SANNA LASSEN
2020

RESSOURCEPERSONENS HYPERORIENTERING

En empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole

English summary

This dissertation observes and thematises the role of the *resource person* in the Danish state school. Since the school reform in 2014, this role has received increased political and general public attention in connection with professional management. The dissertation uses the concept of the resource person as an umbrella term for teachers or pedagogues who are also hired to manage an additional role and function that constitutes a particular professional resource. Observations are further limited to the preconditions of teaching and pedagogical development in relation to colleagues as well as the strategic work of the management. This entails the following empirical definition of a resource person:

A teacher/pedagogue who is formally employed to perform a teacher/pedagogue role as well as an additional role focusing on teaching-pedagogical development in relation to colleagues and/or strategic development in collaboration with school management.

This subject field is interesting because the resource person seems to be a logical and positive response to challenges in professional management; however, the idea is not as readily realised as intended. Viewed in light of increasing organisation placing resource persons at the core, and in relation to the lack of empirical investigation in the field, it becomes relevant to study how the resource person is concretely manifested in the Danish state school. On this basis, the thesis produces a descriptive, empirically founded study of emerging functional meanings and, thus, how meaning is generated in different practices revolving around the resource person.

Attribution of meaning is observed from three role perspectives: the resource person's colleagues, the resource person, and the school management. The focus is on which problems the resource person appears to present a solution to, which new problems arise, and which attributions of meaning are selected and deselected.

The empirical basis is constructed by means of three different forms of observation: 1) observation, 2) interview and 3) survey, acknowledging that different methodological elements take different epistemological perspectives. Observations 1) and 2) took place at four different schools in two municipalities of different size. A total of 19 resource persons were followed through 26 observations; further, five colleagues, five resource persons and five managers took part in 16

interviews. Observation 3) employed condensed themes from study form 1) and 2) to test whether the identified themes were recognisable in practice. Here, 135 resources persons and 78 managers from six other municipalities contributed by completing questionnaires.

Theoretically, epistemologically and analytically, the dissertation is grounded in Niklas Luhmann's systems theory, where observation is a fundamental operation to create understanding. This concerns the idea that every observation is a construct, building on a differentiating observational operation between system and environment. Observation thereby becomes the central, foundational premise for focusing on how the resource person can be studied through different forms of observation: colleagues', resource persons' and management's attributions of meaning to the resource person. Further, this platform facilitates transparency regarding selection and deselection, and, thus, what is included in the dissertation and what is excluded as environment. Differential thinking also entails that the analytic strategy, method and analysis of the dissertation emphasise the lens of difference through which the role of the resource person is viewed. The difference between *produced role*/*presented role* was chosen with the intention of covering aspects of actuality, experience, realisation and practice, in contrast to potentiality, expectation, intention and ideal.

The framework of the dissertation comprises two viewpoints: the resource person's *history of meaning* and *knowledge about* the resource person. The *history of meaning* results, through sematic observations, in three central attributions of meaning. *The first* centres on an *interest-driven semantics of elimination* that originates around the 1930s. *The second* stems from the beginning of the 1990s, oriented towards a *formalised semantics of inclusion*, while *the third* has its point of origin in the 2000s, accelerating during the 2010s, and is oriented towards a *semantics of formalised school development. Knowledge about the resource person* has, through a literature study, shown that there is global scientific focus on *internal management of collegial development through resource persons in collaboration with management.* The literature study also indicates that the dissertation fills a gap in existing research that, in an English-language context, links a systems theoretical, functional perspective to the role of the resource person. In a Danish systems theoretical research context, the dissertation is unique in observing attribution of meaning to the role as organisational, without preliminary orientation towards a specific title or task viewed from the different role perspectives. In addition, Danish non-scientific knowledge, with which the state school is

preoccupied, attributes an overall role to the resource person as significant for internal capacity building.

The analyses produce – in a condensed form – eight functional attributions of meaning with eight new issues that all become meaningfully different from the three role perspectives. Aiming to link functions and perspectives to one particular role, the dissertation suggests – via redescription – that the organisation converts the role of resource person to one programmatic conception, like an address, that is available to affiliation processes. This may be productive because the multifunctional meaning attribution does not allow for standardised expectations regarding the role of the resource person. First, the role is converted to a three-dimensional, programmatic understanding, based on the dominant orientations of the three role perspectives. The colleagues are focusing on teaching assistance. The resource person orients themselves towards strategically motivational colleague transformation, while management focuses on decisions. However, the three-dimensional orientation increases complexity because the resource person now also continuously has to direct their attention towards what the orientation should consist in. Based on this, the resource person is understood as an organisational non-role that becomes a *four-dimensional, conditional programme for hyper-orientation* consisting of four programmes: a teaching programme for knowledge-based pedagogy, a strategically motivational colleague transformation programme, an organisational decision programme and an organisational orientation programme. With this hyper-orientation, it is no longer possible to distinguish what should be considered focus and periphery. Regardless of choice of focus, other points of orientation will potentially lose focus. For the individual resource person, this entails a potential loss of: collegiality; belonging in the profession with possible pupil transformation; being a trusted and loyal employee who shows the will and ability to take responsibility; and orientation. The resource person will therefore continuously be faced with different possible orientations, where one choice of focus and belonging may entail loss of focus and belonging in regard to others. By way of conclusion, the dissertation points out societal and organisational focus points for further research and discussion: the impact of the resource person; which alternative, complexity-reducing perceptions can be observed (in light of the criteria for assessing this impact); and which understandings are attributed to the concept of development in relation to observing and explicating collegial development potentials and limitations.

Dansk resume

Denne afhandling iagttager og tematiserer *ressourcepersonen* som en rolle i den danske folkeskole, der siden skolereformen fra 2014 har fået øget politisk og generel offentlig opmærksomhed i forhold til ledelsesformen faglig ledelse. Afhandlingen anvender begrebet ressourceperson som en paraplybetegnelse for ansatte lærere eller pædagoger, som også bliver ansat til at varetage en ekstra rolle og funktion, hvor de er tænkt til at udgøre en særlig ressource. Iagttagelsen bliver yderligere afgrænset til at omhandle de forhold, der knytter sig til udvikling af undervisning og pædagogik i relation til kolleger samt i relation til ledelsens strategiske arbejde. Den empiriske definition af en ressourceperson bliver herfra følgende:

Lærer/pædagog, der formelt er ansat til at varetage en lærerrolle/pædagogrolle samt en ekstra rolle med fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse.

Genstandsfeltet er interessant, fordi ressourcepersonen ser ud til at være et selvfølgeligt og positivt svar på faglig ledelse, der dog tilsyneladende ikke så nemt lader sig realisere i praksis som intenderet. Set i forhold til en stigende organisering med formelle ressourcepersoner og i forhold til, at feltet er empirisk underbelyst, bliver det relevant at undersøge, hvordan ressourcepersonen aktuelt træder frem i den danske folkeskole. Afhandlingen producerer på den baggrund en deskriptiv og empirisk funderet iagttagelse af, hvilke funktionelle meninger, der træder frem, og dermed hvordan der bliver skabt mening i forskellige praksisser omkring ressourcepersonen.

Meningstilskrivningen bliver iagttaget ud fra tre rolleperspektiver; ressourcepersonens kolleger, ressourcepersonen selv og skolens ledelse. Fokus er rettet mod, hvilke problemer ressourcepersoner ser ud til at være en løsning på, hvilke nye problemstillinger, det afføder, samt hvilke meningstilskrivninger, der henholdsvist bliver valgt og fravalgt.

Empirien er konstrueret gennem tre forskellige iagttagelser; 1. observation, 2. interview og 3. spørgeundersøgelse, med henblik på, at forskellige metodeelementer har forskellige erkendelsesinteresser. Iagttagelse 1 og 2 er foregået på fire skoler fra to forskellige kommuner af forskellig størrelse. Samlet er 19 ressourcepersoner blevet fulgt gennem 26 observationer, mens fem kolleger, fem ressourcepersoner og fem ledere har deltaget i 16 interviews. Iagttagelse 3 har

afprøvet kondenserede temaer fra iagttagelse 1 og 2 med henblik på, om temaer er genkendelige. Her har ressourcepersoner og ledere fra seks nye kommuner deltaget, hvor 135 ressourcepersoner og 78 ledere har gennemført besvarelserne.

Teoretisk, erkendelsesteoretisk og analysestrategisk er afhandlingen funderet i Niklas Luhmanns systemteori, hvor iagttagelse er en grundoperation for forståelse. Her handler det om, at enhver iagttagelse er en konstruktion, der bygger på en forskelssættende iagttagelsesoperation mellem system og omverden. Iagttagelse bliver dermed afhandlingens centrale grundpræmis og imødekommer afhandlingens fokus på, hvordan ressourcepersonen kan iagttages gennem forskellige iagttagelser; kollegers, ressourcepersoners og ledelses meningstilskrivninger til ressourcepersonen. Desuden muliggør afsættet transparens omkring trufne valg og fravalg, og dermed, hvad der bliver inkluderet som en del af afhandlingen, og hvad der bliver set som omverden. Forskelstænkningen betyder også, at afhandlingens analysestrategi - metode og analyse bliver konstrueret og filtreret på baggrund af en forskel som den linse, hvorigennem rollen bliver iagttaget. Forskellen *frembragt rolle/fremstillet rolle* er valgt med ønsket om at favne forskellen mellem aktualitet, erfaringer, realiseringer og praksis i modsætning til potentialitet, forventninger, intentioner og idealer.

Afhandlingens rammesætning består af to blikke; ressourcepersonens *meningshistorie* samt *viden om* ressourcepersonen. *Ressourcepersonens meningshistorie* har gennem semantiske iagttagelser frembragt tre centrale meningstilskrivninger. *Den første* er centreret om en *interessedrevet udskillelsessemantik*, der begynder omkring 1930'erne. *Den anden* opstår i begyndelsen af 1990'erne og retter sig mod en *formaliseret inkluderingssemantik*, mens den tredje tager sin begyndelse i 00'erne og accelererer op gennem 10'erne og orienterer sig mod en *formaliseret skoleudviklingssemantik*. *Viden om ressourcepersonen* har gennem et litteraturstudie vist, at der er en global videnskabelig optagethed af *intern ledelse af kollegial udvikling gennem ressourcepersoner i samarbejde med ledelse*. Litteraturstudiet synliggør desuden, at afhandlingen udfylder et forskningshul, der i en engelsproget kontekst knytter et systemteoretisk funktionelt perspektiv til rollen. I en national systematisk forskningskontekst er afhandlingen alene om at iagttage meningstilskrivning til rollen som organisatorisk uden en indledningsvis orientering mod en bestemt titel eller opgave set ud fra forskellige rolleperspektiver. Dertil tillægger dansk ikke-videnskabelig

viden, som folkeskolen er optaget af, ressourcepersonrollen en overordnet rolle som havende betydning for intern kapacitetsopbygning.

Analyserne producerer i fortættet form otte funktionelle meningstilskrivninger med otte nye problemformer, som alle bliver meningsudfyldt forskelligt ud fra de tre rolleperspektiver. Med henblik på at få funktioner og perspektiver knyttet til én rolle, foreslår afhandlingen via en genbeskrivelse, at organisationen konverterer rollen til en programforståelse, som en adresse, der står til rådighed for tilslutningsprocesser, idet den multifunktionelle meningsudfyldning ikke gør det muligt at fiksere en standardiseret forventning til rollen. Først bliver rollen konverteret til en tredimensionel programforståelse baseret på de tre rolleperspektivers dominerende orienteringer. For kolleger er der et fokus på undervisningsbistand, ressourcepersonen orienterer sig mod strategisk motiverende kollegaforandring, mens ledelse centrerer sig om beslutninger. Den tredimensionelle orientering øger dog kompleksiteten, fordi ressourcepersonen nu også kontinuerligt må rette opmærksomheden mod, hvori orienteringen skal bestå. Herudfra bliver ressourcepersonen forstået som en organisatorisk ikke-rolle, der bliver et *firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering*, der består af fire programmer; undervisningsprogram for vidensbaseret pædagogik, strategisk motiverende kollegaforandringsprogram, organisatorisk beslutningsprogram og et organisatorisk orienteringsprogram. Med hyperorienteringen bliver det ikke muligt at skelne mellem, hvad der skal i fokus, og hvad der skal placeres i periferien. Uanset hvilket valg af fokus vil de andre orienteringspunkter potentielt miste fokus. For den enkelte ressourceperson betyder dette et potentielt tab af kollegialitet, tilhørsforholdet til professionen med mulighed for elevforandring, at være en betroet og loyal medarbejder, der viser vilje og evne til at tage ansvar og tab af orientering. Ressourcepersonen vil derfor kontinuerligt befinde sig i forskellige orienteringsvalg, der bliver betinget af, at det ene valg af fokus og tilhørsforhold kan betyde tab af fokus og tilhørsforhold i forhold til de andre.

Afslutningsvis peger afhandlingen på samfundsmæssige og organisatoriske opmærksomhedspunkter til videre forskning i og diskussioner om, hvordan folkeskolen anvender sine ressourcer, hvilken påvirkning ressourcepersonen har og hvilke kriterier påvirkningen skal ses i lyset af, hvilke alternative kompleksitetsreducerende forståelser, der kan iagttages, samt hvilke forståelser udviklingsbegrebet bliver tillagt med henblik på at iagttage og eksplicitere kollegiale udviklingsmuligheder og -begrænsninger.

Tak

Først og fremmest en stor tak til de fire skoler; ressourcepersoner, ledere og kolleger, fordi I delte jeres praksis med mig. Jeg har på alle måder oplevet vores samarbejde som konstruktivt med fokus på at få det hele til at gå op med observationer og interviews i en godt fyldt hverdag. Det er beundringsværdigt, hvordan I har klaret at have mig med på slæb, og jeg håber med afhandlingen, at I alle i en eller anden form kan genkende jeres hverdag i afhandlingens resultater.

Tak til Ane Qvortrup for at ville være min hovedvejleder. Jeg synes, der har været plads til alt det, der følger med at skrive en afhandling. Gode refleksioner, kritik, humor, og det at simplificere det komplekse, holde mig åben og ikke mindst at få reduceret i de mange gentagelser, der har været en del af min proces med at forstå, hvad jeg var ved at forstå.

Tak til min bivejleder Frode Boye Andersen, for det første for at bane vejen for projektansøgningen. At sætte mig i forbindelse med SDU gennem Katrin Hjort var afgørende for, at denne afhandling blev til noget. For det andet for gode forstyrrelser, medlæsning og farbare veje at komme videre ad.

Tak til VIA University College for at give mig muligheden for at tage tre års forskningsorlov. Uden dette var jeg ikke gået i gang.

Tak til Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning for at bevillige mig et ph.d.-stipendiat. Jeg prøvede nogle gange at komme igennem nåleøjet. Feedback fra bedømmere hjalp til blive mere klar over, hvor jeg ville hen med projektet, og hvilket format en ansøgning er.

Tak til de seks kommuner, der deltog i afhandlingens spørgeundersøgelse. Tak for jeres velvillige indstilling, tid og ikke mindst gode ideer til, hvordan det hele bedst blev formidlet i jeres kommuner.

Tak til Resenbro Skole, Silkeborg Kommune for muligheden for at foretage en pilotundersøgelse af observationer og interviews og til ledelsesteamet på Hårup Skole, Aarhus Kommune for at kunne afprøve spørgeundersøgelse.

Tak til min elskede familie, fordi I er der. I er det bedste.

Tak til Skrivemakkere Anne og Lotte og min kære søster Charlotte for læsning, lytning, opbakning og ikke mindst hjælp til at komme videre, hvor jeg gik i stå.

DEL 1. INTRO 12
INDLEDENDE PERSPEKTIVER 12
Forskerudgangspunkt 12
Empirisk forskningsfelt 13
Opsamling 15
Udgangspunkt for iagttagelse – afhandlingens begyndelsesdistinktioner 15
Forskningsspørgsmål 17
Læsevejledning 18

DEL 2. TEORI 19
AFHANDLINGEN OG DET SYSTEMTEORETISKE AFSÆT 19
Hvorfor systemteori? 19
Erkendelsesteoretisk ståsted – iagttagelse som fundament 20
Videnskabelig viden – det videnskabelige system som forskerens systemreference 22
Afhandlingens iagttagelseshorisont 23
Iagttaget funktionssystem – folkeskolens systemreference; uddannelsessystemet 24
Iagttagede organisationer - folkeskoler som organisationssystemer 26
Iagttagede interaktionssystemer – et organisationsinitieret og et forskerinitieret 28
Iagttagede personale systemer - roller, funktioner og personer 29
Afhandlingens begreber 33
Kommunikation 33
Mening 34
Forventning 37
Strukturelle koblinger 38
Re-entry, refleksion og refleksivitet 39

DEL 3. RAMMESÆTNING 40
RESSOURCEPERSONENS MENINGSHISTORIE – SEMANTISKE IAGTTAGELSER 40
Første semantiske meningstilskrivning – fra 1930'erne 41
Anden semantiske meningstilskrivning – fra 1990'erne 43
Tredje semantiske meningstilskrivning – fra 00'erne 48
Opsamling 57
VIDEN OM RESSOURCEPERSONEN – LITTERATURSTUDIE 60
Udvikling af litteraturstudie 61
Videnskabelig viden 64
Opsamling 70
Erfarings- og refleksionsviden 71

Hvordan ressourcepersonen bliver forstået ... 73
Hvordan ressourcepersonen bliver beskrevet som succesfuld ... 75
Opsamling ... 78

DEL 4. METODE- OG ANALYSESTRATEGI ... 79
VALG AF FUNKTIONEL METODE OG ANALYSE ... 79
Metode ... 79
Metodologien - valg af metodestrategi ... 81
Metodik – valg af fremgangsmåde ... 84
Kriterier for selektioner ... 91
Iagttaget realitet ... 97
Metodiske konsekvenser ... 100
Kodning ... 101
Analyse ... 103
Formanalyse – valg af analysestrategi ... 103
Analysestruktur ... 108
ETISKE FORDRINGER - ÆRLIGHED, TRANSPARENS OG ANSVARLIGHED ... 109

DEL 5. ANALYSE ... 111
VALG AF ANALYSEOPBYGNING ... 111
TRIN 1 OG 2: OBSERVATIONSANALYSE ... 113
Rolleorganisering ... 113
Realisering af politiske indsatser ... 116
Tid ... 122
Kollegialitet ... 130
Følelser ... 139
Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk ... 145
Opsamling på observationsanalyse ... 158
TRIN 1 OG 2. INTERVIEWANALYSE ... 165
Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller ... 166
Ressourcepersonens organisatoriske betydning ... 186
Erfaringer og forventninger ... 197
Opsamling på interviewanalyse ... 237
OPSAMLING OBSERVATIONS- OG INTERVIEWANALYSE ... 245
Observation ... 245
Interview ... 248
TRIN 3. HYPERKOMPLEKS FORSTÅELSE – TEMAERNES MENINGSHORISONT ... 252
Rolleuklarhed ... 253

Forvaltningsfordringer ... 256
Oversættelse ... 260
Beslutninger ... 264
Aflastning ... 269
Tid ... 276
Balanceringer ... 282
Legitimitet ... 289
KONKLUDERENDE TOLKNING ... 294
Fortættet meningstilskrivning ... 294
Ressourcepersonrollen iagttaget som et firedimensionelt konditionalprogram ... 297

DEL 6. OUTRO ... 302
AFRUNDING ... 302
Erkendelsesgevinst – afhandlingens bidrag ... 303
Afhandlingen genbesøgt ... 307
Perspektivering – fremtidig forskning ... 309
LITTERATURLISTE ... 312
BILAG 1. FIGUR-OVERSIGT ... 327
BILAG 2. RETNINGSLINJER FOR GENGIVELSE AF IAGTTAGELSER ... 329
BILAG 3. TEMATISK OVERSIGT OVER LITTERATURSTUDIE - VIDENSKABELIG VIDEN ... 330
BILAG 4. EKSEMPEL PÅ INTERVIEWGUIDE ... 359
BILAG 5. SPØRGEUNDERSØGELSE ... 362
BILAG 6. PIXI OM PROJEKT TIL SKOLER ... 412
BILAG 7. EKSEMPLER FRA KODNING ... 413
BILAG 8. ANALYTISK IDENTIFICEREDE TEMAER ... 418

DEL 1. INTRO

Indledende perspektiver

Denne afhandling iagttager og tematiserer *ressourcepersonen*, som den aktuelt træder frem i den danske folkeskole. Afhandlingen anvender begrebet ressourceperson som en paraplybetegnelse for ansatte lærere eller pædagoger,[1] som også bliver ansat til at varetage en ekstra rolle og funktion, hvor de er tænkt til at udgøre en særlig ressource. Iagttagelsen bliver yderligere afgrænset til at omhandle de forhold, der knytter sig til udvikling af undervisning og pædagogik i relation til kolleger samt i relation til ledelsens strategiske arbejde. Den empiriske definition af en ressourceperson bliver herfra følgende:

Lærer/pædagog, der formelt er ansat til at varetage en lærerrolle/pædagogrolle samt en ekstra rolle med fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse.

Figur 1. Empirisk definition af ressourceperson.

Forskerudgangspunkt

Ideen til afhandlingen er udsprunget af en undren over denne ressourcepersonfigur i den danske folkeskole og en række vanskeligheder og problematikker forbundet med at få rollen til at fungere i praksis blandt andet som intenderet fra politisk side. Det er der måske som sådan ikke noget odiøst i. Ideer og praksis tager sig sjældent ens ud. Det, der i særlig grad har undret, er den selvfølgelighed, hvormed forestillingen om det at have ressourcepersoner blandt andre organisatoriske tiltag bliver set som en positiv ressource med afsæt i ideer og idealer om, hvilken rolle og funktion ressourcepersonfiguren skal udfylde. Disse indledende iagttagelser er forankret i refleksioner baseret på erfaringer fra kommunale folkeskolekonsulentjobs og senere efteruddannelsesundervisning af primært folkeskoleskoleledere i perioden 2013-2017, hvor jeg på forskellig vis har været beskæftiget med ressourcepersoner, deres kolleger og ledere. De vanskeligheder, jeg blandt andet har iagttaget, er, at kolleger ikke har vidst, hvem

[1] Det betyder, at jeg fx afgrænser mig fra ansatte psykologer eller ansatte med andre uddannelsesbaggrunde.

ressourcepersonerne er, og hvordan og hvornår de har kunnet bruge dem. Ressourcepersonerne har oplevet at være klemt mellem henholdsvis loyalitet til kolleger og ledelse, mens ledelse har haft svært ved at legitimere ressourcepersonerne over for kollegerne. Selvom det tilsyneladende ikke har været nemt at realisere ressourcepersonen som en selvfølgelig og oplagt strategisk positiv ressource, er rollen blevet understøttet politisk igennem fremhævelse af forskellige materialer, undersøgelser og teorier, der har fokus på, hvordan skoler kan lykkes med en organisering med ressourcepersoner (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009), at en såkaldt distribueret ledelse til særlige medarbejdere er hjælpsom (Robinson, 2015), at medarbejdere, der bidrager til hinandens læring, har positiv indflydelse på elevers læring (Albrechtsen, 2013; Hargreaves & Fullan, 2016), samt at ressourcepersoner er en god løsning i forhold til ledelse, der skal komme tættere på elevernes læring (Bjerg, 2014; Danske Kommuner, 2016; DuFour & Marzano, 2015; Nordenbo et al., 2010; Robinson, 2015; Statens Forskningsinstitut [SFI], 2017). Med følgende erfaringshorisont begyndte jeg at undre mig over, hvilken funktion ressourcepersonen aktuelt har og er et svar på, og ikke kun, hvad der skal til for at få rollen til at lykkes ud fra bestemte idealer og mål.

Med overstående udgangspunkt, som har haft til hensigt at skabe transparens omkring bevæggrunde for afhandlingen - fordi ”Et selvreferentielt system må kunne iagttage sig selv for at kunne asymmetrisere sig, for det kræver, uanset dets udformning, indsættelse af en forskel i relation til det selv” (Luhmann, 2000, s. 533) - skifter jeg min tidligere konsulent- og undervisningsrolle ud med forskerrollen. I det følgende vil jeg udfolde det empiriske forskningsfelt, som jeg iagttager ressourcepersonen ud fra.

Empirisk forskningsfelt

Siden folkeskolereformen fra 2013 med virkning fra skoleåret 2014/15 (Undervisningsministeriet [UVM], 2013a) har en bestemt form for ledelse fået øget politisk og generel offentlig opmærksomhed (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015; Danske Kommuner, 2016; RambøllGroup & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014; Statens Forskningsinstitut [SFI], 2015). Ledelsesformen går under forskellige betegnelser, såsom faglig ledelse (Kommunernes Landsforening [KL], 2015), pædagogisk ledelse (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2017b; Den Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd [VIVE], 2019), ledelse tæt på undervisning og læring (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015), elevcentreret skoleledelse

(Skolelederforeningen, 2017, s. 36) eller undervisningsfokuseret ledelse (RambøllGroup & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2014, s. 13). Undervisningsministeriet (UVM) henviser via deres læringsportal (EMU) til, at "God pædagogisk ledelse fokuserer på elevernes læring" (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2017a) ved at gå i dialog om undervisning, der "handler om, at lederen deltager i pædagogisk faglige diskussioner, giver feedback på undervisning og drøfter nye didaktiske tiltag med lærerne" (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2017a). Det politiske fokus på, hvordan det er muligt at lykkes med den pædagogiske ledelse, bygger på et udvalg af forskellig forskning (Fx Marzano et al., 2005; Robinson, 2015; Robinson et al., 2007), som Undervisningsministeriet refererer til (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2017c). Som led i bevægelsen ses en øget interesse for særlige medarbejdere i folkeskolen; ressourcepersoner, der hidtil har fungeret som vejledere og koordinatorer, men som nu bliver set som en mulig måde, hvorpå skolerne kan håndtere og effektuere den faglige ledelse. Interessen afspejler sig både nationalt (Fx Undervisningsministeriet [UVM], 2014a), kommunalt (Fx Aarhus Kommune, 2019) og gennem private donorer (A.P. Møller Fonden, 2013), hvor der bliver peget på og iværksat fælleskommunale indsatser med henblik på, at faglig ledelse med fordel kan blive distribueret eller delegeret til ressourcepersoner for herigennem at øge elevers læring. Det betyder fx, at skolens ressourcepersoner får til opgave at bedrive kollegial vejledning, sparring og supervision (Undervisningsministeriet [UVM], 2019c) eller understøtte lederne med den faglige ledelse gennem deres ekspertviden inden for specifikke fagområder (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015, s. 78). Skoler ser på den baggrund ud til i stigende grad at organisere sig med formelle ressourcepersoner med henblik på at realisere de kommunale strategiske ambitioner og målsætninger lokalt - fx i arbejdet med at styrke den enkelte skoles læringsfællesskab gennem ressourcepersoner (Hemmer-Hansen, 2019) eller ved at arbejde med synlig læring gennem impactcoaches (Skanderborg Kommune, 2014). For at indfri målsætningerne, bliver der blandt andet peget på, at distribution af faglig ledelse til ressourcepersoner bedst lykkes, når de professionelle har det godt med hinanden (Undervisningsministeriet [UVM], 2019c) og når ledelse understøtter, at ressourcepersonernes viden bringes i spil i organisationen (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015, s. 78).

Opsamling

Uagtet at ressourcepersoner tilsyneladende ikke så nemt lader sig realisere i praksis som en selvfølgelig måde, hvorpå faglig ledelse kan lykkes, ser det ud til, at ressourcepersonen vedbliver at være et selvfølgeligt og positivt svar på faglig ledelse. Set i forhold til den stigende organisering med formelle ressourcepersoner og med et felt, der er empirisk underbelyst (Albrechtsen, 2016a; Bennett et al., 2003; De Nobile, 2018; Göransson et al., 2017; Harris, 2011; Lindqvist, 2013; Robinson, 2015; Spillane, 2005; Spillane et al., 2008; Voxted, 2019), ønsker denne afhandling at udfylde et deskriptivt og empirisk funderet videnshul, der iagttager, hvilke funktionelle meninger, der træder frem, og dermed, hvordan der bliver skabt mening i forskellige praksisser omkring ressourcepersonen.

Meningstilskrivningen bliver iagttaget ud fra tre rolleperspektiver; ressourcepersonens kolleger, ressourcepersonen selv og formel ledelse. Fokus er rettet mod, hvilke problemer ressourcepersoner ser ud til at være en løsning på, hvilke nye problemstillinger, det afføder, samt hvilke meningstilskrivninger, der henholdsvist bliver valgt og fravalgt. Afhandlingen forholder sig således ikke til effekten af ressourcepersonen, hverken i læringsmæssig eller trivselsmæssig henseende.

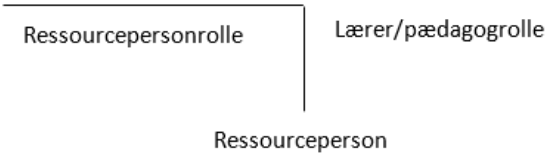
Udgangspunkt for iagttagelse – afhandlingens begyndelsesdistinktioner

Afhandlingens teoretiske ramme er systemteorien, som den er formuleret af den tyske sociolog Niklas Luhmann.[2] Et systemteoretisk afsæt fordrer følgende: ”En systemteoretiker må som minimum redegøre og begrunde sit valg af ledeforskel. Ved ledeforskel forstås den forskel, der sættes som ramme for iagttagelse af iagttagelse” (Andersen, 1999, s. 115). Luhmann skriver selv: ”Hver observation begynder med en distinktion” (Luhmann, 2018, s. 12). Afhandlingen bygger på to grunddistinktioner, som baserer sig på de indledningsvist præsenterede perspektiver fra det empiriske forskningsfelt og fra mine forskererfaringer.

Den første distinktion udspringer af afhandlingens empiriske definition af en ressourceperson, som ”[…] aldrig kan begrundes men blot må begynde” (N. Å. Andersen, 2014, s. 44). Idet jeg vælger at iagttage folkeskolens ressourceperson og forstå rollen som en lærer/pædagog, der formelt er ansat

[2] Se Del 2, hvor systemteorien bliver udfoldet.

til at varetage en lærerrolle/pædagogrolle samt en ekstra rolle, bygger afhandlingens første forskel på denne empiriske definition. Formen ser således ud:



Figur 2. Form på empirisk definition.

Ressourcepersonen skal således forstås som enheden af forskellen mellem ressourcepersonrolle og lærerrolle.[3] Distinktionen vil fremover blive refereret til som *Form på empirisk definition.*

Den anden distinktion tager afsæt i mine forskererfaringer i henhold til iagttagede forskelle mellem det, jeg vælger at kalde *frembragt rolle*, der adresserer aktualitet, erfaringer, realiseringer og praksis, og en *fremstillet rolle*, der retter sig mod de potentialer, forventninger, intentioner og idealer, der bliver knyttet til ressourcepersonen. Forskellen bliver den ledeforskel eller linse, hvorigennem jeg vil iagttage ressourcepersonen. Formen ser ud som følger:

Figur 3. Afhandlingens ledeforskel.

Afhandlingen vil oscillere mellem inderside (frembragt rolle) og yderside (fremstillet rolle) og iagttage de funktionelle meningstilskrivninger, der bliver betegnet på begge sider af denne skelnen. Ovenstående ledeforskel bliver dermed den grundlæggende iagttagelseshorisont, hvorigennem ressourcepersonen bliver udforsket. Distinktionen vil blive anvendt gennem hele afhandlingen både metodisk og analytisk. Med afhandlingens fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse, når rollen henholdsvis bliver frembragt og fremstillet, genererer jeg følgende valgte iagttagelseshorisont, hvis iagttagelsespunkter skematisk kan sammenfattes således:

[3] Se Del 2, hvor forskellen bliver udfoldet i afsnittet om ressourcepersonen.

Iagttaglsespunkter	Folkeskolens ressourceperson
Definition: Afgrænsning af empirisk genstand	Lærer/pædagog, der formelt er ansat til at varetage en lærerrolle/pædagogrolle samt en ekstra rolle med fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse.
Form på empirisk definition	Ressourcepersonrolle ⌐ Lærerrolle Ressourceperson
Ledeforskel	Frembragt rolle ⌐ Fremstillet rolle
Rolleperspektiver	Kollegaperspektiv, ressourcepersonperspektiv og ledelsesperspektiv

Figur 4. Afhandlingens iagttagelseshorisonter.

Undervisningspædagogisk udvikling knytter an til forhold, der relaterer sig til udvikling af pædagogik, undervisning og didaktik, hvor udviklingsbegrebet adresserer forhold, der retter sig mod at få undervisning til at fungere både fagligt og socialt.

Strategiudvikling bliver forstået som udvikling af fastlagte organisatoriske programmer, der "[…] i løbet af udførelsen kan ændres på en given foranledning" (Luhmann, 2000).

Rolle refererer i afhandlingen til en formel organisatorisk stilling med en formel stillingsbetegnelse, hvis præmisser beror på organisatoriske beslutninger.

Forskningsspørgsmål

Forskellen medfører følgende overordnede forskningsspørgsmål med tre arbejdsspørgsmål.

Hvordan kan ressourcepersonen med Luhmanns systemteori iagttages i den danske folkeskole og hvilken mening tilskrives rollen og funktionen?

- Hvordan konstitueres ressourcepersonrollen og -funktionen gennem forskellige rolleperspektiver i interaktioner i folkeskolen og hvilke forventninger knyttes hertil?
- Hvordan bliver ressourcepersonen konstrueret som en løsning på hvilke problemer, og hvilke nye problemer bliver iagttagelige?
- Hvordan kan ressourcepersonens rolle og funktion genbeskrives, og hvilke perspektiver tilbyder det folkeskolen?

Funktion henviser i afhandlingen til den mening, som tilskrives rollen i forskellige situationer forstået som interaktioner. Den tillagte mening bliver iagttaget når ressourcepersonen realiserer rollen; *frembragt rolle*, og når forskellige intentioner knytter sig til ressourcepersonen; *fremstillet rolle*.

Læsevejledning

Afhandlingen består af seks dele, som tilsammen udgør en monografi.

Del 1 indeholder afhandlingens indledende perspektiver, som behandler forskningsfeltet og den forskningsmæssige interesse heri. Desuden bliver forskningsfeltet afgrænset og afhandlingens forskningsspørgsmål introduceret.

Del 2 omhandler afhandlingens teoretiske afsæt. Her forklarer jeg, hvorfor Niklas Luhmanns systemteori er afhandlingens teoretiske afsæt, og hvad det betyder for afhandlingens erkendelsesteoretiske ståsted, hvor afhandlingen bliver forstået som en *iagttagelse*. Teoriens mest centrale begreber bliver gennemgået. Desuden bliver afhandlingens forskellige iagttagelseshorisonter defineret teoretisk, hvorefter begreber, der har vist sig relevante i forbindelse med afhandlingens analyser, bliver præsenteret.

Del 3 rammesætter forskningsfeltet både historisk gennem en historisk semantisk analyse og via et litteraturstudie, der både adresserer videnskabelig skandinavisk og engelsksproget litteratur samt dansk litteratur, som dansk skolepraksis er optaget af, men som ikke i alle tilfælde opfylder videnskabelige krav.

Del 4 adresserer valg af afhandlingens metode og analyse. Valgene finder sted med henvisning til afhandlingens erkendelsesinteresse. Metodeafsnittet bliver fulgt op af en diskussion af metodevalg. Desuden synliggøres afhandlingens analysestrategi og -struktur. Kapitlet bliver afsluttet med afhandlingens etiske overvejelser.

Del 5 indeholder afhandlingens analyser. Kapitlet er bygget op omkring to af afhandlingens metoder; observation og interview. Empirisk materiale, som er genereret fra henholdsvis observation og interview, bliver først analyseret hver for sig. Herefter bliver analyserne samlet og kondenseret til otte temaer. Temaerne bliver analyseret og afprøvet gennem afhandlingens spørgeundersøgelse. Analyser og afprøvning bidrager til afhandlingens konkluderende tolkning, hvor jeg foreslår en forståelse af ressourcepersonen som et *organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering*.

Del 6 er afhandlingens outro. Her bliver afhandlingens elementer samlet og bidragene ridset op. Afhandlingens valg bliver kritisk diskuteret, og der bliver peget på nye forskningsfelter.

DEL 2. TEORI

Afhandlingen og det systemteoretiske afsæt

I det følgende vil afhandlingens systemteoretiske afsæt blive gennemgået. Gennemgangen er *ikke* en introduktion til Luhmanns systemteori. Dette vil jeg afholde mig fra, da denne på bedste vis er gennemgået af adskillige andre, enten som selvstændige værker eller som introduktion i oversatte Luhmannværker (Fx Andersen & Pors, 2017; Hagen, 2004; Kneer & Nassehi, 2004; Luhmann, 2000, s. 7-22; Moe & Nilsson, 1996; Moeller, 2011). Derimod vil kapitlet - udover en rammesætning med de mest centrale begreber hos Luhmann - adressere, hvorfor systemteorien er afhandlingens teoretiske afsæt, og hvad det betyder for afhandlingens erkendelsesteoretiske ståsted. Derudover vil kapitlet definere afhandlingens forskellige iagttagelseshorisonter og præsentere begreber, som har vist sig relevante i forbindelse med min analyse og dermed til besvarelsen af mine forskningsspørgsmål.

Hvorfor systemteori?

Dette afsnit begrunder valget af systemteorien som afhandlingens teoretiske ramme.

Systemteorien er valgt ud fra følgende begrundelser: 1) Teorien har et eksplicit fokus på organisationssystemer og organisatoriske strukturer, hvor begreberne rolle, funktion og person bliver behandlet indgående i relation hertil. Dette giver et godt udgangspunkt for at undersøge, hvordan folkeskolens ressourceperson får betydning, når den som en formel organisatorisk rolle bliver tilskrevet en bestemt funktion, der udfolder sig i mødet mellem personer. 2) Luhmann påpeger, at systemteorien først og fremmest har analytisk interesse i at ”[…] bryde igennem normalitetens fremtræden […]” og ”[…] forklare det normale som usandsynligt” (Luhmann, 2000, s. 155). Således bidrager teorien med et analytisk perspektiv, der går spørgende til ressourcepersonrollen, der jf. indledningen bliver beskrevet som et selvfølgeligt svar på, hvordan faglig ledelse kan blive effektueret i folkeskolen. 3) Teorien kan medvirke til at iagttage forskellige tilskrivninger af mening fra et kollegaperspektiv, et ressourcepersonperspektiv og et ledelsesperspektiv med fokus på frembragt rolle og fremstillet rolle. Med teoriens meningsbegreb

bliver det muligt at iagttage forskellige eller sammenfaldende funktionelle meningstilskrivninger både i forhold til, hvordan rollen bliver frembragt og hvordan den bliver fremstillet gennem forskellige perspektiver i organisationen. 4) Teorien kan mønstre et betydeligt abstraktionsniveau, der kan bidrage til at forstyrre og skabe transparens omkring mit udgangspunkt.[4] Luhmann skriver, at abstraktion er en erkendelsesteoretisk nødvendighed, hvis man ikke blot skal lade sig dupere af virkeligheden (Luhmann, 2000, s. 34). Idet der er tale om en tilstrækkelig abstrakt teori, som på kontraintuitiv vis har til hensigt til at forklare gængse forestillinger som usandsynlige, og hvor 'usandheden' først kan testes gennem transparens om iagttagelsesvalg, imødekommer teorien også afhandlingens behov for at skabe distance til egne forforståelser.

Erkendelsesteoretisk ståsted – iagttagelse som fundament

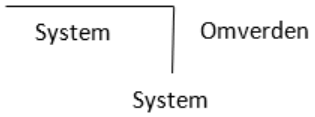
I det følgende vil afhandlingens erkendelsesteoretiske ståsted bliver adresseret som et grundlag for en forståelse af afhandlingen som en *iagttagelse*. Med iagttagelsesbegrebet kan jeg imødekomme afhandlingen fokus på, hvordan ressourcepersonen kan iagttages gennem forskellige rolleperspektivers meningstilskrivninger til ressourcepersonen.

Om iagttagelse skriver Luhmann "Enhver operation med en forskel er en iagttagelse, hvorfor iagttagelse er en basisoperation for forståelse. Forståelse forekommer kun, hvis man anvender en bestemt distinktion – nemlig den mellem system og omverden […] – og projicerer en lukket-selvreferentiel reproduceret mening ind i denne adskillelse" (Luhmann, 2000, s. 113). Selvreferentielle og forskelssættende iagttagelsesoperationer mellem system og omverden bliver således forståelsens og dermed afhandlingens centrale grundpræmis. Udgangspunktet for Luhmann er her, "[…] at der findes systemer[5]" (Luhmann, 2000, s. 48). Systemer bliver således konstrueret som en realitet i verden, hvilket giver mulighed for at vælge en forskningsgenstand. På den måde håndterer Luhmann det konstruktivistiske dilemma, hvor der ikke er adgang til den 'virkelige' verden per se, men hvor det alligevel bliver muligt gennem et empirisk afsæt at være i dialog med denne verden gennem selvreferentielle iagttagelsesoperationer. Heri ligger teoriens styrke, hvor jeg

[4] Se Del 1 om Udgangspunkt for iagttagelse.
[5] Luhmann beskæftiger sig med sociale systemer, der ifølge ham er differentieret i henholdsvis et samfundssystem, organisationssystemer og interaktionssystemer.

begynder hverdagsagtigt med ressourcepersonen som forskningsgenstand, men herefter gennem analyse får mulighed for at iagttage forskningsgenstanden deskriptivt og uselvfølgeligt.

Erkendelsesteoretisk betyder det, at erkendelse *for det første* bliver funderet i forholdet mellem selvreference og fremmedreference med afsæt i distinktionen system/omverden, hvor omverdenen er lige så vigtig som systemet og dermed gensidigt betinger formen. Formen kan illustreres sådan:



Figur 5. Form: System/omverden.

For det andet bliver erkendelse en systemintern proces i kontakt med en systemrelativ, men mere kompleks omverden, hvor forskellen giver muligheder for informationsbearbejdning (Luhmann, 2000, s. 39). Den manglende kongruens mellem system og systemets omverden betyder, at det er nødvendigt at selektere og dermed skelne og betegne. Luhmann pointerer, at dette realiserer betydelige kompleksitetsgevinster - dog med adskillige følgeproblemer (Luhmann, 2016, s. 605). Der er ikke tale om tautologier, men blot at systemer selv bestemmer på baggrund af egne konditioneringer, hvilke bidrag fra omverdenen, det anser for at tilhøre systemet; omverdenskontakt bliver således formet gennem selvkontakt. Systemer er derfor autopoietiske og operativt lukkede, hvorfor en direkte overførbarhed fra omverden til system eller omvendt er umulig. Ifølge Luhmann kan den selvreferentielle iagttagelse, både når iagttagelsen retter sig mod systemets egne operationer eller orienterer sig mod systemer i omverdenen, betegnes som iagttagelser af iagttagelser. Disse andenordensiagttagelser lægger distinktionen mellem selvreferencen og fremmedreferencen til grund, uanset om konstruktionerne er interne iagttagelser forstået som selviagttagelser eller eksterne iagttagelser forstået som fremmediagttagelser (Luhmann, 2016, s. 91). Realitet bliver på den måde ikke ontologiske slutninger om særlige kendetegn ved det iagttagede, men systeminterne selviagttagelser, hvor systemet tilegner sig "[…] en omverden, hvor meget er muligt, men kun lidt er relevant" (Luhmann, 2000, s. 173). Afsættet bliver som følge heraf epistemologisk, hvor det vi erkender om verdenen ikke er objektive sandheder eller genstandes reale genspejlinger (Luhmann, 2000, s. 31). Luhmann har dermed udviklet en operativ konstruktivistisk erkendelsesteori" (Luhmann, 1998, s. 169; 2000, s. 20; Vallentin, 2012, s. 203).

Med ovenstående erkendelsesteoretiske afsæt bliver afhandlingens producerede erkendelse udelukkende et resultat af mine betragtninger og et udtryk for, at systemer er gensidigt afhængige af hinanden, men hverken kan overføre eller bevæge sig ind på hinandens områder, ligesom der ikke er et af systemerne, der er overlegent i forhold til de andre. Derfor bliver det heller ikke muligt at sige, at samfundet består af mennesker som dele i en helhed, eller henføre det sociale til at være lig med forskellige individuelle handlinger. Samfundet såvel som socialitet og individualitet bliver opretholdt og reproduceret gennem en polyfoni af enheder af forskelle, der ikke kan genkendes gennem én fast grundbestanddel, men derimod blot er et udtryk for, at det opretholder sig selvreferentielt. Hvis man kan tale om en form for holdepunkt, bliver det forankringen i, at erkendelse bygger på iagttagelse af system/omverdensdifferentieringer, hvor der derfor bliver tale om selvreferentielle erkendelseskonstruktioner i korrespondance med en polycentrisk verden, der nok findes, men som vi ikke kan komme til.

Videnskabelig viden – det videnskabelige system som forskerens systemreference

Det erkendelsesteoretiske ståsted får betydning for, hvordan det bliver muligt at betegne det, der bliver erkendt eller iagttaget gennem afhandlingen. Hvordan kan noget blive betegnet som videnskabelig viden, når alt alligevel blot er erkendelseskonstruktioner, der bygger på en forskel og således ikke kan påberåbe sig objektivitet?

Med afsæt i Luhmanns begreb om funktionssystemer bliver det muligt at identificere, hvad der kendetegner videnskabelig viden inden for den operative konstruktivistiske erkendelsesteori, idet forskning refererer til det videnskabelige system som et ud af andre uddifferentierede funktionssystemer (Luhmann, 2006, s. 42). Ifølge Luhmann kan et funktionelt uddifferentieret system forstås som et evolutionært resultat af det moderne samfunds kompleksitet, hvor *samfundssystemet* forstået som det samlede samfund, der indeholder alt socialt og derfor ikke har en social omverden, har uddifferentieret sig i adskillige *funktionssystemer* med hver deres samfundsmæssige ydelser med ”[…] symbolsk generaliserede medier og hver deres binære koder eller logikker, der udelukker kommunikation funktionssystemerne imellem” (Andersen, 2002, s. 22). Som Luhmann skriver: ”Delsystemerne overtager en *universel* ansvarlighed for hver deres *specifikke* funktion” (Luhmann, 2016, s. 125). Ud over det videnskabelige system kan også nævnes det politiske

system, med mediet penge og koden styrer/styret, eller sundhedssystemet med mediet behandling og koden rask/syg (Andersen & Pors, 2017, s. 43).

Det videnskabelige system bliver således afhandlingens systemreference med mediet viden og koden sand/falsk. Luhmann siger, at den videnskabelige viden eller analyse "[…] er et særtilfælde af ekstern iagttagelse med den specialopgave at opnå erkendelse" (Luhmann, 2000, s. 223). Videre siger han, at den videnskabelige iagttagelse "[…] lader sin genstand fremtræde mere kompleks, end den er for sig selv. […]. Den undergraver sin genstands intuitive evidenser. Den irriterer, foruroliger, forstyrrer og ødelægger muligvis, hvis dens genstands naturlige letargi ikke beskytter den i tilstrækkelig grad" (Luhmann, 2000, s. 95). Den måde, den videnskabelige iagttagelse får sin genstand til at fremtræde mere kompleks på, er ved at genbeskrive den. Den går fra en førsteordensiagttagelse til en andenordensiagttagelse ved at iagttage iagttagede systemforskelle og dermed genbeskrive, hvilke distinktioner systemet stabiliserer sig gennem. I et systemteoretisk perspektiv bliver min opgave som forsker at producere iagttagelser af andenorden, så de fremtræder mere komplekse end de er for systemet selv. Genstanden for mine forskeriagttagelser bliver, hvilke forskelle afhandlingens tre rolleperspektiver lægger til grund for deres operationer når de iagttager ressourcepersonen. Med Andersens ord: "Når alt kommer til alt, er systemteoriens rolle er at irritere kommunikation med beskrivelse af sider af kommunikationen selv, som den ellers havde gjort sig blind for. […]. Det handler om at udfordre dem på deres måde at se på, at tilbyde dem at se på ny" (N. Å. Andersen, 2014, s. 45).

Afslutningsvis vil jeg rette blikket mod, at jeg omtaler forskeren med et *jeg*. Jeg er i denne sammenhæng forskeren og har en rolle og en funktion med systemreference til det videnskabelige system. At bruge et *jeg* er derfor ikke udtryk for nogen anden erkendelsesteoretisk position end den epistemologiske – der er ikke pludselig tale om en handlende individuel aktør. *Jeg'et* er brugt for at yde tempogevinst og reducere kompleksitet (Luhmann, 2000, s. 126; 209), hvilket forhåbentligt vil lette både skrivning og læsning.

Afhandlingens iagttagelseshorisont

Afsnittet her vil udfolde afhandlingens iagttagelseshorisont i et systemteoretisk perspektiv. Iagttagelseshorisonten er her at forstå som det, jeg tager for givet, og som afhandlingen dermed er

bygget op omkring. Som nævnt må jeg skelne og betegne og dermed begynde med selvfølgeligheder for at have et genstandsfelt at analysere. Afsnittet vil på den baggrund definere afhandlingens forskellige selvfølgelige systemer, som tilsammen udgør afhandlingens begyndelsespunkt; folkeskolen, fire folkeskoler og de tre rolleperspektiver; kollega, ressourceperson og ledelse. Afslutningsvis vil grundbegreber og begreber, som er relevante for besvarelse af mine forskningsspørgsmål blive udfoldet; kommunikation, mening, forventning, strukturel kobling samt re-entry, refleksion og refleksivitet. Begrebernes relevans vil blive adresseret i hvert afsnit.

Iagttaget funktionssystem – folkeskolens systemreference; uddannelsessystemet

Idet folkeskolen er valgt som afhandlingens forskningsområde, hvor ressourcepersonens ansvar retter sig mod undervisningspædagogisk udvikling, vil folkeskolen her blive betragtet som primært refererende til uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet er ifølge Luhmann karakteriseret ved, at det ikke har noget symbolsk generaliseret kommunikationsmedie, hvorfor det i høj grad er afhængigt af organiseret interaktion (Luhmann, 2016, s. 337). Grunden er, at uddannelsessystemet efterhånden inkluderer 'elever' eller 'studerende' i alle aldre, hvorfor uddannelse gælder til alle tider af et livsforløb. Her vil jeg dog se barnet som det symbolsk generaliserede medie, idet folkeskolen kun indskriver børn i alderen seks til 16 år. For Luhmann er uddannelse et uklart begreb, der ikke lader sig indfange så nemt. Dog præciserer han det ved at sige, at uddannelse finder sted i form af undervisning og i hvert tilfælde handler om en indvirkning på enkeltmennesker i modsætning til letflydende kommunikation (Luhmann, 2006, s. 69; 127). Uddannelse er således en art særlig intentionel forandringskommunikation, hvor uddannelsens funktion bliver at forandre mennesker, både i forhold til deres færdigheder og deres sociale tilslutningsevne (Luhmann, 2006, s. 43). Pædagogisk intenderede kommunikationer bliver således midlet, som kun har succes, hvis de kan forandre. Hvorvidt forandringen sker som intenderet eller i det hele taget vil dog forblive usikkert, da elevers bevidsthedsoperationer og dermed de empiriske individer, som læreren står over for i de enkelte undervisningssituationer, forbliver det sociales omverden. Psykiske systemer er som andre systemer autopoietiske og operationelt lukkede. Folkeskolen opererer derfor i et rum af selvskabt uvished (Luhmann, 2006, s. 42). Uvisheden om forandring bliver forsøgt reduceret gennem systemets egne opstillede succeskriterier i form af mediet mening, som kan blive kontrolleret og vurderet af den enkelte lærer. Med en kompleksitetsforøgelse gennem flere elever

og dermed flere black boxes i undervisningen bliver det dog sværere for læreren at kontrollere, om succeskriterierne er opfyldt. Uddannelse forsøger således at kontrollere praksisplanet (interaktionsniveau) gennem et ideplan (organisationsniveau), hvorigennem det kan få indflydelse på beslutninger. Luhmann skriver: ”Mellem de to planer findes der altså på den ene side en (mere eller mindre illusionspræget) forestilling om kontrol og på den anden side en art institutionel forpligtelse til de samme værdier, hvormed systemets særlige funktion og dets samfundsmæssige vigtighed bringes til udtryk” (Luhmann, 2006, s. 168). Kommunikation som midlet til at skabe forandringer retter sig mod formidling af viden. Læreren forsøger således at forandre eleven ved at formidle en bestemt viden på en bestemt måde, som systemet selv har valgt og derfor betragter som et succeskriterium. Læreren antager dermed, at eleven mangler noget, samtidig med, at læreren forudsætter, at eleven er i stand til at forandre sig og indoptage den formidlede viden med henblik på forandring.

Systemet opererer derfor inden for to paradokser eller koder (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 92; Luhmann, 2006, s. 86). Formene ser således ud:

Figur 6. Uddannelsessystemets to koder.

Indersiden af formene bliver til det positive, mens ydersiden bliver til det negative. På positivsiden vil formidling blive gentaget. Negativsiden vil derimod blive iagttaget som en fiasko, hvilket både kan foranledige afvisning, men også kan bane vejen for nye erkendelser, fordi systemet reflekterer over modstanden ud fra succeskriterier og pædagogiske ideologier. Koderne definerer ikke noget i sig selv, men kommer til syne som forskellen mellem overvejelser og opfølgende afgørelse af succes eller fiasko. Formidling refererer til temaer og elever, mens viden drejer sig om individuel viden i betydningen af erindringer i sammenhæng med kulturel viden, forstået som det sociales hukommelse.

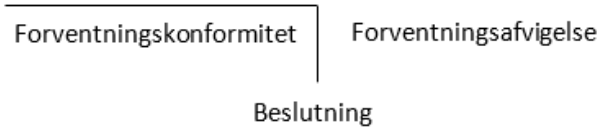
Det væsentlige, vedrørende uddannelsessystemet, er, at jeg har valgt at sætte fokus på ressourcepersonen forstået som en lærer eller pædagog med en ekstra rolle og funktion i forhold til uddannelsessystemets særlige funktion; pædagogisk intenderede kommunikationer med henblik på at forandre elever.

Iagttagede organisationer - folkeskoler som organisationssystemer

Med en empirisk forståelse af ressourcepersonen som en organisatorisk rolle og funktion i folkeskolen bliver det væsentligt at udfolde, hvad der karakteriserer en organisation. Afhandlingens fire folkeskoler vil i det lys bliver iagttaget som udtryk for fire forskellige organisationer med en overordnet systemreference til uddannelsessystemet.

Ifølge Luhmann er *organisationer* en slags instans mellem funktionssystemer og interaktioner. Med Luhmanns ord "[…] en højselektiv mellemstilling, som det er nemmere at kontrollere" (Luhmann, 2000, s. 540). Organisationer kan ses som et udtryk for funktionssystemers interne kompleksitetshåndtering, som resulterer i, at funktionssystemer differentierer sig yderligere med nye systemdannelser til følge. Luhmann skriver: "Ved systemdifferentiering ganger systemet på sin vis systemet med sig selv via stadigt nye sondringer mellem systemer og omverdener i systemet" (Luhmann, 2016, s. 483). Organisationer har bestemte grundkarakteristika, hvor de væsentligste for afhandlingens videre proces vil blive gennemgået i det næste. *For det første* er organisationer formelle, hvilket betyder sociale systemer, der som kommunikationstema har autoritet til at træffe bindende beslutninger med betydning for nogen. Beslutninger er for så vidt kun beslutninger, hvis de knytter an til valg, der skal træffes på grund af forventningskonfrontationer eller -diskrepanser. Regelmæssige handlinger relaterer sig derfor ikke til beslutninger. Således producerer og reproducerer organisationer beslutninger på baggrund af beslutninger. Organisationer må konstant træffe beslutninger om, hvordan de vil begive sig videre. Uden beslutninger, ingen forandringer (Luhmann, 2018, s. 185). Beslutninger relaterer sig til meningsstrukturer. Luhmann skriver: "Vi vil altid tale om beslutninger, når og for så vidt den mening, en handling gives, reagerer på en forventning, der er rettet mod denne handling" (Luhmann, 2000, s. 346). Beslutninger er dermed et udtryk for, at en tillagt mening til en given systemoperation er en respons på en forventning om netop denne systemoperation. Som før skrevet omhandler beslutninger dermed ikke rutineprægede eller løst tilknyttede operationer eller handlingers forhold mellem meningstilskrivninger og forventning, men handler derimod om nøje sammenhængende forhold og tæt korrespondance mellem de to i relation til handlinger. Beslutninger er ikke karakteriseret ved fastlåste valghandlinger, men derimod kendetegnet ved, at organisationer gør sig tilgængelige for alternativer, der kunne vise sig at være mere adækvate i reaktionsforholdet mellem forventninger og en handlings meningstilskrivninger. Ifølge Luhmann må beslutninger således forstås som

differencen mellem forventningskonformitet og afvigelse (Luhmann, 2000, s. 346). Formen ser således ud:



Figur 7. Form: Beslutninger.

Systemteoretisk bliver der som udgangspunkt sondret mellem to slags beslutninger; beslutninger, der kan vurderes uden det store forbrug af tid og viden, og beslutningspræmisser, som orienterer sig mod en mere abstrakt organisatorisk koordination. Koordination af disse beslutningspræmisser kaldes planlægning og relaterer sig fx til koordinationen af beslutningspræmisser mellem organisationens personale; deres opgaver og indbyrdes hierarkier, programmer og kommunikationskanaler. Planlægningen er en art nødvendig strukturel kompensation for organisationens manglende evne til at forudse en organisatorisk fremtidig tilstand og den eneste måde, hvorpå den kan skabe sikkerhed (Luhmann, 2018, s. 186-187). Organisationer absorberer dermed usikkerhed, som betyder overtagelse af ansvaret for at udelukke muligheder (Luhmann, 2016, s. 664). Samtidig medproducerer de også usikkerhed, for når organisationen kigger tilbage på tidligere beslutninger, kan det betyde, at disse må ændres. Så selv om organisationer på sin vis og for en stund transformerer vilkårlighed om til fikseret og formet fremtid, er fremtiden ukendt. Dette er beslutningens paradoks. Luhmann skriver: ”Planlægningen er derfor nærmere at blive forstået som en beskrivelse af en tilstand som muligvis skal ændres; en tilstand der mere eller mindre har været improviseret og som kun retrospektivt kan blive beskrevet som orden” (Luhmann, 2018, s. 187). Organisationers beslutningskapacitet er på den baggrund stækket, hvorfor organisationer nødvendigvis må orientere sig i deres omverden mod andre systemer og disses koder, og må frasortere det, der forekommer uvæsentligt for at kunne reproducere sig selv. De må enten beslutte sig for at beslutte eller udskyde en beslutning. Inden for beslutningspræmisser om at beslutte eller ikke-beslutte opererer organisationer i kraft af såkaldte beslutningsprogrammer. Luhmann skriver: ”Beslutningsprogrammer definerer betingelser for den faktiske rigtighed af beslutninger” (Luhmann, 2018, s. 210). Luhmann sondrer mellem målprogrammer og konditionalprogrammer som

henholdsvis orienterer sig mod mål og betingelser.[6] Gældende for begge programmer er, at de tilbyder sig som ordnede forventninger (Luhmann, 2000, s. 372). Således adskiller programmer sig fra rolleforventninger ved - med mere hverdagssproglige termer - at adressere måden, hvorpå organisationen gerne vil have noget gjort. Programmer udstikker så at sige forventninger med en højere eller mindre detaljeringsgrad. Som en art skitse, bliver de omdannet til adfærdsforventninger, som bygger på generelle værdier, dvs. særligt ønskede tilstande uden mulighed for at fastlægge rigtigheden af bestemte handlinger (Luhmann, 2000, s. 372-373). Programmer er således organisatoriske konstruktioner, som først bliver bindende gennem beslutninger. Desuden kan programmer betegnes som strategier, når og for så vidt det er forudset, at de i løbet af udførelsen kan ændres på en given foranledning (Luhmann, 2000, s. 372). *For det andet* kan organisationer som de eneste sociale systemer kommunikere med systemer i deres omverden (Luhmann, 2016, s. 661). Kommunikationen udadtil foregår selvreferentielt på baggrund af beslutninger. *For det tredje* "[…] regulerer [de] deres grænser ved medlemsskabsroller og tilladelse til medlemskab, og behandler temaer som noget, der kan forventes af systemets medlemmer på grund af deres medlemskab (Luhmann, 2000, s. 240). Som han også skriver: "Via medlemskabets ejendommelige inklusions-/eksklusionsmekanisme kan medlemmernes adfærd reguleres og instrueres på særdeles specifik måde – altså påvirkes ved kommunikation" (Luhmann, 2016, s. 125). Når en organisation rekrutterer medlemmer til organisationen for at skaffe sig ressourcer til at behandle forskellige temaer på samme tid, bliver de via en stilling tildelt forskellige roller, hvortil der er knyttet særlige ønsker og forventninger om at varetage en bestemt organisatorisk funktion med en bestemt ydelse.

Iagttagede interaktionssystemer – et organisationsinitieret og et forskerinitieret

Idet jeg har observeret og interviewet kolleger, ressourcepersoner og ledelse, bliver det relevant at definere de situationer, hvor jeg som forsker er i kontakt med ressourcepersoner. Systemteoretisk vil situationerne blive forstået som interaktioner. Afhandlingen opererer med to forskellige typer af interaktioner, som jeg vælger at forstå som *organisationsinitierede* og *forskerinitierede*. *Den første*

[6] Konditionalprogrammer er input-orienterede og fortidsrettede og skelner mellem betingelser og konsekvenser (hvis/så) mens målprogrammer er output-orienterede og fremtidsrettede og skelner mellem mål og midler (formål/mål) (Luhmann, 2018, s. 215).

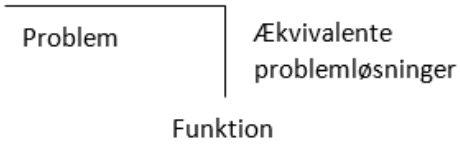
type er karakteriseret ved, at jeg som forsker deltager i interaktioner, som også ville pågå uden min tilstedeværelse - fx undervisning og møder. Den anden type refererer til de interviews, jeg deltager i, og som jeg har iværksat, og som uden min igangsætning ikke ville være blevet afviklet som en del af en skolehverdag.

Systemteoretisk er interaktioner systemer, hvor mindst to psykiske systemer kobler sig til kommunikationen gennem gensidig iagttagelse og opmærksomhed. Ikke forstået som individer eller aktører, men som det sociale systems nødvendige omverden, hvor kommunikationen er afhængig af bevidsthedsydelser (Luhmann, 2016, s. 660). Interaktioner er løst koblede systemer, der opstår gennem de tilstedeværendes samtidighed og opløses ved fravær af samtidighed. Alle de tilstedeværende er dermed deltagere og kan ikke ikke-deltage, selvom vi i hverdagstermer kan finde på at sige, at nogle fx er fraværende eller inaktive til et møde. Det er ikke muligt, at ikke-kommunikere. Interaktioner er så at sige mere frie, og de er ikke nødvendigvis tilordnet et af funktionssystemerne. Luhmann skriver: ”Interaktioner kan og må løbende opgives, og nye må påbegyndes” (Luhmann, 2000, s. 496). Interaktioner er således midlertidige og episodiske, men også underlagt et andet handlepres end andre systemer (Luhmann, 2016, s. 442). I afhandlingen er iagttagede interaktioner dog knyttet til skoler som organisationssystemer, der igen er knyttet til det funktionelle uddifferentierede uddannelsessystem. På interaktionsniveauet i folkeskolen opereres der på et praksisniveau, hvorfor der er tale om praksisudvikling (Luhmann, 2006, s. 171). Her omsættes politiske og organisatoriske mål til specifikke læringsintentioner (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 127).

Iagttagede personale systemer - roller, funktioner og personer

Afhandlingen arbejder som sagt med tre empiriske rolleperspektiver; et kollegaperspektiv, et ressourcepersonperspektiv og et ledelsesperspektiv. Perspektiverne bliver i afhandlingen relateret til forskellige organisatoriske roller med hver deres forskellige funktioner, der bliver udfyldt gennem forskellige personer. Derfor er systemteoriens definition af rolle, funktion og person relevante. Om rollen siger Luhmann, at den er et abstrakt symbol med en tom identitet med udskiftelige komponenter (Luhmann, 2000, s. 370; 2018, s. 188). Rollen adresserer dermed et udsnit af et menneskes adfærd og kan udskiftes med andre mennesker. Idet jeg fx har fravalgt elevrollen og forældrerollen, vælger jeg her at forstå rolle som det, der betegner en formel organisatorisk stilling,

som en kvalificeret person kan blive valgt til at varetage, fx en lærer, en matematikvejleder eller en leder. Luhmann skriver: ”Betydningen af en stilling ligger i den gensidige begrænsning af beslutningsgrundlaget. Når og kun når en opgave defineres som et beslutningsprogram, kan man beslutte, hvem der skal udnævnes til stillingen” (Luhmann, 2018, s. 188). En beskrivelse af rollens funktionelle mening medfølger ikke, hvorfor rollen ikke i sig selv er operativ. Rollens manglende evne til at operere bliver håndteret via funktioner og personer. Funktion refererer dermed til det særlige område, som rollen varetager for at aflaste andre systemer. En funktion kan dermed defineres ”[…] som enheden af forskellen mellem et problem og dets forskellige, ækvivalente problemløsninger” (Knudsen, 2014, s. 21). Formen ser sådan ud:



Figur 8. Form: Funktion.

Rollen og den funktion, der knytter sig til rollen, bliver desuden indtaget af personer. Personer er ikke at forstå som mennesker. Luhmann pointerer, at person er en erstatning for mennesket i sociale systemer, hvilket muliggør at se bort fra det empiriske menneskes mange dynamikker - psykiske som fysiske (Luhmann, 2006, s. 56; 78). Personer hjælper med at stabilisere sociale systemer, fordi det først bliver muligt at identificere mennesket kommunikativt gennem personer, hvor personer bliver adressater for kommunikation. Sociale systemer har således brug for personers bidrag for at kunne bestå. Psykiske systemer overgår derfor til at være sociale systemers nødvendige omverden, hvor person fungerer som strukturel kobling mellem sociale og psykiske systemer (Jönhill, 1995, s. 77; Luhmann, 1994, s. 33). I relation til rolle- og funktionsforventninger baserer disse sig ikke på personkendskab, men personer kan indtage roller og udføre funktioner, som de både kan distancere sig fra eller udføre anderledes end organisationens standardiserede forventninger. Rolle og person er dermed adskilte størrelser, hvor rolle henviser til mere abstrakte perspektiver på erfaringssammenhænge (Luhmann, 2000, s. 370). Rolle henviser derfor ikke til den enkelte persons ydelseskapacitet. Begge er gensidigt betingede og lige vigtige, og kun ved at forbinde dem bliver organisatorisk effektivitet muliggjort. Rollen påvirker således personen ligesom rollen får en personlig stil. Personer bliver af den grund som andre systemer iagttagelige og kan udsættes for et iagttagerperspektiv, hvorfor personer og deres ’personligheder’ varierer i korrespondance med

iagttagelserne. Personer bliver så at sige til med assistance fra psykiske systemer og kroppe, hvor egne og andres forventninger bliver tilknyttet. Afslutningsvis skal det nævnes, at personers kommunikation tilregnes som handling, hvor mening dannes på tværs af interaktioner med henblik på anvendelse uden for den aktuelle interaktion (Luhmann, 2016, s. 392).

På baggrund af ovenstående vil jeg i de næste tre afsnit definere de tre empiriske rolleperspektiver.

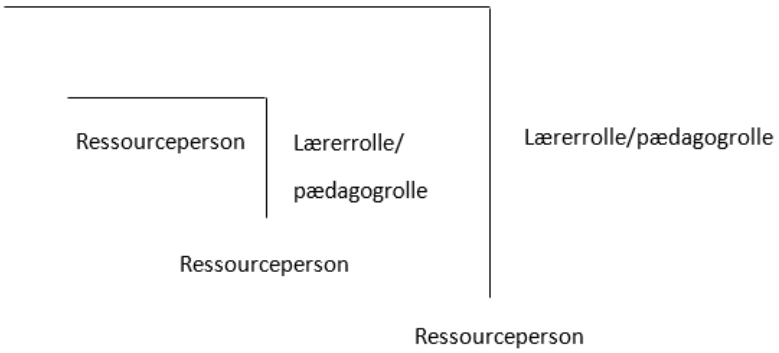
Kollegarollen - adresse for indvirkning på barnet med henblik på forandring

Kollegaperspektivet bliver kendetegnet ved at trække på det funktionelt uddifferentierede uddannelsessystems funktion og koder. Systemreferencen medfører, at jeg vælger at forstå kollegaperspektivet i sammenhæng med Luhmanns udgangspunkt om, at uddannelse handler om indvirkning på enkeltmennesker gennem undervisning, hvor skolen bliver det centrale sted for dirigering af børns chancer senere i livet (Luhmann, 2006, s. 69; 96). I forholdet mellem lærer og elev opstår der en asymmetrisk rollestruktur, som forskyder balancen massivt med hensyn til autoritet, situationskontrol og taletid i lærerens favør. Desuden må læreren navigere mellem det førnævnte ideplan og praksisplan, henholdsvis med foreskrevne organisatoriske forventninger og de enkelte undervisningsinteraktioners tilfældigheder. Det betyder, at de enkelte undervisningsinteraktioner er uigennemsigtige for andre end de tilstedeværende - lærer og elever. Uigennemsigtigheden medfører, at direkte interventioner fra kolleger er udelukkede, eller at kolleger ikke drister sig til at vurdere hinandens undervisning, for hvordan kan man vurdere noget, der er situationsbestemt, hvor man ikke har været deltager? Det medfører ifølge Luhmann, at ”Kollegialitet bliver reduceret til verbal understøttelse af det, andre gør eller har gjort” (Luhmann, 2006, s. 145). Videre skriver Luhmann, at den kollegiale meningsudveksling også hjælper med at udholde spændingerne mellem de organisatoriske forventninger, der ligger på idealplanet, herunder forventninger fra omverdenen og det reale handlingsgrundlag (Luhmann, 1964, s. 317).

Ressourcepersonrollen - adresse for undervisningspædagogisk udvikling i relation til kolleger og/eller ledelse

Ressourcepersonperspektivet bliver med afsæt i den empiriske definition forstået ud fra den ovenfor beskrevne forståelse af kollegarollen, fordi lærerrollen så at sige er det, der holder ressourcepersonrollen på plads, idet ressourcepersonrollens tilladelse til medlemskab går via

kollegarollen. Jeg forstår derfor ressourcepersonen som en intern systemdifferentiering med udspring i lærerrollen, der som Luhmann siger gentager dannelsen af det samlede system i sig selv, hvor systemet rekonstrueres som en intern difference mellem delsystem og delsystemomverden, hvorfor differentiering ikke blot er øgning af kompleksitet, men også muliggør nye former for reduktion af kompleksitet (Luhmann, 2000, s. 235). Formen kan illustreres på følgende vis:



Figur 9. Form: Ressourcepersonrolle.

Ressourcepersonrollens systemreference bliver således uddannelsessystemet, ligesom det er tilfældet for kollegernes med den funktionelle dominans i forhold til forandring af barnet/skolens elever gennem undervisning. Derudover har jeg med afhandlingens empiriske definition valgt, at ressourcepersonens iagttagelseshorisont orienterer sig mod undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse. Systemteoretisk bliver konsekvensen, at der bliver knyttet særlige adfærdsforventninger til rollen på programniveau. Adfærdsforventningerne forstrukturerer adgangen til tilslutningsforestillinger. Med adfærdsforventningerne vil den person, der udfylder rollen, blive mere sensibel over for udvalgte aspekter i personens omverden (Luhmann, 2000, s. 89) - organisatoriske forventninger, som personen vil forsøge at knytte an til.

Ledelsesrollen – adresse for organisatoriske beslutninger

Ledelse vil her blive koblet til organisationer, som reproducerer sig selv gennem beslutninger, hvor ledelse som funktion er adresse for beslutningen, som er den centrale operation i en organisation (Thyssen, 2003, s. 276). Luhmann skriver: ”En af de vigtigste opgaver for ledelse er derfor sandsynligvis at konvertere personlig hukommelse til organisatorisk hukommelse og frem for alt at registrere det. Dette producerer beslutningspræmisser, som derefter kan bruges til systemets

videre drift af og give anvisninger til det" (Luhmann, 2018, s. 65). Ledelse kommer således til at stå for den organisatoriske hukommelse, som relaterer sig til organisationens overordnede mål og betingelser for handling gennem beslutningsprogrammer, der muliggør kollektiv handlen; at standardisere motivorienterede interaktioner. Ledelse har dermed den særlige funktion at træffe bindende beslutninger på præmisniveau, hvorunder organisationen som helhed kan producere og reproducere sig selv. Idet organisationer er de eneste systemer, der kan kommunikere med andre systemer i omverdenen, bliver ledelse dermed også adressat for kommunikation med systemer i organisationens omverden. Ifølge Luhmann bliver lederskab en art substitutionssikkerhed, når organisationer i håndtering af kompleksitet må erstatte sikkerhed med usikkerhed, fx når noget ikke lykkes, eller der kommer nye politikker, som organisationen må imødekomme på anderledes vis end vanligt. Her fremstår ledelse som den funktion, "[…] der absorberer usikkerhed indtil organisationen igen genvinder sin position og leverer pålidelige resultater (Luhmann, 1978, s. 218).

Afhandlingens begreber

I det næste vil yderligere systemteoretiske begreber, der relaterer sig til forskningsspørgsmålene og afhandlingens analyser, blive udfoldet.

Kommunikation

Eftersom jeg udforsker sociale systemer, bliver det væsentligt at præcisere, hvad jeg iagttager, når jeg iagttager sociale systemer i min omverden.

Sociale systemers operationsform er kommunikation, hvorfor kommunikation er det sociales mindsteenhed eller det medie, hvorigennem det kan operere. Luhmann skriver: "Sociale systemer er først og fremmest kommunikationssystemer, men de indbygger en udlægning af kommunikationen som handling i de selektive synteser af kommunikationen, og de beskriver dermed sig selv som handlingssystemer" (Luhmann, 2000, s. 533). Systemteoretisk består det sociale således ikke af forskellige bevidstheders bidrag. Psykiske systemer er det sociales omverden uden overlap på det operationelle niveau - en nødvendig omverden, hvor kommunikation lader sig irritere af bevidstheder i sin omverden (Luhmann, 2016, s. 442; 2018, s. 62) - men i det sociale kommunikerer kommunikationen, fordi den kommunikation, der viser sig, ikke er forårsaget af en

enkelt deltager alene. Sociale systemer afspejler således ikke direkte forskellige psykiske systemers tanker med en afsender og en modtager af information. For at tydeliggøre dette benytter Luhmann et tredelt kommunikationsbegreb, som består af et kontraintuitivt »alter ego«, som skal være til stede for at der kan være tale om kommunikation. Kommunikation består således af tre selektioner; information, meddelelse og forståelse. 1. selektion: *Alter* træffer et informationsvalg ud fra en mulighedshorisont. 2. selektion: *Alter* vælger meddelelsesform ud fra en mulighedshorisont. 3. selektion: *Ego* viser med adfærd, om meddelelsen er forstået, enten i form af afvisning eller accept. Uden forståelse ingen kommunikation. Kommunikation kræver således iagttagelse - ikke af tanker, hvilket er en umulighed, da der er tale om to black boxes, der af den ene eller anden grund får noget at gøre med hinanden (Luhmann, 2000, s. 149) - men af information gennem meddelelse fulgt op af forståelse. Luhmann skriver: ”Det betyder et farvel til enhver substantialiseret opfattelse af individer og aktører, der som bærere af bestemte egenskaber muliggør dannelse af sociale systemer” (Luhmann, 2000, s. 149), hvorfor kommunikation ”[…] for begge er netop det, som de er, i kraft af hinanden” (Luhmann, 2000, s. 221). Kommunikation har kun succes, hvis ego overtager kommunikationens selektive indhold (informationerne) som præmisser for egen adfærd: ”[…] kommunikativ succes er en vellykket selektionskobling” (Luhmann, 2000, s. 200). Luhmann skriver: ”Enheden af de kommunikative begivenheder kan hverken udledes objektivt, subjektivt eller socialt, og netop derfor skaffer kommunikationen sig mediet mening, hvor den efterfølgende løbende kan disponere over, om den videre kommunikation søger sit problem i informationen, i meddelelsen eller i forståelsen” (Luhmann, 2016, s. 79).

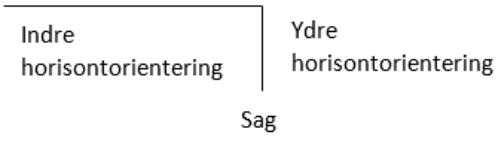
Mening

Afhandlingen undersøger, hvilke funktionelle meningstilskrivninger, der knyttes til ressourcepersonen, når den henholdsvis frembringes og fremstilles. På den baggrund bliver det væsentligt at uddybe meningsbegrebet.

Systemteoretisk forekommer mening i form af et overskud af henvisninger til yderligere muligheder for oplevelse og handling (Luhmann, 2000, s. 99). Mening er hos Luhmann derfor karakteriseret som forskellen mellem det aktuelle og det mulige. Formen ser således ud:

Figur 10. Form: Mening.

Ifølge Luhmann bearbejder sociale systemer kompleksitet og selvreference i meningens form, og "[…] der gives ingen meningsfri genstande" (Luhmann, 2000, s. 101; 113). Negationer har derfor også mening. Mening er for sociale systemer ikke at forveksle med fornemmelser eller følelser, der hører til psykiske systemers meningsformer. Distinktionen mellem de engelske ord sense (følelse) og meaning (betydning) kan bidrage til at præcisere begrebet, hvorfor meningsbegrebet snarere kan oversættes til social betydning, og dermed ikke til, hvad psykiske systemer måtte tænke eller føle. Meningsformen tvinger gennem henvisningsstrukturer systemer til selektion, og gennem mening reducerer systemer kompleksitet ved, at bestemte selvreferentielle tilslutninger bliver mere nærliggende end andre samtidig med, at systemet opbygger kompleksitet. Når vi skelner og betegner, vil ydersiden eller det, vi for en stund vælger at se bort fra, være konstituerende for indersiden og omvendt. Iagttagelsen retter sig mod noget, mens andet bliver udelukket samtidig med, at andre selektionsmuligheder bliver holdt åbne. Rettetheden er derfor en foranderlig størrelse, for som Luhmann skriver er "Mening den løbende aktualisering af muligheder" (Luhmann, 2000, s. 104). Ifølge Luhmann er både psykiske og sociale systemer underlagt meningstvang, hvorfor systemers afgrænsning til deres omverden er meningsgrænser (Luhmann, 2000, s. 101; 113). "Meningsgrænser er ikke kun en ydre hud, der som et organ blandt andre opfylder bestemte funktioner. De indordner snarere de elementer, som systemet består af, og som det reproducerer, under systemet" (Luhmann, 2000, s. 238). Al meningsproduktion forløber gennem information og figurerer derfor som informationsbearbejdning (Luhmann, 2000, s. 107). Analytisk opererer Luhmann med tre meningsdimensioner; sagsdimensionen, tidsdimensionen og socialdimensionen. Kun analytisk kan de optræde isoleret, mens de realt står under kombinationstvang og dermed viser sig sammen. *Sagsdimensionen* vedrører følgende form:



Figur 11. Form: Sagsdimension.

Sagsdimensionen muliggør tilslutningsoperationer, som må afgøre, om de vil blive, hvor de er, eller om de skal gå videre til noget andet (Luhmann, 2000, s. 116). For psykiske systemer handler det om intenderede genstande, for sociale systemer om kommunikerede temaer. For begge gælder det, at

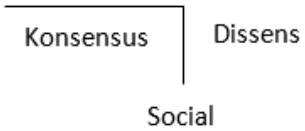
såvel den indre som den ydre horisont betinger genstanden eller temaet. Genstanden eller temaet figurerer således ikke kun som noget, der hører til den indre horisont.

Tidsdimensionen er kendetegnet ved en fortolkning af realitet, der bygger på differencen mellem fortid og fremtid. Formen ser ud som følger:

Figur 12. Form: Tidsdimension.

Med Reinhart Koselleck kan begreberne fortid og fremtid også bliver forstået ud fra begreberne erfaringer og forventninger (Koselleck, 2007, s. 30). Fortidens erfaringer refererer ikke blot til det umiddelbart erindrede, men til forskellige fortidige bidrag, som optræder i bearbejdet form. Erfaringer er kronologisk uregelmæssige ligesom bearbejdningen af nye erfaringer kan ændre tidligere erfaringer. Fremtidige forventninger er derimod ukendte og kan ikke erfares på forkant, men opridser en horisont af fremtidige muligheder. De baserer sig dog på erfaringer, hvor kun det uventede bibringer nye erfaringer. Hvert system konstituerer egentid, der tilpasser systemets operationshastighed og tidsperspektiver til de interne muligheder (Luhmann, 2016, s. 87). System og omverdenen bliver dermed temporalt forskellige. Ifølge Luhmann er tid årsag til selektionstvang i komplekse systemer (Luhmann, 2000, s. 81). Grunden er, at der ikke findes uendelig tid, hvor systemer har mulighed for at afstemme alt med alt, hvorfor systemer derfor må selektere blandt det mulige.

Socialdimensionen er kendetegnet ved en dobbelthorisont, hvor det, der kan iagttages med meddelelsens samtidighed, kan betyde noget forskelligt for de implicerede. Formen ser således ud:



Figur 13. Form: Socialdimension.

”Socialdimensionen vedrører det, som man til enhver tid antager for at være lig sig selv, som et »alter ego«, og den artikulerer relevansen af denne antagelse for enhver erfaring af verden og fiksering af mening” (Luhmann, 2000, s. 120). »Alter ego« skal således ikke forstås som personer, men som særlige kommunikative horisonter. Ved dissens, hvor oplevelser er forskellige, vil der være

et behov for yderligere udforskning til videre orientering. Luhmann skriver: ”Socialdimensionen muliggør så – når den én gang er til rådighed – en ledsagende sammenligning af, hvad andre kan opleve eller ville opleve, og af, hvordan andre vil kunne lægge deres handlen an” (Luhmann, 2000, s. 122).

Forventning

Systemteoretisk hænger meningsbegrebet uløseligt sammen med forventningsbegrebet, idet forventninger er fortættet mening og refererer til, hvad man nogenlunde kan regne med i en given situation. At iagttage forventningshorisonter giver således mulighed for at iagttage strukturelle orienteringspunkter for afhandlingens forskellige perspektiver, både når ressourcepersonrollen bliver frembragt og fremstillet.

Systemteoretisk er systemstruturer dannet af forventninger, hvor forventninger henviser til, hvad en given meningssituation stiller i udsigt (Luhmann, 2000, s. 136; 345). Forventningens niveau, struktur og meningsformen er således tæt forbundet. Forventningshorisonter reducerer kommunikationsusikkerheder ved at fortætte og herigennem formindske omfanget af meningstemaer og dermed mulige selektioner, hvorfor systemer hurtigere og mere fyldestgørende kan orientere sig og kommunikere. Samtidig kan forventninger bevirke skuffelser; noget bliver stillet i udsigt, som ikke bliver indfriet. Dog er forventninger udstyret med en forventning om eventuelle skuffelser og forventninger om, hvordan de kan håndteres, hvorfor forventninger opnår yderligere stabilitet (Luhmann, 2000, s. 375). Reduktionen af mulige selektioner bliver dermed betinget af forventningens horisont. Noget bliver forventet systeminternt eller i relation til systemets omverden. Forventninger er således processer af elementer, der i tilstrækkelig grad forstrukturerer adgangen til tilslutningsforestillinger, som igen forstrukturerer et repertoire af yderligere adfærdsmuligheder (Luhmann, 2000, s. 316). På denne måde kommer der forventninger til forventninger; en forventningshistorik eller -sædvane, hvor der opstår sociale forventningsbestemtheder, hvor erfaringer bliver fastlagt. Forventninger bliver således den tidsform, som strukturer dannes i; systemstrukturer er dannet af forventninger (Luhmann, 2000, s. 355). Først gennem forventninger til forventninger bliver forventninger relevante i sociale systemer. Relevansen træder frem som sociale systemers stabilitet og holdepunkter; for at deltagere kan orientere sig, må de kunne forvente en vis forventelighed, som de kan forholde til egne

forventninger. Refleksivitet på forventningens niveau overskrider dermed tiden, idet forventninger kan ændres og korrigeres gennem af- eller tilkobling med nye forventninger til forventninger til følge.

Strukturelle koblinger

Koblingsbegrebet bliver dermed væsentligt, fordi strukturel kobling er den eneste måde, hvorpå systemer kan kommunikere, hvilket får betydning i forhold til, hvordan de tre rolleperspektiver kobler sig til ressourcepersonrollen.

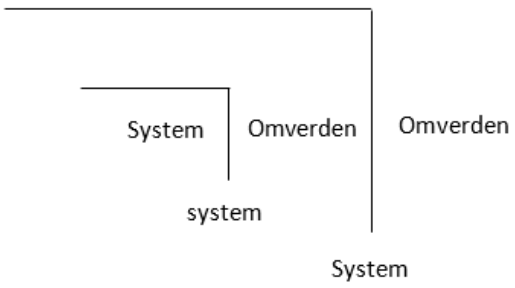
Eftersom systemer er autopoietiske, og dermed er karakteriseret ved ikke at kunne forandre sig, gælder dette ikke for systemets struktur. Gennem systemets strukturer bliver det muligt for systemet at tilslutte sig ændringer og dermed lære nyt, hvilket er af afgørende betydning for systemets reproduktion og dermed overlevelsesevne. Grunden er, at systemet, for at kunne blive ved med at levere sin ydelse, løbende må opbygge egenkompleksitet for at kunne reducere og håndtere samfundets langt højere kompleksitet. Samtidig har systemet en grænse for kompleksitetsopbygning, hvor det kan blive overbelastet. Systemet må derfor til stadighed balancere mellem kompleksitetsopbygning og grænser for dette for ikke at miste sit eksistensgrundlag. Luhmann skriver: ”Strukturer, må sagt på en anden måde, gøre tilslutningsevnen i den autopoietiske reproduktion mulig, hvis ikke de vil opgive deres eget eksistensgrundlag, og dette begrænser området for mulige ændringer, for mulig læring” (Luhmann, 2000, s. 74). Strukturer tillader således ændringer, dog inden for systemets autopoietiske reproduktion, hvilket begrænser, hvori læringen kan bestå, hvis systemet vil fortsætte sin eksistens. Som Luhmann skriver: ”Al reproduktion og al strukturdannelse forudsætter følgelig en kombination af orden og uorden […]” (Luhmann, 2000, s. 258). Både stabilitet og tilegnelse af ny viden er derfor nødvendigt. Systemer er så at sige både frie og ufrie på en og samme tid. De vælger selv, hvad de vil lade sig forstyrre af, men er på samme tid afhængige af at lade sig forstyrre, og kan ikke blot afvise alt. Med Luhmanns ord: ”Samtidig har strukturelle koblinger en selektiv funktion. De danner bestemte kanaler, hvor systemet lader sig irriterer, og udelukker andre påvirkninger, som kun ville have destruktive effekter” (Luhmann, 1997, s. 51). Her har systemets historie en afgørende betydning for, hvilke strukturer systemet har opbygget og dermed, hvad systemet lukker af for, og hvad det er særligt sensibelt over for i koblingen til andre systemer. Strukturbegrebet betegner derfor

indsnævringen at de tilslutningsmuligheder, der er tilladt i systemer (Kneer & Nassehi, 2004, s. 97). Når systemet således kobler sig til andre systemer, bliver bestemte accepterede temaer omkring en sag samtidigt aktuelle mellem systemer. Den gensidige samtidige iagttagelse skaber grundlag for kommunikation, hvorfor kommunikationen arrangerer sig og kommunikationen bliver forlænget. Temaerne bidrager til, at systemet kan orientere sig i forhold til, hvilke kommunikationsbidrag, der bliver mere eller mindre relevante. De tematiske forventninger driver så at sige kommunikationsprocessen, hvor processen ikke kan foregå i omvendt orden, mens strukturer på sin vis frigør sig fra tidsmæssige bindinger, fordi de kan ændres. Luhmann skriver: ”Ved siden af sagsdimensionen tilbyder såvel tidsdimensionen som socialdimensionen muligheder for grænseregulering” (Luhmann, 2000, s. 240). At koble sig strukturelt betegner således systemers muligheder og betingelser for selvreferentielt at behandle og genindføre iagttagede omverdensforhold i systemet.

Re-entry, refleksion og refleksivitet

Med de systemteoretiske begreber re-entry, refleksion og refleksivitet, bliver det muligt at foretage andenordensiagttagelser og dermed sociologiske iagttagelser, som er afhandlingens ærinde. Begreberne åbner op for muligheden for at iagttage sociale systemer i deres reproduktionsproces.

Re-entry-begrebet refererer som sagt til, at systemet foretager selektioner og dermed forskelsmarkeringer, som grundlag for systemets opretholdelse, hvor det uafladeligt må oscillere mellem system- og fremmedreference og genindfører valgte forskelle i systemet som grundlag for systemets næste operation for at bestemme, hvad det er til forskel fra alt andet. Formen ser således ud:



Figur 14. Form: Re-entry.

”Luhmanns måde at løse paradokser på er at indføre tid og lade paradokset „udfolde sig”. Det sker, fordi intet autopoietisk system kan acceptere, at dets operationer blokeres af tautologi eller et paradoks. Luhmann skriver ”[…] Systemet overlever ved at „hoppe ud” af den onde cirkel og skabe

forbindelse til en ny tilstand […]" (Luhmann, 1997, s. 32). På den måde usynliggør systemet det paradoks, at det er en enhed af en forskel. Blinde pletter opstår og forgår i takt med, at systemet opererer fra formens inderside i sin skelnen mellem inderside og yderside. "På niveauet for refleksion bestemmer systemet sin identitet til forskel fra alt andet" (Luhmann, 2000, s. 227). Refleksivitet henviser derimod til systeminterne processer, hvor forskellen mellem før og efter lægges til grund. Luhmann skriver: "Refleksive processer kan derfor indsættes som strukturændrende processer, og deres udvikling trænger sig på, hvis der eksisterer et større behov for strukturændring" (Luhmann, 2000, s. 516). Begrebet er derfor tæt knyttet til strukturelle koblinger og dermed muligheden for strukturændringer.

DEL 3. RAMMESÆTNING

Ressourcepersonens meningshistorie – semantiske iagttagelser

Følgende kapitel har til formål at indsætte ressourcepersonen i sin historiske kontekst, hvor det handler om at spørge til begrebets semantiske tilblivelse og udvikling (N. Å. Andersen, 2014, s. 46). Rammesætningen vil derfor adressere ressourcepersonens semantiske tilblivelse og udvikling med henblik på at iagttage, hvilken betydning, der over tid ser ud til at flyde ind i begrebets funktionelle meningstilskrivning. Formålet er at gøre mig følsom overfor, hvordan ressourcepersonen bedst lader sig iagttage (N. Å. Andersen, 2014, s. 46). Dette ved at synliggøre meningstilskrivningens kontingens og dermed vise begrebsforskydninger i relation til, hvordan forventninger til ressourcepersonen har haft andre betydninger gennem tiden. Herigennem bliver det muligt at skabe empirisk forankring omkring begrebets tilblivelsesbetingelser (N. Å. Andersen, 2014, s. 45; 46) og iagttage og skabe forståelse for aktuelle forståelser og selvfølgeligheder. Med afhandlingens systemteoretiske analyseramme vil kapitlet lade sig inspirere af Andersens semantiske analysestrategi (N. Å. Andersen, 2014), som tager afsæt i ledeforskellen *begreb*/*mening*. Med afsæt i afhandlingens ærinde og empiriske definition vil *begreb* rette sig mod den interne ressourcepersonrolle i folkeskolen, der ser ud til at skulle varetage en ekstra rolle ud over sin

lærerrolle/pædagogrolle. *Mening* vil adressere rollens funktionelle meningstilskrivning. Forskellige relevante dokumenter, med særlig vægt på lovgivningsdokumenter, vil blive anvendt.

Første semantiske meningstilskrivning – fra 1930'erne

Allerede i 1800-tallet opstår der et behov for at differentiere mellem elever, der kan klare den almindelige undervisning, og dem, der ikke kan. Udskillelsen betyder, at der er specielt interesserede lærere, der organiserer sig omkring de elever, der bliver vurderet til ikke at kunne være i den almindelige undervisning. Således sker der allerede tidligt et opbrud i lærergerningen med en ændret ansvarsplacering for nogle lærere. Differentieringen bliver håndteret i de større byer ved at oprette særlige skoler for blinde og døve samt for fattige, vanartede eller forsømte og vanskelige børn, der af forskellige grunde ikke kan følge med i de gratis kommuneskoler (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 254; 256; 295; 300). Der bliver skelnet mellem normalskolen for flertallet og abnormskolen for børn med særlige behov (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 295). Løsningen bliver betragtet som både økonomisk og pædagogisk rationel (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 305). Ud over at flytte elever med særlige behov til særlige skoler uden for den almindelige skole, bliver der også på større skoler oprettet hjælpeklasser, som skal hjælpe problembørnene, men også i høj grad har til hensigt at undgå at forstyrre de dygtige elever (Gjerløff & Jacobsen, 2014, s. 304). Dermed kommer lærere for både de normale og de mindre abnorme under samme tag, og der sker en bevægelse fra specialskoler til interne specialklasser. I 1935 bliver gruppen af ordblinde udskilt og anerkendt som elever med et almindeligt intellekt. Den specielle læseundervisning bliver givet inden for den almindelige skole, men ellers udmøntet forskelligt i forskellige kommuner. Nogle steder er der klasseopdelt læseklasseordning, hvor lærere med en særlig forståelse og i samarbejde med en skolepsykolog står for undervisningen. Med en skærpet opmærksomhed på feltet begynder en egentlig specialundervisning omkring læsning at tage form. I 1950 bliver Landsforeningen af Læsepædagoger oprettet med det særlige formål at "[formidle] viden om læsning, skrivning, sproglig udvikling og specialpædagogik – fra småbarns- til ungdoms- og voksenårene. Landsforeningen beskæftiger sig nu som før med både de særligt udfordrede, de meget kompetente og de mange "almindelige" elever og studerende […]" (Læsepædagoger, 2018). Allerede tidligt ses altså implicitte variationer i lærergerningen, hvor nogle lærere følger de elever, der bliver udskilt fra den almindelige undervisning, og senere sker det eksplicit gennem organisering af lærere med en

særlig fagfaglig viden. Først med folkeskoleloven fra 1958 bliver elever med forskellige vanskeligheder medtaget i lovgivningen. I § 2 stk. 2 står der: ”For børn, der på grund af talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse, små evner eller læsevanskeligheder ikke med tilstrækkelig udbytte kan følge den almindelige undervisning, indrettes der særundervisning” (Undervisningsministeriet [UVM], 1958). En egentlig specialundervisning er dermed lovgivningsmæssigt rammesat på baggrund af et fagligt udskillelsesbehov, som fordrer lærere, som kan noget ud over den almindelige undervisning, uden at disse lærere bliver lovgivningsmæssigt adresseret. Lovgivningen har siden både med 1975-loven (Undervisningsministeriet [UVM], 1975) og 1993-loven (Undervisningsministeriet [UVM], 1993) og til i dag bibeholdt, at folkeskolen skal tilbyde specialundervisning. Dog bliver der i 1970’erne med et politisk ideal om integration i bestræbelserne på at styrke samfundets sammenhængskraft og mindske ulighed iværksat forsøg med integration af de ’mindst handicappede’ i den almindelige undervisning (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 351). Med den store spredning i den almene undervisning kommer der fokus på undervisningsdifferentiering, og tolærerordningen og specialundervisningen tager dermed nye former (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 353). I 1975-loven bliver der tilføjet nye formelle krav til varetagelse af endnu en specialiseret opgave, hvor der i § 4 stk. 6 står, at der skal tilbydes ”fremmedsprogede elever undervisnings i deres modersmål” (Undervisningsministeriet [UVM], 1975). Dette bliver i 1993-loven i § 5 Stk. 7 til, at ”Der gives i fornødent omfang særlig tilrettelagt danskundervisning til fremmedsprogede elever. Undervisningsministeren kan desuden bestemme, at der skal tilbydes fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om undervisning af fremmedsprogede elever” (Undervisningsministeriet [UVM], 1993). 1993-loven bygger således oven på de nye tider for specialundervisningen, hvor alle nu taler om inklusion, og hvor lærere skal kunne håndtere elever gennem undervisningsdifferentiering. Denne forståelsesramme har også fået vind i sejlene på baggrund af, at der i 1987 bliver gjort status på området, hvor man konstaterer, at der på 25 år er sket en fordobling af henvisninger til specialundervisning (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 360). Indtil nu har lovgivningen kun italesat den specialiserede opgave ud fra hvad, folkeskolen skal tilbyde og ikke, hvad det eventuelt vil kræve for lærerne at komme kravene i møde. Det bliver der ændret på med en lovændring i 1994 (Undervisningsministeriet [UVM], 1994). Med § 30a bliver det lovbestemt, at ”Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere bestemmelser om

kvalifikationskrav til personer, der skal varetage særlige undervisningsopgaver eller opgaver af særlig karakter i tilknytning til undervisningen" (Gertz, 2017, s. 214). Med bestemmelsen bliver det for første gang synliggjort, at der er opgaver i folkeskolen, der kan kræve yderligere kvalifikationer i tillæg til de generelle undervisningskompetencer. Med paragraffen bliver det også synligt, at kompetencerne ikke gælder alle medarbejdere, men kun personer, der skal varetage særlige undervisningsopgaver eller opgaver af særlig karakter i tilknytning til undervisningen.

Periodens meningstilskrivning til en form for ressourceperson iagttager jeg som en interessedrevet lærer, hvor der ikke er tilknyttet formelle krav til kompetencer. Den interesserede lærer følger elever, der bliver udskilt fra den almene undervisning, fordi de har særlige behov. I periodens begyndelse bliver disse lærere ansat på eksterne skoler, men fra omkring 1930'erne bliver eleverne nok udskilt fra de almene klasser, men undervisningen foregår internt i den almene grundskole. Selvom specialundervisning i slutningen af perioden bliver politisk adresseret og der kommer fokus på integration af de særlige elever i den almene undervisning, forstår jeg perioden fra 1930'erne som centreret om en *interessedrevet udskillelsessemantik.*

Anden semantiske meningstilskrivning – fra 1990'erne

I begyndelsen af perioden fra 1998 tilslutter Danmark sig den såkaldte Bologna-deklaration (European Higher Education Area [EHEA], 1999) i relation til grunduddannelsen til lærer. På baggrund af et internationalt samarbejde mellem undervisningsministre fra i alt 29 europæiske lande, bliver der udarbejdet fælles internationale målsætninger for videregående uddannelser. Intentionen er at kunne sammenligne de mange forskellige europæiske uddannelsessystemer og herigennem fremme den uddannelses- og beskæftigelsesmæssige mobilitet mellem landene. Med en ændring af Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen fra 2001 (Undervisningsministeriet [UVM], 2001b) bliver der fulgt op på målsætningen fra Bologna-deklarationen og læreruddannelsen bliver til en fireårig professionsbacheloruddannelse. For seminarieuddannelserne betyder det, at "de dannelsesmæssige særpræg blev erstattet af mere akademiske kompetencer [..] [med] direkte adgang til universiteternes kandidatuddannelser" (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 379). I lovgivningen om læreruddannelsen er der i både lovgivningen fra 1998 (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a) og ændringerne i 2001 (Undervisningsministeriet [UVM], 2001b) ingen direkte referencer til begrebet ressourcepersoner. I 1998 ligger det i

grunduddannelsen og dermed generelt for alle lærere, at de alle skal arbejde med vejlederkompetencer - fx skal de studerende arbejde med "særlige forhold for tosprogede elever samt med lærerens rolle som sproglig vejleder" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 30). Desuden skal de studerende tilegne sig "særlige forudsætninger for at varetage undervisning og andre pædagogiske aktiviteter, der imødekommer de særlige behov, børn kan have eller kan erhverve, og at forebygge og afhjælpe vanskeligheder, som udspringer af disse behov" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 30). Lovgivningen skriver således, at læreren skal kunne "anvende varierede undervisnings- og arbejdsformer og andre former for undervisningsdifferentiering, specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 30) og at læreren skal "samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse samt pædagogisk-psykologisk rådgivning og myndigheder uden for skolen" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 30). Videre står der, at læreren skal "Samtale og samarbejde med elever, forældre, kolleger, ledelse og andet personale om realiseringen af skolens opdragelses- og undervisningsformål" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 30). Om skolens organisation står der, at den er "ramme for undervisning og læringsaktiviteter i samarbejdet om og på skolen mellem lærere, elever, ledelse og forældre, herunder klasselærerens særlige opgaver, hvor [læreren skal] samarbejde med skolens ledelse og øvrige personalegrupper" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 24). Lovteksten fra 1998 om lærernes uddannelse indeholder altså ikke tekst, der omhandler et samarbejde med lærere med en formel ekstra rolle og funktion, men refererer generelt til læreres egne særlige kompetencer i forhold til børn med særlige behov og derudover samarbejdet med eksterne ressourcepersoner fra pædagogisk-psykologisk rådgivning. Lærerne skal sørge for, at skolens opdragelses- og undervisningsmål (Undervisningsministeriet [UVM], 1998a, s. 25) bliver realiseret inden for skolens rammer. Således er der ikke refereret til nogen interne lærere, der har en formel og dermed eksplicit ekstrarolle og -funktion. De skal koncentrere sig om undervisningen med de særlige forhold, der end måtte være. For de færdiguddannede lærere i folkeskolen bliver den danske folkeskole i perioden også en del af en global udvikling, der har været på vej op gennem 1990'erne. Folkeskoleloven fra 1993 er stadig gældende, men har undergået adskillige ændringer med "øgede krav til skolens faglighed: De Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, CKF'erne, bliver som styringsredskab ledsaget af de vejledende Klare Mål i 2001, som bliver udskiftet med obligatoriske Fælles Mål i 2003" (Holm-Larsen

et al., 2020). De øgede krav er særligt foranlediget af, at folkeskolen i 2000 bliver en del af det omfattende OECD[7]-program for elevvurdering – også kaldet PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).[8] Samtidig får "politisk bestemte indsatsområder […] stadig større betydning for skoleudviklingen. Det bliver "[…] en betingelse for skoler, der ønsker andel i statslige udviklingsmidler, at deres projekter følger bestemte politisk udstukne målsætninger og retningslinjer" (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 119). I 2001 kommer de første PISA-resultater, som ikke viser prangende resultater. Professor Niels Egelund udtaler om resultaterne fra 2001 til Altinget i 2012: "Det kom fuldstændigt bag på Skoledanmark, at en så relativt stor del af de unge manglede funktionelle læsekompetencer, og hvor galt det egentlig stod til for unge med indvandrerbaggrund" (Otkjær & Thomsen, 2012). Resultaterne udløste et pres på den inkluderende skole fra slutningen af 1990'erne, og der sker et skolepolitisk skift fra, at skolen har været for alle, til, at det handler om uddannelse for alle (de Coninck-Smith et al., 2015, s. 362). Fokus bliver nu især rettet mod de elever, der skaber uro i klasserne og en ny uddifferentieret lærerfunktion ser dagens lys; AKT-læreren, som skal stå for inklusion af elever i forhold til Adfærd, Kontakt og Trivsel. I 1998 bliver folkeskoleloven udvidet med følgende bestemmelse, hvor der i § 29 a. står "Aktiviteterne i førskoletilbud efter § 4 a, stk. 3 og 4, varetages af pædagoger, der har uddannelse vedrørende tosprogede børn, eller som på anden måde har kvalificeret sig til opgaven. Aktiviteterne kan forestås af lærere med tilsvarende forudsætninger, hvis der ikke findes pædagoger med disse forudsætninger" (Undervisningsministeriet [UVM], 1998b). Den stadig gældende 1993-lovs § 28 stk. 2 - der som tidligere nævnt adresserer muligheden for, at "Der kan ansættes personer med særlige kvalifikationer til at undervise i enkelte fag" (Undervisningsministeriet [UVM], 1993) - bliver dermed suppleret i relation til differencering i forventningerne til lærere, der skal noget ekstra. Ændringen i 1998 medfører en præcisering af en konkret kvalifikation om tosprogede, mens det samtidig ikke fremgår af den gamle og fortsat fastholdte formulering, hvilke særlige kvalifikationer, der er tale om, og hvilke konkrete fag, der henvises til. Lovgivningen er dermed både klar og uklar i relation til uddifferentierede lærere og nu pædagoger, der skal varetage særlige opgaver ud over

[7] OECD's strategiske mål inden for de uddannelsespolitiske arbejder er 1. Evaluering og forbedring af udbyttet af uddannelse. 2. Fremme af arbejdsmarkedsrelevante uddannelsestilbud. 3. Fremme af livslang læring. 4. Fremme af kvalitetsundervisning. 5. Social sammenhængskraft gennem uddannelse.

[8] "The Programme for International Student Assessment (PISA) is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students" (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

almenundervisningen. På efteruddannelsesområdet kommer Bekendtgørelse om den pædagogiske diplomuddannelse i 1997 (Undervisningsministeriet [UVM], 1997), som udbydes under åben uddannelse, hvor det er muligt som lærer eller pædagog at få "indsigt i et pædagogisk specialområde" og efter endt uddannelse at "anvende bogstaverne PD[9] efter sit navn som betegnelse for uddannelsen". I 1997-bekendtgørelsen er der ikke tale om ECTS-point[10]. Disse kommer først med en ændring i 2002 (Undervisningsministeriet [UVM], 2002). De to bekendtgørelser har ingen detaljerede indholdsspecifikationer i relation til en lærer, der har en ekstra rolle og funktion. I 1997 står der i § 8 om uddannelsens indhold: "Uddannelsen består af fag eller fagområder, som giver den studerende mulighed for at øge sin faglige og pædagogiske kompetence" (Undervisningsministeriet [UVM], 1997), hvilket jeg tolker som en udvikling af lærerens elevcentrerede kompetencer. I 2002 bliver indholdet primært relateret til, hvor mange ECTS-point forskellige moduler giver, fx et "obligatorisk modul: Videnskabsteori og pædagogik, svarende til 9 ECTS-point, der er konstituerende for uddannelsens identitet og kompetenceprofil" (Undervisningsministeriet [UVM], 2002). Som et eksempel på periodens konkrete udmøntning af lovgivning indeholder Studieordningen for Pædagogisk Diplom fra 2003 (Undervisningsministeriet [UVM], 2003) udelukkende fagspecifikke uddannelser, hvor området for tosprogede elever som før nævnt bliver adresseret med uddannelsen i Dansk som andetsprog. Her står der, at "Målet er, at deltagerne tilegner sig faglige forudsætninger for at arbejde med analyse af tosprogedes mundtlige og skriftlige sprogudvikling som udgangspunkt for sproglig vejledning og sprogpædagogisk planlægning" (Undervisningsministeriet [UVM], 2003, s. 24). Hvorvidt denne vejledning retter sig mod elever eller kolleger fremgår ikke. Dog ser jeg med den nævnte studieordning et samlet billede af efteruddannelser på diplomniveau, der har et direkte elevfokus. I 2000 bliver den såkaldte CVU-lov vedtaget. De mellemlange og korte videregående uddannelser bliver samlet i Centre for Videregående Uddannelse (Undervisningsministeriet [UVM], 2000b). Sektoren skal, som der står i § 27 a., "[…] styrke de professionsrettede videregående uddannelser, særlig de mellemlange videregående uddannelser og efter- og videreuddannelse i tilknytning hertil" (Undervisningsministeriet [UVM], 2000b). Centrene skal samtidig fungere som udviklings- og videncentre inden for de fagområder, hvor uddannelserne blev udbudt. Samme år bliver Danmarks

[9] Betegnelsen er pendanten til den engelske betegnelse: Diploma of Education.
[10] European Credit Transfer System (ECTS-point).

Pædagogiske Universitet (DPU) oprettet (Undervisningsministeriet [UVM], 2000a). DPU er et resultatet af en fusion af Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagogiske Institut, Danmarks Pædagoghøjskole og Center for Teknologistøttet Undervisning. Året før bliver Danmarks Evalueringsinstitut etableret under Undervisningsministeriet, hvor der i § 1 står: ”Danmarks Evalueringsinstitut er en selvstændig statslig institution, der har til formål at medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisning og uddannelse i Danmark” (Undervisningsministeriet [UVM], 1999). Samme år får Danmark en digital læringsportal under Undervisningsministeriet; den såkaldte EMU. EMU’en, som ”understøtter og motiverer til undervisning og læring af høj kvalitet og med inddragelse af IT, så lysten til læring styrkes” (Undervisningsministeriet [UVM], 2018d), er stadig ministeriets faglige platform, der omsætter ministeriets politiske mål og uddannelsesmæssige reformer til praksis indenfor lærings- og uddannelsesområderne. Videre står der: ”EMU-portalen formidler vidensbaserede inspirationsmaterialer i en form, der er brugervenlig, konkrete og anvendelsesorienterede for praktikere. Det kan eksempelvis være inspirationsmaterialer til strategier, redskaber, didaktiske og pædagogiske metoder og viden samt eksempler på, hvad der virker i undervisningen og den pædagogiske praksis” (Undervisningsministeriet [UVM], 2018f). Desuden udarbejdes Bekendtgørelse om uddannelsen til speciallærer i 2001 (Undervisningsministeriet [UVM], 2001a), hvor der i § 2 står: ”Uddannelsen har til formål at uddanne lærere, pædagoger og andre til at kunne varetage specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand over for børn, unge og voksne, og til at kunne løse de dermed forbundne rådgivnings- og vejledningsopgaver”. Videre står der i §4 stk. 3, ”at de kvalificerer sig til selvstændigt at varetage specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand over for børn, unge og voksne med vidtgående vanskeligheder og/eller særligt støttekrævende behov samt til at kunne yde faglig pædagogisk rådgivning til kolleger og øvrige støttepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2001a). Hvorvidt denne uddannelse hører til folkeskolen internt eller eksternt er ikke defineret. Uanset tolker jeg, at bekendtgørelsen refererer til en art ressourceperson, der i folkeskoleregi kan varetage opgaver ud over den almene undervisning, både i relation til elever og kolleger. I de første små ti år af perioden bliver folkeskolen således mere end tidligere politisk standardiseret, både nationalt og internationalt. Samtidig bliver folkeskolen knyttet til et ministerielt blik på, hvad der virker i praksis, hvilket bliver italesat som anvendelsesorienteret viden kombineret med en samlet national forskningsenhed gennem DPU, der har til formål at generere uddannelsesforskning. I

relation til ressourcepersonbegrebet producerer folkeskolen nye uddifferentierede lærere, der får opgaver ud over almenundervisningen, men hvor fokus retter sig mod inkludering af de før udskilte elever. Desuden adresserer lovgivningen særlige faglige områder, hvor lærere og pædagoger skal have ekstra kvalifikationer, der ikke kun retter sig mod elever, men også mod vejledning af kolleger. Efteruddannelsesområdet bliver knyttet til et internationalt diplomsystem med ECTS-point uden henvisning til lærere med ekstra roller og funktioner.

Jeg tolker perioden op gennem 1990'erne og til begyndelsen af 00'erne som en ændret meningstilskrivning, hvor den interessedrevne lærer med en særlig fagspecifik rolle og funktion i relation til elever, der bliver udskilt fra den almene undervisning nu, begynder at blive uddifferentieret lovgivningsmæssigt, og dermed bliver en formel rammesat lærer eller pædagog med en særlig fagspecifik rolle og funktion omkring inkludering. Selvom der i begyndelsen af 00'erne kommer fokus på kollegial vejledning, ser jeg den mest markante ændring som et udtryk for en *formaliseret inkluderingssemantik*, hvor det fagspecifikke stadig er i centrum, men adskiller sig fra den foregående periode gennem en udkrystallisering af en formalisering af rollen med henblik på inklusion af særlige elever i den almene undervisning.

Tredje semantiske meningstilskrivning – fra 00'erne

I 2007 bliver læreruddannelsen ændret til en professionsbacheloruddannelse i Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b). Ændringerne bliver allerede introduceret i bekendtgørelsen i Bekendtgørelsen fra 2001, hvor 'den større selvstændige opgave' nu bliver betegnet som 'bacheloropgaven', og uddannelsen giver ret til betegnelsen professionsbachelor som folkeskolelærer (Undervisningsministeriet [UVM], 2001b). Udover den nye lovbundne betegnelse i 2007-lovgivningen optræder ressourcepersonbegrebet for første gang i lovteksten[11] (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 12), ligesom lærerne nu ikke blot er ansvarlige for undervisningen, men også for skolens samlede udvikling (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b). I afsnittet om Lærerens opgave og ansvar står der, at læreren skal "samarbejde med psykologiske og specialpædagogiske ressourcepersoner" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 13). Under overskriften 'Samarbejde med elever,

[11] Ressourcepersonbegrebet optræder syv gange.

forældre, kolleger og andre ressourcepersoner' står der, at læreren skal "[…] [deltage] i forældremøde og elevsamtaler, samarbejde med eleverne, samarbejde med klassens øvrige lærere samt samarbejde med forskellige ressourcepersoner, der fungerer i tilknytning til en skole" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 14). Og under samme overskrift står der, at "Den […] [studerende skal deltage] […] i samarbejde med interne og eksterne samarbejdsparter om skoleudvikling" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 14). Under mål med fællesfag står der, "at målet er, at den studerende opnår kompetence til at samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 12). I afsnittet om 'Lærerens opgave og ansvar' står, at læreren skal "[…] [deltage] i kollegialt samarbejde og [fungere] som deltager i skolens samlede udvikling" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 13). Og under 'Centrale kundskabs- og færdighedsområder' omhandler indholdet blandt andet "Didaktiske udfordringer på samfundsniveau, på organisationsniveau, på relationsniveau og på individniveau med henblik på at beskrive, analysere og udvikle undervisning" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, s. 1). I 2007-lovgivningen er ressourcepersonbegrebet som sagt nævnt direkte. Eksplicit bliver begrebet sat i forbindelse med eksterne samarbejdspartnere, der er tilknyttet skolerne og bliver dermed differentieret fra kollegabegrebet. Det interne samarbejde imellem lærerne bliver derimod italesat som samarbejdsparter. Organisatorisk skal lærerne nu deltage i skolens samlede udvikling og ikke kun inden for skolens rammer som i 1998 (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b), hvor de skal håndtere didaktiske udfordringer på alle tænkelige niveauer. 2009- og 2011-lovgivningen (Undervisningsministeriet [UVM], 2009b, 2011b) ændrer ikke på ordlyden fra 2007. For de færdiguddannede lærere bliver folkeskolens formålsparagraf fra 1993 (Undervisningsministeriet [UVM], 1993) ændret i 2006 (Undervisningsministeriet [UVM], 2006), hvor §1 stk. 1 bliver ændret fra at skulle "fremme tilegnelse af kundskaber […], der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling (Undervisningsministeriet [UVM], 1993) til at give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere". Som en mulig tolkning kunne ændringen fra ***fremme*** til ***give*** betyde et ændret lærings- og undervisningssyn, hvor eleverne før selv skulle være aktive deltagere til, at skolen nu skal overlevere viden og kundskaber til eleverne (Moos, 2016, s. 26). Den sidste del af ændringen kan ses som et fokus på livslang læring, som skal kvalificere eleverne til deltagelse i arbejdslivet ved at lære at lære (Moos, 2016, s. 26). Samtidig bibeholder 2006-lovgivningen formuleringer fra 1993-

loven, som har rødder tilbage fra 1975-lovgivningen (Undervisningsministeriet [UVM], 1975) om åndsfrihed og demokrati, oplevelse og virkelyst, som kan forstås som en mere dannelsesorienteret pædagogik (Moos, 2016, s. 37). Således indeholder rammerne for undervisningens indhold to modsatrettede dimensioner; en læringsdimension med henblik på en bestemt sag, der skal føre til et bestemt mål i form af mere uddannelse og et kommende arbejdsmarked, samt en dannelsesdimension, der har det hele barns perspektiv, hvor barnet bliver menneske ved at blive i stand til at kende sig selv og det omgivende samfund og dets kulturelle betingelser. Myndighed og autonomi bliver to sider af samme sag (Moos, 2016, s. 37f). Begge dimensioner er stadig til stede i den gældende folkeskolelovs (Undervisningsministeriet [UVM], 2020). I folkeskoleloven fra 2006 er der ikke ændret på lovteksterne fra 1994 og 1998. Bestemmelserne om ekstra kvalifikationer er således bibeholdt i 2006-loven (Undervisningsministeriet [UVM], 2006, s. 9). Inden for efteruddannelsesområdet kommer i 2006 Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen (Undervisningsministeriet [UVM], 2007a), hvilket er første gang, funktionen får en selvstændig bekendtgørelse. Loven bygger på CVU-lovgivningen, og formålet med uddannelsen bliver formuleret i §1, hvor der står: ”Formålet med læsevejlederuddannelsen er at kvalificere de studerende til efter endt uddannelse at kunne fungere som vejleder i grundskolen inden for læsning og skrivning i dansk samt læsning i skolens øvrige fag på alle klassetrin” (Undervisningsministeriet [UVM], 2007a). For diplomuddannelserne er der ikke de store ændringer fra 2002-logivningen til ændringerne i 2009-lovgivningen (Undervisningsministeriet [UVM], 2009a). I 2011-lovgivningen (Undervisningsministeriet [UVM], 2011a) sker der dog en større ændring, idet lovens kapitel 6 indeholder ”Formålet for de enkelte faglige områder”, som samler efteruddannelserne, fx i et fagområde for ledelse og et for det pædagogiske område i den samme lovgivning. For det pædagogisk fagområde står der i § 12: ”Diplomuddannelser inden for det pædagogiske fagområde har til formål at kvalificere den uddannede til selvstændigt at varetage pædagogiske funktioner som at planlægge, organisere, udvikle og realisere opgaver inden for undervisning, vejledning, formidling, læring, didaktik og social inklusion samt at udvikle egen praksis. Endvidere er formålet at kvalificere den studerende til selvstændigt at indgå i tværfagligt og tværsektorielt samarbejde i såvel offentlige som private virksomheder, institutioner, forvaltninger mv.” I § 12 Stk. 5 tilføjes en sprogvejlederuddannelse. Som eksempler på udmøntning af bekendtgørelserne om diplomuddannelserne har Studieordningen for den pædagogiske diplomuddannelse fra 2009

uddannelser til Læsevejleder, der ud over arbejdet med elever også skal kunne vejlede faglærere (Undervisningsministeriet [UVM], 2009c, s. 103) i Dansk som andetsprog med følgende læringsmål: ”den studerende har indsigt i vejledningsteori og -metode med henblik på rådgivning og vejledning af kolleger, ledelse og forældre specifikt rettet mod udvikling, implementering og kvalitetssikring af undervisningen i dansk som andetsprog” (Undervisningsministeriet [UVM], 2009c, s. 83), samt vejledning og supervision, hvor et af læringsmålene fokuserer på, at den studerende ”kan påtage sig ansvar for at lede kollegiale vejlednings- og supervisionsprocesser med henblik på at facilitere deltagernes læring i forhold til faglige og fagpersonlige problemstillinger” samt ”kan håndtere tilrettelæggelse af interventionsform- og metode på organisations- og individniveau, (Undervisningsministeriet [UVM], 2009c, s. 34-35). Ressourcepersonbegrebet som sådan er ikke til stede. Med 2011-ordningen bliver de foregående vejlederuddannelser inden for læsning, dansk som andetsprog, engelsk og matematik udvidet med en naturfagsvejlederuddannelse (Undervisningsministeriet [UVM], 2011c, s. 7). I 2007 bliver DPU sammenlagt med Aarhus Universitet, og i 2011 bliver DPU til et af de tre institutter ved Faculty of Arts, Aarhus Universitet. DPU udgør i dag Danmarks største universitetsmiljø for grundforskning og anvendt forskning inden for pædagogik og uddannelse (Danmarks Pædagogiske Universitet [DPU], 2018). Desuden bliver ansvarsforholdene i folkeskolen præciseret med en lovændring i 2008, hvor den tidligere reference til ’skolen’ nu bliver omformuleret til ’skolens leder’ (Undervisningsministeriet [UVM], 2008). Det ser dermed ud til, at der er en tendens henimod, at skolens ledelse bliver tildelt et større ansvar, hvilket også hænger sammen med, at der i perioden bliver sat fokus på, at pædagogisk ledelse skal styrkes (Pors, 2014, s. 101). Perioden fra 2006-2011 er for mig at se karakteriseret ved, at folkeskolen må forsøge at forene en lærings- og dannelsestilgang til undervisningen, hvor medarbejderne ikke længere kun kan beskæftige sig med undervisning, men også må forholde sig til skolens samlede udvikling. Ledelsen bliver i højere grad end tidligere tillagt det samlede ansvar for skolen med en synliggørelse af pædagogisk ledelse. Desuden rummer perioden et specialiseret fokus på udvikling af professionerne og forskningsbaseret viden. For ressourcepersonbegrebet bliver selve ressourcepersonbegrebet adresseret i en lov, dog med henvisning til eksterne samarbejdspartnere. Samtidig bliver der nu lovgivet om den velkendte læsevejlederfunktion, mens en sprogvejlederfunktion dukker op i en samlet lovgivning af diplomuddannelserne. For diplomuddannelserne er der både undervisningsfagspecifikke uddannelser, der også indeholder

rådgivning og vejledning af kolleger og ledelse, men også uddannelser, der ikke relaterer sig til et undervisningsfag, men i stedet er centreret om at facilitere kollegers læring både på individ- og organisationsniveau.

I 2013 sker der en ændring i relation til læreruddannelsen[12] (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b). Teksten er nu ændret og lyder som følger: ”Undervisningskendskab omhandler rammerne for skolens undervisning, inkluderende læringsmiljøer og undervisningsdifferentiering, klasseledelse, læremidlers didaktiske potentialer, samarbejde mellem kolleger, ressourcepersoner, skole og hjem samt forskningsmetodiske forudsætninger for vurdering og anvendelse af forskningsresultater” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, s. 8-9). Videre står der, at lærere skal ”udvikle samarbejde med kolleger, skolens ressourcepersoner, forældre og elever om undervisningen og udvikling af undervisning” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, s. 9). De skal ligeledes ”samarbejde med skolens interne og eksterne ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, s. 10). Videre står der: ”Relationsarbejde omhandler kontakt og relationer til elever, kolleger, forældre og skolens ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, s. 63). Om det organisatoriske niveau står der desuden, at lærerne skal have viden om ”det professionelle grundlag for kommunikation, kollegialt samarbejde, forældresamarbejde, tværprofessionalitet og skoleudvikling” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, s. 9). I 2013-loven henvises der nu direkte til begrebet ressourceperson, og der bliver for første gang skelnet mellem interne og eksterne ressourcepersoner. Organisatorisk skal de kommende lærere stadig have viden om skoleudvikling. Ordlyden fra 2007 er gentaget, og lærerne er altså ikke som i 1998 ’kun’ ansvarlige for undervisningen, men fortsat også ansvarlige for at orientere sig i forhold til hele skolens virke. I den gældende Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen[13] (Undervisningsministeriet [UVM], 2015b) er teksten stort set enslydende med 2013-teksten. I et enkelt fag bliver ressourcepersoner dog sat i relation til lærerens brug af dem, hvor der står, at læreren skal have viden om ”tværfaglighed i folkeskolens undervisning samt brug af ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2015b, s. 73). Nu skal de kommende lærere ikke kun udvikle et samarbejde med ressourcepersoner, men kunne være i stand til også direkte at bruge dem. For de færdiguddannede lærere fremsætter den daværende

[12] Ressourcepersonbegrebet optræder syv gange.
[13] Ressourcepersonbegrebet optræder otte gange.

børn- og undervisningsminister Christine Antorini året før, med S-R-SF-regeringens reformudspil, en ny folkeskolereform med titlen "Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b). Med afsæt i PISA-resultater fra 2009, hvor danske elever bliver vurderet til at have dårlige læse- og matematikkompetencer, er regeringens mål blandt andre, at børnene skal blive "den bedst uddannede generation i danmarkshistorien og at 95% af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, s. 33). I udspillet står der: "Det store flertal af børn klarer sig godt i skolen. Men de kan blive endnu dygtigere. Det er nødvendigt. For samfundet, arbejdsmarkedet og den globale verden stiller stadig større krav til os alle sammen" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, s. 7). Målene skal fx indfries gennem mere og bedre undervisning, understøttende undervisning, to-voksen-ordninger og digitale læringsformer. Derudover skal alle - lærere, pædagoger, elever, skoleledere, kommuner mv. - arbejde efter klare nationale mål for folkeskolen, "så alle trækker i samme retning og udvikler folkeskolen år efter år", samtidig med, at "kommunerne og skolerne skal have større frihed til at tilrettelægge den daglige undervisning og aktiviteter på skolerne" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, s. 12). Desuden skal forskningen styrkes omkring pædagogik og undervisningsmetoder, som skal stilles til rådighed for lærerne og pædagogerne, ligesom et nyt korps af læringskonsulenter skal "rådgive kommuner og skoler om kvalitetsudvikling" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, s. 12). Med afsæt i udspillet ser en ny skolereform dagens lys i 2013 (Undervisningsministeriet [UVM], 2013a), som gælder for skoleåret 2014/15. Formålet er nu at gøre alle elever så dygtige, som de kan blive. Lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen gennem understøttende undervisning. Dansk- og matematikundervisningen bliver udvidet med én lektion om ugen, og de Fælles Mål fra 2009 bliver afløst af Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet [UVM], 2018b). Målene har siden 2001 været fagformål med mål for undervisningen, først vejledende og fra 2003 som bindende nationale mål. Med 2013-lovgivningen bliver dette ændret til læringsmål med fokus på elevernes udbytte (Undervisningsministeriet [UVM], 2018b). I 2013-loven bliver skolelederens ansvar fastholdt (Undervisningsministeriet [UVM], 2013a). På efteruddannelsesområdet skal lærernes og pædagogernes efteruddannelse styrkes. Der bliver lagt særligt vægt på undervisningskompetencer inden for de fag, som lærerne underviser i. Med en bevilling på 1 mia. kr. vil regeringen i perioden 2014-2020 efteruddanne lærere og pædagoger, der varetager opgaver i folkeskolen (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b). For lærernes vedkommende skal bevillingen

rettes mod en styrkelse af deres undervisningskompetencer – de tidligere linjefag – ved at "give lærerne endnu bedre kompetencer til at undervise i deres fag" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b). I tråd med lovgivningens skærpede styringsfokus bliver der også afsat 60 mio. kr. til kompetenceudvikling til ledernes efteruddannelse i en periode på to år. Desuden bevilliger Undervisningsministeriet "28 mio. kr. til ti til 12 ph.d.er i 2011, og der er siden afsat en tilsvarende bevilling. De nye ph.d.er skal uddannes i et samarbejde mellem universiteterne og professionshøjskolerne. Ph.d.-stipendierne skal både skabe ny viden inden for didaktiske samt pædagogiske områder og samtidig højne uddannelsesniveauet på professionshøjskolerne" (Undervisningsministeriet [UVM], 2010). På efteruddannelsesområdet er bekendtgørelserne om diplomuddannelserne fra 2012, 2015, 2016 og den gældende fra 2018 (Undervisningsministeriet [UVM], 2012a, 2015a, 2016a, 2018a) på det pædagogiske fagområde uforandrede. Den pædagogiske diplomuddannelse ændrer sig løbende med nye studieordninger (Danske Diplomuddannelser, 2020). I 2012 kommer en danskvejlederuddannelse til (Undervisningsministeriet [UVM], 2012c, s. 5) ligesom ressourcepersonbegrebet dukker op for første gang med et modul om Faglig vejledning i skolen, hvor der står: "Modulet retter sig mod lærere som varetager funktioner som ressourcepersoner, koordinatorer og faglige vejledere i skolen" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012c, s. 107). Under Mål for læringsudbytte står der: "Den studerende skal kunne forestå koordinering, procesledelse og samarbejde i en kollegial kontekst med henblik på læring, udvikling og evaluering. Den studerende skal kunne lede og facilitere samtaler og læreprocesser i forskellige kollegiale fora med henblik på udvikling af en læringsorienteret og refleksiv faglig kultur. Vejlederfunktionen ses i denne sammenhæng som ledelse af samarbejdende og samskabende processer (Undervisningsministeriet [UVM], 2012c, s. 107). Det ser således ud til, at ressourcepersoner bliver differentieret fra faglige vejledere og koordinatorer uden dog at blive funktionsspecificeret nærmere, mens alle roller bliver knyttet til en form for ledelse. Derudover er vejlederuddannelserne samlet under overskriften 'Humanistiske fag, undervisning og læring' med modulerne; danskvejleder, dansk som andetsprog, engelskvejleder og læsevejledning i grundskolen, mens matematikvejleder og naturfagsvejleder ligger under overskriften 'Naturvidenskabelige fag, undervisning og læring' (Undervisningsministeriet [UVM], 2012c, s. 5-6). Modulet om faglig vejledning er også til stede i 2014-ordningen (Undervisningsministeriet [UVM], 2014b, s. 119), mens vejlederuddannelserne nu bliver samlet

under overskriften 'Faglig vejledning' med de samme vejlederuddannelser som i 2012, dog er de her udvidet med en sprogvejlederuddannelse om 'Børns sprog' (Undervisningsministeriet [UVM], 2014b, s. 46). I 2015-ordningen optræder ressourcepersonbegrebet nu også i relation til modulet 'Skriftsproglige vanskeligheder' i relation til dysleksi, hvor der skal samarbejdes med skolens ressourcepersoner (Undervisningsministeriet [UVM], 2015c, s. 66), mens et af læringsmålene på modulet 'Vejledning og organisatoriske læreprocesser' er, at den studerende "Kan igangsætte, gennemføre og understøtte videndelings- og forandringsprocesser blandt skolens ressourcepersoner, ledelse og øvrige undervisende personale" (Undervisningsministeriet [UVM], 2015c, s. 75). Vejlederuddannelserne er uændrede. I 2016 er referencerne til ressourcepersoner uændret, dog kommer der en bevægelsesvejlederuddannelse til (Undervisningsministeriet [UVM], 2016b, s. 3). Med studieordningen i august 2017 forekommer ressourcepersonbegrebet nu kun i forbindelse med modulet 'Skriftsproglige vanskeligheder i relation til dysleksi' (Undervisningsministeriet [UVM], 2017, s. 62). I 2018 forekommer begrebet også kun en gang, men nu under overskriften 'Didaktisk udvikling i skolen', hvor et af kompetencemålene er at "håndtere og indgå i kvalificerede drøftelser omkring undervisning og læring i praksis, på et begrundet og reflekteret pædagogisk didaktisk og teoretisk grundlag (fx som lærer, pædagog, pædagogisk leder, konsulent, faglig vejleder, ressourceperson, teamkoordinator, projektleder eller mellemleder i pædagogiske organisationer)" (Undervisningsministeriet [UVM], 2018e, s. 103). Der er ingen ændringer i benyttelsen af ressourcepersonbegrebet eller andelen af vejlederuddannelser i den gældende studieordning fra 2019 (Undervisningsministeriet [UVM], 2019a). I diplom i ledelse dukker ressourcepersonbegrebet først op med studieordningen fra 1. januar 2019, hvor et af kompetencemålene under modulet 'Pædagogisk, didaktisk og datainformeret ledelse' er at "Varetage ledelse af skolens strategi- og forankringsarbejde med henblik på at styrke en læringscentreret skolepraksis gennem ledelse af skolens ressourcepersoner (Undervisningsministeriet [UVM], 2019a, s. 64). I 2014 kommer Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre (Undervisningsministeriet [UVM], 2014a), hvor der under formålet i § 1 står, at "Læringscentret skal fremme elevernes læring og trivsel i en motiverende og varieret skoledag ved at udvikle og understøtte læringsrelaterede aktiviteter for eleverne samt inspirere og understøtte det undervisende personales fokus på læreprocesser og læringsresultater". I Stk. 2 står der: "Det pædagogiske læringscenter skal herunder medvirke til at 1) understøtte

skoleudviklingsinitiativer i samspil med ledelsen, 2) formidle kulturtilbud til børn og unge, 3) sætte forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen og 4) understøtte samarbejdet mellem skolens ressourcepersoner". I folkeskolens nuværende grundlag (Undervisningsministeriet [UVM], 2018d), der består af tre nationale mål, er der fokus på, at disse er læringsmål og beskriver, hvad eleven skal lære, ikke hvad undervisningen skal indeholde (Undervisningsministeriet [UVM], 2018c). Desuden står der: "Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler" (Undervisningsministeriet [UVM], 2020c). Med afsæt i et samfundssyn med fokus på et arbejdsmarked i en global verden, der stiller stadig større krav til alle, er perioden mellem 2012-2020 for folkeskolen kendetegnet ved et vækstpotentiale, hvor elever kan blive dygtigere, lærere kan blive bedre til at undervise i deres fag og folkeskolen som helhed kan udvikle sig år for år. Ambitionerne bliver søgt imødekommet, fx gennem bedre undervisning, styrket forskning omkring pædagogik og undervisningsmetoder, hvor ministerielle læringskonsulenter hjælper med, at skolerne bevæger sig i en fælles retning. Desuden en lovgivning, hvor bekendtgørelsen om skolebibliotekerne (Undervisningsministeriet [UVM], 1995) fra 1995 bliver ændret til en Bekendtgørelse om pædagogisk læringscenter (Undervisningsministeriet [UVM], 2014a), med et fokus på skoleudvikling, som også lærere skal orientere sig imod. For ressourcepersonen bliver begrebet nu anvendt eksplicit og direkte, og der bliver skelnet mellem interne og eksterne ressourcepersoner. De interne, skolens ressourcepersoner, skal både fungere i et samarbejde med skolens personale, ligesom personalet nu også skal være i stand til at bruge disse ressourcepersoner. For mig at se bliver ressourcepersonen dermed forstået som en hjælp - noget lærere og pædagoger kan gøre brug af - til at opnå et bestemt formål eller resultat. På efteruddannelsesområdet kommer flere vejlederroller til, ligesom ressourcepersonen for mig at se bliver tæt knyttet til kollegers læreprocesser og dermed pædagogisk undervisningsudvikling, ligesom de i højere grad bliver forbundet med ledelsens strategi- og forankringsarbejde med henblik på at styrke en læringscentreret skolepraksis. Ressourcepersonbegrebet bliver ikke nærmere bestemt, men jeg tolker ressourcepersonen som en betegnelse for nogen lærere og pædagoger, der skal noget til forskel fra det skolepersonale, de skal samarbejde med og som personalet kan bruge.

Jeg vælger at forstå perioden fra midten af 00'erne og 10'erne ud fra et samlet perspektiv. Grunden er, at de meningstilskrivninger, jeg ser i 00'erne, ikke bliver grundlæggende ændret, men derimod accelererer i 10'erne, hvor ressourcepersonen bliver en politisk rammesat lærer eller pædagog med en ledende uspecificeret rolle og funktion. Det uspecificerede iagttager jeg, fordi fokus ikke kun er rettet mod fagspecifikke områder i relation til særligt udskilte elever, men ser ud til gennem en skoleudviklingssemantik at skulle orientere sig mod elevers læringspotentiale, kollegers undervisning samt ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde. Jeg forstår derfor den samlede periode som udtryk for en *formaliseret skoleudviklingssemantik*.

Opsamling

Med ovenstående historiske overblik bliver begrebets tilblivelsesbetingelser fremkaldt. Desuden bliver det synliggjort, hvordan begrebet over tid tager forskellige former og tillægges forskellige betydninger. Overstående historiske gennemgang ser skematisk ud som følger:

Historisk oversigt			
Årstal	**Opgavediskurs**	**Organisering**	**Ressourceperson**
1800'tallet	Behov for at differentiere mellem elever, der kan klare den almindelige undervisning, og dem, der ikke kan; sinker	Særlige skoler for blinde og døve samt for fattige, vanartede eller forsømte børn, der af forskellige grunde ikke kan følge med i de gratis kommuneskoler. Ingen formelle kvalifikationskrav.	Specielt interesserede lærere, der arbejder på særlige skoler omkring de elever, der bliver vurderet til ikke at kunne være i den almindelige undervisning.
1930'erne	Anerkendelse af elever med læsevanskeligheder. Gruppen af ordblinde bliver udskilt fra gruppen af sinker ved at blive anerkendt som elever med et almindeligt intellekt.	Særundervisning for elever med læsevanskeligheder i interne specialklasser. Ingen formelle kvalifikationskrav.	Skolepsykologer eller lærere med en særlig forståelse varetager undervisning af elever med læsevanskeligheder i interne specialklasser.
1950'erne	Fagligt udskillelsesbehov i forhold til elever med talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse, små evner eller læsevanskeligheder.	Særundervisning i interne specialklasser. Elever med vanskeligheder bliver lovgivningsmæssigt rammesat i Folkeskoleloven i 1958. Ingen formelle kvalifikationskrav.	Lærere, der kan noget ud over den almindelige undervisning og varetager undervisning i interne specialklasser.
1970'erne	Ny specialiseret opgave: fremmedsprogede elever skal tilbydes undervisning i deres modersmål.	Specialundervisning i interne specialklasser. Fremmedsprogede elever bliver lovgivningsmæssigt rammesat i Folkeskoleloven i 1975. Ingen formelle kvalifikationskrav.	Lærere, som kan noget ud over den almindelige undervisning og varetager undervisning i interne specialklasser.

1990'erne	Stadig fokus på tosprogede elever. Ny specialiseret opgave; fokus på urolige elever. Vejledende Klare Mål i 2001.	Undervisningsdifferentiering. Formelle kvalifikationskrav til varetagelse af særlige undervisningsopgaver eller opgaver af særlig karakter i tilknytning til undervisningen bliver rammesat i Folkeskoleloven 1993. Formelle kvalifikationskrav til uddannelse i relation til tosprogede elever bliver rammesat i Folkeskoleloven 1998. Digital læringsportal under Undervisningsministeriet 1999; EMU. Lov om Danmarks Evalueringsinstitut 1999.	AKT-lærer. Lærere, der skal varetage særlige undervisningsopgaver eller opgaver af særlig karakter i tilknytning til den almene undervisning. Uddannede lærere og pædagoger varetager specialundervisning og aktiviteter i relation til tosprogede elever.
00'erne	Internationalt samarbejde (PISA). Øgede krav til faglighed, fordi danske elever mangler funktionelle læsekompetencer, hvor det står særlig galt til for unge med indvandrerbaggrund. Obligatoriske fælles mål 2003. Forskningsbaseret viden og professionsudvikling. Fokus på pædagogisk ledelse.	Den inkluderende skole og deltagelse i skolens samlede udvikling. Samarbejde med eksterne ressourcepersoner. Bekendtgørelse om uddannelsen til speciallærer i 2001. Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen i 2006. Pædagogisk ledelse styrkes. Øget politisk styring af skoleudvikling med statslige udviklingsmidler. CVU-lov 2000. Lov om Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000. Ansvarsplacering hos skolelederen.	Uddannede speciallærere varetager specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand samt rådgivnings- og vejledningsopgaver i relation hertil. Uddannede læsevejledere fungerer som vejledere i grundskolen inden for læsning og skrivning i dansk samt læsning i skolens øvrige fag på alle klassetrin samt i forhold til vejledning af faglærere Efteruddannelse inden for dansk som andet sprog; vejledning af kolleger, ledelse og udvikle, implementere og kvalitetssikre. Efteruddannelser som engelskvejleder og matematikvejleder.
2010'erne	Eleverne skal blive endnu dygtigere, fordi samfundet, arbejdsmarkedet og den globale verden stiller stadig større krav til alle. Alle trækker i samme retning og udvikler folkeskolen år efter år. Bindende nationale mål 2013.	Mere og bedre undervisning, understøttende undervisning, to-voksen-ordninger og digitale læringsformer. Fortsat politisk styring af folkeskolen med statslige udviklingsmidler. Fortsat fokus på skoleudvikling. Samarbejde med skolens interne og eksterne ressourcepersoner og brug af disse. Lærere og pædagoger skal samarbejde om undervisningen gennem understøttende undervisning. Sprogvejlederuddannelse i Bekendtgørelse om diplomuddannelser 2011. Læringskonsulentkorps 2012. Øgede forventninger til ledelse med ledelse gennem ressourcepersoner. Forskningen styrkes omkring pædagogik og undervisningsmetoder. Kompetenceudvikling til ledernes efteruddannelse. Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre i 2014.	Interne ressourcepersoner som en betegnelse for nogle lærere og pædagoger, der skal noget til forskel fra det skolepersonale, der skal samarbejdes med og som personalet kan bruge samtidig med, at de på ledende vis skal udvikle deres kolleger og bidrage til ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde. Vejlederuddannelser ▪ Faglig vejledning ▪ Danskvejleder ▪ Engelskvejleder ▪ Læsevejledning i grundskolen ▪ Matematikvejleder ▪ Naturfagsvejleder ▪ Børns sprog ▪ Bevægelsesvejleder

Figur 15. Skema: Historisk oversigt.

Samlet set viser de valgte historiske nedslag for mig at se tre bevægelser for folkeskolens ressourceperson. De første to bevægelser relaterer sig til elever, der bliver iagttaget som nogen, der ikke kan indgå i den almene undervisning. *Den ene* er, at ressourcepersoner går fra at være eksterne til at blive interne både på skoleniveau og på klasseniveau. *Den anden* er, at ressourcepersoner går fra at være særligt fagligt interesserede lærere, uden formelle kompetencer, til at blive lærere med en formel ekstra rolle og funktion, hvortil der bliver knyttet formelle kompetencekrav. *Den tredje*

og sidste bevægelse handler om, at ressourcepersoner går fra at være fagspecifikke til at blive organisatoriske med fokus på skoleudvikling, der både orienterer sig mod elever, kolleger og ledelse.

For de interne lærere, som denne afhandling er koncentreret om, giver det tre centrale meningstilskrivninger. *Den første* er centreret om en *interessedrevet udskillelsessemantik*, der begynder omkring 1930'erne. *Den anden* opstår i begyndelsen af 1990'erne og retter sig mod en *formaliseret inkluderingssemantik*, mens den tredje tager sin begyndelse i 00'erne og accelererer op gennem 10'erne og orienterer sig mod en *formaliseret skoleudviklingssemantik*.

På baggrund heraf iagttager jeg et skifte fra et elevfokus, over en undervisningsfaglig orientering til en ledelsesfokusering, hvor hele skolens udvikling er i centrum. Disse iagttagelser vil blive adresseret i afhandlingens sidste opsamlende kapitel, hvor de i dialog med litteraturstudiet og analyserne vil bidrage til at iagttage aktuelle meningstilskrivninger gennem det historiske blik. Fremkaldelsen af de tre bevægelser ser skematisk ud som følger i relation til ledeforskellen *begreb*/*mening*:

Ressourcepersonbegrebet				
Årstal	**Bevægelser**	**Semantik**	**Begreb**	**Mening**
1930'erne	Den første bevægelse begynder allerede i 1930'erne, hvor elever med særlige behov forbliver i den almindelige grundskole i interne specialklasser, hvor lærere med en særlig forståelse er tilknyttet.	Interessedrevet udskillelsessemantik	Interessedrevet lærer med en særlig fagspecifik rolle og funktion.	Løser problemer med specifikke elever, der ikke får noget ud af den almene undervisning og derfor bliver undervist segregeret fra de almene klasser.
1990'erne	Den anden bevægelse begynder i 1990'erne, hvor interne lærere med særlig viden begynder af blive uddifferentieret lovgivningsmæssigt i relation til specifikke faglige områder og dermed formaliserede.	Formaliseret inkluderingssemantik	Politisk rammesat lærer eller pædagog med en særlig fagspecifik rolle og funktion.	Løser problemer med særlig urolige elever, der bliver inkluderet i den almene undervisning samt tosprogede elever.
00'erne og 2010'erne	Den tredje bevægelse begynder i 00'erne og accelererer op gennem 2010'erne, hvor der stadig er fokus på fagspecifikke områder men hvor orienteringen mod forskningsbaseret professionsudvikling og en skoleudvikling kommer til udtryk og hvor ressourcepersonbegrebet dukker op som en samlet betegnelse for nogen ansatte i skolen, der skal noget til forskel fra det skolepersonale, der skal samarbejdes med og som personalet kan bruge samtidig med, at ressourcepersoner skal udvikle deres kolleger og bidrage til ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde.	Formaliseret skoleudviklingssemantik	Politisk rammesat lærer eller pædagog med en ledende uspecificeret rolle og funktion.	Løser problemer med alle elevers læringspotentiale, kollegers undervisning og skoleudvikling samt ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde.

Figur 16. Skema: Oversigt over tre semantiske bevægelser for ressourcepersonbegrebet.

Viden om ressourcepersonen – litteraturstudie

Dette kapitel vil undersøge litteratur i en skandinavisk og engelsktalende kontekst. Formålet er at placere afhandlingen i sit vidensfelt og vise, hvilket forskningshul, afhandlingen udfylder.

Litteraturstudiets ærinde er at diskutere aspekter af litteraturen, der relaterer sig til afhandlingens afsæt og forståelser (Kamler & Thomson, 2014, s. 40; 37). Ressourcepersonrollen og -funktionen er derfor i centrum. Afhandlingens litteraturstudie vil således ikke bliver forstået som en monografisk forskningskanon (Kamler & Thomson, 2014, s. 37) med én sand eller fuldkommen samling af litteratur, der kommer ud i alle kroge af feltet og afdækker området. Videnskabelig viden kommer også i fokus i forhold til afhandlingens systemreference til det videnskabelige system. Her vil publikationer med et empirisk afsæt blive valgt, idet afhandlingen har et empirisk afsæt. Derfor fremhæver litteraturstudiet ikke de metodiske tilgange eksplicit, medmindre det bliver vurderet afhandlingsrelevant, hvilket også vil gøre sig gældende vedrørende publikationernes geografiske tilhørsforhold og rollebetegnelse. Både metode og forskningsland fremgår af den indledende tematiske læsning[14]. Desuden vil den litteratur, som dansk skolepraksis er optaget af, men som ikke i alle tilfælde opfylder videnskabelige krav, blive medtaget, fordi afhandlingens empiriske felt er den danske folkeskole. Jeg vælger at definere videnskabelig viden som peer-review publikationer, mens den øvrige danske viden ikke er peer-reviewed. Herudfra ser jeg to overordnede vidensdomæner i form af et *forskningsrettet domæne* og et *praksisrettet domæne*. Systemteoretisk kan disse forstås ud fra tre vidensdomæner; videnskabelige viden, refleksionssviden og erfaringsviden (Qvortrup & Keiding, 2014, p. 8). Desuagtet at jeg ser alle tre vidensformer repræsenteret på tværs af publikationer, ser jeg en overvægt af videnskabelig viden i peer review-litteraturen, ligesom jeg særligt iagttager refleksions- og erfaringsviden i den øvrige danske litteratur. Det *forskningsrettede domæne* bliver derfor betegnet som videnskabelig viden, der ønsker at producere generaliseret ny viden og opererer med forskellen sand/falsk. Det *praksisrettede domæne* bliver beskrevet som refleksionsviden med koden vejledende/ikke-vejledende, der både beskæftiger sig med uddannelsessystemets problemer, men på samme tid sigter efter at holde distance til praksis samt

[14] Se Bilag 3. Tematisk oversigt over litteraturstudie – videnskabelig viden.

erfaringsviden, der retter sig mod, hvordan praksis kan og bør tage sig ud baseret på individuel og social erfaring med videnskoden virker/virker ikke. Opdelingen bliver reflekteret i to separate afsnit.

Udvikling af litteraturstudie

<table>
<tr><th colspan="5">Indledende afgrænsninger</th></tr>
<tr><td colspan="5">▪ Skandinaviske og engelsksprogede publikationer
▪ Søgning efter udgivelser publiceret i perioden januar 1996 med slutdato 1. oktober 2020
▪ Danske publikationer både peer review og øvrig litteratur i form af ikke peer review-tekster
▪ Norske, svenske og engelske publikationer, udelukkende peer review</td></tr>
<tr><th colspan="5">Udvælgelse af publikationer</th></tr>
<tr><td>Inklusion</td><td colspan="4">▪ Empirisk definition: Lærer/pædagog, der formelt er ansat til at varetage en lærer/pædagogrolle samt en ekstra rolle med fokus på undervisningspædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse
▪ Empirien har lokaliseret fire rollekategorier: Ressourceperson, Fagansvarlig vejleder, Socialansvarlig vejleder og Koordinator, hvorunder der findes et væld af titler. Kategorierne er omdrejningspunkt for udvælgelse af litteratur gennem danske begreber samt norske, svenske og engelsksprogede synonymer, der i høj grad matcher de rollekategorier, empirien har frembragt
▪ Videnskabelig viden: Empirisk forskning i form af observation, interview, spørgeundersøgelse eller litteraturreview</td></tr>
<tr><td>Eksklusion</td><td colspan="4">▪ Ikke relevant uddannelsesområde: Fx gymnasium, universitet eller børnehave
▪ Ikke centralt genstandsfelt: Fx betydningen af køn, pædagogik i klasserummet, etik, læreruddannelse, minoriteter, didaktik, formelt lederperspektiv, UU-vejledning, praktikvejledning, mentoring, coaching, vejledningsmetoder, inklusion, lesson study mv.
▪ Ikke relevant videnskabelig dokumenttype: Abstracts, konferencepapers eller foredrag
▪ Ikke primær rollekategori: Funktion som materialeansvarlig, uformel ressourceperson, ekstern ressourceperson, arbejdsmiljørepræsentant, tillidsrepræsentant, superbruger mv.
▪ Ikke primær adressering af ressourceperson: Overordnede ledelsestermer såsom delegeret ledelse, distribueret ledelse, elevcentreret ledelse, delt ledelse, faglig ledelse eller pædagogisk ledelse</td></tr>
<tr><td>Databaser</td><td>Dansk[15]</td><td>Norsk[16]</td><td>Svensk[17]</td><td>Engelsk[18]</td></tr>
</table>

[15] Følgende synonymer er afsøgt uden resultat: Danskvejleder, Engelskvejleder, Andetsprogsvejleder, Bevægelsesvejleder, Idrætsvejleder, Læringsvejleder, "Fagligt fyrtårn", AKT-vejleder, Afdelingskoordinator* og PLF-koordinator* (koordinator for professionelle læringsfællesskaber),

[16] Følgende synonymer er afsøgt uden resultat: Ressursperson, Hovedtrinnled*, Teamkoordinator*, Trinnkoordinator*, støttepedagog* og støttelærer*.

[17] Følgende synonymer er afsøgt uden resultat: Resursperson*, Handledare för kollegorna*, Elevassistent*, Handledare för inklusion", Teamsamordnare*, Avdelningssamordnare*, Projektledare*, "Kollegialt lärande" og "Kollegial handled*".

[18] Følgende synonymer er afsøgt uden resultat: "Curriculum leader", TLR1, TLR2, TLR3 (Teaching and Learning Responsibilities), "Phase leader", "Key stage leader", "Key stage leader", "Phase Coordinator" og "Key stage coordinator". "Teacher leader" er undersøgt og fravalgt, selvom det var det mest omfattende at synonymerne. Fordi teacher leader og teacher leadership er defineret yderst forskelligt lige fra uformelle lærere med en ledende indflydelse til formelt ansatte lærere med ledelse vælger afhandlingen at følge et nyt review fra 2018 (Wenner & Campbell, 2018), der definerer teacher leaders som uformelle ressourcepersoner.

	Forskningsdatabasen (DK) & UC-Viden (DK) Danske begreber fundet via afhandlingens empiriske materiale.	**CRISTIN (NO)** Norske synonymer for de danske begreber er begyndt opsporet gennem samtale med Deichman, Språkrådet, Utdanningsdirektoratet samt Ann-Therese Arstorp, Førsteamanuensis i pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Den norske database har vist sig at indeholde få tekster og være mere simpelt opbygget end fx ERIC, hvorfor det blandt andet ikke søgeteknisk er muligt at bruge OR og AND. Begrænsningerne har betydet manuelle søgninger hos følgende norske videns-producenter for at krydstjeksøge for relevante synonymer: Utdanningsforskning.no, Research and Education (NIFU), Velferdsforskningsinstituttet NOVA og NordForsk.	**SwePub (SE)** Svenske synonymer for de danske begreber er begyndt opsporet gennem samtale med Stadsbiblioteket, Emeritus Jan Inge Jönhill, docent i sociologi, samhälls- och kulturvetare samt søgninger på Skolforskningsinstitutet, Skolverket og Skolporten	**ProQuest Central - Change Databases: Education Collection (Indeholder ERIC & Education Database) & Sociology Collection** Engelske synonymer for de danske begreber er fundet gennem interview med Dr. Trevor Male fra University College London, Centre for Leadership in Learning (Male, 2019) og Den Engelske Regerings offentlig informationswebsite, som beskriver hvem, der kan ansøge om at få en uddannelse inden for 'middle leadership' (Government of the United Kingdom [Gov.uk], 2019).
Rollekategorier	**Dansk**	**Norsk**	**Svensk**	**Engelsk**
Ressourceperson **Funktion:** Fælles betegnelse; paraplybegreb.	**Den Danske Forskningsdatabase** Ressourceperson* (69) Kollegalede* (1) Vejleder* (523) **UC-Viden** Ressourceperson (50) Kollegalede* (1) Vejleder (274)	"Kollektiv læring"(51) Medarbeiderled* (6) Kollegaled* (1) Kollegaveiled* (116) Samhandling* (330) "Profesjonelle læringsfellesskapet" (29) Profesjonsfellesskap* (24) Ressurslær* (5)	Förstelärare* (30) Mellanledare* (15)	"Middle leader" (107)
Fagansvarlig vejleder **Funktion:**	**Den Danske Forskningsdatabase** "Faglig vejleder" (1) Læsevejleder* (28)	Lærerspesialist* (27) Yrkesfaglærer* (840)	Handledare* (461)	"Subject leader" (73) "Curriculum area leader" (1)

Arbejder som vejleder med fag, faglig undervisning og -didaktik og faglige strategier.	Matematikvejleder* (11) Naturfagsvejleder* (2) IT-vejleder* (4) **UC-Viden** Faglig vejleder (44) Læsevejleder (34) Matematikvejleder (6) Naturfagsvejleder (2) IT-vejleder (2)			
Socialansvarlig vejleder **Funktion:** Arbejder som trivselsperson, AKT eller inklusionsvejleder med sociale forhold, trivsel og sociale strategier.	**Den Danske Forskningsdatabase** Inklusionsvejleder* (11) Trivselsperson* (0) **UC-Viden** Inklusionsvejleder (12) Trivselsperson (1)	Spesialpedagog* (66) Spesiallærer* (11)	Speciallärare* (62) Specialpedagog* (3601)	SENco (Special Educational Need Coordinator) (83) “Pastoral leader” (21)
Koordinator **Funktion:** Arbejder som faglig koordinator eller teamkoordinator for klasse, årgang, afdeling med mødeledelse, koordination, udvikling og implementering af strategiske indsatsområder, målrettet undervisning.	**Den Danske Forskningsdatabase** ”Intern konsulent” (4) Teamkoordinator* (9) Teamleder* (13) Impactcoach (1) Tovholder* (24) **UC-Viden** Intern konsulent (17) Teamkoordinator (6) Teamleder (5) Impactcoach (1) Tovholder (10)	Trinnled* (1) Teamled* (50) Utviklingsled* (19)	Processledare* (26)	“Subject coordinator” (39) “Head of department” (HOD) (508) “Phase leader” (4) “Key stage leader” (3)

Antal hits i alt med OR	**Den Danske Forskningsdatabase** **# All (701)** **UC-Viden** **# All (465)**	**# All (1579)**	**# All (4195)**	**# All (839)**
Antal hits med AND	**Den Danske Forskningsdatabase** **AND** Skole* **# ALL (91)** **UC-Viden** **AND** Skole* **# All (62)**	**AND** (skole OR skule)[19] **# All (390)** **AND** Peer review **# All (3)**	**AND** Skol*(undersøgt både med skolan og grundskolen, hvor skol* gav de mest relevante tekster)[20] **# All (755)** **AND** Peer review **# All (517)**	**AND** (”Primary school” OR ”Elementary school” OR ”Secondary school”)[21] **AND** (”Primary education” OR ”Secondary education” OR ”Elementary education”) **AND** Peer review **# All (209)**
Resultat Læsning af 1. Overskrifter 2. Abstracts 3. Dubletter Relevante tekster	**I alt** Peer review **All # (30)** Ikke peer review **All # (55)**	**# All (1)**	**# All (12)**	**# All (51)**

Figur 17. Skema: Udvikling af litteraturstudie.

Videnskabelig viden

Dette afsnit vil give et overblik over den videnskabelige viden og til sidst opsummere, hvilke perspektiver, jeg ser og vil relatere til afhandlingen. Gennem analyse af de videnskabelige publikationer har jeg identificeret tre temaer, der henholdsvis behandler et makro-, meso- og

[19] Den norske folkeskole bliver kaldt grunnskole, består af 10 trin fra. 1. klasse til 10. klasse svarende til den danske folkeskoles 0.klasse til 9. klasse. Den danske folkeskoles indskoling og mellemtrin svarer til barnetrinnet i Norge mens udskolingen bliver kaldt ungdomstrinnet (Nordisk Samarbejde, 2020).

[20] Den svenske folkeskole bliver kaldt grundskolan og er konstrueret med en förskoleklasse, som er obligatorisk og svarer til den danske børnehaveklasse. Herefter er der ni klassetrin som i Danmark; 1. klasse til 9. klasse (Øresunddirrekt, 2020).

[21] Primary school er i en britisk kontekst for elever mellem fem og 11 år, og nogle gange op til 13 år, mens secondary school er for elever mellem 11 og 18 år (Lexico, 2019b). Elementary skole i en nordamerikansk forståelse er en primary school, som er for elever, der går i 1. klasse til og med 8. klasse (Lexico, 2019a). Heri kan ligge begrebet high school, som oftest er lovpligtig (Cambridge Dictionary, 2019). Således matcher secondary school ikke helt den danske kontekst, men den er alligevel medtaget, idét elever fra 11 år og op til 16 år er en del af den danske folkeskole.

mikroniveau, forstået som ressourcepersonen i forholdet til et *politisk niveau*, et *organisatorisk niveau,* og et *rolleniveau*.

Det politiske niveau bliver *for det første* adresseret via implementering af politiske tiltag, opdrag og programmer, der inkluderer en ressourcepersonrolle og -funktion. Flere studier peger på en politisk forankret forventning om, at ressourcepersonen har til opgave at bidrage til og tage ansvar for skoleudvikling, særligt ved at stimulere til og skabe kollegial udvikling (Botteri, 2017; Hermansson, 2019; Lassen, 2019; Lorentzen et al., 2017; Löfving, 2018; Nehez et al., 2017; Nersäter & Sädbom, 2017; Olin et al., 2014; Segolsson et al., 2015). Andre studier forholder sig til nationale standarder for ressourcepersonens rolle og ansvar i relation til en national indførsel af den inkluderende skole og undersøger implementeringen af politikken i en skolehverdag (Chow, 2016; Cole, 2005; Fitzgerald & Radford, 2017; MacKenzie, 2007; Maher & Macbeth, 2014; Morewood, 2012; Oldham & Radford, 2011; Pearson, 2011; Rosen-Webb, 2011; Tissot, 2013). Det politiske afsæt bliver også knyttet til distribueret ledelse som politisk ide (Hammersley-Fletcher & Strain, 2011; Heng & Marsh, 2009; Szwed, 2007a), nationale uddannelsesprogrammer – og reformer (Bennett & Marr, 2003; Chatwin, 2004; Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Glover & Miller, 1999a, 1999b), mens andre studier peger på, at acceleration af lovgivningsmæssige skift med stigende politiske krav og styring (Brown et al., 2000; Brown & Rutherford, 1999; Fink, 2003). *For det andet* er det beskrevet gennem forskellige diskrepanser når politiske styringsforventninger møder skolepraksisser, hvor udfordring af kolleger vil være krævende for ressourcepersonen trods uddannelse (Lorentzen et al., 2017), uddannelsesniveauet er for lavt (Göransson et al., 2017), en manglende politisk opmærksomhed på skolekontekster (Ganon-Shilon & Schechter, 2017) og hvor politik tager rollen for givet (Rosen-Webb, 2011). Desuden at politiske opdrag ikke har påvirket kollegers arbejde på nogen større måde, især ikke for dem, der allerede har et godt og kritisk samarbejde (Olin et al., 2014), er blevet implementeret forskelligt i kommuner og har været utydeligt formuleret med efterspørgsel efter opgaveunderstøttelse (Nersäter & Sädbom, 2017), ligesom der har været stor udskiftning af rollen over tid og halvdelen af lærerne ikke finder rollen hjælpsom (Nehez et al., 2017) samt at ubalancen mellem eksterne, interne og personlige målsætninger, som skoler udsættes for, har ustabile konsekvenser og truer skolernes eksistens (Fink, 2003). Ressourcepersoner oplever sig yderligere de-professionaliserede af politiske tiltag, hvor opgaver bliver forstået som en regnskabsøvelse i stedet for om lærerne leverer en god faglig kvalitet (Bowers, 1996), hvilket kræver et stærkt

netværk, der kan hjælpe med at holde fokus på 'det hele' barn (Morewood, 2012), og en reflekterende praktiker, der har meningsfulde samtaler med kolleger og forældre (Szwed, 2007a). Til sidst bliver der peget på, at der må forskes mere i rollens praksis (Brown & Rutherford, 1999) ligesom rollen må gentænkes og blive en del af den formelle ledelse med mulighed for at træffe beslutninger (Cole, 2005; Szwed, 2007b).

Ud fra ovenstående iagttager jeg, at litteratur på tværs af lande og foci fremkalder ressourcepersonen som politisk forankret. Jeg ser dermed en vægtig tendens i retning af, at ressourcepersonen bliver adresse for politisk styring med forventning om at være en implementeringsløsning af politiske tiltag. Yderligere tegner der sig et billede af at litteraturen adresserer forskellige problemer med at omsætte politiske idealer om og forventninger til rollen i en skolepraksis.

Det organisatoriske niveau favner den litteratur, der omhandler ressourcepersonen i tilknytning til ledelse, det at binde organisationen sammen ved at være bindeled mellem ledelse og kolleger, samt organisatoriske strukturer forstået som betingelser for rollen og funktionen. Tilknytningen til ledelse bliver både trukket frem som distribueret ledelse (Bjerg, 2013; Botteri, 2017; Bush & Glover, 2016; Heng & Marsh, 2009; Jarvis, 2012; Javadi et al., 2017; Ribbins, 2007), delegeret ledelse (Hammersley-Fletcher & Kirkham, 2007; Visholm, 2019), faglig ledelse (Glover & Miller, 1999b) og ud fra andre tilknytninger til ledelse uden eksplicit begrebssætning (Agaliotis & Kalyva, 2011; Andersen, 2019b; Bjerg, 2013; Bowers, 1996; Chingara & Heystek, 2019; Chow, 2016; Grootenboer et al., 2015; Groth-Brodersen & Willert, 2019; Lynch & Ferguson, 2010; McGarvey et al., 1997; Ryberg, 2019; Visholm, 2019; Voxted, 2019; Wadel, 2019). Uanset hvad bliver ressourcepersonen undersøgt i forhold til at lede kollegers faglige udvikling ud fra forskellige organisatoriske strategier i samarbejde med den formelle ledelse. Dette ud fra en betragtning om, at der med rollen ligger et uudnyttet potentiale (Albrechtsen, 2016a; Bjerg, 2013; Gurr & Drysdale, 2013; Nehez et al., 2017), at der er tale om en mode inden for skoleledelse, der er instrumentel og besat af øjeblikkelig relevans (Ribbins, 2007) samt at der kan sås tvivl om både mængden og kvaliteten af det lederskab, der genereres på mellemniveau (Jarvis, 2008), hvorvidt ledelse kan distribueres, idet der ikke er direkte bevis for sammenhængen mellem dette og skolepræstation (Jarvis, 2012), og fordi ressourcepersonerne bliver placeret i en sårbar position, hvor de kan blive betragtet som agenter for den øverste ledelse, hvilket kræver mere forskning i praksis (Heng & Marsh, 2009). Behovet for

yderligere praksisforskning i tilknytning til ledelse bliver også adresseret ud fra, hvad der adskiller rollen fra den formelle skoleledelse og rollens effekt på elever (De Nobile, 2018), hvordan forskellige idealtilstande kan omsættes i praksis (Koh et al., 2011), i forhold til at delt lederskab ikke bliver praktiseret til trods for italesatte fordele (Brown et al., 2000), effekten af rollen (Göransson et al., 2015; MacKenzie, 2007), samt behovet for longitudinalundersøgelser om, hvad der får faglige vejledere til at lykkes (Ribbins, 2007).

Bindeledsfunktionen mellem ledelse og kolleger bliver for mig at se overordnet beskrevet som balancering og kobling mellem skolens strategier (ledelse) og praksis (kolleger). Her peger litteraturen både på potentialitet og problemer med positionen i midten. Potentialiteten viser sig ved, at ressourcepersonen kan blive den instans, der kan skabe balance, forbindelse og forståelse (Andersen, 2019b; Edwards-Groves et al., 2016; Grootenboer et al., 2015; Groth-Brodersen & Willert, 2019; Lassen, 2019; Sørensen, 2019). Problemerne kan vise sig som loyalitetskonflikt (Andersen, 2019b), medarbejderfrygt for, at vejlederne tager for meget formel ledelse på sig (Rasmussen, 2019), som et grundlæggende tvetydighedsproblem, der altid vil være udfordrende (Weller, 2001), risikoen for at miste sit mandat, hvis ressourcepersonen går for meget i takt med arbejdsgiverperspektivet (Groth-Brodersen & Willert, 2019), som legitimitetsproblemer (Elmholdt, 2019), udfordringer med at komme til at befinde sig i doublebind-kommunikation, (Ryberg, 2019) samt en oplevelse af ikke at være forberedt, fordi rollen udelukkende bygger på undervisningserfaringer (Lillejord & Børte, 2019).

Med ovenstående ser jeg, at ressourcepersonen uanset årstal og geografi, bliver iagttaget som en rolle og funktion, der skal lede kollegers faglige udvikling ud fra forskellige organisatoriske strategier i samarbejde med den formelle ledelse. Der bliver både peget på denne placerings potentialitet, men også på en række problemer. Særligt hæfter jeg mig ved et behov for yderligere praksisforskning, der peger på et behov for at finde ud af, hvordan ressourcepersonen kan lykkes, men også hvad det vil sige at lykkes; hvad skal effekten af ressourcepersonen være?

De organisatoriske strukturer retter sig mod betingelser i form af fx kompetenceudvikling, tid og strukturer som betingelser for ressourcepersoners arbejde. Kompetenceudviklingen handler om at få forudsætninger inden for videnskabelig funderet undervisning og for undervisningskvalitet (Segolsson et al., 2015), kollegacoaching (Arnbak, 2015), færdigheder inden for både 'management'

og leadership' (Weller, 2001), planlægningsfærdigheder (Cheruiyot et al., 2020), faglige færdigheder, hvis de skal hjælpe kolleger (Maher & Macbeth, 2014), samt udvikling af ledelseskompetencer (Lillejord & Børte, 2019; Mercer & Ri, 2006). Tilstrækkelig tid, der passer til arbejdsmængden, bliver ligeledes italesat som en nødvendig betingelse for ressourcepersonens opgaveløsning (Arnbak, 2015; Bowers, 1996; Glover & Miller, 1999b; Hansen, 2002; Illeris, 2013; Kiær & Albrechtsen, 2020; Lynch & Ferguson, 2010; MacKenzie, 2007; McGarvey et al., 1997; Turner, 1996), mens et studie siger, at rollen er overflødig, at ressourcerne kan bruges bedre (Hammersley-Fletcher & Strain, 2011), samt at vejledning er ressourcekrævende, men ofte står uimodsagt, hvorfor det kan undre, at der ikke bliver stillet spørgsmålstegn ved vejledningens pædagogiske muligheder (Saugstad, 2009).Yderligere bliver der i flere studier peget på behovet for ledelsesunderstøttelse i form af ledelsesinvolvering, -opmærksomhed, -overvejelser og -viden, idet ressourcepersonen ikke i sig selv resonerer med forventninger og behov (Arnbak, 2015; Botteri, 2017; Davidsen, 2013; Glover & Miller, 1999b; Hammersley-Fletcher, 2004; Hansen, 2019; Kuhlmann, 2012; Lassen, 2019; McGarvey et al., 1997; Mehlbye, 2009; Möllås et al., 2017; Rasmussen, 2019; Visholm, 2019). En uklar organisatorisk beskrevet rolle og funktion kan ligeledes begrænse udførelsen af arbejdet som intenderet (Botteri, 2017; Hermansson, 2019; Javadi et al., 2017; Kiær & Albrechtsen, 2020; Kuhlmann & Rydén, 2011), ligesom manglende organisatoriske strukturer kan umuliggøre rollen (Grootenboer & Larkin, 2019). Ressourcepersonens manglende formelle autoritet bliver adresseret på forskellig vis, hvor det bliver væsentligt at udforske, hvilke konsekvenser det har, at den delegerede ledelse bliver styret fra arbejdsgiverside (Voxted, 2019), hvilke andre typer af autoritet af kolleger rollen kan blive tillagt (Wadel, 2019), tildeling af et tilpas råderum (Andersen, 2019c), hvor den manglende reelle autoritet og indflydelse betyder, at problemer må tages videre til den formelle ledelse, hvilket ikke er befordrende for den faglige vejleders succes (Jarvis, 2012), må få en pædagogisk magtposition, hvis funktionen ikke blot skal være en skueværdi (Kuhlmann, 2012), samt hverken kan eller vil påtage sig ledelse af kolleger (Bjerg, 2013; Turner, 1996). Desuden bliver det gjort klart, at rollen ikke kan fungere og operere uden for den formelle ledelse (Fitzgerald & Radford, 2017; Oldham & Radford, 2011; Tissot, 2013). Andre studier behandler lærerforhold, hvor forudsætninger for rollen kræver kortlægning af lærerens forudsætninger (Davidsen, 2013), hvor læreridentiteten må anerkendes (Busher, 2005), hvor rollen kræver bidrag og involvering fra alle lærere til at informere retningen for at komme videre sammen (Hammersley-Fletcher & Kirkham,

2007), omhandler aktiv læring for alle (Bennett et al., 2007), forstærkning af alle læreres kompetencer (Möllås et al., 2017), hvor lærernes forståelse af rollen kan bidrage til understøttende strukturer for rollen (Sexton & Downton, 2014), hvor alle lærere skal have tid uden for undervisning (Lunn & Bishop, 2002) og hvor utilstrækkelige oplysninger til lærere skaber forvirring og usikkerhed og udvikler negative holdninger til de nye tiltag, hvilket undergraver rollens succes (Agaliotis & Kalyva, 2011).

Tid, ledelsesunderstøttelse, uklar rollebeskrivelse, manglende autoritet, og manglende iagttagelse af lærerforhold bliver ud fra ovenstående centrale betingelser for ressourcepersonens virke - igen på tværs af årstal og lande.

Rolleniveauet omhandler publikationer, der fremdrager ressourcepersonens forhold til kolleger, forholdet til sig selv og mulige måder at lykkes på. Forholdet til kolleger er et velbeskrevet tema, hvor ressourcepersonen altid har fokus på kolleger (Löfving, 2018), må tale kollegers sag over for ledelse, hvis kolleger ikke skal blive vrede og skuffede (Visholm, 2019). Ressourcepersonen kommer til at stå i en konflikt mellem kollegers efterspørgsel efter rådgivning og et opdrag om processerende udvikling af den faglige undervisning (Albrechtsen, 2018; Bjerg, 2013), og personen kan opleve afmagt angående modsætningsfyldte hensyn omkring elev/kollega-forholdet (Lindqvist, 2013; Mardahl-Hansen, 2015). Hertil neutraliserer en konsensuskultur i ressourceperson/lærersamarbejdet forskelle og blokerer for nye perspektiver, der kan bidrage til at skabe udvikling (Molbæk et al., 2019), indsatser styres i realiteten af lærerne, hvor ressourcepersonen må indrette sig efter traditioner for at vinde respekt (Hansen, 2002), og det kan være en udfordring at have indflydelse og magt over for kollegerne og skulle agere ekspert (Hermansson, 2019). Desuden kan ressourcepersonrollen skabe bekymringer hos ressourcepersonen i forhold til både at være lærer og faglig vejleder (Lunn & Bishop, 2002), og vedrørende at opretholde harmoniske relationer til kolleger (Chow, 2016; Hammersley-Fletcher, 2002).

Flere publikationer iagttager, hvordan ressourcepersonen kan lykkes. Meningsskabelse bliver set som et vægtigt redskab til påvirkning af processer (Hammer & Høpner, 2019), ligesom psykologiske kontrakter kan etablere funktionel klarhed (Pagh, 2019). Desuden skal teamkoordinatoren blive en god mødefacilitator (Ravn, 2015), være proaktiv, hvad angår at lede deres kolleger (Turner & Bolam,

1998) og kunne forstå og håndtere organisatoriske, faglige og relationelle forhold (Chatwin, 2004; Glover & Miller, 1999a; Pearson, 2011). Rollen skal desuden afklares bedre gennem årsplanlægning, som vil reducere lærermodstand (Lynch & Ferguson, 2010), skal kunne adskille og eksplicitere sin kollega- og koordinatorkasket (Madsen, 2019), og acceptere og tage ansvar for egen læring og udvikle personlige egenskaber og færdigheder, der forbedrer arbejdet med kolleger (Gurr & Drysdale, 2013), samt være i stand til gennem relationel og handlekraftig kapacitet at ændre et rigidt og hierarkisk system til mere demokratiske strukturer (Chingara & Heystek, 2019).

På rolleniveauet ser jeg et overordnet paradoks, hvor ressourcepersoner må bevare kollegialitet for at kunne udvikle dem, men samtidig mister kollegialitet, når de vil udvikle kolleger.

Opsamling

Opsummerende peger den videnskabelige del af litteraturstudiet på forgrenede og mangfoldige blikke på og tilgange til ressourcepersonrollen og -funktionen i grundskolen. På tværs af studier ser jeg én central fællesnævner uanset tid og geografi, der handler om, at ressourcepersonen skal lede kollegial udvikling i samarbejde med ledelse. Denne overordnede forståelse forgrener sig videre i to hovedspor, der henholdsvis adresserer *dilemmaer og problematikker* i relation hertil samt *muligheder og fordele*. *Dilemmaer og problematikker* orienterer sig mod 1) forholdet mellem manglende ledelsesautoritet og kollegialitet, 2) manglende viden om eller begrænset effekt af ressourcepersonen, 3) manglende ledelsesunderstøttelse med eksplicitering af rollen og funktionen, 4) for lidt fokus på lærerforhold, samt 5) strukturelle forhold; manglende tid og kompetencer. *Muligheder og fordele* omhandler ressourcepersonens placering som optimal, hvad angår at oversætte, forbinde og imødegå udfordringer mellem ledelse og kolleger og generelt i organisationen. Jeg ser ingen publikationer, der adresserer relationelle problemer med den formelle ledelse. I min optik er den mest interessante iagttagelse, at der i lande inden for litteraturstudiets valgte tidsperiode, om det er Hong Kong, Singapore, Canada, Danmark, Sverige, England eller USA, iagttages nøjagtig den samme bevægelse: ledelse af kollegial udvikling i samarbejde med ledelse. Dertil ser jeg, at en litteratursøgning på rollen giver et mere kritisk og problematiserende blik end de perspektiver, jeg har fremdraget i afhandlingens indledende perspektiver, hvor rollen bliver knyttet til formel ledelse i form af faglig ledelse. Litteraturen og denne afhandling har dermed samme afsæt, hvor ressourcepersonen orienterer sig mod udvikling i relation til kolleger og ledelse,

der ikke så let lader sig realisere i praksis. Jeg ser derimod, at afhandlingen alene knytter et systemteoretisk funktionelt perspektiv til selve rollen og herigennem iagttager meningstilskrivning fra forskellige rolleperspektiver. Derudover har de 10 nationale studier, der har en ekspliciteret systematisk empirisk metode enten fokus på en bestemt type vejleder eller opgave (Albrechtsen, 2016a, 2018; Bjerg, 2013; Groth-Brodersen & Willert, 2019; Kiær & Albrechtsen, 2020; Kuhlmann, 2012; Kuhlmann & Rydén, 2011; Mehlbye, 2009; Molbæk et al., 2019) eller baserer sig alene på et review (Voxted, 2019). I en national kontekst er der således ikke systematisk videnskabelig forskning over tid, der adresserer ressourcepersonen som en organisatorisk rolle eller med Luhmanns ord som et abstrakt symbol med en tom identitet med udskiftelige komponenter (Luhmann, 2000, s. 370; 2018, s. 188) ud fra tre rolleperspektiver med interesse i at iagttage, hvilken mening rollen og funktionen bliver tilskrevet.

Erfarings- og refleksionsviden

Som ovenstående kapitel vil jeg her give et overblik over litteraturen og til sidst sætte det i forhold til afhandlingen. Indenfor erfarings og -refleksionsviden identificerer jeg et antal temaer, der centrerer sig om, hvordan ressourcepersonen kan *forstås* og hvordan ressourcepersonen beskrives som *succesfuld*. *Forståelsen* spænder over hvilke forventninger, der er til en ressourceperson i form af, hvad en ressourceperson *er*, samt refleksioner over ressourcepersonens *rolle* og *virke*. Det *succesfulde* adresserer både *strukturer*, *mål* og *rammer*, samt forskellige *metoder* og *tilgange*, der bidrager til succes. Udgangspunktet for, hvorfor forfatterne adresserer ressourcepersonen, begynder både med, at ressourcepersonen *er* i skolen, samt forskellige forhold, der gør rollen interessant at skrive om.

Jeg behandler først eksempler på forskellige udgangspunkter for at skrive om ressourcepersonen. Herefter retter jeg fokus mod de forskellige meninger, litteraturen tilskriver rollen og funktionen ud fra, hvordan rollen henholdsvis kan *forstås* og er *succesfuld*.

Den del af litteraturen, der tager afsæt i, at ressourcepersonen *er* i folkeskolen, beskriver ikke eksplicit en overordnet grund eller problemstilling som udgangspunkt for at skrive om ressourcepersonen. Tilgangen gælder særligt for den litteratur, der handler om, hvad en

ressourceperson 'skal', og hvilke metoder og tilgange en ressourceperson kan og skal benytte sig af i sit virke (Fougt et al., 2014; Hansen, 2014; Holdorf & Stoldt, 2014; Nielsen, 2014; Skeem, 2012).

Den anden del af litteraturen beskriver forskellige grunde til, at ressourcepersonen bliver væsentlig at skrive om. Her ser jeg fem temaer på tværs af litteraturen; *skoleudvikling*, *relation til kolleger*, *uklarheder*, *ledelse* og *oversete forhold*.

Skoleudvikling bliver fremskrevet i forhold til, at skolen i dag kontinuerligt må være i udvikling for at udvikle elever både fagligt og socialt, og derfor må prioritere udvikling højt (Boysen & Nielsen, 2017; Nielsen & Boysen, 2013). Desuden betyder Bekendtgørelsen om skolens Pædagogiske Læringscenter, at forskellige ressourcepersoner bliver tilknyttet centeret, og i dette arbejde kan der opstå et krydspres mellem blandt andet skoleudvikling og eksterne samarbejder (Hachmann, 2016).

Litteraturen, der beskæftiger sig med *relationen til kolleger*, handler om, at vejledning er blevet en del af skolernes organisationsudvikling, hvor medarbejdere skal have hjælp til selvhjælp (Petersen, 2014), hvor det er vanskeligt, hvad angår kolleger, når det handler om den vejledtes egen andel af problemet, hvilket kollegerne kan tolke som en personlig kritik (Bro, 2009; Gottlieb, 2015; Thrane & Nymann, 2012). Her er det nemmere at yde eksperthjælp, hvilket kolliderer med det at skulle forandre og intervenere (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009; Tetler et al., 2016), ligesom det er nemmere at leve op til lærerens forventning om enkle svar, der matcher den tid, der er til rådighed (Hansen, 2016), og som passer ind i skolens strukturelle konstituering, hvor læreren er alene i klassen, hvilket har bidraget til et professionelt immunsystem over for fælles læreprocesser (M. S. Jensen, 2016).

Ressourcepersonen bliver også koblet til *uklarheder*. Her bliver det pointeret, at vejledningens indhold er uklart (Lystbæk, 2014), at det, at ressourcepersonen både er vejleder og kollega, giver uklare opfattelser af vejlederens kompetencer (Andersen & Andersen, 2013). En uklar forståelse af vejlederes virke kan desuden betyde, at rollen bliver tillagt mange forskellige betydninger (Andresen & Gredsted, 2005). Uklarhed kan også forekomme når ressourcepersonen skal påtage sig ledelse over for kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser (F. B. Andersen, 2009; Bjergkilde & Bjerg, 2016; Lassen, 2016).

Med temaet om *ledelse* retter jeg fokus mod et overordnet skoleniveau i form af struktur, styring og ledelsesstrategier, hvor forventnings- og styringspresset af rollen er forandret, hvilket kan

pædagogisere kolleger, hvilket ikke er befordrende for ressourcepersonens kollegiale legitimering (Bilde & Nielsen, 2016). Dertil bliver distribution af ledelse til særlige medarbejdere betegnet som en blindgyde, fordi ledelse ikke bliver givet ud, men trækkes ind (F. B. Andersen, 2016), hvor der også kan opstå et vakuum, fordi ledelsen mangler at kunne håndtere ledelse tæt på, og der sker en afkobling fra det kollegiale (Moll & Søndergård, 2020). Desuden bliver et behov for mere ledelse i skolen, end den formelle ledelse kan håndtere selv, adresseret (Rasmussen, 2016). Yderligere bliver der peget på, at ressourcepersonen bliver indskrevet i en mere kompleks og formel hierarkisk struktur, hvor de skal agere på hele skolen samtidig med at de kun er vejledere på deltid (Boysen & Nielsen, 2017), ligesom at ressourcepersonen bliver indskrevet i styringskæden, hvilket kan betyde loyalitetsdilemmaer mellem kolleger og organisation samt oplevelse af deprofessionalisering og demotivation (B. K. Andersen, 2016).

Temaet om *oversete forhold* knytter sig til organisatoriske samtalesituationer, som ressourcepersoner har med kolleger, der kræver en særlig opmærksomhed på selve kommunikationen (Grønnebæk, 2016). Desuden må betydningen af 'ting' - forstået som rum og artefakter - ikke overses men ofres opmærksomhed angående, hvilke praktiske virkemidler, der mobiliserer ressourcepersonen (Elmholdt, 2016). Desuden må der rettes opmærksomhed mod kobling mellem forskellige vidensformer (Lund, 2016). Et andet overset forhold, der kræver opmærksomhed, handler om, at lærere kan opleve statustab med indførelsen af den lærende organisation, hvilket ikke er befordrende for ressourcepersonens rolle heri (Møller, 2016). Et andet overset forhold knytter sig til, at kausalitetstænkning må forlades af ledelse og ressourcepersoner til fordel for en kompleksitetstænkning, der bygger på påvirkning i stedet for kontrol (T. F. Jensen, 2016). Yderligere må der være fokus på, hvad vejledning er, når vejledning går fra at være uformel og frivillig til strategisk og formel (Lystbæk, 2016). Desuden er det overset, at der ligger et uudnyttet læringspotentiale i teamet, som ressourcepersonen skal facilitere (Kragh, 2014), ligesom det er overset i hvor høj grad ressourcepersonen griber ind i kollegers opgaveløsning, ikke som leder, men som ledende (Andersen, 2019a).

Hvordan ressourcepersonen bliver forstået

Trods diversiteten ser jeg fælles temaer i relation til, hvordan ressourcepersonen kan forstås. Indledningsvist iagttager jeg to hovedkategorier af ressourcepersonroller; den specialvidende

faglige ekspert (G. Andersen, 2009; Boysen & Nielsen, 2017; Hachmann, 2016; Hansen, 2014; Hansen et al., 2014; Løw, 2020; Petersen, 2014; Spring, 2017) og den faciliterende procesleder (F. B. Andersen, 2009; Holdorf & Stoldt, 2014; Kragh et al., 2013; Lassen, 2016). Rollerne relaterer sig henholdsvis til de gammelkendte roller; vejleder og koordinator. Det, der ser ud til at adskille de to roller, er, at vejledere har opgaver, der direkte relaterer sig til elever (Boysen & Nielsen, 2017; Gottlieb & Rathmann, 2014; Hubert, 2005; Skeem, 2012) i modsætning til koordinatoren, der kun indirekte har opgaver relateret til elever gennem kolleger (Albrechtsen, 2016b; Kragh, 2014; Lassen, 2016; Løw, 2009). Her ophører i min optik forskelligheden, hvor ressourcepersonen på et overordnet plan bliver relateret til et internt *forbedrings- og udviklingsparadigme*, der ikke kun retter sig mod elever, men bliver knyttet til et væld af forskellige områder, som ressourcepersonen bliver placeret centralt i forhold til. Jeg ser følgende temaer på tværs af litteraturen; *skoleudvikling*, *forbedring* og *udvikling af kolleger* samt *udvikling af sammenhængskraft.*

Temaet om *skoleudvikling* henviser blandt andet til, at ressourcepersonen har opgaver både, hvad angår elever, kolleger og ledelse, hvor det handler om udvikling af alle (Nielsen & Boysen, 2013), udvikling på tværs af fag og klassetrin (Boysen & Nielsen, 2017), ledelsens uddelegering af ansvar, hvorfor ressourcepersonen får medindflydelse på skoleudviklingsindsatser (Holdorf & Stoldt, 2014), tilknytningen til Pædagogisk Læringscenter (Hachmann, 2016), mens en anden forståelse beskriver ressourcepersonen som medkonstruktør af skolens pædagogiske udvikling (Mikkelsen & Jensen, 2004).

Al litteratur[22] beskæftiger sig implicit eller eksplicit med *forbedring og udvikling af kolleger* som en art intern kompetenceudvikling af kollegerne med henblik på forbedring af undervisning, enten i

form af iagttagede forventninger til eller som en forståelse af ressourcepersonen. Litteraturen peger fx på, at ressourcepersonen som en intern konsulent er leder af en samarbejdsproces, hvor vejleder

[22] Resten af litteraturen, der beskriver udvikling af kolleger, er følgende: (Albrechtsen, 2016b; B. K. Andersen, 2016; F. B. Andersen, 2009, 2014, 2016; Andersen & Andersen, 2013; Andresen & Gredsted, 2005; Bilde & Nielsen, 2016; Bjergkilde & Bjerg, 2016; Boysen & Nielsen, 2017; Bro, 2009; Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009; Elmholdt, 2016; Fougt et al., 2014; Gottlieb, 2015; Gottlieb & Rathmann, 2014; Gredsted, 2002a, 2002b; Grønnebæk, 2016; Hachmann, 2016; Hansen, 2014, 2016; Hansen et al., 2014; Hensel, 2014; Holdorf & Stoldt, 2014; Hubert, 2005; M. S. Jensen, 2016; T. F. Jensen, 2016; Kjeldsen, 2002; Kragh, 2014; Lassen, 2016; Lund, 2016; Lystbæk, 2016; Løw, 2009; Mikkelsen & Jensen, 2004; Moll & Søndergård, 2020; Møller, 2016; Nielsen, 2014; Nielsen & Boysen, 2013; Petersen, 2014; Rasmussen, 2016; Riise & Wittendorff, 2002; Skeem, 2012; Spring, 2017; Tetler et al., 2016; Thrane & Nymann, 2012).

og den vejledte sammen finder vej (Løw, 2020); at ressourcepersonen er en forandringsagent, der sørger for, at nye tiltag og strategier bliver formidlet og implementeret hos skolens pædagogiske personale gennem en undersøgende praksis (Frydendahl et al., 2016); at ressourcepersonen som medpraktiker er med til at sætte en positiv forandringsproces i gang hos kollegerne (Herholdt & Arne-Hansen, 2011); at ressourcepersonen bliver forstået som en investering i skolens faglige udvikling, der kan understøtte og fremme brugen af ny viden og nye metoder, og igennem det at være kollegaleder influere kollegernes opgaveløsning (Andersen, 2012, 2019a), eller en ambassadør for faglig udvikling (Kragh et al., 2013), der kan løfte den pædagogiske fane og samtidig få de mere traditionelt tænkende lærere med (Gredsted, 2002b) samt en kollegial udviklingsaktør, der påtager sig et særligt ansvar for at få teamet til at fungere godt omkring aktiviteter, opgaver, mål, ressourcer og rammevilkår for at løfte elevers læringsresultater (Poulsen, 2014).

Det sidste tema omhandler *udvikling af sammenhængskraft*. Udvikling bliver her blandt andet relateret til ledelse, hvor ledelse uddelegerer ledelsesansvar til ressourcepersonen, som bliver et bindeled og dermed får ansvar for at skabe sammenhæng mellem strategi og praksis (Hachmann, 2016; Holdorf & Stoldt, 2014). Ligeledes bliver forståelsen knyttet til det at kunne skabe sammenhæng mellem ledelse og team (Poulsen, 2014), samt det at være et bindeled mellem en kollegaforståelse, der retter sig mod elevers læring, og en organisatorisk ledelsesforståelse, der knytter sig til, hvordan en organisation kan organisere sig for at holde skole (F. B. Andersen, 2014). Vedrørende kollegер handler det om at udvikle social sammenhængskraft ved at understøtte kollaborative læreprocesser (M. S. Jensen, 2016), men også at sikre, at det enkelte team udvikler sammenhængskraft – organisatorisk, pædagogisk og fagligt (Mikkelsen & Jensen, 2004).

Hvordan ressourcepersonen bliver beskrevet som succesfuld

Litteraturen frembringer ud fra de forskellige forståelser desuden bud på, hvad ressourcepersonen skal kunne for at skabe *forbedring og udvikling*. Jeg vælger at iagttage litteraturen ud fra et tema om *rammer*, der både henviser til *organisatoriske rammer og dialogiske rammer*. Dertil et tema om, hvordan ressourcepersonen succesfuldt udmønter rollen gennem *opgaver, ansvar og kompetencer*.

De *organisatoriske rammer* adresserer både rammer, strukturer og ledelsesansvar i forhold til, om ressourcepersonen kan være succesfuld. Litteraturen vægter blandt andet funktionsbeskrivelser

som nødvendige for at kunne udfylde rollen (Andersen, 2012; Boysen & Nielsen, 2017; Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009; Gottlieb, 2015; Hachmann, 2016; Thrane & Nymann, 2012). Desuden skal rammer være på plads (Rasmussen, 2016) via en fælles forståelse mellem ledelse, vejleder og kollega af vejledningsmål og måde, hvorpå vejledning finder sted (Boysen & Nielsen, 2017; Nielsen & Boysen, 2013). En anden tekst fremdrager, at vejledningen må være formaliseret og systematiseret med konkretisering af mål og proces for samarbejde og indsatser (Hansen et al., 2014); At en vellykket organisering af ressourcepersoner indeholder seks faktorer: faglige kompetencer, vejledningskompetencer, legitimitet, kollegers viden, klar funktionsbeskrivelse samt ledelsesopbakning og dialog (Andersen, 2012). En række tekster fremhæver også ledelsens ansvar, som må give opmærksomhed til ressourcepersonen (Kragh et al., 2013), rammesætte læsevejlederens arbejde (Herholdt & Arne-Hansen, 2011), bakke op om ressourcepersonen gennem tæt kontakt mellem ledelse og ressourceperson med klare forventninger omkring opgaver og tid (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009), diskutere, hvordan ressourcepersonerne kan komme til stede i det ledende (F. B. Andersen, 2016), være en integreret del af ledelsestænkningen, så vejlederen ikke kommer i loyalitetsdilemmaer (F. B. Andersen, 2014), skabe tryghed om opgaven (Kragh, 2014), både bedrive ledelse af, gennem og omkring ressourcepersonerne (Bjergkilde & Bjerg, 2016), sørge for organisatorisk, administrativ og ledelsesmæssige understøttelse, formelle rammer samt et højt vidensniveau hos alle (Hansen, 2016), må betragte ressourcepersoner som kollegialt venligsindede og samtidig eksplicitere de ledelsesmæssige missioner for ressourcepersonerne, så de bedre kan navigere (B. K. Andersen, 2016), understøtte ved at eksplicitere, hvad intentionen og formålet er med teamsamarbejdet (Lassen, 2016), drøfte med ressourcepersoner, hvordan der bliver balanceret mellem legalitet og legitimitet, kollegiale og ledelsesmæssige aspekter og mellem styring og pædagogisering (Bilde & Nielsen, 2016), formelt tilskrive positionen vægt (Rasmussen, 2016), skabe tydelighed omkring opgaven (Kragh, 2014), iagttage hvilken form for ledelse ressourcepersonerne har brug for, så det bliver muligt for ressourcepersonerne at bevæge sig fra novice til ekspert (Moll & Søndergård, 2020), undgå at forstå opgaven som en regulær ledelsesdelegering, hvor ledelse tror, at ressourcepersonen kan klare opgaven ved egen kraft (Andersen, 2019a), samt give ledelsesmæssig opbakning gennem en formaliseret og systematiseret praksis (Frydendahl et al., 2016).

De *dialogiske rammer* bliver adresseret gennem forskellige typer af kontrakter og forventningsafstemninger mellem vejleder og den vejledte (Boysen & Nielsen, 2017; Bro, 2009; Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009; Frydendahl et al., 2016; Grønnebæk, 2016; M. S. Jensen, 2016; Løw, 2009, 2020; Nielsen & Boysen, 2013; Petersen, 2014; Thrane & Nymann, 2012), samt gennem forskellige samtalemetoder, fx coaching (Skeem, 2012), subvision (Fougt et al., 2014), Open to learning Conversations (OLT) (Grønnebæk, 2016) og kollegial vejledning (Løw, 2020).

Opgaver, ansvar og kompetencer bliver beskrevet gennem en mangfoldighed af begreber og måder, hvorpå ressourcepersonen bliver succesfuld. Overordnet ser jeg dog, at ressourcepersonen får til opgave at understøtte og motivere til refleksion, udvikling og opkvalificering af kolleger (Albrechtsen, 2016b; Andersen & Andersen, 2013; Bjergkilde & Bjerg, 2016; Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009; Hensel, 2014; Poulsen, 2014; Riise & Wittendorff, 2002; Tetler et al., 2016; Thrane & Nymann, 2012) samt vejlede ledelsen angående indsatser på skolen (Nielsen, 2014). Yderligere skal ressourcepersonen have grundlæggende viden om pædagogik og didaktik, kunne genkende og opstille tegn på god undervisning, vide hvad de ikke ved, så de kan indhente ny viden, kunne afstemme ud fra kontekst, omsætte og videreformidle viden, som kollegaen kan profitere af, være mødeledere, samt kunne identificere forskellige diskurser; økonomi, pædagogik, eleven som problem m.v. (Spring, 2017). Ressourcepersonen skal også kunne styre i forhold til mål, arbejdsdeling og koordinering, sikre at der træffes beslutninger, at kolleger lærer af erfaringer samt undersøge kollegers trivsel. Koordinatorerne skal, for at få følgeskab, afgive autoritet, sige til og fra over for ledelsens forslag, forholde sig til proces og tilbyde sin assistance til lederen (Mikkelsen & Jensen, 2004). Ressourcepersonen skal også have den nødvendige viden om faget og vejledning, kontinuerligt være tilgængelig for lærerne, afsætte tilstrækkelig tid til både planlægning, implementering og evaluering, mødevirksomhed samt tid til at øve sig i at arbejde på nye måder; at samarbejdet bygger på et fælles ansvar for alle elevers læring og udvikling; at der er gensidig respekt, fortrolighed og åbenhed; at både ressourceperson og lærer har kendskab til problemløsningsprocesser og kompetencer inden for samarbejde (Hansen et al., 2014). Ressourcepersonen skal desuden deltage i klasseteamenes planlægning, støtte i dele af den praktiske udførelse og deltage i præsentationen og evalueringen som sparringspartner for teamene, hvor det handler om at inspirere, videreudvikle og støtte (Riise & Wittendorff, 2002). Kunne mestre et metaperspektiv på samarbejdsrelationen, situationer med modsatrettede behov og varierende

grad af motivation, at kunne stille spørgsmål, problemafklaring samt at skabe en atmosfære af gensidig respekt og nysgerrighed (Løw, 2009). Kunne genkendes af både ledelse som af medarbejdere (Møller, 2016), have fokus på både, sag, proces og relation samt et blik for en før-, under- og efterfase og formidle den nyeste viden (Hachmann, 2016), have det overordnede ansvar for dialogprocessen (Hansen, 2014; Hensel, 2014; Kjeldsen, 2002), samt være god til at lytte og vælge et tidspunkt, hvor det er muligt at være til rådighed, sætte sig i den andens sted og modtage budskabet uden forbehold (Kjeldsen, 2002). Desuden skal ressourcepersonen have viden om lærerens syn og behov gennem spørgeskema og fokusgruppeinterview for at kunne skabe motivation (Andresen & Gredsted, 2005; Gredsted, 2002a) samt kunne planlægge, gennemføre og evaluere skolens udviklingsprojekter tæt på praksis og være bærere af pædagogisk kvalitet (Holdorf & Stoldt, 2014). At lede og sætte refleksive processer i gang hos kollegerne på en anerkendende måde bliver adresseret i flere af teksterne (Frydendahl et al., 2016; T. F. Jensen, 2016; Kragh, 2014; Kragh et al., 2013). Også ressourcepersonens egen læring bliver italesat, hvor ressourcepersonen skal kunne være i en dobbeltlærerproces, hvor man både lærer noget professionelt og noget om vejledning (Løw, 2020), erkende sit eget ståsted og herefter ikke have en personlig opfattelse af en situation (Hubert, 2005), turde at tage ledelse på sig og se sig selv som organisationsmedarbejdere med en særlig opgave med at vejlede kollegers vejledning af elever (Rasmussen, 2016), have relationelle kompetencer og respekt for forskellige fagligheder (Herholdt & Arne-Hansen, 2011) samt have personlig kapacitet til at indgå i en vejledningskommunikation og positionere sig selv som samarbejds- og læringsorienteret i et ligeværdigt partnerskab (Albrechtsen, 2016b).

Opsamling

Opsummerende iagttager jeg en mangfoldighed af udgangspunkter for at skrive om ressourcepersonen, der både retter sig mod skoleudvikling, kolleger, uklar rolle og funktion, ledelse og forhold, der kræver opmærksomhed, ligesom der inden for disse overordnede fremkaldte temaer er perspektivvariationer. Dertil iagttager jeg et kompleks af tilgange til, hvordan ressourcepersonen bliver beskrevet som succesfuld igennem *organisatoriske og dialogiske rammer* samt gennem *opgaver, ansvar og kompetencer.* Der er opgaver for den formelle ledelse, men primært er der et væld af forventninger til, hvad der gør en ressourceperson succesfuld, der i min optik kan samles under en *intern kapacitetsopbygningsforståelse*. Al ledelse, alle medarbejdere, alle

elever, alle fag, alle sammenhænge, relationer, samarbejder og overgange, kan via ressourcepersonens mellemkomst forbedres og udvikles, og herigennem kan skolen som organisation opbygge intern kapacitet og overkomme opgaver i skolen. Der bliver samtidig peget på problematikker, udfordringer, oversete forhold og uklarheder, der kræver opmærksomhed. Uagtet disse perspektiver iagttager jeg en ensartet forståelse, der ser og tillægger ressourcepersonrollen en selvfølgelig overordnet rolle som kapacitetsopbygger, hvilket adskiller sig fra afhandlingens orientering mod at iagttage, hvad der aktuelt træder frem i forskellige praksisser omkring ressourcepersonen.

DEL 4. METODE- OG ANALYSESTRATEGI

Valg af funktionel metode og analyse

Følgende kapitel adresserer valg af afhandlingens metode og analyse. Valgene finder sted med henvisning til afhandlingens erkendelsesinteresse. Metodeafsnittet bliver afsluttet med en diskussion af de trufne valg ved først at fremdrage, hvordan de tre planlagte iagttagelser realt har taget sig ud, og dernæst, hvad oscillationen mellem forskellige metoder har og ikke har kunnet bidrage med. Analyseafsnittet synliggør valg af analysestrategi.

Metode

Om metode skriver Luhmann: ”[…] funktionsforholdet er det egentlige, frugtbare princip for selektion af videnskabeligt relevante data. Vi kalder også de regler, som gælder herfor i denne systemreference [videnskabssystemet], for »funktionalistisk metode«” (Luhmann, 2000, s. 94). Jeg vælger at benævne disse regler for tilvejebringelse af videnskabelig viden om ressourcepersonen for henholdsvis *metodologi* og *metodik*. Afsnittet om *metodologi* retter sig mod metodedesignet og dets forskellige elementer samt de iagttagelsesstrategier, der er knyttet hertil. Afsnittet om *metodik* retter sig mod det metodetekniske og den mere detaljerede fremgangsmåde i forhold til konstruktion af viden, hvor den konkrete fremgangsmåde ved hvert designelement bliver beskrevet.

Videnskabsteori Epistemologi ⎸ Ontologi	
Metode Erkendelsesgevinst ⎸ Ikke-erkendelsesgevinst	
Metodologi – metodedesign	**Metodik – metodeteknik**
Iagttagelsesstrategi ⎸ Ikke-iagttagelsesstrategi	Fremgangsmåde ⎸ Ikke-fremgangsmåde

Figur 18. Skema: Oversigt over metode.

Metodens funktion bliver at synliggøre, hvordan iagttagelsesvalg er truffet i forbindelse med konstruktion af viden. Ambitionen er således at skabe transparens ved at eksplicitere valg, være erkendelsesteoretisk konsistent og præcisere og forklare praktiske valg (Frankel, 2012, s. 174-175). Heri ligger validiteten, hvor det handler om "[…] at skabe så meget transparens omkring iagttagelserne, at disse fremstår forskelsbaserede og dermed kontingente, men ikke som ubegrundede og tilfældige" (Keiding, 2005, s. 227). Metoden består af en art kombinatorik på to planer. *Metodologisk* består den af en oscillation mellem forskellige iagttagelser, hvortil Luhmann fremhæver transparensen: "Heller ikke metodologi giver os udgangspunkter, der kan indføres udefra og skal accepteres på forhånd. Hvis man vil tage højde for denne omstændighed, er der kun den mulighed at gebærde sig mest mulig transparent i opbygningen […]" (Luhmann, 2016, s. 56). Metodologiens formål beskrives i det følgende: "[…] testning af fund gennem andre metoder, vil kunne bidrage til at kunne modsige eller bekræfte antagelser" (Lee & Brosziewski, 2007, s. 259). Formålet er således at sensibilisere, nuancere og afprøve videnskonstruktionerne med henblik på at kunne iagttage, om konstruktionerne er velvalgte, både, hvad angår at forstå det meddelende system samt forstå, hvordan de er frembragt (Keiding, 2005, s. 204). *Metodikken* vil oscillere mellem teori og empiri på abduktiv vis. Luhmann skriver: "Set fra en konstruktivistisk position kan metodikkens funktion ikke alene ligger i at sikre, at man beskriver virkeligheden rigtigt (og ikke fejlagtigt). Snarere må det handle om raffinerede former for systemintern produktion og bearbejdning af information. Det vil sige: Metoder, gør det muligt for den videnskabelige forskning af overraske sig selv" (Luhmann, (1997), 2016, p. 51). Jeg ser abduktion som en måde, hvorpå teori og empiri er i dialog og gensidigt forstyrrer og beriger hinanden, som et "kredsløb [og] limen i verdens intellektuelle processer. En særlig måde at resonere på […], der åbner blikket for nye, tidligere ukendte kontekster, men som ikke kan påberåbe sig logisk konsistens [eller] korrekthed" (Vogd, 2011, s. 46; 241).

Metodologien - valg af metodestrategi

Som sagt er metodologien bygget op omkring oscillationen mellem forskellige metoder, hvorfor designet i mere gængs forstand kan forstås som et mixed method-design,[23] som består af tre iagttagelser med hver deres forskellige erkendelsesgevinster. De tre iagttagelser er; observation, interview og spørgeundersøgelse. Med iagttagelsesbegrebet kan ingen af designelementerne påberåbe sig at være andet end forskellige iagttagelser. En forståelse, som også gør sig gældende i følgende udsagn, hvor Luhmann skriver: "Den modstilling af kvantitative og kvalitative metoder, der dominerer den sociologiske metodediskussion, leder nærmest på afveje i forhold til de egentlige problemer. Den efterlader frem for alt uklarhed om, hvordan man kan transformere afstand fra genstanden til erkendelsesgevinst […]" (Luhmann, 2016, s. 51). Tilgangen kan også spores indenfor den mere traditionelle mixed method-forskning, hvor en anden forståelse af metodekombinationer end den gængse kombination mellem kvantitative eller kvalitative data kan retfærdiggøres, hvis de hjælper til bedre at besvare videnskabelige spørgsmål (fx Frederiksen, 2014, s. 14; Frederiksen, 2015, s. 199). Forskelligheden er således ikke vigtig i sig selv, men væsentlig, fordi forskellige iagttagelser kan formidle forskellige nuancer. Inden for den traditionelle mixed method-forskning vil nuanceringen måske bedst kunne gengives med begrebet om "Udvidelse, [som] søger at udvide bredden og rækkevidden af undersøgelser ved hjælp af forskellige metoder til forskellige undersøgelseskomponenter" (Greene et al., 1989, s. 259). Sensibiliseringen gennem forskellige iagttagelser som grundlag for at afprøve iagttagelser har den selvfølgelige konsekvens, at ingen af iagttagelserne eller selve kombinationen garanterer en mere eller mindre objektiv sandhed, sikkerhed eller ensartet viden, som den mere velkendte mixed method-forskning peger på, fx gennem triangulering eller komplementaritet, som er nogle af de almindelige begrundelser for at benytte mixed method (fx refereret til i Frederiksen, 2015, s. 200; Greene et al., 1989, s. 256). Snarere kan afprøvningen inden for den traditionelle forskning fanges med "Initiationsbegrebet [som] søger efter paradokser og modsigelser, nye perspektiver på rammer, omarbejdning af spørgsmål og resultater fra den ene metode med spørgsmål eller resultater fra den anden metode"

[23] Afhandlingen giver ikke en oversigt over den historiske udvikling eller behandler grundlæggende diskussioner inden for mixed method-forskningen. Dette er udarbejdet af adskillige andre forskere (fx Christensen, 2017; Frederiksen, 2014, 2015; Greene, 2007; Jæger, 2019).

(Greene et al., 1989, s. 259). En forståelse, der går igen hos Alan Bryman, som siger, at hvis "metoderne[24] er gennemført som i tandem vil potentialet – og måske sandsynligheden for uventede udfald være mangfoldiggjort" (Bryman, 2006, s. 111).[25]

Designets kombinatorik ser skematisk ud som følger, hvor de to første iagttagelser har til hensigt at finde temaer om ressourcepersonen som organisatorisk rolle og funktion, mens formålet med en spørgeundersøgelse er at afprøve, om en fortætning af disse temaer kan genkendes i andre og flere organisationer. Erkendelsesinteressen ligger således i nuanceringen og ikke i at finde objektive sandheder.

Metodologien[26] ser skematisk ud som følger:

[24] Bryman henviser til 'de to', forstået som kombinationen af den kvalitative og kvantitative metode. Pointen med at henvise til den mere traditionelle forskning med Bryman er, at fokus på en kombination af metoder skal være logisk sammenhængende og begrundelsen ekspliciteres.

[25] Med tandem forstår jeg en metodisk kombinatorik, hvor de første iagttagelseselementer genererer temaer til det næste iagttagelseselement.

[26] Referencer i skemaet: (Luhmann, 2000, s. 152), (Luhmann, 2000, s. 154), (Luhmann, 2000, s. 188) og (Keiding, 2005, s. 216).

Metodologi				
Design	**Indhold**	**Erkendelsesinteresse**	**Erkendelsespunkt**	**Erkendelsesgevinst**
Iagttagelse 1 Observation	Observationer af ressourcepersoner; hvordan ressourcepersoners funktion og rolle konstituerer sig i skolen som organisation gennem organisationsinitierede interaktioner.	Frembragt rolle ⌉ Fremstillet rolle	**Iagttagelse af handlet kommunikation** Iagttagelse af samkvem mellem black boxes, der kommer til syne som handling (Luhmann, (1984) 2000, p. 152).	At frembringe partikulær information om, hvordan rollen tilskrives funktionel mening fra forskellige rolleperspektiver gennem handlet kommunikation.
Iagttagelse 2 Interview	Fokusgruppeinterviews og individuelle interviews ud fra valgte rolleperspektiver; ledelse, ressourcepersoner og kolleger gennem forskerinitierede interaktioner.	Frembragt rolle ⌉ Fremstillet rolle	**Iagttagelse af mundtlig kommunikation** Iagttagelse af implicerede perspektiver (Luhmann, (1984) 2000, p. 154).	At frembringe partikulær information om, hvordan rollen tilskrives funktionel mening fra forskellige rolleperspektiver gennem mundtlig kommunikation.
Iagttagelse 3 Spørgeunder-søgelse	Spørgeskema-undersøgelse om, hvorvidt kondenserede kodninger fra iagttagelse 1 og 2 kan genkendes af andre folkeskoler fra seks kommuner.	Genkendelse ⌉ Ikke-genkendelse	**Iagttagelse af skriftlig kommunikation** *Iagttagelse af antagelse eller afvisning af meddelt meningsreduktion* (Luhmann, (1984) 2000, p. 188).	At afprøve information om forholdet mellem fortættede partikulære informationer med henblik på at iagttage, hvilke selvreferencer, der kan iagttages gentagne gange i forskellige sammenhænge (Keiding, 2005, p. 216).

Figur 19. Skema: Oversigt over metodologi.

Iagttagelse 1. Observationsmetodologi

Formålet med valg af observationsmetoden er at iagttage handlet kommunikation i relation til ressourcepersonen som organisatorisk rolle og funktion. Jeg forstår handlingerne som organisationsinitierede interaktioner, idet de er iværksat af skolen og i hverdagssprog relaterer sig til forskellige hverdagspraksisser i skolen, og derfor ville foregå uden min mellemkomst. Samtidig bliver jeg som forsker selv deltager i interaktionen for at kunne observere, hvor "Den deltagende iagttager oscillerer mellem at observere som deltager og observere som sociolog" (Lee & Brosziewski, 2007, s. 258).

Iagttagelse 2. Interviewmetodologi

Formålet med interviewet er at iagttage mundtlig kommunikation (La Cour et al., 2005, s. 12). Jeg kalder interview for forskerinitierede interaktioner, da disse interaktioner ikke havde fundet sted uden min mellemkomst. Ambitionen er at iagttage, hvad der tilskrives mening, og afsøge den strukturelle kobling mellem bevidsthed og kommunikation (La Cour et al., 2005, s. 13). Det

væsentlige er at holde sig for øje er, at et interview er et system i sig selv; et interaktionssystem, som producerer mening mens det finder sted. Afhandlingen benytter sig af to forskellige interviewtyper; fokusgruppeinterview på tværs og individuelle interviews, som bidrager til at iagttage afhandlingens tre rolleperspektiver; kollega, ressourceperson og ledelse. De to typer af interaktioner er valgt, fordi der i forskellige interaktionssystemer udspiller sig forskellige friheder, tilknytninger og afhængigheder. Fokusgruppeinterviewet vælger jeg at se som et forhandlingssystem, hvor deltagerne skal tage hensyn til hinanden, men også hver især repræsenterer forskellige interesser (Luhmann, 2016, s. 646; 626). De individuelle interviews lægger derimod op til det modsatte af forhandling, hvor de forskellige rollers enkeltbidrag kan forstås som en art individuel mulighed for ikke at skulle tage hensyn til andre medlemmer og dermed repræsentere egne iagttagelser.

Iagttagelse 3. Spørgeundersøgelsesmetodologi

Formålet med spørgeundersøgelsen er at afprøve, om kondenserede og dermed fortættede temaer, som er genereret ud fra observationer og interviews, kan genkendes i andre organisationer med henblik på at afprøve de fortættede temaer fra de to forudgående iagttagelser. Ambitionen er at åbne op for bearbejdninger af viden fra observationer og interviews, og gennem en spørgeundersøgelse rekonstruere denne kompleksitet ud fra den binære skematik genkendelse/ikke-genkendelse. Både genkendelse og ikke-genkendelse bliver således interessante.

Metodik – valg af fremgangsmåde

Metodikken er opbygget på følgende måde: først bliver der observeret. Herefter kommer der et fokusgruppeinterview, efterfulgt af observationer, som følges op af individuelle interviews med skolens tre rolleperspektiver; kollega, ressourceperson og ledelse. Processen med observationer før interviews har haft følgende hensigt: 1) at observationer kan give input til relevante interviewspørgsmål, 2) at observationer kan forstyrre forskernes forforståelser og udvide erkendelser som grundlag for den efterfølgende udarbejdelse af interviewguide, 3) at kunne spørge ind til konkrete episoder fra praksis i de kommende interviews, 4) at temaer fra observationer og interviews genererer temaer til spørgeundersøgelsen. Metodeteknisk bliver metodologien omsat på følgende vis.

Obs. 1	Obs. 1	Obs. 1	Observationspause med fokusgruppe-interview på tværs Kollega Ressourceperson Ledelse	Obs. 2	Obs. 2	Obs. 2
Dag 1: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 1	Dag 2: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 2	Dag 3: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 3		Dag 4: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 1	Dag 5: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 2	Dag 6: Observation af ressource-person og deltagelse på mødetype 3

Individuelle interviews: Ressourcepersoner	Individuelle interviews: Ledelse	Individuelle interviews: Kolleger	Spørgeundersøgelse: Ressourcepersoner Ledelse
1,5 time med nogle af de ressourcepersoner jeg har fulgt.	1,5 time med ledelse, som ressourcepersoner refererer til.	1,5 time med nogle af de kolleger, der har været involveret på møderne.	10 minutters spørgeunder-søgelse til ressource-personer og ledere i seks nye kommuner.

Figur 20. Skema: Oversigt over metodisk fremgangsmåde.

Metodikken er afprøvet gennem en pilottest[27] på en enkelt skole, hvor et personalemøde er blevet observeret, og hvor henholdsvis én kollega, én ressourceperson og én leder er blevet interviewet. Hensigten med pilotundersøgelsen har været at undersøge, om observations- og interviewguide har vist sig hensigtsmæssige i relation til afhandlingens ærinde, og desuden om spørgsmålene har virket intuitive og relevante for deltagerne.

Iagttagelse 1. Observationsmetodik

Forskningsspørgsmålene er blevet operationaliseret gennem en observationsguide, som bidrager til iagttagelsessystematik. Guiden er bygget op omkring et organisationsniveau, der behandler, hvordan rollens funktion ser ud til at træde frem i interaktioner samt et interaktionsniveau, der adresserer, hvordan rollen bliver udfyldt af en person. Yderligere indeholder guiden to iagttagelsesfelter; forskningsobservationer og forskningsrefleksioner, der har haft til hensigt gennem skrift at huske iagttagelser og samtidig skabe transparens om det at observere som deltager samt relatere disse observationer til teori. Pilottesten har bidraget til denne udformning, hvor de forskellige delelementer er blevet skærpet, idet de før testen i højere grad var en samlet, deskriptiv og intuitiv observation af et personalemøde. Observationsguiden er både blevet anvendt som videnskabeligt anker, når iagttagelsesevnen er blevet for sløret, været ramme for mine skriftlige iagttagelser, herunder formulering af interviewspørgsmål til de kommende interviews, men er også blevet lagt til side for ikke at lade sig begrebsmæssigt begrænse, hvilket kan afstedkomme andre

[27] Pilottest på skole d. 7. august 2018.

blinde pletter. Derudover er mødeobservationer optaget på lydfil og delvist transskriberede ud fra informationernes relevans i forhold til forskningsspørgsmålet. Det vil sige, at kun passager, der er vurderet til at kunne bidrage til at besvare forskningsspørgsmålet, er transskriberede. Dette er valgt, fordi møderne ikke er genererede med henblik på at besvare forskningsspørgsmålet, og derfor indeholder mange andre emner, der er irrelevante for afhandlingen.

Observationsguiden ser således ud:

Iagttagelsespunkter	Forskningsobservationer	Forskningsrefleksioner
Organisationsniveau ▪ Rolle og funktion; erfaringer og forventninger o Kollegaperspektiv o Ressourcepersonperspektiv o Kollegaperspektiv		
Interaktionsniveau ▪ Rolle og person; erfaringer og forventninger o Kollegaperspektiv o Ressourcepersonforventninger o Ledelsesperspektiv		

Figur 21. Skema: Observationsguide.

Observationen er konstrueret således, at en ressourceperson bliver fulgt en hel dag i forskellige situationer, hvor ressourcepersoner har deres hverdag. Dobbeltrollen og -funktionen er dermed forsøgt imødekommet ved at iagttage interaktioner så mangfoldigt som muligt. Jeg mødte derfor ofte op om morgenen kl. 7.45 og fulgte en ressourceperson indtil vedkommendes arbejdsdag var slut. Jeg havde bedt om at følge med på de dage, hvor der i videst muligt omfang både var arbejde, der rettede sig mod 'egne' elever, udvikling af kollegers undervisning og skolens strategiske arbejde, for at komme min definition bedst mulig i møde. Jeg kom derfor både til at observere undervisning, teammøder, møder med forældre og medarbejdere fra forvaltningernes Pædagogiske Psykologiske rådgivning (PPR), møder med eksterne konsulenter, udviklingsdage og strategiske møder med ledere. I bestræbelserne på at iagttage denne praksis meldte spørgsmålet sig om, hvordan dette bedst kunne lade sig gøre vel vidende, at det ikke er muligt at ikke-kommunikere, hvorfor deltagerne ville blive påvirkede af min tilstedeværelse - uanset hvad. Jeg vurderede, at hverdagen bedst kunne iagttages ved, at deltagerne vidste, at de blev iagttaget, at de kendte målene for observationerne, og at jeg ikke aktivt deltog i de aktiviteter, som ressourcepersonerne havde i løbet af en dag. Det betød, at jeg sad på en stol i et hjørne, når jeg observerede undervisning, og tiede, når der var møder. Samtidig valgte jeg at observere flere gange og over tid, da dette måske ville give andre

iagttagelser, når jeg over tid ville gå fra at være en ukendt til en kendt deltager (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 54).

Observation 2. Interviewmetodik

Udformningen af interviewguiden[28] er inspireret af Steinar Kvales opstilling med forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (Kvale, 1997, s. 135), hvor de mere abstrakte forskningsspørgsmål udgør et fundament for flere interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene har således været stabile størrelser, mens interviewspørgsmålene både er frembragt på baggrund af afhandlingens pilotundersøgelse og udvidet eller justeret på baggrund af de informationer, som de første observationer frembragte. Umiddelbart kan interviewguiden derfor fremstå meget fastlagt og ufravigelig. Dog er det semi-strukturerede interview valgt til selve interviewsituationen for også at give plads til uforudsete drejninger eller temaer, jeg som forsker ikke har kunnet forudse, og dermed undgå at lukke for uventede temaer. Det semi-strukturerede interview er således forberedt på forhånd med temaer og spørgsmål, men holder sig åbent til interviewets forløb samtidig med, at det får belyst de nødvendige temaer (Harrits et al., 2012, s. 150). De interviewede er forelagt interviewets tematikker med overskrifter ud fra nedenstående skema.

Organisering med ressourcepersoner
Ressourcepersonfunktioner
Forventninger til ressourcepersoner
Ledelsens funktion og rolle i relation til ressourcepersoner
Kollegers funktion og rolle i relation til ressourcepersoner
Forventninger til ressourcepersonen som person
Kommunikation i relation til ressourcepersoner
Tematikker for ressourcepersoner
Tid og ressourcepersoner
Perspektiver på ressourcepersoner

Figur 22. Skema: Interviewtematikker.

De semistrukturerede interview har dermed forsøgt at flage med det, det er; en konstruktion med et overordnet og bestemt tema, hvor jeg som forsker, gerne ville omkring noget bestemt. Alle former for interviewspørgsmål har været i brug lige fra åbnende og indledende spørgsmål til direkte, indirekte, informationssøgende, uddybende, specificerende, præciserende og fortolkende

[28] Se Bilag 4. Eksempel på interviewguide.

spørgsmål (Harrits et al., 2012, s. 155). Derudover har jeg forsøgt at give plads til tænkepauser til de interviewede. Følgende skema viser et uddrag fra interviewguide til ressourcepersoner.

Teoretiske iagttagelsespunkter	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Erfaringer og forventninger	Hvordan er skolens organisering med ressourcepersoner?	▪ Hvor mange ressourcepersoner har I? ▪ Hvornår mødes ressourcepersoner med hvem? ▪ Hvem refererer du til i ledelsen?
Organisationsniveau (Rolle og funktion)	Hvilken funktion har en ressourceperson på skolen?	▪ Kan du med eksempler forklare de typer opgaver, som du typisk tager dig af? ▪ Hvordan hænger det sammen med det, du synes, at en ressourceperson skal tage sig af? ▪ Hvad vil du sige er det vigtigste formål med ressourcepersoner her hos jer? ▪ Hvordan vil du på den baggrund beskrive ressourcepersonernes funktion, som du opfatter den? ▪ Hvorfor tror du, at skolen har ressourcepersoner? ▪ Oplever du, at skolen har fået opfyldt et behov? ▪ Hvordan er du udvalgt til at være ressourceperson? ▪ Hvad er din titel? ▪ Har du en særlig uddannelse? ▪ Hvad står der om ressourcepersoner i jeres officielle papirer?

Figur 23. Skema: Uddrag fra interviewguide til ressourcepersoner.

Interviewiagttagelser er gemt på lydfil og transskriberede. Jeg har valgt at få en anden til at transskribere lydfilerne i begyndelsen, udelukkende af tidsmæssige årsager. Jeg overvejede, hvorvidt dette tilvalg ville skabe en for stor distance til iagttagelserne, som ville få afgørende betydning for, hvad jeg eventuelt kunne eller nærmere ikke kunne iagttage i den efterfølgende analyse. I hverdagssprog; om jeg på denne måde ville have nok 'føling' med iagttagelserne, fordi jeg blot ville modtage tekst og ikke høre toneleje og genkalde mig gestik og ansigtsudtryk. Jeg besluttede derfor at aflytte samtlige lydfiler, samtidig med, at jeg sad med transskriberingerne. Beslutningen viste sig brugbar og gav anledning til en stor lettelse i forhold til ikke at skulle transskribere og forholde sig til indhold på en og samme tid. Jeg havde nu overskud til at genkalde mig situationer og sammenhænge uden at spole frem og tilbage for ordret transskribering[29]. Desuden har jeg efter hvert interview nedfældet forskningsobservationer og forskningsrefleksioner, som opstod efter observationerne, for at gøre konstruktionen så transparent som muligt.

[29] Se Bilag 2. Retningslinjer for gengivelse af iagttagelser.

Iagttagelse 3. Spørgeundersøgelsesmetodik

Spørgeundersøgelsen er som sagt udarbejdet ud fra fortættede temaer fra kodning[30] af observationer og interviews. Skemaet retter sig mod to af afhandlingens rolleperspektiver; ressourceperson og ledelse[31]. Tidsmæssigt har det været vigtigt, at besvarelsen af undersøgelsen ikke skulle vare mere end ca. ti minutter. Betragtningen fik jeg bekræftet gennem pilottesten[32] af spørgeundersøgelsen, hvor skolelederen fortalte om, hvor mange undersøgelser, der lå i mailboksen om ugen, og hvor få de fik besvaret af tidsmæssige årsager. Pilottesten er foregået i et ledelsesteam på fire, hvor to af lederne tidligere havde fungeret som ressourcepersoner inden de blev ledere. De to fik skemaet til ressourcepersoner, mens skolelederen og den sidste leder fik skemaet til ledere. Jeg var interesseret i spørgsmål, der kunne misforstås, besvarelsestid, irrelevante spørgsmål og designets overskuelighed. Temaerne var i høj grad genkendelige. Tidsmæssigt tog det dog 20 minutter at besvare for den, der var længst tid om det. Undersøgelsen skulle altså halveres. Desuden viste det sig, at skemaet var uoverskueligt. Tiden og uoverskueligheden medførte, at jeg endte med at inddele skemaet i tre dele: Del 1: Indledende spørgsmål; specifikke spørgsmål rettet mod hvert systemperspektiv. Del 2: Spørgsmål om ressourcepersoners *praksis*; kun for ressourcepersoner og med de samme spørgsmål til lederes *forventninger* til ressourcepersoners praksis; kun for ledere. Del 3: Graden af genkendelse af udsagn i relation til ressourcepersoners praksis. Jeg bibeholdt således en indholdsmæssigt ensartet spørgeundersøgelse for de to rolleperspektiver, hvor det forskellige var rettet mod de forskellige rolleforventninger, der er til henholdsvis ressourceperson og ledelse; ressourcepersoner, som udfører rollen og funktionen i hverdagen, mens ledelsen producerer beslutningspræmisser indeholdende forventninger til rollen og funktionen.

Ovenstående dele er udarbejdet med en ambition om at udvise loyalitet over for de empiriske iagttagelser samtidig med, at de er forsøgt operationaliseret så balanceret som muligt. Balanceringen har haft fokus på at være tro mod observationer og interviews og samtidig undgå ledende spørgsmål, dobbeltnegationer, overrepræsentation af enten negative eller positive udsagn, sammensatte eller flertydige spørgsmål, følsomme spørgsmål og spørgsmål, som respondenter kun

[30] Se kapitel om Kodning.
[31] Se Bilag 5. Spørgeundersøgelse. Begge spørgeundersøgelser kan ses i deres fulde længde, dog uden indledende spørgsmål om tilhørsforhold til kommune og skoler.
[32] Pilottest på Hårup Skole, Aarhus Kommune d. 19. november 2019.

ville kunne besvare positivt, fordi de skal selvrapportere - de såkaldte ”social desirability biases” (SDB) (Fisher, 1993, s. 303). Fx undlod jeg spørgsmål om genkendelse af, hvorvidt ressourcepersoner besad forskellige ønskværdige kompetencer som facilitator. Udover selve formuleringen er rækkefølgen af spørgsmålene randomiseret inden for de enkelte overskrifter. Mængden og dermed længden af de indledende spørgsmål blev ligeledes overvejet i forhold til vigtighed fx vedrørende frasortering af irrelevante respondenter, som ledere med økonomisk ansvar. Desuden blev det overvejet, om de indledende spørgsmål ville blive et irritationspunkt, som kunne få respondenterne til at 'hoppe af undersøgelsen'. Gennem iagttagelse 1 og 2 var der dog indikationer af, at der netop var en optagethed og en holdning til fx ressourcepersoners uddannelsesniveau, som et af de indledende spørgsmål relaterer sig til, hvorfor der var spørgsmål, der var væsentlige at stille. Opsummerende kan man sige, at spørgsmålene har sigtet mod at respondenterne har kunnet vurdere udsagn ud fra kondenserede temaer, hvorfor der er tale om en ”holdningsundersøgelse” (Olsen, 2006, s. 18). Svarkategorierne har været de samme gennem hele undersøgelsen med henblik på at skabe en så konsistent undersøgelse som muligt samt bidrage til at hjælpe respondenter til genkendelse og dermed fortrolighed med skemaets opsætning. Svarkategorierne er valgt ud fra en Likert-skala, idet en sådan skala er brugbar til forskning om ”stillingtagen” (Croasmun & Ostrom, 2011, s. 20). Jeg spørger netop respondenter om at tage stilling til genkendelse af tematikker. Likert-skalaen er hyppigt diskuteret i metodelitteraturen, både i relation til, hvad den kan og ikke kan, samt hvilken skalering, der giver et gyldigt resultat (Clement, 2017; Croasmun & Ostrom, 2011; Joshi et al., 2015; Sullivan & Artino, 2013). Jeg har valgt en 4-punktsskala, og dermed har jeg ikke medtaget en mulighed for at svare gennem den 'neutrale' position 'ved ikke', hvilket betyder, at holdninger bliver tilkendegivet.[33] Valget bunder i tre argumenter. *For det første* bestræber spørgeundersøgelsen sig ikke på at udsige noget signifikant. Derimod er jeg interesseret i at afprøve informationer i retning af at få indikationer på genkendelse af temaer, hvor det har være væsentligt at minimere svarkategoriernes detaljeringsgrad, fordi ”klarhed kan blive kompromitteret, når en […] skala bliver længere, fordi hvert tilføjet punkt er endnu et punkt, der skal fortolkes” (Krosnick & Presser, 2010, s. 270). *For det andet* har jeg ønsket at fremtvinge en holdning, som kunne imødekomme udgangspunktet for iagttagelse; genkendelse/ikke-genkendelse. Ræsonnementet

[33] Jeg er bekendt med, at forceringen kan øge risikoen for bias (fx Croasmun & Ostrom, 2011, s. 20). Ud fra ovenstående argumenter er den dog valgt alligevel.

blev, at en neutral kategori ikke ville understøtte denne binære skematik. *For det tredje* vurderede jeg, at alle respondenter har forudsætninger for at svare, idet de to rolleperspektiver er familiære med forskningsgenstanden og de temaer, der retter sig mod det, hvorfor en 'ved ikke-kategori' blot ville blive en art sovepude i retning af ikke at behøve at tage stilling. Familiariteten blev bekræftet i pilotundersøgelsen og gav derfor ikke anledning til en ændret skalering, hvilket svarer til skaleringen i Evalueringsinstituttets undersøgelse af ressourcepersoner fra 2009 (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2009). Med Likert-skalaen arbejder jeg med en ordinal skala, hvilket betyder, at "svar kan bedømmes eller rangeres, men afstanden mellem svarene kan ikke måles" (Sullivan & Artino, 2013, s. 541). Med den ordinale skala får jeg mulighed for at skabe en tilpas varians i svarerne, som kan bidrage til refleksive indikationer, fordi der netop er fokus på bedømmelse ud fra genkendelse/ikke-genkendelse.

Kriterier for selektioner

Ovenstående fremgangsmåde i de tre iagttagelser bygger på valg og fravalg, som vil blive diskuteret i det følgende i relation til afhandlingens erkendelsesinteresse, hvilket har betydet, at fx funktioner, der har været rettet mod materialeansvar eller har være uformelle, er blev fravalgt. Derudover er antallet af kommuner, skoler og personer overvejet i forhold til at skabe en balance mellem at kunne nuancere og sensibilisere blikket og samtidig kunne håndtere omfanget af genereret viden.

Nedenstående skema viser selektionskriterier for de tre iagttagelser, som vil blive udfoldet og diskuteret efter skemaet.

Kriterier for planlægning af iagttagelser		
Kriterier	**Inklusion**	**Eksklusion**
Overordnet kriterium		
Definition af ressourceperson	Lærer/pædagog, der formelt er ansat til at varetage en lærer/pædagogrolle samt en ekstra rolle med fokus på organisatoriske strategier for pædagogisk udvikling, i relation til kolleger og/eller i forbindelse med strategiudvikling sammen med skolens ledelse.	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Specifikke kriterier for Iagttagelse 1 (Observation) og 2 (Interview)		
Rolleperspektiver	▪ Kolleger ▪ Ressourceperson ▪ Skolens formelle ledelse	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Kommuner (Danmarks Statistik, 2018)	▪ Én storbykommune ▪ Én provinsbykommune	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Skoler (Undervisningsministeriet [UVM], 2018c)	▪ Skoler, der er forskelligt organiseret med formelle ressourcepersoner med dobbeltfunktioner o To store skoler (elevtal mellem 700-900) o To små skoler (elevtal mellem 100-400)	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Specifikke kriterier for Iagttagelse 3 (Spørgeundersøgelse)		
Rolleperspektiver	▪ Temaer fra observationer og interviews o Ressourceperson o Skolens formelle ledelse	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Kommuner (Danmarks Statistik, 2018; Undervisningsministeriet [UVM], 2018c)	▪ Én storbykommune o Aarhus Kommune (34.777 elever) ▪ Fire provinsbykommuner o Holstebro Kommune (7.918 elever) o Randers Kommune (12.113 elever) o Silkeborg Kommune (12.749 elever) o Viborg Kommune (13.568 elever) ▪ Én oplandskommune o Syddjurs Kommune (5.584 elever)	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.
Skoler (Undervisningsministeriet [UVM], 2019b)	▪ Én storbykommune o Aarhus Kommune (47 skoler) ▪ Fire provinsbykommuner o Holstebro Kommune (17 skoler) o Randers Kommune (20 skoler) o Silkeborg Kommune (24 skoler) o Viborg Kommune (28 skoler) ▪ Én oplandskommune o Syddjurs Kommune (11 skoler)	Ressourcepersonen som politisk rolle og funktion.

Figur 24. Skema: Kriterier for planlægning af iagttagelser.

Iagttagelse 1 og 2. Observations- og interviewkriterier

Iagttagelse 1 og 2 har til formål at gå undersøgende og deskriptivt til ressourcepersonen som et selvfølgeligt og positivt svar på faglig ledelse med henblik på at opnå analytisk erkendelse. Både observationer og interviews er bygget op omkring de samme valg og fravalg, de er foregået på de samme skoler. Jeg har valgt fire skoler fra to forskellige kommuner af forskellig størrelse, hvor to skoler er små og to er store - en stor og en lille fra hver kommune. Baseret på mine erfaringer, har

det været væsentligt, at både kommuner og skoler skulle have forskellige størrelser. Grunden er, at jeg har set, at kommunestørrelse har betydning for forvaltningskrav fx, hvornår området er blevet berørt af forskellige bestemmelser, omfang af bestemmelser, detaljeringsgrad af bestemmelser og tidsmæssige forskelle, hvilket har afstedkommet forskellige organisatoriske praksisser - ligesom forskellige skolestørrelser er valgt ud fra antal elever, fordi det kan have betydning for organiseringsmåder og antal ressourcepersoner.

Elevsammensætning har jeg ikke set som en afgørende faktor. De fleste kommuner har i sig selv en diversitet, ligesom skoler har forskellige elever. Samtidig er afhandlingens ærinde ikke at iagttage ressourcepersonens specifikke pædagogiske eller didaktiske virke i relation til elever, men at se på ressourcepersonen som en organisatorisk rolle og funktion, og hvad denne er for en størrelse. Om det, ressourcepersonen er sat i spidsen for, ser ud til at skabe resonans i forhold til elevers uddannelse, er yderst vigtigt, men er ikke denne afhandlings omdrejningspunkt. Valg af forskellige kommune- og skolestørrelser har derfor haft til hensigt at bidrage til organisatorisk variation. Som anker for udvælgelse af afhandlingens skoler er kommuneinddeling i størrelser fra Danmarks Statistik (Danmarks Statistik, 2018) benyttet, mens oversigt over skolestørrelser er hentet fra Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet [UVM], 2018c). Kategorierne er således ikke et udtryk for repræsentativitet, men er valgt med henblik på at skabe alsidighed, som forhåbentlig bidrager til en erkendelsesgevinst. Med min erfaring ville jeg ikke vælge skoler eller kommuner, jeg kendte fra mine tidligere arbejder. Jeg ville selv være for forudindtaget, hvor min egen bevægelse fra konsulent og underviser til forsker ville blive besværliggjort. Ligeledes ville vi kunne komme til at fastholde hinanden i vores sociale hukommelse om fortidige samarbejder, der ikke ville gavne forskningen. Vurderingen var, at det var rigeligt, at jeg havde indgående kendskab til området gennem flere kommunale samarbejder. Herudover var min erfaring, at kommuner og skoler er yndede forskningsgenstande, hvorfor jeg vurderede, at mange ville takke nej, og at den bedste adgangsbillet til skolerne derfor måtte gå gennem mit netværk. Man kan sige, at snowball-strategien (Harrits et al., 2012, s. 163) til dels er blevet anvendt, da den første kontakt til skolerne gennem mit netværk genererede den næste kontakt og den næste kontakt - fra netværk til skolekontakt til ressourcepersonkontakt. Af etiske grunde[34] kan netværket ikke beskrives her, da kommuner og skoler er lovet anonymitet, men jeg fik forholdsvist hurtigt adgang til interesserede skoler, hvilket

[34] Se kapitel om Etiske fordringer – ærlighed, transparens og ansvarlighed.

også var væsentligt angående det kommende samarbejde; at skolerne selv havde valgt at deltage. Yderligere vurderede jeg, med kendskab til skolernes årsplaner, at det ville være bedst at iagttage inden skolerne begyndte planlægning af det nye skoleår omkring april 2019, hvor de ville have for travlt til at deltage og arrangere observationer og interviews. Da kontakten blev etableret gennem netværk og fire skoler havde meldt positivt tilbage, blev der holdt formøder med skolernes ledelser. Nogle steder med en enkelt leder, andre steder med hele ledelsesteamet. Jeg fremlagde projektet, intentionen omkring empirisk forskning og en definition af ressourcepersonen, og vi drøftede, hvorfor skolerne ville deltage, hvad der praktisk kunne lade sig gøre, samt de etiske omstændigheder. Skemaet for observationer og interviews blev fremlagt, og en fra ledelsen påtog sig at udfylde skemaet med navne og datoer for observationer og interviews. Den konkrete udvælgelse af rolleperspektiver, der opfyldte definitionen, har dermed ligget hos én formel leder. Dette har givet anledning til bekymring om, hvorvidt lederens udpegning ville betyde, at det kun ville være særlig interesserede eller positive medlemmer overfor forskningsgenstanden, der ville blive valgt. Ville jeg få et tilpas nuanceret billede? Ikke at dette billede skulle være negativt eller kritisk, men blot nuanceret. Vurderingen har været, at adgang til ressourcepersoner, der frivilligt ville deltage, og som derfor ikke var blevet pålagt at skulle stå til rådighed for mig, vejede tungest, hvilket også fik det udkomme, at en eventuel betydning af køn og alder måtte vise sig i den kommende analyse. Desuden har lederens ansvar for udvælgelse afstedkommet overvejelser om, hvorvidt afhandlingens definition er blevet forstået. Jeg har dog vurderet, at en indblanding efter introduktionen til definitionen ville gøre metoden ufølsom over for at kunne imødekomme afhandlingens ærinde. Jeg ville blot komme til at reproducere egen forudindtagethed og miste muligheden for at kunne lade mig overraske og dermed 'se igen'. Et sidste kritikpunkt omhandler lederdiversitet. Idet de fire skolers ledelse selv har valgt den gennemgående leder til koordinering og interviews, er der forskel på, om det er skolelederen eller en pædagogisk leder, der har deltaget. Det vil sige, at der ikke er forskningsmæssig ensartethed omkring de deltagende lederroller og -funktioner. Det kunne komme til at betyde et lidt rodet billede vedrørende ledelse. Igen har vurderingen været baseret på adgang, etik og realitet. Skolerne skulle få det til at gå op og der, hvor de bedst kunne placere opgaven, ville være det bedste udgangspunkt for samarbejde. Desuden ville diversiteten kunne bibringe nuancer i relation til ledelse, som jeg ville kunne fange op i analysen, hvis dette kom til at få betydning. Uanset mit forsøg på styring i en bestemt retning er området så

komplekst, at jeg ikke på forhånd ville kunne gennemskue alle nuancer, som så skulle adresseres med de 'rigtige' deltagere; at uanset hvilke deltagere, der blev udpeget, ville jeg simpelthen ikke kunne 'regne den ud' på forhånd.

Skemaet viser antal observationer og interviews i perioden fra september 2018 til marts 2019.

Overskrifter	Observationer	Interview
Antal	26 observationer	16 interviews
Personer	19 ressourcepersoner	5 kolleger, 5 ressourcepersoner og 5 ledere
Genereret tekst (Transskriberinger og noter)	192 A4-sider	539 A4-sider
Lydfiler	31 timer	22,4 timer

Figur 25. Skema: Antal observationer og interviews.

Iagttagelse 3. Spørgeundersøgelseskriterier

Iagttagelse 3 er nuanceret ud fra de specifikke selektioner ovenfor. Selvom spørgeundersøgelsen ikke er tænkt ind i en statistisk ramme, som skal kunne udsige noget signifikant, er en vis population nødvendig i forhold til at resultaterne kan pege i retning af at iagttage, hvilke selvreferencer, der kan iagttages gentagne i forskellige sammenhænge. Hvad der er en nødvendig population, er svært at afgøre. Nogen peger på, at selv inden for statistiske tests er data fra minimum 30 respondenter nok (Male, 2016, s. 194). Andre peger på, at det ikke er "muligt at opstille et endegyldigt kriterium for, hvornår man har opnået en tilfredsstillende svarprocent" (Rathlev et al., 2017, s. 79). Antallet er bestemt i henhold til, at det er en udfordring overhovedet at få folk til at svare, hvorfor man må stille spørgsmålene til mange flere "[…] særligt hvis man ikke er der, når de besvarer spørgsmålene" (Male, 2016, s. 194). Kombineret med at udgangspunktet for iagttagelse 3 var tre kommuner (Lassen, 2018, s. 31), gjorde dette, at valget landede på en fordobling af antallet af kommuner end det planlagte. Valget af kommuner er igen baseret på kommuneinddeling i størrelser fra Danmarks Statistik (Danmarks Statistik, 2018), som her er udvidet med én oplandskommune. Igen handlede det om, som tidligere skrevet, at skabe variation, og ikke om at opnå en særlig repræsentativ population. Med en elektronisk spørgeskemaundersøgelse, hvor mange skal svare på det samme uden min deltagelse, har det således været muligt at udvide feltet og dermed udvide grundlaget for viden om genkendelse/ikke-genkendelse. De to kommuner, der indgik i iagttagelse 1 og 2, er fravalgt af etiske årsager. Jeg har ikke ønsket at deltagere fra observationer og interviews på nogen måde skulle kunne opleve at blive kompromitteret ved, at deres kolleger fra andre skoler i kommunen skulle kunne genkende eller bare gisne om, hvem der kunne have bidraget til spørgsmålene, selvom

deltagerne er anonymiserede. De fleste danske kommuner er små, og mange kender hinanden på kryds og tværs inden for skoleverdenen. Som ved iagttagelse 1 og 2 er kontakten til kommunerne kommet i stand gennem tidligere samarbejder og netværk. Jeg har vurdereret, at den bedste indgangsvinkel var gennem kommunernes chefer på området. Jeg har derfor skrevet en mail til hver enkel chef med min forespørgsel i august 2019 om, hvorvidt de kunne have tid og lyst til at deltage i en spørgeskemaundersøgelse om ressourcepersoner i folkeskolen og herigennem bidrage til dansk forskning på området. Mit oplæg i mailen har været, at jeg ville komme og holde et kort oplæg på et ledelsesmøde, hvorefter lederne kunne besvare spørgeskemaet og sende det videre til deres ressourcepersoner. Jeg har vurderet, at dette ville give den højeste svarprocent. Desuden har jeg vurderet, at de kommuner jeg har samarbejdet med tidligere i Region Midt ville være mere tilbøjelige til at sige ja, fordi de kender mig. Jeg udvalgte seks kommuner til den første kontakt, hvorefter jeg yderligere kontaktede tre, fordi tre af de oprindelige takkede nej. Jeg tog dermed kontakt til i alt ni kommuner. På nær én kommune, som jeg ikke tidligere har samarbejdet med, men hvor jeg fik hjælp til kontakt gennem en tidligere kollega, er resten af de kommuner, der takkede ja, kendte samarbejdspartnere.

Som beskrevet tidligere under metodikafsnittet, *Iagttagelse 3. Spørgeundersøgelse*, er kun to af afhandlingens rolleperspektiver fastholdt i spørgeundersøgelsen; ledere og ressourcepersoner. Dette er et væsentligt kritikpunkt, hvor spørgeskemaundersøgelsen alt andet lige ville havde været mere afhandlingskonsistent, hvis kollegaperspektivet havde været repræsenteret. Fravalget har bundet i to overordnede vurderinger. *For det første* tvivlede jeg på, at jeg kunne få kommuner til at deltage med et så omfangsrigt og tidskrævende design. Mange medarbejdere ville skulle bruge arbejdstid på at besvare, og ledere ville kunne blive spurgt om dette og hint angående undersøgelsen. *For det andet* ville mængden af informationer blive uforholdsmæssig stor. I forvejen har jeg temmelig meget information til analysen fra observationer og interviews, hvorfor en grundig analyse af så store mængder af data ville være ”ganske tidskrævende” (Szulevicz, 2015, s. 94). Idet motivationen for afhandlingen tager sit afsæt i forventninger til skoleledelsen om at bedrive faglig ledelse, som så forventes at kunne blive distribueret til ressourcepersoner, faldt valget af reduktion på kollegaperspektivet af et ellers tidkrævende design for deltagerne og mængden af information til en kommende analyse. Om det reducerede omfang har været udslagsgivende for de kommuner, der har sagt ja, har jeg hverken fået be- eller afkræftet. Tre kommuner sagde med det samme nej

tak, fordi de havde andre fælleskommunale indsatser, der fyldte, mens seks andre sagde ja; alle i forhold til dér, hvor designet endte.

Iagttaget realitet

Så vidt så godt med planlægningen. Iagttagelserne tager dog, som forventet, mange andre former end planlagt. Jeg vil i det følgende fremdrage situationer, der bedst kan betegnes som uventede kommunikative svingninger. Realitetsbegrebet refererer med systemteorien som bekendt ikke til ontologiske slutninger, men er systeminterne selviagttagelser, nærmere betegnet refleksivitet, hvor forskellen mellem før og efter lægges til grund (Luhmann, 2000, s. 507). Jeg iagttager i det følgende egne iagttagede iagttagelser.

Iagttagelse 1. Observationsrealitet

Særligt ambitionen om at være en ikke-aktiv og deltagende iagttager har til tider været en svær størrelse at bedrive i nuet, hvilket blot bekræfter illusionen om neutralitet. Fx går en observation af en ledersparring i stå, fordi lederen bliver afbrudt af akut opståede problemer på skolen. Her går jeg som forsker fra at være ikke-aktiv til aktivt deltagende, og befinder mig i en slags interviewsituation eller direkte samtale med ressourcepersonen. Til en anden observation er der som forventet ikke et møde at observere, hvorfor ressourcepersonen og jeg ender med at drikke kaffe, som afføder en længere snak, blandt andet om en tidligere observation. Igen er der tale om en observation, som bliver til noget ganske andet. Der er adskillige andre eksempler, hvor planlægningens væsen kun rækker til en vis grad, og alligevel er fuldstændig essentiel for, hvad de kommunikative mulighedsbetingelser bliver, eller formuleret med et systemteoretisk begreb; hvordan kommunikationen bliver konditioneret. Dette kan være et relevant kritikpunkt, hvor den viden, der er fremkommet, ikke har været metodisk konsistent. Dog vil jeg henholde mig til, at det ikke er metode, der driver god forskning, men forskningens erkendelsesinteresse (Flyvbjerg, 2006, s. 242). Med et vedblivende fokus på forskningsgenstanden og transparens omkring frembringelse af information, anser jeg disse situationer for lige så fuldgyldig viden som de observationer, der umiddelbart så ud til at følge det planlagte.

Iagttagelse 2. Interviewrealitet

Interviewguiden viser sig brugbar. De interviewede virker til at kunne genkende temaerne og kobler sig hurtigt på opbygningen og de forskellige spørgsmål. Om det er introduktionen til projektet via min PIXI om projekt til skoler[35] og det, at de er anonyme, der har bidraget til en fortrolig atmosfære, må stå hen i det uvisse. Guiden er overskuelig for mig som interviewer, så selvom spørgsmålene på ingen måde i situationen kommer i kronologisk orden, er det nemt hurtigt at få et overblik over, hvad vi har været omkring, og hvad jeg mangler at få samlet op på. Interviewformen som situation er ikke så overraskende for mig som observationerne. For det første har jeg har prøvet det mange gange før; jeg er bekendt med omveje og drejninger, samtalen er langt mere styret og overskuelig end observationerne, fordi der er et mere klart defineret fokus, og pilotinterviewene har hjulpet godt på vej til en guide, der er brugbar. Kritikpunktet i interviewene relaterer sig til, hvor forskelligartet de forskellige interviews er, hvor egne forforståelser og reaktionsmønstre konstant bliver sat i svingninger i det sociale på forskellig vis.

Der opstår både venskabelige atmosfærer, frustration over tidsknaphed, fordi en leder kommer for sent til et interview, hvor jeg ikke når gennem alle spørgsmål, eller bekymring for medarbejderes helbred. Forskellene ser jeg som uundgåelige, men nødvendige eksplicit at forholde sig til metodisk, så egne præferencer ikke bliver styrende for afhandlingens analyser og fund. Dette er forsøgt imødegået gennem de nedfældede forskningsobservationer og forskningsrefleksioner efter hvert interview, hvor jeg har beskrevet umiddelbare fortolkninger.

Iagttagelse 3. Spørgeundersøgelsesrealitet

Selve intentionen med iagttagelse af genkendelse har for mig at se både været væsentlig, fordi det herigennem er blevet muligt at spørge en større population, ligesom det har givet et overblik og en indsigt i temaer i forhold til den kommende analyse. Der er dog forskellige indvendinger. *For det første* er alle kommuner ikke blevet introduceret til spørgeundersøgelsen på samme måde, hvilket har givet et forskelligt udgangspunkt for besvarelserne. Ikke overraskende er den højeste svarprocent for ledere fra den kommune, som besvarede spørgeskemaet imens jeg var der. Dette i modsætning til de kommuner, hvor skolechefer gav information om projektet, eller hvor

[35] Se Bilag 6. PIXI om projekt til skoler.

information blev givet via en hjemmeside med en video, hvor jeg fortalte om projektet. I alt har 78 ledere gennemført besvarelserne ud af 483 mulige. Omkring 140 mails samt en del telefonsamtaler har været nødvendige for at få det hele til at køre. Alt i alt er distributionen blevet noget af et kludetæppe, hvor nogle kommuner dermed er mere repræsenterede end andre, hvilket alt andet lige giver et mindre nuanceret billede af genkendelse/ikke-genkendelse. *For det andet* er der et muligt kritikpunkt i relation til populationen, hvor jeg kun i en af kommunerne kender antallet af ressourcepersoner, mens de andre fem forvaltninger ikke har registreret antal ressourcepersoner. Grundlaget for at kunne sige, hvor mange, der kunne have svaret ud af antal mulige, foreligger derfor ikke. 135 ressourcepersoner har svaret. *Den tredje* indvending omhandler spørgsmålstyper. Her vil jeg fremdrage et eksempel, der omhandler et sammensat spørgsmål, hvor jeg spørger til, hvorvidt lederne forventer, at ressourcepersoner hjælper deres kolleger, fordi de er fagligt dygtigere end deres kolleger. Inden for det samme spørgsmål skal de således ikke kun svare på, om ressourcepersoner hjælper deres kolleger. Der bliver tilføjet en restriktion i og med at hjælpen bliver givet, fordi ressourcepersonen er fagligt dygtigere. En kritik kan derfor være, at jeg er faldet i fælden med dobbeltløbede spørgsmål (Clement, 2017, s. 123). Jeg valgte dog at bibeholde spørgsmålet, fordi kollegaperspektivet fra Iagttagelse 1 og 2 gentagne gange henviste til behovet for hjælp vedrørende ressourcepersoners faglige dygtighed – både når dygtigheden var til stede og når den var fraværende. *Den fjerde* indvending vedrører listen med skoler fra Undervisningsministeriets hjemmeside (Undervisningsministeriet [UVM], 2019b). Listerne skal bruges til at se på eventuelle forhold, der gør sig gældende omkring skolestørrelser. Listerne viste sig at være mangelfulde, hvilket jeg blev gjort opmærksom på ved, at en af respondenterne skrev, at han ikke kunne finde sin skole. I den kommune, hvor de besvarede mens jeg var til stede, blev dette også påpeget. Det har vist sig, at alle specialskoler, som også er folkeskoler, ikke er registreret på Undervisningsministeriets lister. Det betyder, at alle folkeskoler ikke er repræsenteret, hvilket alt i alt drejer sig om fem skoler. *Det femte* og sidste kritikpunkt vedrører tidspres og overblik. Jeg har efter gennemførelsen opdaget at tre spørgsmål ikke er gået igen i begge spørgeundersøgelser, fordi jeg har mistet overblikket i udarbejdelsen, hvor jeg har siddet og ændret i det ene og ikke fået det over i det andet. Det har fået den konsekvens, at jeg har set bort fra disse spørgsmål. Samlet retter der sig en kritik, om spørgeundersøgelsen kan bidrage til at iagttage, hvilke selvreferencer, der kan iagttages gentagne gange i forskellige sammenhænge. Som jeg viser i de kommende analyser kan spørgeundersøgelsen

trods sine mangler pege på tendenser vedrørende, hvad der bliver genkendt og ikke genkendt. Der kan dog på ingen måde være tale om generaliseringer, hvilket heller ikke har haft interesse. Dertil er besvarelserne for få og for ujævnt fordelt, ligesom der er spørgsmål, der giver anledning til usikkerheder.

Metodiske konsekvenser

Metodologisk har valg af metodekombinationer, der har haft til hensigt at nuancere og afprøve videnskonstruktionerne, vist både styrker og svagheder. Styrkerne har været, at det, der fx har været udtrykt mundtligt, er blevet afprøvet i handlinger, ligesom det, der er iagttaget som handlet kommunikation gennem observationer, har været muligt at få uddybet mundtligt. Desuden har udarbejdelsen af spørgeundersøgelsen med fortættede temaer bidraget til et overblik over materialet, som jeg nok kunne have opnået på anden måde, men ikke desto mindre hjalp til at fokusere arbejdet. Den svaghed, jeg vil fremdrage her, retter sig mod spørgeundersøgelsen. Det kan diskuteres, hvor meget spørgeundersøgelsen gennem besvarelserne har bidraget til at afprøve fortættede temaer, som jeg ikke også kunne opnå gennem observationer og spørgeundersøgelse. I min optik er det umiddelbart ikke nok i forhold til, hvor tidskrævende en spørgeundersøgelse er at udarbejde. Dog fik jeg interessant information gennem udarbejdelsen til fremtidige studier, fx at antallet af ressourcepersoner ikke er registret af forvaltninger, samt at der er stor uklarhed om, hvad der definerer en ressourceperson.

Metodeteknisk har den abduktive tilgang, hvor der er dialog mellem teori og empiri, vist sig produktiv. Særligt har forholdet mellem tekstnære læsninger og teoretiske begreber bidraget til at holde iagttagelser i en deskriptiv og analytisk form, og holde hverdagsbetragtninger ud i strakt arm. Her har forskningsobservationer og forskningsrefleksioner også hjulpet, ikke kun at forstå det meddelende system, men i lige så høj grad også iagttage, hvordan disse er frembragt; altså skabe transparens omkring de forhold, der har gjort sig gældende i de forskellige iagttagelser. Den valgte fremgangsmåde har både haft fordele og ulemper. Fordelene har været, at jeg over en længere periode har fået et godt kendskab til ressourcepersoner, kolleger, ledere og elever, hvilket har givet en tryghed og fortrolighed, og for mig at se har det frigivet plads til tematisk koncentration. Ulemperne har været, at jeg til tider har haft svært ved at adskille forskerrollen fra andre roller som

fx ekstralærer, gårdvagt og sparringspartner, og ventil for frustrationer, hvilket har flyttet fokus fra funktionel meningstilskrivning.

Kodning

Følgende kapitel adresserer genereringen af temaer fra afhandlingens iagttagelser. Igen er der tale om systeminterne selektioner, fordi "kun de informationer, der kan accepteres som meningsfulde inden for det givne system, får status af information" (La Cour et al., 2005, s. 6). Noget er vurderet som information og noget som støj i en kobling til en ikke-vilkårlig omverden, der som tidligere skrevet ikke meningsfyldt lader sig passe ind i en hvilken som helst kategori. Kapitlet berører, hvordan der er kodet i relation til de tre iagttagelser; observationer, interview og spørgeundersøgelse, for at skabe transparens i forhold til, "[…] hvordan de gensidigt sammenhængende valg i undersøgelsesprocessen er truffet" (Dahler-Larsen, 2012, s. 194). Afslutningsvis bliver kodningen[36] diskuteret.

Hensigten med kodningen har været at skabe overblik over det empiriske materiale i fire henseender. *For det første* er kodningen brugt som et hjælperedskab til en første scanning og dermed mulighed for en begyndende orientering. *For det andet* at lægge til rette for den kommende formanalyse gennem valg af materiale, der retter sig mod afhandlingens forskningsspørgsmål. Kodningen er dermed ikke tænkt som en direkte og mere detaljeret del af den kommende formanalyse, men har netop haft til hensigt at grovsortere og hjælpe med et allerførste overblik over det empiriske materiale. *For det tredje* har kodningen bidraget til at generere spørgsmål til spørgeundersøgelse på tværs af observationer og interviews. *For det fjerde* og sidste har formålet været at udfordre egne forforståelser gennem tekstnære kodninger. Abduktionen fra metodikken er blevet gentaget, hvor relevante temaer om ressourcepersonen er udsprunget fra dialogen mellem teori og empiri. Når empirisk forskning lader sig inspirere af systemteorien er

> "[…] to forskellige typer af iagttagelser rekursivt relateret til hinanden. Den første beskriver, hvad der i klassisk forstand tilskrives, hvad der faktisk kan observeres i praksis. Den anden type

[36] Se Bilag 7. Eksempler fra kodning.

af observationer relaterer sig til de teoretiske ressourcer, der er tilgængelige som løse koblinger inden for den sociologiske disciplin" (Lee & Brosziewski, 2007, s. 266).

Gennem adskillige oscillationer mellem teoretiske begreber og de empiriske iagttagelser er der blevet skabt klynger af tekster under begreberne med tekstnære overskrifter, som igen er kondenseret og til sidst er mundet ud i temaer. De mange læsninger har medført et behov for flere teoretiske begreber, men også mindre teoretiske kategorier, som er opstået fra empirien, og som ikke lige lod sig presse ned i en af de indledende valgte teoretiske begreber, fx forvaltningssamarbejde. De nye kategorier har medført, at iagttagelserne er læst igennem igen "for at fange de data, der hører til kategorien" (Dahler-Larsen, 2012, s. 192-193). Omvendt optræder nogle passager under flere af de teoretiske begreber, da der er elementer, som er relevante i relation til flere af kategorierne. Observationer og interviews er kodet i NVivo, mens spørgeundersøgelses-kodningen, som er baseret på sluttemaerne fra observationer og interviews, er foregået i Word, da det visuelt blev for uoverskueligt at skifte mellem observationer, interviews og spørgeundersøgelse inde i NVivo i arbejdet med at formulere temaer, der igen kunne munde ud i spørgsmål til spørgeundersøgelsen.

Bevægelsen fra temaer fra iagttagelse 1 og 2 til endelige spørgeundersøgelsesspørgsmål blev én lang pragmatisk stillingtagen til forholdet mellem væsentlige temaer, det tidslige omfang på spørgeundersøgelsen og de overvejelser og kritikpunkter, jeg har redegjort for[37]. Temaer fra iagttagelse 1 og 2, og de citater, der har genereret dem, er således trawlet igennem. Trawlingen har produceret klynger af iagttagelser, der blev til en bruttoliste med forskellige overskrifter, fx et tema, der relaterede sig til ressourcepersoner i forhold til forvaltning. Disse er forfulgt og yderligere kondenseret, og derefter operationaliseret som spørgsmål til selve undersøgelsen. Arbejdet med spørgeundersøgelsen har således givet et godt overblik over de empiriske iagttagelser, og det har både tvunget til reduktion, men også vist tematiske gengangere i forskellige afskygninger.

Kodningen har i min optik været nødvendig for overhovedet at skabe overblik over det omfangsrige materiale. Dertil har dialogen mellem teoretiske begreber og empiri være vital for ikke at henfalde til at forfølge egne forforståelser. Med den valgte kodning har det desuden været muligt at skabe

[37] Se afsnit: Metodiske konsekvenser s. 100.

et fælles afsæt for alle tre iagttagelser og dermed et konsistent grundlag for udarbejdelsen af spørgeundersøgelse og analyserne.

Analyse

Analysekapitlet har med Luhmanns ord en videnskabsspecifik interesse i opløsning og rekombination af erfaringsindhold og orienterer sig ikke mod perfektion og perfektionsmangler (Luhmann, 2000, s. 155). Denne tilgang forfølges i de kommende analyseafsnit gennem formanalysen med inspiration fra Keidings 9-trinsmodel (Keiding, 2005) og Andersens forskellige arbejder, der relaterer sig til formanalysen (fx Andersen, 1999; N. Å. Andersen, 2014). Formålet med kapitlet er at bestemme afhandlingens analysestrategi og med den valgte analysestrategi opløse og rekombinere de konstruerede empiriske iagttagelser og informationer med afsæt i afhandlingens ledeforskel; *frembragt rolle/fremstillet rolle.* Afhandlingen har med forskningsspørgsmålene interesse i at iagttage, hvilke funktionelle meninger ressourcepersonrollen bliver tilskrevet, både når den bliver frembragt og når den bliver fremstillet. Analysen bliver således funktionel og har til hensigt at skabe en tilpas afstand mellem de situative handlinger, som i en skolehverdag er underlagt et handlepres og forskningens iagttagelser, som på mere processuel vis kan friholde sig fra denne handletvang og yde et mere komplekst syn på systemet (Luhmann, 2000, s. 351). Som skrevet tidligere, er det hensigten at søge efter funktionelle ækvivalenter, altså andre blikke og muligheder, hvor både problem og løsning er forskningens resultat (Knudsen, 2010, s. 9).

Formanalyse – valg af analysestrategi

Formanalysen bidrager til afhandlingens konstruktion af de meddelende systemers selvreference. Formanalysen tilbyder dermed muligheden for en art dekonstruktion, der for mig at se kommer afhandlingens ærinde i møde; at tilbyde andre iagttagelser og beskrivelser af den empiriske selvfølgelige positive ressource - ressourcepersonen i folkeskolen.

Afhandlingen henter inspiration fra Keiding, der formulerer formanalysen som en 9-trinsmodel til systematisk produktion af disse selvreferentielle konstruktioner. Systematikken bidrager til en stringent analyseproces, hvor jeg som forsker bliver animeret til at reflektere over, argumentere for og eksplicitere mine valg, i stedet for at vælge det, der intuitivt ligger lige for.

I det følgende forklarer jeg 9-trinsmodellen, som Keiding kalder *systematik til forståelsesproducerende iagttagelser* (Keiding, 2005, s. 205), i relation til afhandlingens allerede trufne valg, og på den baggrund producerer jeg den endelige analysestrategi.

Trin 1: Formulering af mål. En iagttager må kunne præcisere sit empiriske forskningsfelt, argumentere for iagttagelsens relevans, og herudfra eksplicitere valg og fravalg samt redegøre for konstruktion af iagttagelsesperspektivet. Med afsæt i afgrænsningen, må iagttageren forme en problemstilling og dermed eksplicitere sit meddelelsesgrundlag og formulere de sagsforhold, som ønskes meddelt. *Trin 1* er udfoldet i afhandlingens indledende perspektiver.

Trin 2: Valg af ledeforskelle, konditionering og operationalisering. Her bliver præciserede systemer iagttaget som meddelende og som dem, der bliver meddelt noget. Der bliver desuden redegjort for, hvilke forskelle forskeren lægger til grund for sine iagttagelser med en eksplicitering af iagttagelsesbetingelserne (Andersen, 1999, s. 116). Rammen for iagttagelser og betingelser for at kunne bestemme, hvad der hører til inden for forskellen, bliver dermed væsentlig. Når forskeren iagttager et andet systems iagttagelser, handler det om at iagttage systemets selvbeskrivelser, og dermed afgrænsningen mellem system og omverden. Om system/omverdens-differencen siger Andersen: ”Det er ikke givet, at en andenordensiagttagelse skal iagttage med distinktionen system/omverden. Alle forskelle, der kan genindføres i sig selv, kan i princippet danne ramme for iagttagelser af anden orden, og alle har de implikationer for realitetens konstruktion” (Andersen, 1999, s. 116). *Trin 2* er behandlet gennem afhandlingens indledende perspektiver gennem form på empirisk definition, ledeforskel og rolleperspektiver.

Trin 3: Valg af systemreference. Dette trin refererer til det, Andersen kalder iagttagelsespunkt, hvor det handler om at udpege, begrunde og redegøre for implikationerne for dette præcise iagttagelsespunkt (Andersen, 1999, s. 116). Således henviser systemreferencen til, hvilket funktionelt, uddifferentieret system, der konstituerer mine iagttagelser, og dermed hvilke koder og medier, jeg herigennem vælger som horisont for mine iagttagelser af mit empiriske forskningsfelt. *Trin 3* er adresseret, hvor afhandlingens afsæt med mig som forsker er funderet i det videnskabelige system med koden sand/falsk og mediet viden. Derudover er uddannelsessystemet udpeget som den systemreference, jeg iagttager ressourcepersonrollen ud fra.

Trin 4: Valg af temaer. Keiding fremhæver på dette trin, at forskeren må vælge, hvilke temaer, der bliver valgt blandt andre, idet valg af ledeforskel og systemreference kun siger noget om de fastlagte perspektiver (Keiding, 2005, s. 210). På dette trin bliver ledeforskel og systemreference derfor sat i relation til afhandlingens formål. *Trin 4* er i afhandlingen håndteret ved, at uddannelsessystemet og ledeforskellen *frembragt rolle*/*fremstillet rolle* bliver relateret til forskningsspørgsmålet, hvor der bliver spurgt til, hvordan forskellige rolleperspektiver tilskriver funktionel mening til ressourcepersonrollen, henholdsvis når rollen bliver *frembragt* og når den bliver *fremstillet* i folkeskolen.

Trin 5: Valg af meddelelsesgrundlag. Her beslutter jeg, hvilke iagttagelser, der ligger til grund for analysen. Meddelelsesgrundlaget henviser således til, hvilket iagttagelsesmateriale, analysen benytter sig af, og hvordan dette resonerer med både systemreference og ledeforskel. *Trin 5* er beskrevet i afhandlingens metodeafsnit, hvor systemreferencen er imødekommet ved, at mine andenordensiagttagelser foregår på skoler. Jeg har fx fravalgt politiske styringsdokumenter, der refererer til det politiske system. Herigennem forbliver jeg konsistent i vedrørende mine afgrænsninger.

Keidings *trin 6-9* er endnu ikke udfoldet i afhandlingen, og vil derfor danne grundlag for den endelige analysestrategi.

Trin 6: Første læsning. Sjette trin omhandler læsning af materiale med henblik på at identificere de udsagn, der bliver vurderet til at falde inden for ledeforskel og temaer. Keiding kalder dette trin i et senere arbejdspapir for simpel forståelse (Keiding, 2006, s. 6). Med afsæt i meningsbegrebet er selektion for meningssystemer uundgåelig. Inden for en meningshorisont bliver noget valgt, mens andet bliver fravalgt. Luhmann siger, at kommunikation er processeren af selektion (Luhmann, 2000, s. 181). Den valgte selektion er information, som aktiverer den opmærksomhed, der skal til for, at noget kan meddeles. Ved simpel forståelse smelter valg af information og meddelelse sammen for den, der iagttager. Keiding skriver: ”Adfærd adskiller sig fra kommunikation gennem det forhold at observatøren ikke kan skelne mellem information og meddelelse. Ytringen eller den fysiske handling opfattes derved ikke som meddelelse af information, men slet og ret som adfærd” (Keiding, 2006, s. 5). *Trin 6* adresserer *simpel forståelse* og drejer sig om iagttagelse af enkelthændelser. Der er således tale om en første læsning. I mere hverdagssproglige termer er den

første læsning at forstå som en art deskriptiv læsning, hvor der hverken bliver skelnet mellem forståelse af iagttaget information og forståelse af meddelelse.

Trin 7: De anvendte forskelle. På baggrund af den simple forståelse, hvor enkelthændelser bliver lokaliseret, har det syvende trin til formål, at forskeren genererer forslag til, hvilke forskelle, det meddelende system kunne have iagttaget med, da det meddelte som det gjorde. Konstruktionerne, som relaterer sig til de udvalgte enkelthændelser, kalder Keiding for hypotetiske forskelle (Keiding, 2005, s. 215). I sit senere arbejdspapir bliver de hypotetiske forskelle betegnet som *kompleks forståelse* (Keiding, 2006, s. 6). Den komplekse forståelse henviser til, at forskeren nu iagttager den meddelende som en iagttager. Det betyder, at forskeren iagttager de forskelle mellem information og meddelelse i enkelthændelserne, som ser ud til at træde frem i meddelelsen. De konstruerede forskelle bliver attribueret den meddelende, og bliver dermed tillagt den meddelendes selvreference (Keiding, 2006, s. 6). Keiding henviser til mulige måder, hvorpå forskeren kan afprøve forslagenes sandsynlighed, fx ved om den foreslåede forskel vil aktualisere den samme information igen, eller om forskellens yderside kan bidrage til at bestemme meddelelsen yderligere, eller om meddelelsen kan aftvinge andre mulige former (Keiding, 2005, s. 215). *Trin 7* i afhandlingen henviser til *kompleks forståelse*, hvor der er tale om iagttagelse af enkelthændelsers forskelle. Forskellene bliver konstrueret ud fra Luhmanns difference mellem system og omverden: ”Naturligvis er al kommunikation qua energibehov og information afhængig af omverdenen, og det kan heller ikke bestrides, at enhver kommunikation ved meningsreferencer henviser direkte eller indirekte til system-omverdenen” (Luhmann, 2000, s. 185). Forskellens yderside etablerer således indersidens ”[…] begrundelse, deres baggrund, deres autoritets-givende instans - eller mere generaliseret: det som de ikke er, men som de er afhængige af” (Knudsen, 2005, s. 6). Jeg forstår herudfra, at indersiden - den frembragte rolle - både kan forstås i modsætning til, men også må ses i lyset af ydersiden - den fremstillede rolle. Med henvisning til Andersen forstår jeg Keidings afprøvning som et spørgsmål om, hvorvidt konstruktionerne viser sig frugtbare i relation til forskningsspørgsmålene: ”Realiteten for sig selv er alligevel ikke iagttagelig og stiller derfor heller ikke nogen bestemte krav til en iagttager. Realiteten er iagttagerafhængig iagttagelig og i denne forstand en konstruktion men også en realitet” (Andersen, 1999, s. 118). Disse forståelseskontroller operationaliserer jeg via gennemsigtighed omkring valg i analysen i forhold til, hvorvidt de kan siges at bidrage til at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål. Desuden fungerer afhandlingens spørgeundersøgelse ligeledes

som forståelseskontrol, hvor observations- og interviewtemaer er genstand for iagttagelse af genkendelse/ikke-genkendelse af fortættede partikulære informationer, med henblik på at iagttage, hvilke selvreferencer, der kan iagttages gentagne gange i forskellige sammenhænge (Keiding, 2005, s. 216).

Trin 8: Konstruktion af selvreferencer. Her tematiserer og kategoriserer jeg de mange hypotetiske forskelle og dermed den komplekse forståelse af enkelthændelser med henblik på kompleksitetsreduktion. Tematiseringen fremkalder nye forskelle som træder frem med henvisning til hver deres nye sagsforhold. Den nye organisering henviser således til relationer mellem enkelthændelserne. Når forståelse af systemer er ambitionen, må også regulering af relationer mellem elementerne iagttages. Systemteoretisk knytter konditionering an til reguleringen (Luhmann, 2000, s. 60). Det betyder, at jeg også må iagttage og konstruere de mulige betingelser eller meningshorisonter, som elementerne lader sig samle af, selvom de er frembragt selektivt og dermed kontingent. Denne højere kompleksitet kalder Keiding for *hyperkompleks forståelse* (Keiding, 2006, s. 7). Trinnet producerer forslag til mulige meningshorisonter som dem, der netop muliggør, at disse relationer mellem relationer opretholder systemet og dermed systemreferencen. Andersen skriver: ”Formanalysen er således analysen af kommunikationsbetingelser givet en bestemt forskel, og formanalysens ledeforskel er; den markerede side/den umarkerede side” (Andersen, 1999, s. 130). Meningshorisonten bliver dermed enheden af forskellen mellem den markerede side/den umarkerede side. Uden den ene falder den anden, hvilket frembringer en ganske anden meningshorisont. Keiding fremfører dertil, at det også her bliver muligt at vurdere, hvorvidt der er tale om generaliseret kommunikation, altså at den iagttagede selvreference kan iagttages gentagne gange i forskellige sammenhænge (Keiding, 2005, s. 216). *Trin 8* i afhandlingen behandler *hyperkompleks forståelse*, hvori fortolkningen ligger, hvorfor de afsluttende og tolkede forståelser, som tidligere skrevet, ikke består af indsigt i kernen af problemet, men derimod af, at jeg som forsker tilskriver min forståelse af det iagttagede systems iagttagelser til systemets selvbeskrivelser, og dermed dets selvreference.

9: Tolkning/konklusion. Systematikkens sidste trin runder analysen af med at tolke de konstruerede informationer i relation til forskningsspørgsmålene. Med henvisning til sit eget materiale, som et kortfattet eksempel til endelige konklusioner, udfolder Keiding ikke trinnet nærmere. *Trin 9* bliver udfoldet i afhandlingens konkluderende tolkning.

Det giver i alt tre trin, som bliver betegnet som følger:

1. Simpel forståelse: iagttagelse af enkelthændelser
2. Kompleks forståelse: iagttagelse af enkelthændelsers forskelle
3. Hyperkompleks forståelse: temaernes meningshorisont

Analysestruktur

Jeg bringer de tre ovenstående trin i anvendelse gennem følgende analysestruktur, som har til hensigt at bidrage til transparens over de analysevalg, der bliver truffet.

1. Trin 1 & 2: Simpel og kompleks forståelse
    a. Afhandlingens to iagttagelser - observation og interview - bliver analyseret separat
        i. Trin 1, og dermed den første læsning, vil lade sig orientere af de første kategoriseringer af det empiriske materiale, som kodningen har produceret, og som er blevet anvendt til udarbejdelsen af spørgeundersøgelse. Kategorierne bliver anvendt som et overblik til både at frasortere empirisk materiale, der ikke retter sig mod afhandlingens ærinde, ligesom de tjener til at udvælge temaer, der viser sig at gå på tværs af de fire skoler, idet kodningen ikke i sig selv har produceret temaer på tværs af skoler, men blot kategoriseret temaer
        ii. Trin 2 og dermed den komplekse forståelse analyserer de temaer, som den simple forståelse frembringer, med henblik på at iagttage, hvilke forskelle det meddelende system kunne have iagttaget med, da det meddelte som det gjorde. Her bliver de tre rolleperspektiver også sammenholdt med henblik på at iagttage sammenfald og diskrepanser i relation til den mening, de tre perspektiver tilskriver rollen
2. Trin 3: Hyperkompleks forståelse
    a. Temaer ud fra den komplekse forståelse fra trin 2 bliver samlet på tværs af iagttagelsesanalyser
    b. Systemteoretisk analyse af temaer, som udformer temaernes meningshorisont
    c. Afprøvning af temaernes meningshorisont gennem spørgeundersøgelse
    d. Forståelser bidrager til at besvare afhandlingens spørgsmål

Etiske fordringer - ærlighed, transparens og ansvarlighed

Afsnittet her adresserer etiske forhold, herunder de etiske kriterier, afhandlingen bygger på.

Eftersom alle data er indhentet, anvendt og opbevaret ud fra Danish Code of Conduct for Research Integrity (Uddannelses- og Forskningsministeriet [UFM], 2014), er afhandlingens etiske kriterier bygget op efter dennes principper om ærlighed, transparens og ansvarlighed.

Ærligheden har særligt været omdrejningspunkt, hvad angår forskningsdeltagerne. Vedrørende iagttagelse 1 og 2 er empiriskoler indgået frivilligt i samarbejdet ved forespørgsel. For alle fire skoler har der været forbesøg, hvor skolernes ledelse har fået information om projektet. Herefter er der udarbejdet en PIXI om projekt til skoler[38] af forskningen, som omhandler omfang for deltagelse, etiske overvejelser, brug af data nu og fremover, herunder datasikkerhed, projektets finansiering, samt hvordan resultater bliver fremstillet. Herudfra har medarbejderne kunnet melde til eller fra som forskningsdeltagere, og således har de kun deltaget gennem informeret samtykke, så de har vidst, hvad de deltog i (Brinkmann, 2015, s. 477). Ved hver ny observationsrelation er forskningen og etiske retningslinjer kort ridset op. Ved interviews er interviewguidens overskrifter lagt frem for at "signalere opgavefokus og fælles udforskning […]" (Brinkmann, 2015, s. 476). I forhold til iagttagelse 3; spørgeundersøgelse, er de seks kommuners skolechefer kontaktet for deltagelse. Information til skolerne er foregået forskelligt, for at imødekomme kommunernes forskellige formidlingspraksisser. Det har betydet, at jeg både har udarbejdet et oplæg og en video med information om forskningen. Jeg har i tre kommuner holdt oplæg for skolernes ledelser. Mens jeg i de andre tre kommuner har sendt oplæg og/eller video til egen formidling enten via en digital platform for skoleledelse eller gennem kommunens skolechef. Besvarelse af spørgeundersøgelse har været frivilligt. Overordnet har jeg således bestræbt mig på at sørge for forskningsdeltagernes autonomi og integritet ved at give tilstrækkelig information omkring forskningens formål, tidsforbrug, juridiske procedurer og rettigheder, hvad angår at kunne trække sig ud og deltagernes frivillige accept.

Transparensen har i høj grad centreret sig om fremstillingen og fortolkningen af det empiriske materiale med fokus på, at afhandlingen både tilsigter at udforske og bidrage til praksis.

[38] Se Bilag 6. PIXI om projekt til skoler.

Afhandlingen vil derfor bestræbe sig på at være saglig og anstændig med respekt for, at mennesker forsøger at gøre det bedste i de situationer, de er i. Det har medført etiske dilemmaer, hvor balanceringen mellem ikke at komme til at udstille bestemte grupper og samtidig være 'tro' over for det, jeg empirisk mener at iagttage, er blevet et omdrejningspunkt for stillingtagen og opmærksomhed. Ord og begreber er blevet diskuteret til vejledning, og fravalgt, hvis de fik en for negativ eller positiv klang, ligesom jeg har bestræbt mig på, at fx spørgeundersøgelsesspørgsmål er fremstillet så 'neutralt' som muligt med både positive og negative beskrivelser. Desuden søger afhandlingen gennem sin forskningsmetode, analysestrategi og -systematik, samt fremstilling af analyseprocessen, at skabe gennemsigtighed omkring, hvordan resultater er opnået og hvad jeg på den baggrund kan tillade mig at udsige. Det medfører, at der bliver redegjort for valg og vurderinger undervejs (Thornquist, 2006, s. 222). Det empiriske materiale er derfor gennemgået og analyseret adskillige gange for at afprøve forskningens resultater. Der er fx udarbejdet tekstnære grundanalyser som grundlag for den endelig fremstillede observationsanalyse med henblik på at udfordre egne forestillinger og præferencer.

Ansvarligheden har primært rettet sig mod overvejelser i relation til, hvilken samfundsværdi afhandlingens resultater kan have og hvem, der kan blive berørt af dens resultater, samt opbevaring af data, fortrolighed og anonymisering af respondenter og denne anonymiserings betydning for fremstilling af data. Makroetisk vil samfundsværdien bliver synliggjort ved at beskrive afhandlingens bidrag. Desuden vil resultater blive fremstillet som mulige organisatoriske perspektiver og ikke som sandheder om bestemte grupper, idet jeg vurderer, at folkeskoler i dag er genstand for stor bevågenhed, både i den brede offentlighed, i den enkelte kommune og politisk i særdeleshed, særligt med Undervisningsministeriet som opdragsgiver. Der er således mange interessenter, som vil kunne medfortolke datafremstillingen. På skoleniveau har jeg været bevidst om, at visse udtalelser kunne kompromittere skolen, ansatte, forældre eller elever, hvorfor jeg har undladt at medtage visse citater. På mikroniveau har jeg undladt at citere, hvis informanter ikke har villet have det, og jeg har haft dialog omkring citationer, som jeg har vurderet kunne udstille respondenter på uhensigtsmæssige måder. Desuden har jeg været opmærksom på ikke at gøre mødedeltagere mere usikre ved min tilstedeværelse end højst nødvendigt. Jeg har fx i flere tilfælde undladt at notere og lydoptage, da jeg kunne se, at det skabte nervøsitet, ligesom jeg har undladt at overtale til deltagelse på møder, hvor jeg ikke har oplevet en klar accept. Yderligere vil jeg kritisk diskutere afhandlingens

valg og fravalg med henblik på at vise, hvad jeg mener at kunne tillade mig at udsige, og hvad jeg dermed ikke kan tillade mig at sige noget om. Specifikt ser jeg især afhandlingens informanter som en gruppe, der kræver en ekstra hensyntagen, hvor det drejer sig om at kunne oppebære deres personlige integritet, sikre privatlivets fred og tage ansvar for behandling af personoplysninger (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Data er således anmeldt i RIO. Desuden er iagttagelser kun tilgængelige for mig, Sanna Lassen, i anonymiseret form. Mikroetisk vil der også være deltageranonymitet både på skoleniveau og på medarbejderniveau. Det betyder, at det politiske niveau, herunder de repræsenterede forvaltninger og de involverede skoleledelser, henholdsvis kun vil kunne få viden om deres skoler eller medarbejdere på mønsterniveau. Det vil derfor ikke være muligt at få specifik viden om enkelte skoler, ledere eller medarbejdere. Skolernes forskellige kontekster vil ligeledes blive beskrevet i anonymiseret form som afsæt for at skabe et nuanceret billede af iagttagelser. Navne er ændrede og alle kommuner fremgår kun med et K og herefter nummereret. Kommunale visioner samt skolevisioner er omskrevet eller undladt, hvis det har været muligt at google mig til kommunen via visionsteksten. Bestemte afdelinger på skolerne, der har særlige navne, er ligeledes omskrevet eller undladt.

DEL 5. ANALYSE

Valg af analyseopbygning

Analysen er bygget op omkring analysestrategiens tre trin; simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse. Empirisk materiale fra henholdsvis observationer og interviews bliver analyseret hver for sig. I begge analyser vælger jeg en abduktiv analysetilgang, hvor jeg oscillerer mellem simpel og kompleks forståelse. Formålet er at vise min analyseproces og dermed hvilke simple læsninger, der bidrager til den komplekse læsning ud fra afhandlingens ledeforskel *frembragt rolle/fremstillet rolle*. Ved at lade de to læsninger og dermed forståelser optræde side om side er intentionen at formidle disse to første iagttagelseskonstruktioner på en gennemsigtig måde, hvor den simple forståelse er i direkte kontakt med den komplekse forståelse, så det bliver muligt at følge de valg og

konstruktioner, der bliver truffet, og på hvilket grundlag det sker. Analyseopbygningen vedrørende trin 1 og 2 bliver som følger i forhold til afhandlingens indledende afgrænsninger:

1. Indledning med valg af tema og undertemaer, der repræsenterer gennemgående og generelle træk på tværs af iagttagelser med afsæt i kodningsoverskrifter, som minimum ud fra iagttagelser fra to forskellige skoler
2. Oscillation mellem simpel og kompleks forståelse i relation til tema med tolkede citater, sekvenser fra eller henvisning til det empiriske materiale, der relaterer sig til tema og undertemaer ud fra afhandlingens tre rolleperspektiver; kollega, ressourceperson og ledelse
    a. Hvert perspektiv bliver farvekodet i analysen med det formål at kunne orientere sig gennem materialet og dermed følge sammenfald eller diskrepanser mellem perspektiver
        i. Kollegaperspektiv (K)
        ii. Ressourcepersonperspektiv (R)
        iii. Ledelsesperspektiv (L)
        iv. Eventuelle sammenfald af perspektiver

Herefter bliver de to analysers perspektiver samlet med henblik på at vise, hvordan ressourcepersonrollen og -funktionen konstitueres gennem forskellige rolleperspektiver. Opsamlingen bidrager til at generere kondenserede temaer ud fra de tre perspektiver på tværs af iagttagelser; observation, interview til den videre hyperkomplekse analyse på trin 3. De nye temaer bliver analyseret ud fra Luhmanns tre meningsdimensioner - sag, tid og social - med henblik på at producere funktionelle meningstilskrivninger om ressourcepersonen i folkeskolen med afprøvning af analyse gennem spørgeundersøgelse. Herefter bliver der samlet op på alle analyser med opmærksomhed på at iagttage funktionelle meningstilskrivninger og dermed iagttage, hvilke problemer ressourcepersonen ser ud til at være en løsning på. Analysen afsluttes med forslag til forståelse af ressourcepersonen.

Trin 1 og 2: Observationsanalyse

Dette afsnit analyserer iagttagelse 1; observation, ud fra formanalysens første to trin. Med afsæt i observationskodningens overskrifter har jeg identificeret følgende overordnede temaer som gennemgående og fremtrædende i relation til afhandlingens indledende afgrænsninger[39]; *rollevariationer, realisering af politiske indsatser, tid, kollegialitet, følelser, ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk.* For hvert tema vil der være en indledning, der præsenterer temaets fremkomst og hvad analysen har til hensigt at vise. Herefter vil temaerne blive behandlet gennem undertemaer. Til sidst vil der være en opsummerende opsamling. Som beskrevet ovenfor oscillerer jeg mellem simpel og kompleks forståelse samt angiver de tre rolleperspektiver ved deres farvekoder i citater.

Rolleorganisering

Organiseringens betydning for samarbejde og rolleforståelse

Indledning

Observationsanalysens første tema er *rolleorganisering*. Grunden er, at jeg på tværs af de fire skoler har iagttaget forskellige organiseringer vedrørende ressourcepersonen, der har og får forskellige betydninger for rolleforståelse og muligheder for samarbejde.

Organiseringens betydning for samarbejde og rolleforståelse

Det første eksempel er fra en observation på skole 2[40], hvor Simon både er lærer og teamkoordinator på mellemtrinnet og inklusionsvejleder på hele skolen. Selvom Simon hører til på mellemtrinnet, relaterer rollen sig til organisatorisk udvikling for alle, idet Simon som en af skolens teamkoordinatorer skal sørge for, at hans team arbejder som et professionelt læringsfællesskab

[39] Det betyder, at de overskrifter, der udelukkende koncentrerer sig om elevkontakt, fx i undervisnings- eller elevtestsituationer, eller forældrekontakt, fx i forældresamtaler, ikke vil blive analyseret per se. Selvfølgelig er disse situationer væsentlige som en del af ressourcepersonrollens funktion, men jeg fravælger dem idet afhandlingen ikke iagttager, hvordan en ressourceperson tester en elev eller som lærer griber sin undervisning an, eller hvordan en ressourceperson håndterer forældresamtaler.
[40] S2. Observationsrunde 2. Dag 4.

(PLF). Simon er ansvarlig for at effektuere dette forvaltningsinitierede tiltag i sit team ved at introducere en PLF-samtalemodel, som teamet skal benytte som struktur for deres samtaler om elever - her vedrørende et problem med nogle besværlige drenge:

Simon (R):	"Så ideen er egentlig, via den model bliver vi styret i en snak, vi normalt ville have – men der er ligesom nogle ting, der leder os lidt - det er det vi har snakket om, det der med, at få noget handling på og opsamling [...]".

Kollegerne virker dog ikke optagede af modellen og herigennem Simons rolle som teamkoordinator, hvor det er ham, der på mødet tager teten, faciliterer og har planlagt mødet med afsæt i PLF. Derimod bliver hans anden rolle som inklusionsvejleder inddraget og spurgt ind til på mødet. Grunden er, at teamet taler om, hvordan de skal håndtere nogle besværlige drenge, og i den forbindelse, om de timer Simon har til rådighed som inklusionsvejleder bliver brugt i forhold til disse drenge:

Daniel (K):	"Har du brugt nogen af dine inklusionstimer, hvor du var med i matematik?".
Simon (R):	"Nej, for det kan ikke rigtig passe".

Jeg iagttager på den baggrund en organisering af koordinatorens arbejde, der betyder, at det bliver muligt for teamkollegerne på mellemtrinnet at trække på Simons inklusionsvejlederrolle, som Simon også udfylder, hvorfor denne rolle bliver mere tilgængelig for dette team end for skolens andre teams. I den konkrete situation skelner Simon ikke mellem de to roller, hvor han i stedet oscillerer mellem begge roller alt efter, hvad kollegerne efterspørger.

Organiseringen i afdelinger får også betydning for, hvordan læsevejlederen Gudrun på skole 1[41] kan udfylde sin rolle som læsevejleder på hele skolen. Fordi hun er tilknyttet indskolingen, fungerer hun dog kun som læsevejleder her og kender ikke de andre afdelinger:

Gudrun (R):	"Egentlig skal vi være læsevejledere på alle trin, men vi har alt vores erfaring fra indskolingen. Sådan er det blevet, fordi vi er afdelingsopdelt og man ved knapt nok, hvem der er i de andre afdelinger".

En organisering i afdelinger, hvor læsevejlederen primært er tilknyttet og har sin erfaring fra, betyder således, at hun ikke fungerer som læsevejleder i de andre afdelinger, og at hun med

[41] S1. Observationsrunde 2. Dag 4.

henvisning til sin erfaring mener, at hun ikke kan bidrage med relevant læsevejledning i de andre afdelinger.

Ledelsen taler også om organisering med ressourcepersoner. Her et eksempel med afdelingsleder Ella, der har sparringsmøde med fuldtidslæsevejleder Inger fra skole 3[42]. Her taler de om, hvilke elever og klasser hun skal prioritere i forhold til en ekstra indsats for nogle elever og kolleger. Hjælpen bliver både knyttet til et forvaltningstiltag omkring distribueret ledelse gældende for alle kommunens skoler og til Ingers vejlederfunktion:

Ella (L):	”Det her det er jo også en del af hele vores strategi om distribueret ledelse. Din del er jo bare en anden en fx end hvis man snakker…, du har jo også en vejlederfunktion, du har jo flere roller – flere kasketter på”.

På skole 4[43] fortæller skoleleder Jytte på et PLC-møde, at der er nogle ansatte, der sidder med flere forskellige kasketter:

Jytte (L):	”Vi er i gang med at bygge det op – vi er på en skole, hvor der er få ansatte og det betyder også, at der er nogen i vores PLC, der har flere funktioner, de har både et fagområde ind i PLC og så er de også PLF-koordinatorer i ((forskellige afdelinger)), så folk sidder med flere kasketter”.

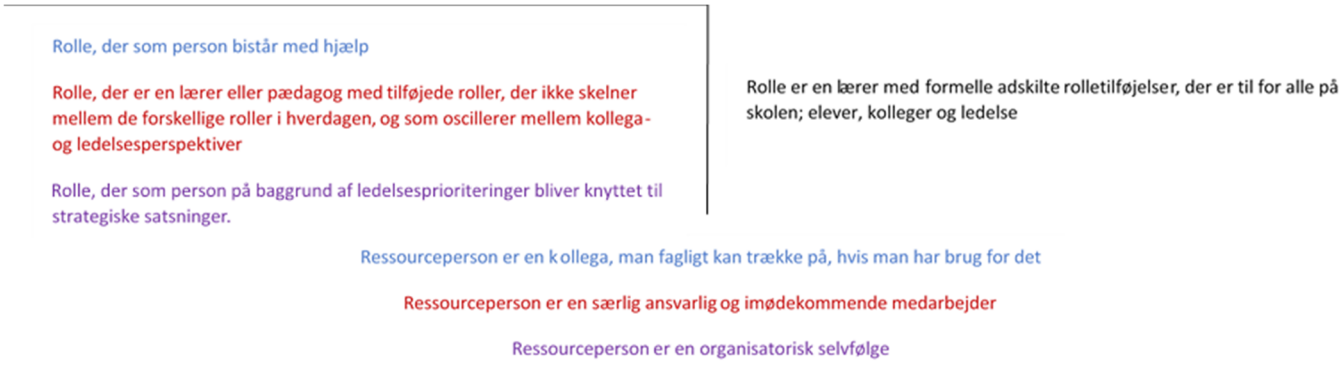
Ledelsen ser ud til at knytte en mere uspecificeret organisering til rollen, der ikke relaterer sig til et specifikt behov for hjælp til inklusion, som kollegerne, et mellemtrin eller en bestemt afdelingserfaring som ressourcepersonerne, men nærmere til strategiske satsninger om distribueret ledelse, PLC og PLF.

Opsamling

Samlet set producerer jeg ud fra *rolleorganisering* en frembragt rolle, der for mig at se stort set ikke varierer fra de tre perspektiver. Alle iagttager en rolle, der som person absorberer flere forskellige roller. Dog relaterer denne iagttagelse sig forskelligt til perspektiverne. For kolleger (K) handler det om at få en passende hjælp, for ressourcepersoner (R) bliver det at løse et kompleks af opgaver, mens det for ledelse (L) handler om løsning af strategiske opgaver, der ikke bliver nærmere konkretiseret, men står åben for ledelsesprioriteringer. Den fremstillede rolle bliver også forstået

[42] S3. Observationsrunde 1. Dag 1.
[43] S4. Observationsrunde 1. Dag 1.

på samme måde, hvor rollen består af forskellige adskilte roller. For kolleger (K) og ressourcepersoner (R) retter forståelsen sig mod en simpel opgaveforståelse, der handler om at hjælpe elever og kolleger. Ledelse (L) ser derimod den adskilte rolle i relation til distribueret ledelse, PLC og PLF som strategiske satsninger. Enheden af forskellen bliver for kolleger (K), at der i organisationen er en, man fagligt kan trække på, hvis man har brug for det. For ressourcepersonen (R) handler det om et personligt ansvar i forhold til at kunne oscillere mellem forskellige roller, mens ledelse (L) tager afsæt i en organisatorisk selvfølgelighed vedrørende strategiudmøntning. Samlet set er der således sammenfald omkring distinktionen mellem person og rolle. For kolleger (K) bliver distinktionen centreret om en simplificeret opgaveforståelse, der relaterer sig til at kunne få hjælp. For ressourcepersoner (R) ser jeg forskellen relateret til en personlig rolleoscillator alt efter efterspørgsel, mens ledelse (L) frembringer en potentialitetsrolle uden konkretisering, der bliver holdt på plads af strategi om distribueret ledelse, PLC eller PLF. Enhederne af forskellen ser for mig ud til at skabe paradokser, både mellem inderside og yderside, men også mellem perspektiver, hvor kolleger (K) bliver konkrete; de ønsker undervisningshjælp, ledelse (L) bliver flydende og ressourcepersoner (R) bliver en særlig udvalgt person, der får ansvar for at oscillere mellem det konkrete og flydende.



Figur 26. Form: Rolleorganisering.

Realisering af politiske indsatser

Roller, organiseringer og problematikker

Indledning

Det andet tema omhandler *realisering af politiske indsatser*, som jeg fremkalder, fordi jeg iagttager politisk initierede indsatser, som betinger, at skolerne realiserer krav om et PLC, inklusion og

implementering af PLF. *For det første* ser indsatserne ud til at blive løst og forsøgt realiseret gennem et antal ressourcepersoner med forskellige titler og opgaver, som vist ovenfor. Løsninger, der både bliver italesat fra et forvaltningsniveau med fordringer om bestemte ressourcepersonroller, fx læsevejledere, læringsvejledere og matematikvejledere, men som også bliver produceret af skolerne selv med roller, der bidrager til at løse de politiske opdrag, fx gennem koordinatorer. *For det andet* ser løsningen gennem disse roller ud til at skabe organisering af ressourcepersoner gennem forskellige mødefora som en struktur, hvorunder ressourcepersonerne kan operere på forskellig vis. Der er koordinatorudvalgsmøder, fx omkring arbejdet med PLF, hvor alle skolens koordinatorer mødes med skolens ledelse. PLC-møder for vejledere sammen med skolens ledelse, sparringsmøder med kolleger, sparringsmøder med ledelse, møder med eksterne samarbejdspartnere fra forvaltningen, møder med forældre, workshops for kolleger, teammøder, pædagogiske udviklingsmøder, forældremøder, forældrearrangementer, samarbejdsmøder på tværs af skoler, møder med konsulenter fra forvaltningen om skolens visionsarbejde med udvikling af PLC, møder med UC-konsulenter i arbejdet med at udvikle PLF samt diverse ad-hocmøder, der opstår omkring problematikker eller koordineringsbehov. Disse er blot nogle at de mødefora, jeg har iagttaget, hvilket ikke er et fyldestgørende billede for alle de mødetyper, der er på skolerne. *For det tredje* iagttager jeg både på rolleniveau og organiseringsniveau italesættelser af problematikker, der knytter sig til disse roller og organiseringer. Analysen vil orientere sig mod ressourcepersonroller vedrørende organiseringer og problematikker, der vil blive eksemplificeret i det følgende.

Roller, organiseringer og problematikker

Første eksempel er fra skole 4[44] til et PLF-møde, hvor lærerne Jens og Cecilie, som før var skolens teamkoordinatorer, har fået nye titler og nu hedder PLF-koordinatorer. De er blevet organiseret omkring PLF-møder, hvor de holder møder med skolens leder Jytte. De taler om et eksternt samarbejde med en UC-konsulent, som skolen skal samarbejde med i forbindelse med en fælleskommunal PLF-indsats:

Jytte (L):	”Vi har hende ((UC-konsulenten)) også næste år og vi skal have det her samarbejde til at køre. Der har være nogle uheldige episoder – hvor det tager en drejning ind i noget andet” og videre siger hun ”Det er jo det der med at når man er omrejsende i sko og tasker – og man kommer ind med alle – og

[44] S4. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.

	hun har jo gode intentioner – hun er engageret og hun ved noget – og det er jo også bare den del af det – man skal jo bare øhh".
Cecilie (R):	"Hun skabte jo også en usikkerhed i mig, for jeg sad jo der og tænkte – jeg har jo overhovedet ikke det overblik jeg burde have – man blev jo sådan lidt; er jeg god nok til det her – hun kom jo med en ny model, en ny model, og en ny model. Har I gjort sådan og hvorfor gør I sådan - hvor jeg til sidst tænkte - og hvor hun lige slutter af med at meningen med kurserne er jo at I skal gå hjem og introducere tingene i teamet – fuck det får jeg bare ikke gjort godt nok, det dur jo ikke det her vel – så det var lige så meget den, synes jeg, hun var med til at skabe – den usikkerhed hun får skabt i mig".

Med eksemplet producerer jeg en problematik, der for lederens vedkommende betyder et skift af fokus fra selve realiseringen af det kommunale tiltag om PLF, herunder PLF-koordinatorer, til en oprydningsopgave med at korrigere konsulentens indsats på skolen og hjælpe sit personale med en usikkerhed omkring deres nye rolle, som konsulenten fik skabt. For Cecilie bliver det et spørgsmål om, hvorvidt hun overhovedet synes, hun er god nok til at være PLF-koordinator, hvilket bliver italesat som usikkerhed. Det andet eksempel, jeg fremdrager, er fra skole 2[45], hvor jeg har iagttaget Trine, der er afdelingskoordinator i udskolingen. Trine er sammen med skolens to andre koordinatorer til koordinatorudvalgsmøde med ledelsen. Forskellige forvaltningsindsatser har genereret et antal titler, fx PLC-vejleder og naturfagskoordinator. Hertil er koordinatorudvalget kommet tilbage på skolen som en organiseringsform, der skal bidrage til at løse PLF-opgaven. Eksemplet viser en problematik i relation til kendskab til de forskellige mødefora og en tvivl i forhold til, hvad formålet er med dem, særligt set i lyset af, at den leder, der var tovholder, er rejst. Vejledere og koordinatorer virker også til at være i tvivl, hvor de taler om PLC's formål til forskel fra andre mødefora, hvilket Jørgen tager op:

Jørgen (R):	"Fordi, det er også det der med lige at finde ud af – det har været så mange fora igennem tiden, hvor man kan vende og drøfte tingene og hvad er det så for nogen vi bruger nu og hvad for nogen skal udsluses lidt".
Trine (R):	"Jeg ved stadig ikke helt, hvad PLC's reelle arbejdsopgaver er".
Simon (R):	"Det ved vi heller ikke selv".
Jørgen (R):	"Det er vi stadigvæk i gang med".

[45] S2. Observationsrunde 1. Dag 3, 2018.

Poul (L):	”Ja, det arbejder vi jo også med”.

Jeg fremkalder her en problematik, hvor der både er tvivl om forskellen mellem forskellige mødeforas formål og forskellige perspektiver på, hvad formålet er med et enkelt mødeforum. Alle adresserer en forvirring over, hvad PLC-forummet er til forskel fra andre fora, selvom Simon har et bud på, hvad PLC er. Trine ser KU-forummet som en mulighed for hende til at italesætte problemstillinger, der kan opstå imellem afdelingerne, mens Poul betragter forummet som et sted, hvor han som leder kan bruge ressourcepersonerne til at få viden om det øvrige personale. Jeg iagttager således ikke en holdning til, hvad der er rigtigt eller forkert i forhold til de forskellige mødeforas formål, blot en forvirring over, hvad formålet er og hvad der adskiller det ene fra det andet. Under en af mine tidligere observationer, hvor jeg har observeret et afdelingsmøde i Jørgens afdeling, er der blevet ”joket” med koordinatormødeforummet. Jeg har noteret følgende fra et kollegaperspektiv (K):

”En lærer siger: Det skal vel på et KU-møde eller sådan noget. Jørgen svarer: Vi har først KU-møde igen d. 13. december. En anden lærer svarer: KU-møde, jeg ved ikke, hvad er KU? En tredje lærer siger: Konservativ Ungdom. En fjerde siger: Koordinationsudvalg. Der bliver grinet. En femte siger: Koneudvalget - der bliver joket videre og en siger kællingeudvalget. Jørgen siger: Der sidder koordinatorerne sammen med ledelsen”[46].

Det ser således heller ikke ud til, at lærerne ved, hvad formålet er med KU-møderne.

Det tredje eksempel er fra skole 4[47] fra et PLC-møde, hvor Jens, Cecilie og Kaja deltager som skolens vejledere. Eksemplet indeholder for mig at se først en vikarproblematik:

Jens (R):	”Jamen, det er jo interessant, hvis jeg bliver hevet ud og skal ned og hjælpe jer. I har udeskole på samme tid, som jeg har natur og teknik i ((en klasse)) og hvis jeg skal løfte det faglige indhold - det gør vi i hvert tilfælde ikke i ((en klasse)) ved at tage mig ud – der er en problematik i det, synes jeg”.

Desuden en problematik om antallet af nye roller, der betyder at alle skolens medarbejder kommer til at fungere som vejledere:

Cecilie (R):	”Men så er der vel ikke nogen for dansk - og der bliver også sat i gang for dansk, engelsk og tysk og lur mig om - der skal jo være for alle også for billedkunst”, og videre ”Hvis alle ressourcepersoner

[46] S2. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.
[47] S4. Observationsrunde 1. Dag 2, 2019.

	skal sidde i PLC, altså inden vi så får dansk og engelsk ind, så kan vi jo lige så godt lave det for hele personalegruppen – så er vi her næsten alle sammen ((de griner))".

Vikarproblematikken bliver også italesat fra Trine på skole 2[48] efter et morgenmøde i koordinatorudvalget:

Trine (R):	"Jeg hader de her møder om ((ugedag)), fordi matematiktimerne er skod uden mig. Jeg kan ikke koncentrere mig om mødet, fordi jeg tænker på min time".

Det næste eksempel er fra skole 1[49], hvor der bliver afholdt et forvaltningsinitieret forældremøde for alle skolens forældre om inklusion. Skolen er repræsenteret med fire ledere, herunder skolens leder Holger og afdelingslederen Bjørn samt seks vejledere. Der kommer i alt syv forældre, hvoraf den ene arbejder på skolen. Lederne beskriver i det efterfølgende interview[50] arrangementet på følgende måde, hvorfor jeg ser en problematik med at håndtere eksterne krav, som af forskellige årsager ikke matcher skolernes behov:

Holger (L):	"Øh... jeg synes... det var spild af tid".
Bjørn (L):	"Ja, det afholdt vi, fordi vi skulle. Og vi brugte rigtig mange menneskers tid på det".

Det sidste eksempel er fra en observation af en sparringsamtale fra skole 3[51], hvor læsevejlederen Inger har sparring med en af skolens afdelingsledere, Ella. Inger italesætter et problem om at blive legaliseret i personalegruppen, hvilket jeg iagttager som et legitimeringsproblem. Hun har godt nok rollen organisatorisk og formelt, men har problemer med, hvordan hun berettiger sin rolleeksistens i de aktuelle situationer:

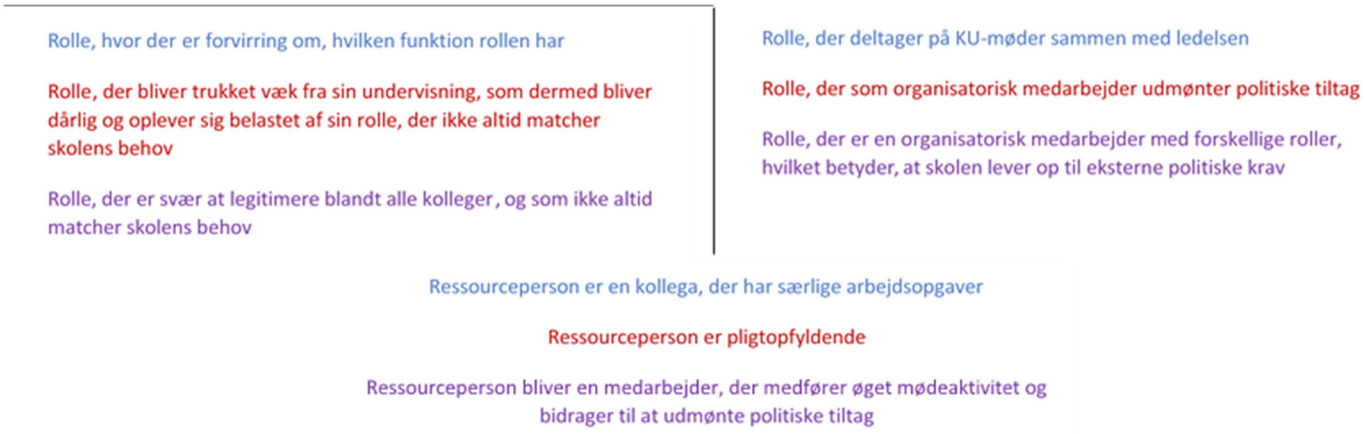
Inger (R):	"Og det jeg skal ind og lave i ((den ene af klasserne)), det hører jeg dig sige, det er sådan lidt en... en nysgerrighed på læringsrummet eller børnesynet. Men hvordan kommer jeg derind?". Så hvordan legaliseres det at jeg pludselig skal stå derinde – det er den jeg også synes er svær. Jeg kan godt forstå, hvad opgaven er, men hvordan kommer jeg i gang?".
Ella (L):	"Og det har jeg ikke svaret på – men det skal vi jo legalisere".

[48] S2. Observationsrunde 2. Dag 5, 2019.
[49] S1. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.
[50] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[51] S3. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.

Opsamling

Med temaet om *realisering af politiske indsatser*, der omhandler roller, organiseringer og problematikker, producerer jeg problematikker i forbindelse med realisering af politiske indsatser, der omhandler uønsket konsulentbistand, forvirring om formål med mødefora, vikardækning i forbindelse med vejleder- og koordinatoropgaver, der giver dårlig undervisning, et bestemt antal vejlederroller, der betyder, at de fleste personaler er vejledere, samt legitimering af rollen over for kolleger.

Med de tre rolleperspektiver ser jeg i forhold til temaet om realisering af politiske tiltag tre forskellige forståelser. Det eneste sammenfald forekommer mellem ressourceperson (R) og ledelse (L), hvor begge perspektiver peger på en frembragt rolle, der ikke altid matcher skolens behov. Ud over dette er der forskelle, hvorfor jeg vælger at lade dem figurere hver for sig. For kolleger (K) iagttager jeg en rolle, der nok er der, men som de ser i lyset af en forvirring over rollens funktion med afsæt, i at de har en kollega, der har nogle særlige arbejdsopgaver. For ressourcepersonen (R) bliver det til en belastning af deres lærerrolle og en rolle, der ikke nødvendigvis matcher skolens behov, forstået i lyset af en organisatorisk rolle, der udmønter politiske tiltag med afsæt i at være pligtopfyldende som enheden af forskellen. For ledelse (L) bliver rollen svær at legitimere. Desuden er det en rolle, der ikke nødvendigvis matcher skolens behov. Dette er betinget af, ligesom hos ressourcepersonen, en organisatorisk medarbejder med forskellige roller, men i modsætning til ressourcepersonen handler det nu om, at skolen lever op til eksterne politiske krav. Logikken bag denne forskel bliver en ressourceperson, der medfører øget mødeaktivitet og bidrager til at udmønte politiske tiltag. På den baggrund ser jeg, at kolleger (K) orienterer sig mod funktionsforvirring, ressourcepersoner (R) retter opmærksomheden mod at stå i et belastende spændingsfelt mellem det at være lærer og have en ressourcepersonrolle med fokus på at prøve at få enderne til at nå sammen ved at være pligtopfyldende, mens ledelse (L) har fokus på, at det at leve op til politiske krav ikke nødvendigvis matcher skolens behov.



Figur 27. Form: Realisering af politiske indsatser.

Tid

Tider og tidsbindinger

- *Tidshierarkier*
- *Tidspres og procestid, der orienterer sig mod en fremtid*
- *Holdninger om tid i relation til arbejdsmæssig anerkendelse*

Indledning

I forlængelse af ovenstående tema iagttager jeg, hvordan realisering af de politiske indsatser, ud over de nævnte problematikker, genererer et tema om *tid* på tværs af mine observationer. Temaet optræder i min optik gennem forskellige tider og tidsbindinger, som jeg fremkalder som tidshierarkier, hvor noget tid trumfer andet tid. Dertil er der tale om et tidspres og procestid, der orienterer sig mod en fremtid, samt holdninger om tid i relation til arbejdsmæssig anerkendelse. Jeg vil i det følgende fremdrage eksempler på de nævnte tidsperspektiver.

Tider og tidsbindinger

Tidshierarkier ser jeg illustreret med følgende eksempel fra skole 1[52], hvor en workshop trumfer lærernes tid. Jeg har noteret, at de to læsevejledere på almenområdet Gudrun og Tove skal have en workshop for dansklærerkolleger fra indskolingen, mellemtrinnet og fra skolens tilbud til særligt sårbare børn om en bestemt slags læseundervisning med en tilhørende test, som de gennemgår. Timerne bliver 'puljet' sammen således, at workshoppen, for eksempel, kan afholdes. 11 lærere og den pædagogiske leder Bjørn deltager. Det ser for mig ud til, at ledelsesbeslutningen om en

[52] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

workshop trumfer 11 læreres undervisningstid således, at lærerne, mens mødet varer, ikke kan varetage deres undervisning, og jeg iagttager, at læsevejlederne Gudrun og Tove er klar over dette og derfor italesætter, at kollegerne skal videre.

Desuden trumfer undervisningstid vejledertid, som læsevejlederen Gudrun fra skole 1[53] taler om:

Gudrun (R):	"Jeg har ikke tid jeg har jo hovedet fuldt af undervisning. Det går 98% af tiden med. Her forleden måtte jeg google et ord, som jeg ikke kunne huske hvad var. Når man bruger vejledningen så lidt, så glemmer man det jo. Så jeg savner forberedelsen og fordybelsen".

Et tredje eksempel på tidshierarkier er fra skole 3[54], hvor jeg følger skolens læsevejleder Ann gennem dagen, som begynder med et kvalificerings- og udviklingsmøde som led i udvikling af skolens PLC. Mødedeltagerne er skolens to afdelingsledere Ella og Sten, skolens syv vejledere, som udgør skolens PLC og Jacob, som er en faglig konsulent fra den kommunale forvaltning. Jacob hjælper skolen med processen, hvor skolen er i gang med at oprette deres PLC ud fra kommunens vision for PLC. Skolen har også et formuleret mål med deres PLC, hvor vejlederne skal være synlige på skolen, have gode faglige kompetencer og stå for den overordnede skoleudvikling. Ledelsen har allerede haft to møder sammen med Jacob, og nu skal vejlederne kvalificere det, som ledelsen er kommet frem til. Jacob er mødeleder. Mødet varer halvanden time og foregår om formiddagen. Foruden en snak om, at der skal være PLC-møder, opridser deltagerne løbende, hvilke andre områder, der skal samarbejdes eller koordineres med; andre vejledermøder, fagudvalgsmøder og pædagogiske koordinatorer, den kommunale læseplan, forældre, indkøb af materiale, bekendtgørelsen for PLC og den kommunale vision. Desuden bliver det italesat, at de skal have fastlagt vejledningsforløb, så man kan understøtte skolens retning, at der skal udarbejdes en procesplan vedrørende fremtiden; inden sommerferien, næste skoleår osv. De snakker videre om, at processen kræver, at der skal være tid til at mødes, at der er vejledertid, og hvordan de samlet set sikrer tid til dette:

Ann (R):	"Alt det her kræver, at vi har tid til at mødes".
Inger (R):	"Jeg tror faktisk Ann har fat i noget der er rigtig vigtig. [...]. Hvis vi skal nå det – jeg tænker bare lige nu - er det i vejledertid, at vi arbejder med det her eller er det i andre tidspunkter".

[53] S1. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.
[54] S3. Observationsrunde 1. Dag 4, 2018.

Sten (L):	”Det er det blandt andet – altså når vi skal gå ind og se på det her så laver vi en mødekalender, så er vi jo allerede inde i næste skoleår – hvordan sikrer vi mødetid, så er det jo der, tiden er sikret i det – lige nu er vores tid jo lagt og der må vi bruge den tid vi har”.
Ann (R):	”Det forudsætter at vi mødes og snakker videre om det”.
Inger (R):	”Og det er jo også, fordi vi går og laver møder […]. Det er jo rart at vide - det vi spørger til det er en tidsplan, så I kan tænke det ind i det vi også har gang i”.

For mig at se trumfer politiske og forvaltningsmæssige tiltag tidsmæssigt skoletid, ligesom undervisningstid trumfer vejledertid, og ledelsestid kan trumfe vejledertid og herigennem trumfe elevtid. PLC-bekendtgørelsen har indtil videre tidsmæssigt rammesat tre møder for ledelsen, hvor Ella refererer til, at mødet er en tredje seance. Desuden trumfer ledelsens strategiarbejde, med udviklingen af et PLC, vejledernes tid, idet de deltager og, som jeg tolker mødet, derfor må tilsidesætte andre opgaver. Desuden ser det ud til, at arbejdet med PLC kommer til at generere mere mødetid, både til forberedelse af selve udarbejdelsen af PLC, hvor der bliver henvist til, at arbejdet forudsætter, at de mødes igen og snakker videre. Desuden bliver der refereret til, at der skal være faste PLC-møder, hvor Sten taler om, at samarbejdet i PLC skal ind i et årshjul for vejlederne med en møderække, hvilket jeg tolker som mere PLC-tid, som nu og i fremtiden kommer til at trumfe fx anden vejledertid. Eksemplet her har således også elementer omkring fremtiden, som jeg adresserer nedenfor.

Tidspres og procestid, der orienterer sig mod en fremtid

Tidspresset viser sig med dette eksempel, hvor jeg observerer et møde om etablering af skolens PLC på skole 4[55]. Kommunen har udarbejdet en strategi for skolernes PLC, som hver skole skal arbejde videre med lokalt. Skolen er derfor i gang med at få deres egen vision for PLC på plads. Derudover har kommunens skoler en samarbejdskontrakt med forvaltningen i relation til PLF-arbejdet, hvorunder der er tilknyttet et samarbejde med en ekstern konsulent fra et UC. Mødets deltagere er skolens leder Jytte, viceskoleleder Pia, PLF-koordinator og naturfagsvejleder Jens, PLF-koordinator og AKT-koordinator Cecilie, Kaja, der arbejder med overgange, og Ove, der arbejder med skolens ordblinde. Ove har fri og deltager derfor ikke. På mødet gennemgår Jytte skolens vision for PLC, som

[55] S4. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.

ledelsen har udarbejdet, og vejlederne giver respons. Indledningsvist fortæller Jytte, at deres PLC for nyligt er blevet etableret. Jeg har noteret fra observationen, at der bliver snakket meget om tid - om at få det hele til at hænge sammen.

Jens (R):	"Jeg er i gang med lige at prøve at se om jeg kan finde noget litteratur om det her med udeskole til indskolingen mest for at vi kan få en fælles forståelse for, hvad er udeskole og i virkeligheden få en afklaring på, hvad der er udeskole [...]. Og så er jeg bare mega udfordret, som i altså helt vildt".
Jytte (L):	"I forhold til PLF?".
Jens (R):	"Nej, i forhold til det daglige arbejde, jeg har alligevel fire årgange til naturfag og det kræver bare rigtig meget det her med differentiering i forhold til ((elevnavn)), som er særlig intelligent – jeg kan næsten ikke finde tiden til at finde materialet og sætte mig ind i alle de der ting – jeg synes at dagen er ikke lang nok".
Jens (R):	"Jeg synes det er svært i den her periode at få det hele til at hænge sammen og så de møder vi selvfølgelig også har både med teamet, PLF men også i det lille ((klasseteam)) – jeg synes, jeg er udfordret".

For mig at se adresserer Jens her et tidspres, hvor tiden ikke slår til i forhold til den samlede mængde af opgaver, som bliver genereret ved både at være vejleder, lærer og PLF-koordinator. Tidspresset ser jeg, hvor Jens italesætter, at han er "mega udfordret" og ikke synes, at dagen er lang nok til både at finde materiale til udeskole, som hører til vejlederrollen, og håndtere egen undervisning som lærer, hvor der skal undervisningsdifferentieres, samt som PLF-koordinator med antal møder, det kaster af sig. På samme skole[56] iagttager jeg også et tidspres fra en anden observation. PLF-koordinator Cecilie har teammøde med sit team, hvor hun i forbindelse med implementeringen af PLF skal introducere teamet for en ny dagsordensskabelon. Her henviser Cecilie til, at der ikke er tid nok til at stille spørgsmål til ledelsens beslutningerne, og at det hele skal gennemføres hurtigt.

Cecilie (R):	"Fordi det her det var jo også sådan noget hurtigt noget efter teammødet – vi får jo også bare hele dagsordensskabelonen - den skal I lige gennemgå på teammødet og så skal den egentlig gerne implementeres og så nåede vi lige hurtigt at stille nogen spørgsmål Jens ((skolens anden PLF-koordinator)) og jeg og hvad så med børnene – jamen det kan man jo i det nye AULA, det er jo ikke altid, jeg sådan lige får 110% svar vel – så er det lige meget, hvis hun sidder med, for så kan hun selv svare".

[56] S4. Observationsrunde 1. Dag 3, 2019.

Tidspresset ser jeg også i en observation på skole2[57] af teamkoordinatoren Simon en dag, hvor han skal have teammøde om eftermiddagen. Jeg følger ham hele dagen gennem undervisning og møde. Simon har ikke nået at forberede sig til mødet, og derfor gør han dette i undervisningstiden, mens eleverne har gruppearbejde. Under mine forskningsobservationer har jeg noteret:

> ”Det næste jeg observerer er, at Simon ikke har nået at forberede mødet og hvordan, han lige klarer det i timen, mens eleverne arbejder”. Jeg har videre noteret ”Mens der er gruppearbejde, forbereder Simon sig til mødet om eftermiddagen. Han henter A3 papir og begynder at tegne cirkler på papiret efter en skabelon han har i en mappe”. Under mine forskningsrefleksioner har jeg skrevet ”Samtidig er der igen noget med tid. Tid der flyder sammen i dobbeltrollen. Tager tid fra og giver tid til på forskellige tidspunkter”.

Yderligere bliver tidspresset også adresseret i det næste eksempel sammen med temaet om procestid, der orienterer sig mod en fremtid, hvor fuldtidsvejlederen Martin fra skole 3[58] skal have sparring med to lærere, Vibeke og Helge, der har problemer med en klasse:

Martin (R):	”((Martin tegner isbjerget og siger)): ”I kender jo godt den her - det der det er isbjerget og havet og alt det der og det er ud fra den tankegang at alt det […] alt det væsentlige ligger faktisk her nedenunder – og det er jo så også en typisk folkeskoleting, vi er meget handlingsorienterede og løsningsorienterede – vi skal gøre noget – vi skal være handlekraftige. Så når jeg nu lige har tegnet den her for jer, så er det også fordi vi lige er nødt til at afstemme nogle forventninger ((griner)). Og I kan nok godt regne ud, at når jeg har sagt det der, så når vi går her fra i dag, så er der ikke nogen færdige løsninger, som vi går ud og prøver i morgen og så virker de på mandag”.
Helge (K):	”Ja, det kan vi godt regne ud”.
Martin (R):	”Der er en proces – og grunden til at der ikke er det ((færdige løsninger)), er, at jeg ikke har nogen løsninger – æmm – det tror jeg I har, fordi I kender eleverne […]”.

Vejleder og lærere ser i eksemplet ud til at operere med to forskellige tider eller tidsbindinger. Vejlederen taler om at processere og finde løsninger i fremtiden ved at referere til, at der er tale om en proces uden færdige løsninger, fordi tilgangen er cirkulær. Selvom lærerne tilsyneladende accepterer denne præmis ved at sige, at det kan de godt regne ud, tilkendegiver de derimod et tidspres i det næste eksempel, hvor der er brug for løsninger nu og her. Fx hvor afrundingen på sparringen handler om håbet om resultater nu og her, hvor de vidste, det var urealistisk med

[57] S2. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.
[58] S3. Observationsrunde 2. Dag 7, 2019.

løsninger nu og her, men de havde håbet på det, fordi de ikke kan være i det mere. For vejlederen ser det ud til, at løsningen kan skubbes ud i fremtiden, mens læreren har brug for en løsning nu og her, hvis de ikke skal bryde sammen:

Martin (R):	"I går sagde du Vibeke, åh jeg glæder mig sådan til i morgen".
Alle:	"((De griner højlydt))".
Vibeke (K):	"Jeg var jo der og jeg vidste godt, det var urealistisk, jeg er ved at være så langt ude selv at jeg også ville have resultater i dag – altså selvom jeg godt ved at det var urealistisk - jeg tænkte åh, det skal bare gå stærkt nu - nu kan jeg slet ikke være i det her mere".

Sparringen viser også en adressering af lærernes tidspres i forhold til at være tidsmæssigt bundet:

Martin (R):	"Og hvis du synes en dag lige kunne have brug for lidt aflastning en dag, at du kan mærke en dag – jeg magter ikke at undervise den her time – det går galt, så prøv at spørg, for jeg har jo huller – kan du ikke lige tage dem".
Martin (R):	"Hvordan aftaler vi et nyt møde, for det ved jeg jo godt ikke er nemt?".
Helge (K):	"Det er jo ikke nemt at finde et tidspunkt".
Martin (R):	"Min kalender er jo ret fleksibel – så jeg tror vi skal kigge i jeres først".
Helge (K):	"Nu er vi henne i skemauge 4, skal vi så hen i skemauge 2 eller 3".

Vejlederen fremstår ikke så tidsbundet eller tidsmæssigt fastlåst som lærerne fx, hvor Martin refererer til, at hans kalender er fleksibel, mens det tager noget tid at finde en tid i lærernes kalender, hvor Helge italesætter, at nu er de henne i skemauge 4, hvor de ikke kan finde en tid til at mødes, hvorfor de må hen i andre skemauger. Lærernes tidspres kan også iagttages i Martins beskrivelse af sin arbejdsdag[59], hvor han skriver:

"[…] det bekymrer mig, at lærerne er så ophængte og fortravlede, at de faktisk ikke kan nå at løse deres opgaver, og at alt er så målstyret, at menneskene bag bliver glemt eller overset. Gode relationer og vedvarende løsninger tager tid".

Samtidig skriver han i dagsbeskrivelsen, at han også selv er bekymret for ikke at have tid nok:

"[…] men det bekymrer mig, at jeg ikke synes, at jeg har den fornødne tid".

[59] Beskrivelse af min arbejdsdag [Skriftlig vejlederbeskrivelse af arbejdsdag], 2019.

Så selv om han italesætter en tid, der er fleksibel, måske fordi han ikke er bundet til et undervisningsskema, ser det også ud til, at der er større efterspørgsel efter hans hjælp, end han kan nå.

Fremtids-tiden iagttager jeg også i en sparringssamtale på skole 1[60], hvor trivselsvejlederen Heidi har sparring med to pædagoger, Zita og Frederik, og pædagogmedhjælperen Malte. Processen, og dermed det, der sker i fremtiden, bliver ligeledes italesat i eksemplet, hvor Heidi gør nar af, at ledelsen bruger 'bong-ord':

Heidi (R):	"Fedt – han ((elev)) er i proces – hedder det så dejlige nye ord vi kan alle sammen ((griner)) – nej, det er fordi vi har haft så travlt her på de sidste lærermøder og sådan noget – det er ledelsens nye bong-ord – det er proces ((s'et bliver stemt))".

Jeg tolker ovenstående som en diskrepans mellem ledelsessprog og fagsprog, hvor personalet ønsker konkrete løsninger nu og her, mens ledelsen udskyder løsninger til fremtiden. Heidis umiddelbare gøren grin med ledelsens sprog ved at kalde det et bong-ord forstår jeg således, at hun ser ledelsens sprog som positivt, men dog uden indhold, hvorfor det ikke har nogen betydning for eller indflydelse på den pædagogiske og nutidige hverdag på skolen. De kan alle sammen sige det, men det har ingen pædagogisk eller faglig resonans, fordi ledelsen arbejder i relation til en fremtid, mens pædagogik må etablere sig i nutiden.

Samme holdning ser jeg udtalt fra storteamkoordinator Karl til PLC-udviklingsmødet på skole 3[61]:

Karl (R):	"Der er i hvert fald nogen af vores kolleger, der er ved at brække sig når de hører ordet proces".

Det sidste tidstema drejer sig om holdninger om tid vedrørende arbejdsmæssig anerkendelse. Temaet bliver eksemplificeret med følgende observation[62]. Læsevejlederen Inger har sparring med en af skolens afdelingsledere Ella. 17 min. inde i samtalen kommer en medarbejder og siger til Ella, at de busser, der er bestilt til en tur, ikke kommer, og der står to årgange og venter. Ella bliver nødt til at hjælpe og går i 30 min. Imens fortæller Inger mig om sin rolle. Her snakker hun om, at kollegerne kun ved, hvordan der bliver prioriteret, fordi hun siger det:

[60] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.
[61] S3. Observationsrunde 1. Dag 4, 2018.
[62] S3. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.

Inger (R):	”Det er ikke et sted, hvor de kan se, hvad jeg arbejder med lige nu. Det er også en af mine udfordringer lige nu - jeg gå jo og tænker – hvad tænker de andre, og kommer til at antage at de tror at jeg bare går og lopper den – det gør de nok ikke – men det er jo også let for hende fordi hun ikke har nogen klasse – den har jeg i hvert tilfælde hørt - det må jo også være meget nemmere for dig i år - du er ikke så stresset - eller er du det?

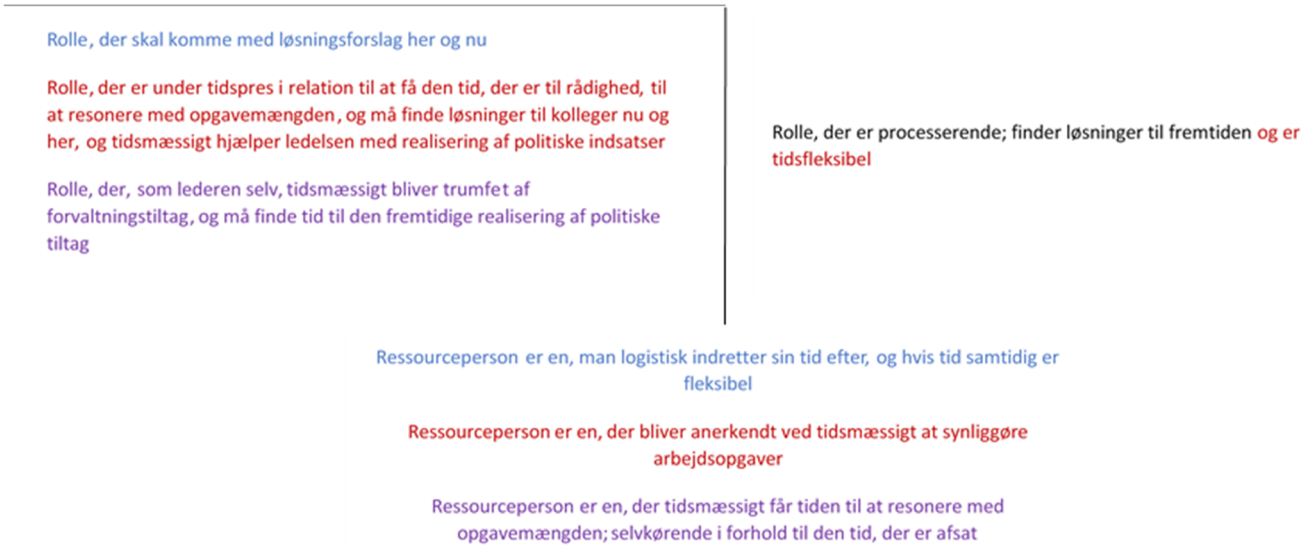
At bruge udtrykket at ”loppe” den og dermed ikke lave noget eller lave nok, er i min optik en måde, hvorpå Inger indirekte siger, at hun søger kollegernes anerkendelse gennem en synliggørelse af den tid, hun bruger på sit arbejde som fuldtidsvejleder.

Opsamling

Sammenfattende fremkalder jeg et tema om *tid*, der omhandler tidshierarkier, tidspres, fremtid og kollegial anerkendelse gennem synliggørelse af tid. Med tidshierarkierne iagttager jeg, at den tid, der bliver brugt på at realisere politiske tiltag, trumfer ledelsestid, som igen trumfer vejledertid, som trumfer lærertid, og dermed i sidste ende trumfer undervisnings- og elevtid - også som en okkupering af en fremtidig tid gennem møder, der kommer, som led i realisering af politiske tiltag. Tidspresset fremkommer ved, at tiden ikke slår til vedrørende den samlede mængde af opgaver eller som et udtryk for den tid, der er til rådighed til at udfylde sin teamkoordinatorrolle under. Desuden en diskrepans mellem vejleder- og ledelsessprog og fagsprog, hvor vejleder og ledelse italesætter fokus på fremtidige løsninger, mens lærerne har behov for løsninger nu og her. Til sidst at ressourcepersontid må synliggøres som led i, at en ressourceperson kan opleve sig anerkendt blandt kolleger.

I forhold til den frembragte rolle ser jeg henholdsvis kolleger (K) og ledelse (L) knytte rollen til eget ståsted. Kolleger (K) til undervisningshjælp her og nu og for ledelsens (L) vedkommende til realisering af politiske tiltag, der medfører tidsmæssig beslaglæggelse. Ressourcepersonen (R) derimod oscillerer mellem kolleger og ledelse og for nogens vedkommende egne undervisningsopgaver, som frembringer en tidspresset rolle i relation til at få opgavemængden til at gå op med den tid, der er til rådighed. For alle tre perspektivers (K) (R) (L) vedkommende bliver den fremstillede rolle forstået som processerende og en, der leverer løsninger til fremtiden. Ressourcepersonen har en ekstra forståelse, hvad angår at skulle være tidsfleksibel. For kolleger (K) bliver afsættet funderet i hvem, der skal udvise tidsfleksibilitet. Ressourcepersonen (R) ser ud fra en

anerkendelsesdagsorden, hvor synliggørelse af tid bliver fundamentet for denne anerkendelse, mens ledelse (L) iagttager ud fra en tidsmæssig selvkørende tilgang. Således er der forskel på perspektiver i forhold til frembragt rolle og blind plet, mens der er et stort sammenfald af perspektiver vedrørende den fremstillede rolle.



Figur 28. Form: Tid.

Kollegialitet

Beslutningsstruktur – ressourceperson kan eller vil ikke bestemme over kolleger
Ressourceperson underspiller ressourcepersonrolle for at forblive kollegial
Kollegial anerkendelse, fordi ressourceperson er en dygtig fagperson

Indledning

Anerkendelsen fra kollegerne leder over til næste tema, som jeg med et overordnet begreb fremkalder som *kollegialitet*. Jeg har fra forskellige vinkler iagttaget temaet, hvor ressourcepersoner ikke ser ud til at have beslutningskraft. Her træder forskellige beslutningsstrukturer frem i form af ikke at kunne eller ville bestemme over kolleger, at ressourcepersoner underspiller ressourcepersonrollen for at forblive kollegiale og blive kollegialt anerkendt, fordi de er dygtige fagpersoner.

Beslutningsstruktur – ressourceperson kan eller vil ikke bestemme over kolleger

Det første eksempel er fra skole 4[63]. Som tidligere refereret til under temaet tid, har PLF-koordinatoren Cecilie teammøde med sit team, hvor hun i forbindelse med implementeringen af PLF skal introducere teamet for en ny dagsordensskabelon, hvor særligt lærerkollegaen Kim er kritisk over for skabelonen. Cecilie har talt med lederen om at sætte en skærm op, men har ikke villet træffe en beslutning uden at vende det med kollegerne:

Cecilie (R):	"Ja ik' os – jeg ville ikke bare stå der og sige, det gør I bare - det var mest fair at vi i vores alle sammens teammødelokale…".

Desuden pointerer Cecilie, at det ikke er hende, der har bestemt over kollegerne i forhold til punkter på den nye dagsorden – at det er noget, de som kolleger skal arbejde med, fordi ledelsen har besluttet det:

Cecilie (R):	"Og det er jo ikke bare noget jeg har siddet og bestemt, hvilke punkter vi ikke lige skulle have mere - altså det er jo noget vi skal".

Videre gentager Cecilie, at det ikke er noget, hun har besluttet, og refererer herefter til, at det er lederen Jytte, der har besluttet det, og ikke hende:

Cecilie (R):	"Det er jo ikke bare noget jeg har besluttet, vil jeg bare lige sige". Ja, for hun ((Jytte)) kan meget bedre svare på det – for det er hende, der beslutter det".

Cecilie fastholder i min optik også kollegialiteten ved at sige, at det ikke har noget med dem at gøre, at hun bliver ked af Kims kritik:

Cecilie (R):	"Nu bliver jeg altså ked af det og det har ikke noget at gøre med jer". Jeg føler mig ikke angrebet. Det sagde jeg også, sådan tager jeg det overhovedet ikke".

Den kollegiale sammenhørighedsfølelse forbliver intakt, idet hun ikke siger, at det kollegernes udtalelser, der er årsag til, at hun bliver ked af det. Videre argumenterer Cecilie for det problematiske i ledelsens beslutning om at skrive til hinanden med henvisning til en fælles kollegial referenceramme omkring deres forberedelsestid:

[63] S4. Observationsrunde 1. Dag 3, 2019.

Cecilie (R):	”Og du har fuldstændig ret i, at hvornår skal det så gøres og der vil hun ((Jytte) sige i vores forberedelsestid”.

For mig at se fastholder Cecilie her en symmetrisk kollegialitet, trods sin PLF-koordinatorrolle og herunder samarbejdet med ledelsen om implementering af PLF, ved at referere til, at hun ikke kan beslutte over sine kolleger, men at det med at sige *skal* hører til hos ledelsen, at det ikke er deres udtalelser, der gør, at hun bliver ked af det, samt at de er i samme båd i forhold til, at ekstraarbejdet vil gå ud over deres forberedelsestid. Kollegialiteten ser jeg også fra kollegernes side, hvor de, efter Cecilie er blevet ked af det, italesætter deres forståelse af det svære ved hendes dobbeltrolle og samtidig tillægger ledelsen ansvaret:

Kim (K):	”Det er jo ikke en kritik af dig – det er overhovedet ikke kritik af dig, det må du ikke – det er det overhovedet ikke Cecilie. Jeg forstår dig udmærket godt Cecilie”.
Anja (K):	”Du bliver jo revet i arme og ben”.
Kim (K):	”Og det er skide trælst, at hun ((Jytte)) ikke er her i dag”.

Gennem italesættelse af, at den kritik, der bliver rettet mod de nye dagsordenspunkter, ikke er rettet mod hende, men mod ledelsen, opretholder kollegerne gennem denne forståelse kollegialiteten. Hermed iagttager jeg fastholdelse af kollegialitet ved at teamet henlægger beslutningskraften til ledelsen.

Den ikke foreliggende beslutningskraft, herunder beslutningsstrukturer, finder jeg også på skole 1[64], hvor trivselsvejlederen Heidi har sparring med to pædagoger, Zita og Frederik, og pædagogmedhjælperen Malte. Zita indleder med at henvise til ledelsen:

Zita (K):	”Det jeg så har lavet nu, det er at øh – det vi skulle finde ud af det var, hvad skal ((elevnavn)) for at komme tilbage i klassen igen. Og det sku’ ledelsen så med ind over jo selvfølgelig”.

Til sparringen foreslår Heidi forskellige mulige tiltag, som pædagogerne kan vælge eller fravælge at benytte:

Heidi (R):	”Så hvad kan man gøre, når man savner? Kan han være med på sådan en snak?”
Zita (K):	”Jeg kan prøve”.

[64] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

Heidi (R):	”Man kan godt lave en brainstorm omkring, om man kan få et billede, man kan lave et ritual med at ringe til far, øh – se en lille film med far, hvor han fortæller en lille historie. Man kan øh – det’ bare for at give nogle eksempler på, hvad – om han kan være med i en snak…”.

Til Malte siger Heidi også, at hun bare smider ideer i hovedet på ham, hvilket jeg igen forstår som en manglede beslutningskraft. Heidi kan kun foreslå ideer, som kan afvises eller accepteres:

Heidi (R):	”Jeg smider jo bare ideer i hovedet, du må jo bare sige til…”.
Malte (K):	”Jeg skriver jo side og side”.
Heidi (R):	”Det er ideer og de kan bruges, når du tænker der er luft og tid og overskud og stemningen er der og…”.

Med eksemplerne iagttager jeg beslutningsstrukturer forstået som, hvem der kan foreskrive eller fastlægge, hvordan der bliver handlet. Angående ledelse forstår jeg det sådan, at ledelsen har det sidste ord at skulle have sagt angående de rammer og præmisser, hvorunder trivselsvejleder og lærere og pædagoger kan agere. Det ser således ud til, at der er en forholdsvis klar rollefordeling, hvor ledelsen autoriserer endelige beslutninger om, hvorvidt elever kan komme i specialklassen eller om de skal tilbage i den almene undervisning. Hertil ser jeg et beslutningshierarki, hvor det er pædagogen, der har den endelige beslutningskraft, når det gælder pædagogikken. Heidi kan kun foreslå, men kan ikke bestemme eller fastlægge, hvilke tiltag pædagogen i sidste ende benytter sig af. Under mine forskningsobservationer har jeg noteret:

”Heidi forsøger at komme igennem med gode råd men Frederik tager ikke imod. Han afviser med, det har vi prøvet og det er barnet ikke klar til […]. Heidi kan tydeligvis ikke sige, at han skal gøre noget bestemt og ender med at sige, at hun selv lige vil undersøge noget omkring vrede og hvordan de kan hjælpe barnet med det. Frederik glider af og afviser denne forståelse ved ikke at tage tråden op”.

Jeg konstruerer dermed et tema, der relaterer sig til beslutninger på to planer, hvor ledelse ser ud til at have den endelige beslutningskraft i relation til fordeling af elever og kanalisering af ressourcer til indsatser, mens pædagoger har den endelige beslutningskraft i forhold til, hvilke pædagogiske indsatser, der bliver effektueret i klasserummet. Vejlederen ser ikke ud til at have nogen beslutningskraft, men har derimod til opgave at bidrage til organisationens behov for at håndtere elever, der er i mistrivsel, ved at tage hånd om de elever, som ledelsen anviser, og samtidig stille ekspertise til rådighed for pædagogerne.

Et andet eksempel på beslutningsstrukturer er fra skole 3[65], hvor jeg har fulgt storteamkoordinator Ole. På mødet bliver en fordybelsesuge blandt andet evalueret, og herefter tales der om, hvad planlægningen af fordybelsesugen har betydet for dem som koordinatorer:

Ole (R):	”Nej, i hvert storteam – at der bliver lavet et udvalg, der så har til opgave at planlægge den ((fordybelsesuge)) og måske også regne timer ud, hvis ledelsen ikke vil gøre det for os – sådan at der på forhånd – for der er jo ingen der melder – der er jo ikke nogen der melder sig og jeg kan ikke får mig selv til at prikke nogen ud og sige det og så gør jeg det nærmere selv sammen med nogen. Der var heldigvis nogen, der meldte sig – nogle gode kolleger – så det skal simpelthen på som en opgave ligesom motion at der er nogen der har mulighed for at planlægge det og så er der hjælp til det her med udregning, hvis ledelsen ikke vil gøre det hele så i hvert tilfælde ha’ hjælp til det”.

Temaet om kollegialitet og beslutningsstrukturer ser jeg i Oles udsagn om hellere at ville gøre tingene selv end prikke nogen. I min optik vil han her ikke tage ledelse over sine kolleger. Trods rollen som koordinator er de kolleger, hvorfor der ikke er en eller nogen, der kan bestemme over de andre.

Den fraværende beslutningskraft ser jeg også i en observation fra skole 1[66], hvor læsevejlederne Gudrun og Tove har workshop for nogle af skolens dansklærere. Desuden iagttager jeg også en underspillet rolle. Afdelingslederen Bjørn er med til workshoppen for at legitimere den og læsevejlederne. Inden de går i gang, siger Gudrun til mig, at hvis de bider, er det kun fordi, de har travlt. Vi sidder i et klasselokale. Der er kommet 11 lærere og den pædagogiske leder Bjørn. Der er sat kaffe, te, frugt, slik og boller frem til en pause. Gudrun blusser og virker meget nervøs over at skulle holde oplægget. Tove siger flere gange, at nu er dette jo ikke de vises sten. Tove henviser til forskning om testen, hvor hun fremhæver, at den har en signifikant og positiv indflydelse. Gudrun og Tove afslutter deres oplæg med en øvelse for lærerne. Gudrun holder op med at blusse og de runder af. Tove slutter af med at sige, at ledelsen har forestillet sig et skab, hvor materialer kan stå, og at testen skal ind i skolens læsepolitiske retningslinjer:

Tove (R):	”Det har vi måske ikke helt fået sagt – men det man kunne forestille sig og det vil vi ikke stå og diktere, men det vi kunne forestille os [...] ((Gennemgang af indsats)). Det var den indsats vi kunne

[65] S3. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.
[66] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

forestille os … og hvis I har mod på at kaste jer ud i det – så bliver vi selvfølgelig nødt til at have et eller andet møde, hvor vi evaluerer på det […]".

Jeg har noteret fra mine forskningsobservationer:

"Da lærerne skal prøve testen selv, bliver de også nervøse og vil ikke begå fejl over for hinanden. Der kommer en kommentar om, at det er forstyrrende at læse højt i et lokale, hvor de andre også læser højt. Vejlederen siger, at det jo vil være forskelligt, og at der jo er nogen, der er bedre end andre til at lukke støjen ude. Læreren siger ikke mere […]. En anden har fået én fejl og da den anden skal læse den samme tekst bagefter og ikke får fejl siger den første at det var fordi, nummer to læser allerede havde hørt teksten. At det jo er snyd".

Indledningsvist er workshoppens konstruktion for mig at se både rumligt, rollemæssigt og indholdsmæssigt bygget op som en almindelig klasseundervisning. Kollegerne bliver herigennem sat i en elevrolle, da de sidder i et klasselokale på elevernes pladser og vejlederne indtager en lærerrolle. Desuden bliver de sat til at afprøve testen og reagerer som læsevejlederen netop har fortalt at eleverne reagerer; med konkurrence, nervøsitet og en forståelse af, at de er de forkerte, hvis de ikke kan håndtere måden, testen fungerer på, hvor vejlederen afviser, at det er selve testningen, der gør dem nervøse, men om man som person er god til at lukke støjen ude. Trods elevgørelsen bliver det dog i min optik ikke muligt at forstå kollegerne som elever, idet kollegerne er lige så vidende som læsevejlederne, og også kan lære læsevejlederne noget fagligt, idet de alle er kloge på deres felt og kan berige hinanden. Den fraværende beslutningskraft kommer også til udtryk da læsevejlederne ikke kan beslutte, som i en almindelig undervisning, hvordan testen skal videreføres i kollegernes fremtidige arbejde. Hierarkiet, som ligger latent mellem lærer og elev, hvor læreren kan bestemme, hvordan noget skal blive effektueret, eksisterer ikke her. De kan således kun foreslå men ikke diktere eller bestemme over deres kolleger. Dette viser sig også i en efterfølgende samtale med Gudrun[67], hvor jeg har noteret, at hun siger:

"I går skrev jeg rundt til mine kolleger for at sige, at de gerne må tage fat i mig, hvis der er noget i forhold til testen. Opfordringen er frivillig. Hvis jeg skal komme ud til dem uopfordret, skal ledelsen bestemme det og sige det".

[67] S1. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.

Ressourceperson underspiller ressourcepersonrolle for at forblive kollegial

Desuden tolker jeg læsevejlederens nervøsitet, hvor Gudrun blusser og virker nervøs, som udtryk for, at Gudrun ikke bryder sig om den lærerrolle, hun bliver sat i, i relation til sine kolleger, at hun ikke ønsker at være bedrevidende eller bestemme over kollegerne. Den underspillede rolle viser sig også igennem læsevejledernes undskyldende attitude i forhold til den viden, de leverer, hvor Tove flere gange refererer til, at testen ikke er de vises sten, samt henlægger autoriteten til forskningen, hvor der bliver fremhævet, at testen har en signifikant og positiv indflydelse. Autoriteten bliver dermed forskudt væk fra læsevejlederne. Begge former for kollegialitet bliver italesat i en efterfølgende samtale med Gudrun[68], hvor jeg har noteret, at hun siger:

> ”Jeg var nervøs – jeg ved ikke hvorfor. Det er måske noget med, om de virkelig tror på, hvad jeg siger. Og så skal det ikke blive for teoretisk – der skal være en vekselvirkning”. Hun siger videre at ”lige her i begyndelsen ville det have været rarere at det havde været på en anden skole. Med sine kolleger vil man ikke gøre sig bedre. Man er jo ikke bedre – tit er de bedre undervisere end mig. Man vil ikke støde dem fra sig. Man vil ikke være læreren. Vil ikke være belærende. Det handler om at gøre dem opmærksom på mulighederne og finde en vej. Nu var det jo også et mærkeligt setup i en klasse og de sad på små stole. Det skal gerne være så afslappet som muligt”.

Den underspillede rolle ses også i eksemplet med Martin fra skole 3[69], der som tidligere nævnt har sparring med to lærere:

> Martin (R): ”Ud over at Sanna er ved at lave et projekt, så er jeg jo også lidt i skole og jeg har lidt brug for jeres hjælp til det øhm, for vi kører jo sådan en proces, med alle de faglige vejledere, hvor vi skal lære at blive bedre til og vejlede og vi har fået nogen opgaver som vi skal løse, prøve af og evaluere på og derfor er der en metode som vi skal prøve af, så den bruger jeg og jeg vil gerne vise jer den metode, den kan godt være lidt kunstig i starten og så glemmer vi den, det plejer at være sådan at vi glemmer den, men det er lige udgangspunktet for det ik’os – det er en samtalemodel”.

Martin underspiller i mine øjne sin rolle ved at sige, at han også er i læring og dermed ikke er bedre end sine kolleger.

[68] S1. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.
[69] S3. Observationsrunde 2. Dag 7, 2019.

Kollegial anerkendelse, fordi ressourceperson er en dygtig fagperson

På et teammøde på skole 2[70], iagttager jeg også kollegialitet vedrørende kollegernes faglige anerkendelse af teamkoordinatoren og inklusionsvejlederen Simon. *For det første* ser jeg, at kollegerne accepterer præmissen om en introduktion til en PLF-samtalemodel uden modstand. Der bliver blot nikket imødekommende til det, Simon siger og fremfører. *For det andet* har jeg noteret følgende under mine forskningsobservationer:

"Jeg lægger mærke til, hvordan Simon bliver fremhævet som den lærer, der kan skabe ro og som de besværlige drenge respekterer – gad viden hvilken betydning det har for hendes legitimitet i gruppen som ressourceperson".

Noget tyder på, at Simon har legitimitet, som blandt andet bygger på kollegernes respekt for hans faglighed - det, at han i modsætning til mange af de andre kan håndtere de besværlige drenge, som teamet taler om. Dette bliver italesat af kollegaen Daniel:

Daniel (K):	"Det er jo det, der er så sjovt – bare et helt konkret eksempel. Jeg er med i støtte - onsdag morgen ved Lise og time to er jeg støtte inde ved Simon – det er den samme klasse, det er den samme dag – altså de er - når jeg siger at de hænger i gardinerne – men de kan være mega mega trælse der i den første time, og vi kan opleve at de går, at de afbryder og at de snakker grimt og så ((Daniel knipser)) dansk, Simon kommer – så sidder de sådan her ((Daniel sætter sig pænt på stolen))".

Som en art selvlegitimering bekræfter Simon implicit, at han har drengens respekt ved ikke at modsige de andre:

Simon (R):	"Det er svært for dem selv ((eleverne)) at sætte ord på ((hvorfor de har respekt for Simon)). Jeg tror, det var ((elevnavn)), som jeg havde en snak med om det – fælles – her for ikke så lang tid siden – hvor han sagde – at de har kendt mig længst [...]".

Heri ligger for mig at se også en selvlegitimering ved, at Simon har så god kontakt til drengene - i modsætning til kollegerne - at han kan snakke med drengene om problemerne. Jeg har noteret følgende i forbindelse med aflytning af lydfilen:

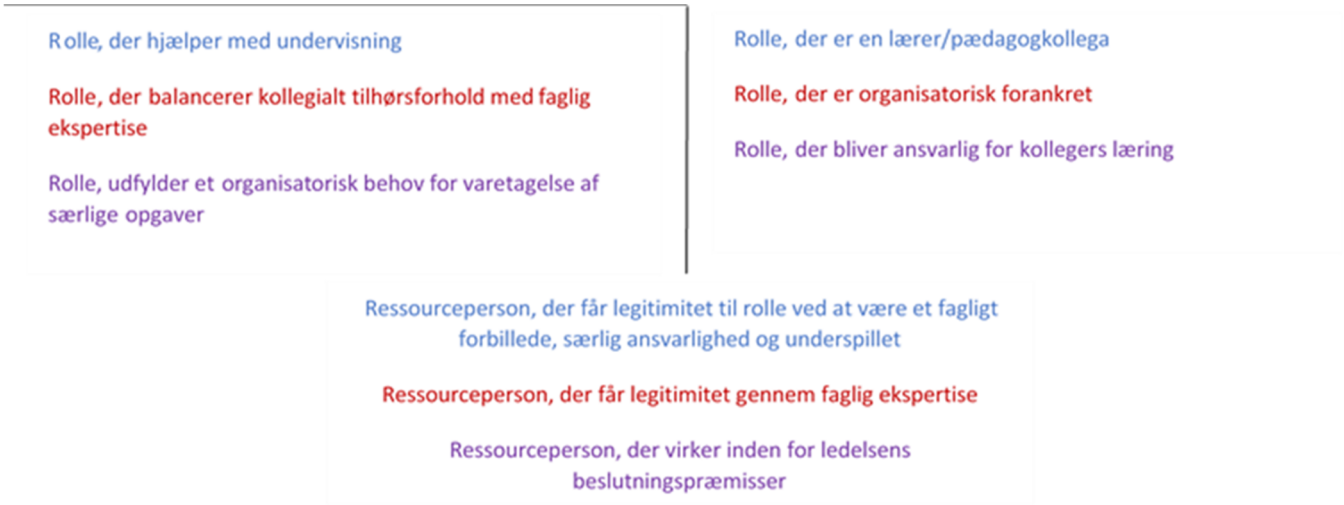
"Simon har status, som den lærer, der kan få de trælse drenge til at opføre sig ordentligt".

[70] S2. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.

Opsamling

Opsummerende producerer jeg et tema om *kollegialitet* iagttaget fra forskellige vinkler, der omhandler fraværende beslutningskraft, beslutningsstrukturer, hvor ressourcepersonen ikke vil eller kan bestemme over kolleger, en underspillet rolle i relation til at forblive kollegial og desuden kollegial anerkendelse, fordi de er dygtige fagpersoner. Den fraværende beslutningskraft og beslutningsstrukturerne træder frem, hvor jeg iagttager at ressourcepersoner bliver udspændt mellem ledelsesbeslutninger, der relaterer sig til præmisser for ressourcepersonernes arbejde, og det ikke at kunne eller ville bestemme over kollegerne, hvorfor ressourcepersoner ikke har beslutningskraft; vil ikke prikke, vil ikke diktere og kan blot foreslå. Kollegialiteten gennem en underspillet rolle observerer jeg ved, at ressourcepersonen forsøger at nedtone sin position ved fx at forskyde autoriteten til forskningen eller henvise til egen læring - altså en art uperfekthed. Den faglige anerkendelse, hvilket jeg forstår som en vej til legitimering af ressourcepersonrollen, iagttager jeg både gennem en eksplicit italesættelse fra kollegernes side om, at ressourcepersonen er fagligt dygtig, som selvlegitimering og som en implicit accept af præmisserne for rollefordeling.

Der er flere forskellige sammenfald mellem perspektiver. Blandt andet det faglige forbillede som frembragt rolle for kolleger (K) og ressourcepersoner (R), hvor den blinde plet ligeledes handler om legitimitet gennem faglighed. Ressourceperson (R) og ledelse (L) deler også en fremstillet rolle, der bliver forstået ud fra en organisatorisk rammesætning. Dog ser jeg forskellige nuancer i perspektiver, hvorfor jeg vælger at adskille dem. Den frembragte rolle handler for mig at se om, at kollegerne (K) har fokus på at få hjælp til undervisningen. Ressourcepersoner (R) har som sagt også fokus på det at være et fagligt forbillede, men som jeg ser det, er det i forhold til relationen til kollegerne. For ledelse (L) handler den frembragte rolle i højere grad om, at organisationen har behov for særlige medarbejdere, der kan varetage udvalgte opgaver, men som i situationen er klar over, at der er behov for ledelseslegitimering. For kolleger (K) og ressourceperson (R) bliver denne legitimering en blind plet, der tager afsæt i fagligheden, hvor rollen for kolleger (K) for at kunne blive fremstillet som en lærer/pædagogkollega må være underspillet, men samtidig have et særligt ansvar. Den fremstillede rolle for ressourceperson (R) og ledelse (L) er som tidligere nævnt organisatorisk, men for ledelse (L) med det særlige fokus og ideal, at rollen bliver ansvarlig for kollegers læring. Ledelsens (L) blinde plet adskiller sig dermed fra de to andre perspektiver med afsæt i ledelsens beslutningspræmisser.



Figur 29. Form: Kollegialitet.

Følelser

Forlegenhed og nervøsitet over at skulle være lærer for kolleger
Frustration over at være udspændt mellem ledelse og kolleger
Bekymring i relation til kollegers manglende anerkendelse

Indledning

Det fjerde tema, jeg producerer, omhandler *følelser*. Jeg iagttager forskellige typer af følelser, fx forlegenhed og nervøsitet over at skulle være lærer for kolleger, frustration over at være udspændt mellem ledelse og kolleger, samt bekymringer i forhold til kollegers manglende anerkendelse.

Forlegenhed og nervøsitet over at skulle være lærer for kolleger

Det første eksempel har jeg også refereret til under kollegialitet, hvor Tove og Gudrun fra skole 1[71] holder workshop for deres kolleger. Som tidligere nævnt forsøger læsevejlederne at fastholde kollegialiteten trods det umiddelbart synlige asymmetriske set-up, hvilket i min optik netop er det, der skaber følelser, som bliver refereret til som nervøsitet. At træde ud af kollegialiteten og blive en slags lærer for kollegerne frembringer således urolige følelser.

I et andet eksempel fra skole 3[72] har jeg observeret et pædagogisk koordinationsudvalgsmøde. Jeg har fulgt en af koordinatorerne, Ole, som også er lærer. Udvalgsmødet er en fast tilbagevendende mødeform. Ledelsen har mødeledelsen, og der bliver drøftet forskellige emner. Skolens ti

[71] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.
[72] S3. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

afdelingskoordinatorer er til møde med skolens ledelse; skoleleder Jan, tre afdelingsledere, Ella, Sten, der er syg, og Vivi, der står for økonomi og timer, samt skolens SFO-leder. De evaluerer blandt andet en fordybelsesuge, der har været på hele skolen. Der bliver taget en runde, hvor hver koordinator fortæller om ugen i deres afdeling og hvad afdelingen har drøftet vedrørende næste fordybelsesuge. I relation hertil bliver der snakket om forholdet mellem bemanding og årsnorm. Netop bemandingen i fordybelsesugen giver anledning til negative følelser, som storteamkoordinatorerne Ole og Karl beskriver på forskellig vis, hvad angår både egne og kollegers følelser, hvor der både bliver henvist til surhed fra kollegernes side samt stress, hvor det ubehagelige fra planlægningen sidder som en erindring, der giver anledning til at frygte næste fordybelsesuges planlægning.

Ole (R):	”Det ender med en dårlig tone imellem os, når vi skal planlægge noget vi ikke har tid til planlægge – jeg synes ikke det var en rar oplevelse at planlægge det”.
Karl (R):	”Men det der er i det det – det lægger sig jo. Det er jo et arbejdspres som lægger sig i en – ja, og det gør det – og det vi simpelthen nødt til - jeg kan godt få lidt stress over det næste gang […]. Allerede nu har jeg røde alarmklokker når det her med bemanding – åh, hvordan skal det blive de sidder som sådan en oplevelse i mig, der var så hæslig, fordi jeg kunne se hvordan folk de stressede og man står som mødeleder og tager det lidt på sig og gerne vil gøre det så godt for alle […]”.
Ole (R):	Men jeg har det stadigvæk siddende i mig, hvordan der er blevet mugget i storteamene […]”.

Temaet om følelser bliver for mig at se således konstitueret i en situation, hvor en organisatorisk beslutning betyder, at kolleger kommer til at bestemme over hinandens arbejdstid. Tidspresset og ubehaget ved at skulle bestemme over kollegers arbejdstid afstedkommer frustrerede følelser, herunder en overordnet ansvarsfølelse, som jeg vender tilbage til under næste tema om ansvar, for kollegernes trivsel, hvor de er villige til at tage arbejdsopgaverne for at undgå problemer og yde omsorg over for kolleger ved at anerkende deres frustrationer. Samtidig bevirker kollegernes frustrationer, at koordinatorerne italesætter negative følelser hos sig selv, der også rækker frem i tiden, idet de gruer for planlægningen af den kommende fordybelsesuge.

Frustration over at være udspændt mellem ledelse og kolleger

I et andet eksempel fra skole 4[73], tidligere beskrevet under tid, har PLF-koordinator Cecilie teammøde med sit team, hvor hun i forbindelse med implementeringen af PLF skal introducere teamet for en ny dagsordensskabelon. Her iagttager jeg en form for kortslutning, der i mine øjne bunder i følelser, hvor teammødet ikke længere kommer til at handle om dagsordensskabelonen, men om kollegaerne Kim og Cecilies følelser. Kims følelser ser jeg i forskellige henvisninger til, hvad jeg tolker som en irritation over, at skolelederen Jytte blander sig i, hvordan de arbejder, hvilket hun ikke har forstand på, og derfor burde tænke sig om, når hun laver om på deres dagsorden:

Kim (K):	"Jeg tænker der er meget arbejde i det – ekstraarbejde – det skal hun ((Jytte)) jo også lige tænke på".

Cecilies følelser kommer til udtryk, da hun siger, at hun bliver ked af det og føler sig presset. Presset, som Cecilie henviser til, bliver for mig at se italesat som et pres, der opstår ved, at hun gerne vil leve op til de forventninger, ledelsen har, og samtidig kunne gennemskue konsekvensen af ledelsesbeslutningerne i forhold til kollegernes hverdag.

Cecilie (R):	"... og jeg tænker det er den jeg bliver frustreret i, det er ikke altid jeg når at tænke den derovre ((hos ledelsen)) - men det er bare, fordi der er så meget ((græder)) man er lidt presset i at være begge steder lige godt".

Presset bliver i min optik også til loyalitetskonflikt, særligt i relation til lederen, hvor Cecilie, ved at bestræbe sig på at videreformidle ledelsens beslutninger så rigtigt som muligt, kommer til at føle sig personligt ansvarlig, ikke blot for formidlingen, men også for indholdet. Når indholdet så bliver kritiseret, oplever hun det som en personlig kritik, samtidig med, at hun ikke er personligt ansvarlig, fordi det ikke er hende, der har besluttet det. Som hun siger:

Cecilie (R):	"Men jeg tror mere jeg bliver presset i, man sidder i en situation derovre og man sidder i en anden situation her og jeg skal prøve – hvad hedder sådan noget – glide imellem dem og være begge steder og formidle det ene til den anden så rigtigt som muligt eller altså uden bare og - jeg gider heller ikke at sidde og forsvare det hele".

[73] S4. Observationsrunde 1. Dag 3.

Følelserne udformer jeg her i relation til, hvad der for mig at se udspringer af en loyalitetskonflikt for Cecilie - en udspændthed mellem kolleger og ledelse, hvor hun på en og samme tid gerne vil forblive kollegial og være tro mod en ledelsesbeslutning.

Et andet eksempel på temaet om følelser er taget fra sparringsamtalen fra skole 3[74], som tidligere refereret til under temaet om realisering af politiske tiltag, hvor læsevejlederen Inger har sparring med en af skolens afdelingsledere Ella. Her iagttager jeg en konflikt, som Inger forbinder med ledelsens organisering, hvilket bliver italesat som en udfordring i forhold til, at ledelsen ikke kan nå at koordinere alle de tiltag, der er på skolen.

Inger (R):	”Nogen gange er man altså også udfordret af – nu siger jeg det lidt negativt – at den ene hånd ikke ved, hvad den anden laver. Vi har fire ledere som egentlig har et ben i første årgang og indskolingen. Og jeg tænker lidt – det er jo ikke ond vilje – de er bare på en eller anden måde involverede - nogen går til den ene og nogen går til den anden og så bliver der sagt noget der og lidt der – det synes jeg også er en udfordring”.

Jeg har noteret følgende:

”Hun taler om at det kan have haft betydning for den konflikt hun har haft med sin vejlederkollega, fordi kollegaen ikke havde fået at vide at Inger skulle være med”.

I min optik producerer ledelsens organisering således forskellige omstændigheder, der ser ud til at medføre konflikter, der knytter sig til informationstab samt opgaveforvirring om, hvem der tager sig af hvad, hvorfor Inger bliver udspændt mellem kolleger og ledelse. Således ser organisering ud til at adressere et orienteringstab med frustrerede følelser til følge.

Bekymring i relation til kollegers manglende anerkendelse

Desuden opstår der bekymring vedrørende rollen som vejleder. Der bliver brugt ord som ”udfordring”:

Inger (R):	”Det er også en af mine udfordringer lige nu - jeg gå jo og tænker - hvad tænker de andre, og kommer til at antage at de tror, at jeg bare går og lopper den – det gør de nok ikke - men det er jo også let

[74] S3. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.

	for hende fordi hun ikke har nogen klasse - den har jeg i hvert tilfælde hørt - det må jo også være meget nemmere for dig i år - du er ikke så stresset - eller er du det?"

I citatet bliver der henvist til en form for nervøsitet over, at kollegerne tror hun "lopper" den, når det ikke er så tydeligt for kollegerne, hvad hun laver. Således bliver der italesat følelser, hvor Inger udtrykker, at rollen gør det besværligt at synliggøre over for kollegerne, hvad hun laver, og på den baggrund en bekymring for, hvad de synes om hende, hvor det vil være negativt, for Inger, hvis kollegerne vurderer, at hun er doven. Synliggørelse af arbejdsindsats over for kolleger bliver dermed et væsentligt omdrejningspunkt, som skaber problemer med bekymring til følge, hvis arbejdsindsatsen forbliver usynlig. Det ser således ud til, at Inger orienterer sig mod at det kollegiale fungerer, ligesom det virker til, at det er her, hun søger anerkendelse:

Inger (R):	"Og jeg tror mine kolleger, de står derude og tænker, hende der Inger hun har ikke nogen klasse, og hun skal være ressourceperson, så hun må da kunne komme. Det tænker hver enkelt lærer jo fordi de kan jo ikke se hvad jeg egentlig render og laver – og jeg får sådan en følelse af ikke at slå til ()".
Inger (R):	"Man vil jo gerne have, at det kan ses det man gør – at nogen har en mulighed for at følge med i, hvad man laver, og det vil jeg også gerne have at mine kolleger kan".

Hvis Inger ikke er der for kollegerne, når de har brug for hende, får hun ikke anerkendelsen af kollegerne. I mine øjne føler Inger sig således inkluderet og kan være rolig i sin rolle, hvis kollegerne kan bruge hende og anerkender hendes indsats.

Desuden har jeg iagttaget følelser, der bliver refereret til som misundelse fra kollegernes side. I samtalen med læsevejleder Gudrun fra skole 1[75] henviser hun til dette, hvor efteruddannelse for nogen bliver vurderet som uretfærdigt, hvilket for mig at se ekskluderer ressourcepersonen fra kollegers anerkendelse:

Gudrun (R):	"Så da jeg fik uddannelsen, følte jeg mig heldig og udvalgt. Der var meget misundelse fordi der ikke bliver givet ved dørene i forhold til efteruddannelse. Fx havde vi en matematikvejleder, der var god til at tale sin sag. Hun kom altid af sted – det blev der kigget skævt til. De andre følte sig krænket på deres retfærdighedssans".

[75] S1. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.

Misundelsen ser jeg også gennem observationen af læsevejleder Ann fra skole 3[76]. Ann er gårdvagt, og jeg har noteret følgende under mine forskningsobservationer:

> "Imens kommer hendes kollega hen og spørger, hvem jeg er. Jeg fortæller og hun siger at ressourcepersonerne tit bliver tiltrukket af vejlederrollen for at de kan komme væk fra børnene. Hun siger at det ikke fordi hun vil pive men man er så meget på og der sker så meget hele tiden, at det kan være dejligt at kunne fordybe sig i noget. Hun siger videre, at det mærker hun selv, når hun er på kursus, hvor meget hun når at fordybe sig i det hun synes er spændende ((faget))".

Misundelsen går i mine øjne her ikke direkte på Anns vejlederrolle på skolen, men mere på en misundelse over det, rollen medfører, nemlig at Ann har mulighed for at fordybe sig som vejleder, hvilket hun ikke selv har mulighed for i sin lærerrolle.

Opsamling

Samlet set har jeg udarbejdet et tema om *følelser*, hvor ubehagelige følelser bliver iagttagelige, såsom nervøsitet over at træde ud af kollegialiteten og blive en slags lærer for kollegerne, frustration i forhold til at være med til at generere et tidspres for kolleger og skulle igangsætte at kolleger bestemmer over andre kollegers arbejdstid, ubehag ved at være i en loyalitetskonflikt mellem kolleger og ledelse, frustration, der relaterer sig til organisering, der medfører orienteringstab, uro vedrørende usynlighed, hvor kollegial anerkendelse kan udeblive, ubehag ved at være uenig med kollegaer om bestemte tiltag, flovhed over at udstille denne uenighed samt misundelse fra kolleger over for efteruddannelse og fordybelse. Desuden har jeg også observeret glæde over, når man bliver taget godt imod. Temaet om følelser behandler således iagttagelse af følelser, der på forskellig vis bliver adresseret gennem observationerne. Jeg ser undertemaer som loyalitet og frustrerede følelser. Dog dukker de op forskellige steder i relation til frembragt rolle, fremstillet rolle og blind plet.

Kolleger (K) retter for mig at se deres blik mod ressourcepersonen som en, der i situationen håndterer deres følelser med afsæt i, at de har overskud, fordi rollen bliver fremstillet som misundelsesværdig, fordi de er blevet efteruddannet og har tid til fordybelse. Ressourcepersonen (R) frembringer derimod egen rolle uden overskud, er nervøs, har svært ved at orientere sig, og

[76] S3. Observationsrunde 1. Dag 4, 2018.

påtager sig ekstra opgaver for at undgå problemer. I modsætning hertil fremstiller de en rolle, hvor det modsatte er til stede, hvilket for mig svarer til kollegernes (K) afsæt, hvor ressourcepersonen implicit er en person med overskud. Ressourcepersonens (R) afsæt eller blinde plet tager handler derimod om loyalitet over for både kolleger og ledelse. Loyaliteten, der bliver en selvfølge for ressourcepersonen, bliver for ledelse (L) den fremstillede rolle, der er definerende for en inderside, hvor rollen bliver en, hvis frustrationer man lytter til med afsæt i, at ressourcepersonen er en ledelsesgenvej til medarbejderholdninger. Jeg ser således kolleger (K), der har fokus på en overskudsrolle, ressourcepersoner (R), der i deres loyalitet og undgåelse af problemer ikke har overskud, mens ledelse (L) orienterer sig mod viden, der kan hjælpe dem med deres ledelsesopgaver.

Figur 30. Form: Følelser.

Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk

Ansvar for at hjælpe ledelsen med det strategiske arbejde
Ansvar for at passe på kollegerne og bære dem igennem
Ansvar for en pædagogikforståelse og herigennem et ansvar for eleverne

Indledning

Det sidste tema, jeg genererer, omhandler *ansvar - strategisk, kollegialt og pædagogisk*. Gennem alle observationer træder temaet frem i forskellige former med det tilfælles, at jeg iagttager en

medarbejder, der som ressourceperson påtager sig et ansvar for at hjælpe ledelsen med det strategiske arbejde ved fx at give gode råd til ledelsen, være repræsentanter for kollegernes synspunkter, formidle ledelsesbeslutninger til kolleger, kvalificerer ledelsens strategiske arbejde og formidling til personale, og dermed påtager sig et organisatorisk og strategisk ansvar. Desuden har jeg observeret et ansvar for at passe på kollegerne og bære dem igennem ved fx at sørge for, at alle kommer til orde, drage omsorg for pressede kolleger eller repræsentere kolleger over for ledelsen. Yderligere har jeg iagttaget et ansvar for en pædagogikforståelse, og herigennem et ansvar for eleverne, der på forskellig vis advokerer for eleverne, forstået som en pædagogik, der ser ud til reagere på uhensigtsmæssig elevadfærd ved at forsøge at forstå grunden til adfærden ud fra, at alle mennesker gør det bedste, de kan, i den situation de er i, og at elever ikke *er* deres adfærd, men er i stand til at udvikle sig.

Ansvar for at hjælpe ledelsen med det strategiske arbejde

I relation til et strategisk ansvar iagttager jeg i nærværende eksempel fra skole 3[77] et pædagogisk koordinationsudvalgsmøde, som tidligere er refereret til under temaet følelser, hvor jeg har fulgt storteamkoordinator Ole. En af koordinatorerne siger, at skolen er blevet for stor, med flere skoler i skolen, hvorfor der ikke er nogen, der aner, hvad de andre laver i den fælles fordybelsesuge alligevel:

Emil (R):	”Så det gør ikke så meget, om vi gør det på samme tid – jeg tror bare vi er blevet en skole, hvor det er for stort – det er urealistisk at bruge så meget tid på planlægning”.

Eksemplet bliver et udtryk for ledelsens inddragelse og ansvarliggørelse af ressourcepersoner, hvad angår skolens strategiske og dermed organisatoriske forhold, fx omkring koordinatorernes tilbagemeldinger til ledelsen omkring fordybelsesugen. Derudover har jeg valgt følgende citater fra observationen, hvor det strategiske ansvar optræder i form af ledelsessparring:

Ella (L):	”Det kan godt være jeg lige komme forbi jer i forhold til proces – jeg har selvfølgelig en masse processer, jeg synes vi skal give den gas på”.

[77] S3. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

I min optik efterspørger Ella her ikke viden om indhold, men hjælp til, på hvilken måde de besluttede ledelsestiltag bliver udmøntet - altså et fokus på form. Desuden ønsker lederen sparring i forhold til, hvordan de evaluerer sammen med personalet:

Jan (L):	"Vores spørgsmål, som vi har brug for sparring på, det er, hvordan går vi nu ud og evaluerer den uge, vi nu lige har haft i uge 41".

Videre siger Jan:

Jan (L):	"Så hvordan får vi det evalueret, så det bliver et brugbart redskab, så det kan kvalificere de valg, vi skal træffe fremadrettet?".

For mig at se søger Jan her både konkrete forslag til, hvordan ledelsen skal vælge at evaluere, men også at disse forslag skal hjælpe lederne til at kunne træffe gode beslutninger i fremtiden. Koordinatorerne bliver således bedt om at kvalificere ledelsens kommende beslutninger, så beslutninger bliver bedst muligt funderede og egnede til formålet.

Således genererer jeg et tema om koordinatorer, der bidrager til ledelsens strategiske arbejde gennem ledelsessparring i forskellige nuancer, hvor ledelsen efterspørger indsigt i viden, som ledelsen ikke selv er i besiddelse af, hjælp til udmøntning af ledelsestiltag, kvalificering af ledelsesbeslutninger, rådgivning, anvisning og problemopklaring.

Ledelsessparringen iagttager jeg også på skole 4[78], hvor jeg observerer et PLC-møde, hvor Jens, Cecilie og Kaja deltager som skolens vejledere. På mødet efterspørger skolens leder Jytte tilbagemeldinger fra vejlederne på vegne af deres kolleger:

Jytte (L):	"Det man blev bedt om på mødet det var det med at hvad kunne man så tænke sig at bruge nogen fra PLC til - hvad skulle de arbejde med, hvis det var – så det kunne jeg godt tænke mig at høre nogen tilbagemeldinger på".

Desuden observerer jeg til samme møde efterspørgsel af ledelseshjælp, hvor vejlederne i min optik bliver bedt om at tage et fagligt ledelsesansvar, som Jytte ikke har kompetencer til:

Jytte (L):	"Ja, lige præcis – det er det der med, at I er givet et mandat og et ansvar, nogen vil kalde det for en ledelsesopgave andre vil sige, at det er distribueret ledelse – det er jo det der med, at I har et mandat til at gå ud og arbejde med jeres kolleger – så det er jo det der med, I får mandatet af mig i og med,

[78] S4. Observationsrunde 1. Dag 2, 2019.

	at vi organiserer os i PLC, I har funktionen, som gør at i stedet for, at jeg går ud og giver gode råd om, hvordan man skal takle ((elevnavn)) eller i forhold til naturfag, jeg aner ikke noget om noget af det – så sender jeg nogen i byen med et ansvar og med en opgave".

Herefter ser jeg modsatrettede eller multiple forventninger fra ledelsens side, hvad angår denne distribuerede ledelse. Som jeg forstår det, udtrykker Jytte i ovenstående citat en forventning om, at hun ikke kan det, vejlederne skal gøre, fordi hun ikke har den faglige ekspertise. Samtidig siger hun, at hun kan lære vejlederne at være vejledere:

Jytte (L):	"Når jeg ikke kan lærer jer mere, så sender jeg jer på kursus – så må vi se på, hvor mange år, der går".

Desuden italesætter hun, at vejlederen skal sætte didaktiske refleksioner i gang, hvor kollegerne selv finder svarerne, hvilket bliver italesat som forskelligt fra det at være vejleder:

Jytte (L):	"Det kan jo godt ske at man sku' have noget omkring didaktiske refleksioner omkring - altså den del i at opgaven for jer også er at skabe et refleksionsrum og ikke kun give svarene – det der med at man går fra vejledning over i noget andet – man skal være mere procesorienteret og reflekterende i at så sige - at folk - at sådan lidt naivt - at folk kender godt svarene på deres egne spørgsmål - hvordan får vi så svaret frem".

Samtidig retter hun for mig at se fokus på, at vejlederne via deres erfaringer og forskning ved bedst og derfor træffer beslutninger på deres kollegers vegne:

Jytte (L):	"Du kommer jo også nogle gange med en faglighed og en baggrund og et mandat og insisterer på, at nu arbejder vi med den her model, det ved jeg virker, eller det er der nogen, der siger virker - det er jo der, når vi hiver forskning ind på bordet. ((Videre siger hun)). Hvordan tager du en beslutning på dine kollegers vegne – det er den her model vi skal arbejde med – eller nu er det det her, vi har fokus på".

Imidlertid pointerer hun også, at hele PLC-tiltaget omhandler fælles læring og tolærersystemer, som jeg forstår som udtryk for et symmetrisk forhold mellem kolleger, hvor man sammen er i læring. Jytte siger:

Jytte (L):	"Det er jo også en af de der søjler i PLF – deprivatisering af praksis det er jo den, vi har gang i – det er jo også derfor det med at insistere på en fælles læring - at det ikke er den enkeltes læring men den fælles. ((Videre siger hun)). At vi begynder at anvende co-teaching, det vil være at planlægge – men co-teaching bliver en metode i at være med til at planlægge noget undervisning – et tolærersystem".

Således fremkalder jeg multiple forventninger til PLC-vejlederen, der både handler om at facilitere kollegernes egne svar på problematikker, træffe faglige beslutninger på kollegernes vegne og desuden være en ligeværdig kollega via et tolærersystem. Hvorvidt der er tale om divergens eller forventninger om, at vejlederne skal kunne alle tilgangene, må forblive usagt – blot iagttager jeg modsatrettede eller multiple forventninger i relation til at udmønte et fagligt ledelsesansvar, som Jytte ikke har kompetencer til, der både retter sig mod at tage ledelse over kolleger, være faciliterende og være en symmetrisk kollega. På samme skole iagttager jeg, som tidligere refereret til under temaet om følelser, PLF-koordinator Cecilie, der har teammøde med sit team, hvor hun får et strategisk ansvar i form af videreformidling af en ledelsesbeslutning om en ny dagsordensskabelon[79].

Det sidste eksempel, jeg fremkalder i forhold til det strategiske ansvar, iagttager jeg på skole 2[80], hvor jeg observerer Trine, der er teamkoordinator og naturfagskoordinator. Mødets deltagere er skoleleder Hans, ny viceskoleleder Anny, teamkoordinator i indskolingen Alice, teamkoordinator og inklusionsvejleder Simon, teamkoordinator og naturfagskoordinator Trine, teamkoordinator Jørgen, og indskolings- og SFO-leder Poul. Mødet omhandler forskellige tiltag fra forvaltningen, som skolen skal arbejde med. Hans er mødeleder og italesætter en forventning om en slags ledelseshjælp, hvor han forventer, at vejlederne er selvstyrende og tager ansvar for effektuering af egen funktion, hvorfor Hans ikke skal tage dette ansvar. Forventningen kommer i min optik til udtryk som skuffede forventninger:

Hans (L):	”Jeg tænker bare sådan at hvis man er vejleder og man har to timer om ugen og har uddannelsen, så tænker jeg, hvorfor har man så ikke lige fået sat sig sammen og fundet ud af, hvad man skal lave – har man så haft travlt med at vejlede, eller har man spildt timerne”.

De skuffede forventninger over, at vejlederne ikke har et organisatorisk blik på faget, iagttager jeg også i det følgende, hvor Hans udtrykker skuffelse over, at vejledere ikke hjælper deres kolleger, hvis der opstår et behov, men kun holder sig til det, der overordnet er aftalt:

Hans (L):	”Når der så er nogen elever, der er konflikter med fra andre klasser, så skal de gå ud og tage sig af de drenge – der skal de ikke være rigide og bliver i klassen som en ekstra lærer men være så proaktive

[79] S4. Observationsrunde 1. Dag 3, 2019.
[80] S2. Observationsrunde 2. Dag 5, 2019.

	og fleksible, at de går ud og ser de andre elever som deres opgave, fordi de skal hjælpe, der hvor behovet er størst".

Koordinatorerne påpeger derimod organisatoriske løsninger via ledelsen. Temaet kommer ikke primært til udtryk gennem, hvilket fagligt indhold vejlederne og medarbejdere skal beskæftige sig med, men nærmere gennem, hvordan vejlederne bliver synlige og proaktive på skolen, og hvordan de andre medarbejdere forholder sig til vejlederne. Synligheden kommer fx til udtryk i følgende citater:

Simon (R):	"Om man er inklusionsvejleder eller læsevejleder eller hvad man er, at hvad ens vejledertimer bliver brugt til, er synlige, hvordan det lige bliver det, ved jeg ikke".
Trine (R):	"Jeg tror det er vigtigt at synliggøre, fordi det kan være svært for andre at se, hvad man laver".

Herudover siger Simon, at det er en ledelsesopgave at tage sig af de kolleger, der måske pjækker lidt, så støttetimerne fra vejlederen bliver brugt rigtigt:

Simon (R):	"Og så ligger der jo en ledelsesopgave i at gå ind og snakke med og vejlede nogen, der måske også tager en anden sygedag".

Desuden er der et behov for en mere organisatorisk forankret løsning gennem formalisering og systematik:

Simon (R):	"Der, hvor jeg tænker vi kan skrue virkelig meget op, det er på formalisering og systematik"

Organiseringen bliver også adresseret i de følgende to citater:

Jørgen (R):	"Men det jeg egentlig også mener med det, det er, at jeg tror vi er meget tilbøjelige til at gå til den vejleder, der er i vores afdeling".
Trine (R):	"Jeg tror også, det er fordi, der ikke er nogen form for tilgængelighed, vi ved ikke hvor tilgængelige de er - jeg ved ikke lige om Simon er deroppe, og så gider jeg ikke lige gå op og tjekke".

I det sidste citat, hvor et behov for en organisatorisk løsning gennem ledelsen bliver adresseret, efterspørger Simon desuden en organisatorisk beslutning fra ledelsens side:

Simon (R):	"Hvordan bliver det sådan helt en - hvordan bliver det en beslutning beslutning, så det der med som ((viceskolelederen, der rejste)) at PLF skulle jo gerne være – det kører begge veje ik' – der er ting, vi siger videre her – lad os nu sige, der bliver besluttet noget her ((på KU)) fx det med, at de der prøver,

	de skal tages, og det er en god ide, og det er der stemning for i alle afdelinger, hvordan bliver det så konfirmeret, at det er en beslutning, der er blevet taget?".

Med eksemplet producerer jeg et strategisk ansvar for vejlederne, der bliver italesat gennem skuffede forventninger fra ledelsens side i forhold til, at vejlederne skal være organisatorisk proaktive, hvor ansvaret for funktionsudfyldning af de timer, der er stillet til rådighed, ligger hos vejlederne selv og ikke hos ledelsen, hvilket står i modsætning til koordinatorernes holdninger.

Ansvar for at passe på kollegerne og bære dem igennem

Ansvaret for kollegerne iagttager jeg, hvor teamkoordinator og inklusionsvejleder Simon fra skole 2[81], har teammøde. Med eksemplet iagttager jeg både et strategisk og kollegialt ansvar. Simon sørger for, at udmøntningen af PLF-strategien, ved aktivt at inddrage de samtalemodeller, som ledelsen har besluttet, skal i brug og sørge for, at de bliver effektueret. Desuden er han ansvarlig for teammødet. Han har forberedt det, rammesætter og igangsætter det, står for faciliteringen, evaluering af arbejdet med en samtalemodellen, pædagogisk konklusion med opfølgning til næste møde samt at tage et fællesskoletema om mobiltelefoner med til det næste koordinatormøde med skolens andre teamkoordinatorer. Han tager derfor, som jeg ser det, ansvar for mødets form, som udtryk for både et organisatorisk og kollegialt ansvar. Desuden har Simon tænkt på indhold med en pædagogisk udfordring:

Simon (R):	"Jeg har valgt en udfordring, vi kunne tale om i dag".

Emnet er valgt ud fra en forudgående snak med den lærer, der er mest presset i relation til en drengegruppe, hvilket jeg ser som omsorg og opmærksomhed fra Simon i forhold til sin kollega. Yderligere tager han ansvar for at inddrage og inkludere alle teammedlemmer. Alle har ikke en relation til drengene, men bliver inddraget ved, at de kan komme med perspektiver:

Simon (R):	"Det er svært for nogen af os, der ikke er så meget inde i klassen men for andre, så kan vi få mange perspektiver".

[81] S2. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.

Desuden kan jeg se et kollegialt og beskyttende ansvar, der handler om ikke at udstille de lærere, der har det sværest med den nævnte drengegruppe. Desuden refererer Simon ikke til bestemte lærere, men til undervisningstimer:

Simon (R):	”At vi har en drengegruppe nede i 5. klasse, som kan opføre sig meget forskelligt, alt efter hvilke timer, der er”.

Jeg har også noteret i forbindelse med aflytning af lydfil:

”Han forsøger at gøre de oplevelser, den pressede lærer har til en generel oplevelse, som også gælder de andre lærere”.

Når Simon adresserer den pressede lærer, er det på en indfølende og beskyttende måde. Det beskyttende ansvar kan videre ses i, at Simon bekræfter lærerne i deres bedømmelse af, hvad eleverne gør, og dermed, hvordan eleverne *er*. Fx hvor Simon bekræfter Lise i, at der er en problematik, og at det ikke kun er Lise, der ikke kan klare det, ved at referere til andre lærere, der også har haft problemet, og hvor han anerkender kollegernes oplevelser ved at italesætte, at eleverne snakker grimt. Simon forsøger desuden at imødekomme kollegernes mulighed for at få luft for deres frustrationer og ikke føle sig inkompetente. Imødekommenheden overfor kollegernes følelser ser jeg, hvor Simon henviser til et ’man’ - en ubestemt person, som i princippet kunne være dem alle:

Simon (R):	”Man er magtesløs – så er man pillet ned”.

Med eksemplet ser jeg et kollegialt ansvar fra Simons side, hvor han tager ansvar for mødeform og -facilitering, inddrager og inkluderer alle teammedlemmer, beskytter pressede lærere og imødekommer kollegers følelser.

Temaet kommer også til udtryk i inklusionsvejleder Martins sparring med to kolleger, en observation fra skole 3[82]. Med eksemplet ser jeg et kollegialt ansvar i form af aflastning, især over for Vibeke, der er så påvirket, at hun refererer til, at hendes øvrige liv uden for skolen bliver påvirket negativt:

[82] S2. Observationsrunde 1. Dag 3, 2019.

Vibeke (K):	”Det er jo også det der med at slippe det når man kommer hjem – når det går ud over familien derhjemme og man ikke kan sove om natten og i hele sin weekend - først når man har løbet 18 km søndag eftermiddag kan man slippe det - så få en coach og nu er det nok”.

Her forsøger Martin for mig at se at give Vibeke en aflastningsmulighed i form af, at hun enten kan komme og ventilere hos Martin eller ved, at Martin overtager klassen:

Martin (R):	”Og så tænker jeg Vibeke, at hvis du har brug for at få luft og læsse af - det kan du gøre ved mig også - også sgu og for helvede og de er åndsvage og det der. Og hvis du synes en dag lige kunne have brug for lidt aflastning en dag, at du kan mærke en dag – jeg magter ikke at undervise den her time – det går galt, så prøv at spørg, for jeg har jo huller – kan du ikke lige tage dem”.

I en beskrivelse af sin hverdag[83] udtrykker Martin bekymring over dette ansvar, hvor han skriver:

”[…] men det bekymrer mig, at jeg ikke synes, at jeg har den fornødne tid, og heller ikke altid de rette kompetencer […]”.

Eksemplet viser et kollegialt ansvar for at forsøge at aflaste pressede kolleger, selvom Martin ikke selv er tryg ved sin vejlederrolle.

Det kollegiale ansvar ser jeg ligeledes i et eksempel fra skole 3[84], hvor trivselsvejleder Heidi har sparring med tre pædagogkolleger; Frederik, Zita og Malte. Her iagttager jeg et fagligt ansvar, der for mig at se handler om, at Heidi hjælper kollegerne med ideer til pædagogiske tiltag og dermed ser ud til at blive en rådgivende ekspert. I min optik ser det ud til at Heidi ud fra en faglig ekspertise og ud fra bestemte faglige begreber bidrager med sin særlige viden på et fagligt område. Heidi rådgiver fx om, hvad man kan gøre, når elever ikke laver lektier, hvor hun bruger begrebet lektiefred og bidrager med forslag til alternativer til, hvordan man kan give lektier for ud fra et fagligt begreb om lyttelektier. På den baggrund konstruerer jeg en vejleder, der har til opgave at formidle sin faglige mer-viden eller ekspertise til sine kolleger ved at komme med gode råd til, hvordan kollegerne kan arbejde med forskellige problematikker. Til samme møde ser jeg også ros og anerkendelse, som jeg tolker som en måde, hvorpå Heidi hjælper og tager ansvar for, at kollegerne både går i en ’rigtig’ pædagogisk retning og samtidig opretholder pædagogernes faglige selvbillede

[83] Beskrivelse af min arbejdsdag [Skriftlig vejlederbeskrivelse af arbejdsdag], 2019.
[84] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

ved indirekte at rose dem for, at de faktisk allerede anvender og kender den ønskede pædagogik og dermed er professionelle:

Heidi (R):	”Og der kender du jo alt til det der med lige – og hold da op – og anerkende og hjælpe de gode skridt på vej og forstørre dem op”.

Et andet eksempel i forhold til Zita er, da de taler om, at eleven skal have tæthed og nærhed. Her roser Heidi Zita, og underbygger dermed det pædagogiske tiltag ved at henvise til, at Zita har en lille morrolle, hvilket gør Zita glad og som hun smigret bekræfter:

Heidi (R):	”Ja, så det vigtigste er nok fremmøde og tæthed og nærhed. En lille morrolle har du der?”.
Zita (K):	”Ja. ((Griner, som om hun virker smigret)) – men det er jeg jo vant til”.

Umiddelbart virker det sværere for Heidi at anerkende Frederik, idet han afviser hendes pædagogiske ideer. Dog er min opfattelse, at rosen og anerkendelse forbliver intakt, men at Heidi resignerer, hvad angår effektueringen af den ønskede pædagogik vil blive udmøntet af Frederik og derfor tager ansvar for Frederiks pædagogiske valg og i stedet forskyder den til ledelse og Heidi selv. Da Heidis ideer bliver afvist og Frederik tillægger problemerne til hjemmet, bliver dette set som værende uden for pædagogens faglige rækkevidde, hvorfor Heidi anerkender Frederiks præmis:

Heidi (R):	”Men jeg ved jo også, at vi har haft den inde – vi har haft flere elever tidligere, hvor vi bare måtte sande at vi ikke kan handle på det derhjemme – det er ikke vores afdeling”.

Desuden anerkender Heidi også Frederiks afvisning af hendes ideer ved at forskyde udmøntningen af den ønskede pædagogik til ledelsen og, som jeg forstår det, et overordnet ansvar for det, der ligger ud over den enkelte pædagogs virkefelt:

Heidi (R):	”Hvem er på den sag – hvem følger den tæt – hvem sørger for at holde den røde tråd i den?”.

Ligeledes giver hun sig selv ansvaret for at få den ønskede pædagogik udmøntet, samtidig med at hun bliver ved med at forsøge at få Frederik til at være med på den pædagogiske retning ved at benytte ordet ’vi’:

Heidi (R):	”Frederik, jeg tror lige jeg vil fintænke lidt på det der vredes () og se, om vi kan gå andre veje og vi kan få flere ideer”.

Således fremdrager jeg kollegial ros og anerkendelse som en måde, hvorpå ressourcepersoner tager ansvar for kollegers pædagogiske beslutninger, og hvis dette ikke er muligt, tager ansvar for kollegerne ved at forskyde ansvaret til ledelse eller vejlederen selv.

Ansvar for en pædagogikforståelse og herigennem et ansvar for eleverne

Ansvaret for kolleger gennem ansporing til en bestemt pædagogisk håndtering leder over til ansvaret for en pædagogikforståelse, der på forskellig vis advokerer for eleverne. Til ovenstående sparringmøde[85] iagttager jeg således også, at Heidi vedvarende gennem sine ekspertråd bliver en slags faglig tolk, der oversætter pædagogens iagttagelser til en faglig forståelse, hvortil der ikke kun knytter sig til bestemte faglige begreber, men også bliver koblet særlige værdier til. Samlet set forstår jeg disse værdier som et udtryk for, at vejlederen kontinuerligt retter sin opmærksomhed mod at give ansvaret for elevens trivsel til de voksne. Dette gør Heidi ved at tilbyde og adressere et blik på eleven som en, der gør det så godt som det overhovedet er muligt under de givne omstændigheder, og derfor har gode grunde til at udvise en given adfærd. Det vil sige, at Heidi tilbyder en positiv fortolkning af elevens umiddelbare negative adfærd, hvor det bliver de voksnes ansvar at ændre på de givne omstændigheder, så eleven kommer i trivsel og får en acceptabel adfærd. Da Zita siger, at han er doven og spiser usundt, oversætter Heidi dette med, at han udtrættes, og at usundheden hænger sammen med det at være træt:

Zita (K):	”Han er jo lidt doven…”.
Heidi (R):	”Han udtrættes jo også usædvanlig hurtigt”.
Zita (K):	”Han bevæger sig ikke, spiser en masse usund mad og alt muligt”.
Heidi (R):	”Tingene hænger jo sammen”.

Den faglige tolk opstår i mine øjne på baggrund af, at de tre kolleger, særligt de to uddannede, Zita og Frederik, bruger en beretningsform til at beskrive eleverne med. Hvor Heidi taler om eleverne i relation til de førnævnte faglige termer og værdier, taler kollegerne for det meste om eleverne gennem adfærds- eller situationsberetninger. Det samme er i min optik omdrejningspunktet for

[85] S1. Observationsrunde 1. Dag 2, 2018.

Simons førnævnte teammøde[86], hvor Simon forsøger at fastholde et pædagogisk perspektiv på barnets forandringspotentiale:

Simon (R):	"Og det glemmer vi – for det har de faktisk alle sammen i sig – […] de vil gerne relationen – de er søde og rare". […] vi skal også huske på, (), at i 3. klasse, der fik han ikke lov at holde frikvarter med de andre. Der gik han som en hund – rottweiler – i en gård – hvis han var med de andre, så bankede han dem […] han er kommet langt".

I sparringssamtalen mellem afdelingsleder Ella og læsevejleder Inger fra skole 3[87] bliver de alternative perspektiver ligeledes italesat:

Inger (R):	"Jeg tror også det hænger sammen med, at der er mange, der er så trætte i arbejdet at det bliver et lønarbejde ((timerne skal bare køre)) end den her idealistiske tilgang til det […]. Nogen gange kan jeg godt glemme at mine kolleger ikke er lige så optaget af det, som jeg er. […] Man underviser bare og man orker simpelthen ikke at tage alle de ting, der egentlig er, når man begynder at kigge på, hvordan lander den her undervisning, som jeg sender ud over børnene – griber de den, eller hvad er årsagen til, at de ikke får fat i den. Det skal ikke forstås sådan, at jeg ikke synes mine kolleger ikke ser det, men de tænker måske ikke, at det er dem, der kan ændre noget. Men det jeg faktisk kan mærke nogen gange, det er – kan tænke nogen gange, det er - det kan faktisk godt komme til at se ud som om, mine kolleger ikke kan lide at være lærere, og det er så måske fordi det er for hårdt. […]. Jeg forsøger at bidrage med at man forhåbentlig kan se flere muligheder. […]".

Opsamling

Samlet set fremkalder jeg et tema; *ansvar - strategisk, kollegialt og pædagogisk*. Det strategiske ansvar bliver synligt gennem forskellige relationer til skolens ledelse, hvor ledelse efterspørger sparring fra ressourcepersoner; indsigt i viden ledelsen ikke besiddelse af, kvalificering af ledelsesbeslutninger, rådgivning, anvisning og problemopklaring, hjælp til udmøntning af ledelsestiltag samt faglig ledelse forstået som at tage ledelse over kolleger gennem faglig ekspertise, være faciliterende og samtidig være en symmetrisk kollega. Desuden at tage ansvar for at være organisatorisk proaktive i forhold til bestemmelse af funktion. Det kollegiale ansvar iagttager jeg som det at tage ansvar for mødeform og -facilitering. Hertil et ansvar for at inddrage og inkludere alle teammedlemmer, beskytte og aflaste pressede lærere, imødekomme kollegers følelser, stille

[86] S2. Observationsrunde 2. Dag 4, 2019.
[87] S3. Observationsrunde 1. Dag 1, 2018.

ekspertise til rådighed i form af gode råd, give kollegial ros og anerkendelse som animerer til, at kolleger træffer 'rigtige' pædagogiske beslutninger, og hvis dette ikke er muligt, tager ansvar for kollegerne ved at forskyde ansvaret til ledelse eller vejlederen selv. Det pædagogiske ansvar, herunder et elevansvar, fremkommer i mine øjne ved, at ressourcepersonen bliver en faglig tolk i forhold til kollegers elevberetninger om uhensigtsmæssig elevadfærd, hvor eleverne bliver defineret negativt ud fra denne adfærd, hvor ressourcepersonen omfortolker disse fortællinger til forståelser om årsager til adfærd og herigennem tilbyder et anderledes og mere umiddelbart positivt perspektiv på selvsamme elevadfærd. Temaet genererer for mig at se dermed en ressourceperson, der balancerer mellem forskellige ansvarligheder.

Perspektiver bliver i mine øjne forskellige ved, at kolleger (K) og ledelse (L) har fokus på og forstår rollen ud fra egne opgaver og behov, mens ressourcepersonen (R) må oscillere mellem en mangfoldighed af perspektiver. Jeg ser således ikke sammenfald mellem perspektiver, hverken i den frembragte eller fremstillede, eller de selvfølgelige, afsæt for iagttagelse. Hvor kolleger (K) frembringer en rolle, der modtager elevberetninger, frembringer ressourcepersonen (R) i forhold til disse beretninger både en rolle, der skal lytte til og omfortolke beretninger og passe på elever, samtidig med, at de også skal være kollegastøttende og anvise nye pædagogiske handlemuligheder, uden dog at kunne bestemme. For ledelse (L) bliver rollen frembragt som en ledelseshjælper, hvilket også gør sig gældende for ressourcepersonen (R), blot sammen med den øvrige frembragte rolle fra et ressourcepersonperspektiv. Hvor kolleger (K) fremstiller rollen som en kollega med ekstra roller, iagttager både ressourceperson (R) og ledelse (L) den fremstillede rolle ud fra et organisatorisk perspektiv. Men hvor ledelse (L) har fokus på udmøntning af strategier, har ressourcepersonen (R) fokus på faglig ekspertise og facilitering. De blinde pletter er som sagt også forskellige, selvom både kolleger (K) og ressourceperson (R) orienterer sig mod ansvarlighed. Kolleger (K) har en logik i forhold til et ekstra ansvar for aflastning af pressede kolleger, ressourcepersonen (R) tager afsæt i at tage et personligt ansvar for at balancere mellem udmøntning af strategi, kollegial støtte og pædagogisk forståelse for elevers forandringspotentiale, mens ledelse (L) tager udgangspunkt i ressourcepersonen som en, der kan repræsentere kollegers holdninger.

Figur 31. Form: Ansvar - strategisk, kollegialt, pædagogisk.

Opsamling på observationsanalyse

I det næste samler jeg op på de forskelle, jeg har udformet gennem observationsanalysen. Opsamlingen bidrager til at kunne udforme temaer, som jeg bringer videre til den hyperkomplekse forståelse, som danner grundlag for den afsluttede analyse, hvor temaer bliver teoretisk kvalificerede. Med analysen af observationerne blev følgende overordnede temaer identificeret; *ressourcepersonvariationer, realisering af politiske indsatser, tid, kollegialitet, følelser, ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk*. På baggrund af temaerne er forskellige forskelle blevet konstrueret via analyserne. Først bliver de forskellige temaers komplekse forståelse introduceret skematisk ud fra de tre rolleperspektiver, hvorefter de bliver samlet og i kondenseret form forklaret ud fra de tre perspektiver.

Fra et kollegaperspektiv (K) ser jeg samlet set en frembragt rolle, som først og fremmest bliver iagttaget som en kollega med forskellige andre roller ud over sin lærer- eller pædagogrolle, som fusionerer i en og samme kollega. Rollen er der for at hjælpe kollegerne. At få hjælp ser ud til at være afhængig af tilgængelighed gennem organisatoriske strukturer. I eksemplet med teamkoordinator og inklusionsvejleder Simon, bliver den ønskede hjælp mulig, fordi Simon er teammedlem. I eksemplet med fuldtidsinklusionsvejleder Martin, kan hjælpen rekvireres gennem en indstilling. Mens organiseringen omkring fuldtidslæsevejlederen Inger ser ud til i nogen grad at skabe forvirring, fordi der også er andre deltidslæsevejledere i skolens forskellige afdelinger, hvorfor kollegerne ikke kan skelne den ene hjælp fra den anden. Således ser jeg overordnet en rolle, der bliver frembragt som person, hvor der ikke bliver skelnet mellem roller, og hvor tilgængelig og

rollespecifik hjælp er afhængig af organisatorisk rammesætning omkring, hvad en ressourceperson kan bruges til hvornår og af hvem. Desuden iagttager jeg en rolle, hvor der er forvirring om, hvilket samarbejde, ressourcepersonen har med ledelsen, og dermed, hvordan rollen bidrager til at realisere politiske indsatser. Den idegenererende rolle hænger i min optik sammen med kollegernes oplevede handlepres, hvor løsninger skal findes nu og her. Løsninger bliver produceret, fordi ressourcepersonen er et fagligt forbillede, der derfor har en faglig kapacitet, der overstiger kollegernes. Dog forbliver ressourcepersonen en kollega, idet ressourcepersonen ikke kan eller vil bestemme over sine kolleger, men blot foreslå pædagogiske tiltag. Ressourcepersonen bliver herigennem en art idegenerator, hvor ideer bliver genereret ud fra kollegernes forskellige elevberetninger om elevadfærd. Hertil iagttager jeg også en frembragt rolle, som kan håndtere kollegiale følelser, fx Kims kritik til PLF-koordinator og AKT-vejleder Cecilie eller Ole, der skal lægge øre til, at kollegerne 'mugger' over planlægningen af en fordybelsesuge. Analysen har således produceret en frembragt rolle, der som organisatorisk rolle bliver forvirrende, men som kollegial person bliver hjælpende, hvis den organisatoriske rammesætning medfører tilgængelighed, idegenerering og løsningsorientering, og som med sin ekstra kapacitet foreslår pædagogiske tiltag uden at bestemme, og håndterer kollegers følelser og modtager elevberetninger.

Den fremstillede rolle i et kollegaperspektiv producerer jeg som en kollega med forskellige og adskilte roller, eller som en fuldtidsvejleder. Roller, der adskilt relaterer sig til henholdsvis egen undervisning, teamkoordination og vejledning med fokus på at hjælpe udvalgte elever og kolleger, der har brug for bistand. Den frembragte rolle bliver således forstået på baggrund af de fremstillede rollevariationer og er afhængige af disse for at få den hjælp, de har brug for. I min optik ved kollegerne således godt, at nogle af deres kolleger har andre roller og dermed andre funktioner. Fx at Cecilie holder møder med ledelsen til forskel fra dem, eller at Gudrun og Tove har fået en læsevejlederuddannelse og dermed er skolens nye læsevejledere, hvorfor de også repræsenterer forskellige indsatser på skolen, som også ses til forældreinklusionsarrangementet på skole 1 eller som storteamkoordinator på skole 3. Således er kollegerne klar over, at de har en lærer/pædagogkollega, med en ekstra vejledende, faciliterende, koordinerende og ledelsessamarbejdende rolle. En rolle, der bliver fremstillet som misundelsesværdig, fordi ressourcepersonen har fået efteruddannelse og har tid til fordybelse. Yderligere iagttager jeg, at kolleger, der tilsyneladende accepterer en præmis om, at rollen er processerende, og dermed finder

løsninger til fremtiden, i de konkrete situationer efterspørger her-og-nu-løsninger. Den fremstillede rolle retter sig ud fra ovenstående mod en velafgrænset rolle, der kan blive iagttaget som enten vejledende, faciliterende eller koordinerende, hvilket kolleger misunder - ikke på grund af selve rollen, men fordi der med rollen følger efteruddannelse og tid til fordybelse samt tidsmæssig mulighed for en processerende fremtidsløsende tilgang, som er eftertragtelsesværdig.

Det selvfølgelige, og kollegaperspektivets blinde plet, fremkalder jeg som en kollega med særlige opgaver, som man kan anvende, hvis man har brug for det. Gennem observationsmaterialet har jeg iagttaget en selvfølgelighed omkring en form for frivillighed i anvendelsen, hvor det er op til den enkelte kollega at betragte, hvorvidt bidraget fra en ressourceperson er anvendeligt eller ej. Tidsmæssigt ser jeg to implicitte perspektiver, hvor en ressourceperson både er en, man indretter sin tid efter, forstået således, at når først et møde er i kalenderen, er det kollegerne, der tilpasser sig, mens hvis en aftale er på vej til at komme i kalenderen, så er det ressourcepersonen, der er fleksibel. Desuden iagttager jeg en selvfølgelighed, hvor ressourcepersoner, der bliver set som fagligt dygtige og underspiller dette, bliver opfattet som legitime forslagsstillere, hvilket også bidrager til at opretholde den kollegiale symmetri. Den faglige dygtighed bliver desuden kombineret med en særlig ansvarlighed forstået som omsorg, inddragelse og aflastning af pressede kolleger. Det særlige ansvar iagttager jeg i forbindelse med en naturlig tilgang til ressourcepersoner, som nogen, der har et særligt overskud, fordi de ikke har så meget undervisning - heri overskuddet til kollegerne. Kollegernes blinde pletter genererer jeg derfor som en implicit forståelse af en ressourceperson, der kan anvendes, hvis man har behov. En, man både tilpasser sig efter, men som også er fleksibel; en der underspiller sin ekstra faglige kapacitet og herigennem forbliver kollega, samt en der, fordi vedkommende ikke har så meget undervisning, bliver særligt ansvarlig, omsorgsfuld, inddragende og aflastende i relation til pressede kolleger.

Fra et ressourcepersonperspektiv (R) genererer jeg en frembragt rolle, der som udgangspunkt er en lærer eller pædagog med ekstra funktioner, der ikke skelner mellem de forskellige roller i hverdagen. Grunden til denne udlægning skyldes, at jeg iagttager ressourcepersoner, der nok har fået en eller flere formelle roller, men som en adapter tilpasser sig forskellige situationer og trækker på de roller og funktioner, der måtte være brug for, fx som ledelseshjælper eller kollegial støtte, og herigennem løser et kompleks af opgaver. Samtidig ser det ud til, at denne oscillation mellem forskellige roller og opgaver i en og samme person bidrager til en frustration over at blive trukket

væk fra sin undervisning, som dermed bliver dårligere, og både som lærer/pædagog eller ressourceperson oplever sig belastet, fordi rollen ikke altid matcher skolens behov. Dette mismatch ser jeg på organisationsniveau, hvor roller kan se ud til at være proforma, samt på interaktionsniveau, hvor ressourcepersonen ikke altid oplever sig værdsat af kolleger. Desuden ser jeg en frembragt rolle, der er under et tidspres. *For det første* i forhold til forholdet mellem den tid, der er stillet til rådighed og arbejdsmængden. *For det andet* anlægger en processerende tilgang, som ikke er mulig at gennemføre, fordi kollegerne presser på for løsninger her og nu. *For det tredje* hjælper ledelsen med realisering af politiske indsatser, hvilket genererer øget mødeaktivitet, der skal gå fra enten undervisning, vejledning eller forberedelse. Yderligere iagttager jeg en frembragt rolle, som er underspillet, uformel og udgør et faciliterende fagligt kollegialt forbillede, samt en nervøs, urolig og forlegen kollega, der har svært ved at orientere sig og samtidig påtager sig ekstra opgaver for at undgå problemer. For mig at se bliver den underspillede rolle en måde, hvorpå ressourcepersonen kan håndtere den nervøsitet, der opstår ved at skulle træde ud af rollen som kollega, enten i form af at blive sat i en lærerrolle, der skal undervise kolleger, introducere en PLF-samtalecirkel eller tage teten i forhold til at planlægge en fordybelsesuge. I mine øjne ser det ud til, at nervøsiteten udspringer af dette orienteringstab af, hvilken rolle ressourcepersonen har, og som derfor hellere påtager sig ekstra opgaver for at undgå problemer, enten i forhold til sig selv eller opgaven. Til sidst foreslår jeg en frembragt rolle, der omfortolker elevadfærd til omstændighedsforklaringer med anvisning af nye pædagogiske handlemuligheder, kollegastøttende uden pædagogiske interventionsmuligheder samt ledelseshjælper. Jeg har med få undtagelser observeret ressourcepersoner, hvor det ligger dem på sinde at være elevernes advokater. Enten er det forsøgt at vise, at eleverne kan udvikle sig og ikke *er* deres adfærd, eller også er det prøvet at italesætte kollegernes ansvar for relationen i form af ændret pædagogik, med afsæt i årsager til elevers uhensigtsmæssige adfærd. Denne elevadvokatoriske tilgang er dog kombineret med kollegial støtte uden interventionsmulighed, hvor kollegerne kan koble sig eller afvise ressourcepersonernes forslag. Jeg genererer således en frembragt rolle, der med udgangspunkt i at være en lærer/pædagogkolleger bliver en person, der absorberer forskellige roller og funktioner, og som en adapter oscillerer mellem de roller og funktioner, der måtte være brug for. Oscillationen kan forårsage både en saglig, social og tidsmæssig belastning og frustration i form af proformaroller og -opgaver, manglende værdsættelse af kolleger samt manglende tid i relation

til opgavemængden, opgaveløsningen og samarbejdsopgaven. Samtidig har analysen produceret en rolle, der forsøger at balancere mellem at være en elevadvokat, understøtte kolleger, underspille sin rolle, være uformel, ikke intervenere og samtidig være faciliterende og et fagligt kollegialt forbillede, hvilket i nogle tilfælde ser ud til at skabe nervøsitet, uro, forlegenhed, orienteringstab samt ekstra opgaver for at undgå problemer.

Den fremstillede rolle tager afsæt i forskellige titler og dermed roller, der indebærer noget forskelligt, selvom rollerne situativt bliver fusioneret. Desuden at rollen fra et ressourcepersonperspektiv bliver fremstillet som en organisatorisk medarbejder, der udmønter politiske tiltag. Ressourcepersonerne bliver kontinuerligt introduceret i forhold til forskellige politiske tiltag, fx implementering af PLF eller som billede udadtil som inklusionsmedarbejder, hvor de virker til at være klar over denne formelle rolle. Med rollen iagttager jeg blandt andet forskellige idealer om vejleder- og koordinatortilgange, der har fokus på at være processerende og finde løsninger til fremtiden, være tidsfleksibel, følelsesmæssigt kunne håndtere opgaver, være faciliterende samt fungere som en rådgivende faglig ekspert. Desuden iagttager jeg en forestilling om, at rollens synlighed hos kolleger vil gøre dem rolige. Om forestillingen er rigtig, skal være usagt her, blot bliver det nærværende som en meddelelse, at dette ville optimere ressourcepersonens mulige håndtering af rollen i forhold til kollegerne. Den fremstillede rolle bliver således forstået i forhold til sin organisatoriske titel, som der er skabt synlighed omkring i relation til kolleger. Rollen udmønter politiske tiltag ved at være en processerende, rådgivende og faglig ekspert, der gennem tidsfleksibilitet og følelsesmæssig robusthed håndterer opgaver.

Ressourcepersonperspektivets blinde plet bliver i min optik en ressourceperson, som er pligtopfyldende med et ekstra ansvar, hvis legitimitet er afhængig af faglig ekspertise. Størstedelen af de ressourcepersoner, jeg har observeret, har ikke stillet spørgsmålstegn ved deres ekstra ansvar, og de har på pligtopfyldende vis forsøgt at udfylde deres ekstra rolle eller roller, hvor jeg har observeret en naturlig oplevet legitimitet fra et ressourcepersonperspektiv, når der har været kollegial faglig status til stede. De ressourcepersoner, der således ikke har denne naturlige oplevelse, adresserer følelser om nervøsitet, som jeg forstår som en nervøs rolle. Yderligere har jeg genereret en ressourceperson, der bliver personligt ansvarlig for at håndtere det at udvise loyalitet over for både ledelse og kolleger, hvor der bliver tilstræbt en enighed. Derudover skal de balancere mellem udmøntning af strategi, kollegial støtte og pædagogisk forståelse for elevers forandringspotentiale.

Således betragter jeg det implicitte rolleperspektiv som et, der er personligt ansvarlig for at balancere mellem at tilgodese og navigere mellem forskellige rolleperspektiver og desuden tage ansvar for at være en dygtig og faglig kompetent lærer eller pædagog; en respekteret kollega. Hertil ser jeg også en implicit forståelse, hvor en tidsmæssig synliggørelse af arbejdsopgaver betyder en rolleanerkendelse. Til forskel fra idealet om, at rollens synlighed hos kolleger vil gøre dem selv mere rolige, iagttager jeg i højere grad den tidsmæssige opgavesynlighed som en grundlæggende forståelse af lærerfagets vilkår om et dagligt handlepres, som ressourcepersonen trækker med over i ressourcepersonrollen som en grundlæggende og implicit præmis for anerkendelse.

Fra et ledelsesperspektiv (L) producerer jeg en frembragt rolle, der særligt for de små skoler bliver en rolle med flere 'kasketter'. Fra et ledelsesperspektiv ser det ud til, at rollen består af flere roller, varetaget af en eller flere personer. Dobbelt- eller tripelroller bliver også synlige på de store skoler, men her ser jeg også ledelsesbeslutninger, der konstruerer roller, der med udgangspunkt i en lærer- eller pædagogstilling varetager enkeltroller som fuldtidsvejledere. Samtidig iagttager jeg fra et ledelsesperspektiv en rolle, der bliver frembragt som svær at legitimere blandt alle kolleger og dermed bliver retfærdiggjort. Dog forstår jeg også legitimering som et strukturelt problem, hvor det ikke kun handler om funktionel retfærdiggørelse, men også om, at de valgte strukturer ikke understøtter brugen af rollen. På skole 2 bliver Simon fx kun brugt af sine teamkolleger, selvom hans inklusionsvejlederrolle organisatorisk er tiltænkt at skulle fungere på hele skolen, mens afdelingsleder Ella, på skole 3, ikke ved, hvordan hun skal legitimere Ingers tilstedeværelse blandt kollegerne. Desuden ser jeg, at nogle af de roller, der bliver frembragt i forbindelse med politiske fordringer, bliver proformaroller, fordi ledelsen ikke ser disse roller som matchende skolens behov - fx på skole 4, hvor Trine er naturfagskoordinator, fordi skolen skal have sådan en. Hertil foreslår jeg en frembragt rolle, der tidsmæssigt bliver trumfet af forvaltningstiltag og må finde tid til den fremtidige realisering af politiske tiltag. Fx på skole 4, hvor PLF-koordinatorer og PLC-vejledere holder møder med ledelsen om effektuering af forvaltningsmæssige tiltag, eller på skole 1, hvor alle skolens inklusionsvejledere deltager på et inklusionsforældremøde. Til trods for, at ressourcepersonen bliver forbundet med ledelse i form af distribueret ledelse, som bliver italesat som en form for ledelse, som den formelle ledelse giver til ressourcepersonen, iagttager jeg i et ledelsesperspektiv en frembragt rolle, som er defineret ved ikke at påtage sig en art formel ledelse og dermed have beslutningskraft, og som ved rolleusikkerhed behøver ledelseslegitimering. Cecilie

fra skole 4 træffer ikke selvstændige beslutninger om dagsordensskabelonen, men må tilbage til sin leder, ligesom Inger fra skole 3 behøver sin afdelingsleders hjælp til prioritering. Omkring temaet følelser iagttager jeg fra et ledelsesperspektiv en frembragt rolle, hvis frustrationer ledelsen lytter til. Ledelsen holder møder med ressourcepersoner, både planlagte og ad-hoc-møder, hvor de lytter til de frustrationer, som ressourcepersonerne har. Fx på skole 3, hvor ledelsen lytter til storteamkoordinatorernes ubehag ved fordybelsesugeplanlægningen, eller på skole 4, hvor PLF-koordinatorens usikkerhed i relation til UC-konsulenten er et samtaleemne. Til sidst fremkalder jeg en frembragt rolle, hvor ledelsen iagttager en rolle, der hjælper med og kvalificerer ledelsens arbejde. På samtlige skoler har jeg iagttaget ledelse, der anvender de forskellige ressourcepersoner til at hjælpe ledelsen med forskellige opgaver, som ledelsen skal håndtere; PLF-visioner, PLC-visioner, formidling til personale samt efterspørgsel efter, hvad kollegerne mener. Samlet viser analyserne en frembragt rolle, der med udgangspunkt i en lærer- eller pædagogstilling er en særlig udvalgt medarbejder, der med en eller flere 'kasketter' løser særlige opgaver. Her er rollen i nogle tilfælde svær at retfærdiggøre blandt kollegerne, svær at matche i forhold til skolens behov samt svær at effektuere strukturelt som intenderet. Desuden bliver rollen tidsmæssigt trumfet af forvaltningstid. Jeg ser *ikke* ledelse i den frembragte rolle, fordi rollen behøver ledelseslegitimering og -prioritering og ikke har beslutningskraft. Derimod ser jeg en rolle, der bliver knyttet til ledelse gennem ledelseshjælp, der bidrager til at kvalificere ledelsens arbejde.

Den fremstillede rolle i et ledelsesperspektiv fremkalder jeg som en organisatorisk ansvarlig medarbejder, der bliver fremstillet som en særlig loyal medarbejder, der bidrager til at realisere politiske tiltag ved at implementere tiltagene blandt kollegerne ved at videreformidle ledelsesbeslutninger og sætte kollegerne i læring. Dette gøres ud fra et ideal om en processerende tilgang, hvor løsningerne kan blive fundet i fremtiden. Med afhandlingens afgrænsning i forhold til at iagttage undervisningspædagogisk udvikling udmøntet i relation til kolleger og/eller udviklet sammen med skolens ledelse, bliver det gennem denne linse synligt, at det på samtlige skoler i forskellige sammenhænge bliver efterstræbelsesværdigt, at ressourcepersoner har en rolle, der bidrager til udmøntningen af de organisatoriske opgaver og processer, der er i samtiden. Det medfører i kondenseret form en fremstillet rolle, der på ansvarlig og loyal vis bliver organisatorisk ansvarlig, hvad angår udmøntning af politiske tiltag blandt kolleger ved at videreformidle ledelsesbeslutninger og sætte kollegerne i læring gennem processer.

Ledelsesperspektivets blinde plet, og det, der for mig at se ser ud til at blive selvfølgelige betragtninger, som der ikke bliver sat spørgsmålstegn ved, er, at skolerne har ressourcepersoner. Selve rollens umiddelbare eksistens er ikke et samtaleemne. De er der. Derudover bliver det ikke diskuteret eller ekspliciteret, at rollen medfører øget mødeaktivitet. Dette iagttager jeg derfor som en implicit præmis, som noget, der er nødvendigt for at kunne realisere politiske tiltag. Brugen af ressourcepersoner, som en bidragyder til udmøntning af politiske tiltag, bliver i mine øjne heller ikke ekspliciteret. Fx bliver koordinatorudvalgsmøder med koordinatorer oprettet på skole 2, fordi forvaltningen arbejder med PLF for alle skoler, ligesom vejledere på skole 3 bidrager til at kvalificere skolens PLC-vision. Samtidig producerer jeg en blind plet fra et ledelsesperspektiv i relation til, at det er ledelsen, der beslutter de præmisser, hvorunder ressourcepersonen virker og tidsmæssigt får tiden til at resonere med opgavemængden, hvor ressourcepersonen inden for disse præmisser er selvkørende i forhold til den tid, der er afsat. Selvom Inger fra skole 3 efterspørger ledelsens hjælp til prioritering af arbejdsopgaver, iagttager jeg, at dette foregår på præmisniveau; fx i hvilke klasser, hun skal arbejde. Herefter er det op til hende selv at få tiden til at gå op med arbejdsmængden. Desuden genererer jeg en blind plet, hvor ledelsen implicit forstår rollen som en genvej til medarbejderholdninger og dermed bliver en kollegarepræsentant. Ledelsen efterspørger tilbagemeldinger fra ressourcepersoner i forhold til, hvad deres kolleger har sagt eller mener om forskellige tiltag. Her ser jeg en naturlighed i forhold til, at ressourcepersonerne kan levere en sådan viden om deres kolleger, som ledelsen kan tage bestik af og bruge i deres videre arbejde. Kondenseret ser jeg således blinde pletter, hvor ressourcepersonroller er selvfølgelige, medfører øget mødeaktivitet, bliver en nødvendig bidragyder til udmøntning af politiske tiltag, selv får opgavemængden til at resonere med tid ud fra ledelsesbesluttede præmisser, samt leverer viden om kollegiale holdninger til ledelsens videre arbejde.

Trin 1 og 2. Interviewanalyse

I dette afsnit analyserer jeg iagttagelse 2; interviews, hvor jeg følger formanalysens første to trin. Med afsæt i interviewkodningens overskrifter er følgende overordnede temaer trådt frem som iøjnefaldende; *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersoner, ressourcepersonens*

organisatoriske betydning samt *erfaringer og forventninger*. For hvert tema vil der være en indledning, der præsenterer temaets fremkomst og hvad analysen har til hensigt at vise. Herefter vil temaerne blive behandlet gennem undertemaer, som analyseres gennem de tre rolleperspektiver. Til sidst vil der være en opsamling.

Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller

Forvaltningskrav

Intentioner og ressourcer

Manglende differentiering

Ledelse som stødpude

Indledning

Det første tema, jeg iagttager som en fælles referenceramme på tværs af interviewene, omhandler *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller* i organisationen. Jeg iagttager dette gennem fire forskellige områder, der som undertemaer henholdsvis knytter an til forvaltningskrav, intentioner og ressourcer, differentiering, samt det, at ledelsen bliver en form for stødpude for disse forvaltningstiltag.

Forvaltningskrav

Undertemaet om forvaltningskrav træder frem gennem iagttagelser, der på forskellig vis adresserer forvaltningstiltag, der enten bliver godtaget, fordi de resonerer med skolens egne tanker, eller afvist fordi tiltagene bliver forstået som konforme tiltag, der bliver indholdsløse og mere til for forvaltningen end af betydning for skolerne.

Fra skole 4[88] ser jeg i et kollegaperspektiv (K) forvaltningskrav afspejlet i en italesættelse af, at forvaltningen forsøger at putte skolerne ind i skemaer, hvilket læreren Verner henviser til som firkantet og fabriksarbejde-agtigt. Desuden taler han om, at forvaltningen overser det arbejde, der

[88] S4. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

allerede pågår på skolen, hvorfor de iværksætter tiltag, der allerede findes, blot med et andet navn, hvilket ikke bidrager til forandring:

Verner:	”Det er fordi, kommunen har bestemt, det skal vi have. Ja. Det er den korte udgave. Vi havde jo – jeg synes jo også, vi havde den før. Vi havde dem selvfølgelig, fordi vi har et behov for dem, der hed de bare noget andet. Nu hedder de ressourcepersoner, altså, de var der også før. Øh… jeg tænker, det er et forsøg på at sætte noget ind i nogle skemaer, som ikke helt passer ind i de skemaer, de gerne vil putte dem ind i”. […]. Det bliver lidt mere firkantet og lidt mere fabriksarbejde-agtigt. Der er nogen regne-drenge et eller andet sted, der tror, at det her kommer til at give et andet udbytte. Og det ved jeg jo ikke, om det gør. Men jeg ser stadig ikke, at det er ret meget anderledes, end det plejer”.

På skole 1[89] kalder lærerne Lisbeth og Stine forvaltningskrav for varm luft, der mere er til for forvaltningens skyld end for skolernes, fordi den herigennem kan profilere sig:

Lisbeth:	”Jamen, nogle gange, så sidder man og tænker tanker ovre på ((forvaltningen))… og noget af det føler jeg simpelthen bare er varm luft, fordi man er blevet ansat til et eller andet, som man skal profilere sig med for at sige, nu er jeg kommet med de her tanker. Gør det. Og så falder det fuldstændig fra hinanden.

Desuden taler Stine om, at forvaltningskrav forbruger en masse mandetimer på at implementere forskellige forvaltningstiltag, som ikke bliver til noget, hvorfor skolen har haft et ressourcespild, som kunne være brugt mere hensigtsmæssigt:

Stine:	”Ja, noget med at skabe sin egen stilling, egentlig. Altså… hvad er det for et job, de har? Altså, der skal jo også puttes noget i den hat, når man sidder derinde. Så man skal jo også have tænkt nogle tanker og have nogle visioner og nogle ideer. Og halvdelen af det synes jeg er sådan noget med, så bliver vi bedt om at holde nogle lærermøder, nogle møder her, for nu skal vi implementere det her, og så forsvinder det, det fisler sådan ud i ingenting.

Videre bliver der snakket om, at forvaltningskrav ikke har betydning for skolernes arbejde med at skabe bedre undervisning, fordi lærere ikke bliver bedre til at undervise af, at ansatte i forvaltningen tager til Canada for at lade sig inspirere til at lave pædagogisk udvikling. Som jeg tolker nedenstående sekvens, kanaliserer forvaltningskrav med ideer om ressourcepersoner således udviklingsressourcer væk fra de steder, hvor den pædagogiske udvikling foregår, nemlig hos

[89] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

lærerne. Derudover bliver der også italesat en envejskommunikation, hvor forvaltningen ikke er interesseret i, hvad skolernes mener om en sag, men blot stiller krav om implementering ud fra egne ideer:

Lisbeth:	”Også fordi, det er hernede ((på skolen)), den pædagogiske udvikling ligger, og den får vi aldrig rigtig muligheden for, fordi toget det kører bare. Og med de undervisningstimer, man har, og meget lidt til alle de der ting, så hvor er tiden og muligheden henne for udvikling? Så ved jeg godt de tror, de sidder derinde ((på forvaltningen)) og tror, de udvikler.
Stine:	”Ja, og fordi systemet bliver mere og mere system”.
I:	”Ja? For systemets skyld, eller hvad?”.
Stine:	”[…] vi skal på en eller anden måde ensrettes lidt til, at det er de her veje, vi kører, og så er der jo ikke – det er jo ikke, fordi der følger nogen med inde fra forvaltningen, der ligesom kommer med ud på et møde og siger, nu skal I høre her, vi vil helt vildt gerne høre, hvad I har at sige, men vi har de her indspark til noget. Altså, det er sådan noget med lige at sende nogle breve ud til nogle ledere og lave en lille brochure, og så... fikser I lige det derude, for nu har vi kommet med nogle gode ideer”.
Lisbeth:	”[…]. Hvad gør de af forskel for mine elever, at jeg kan skabe bedre undervisning, hvad gør de af forskel for mine arbejdsvilkår eller for min leders, for den sags skyld, men hvad er det, de egentlig gør, andet end... som så kan blive ((profileret)) programmeret udadtil i ((kommunen)) at tage på nogle rejser til Canada for at lære noget om, hvordan man underviser børn. Jamen, måske var det nogle lærere, man skulle sende afsted”.

Fra ressourcepersonperspektivet (R) beskriver PLF-koordinator Jens fra skole 4[90], hvordan hverken han eller skolens leder har besluttet det, de skal formidle på skolen, hvorfor de ikke kan besvare spørgsmål fra kollegerne, og derfor bliver slået over ’snitterne’ hele vejen ned:

Jens:	”Jamen, det kan være spørgsmål, der bliver stillet ind til noget, som jeg faktisk ikke kan svare på. For jeg ved det ikke. Og nogle gange, så er det jo også noget, der kommer fra... der er besluttet af […] forvaltningen, så det er egentlig heller ikke noget Jytte ((skoleleder)) har besluttet, altså hun afleverer den bare nedad, og så er jeg den næste, der afleverer den nedad, ikke, og så bliver vi efterhånden slået over snitterne hele vejen tilbage, ikke, afhængig af, om det virker eller ej. […]”.

[90] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Koordinator Trine fra skole 2[91] taler også om et forvaltningskrav, hvor skolerne er blevet "påduttet" at have en naturfagsvejleder. Trine er derfor blevet naturfagskoordinator, selvom skolen ikke har et behov, fordi de ikke er så mange naturfagslærere, hvilket gør rollen indholdstom:

Trine:	"Det vil sige, at vi ikke har nogen naturfagsvejleder, fordi dem uddanner de ikke mere, men det er mig, der er det. Men det er ikke... vi har ikke rigtig noget at have det i, fordi vi har ikke så mange naturfagslærere".
Trine:	"Jo, hvordan blev jeg det, hvordan blev jeg det? Jeg tror sådan set bare... jeg har stor almen naturlig interesse i det, jeg går rigtig meget op i at gøre min undervisning naturfagligt præget, det vil sige undersøgende og eksperimenterende. Og det tror jeg bare, at de har kunnet mærke. Og så hører ledelsen også om det, og så har de jo stået på et tidspunkt og skullet have påduttet en at stå for noget, og jeg tror det startede med, jeg skulle stå for ((bestemt indsats))".

I et ledelsesperspektiv (L) taler afdelingsleder Ella på skole 3[92] om, at ideerne bag forvaltningskrav fint matcher de tanker, skolen havde i forvejen, hvilket jeg forstår således, at hvis skolens tanker ikke matchede forvaltningens krav, ville de blive italesat som fremmedgørende:

Ella:	"Altså, det er jo kommet, fordi… altså, for det første, så synes vi, det er en mega god ide, det er jo så noget helt andet, men det er faktisk kommet centralt fra ((kommunen)), […]".
Ella:	"Jamen, også de tanker, vi egentlig havde inden. Det er jo mere det, altså man kan sige, det kom ikke som fremmed... jo, nu skulle vi effektuere det, men det var ikke fremmede tanker, for de tanker havde vi faktisk inden... inden alt det der med vejledere og ressourcedelen, der er jo kommet nogle centrale ting med omkring... både hele vejlederdelen og strategierne på de forskellige fag, men så er der jo også kommet i forhold til AKT-funktionen på de forskellige skoler, og det passer enormt godt ind i de tanker, vi havde inden, faktisk. Så det er fint".

På skole 1[93], derimod, taler skolelederen Holger og afdelingslederen Bjørn i ledelsesinterviewet først om, at de vejledere, de selv har søsat, fungerer, mens forvaltningskrav om, at alle skoler skal have læringsvejledere, ikke har matchet skolens behov:

Holger:	"Den blev grebet helt ud af det blå, ikke? Vi havde ikke nogen planer om, vi skulle have en læringsvejleder, hvad er det egentlig, de skal, ikke? Og i det hele taget, der synes jeg at rigtig mange

[91] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[92] S3. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[93] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	af de der vejlederfunktioner, dem har vi haft svært ved at lande fornuftigt herude. Ikke de to, vi har - inklusionsvejlederen og vores kompetencecenterkoordinator. Det var – det kørte i forvejen –".
Holger:	"Ja. Hvor vi kan gøre dem lidt mere skarpe på, hvad det er. Og så passer det ind i en kontekst. Og så kommer der noget fra oven, og så skal vi uddanne læringsvejledere i alle afdelinger, og vi ved ikke helt, hvad går uddannelsen egentlig ud på, og er der nogen, der har efterspurgt et behov for det, eller... nej, vel? Og så kan du se, så ender det også galt, ikke? Der er ikke rigtig nogen, der vil tage uddannelsen, og så - altså, det er bare løbet fuldstændig ud i sandet...".

Desuden adresseres en diskrepans mellem de udenlandske teorier, der ligger bag forvaltningskrav, og de strukturer, som de danske skoler arbejder under. Bjørn henviser til, at de udenlandske teorier bygger på hierarkiske strukturer, som ikke er til stede i de danske folkeskoler, hvorfor teorierne ikke direkte kan importeres i en dansk sammenhæng:

Bjørn:	"Det er det, jeg har sagt mange gange, og det er det, jeg siger til alle dem, jeg har talt med som begrundelse for, at du er her, og det er det her med, at rigtig meget af den empiri og den teori, den forskning, der ligger bag vejlederkulturen i Danmark er udenlandsk funderet. Udenlandsk kultur, udenlandsk jura, udenlandsk udgivning, udenlandsk mentalitet, og ret mange forskellige udlande. […]. Altså, det er et helt andet set-up. og det synes jeg bare er så utrolig vigtigt, for jeg synes godt nok, vi smider mange penge efter det her i Danmark uden at få noget ud af det. Jeg tror, vi griber det forkert an. Det er vigtigt for mig".

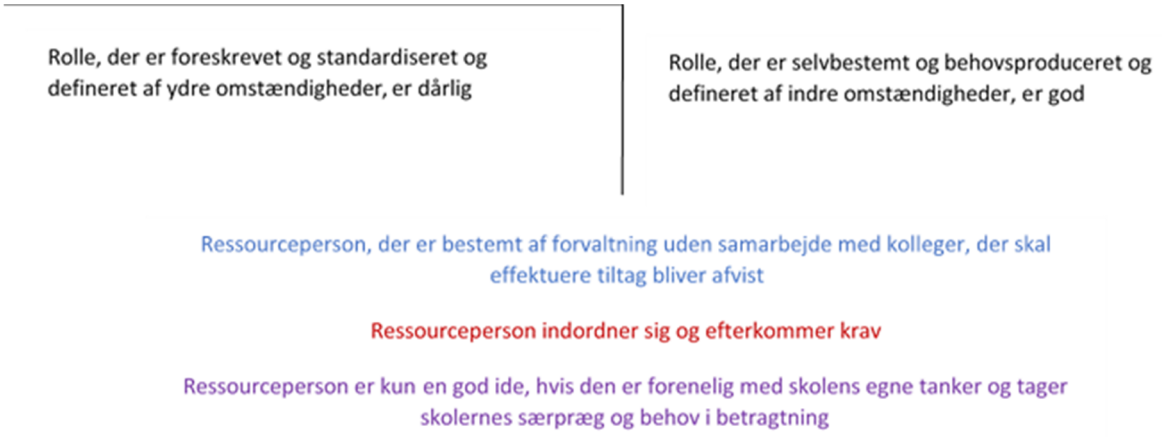
På skole 2[94] har skolelederen Hans et tredje perspektiv på forvaltningskrav, hvor han i min optik misbilliger en beslutning om fællesvejledere skoler imellem, inden egne vejledere på skolen fungerer:

I:	"Ja. og hvordan er det, hun er blevet valgt til at være læringsvejleder?"
Hans:	"Der var ikke andre, der ville. Og vi skulle. Og sådan noget, det skal man ikke begive sig ud i".
Hans:	"Ej, men det skal man ikke, og det tror jeg også, de har fundet ud af, fordi... det jeg sidder og siger her er, er jo ikke kun på ((vores skole)). Det er de andre steder også".
I:	"Ja? Hvor de bøvler med det her?".
Hans:	"Ja. Og nu vil de så også have, vi skal have fællesvejledere. Det vil sige, ((samarbejde på tværs af skoler)), de skal dele de vejledere".

[94] S2. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

I:	”Også læringsvejlederne?”.
Hans:	”Ja, ja. Men nu synes jeg lige, vi skal prøve at se, om vi kan få dem til at arbejde der, hvor de er”.

Med ovenstående perspektiver på forvaltningskrav producerer jeg en form, hvor alle tre rolleperspektiver iagttager en frembragt rolle, hvor en foreskreven og standardiseret rolle, der bliver defineret af ydre omstændigheder, er dårlig. Kolleger (K) relaterer til ensretning og forvaltningsdefineret pædagogisk udvikling. Ressourcepersoner (R) knytter forvaltningskrav sammen med noget, der er fremmedbestemt og indholdstomt, mens ledelse (L) kæder forvaltningskrav sammen med resonans med egne tanker og behov. Til forskel fra dette ser jeg en fremstillet rolle, der er god, hvis den er selvbestemt, behovsproduceret, og bliver defineret af indre omstændigheder. Derimod ser jeg forskellige blinde pletter. Kollegaperspektivets (K) blinde plet handler for mig at se om, at når kolleger bliver udelukket fra indflydelse og blot skal effektuere tiltag, bliver tiltag, og dermed ressourcepersonen, afvist. Ressourcepersonperspektivets (R) blinde plet bygger i mine øjne på resignation, hvorfor ressourcepersonen bliver en, der må indordne sig og efterkomme krav, mens ledelsesperspektivets (L) blinde plet bliver, at ressourcepersonen bliver accepteret, hvis de er forenelige med skolens egne tanker, behov og særpræg. Herigennem producerer jeg samlet en selvstændighedsdagsorden i relation til forvaltningskrav, hvor der er sammenfald mellem perspektiver i forhold til frembragt og fremstillet rolle, men hvor kolleger (K) afviser rollen, hvis de er uden for indflydelse, ressourcepersoner (R) resignerer og indordner sig, mens ledelse (L) enten afviser eller tilkobler sig skolens behov og særpræg alt efter forvaltningstiltagenes resonans. For mig at se italesætter kolleger og ledelse dermed en mulighed for afvisning eller tilkobling, og dermed en mulighed for selvstændighed, mens ressourcepersoner ikke tager denne mulighed som en selvfølgelighed.



Figur 32. Form: Forvaltningskrav.

Intentioner og ressourcer

Ovenstående leder videre til perspektiver på forvaltningstiltag, der omhandler intentioner og ressourcer. Undertemaet viser sig gennem interviewene ved, at der bliver italesat problematikker i forhold til realisering af politiske tiltag, der bliver koblet til ressourcer på forskellig vis, hvor intentioner bliver urealiserbare. Jeg vælger at benytte begrebet ressourcer, fordi der fx både bliver talt om økonomiske, tidsmæssige og fordelingsmæssige ressourcer vedrørende de fordringer, der følger med de politiske indsatser.

I et kollegaperspektiv (K) taler lærerne Lisbeth og Stine fra skole 1[95] om et misforhold mellem intentioner om at have uddannede vejledere til de forskellige vejlederroller på skolen og de forhold, hvorunder de skal tage denne uddannelse. I eksemplet adresserer lærerne en problematik i forhold til, at uddannelsernes omfang ikke matcher den tid, der bliver givet til at uddanne sig i, hvorfor de kommer til enten at bruge forberedelsestid eller fritid på at uddanne sig:

Lisbeth:	”Altså, vi er blevet spurgt, om vi vil uddannes i de vejledere, og jeg må nok sige, der er ikke ret mange, der er trådt frivillige frem”.
Stine:	”[…]. Du kunne få en uge, ikke? Skulle skrive et PD-speciale på en uge. Så begynder man sådan lige at se… så jeg tror også, der er sket noget, hvis jeg stod i dag og skulle i gang med den, så er vilkårene for at tage den bare slet ikke de samme, som den var før”.
Lisbeth:	”Ja, man sender ikke ressourcerne med. Altså, de skal jo findes inden for den lagkage, som vi har”.

Derudover iagttager jeg forholdet mellem intentioner og ressourcer på skole 3[96] i et kollegainterview med læreren Nina, der italesætter et mismatch mellem det, der kommer fra forvaltningen, og den undervisning, hun står med. Jeg forstår hendes udtalelse om, at forvaltningstiltag ikke har forståelse for undervisning, og dermed har sidste prioritet, som et udtryk for, at hvis hun skulle koncentrere sig om disse tiltag, ville de tage hendes ressourcer væk fra det, der for hende har betydning, hvilket er elever og undervisning:

Nina:	”Det betyder faktisk ikke rigtig noget for mig. Næ. Der er mange overordnede strukturer, som egentlig ikke betyder noget for mig. Det er min hverdag, der betyder noget for mig”.

[95] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[96] S3. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

I:	”Så du er i det hele taget meget fokuseret på din undervisning og den forberedelse, der ligger i det... og få det til at fungere?”.
Nina:	”Ja, at få ting til at fungere for børnene, og så alt muligt andet, det...”.
I:	”Så strategi og... det, der måtte komme fra forvaltningen, altså, det der kommer fra ((kommunen)) ...?”.
Nina:	”Det er også sådan lidt la-la her. Jeg synes godt nok, det er sidsteprioritet, det er det altså”. […] ... jeg føler ikke rigtigt, de har været ude på nogle skoler og undersøge, hvordan det er at undervise”.

I et ressourcepersonperspektiv (R) medfører en PLF-indsats, at skolen har revitaliseret skolens koordinatorer gennem KU-møder. Her beskriver teamkoordinator og naturfagsvejleder Trine fra skole 2[97] en lille timetildeling til koordinatorrollen med, at hun ikke synes, hun kan gøre sit koordinatorarbejde godt nok. Forvaltningsintentioner omkring en PLF-indsats hænger således ikke sammen med de afsatte tidsressourcer:

Trine:	”Ja, 23, nej undskyld 22 et halvt minut, det er det, jeg har. Det er det jeg har på papiret. […], men det der sker, når jeg ikke har tid nok til det, det er, at jeg mister overblikket. Og overblik, det er mit handicap, som du kan se på min plads, at – og når jeg føler, at jeg mister overblikket, så føler jeg, jeg gør et dårligere stykke arbejde. Så jeg har ikke tid nok. Hvis jeg finder tid til noget, så går det ud over noget andet tid, jeg kunne bruge. Altså... det er jo ligesom det, der er svært. Du kan jo blive ved med at tage forberedelsestid fra en lærer, og jeg skulle jo nok få gjort det mest nødvendige, men jeg føler ikke jeg har tid nok til min koordinatorrolle, nej”.

På skole 4[98] til ressourcepersoninterviewet taler PLF-koordinator, naturfags- og matematikvejleder Jens om, at han ikke har tid nok til at nå det hele. Her nævner han, at de politiske tiltag, der skal effektueres på skolen; PLC og PLF, som han har fået opgaver i relation til, kolliderer med egen undervisning, viden og tid:

Jens:	Sindssygt. Og oven i, at jeg har… Jeg tror, er det... to timer til PLF, eller er det tre. Og så to eller tre til PLC, der er fem timer i den pulje. Og jeg har udover det 23 undervisningslektioner, som jeg selv står for. Så jeg har faktisk et ugeskema på 28 lektioner, ikke? Så der er meget samtidig med, at jeg så er klasselærer i 5. klasse, og jeg er ikke delt klasselærer i 6., men jeg er den nærmeste sparringspartner i 6. klasse. Og så har jeg naturfag på 7. årgang. Så jeg er spændt godt op fagligt. Og

[97] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[98] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	så har jeg tysk i 7., også, ikke. Der er ikke – der kommer det jo ind, det med forberedelsestid. Jeg synes, jeg har så meget overarbejde, det er fuldstændig vanvittigt. […].
I:	"Så hvordan kan det løses, tænker du?".
Jens:	"Jo, altså så er det jo noget med, at jeg skal gå over og sige, jeg har talt med dem, og nu skal jeg ned og observere, hvem tager mine timer?".

Fra et ledelsesperspektiv (L) peger afdelingslederen Ella fra skole 3[99] på, at selvom hun synes, at de værdier og tanker, der ligger bag PLC-indsatsen, er rigtige, er der økonomiske problemer forbundet med udmøntningen, fordi skolen skal spare, hvorfor intentioner og ressourcer ikke hænger sammen:

I:	"Der ligger nogle værdier, som du har skrevet på her. Der må også være en økonomisk ramme...?".
Ella:	"Ja, det er så der, vi altid bliver udfordret. Fordi, det er jo der, hvor det er lettest at skære. Man kan sige, hvis vi kigger på vores overordnede økonomiske ramme, så har vi jo en... vi har det, vi kalder, vi har noget, vi skal, ikke også, vi har nogle fag, vi har nogle timer, vi har noget, som folk skal undervise i. Børn skal være så og så lang tid i skolen, og de skal gøre det og det. Der, hvor man altid kigger først, det er, hvor bruger vi ((ekstraressourcen)) […]".
I:	"Ja, i forhold til børn, der er noget særligt med...?".
Ella:	"Ja, man kan sige, vi er ved at kigge på vores økonomi lige nu her, ikke, og jeg kan sige, der bliver en større besparelsesdel i det her, og det er svært at lave udvikling, når man... får besparelser".

Til ledelsesinterviewet på skole 1[100] med skolelederen Holger og afdelingslederen Bjørn bliver forholdet mellem intentioner og ressourcer ligeledes italesat som et problem, hvor der ikke følger økonomiske ressourcer med forvaltningens intentioner om, at skolerne skal have mange forskellige vejledere, og desuden tages ressourcerne fra de områder, som skolen selv vurderer at have brug for:

Holger:	"Vi har – lige nu har vi ikke nogen engelskvejleder. Vi har ikke nogen naturfagsvejleder. Vi har heller ikke nogen matematikvejleder. Jeg sidder heller ikke og drømmer om, at vi skal have en. Men jeg drømmer om, at hvis vi på et tidspunkt siger, nu vil vi gerne lave en indsats omkring matematik, og det er jo lidt forskelligt, hvornår vi laver indsatser […]".

[99] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[100] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Bjørn:	”Jeg synes det er vanvittigt, at man fra politisk side har sådan et blik for, at vejlederne, de skal kvalificere undervisningen, og så er der på nogle skoler ikke mulighed for at realisere det. Det hænger simpelthen ikke sammen. Det er nok primært det, jeg tænker om tid. Så tænker jeg, at vi… jeg synes vi i øjeblikket godt kunne bruge noget mere inklusionsvejledningstid til rådighed, ikke?”.

Skolelederen Jytte fra skole 4[101] adresserer i ledelsesinterviewet også et ressourceproblem, hvor hun i min optik både italesætter skolens organisering med læsevejledere samt fordelingen af ressourcer mellem skole og forvaltning:

Jytte:	”[…]. Der har jo aldrig været så mange konsulenter… nu har jeg været inde i ((kommunen)), der var sateme mange konsulenter på forvaltningsniveau, plus vi har vejledere, og hvor fanden er kerneopgaven henne?

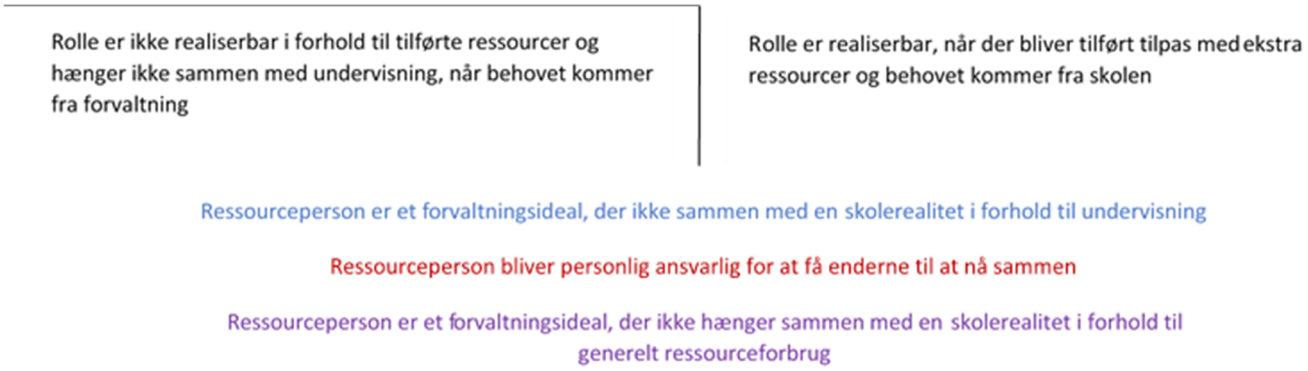
Yderligere taler Jytte om, hvorvidt PLC-opbygningen med vejledere er værdiskabende på en lille skole, hvor ledelsen allerede er tæt på praksis, hvor forvaltningens intentioner om ressourcepersoner genererer et ressourceforbrug, der ikke var nødvendigt på en lille skole, fordi ledelsen allerede er tæt på:

Jytte:	”[…]. Og det er også det der med at være leder på et lille sted. Fordi, det er klart, der er også en grund til, at man ikke har opbygget et PLC før […]. Det er jo netop – kan have noget med størrelsen at gøre, ikke? Det kan jo sige, giver det egentlig værdi for os? Og øh… hvorfor skal vi det? Altså, jeg er jo også tæt på praksis”.

Opsummerende fremkalder jeg en form, ud fra eksemplerne, på perspektiver på forvaltningstiltag, der peger på uoverensstemmelser mellem intentioner og ressourcer i relation til ressourcepersoner. Jeg tolker ud fra eksemplerne en frembragt rolle, der er sammenfaldende for alle tre perspektiver, hvor rollen ikke er realiserbar i forhold til de tilførte ressourcer, og ikke hænger sammen med undervisning, når behovet kommer fra forvaltning. Dette skyldes, som lærerne (K) Lisbeth og Stine taler om, et mismatch mellem fordringen om vejlederuddannelser og den tid, der bliver givet til at uddanne sig i, ligesom læreren Nina giver udtryk for en uoverensstemmelse mellem forvaltningsbeslutninger og undervisning, hvor beslutninger ikke bygger på viden om undervisning, hvorfor ressourcer blive brugt uhensigtsmæssigt. I et ressourceperspektiv (R) bliver der peget på en uoverensstemmelse mellem den tid, der er til rådighed som vejleder eller koordinator på baggrund af forvaltningstiltag, og den arbejdsmængde, der følger med rollen. Fra et ledelsesperspektiv (L)

[101] S4. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

peger Ella på et mismatch mellem økonomi og udvikling. Holger og Bjørn taler om en uoverensstemmelse mellem intentioner om vejledere og skolens behov, mens Jytte peger på, at behovet for vejledere måske mere er forvaltningens end skolens, og hvor forvaltningen i den forbindelse også selv producerer konsulenter, der ikke matcher skolens behov. Dertil skal det tilføjes, at der er et mismatch på små skoler, som jeg udfolder yderligere nedenfor, hvor ledelsen i forvejen er tæt på praksis, hvorfor det kan være svært at skelne, hvad ledelsens funktion er til forskel fra ressourcepersonerne. Rollen bliver i modsætning hertil fremstillet således, at den er realiserbar, når der bliver tilført tilpas med ekstra ressourcer og behovet kommer fra skolen. Derimod ser jeg forskellige blinde pletter, der adskiller ressourcepersonperspektivet (R) fra de to andre rolleperspektiver, hvor ressourcepersonen forbinder inderside med yderside ved at tage et personligt ansvar for at få enderne til at nå sammen, mens både kollegaperspektivet (K) og ledelsesperspektivet (L) kobler indersiden og ydersiden med afsæt i, at forvaltningsidealer og skolerealitet i forhold til ressourcepersoner ikke hænger sammen. Dog afviger disse to perspektiver sig fra hinanden ved, at kolleger (K) har fokus på undervisning, mens ledelse (L) centrerer sig om en diskrepans, der relaterer sig til et generelt ressourceforbrug. For mig at se viser formen, at kolleger og ledelse iagttager ud fra strukturelle forhold, mens ressourcepersonen iagttager ud fra personomstændigheder i forholdet mellem intentioner og ressourcer.



Figur 33. Form: Intentioner og ressourcer.

Manglende differentiering

I forbindelse med intentioner og ressourcer peger interviewene også på problematikker i forbindelse med skolernes størrelser, som glimtvis forekommer gennem eksemplerne ovenfor, hvor den overordnede problemstilling i mine øjne omhandler manglende mulighed for differentiering i forhold til forvaltningskrav, som mere eksplicit vil blive trukket frem i dette afsnit.

Fra et kollegaperspektiv (K) fra skole 4[102] bliver forholdet beskrevet med, at en vejleder bliver vejleder for sig selv, fordi skolen skal have en naturfagsvejleder, hvilket bliver betragtet som kunstigt. Udsagnet ser jeg som en tilkendegivelse af, at skolen er for lille til det antal ressourcepersonroller, som forvaltningen gerne ser som en kommunestandard, hvorfor der ikke forekommer en differentiering blandt kommunens skoler:

Verner:	Jamen, øh... Jens ((PLF-koordinator og naturfagsvejleder og på vej til at blive matematikvejleder)), det ved jeg jo ikke ret meget om, fordi det er naturfagene, og det er nogle fag, jeg ikke rører ved overhovedet, så det har vi jo ikke noget samarbejde omkring. Men, altså, det bliver jo også lidt kunstigt, fordi, man kan sige, Jens er koordinator for alle naturfagslærerne her på stedet. Og naturfagene, det er natur/teknik og så er det vel matematik. Og Jens er den eneste natur/teknik-lærer, vi har. Så han er koordinator for sig selv".

På skole 1[103] italesætter læreren Lisbeth fra en af de store skoler, at skolen ikke har nok ressourcepersoner i forhold til skolens størrelse, hvilket bliver set som et problem:

Lisbeth:	"Ja. Men altså, vi har nok reelt meget få ressourcepersoner, når det kommer til stykket".
I:	"Ja. I forhold til, hvor stor en skole, I er, eller hvad?".
Lisbeth:	"Ja".

I et ressourcepersonperspektiv (R) bliver differentiering i forhold til skolestørrelse formuleret af Jens fra skole 4[104], der taler om, at PLF-koordinatorfunktionen ikke er lige så givende på en lille skole, som på en stor, fordi ledelsen allerede er tæt på de team, der er på skolen:

Jens:	"Ønsket om den her funktion tror jeg er mere udmøntet til store skoler, faktisk, hvor ledelsen ikke kan nå ud hver dag. Der er det rigtig smart at have en ressourceperson, som ved noget om tingene, hvor de andre kan komme til. Vores skole er meget lille, så den samme funktion og brug af en ressourceperson ved jeg ikke, om er lige så givende. Fordi... postgangen er ikke ret lang her.

På skole 1[105] refererer trivselsvejlederen Heidi også til en manglende differentiering mellem skoler. I dette eksempel handler det om, at den fordelingsnøgle, som kommunen arbejder ud fra, medfører,

[102] S4. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[103] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[104] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[105] S1. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

at den matcher skoler på 400/500 elever, mens det for en større skole som deres betyder, at der ikke er ressourcer nok:

Heidi:	”Men det er jo igen det der med… der er jo en fordelingsnøgle i ((kommune)), der betyder, at hvis du er en skole på mellem 400/500 elever, så er fordelingsnøglen rigtig god for alle de skoler, der er deromkring. Hvis du er en lillebitte skole, så bliver du ramt lidt på nogle ressourcer. Hvis du er en stor skole som vores, så får du slet ikke tildelt ressourcer nok. Og det kan vi godt mærke”.

Fra et ledelsesperspektiv (L) bliver betydningen af skolestørrelse adresseret i ledelsesinterviewet på skole 1[106], hvor de vejledere, der udgør PLC, næsten udgør hele skolen, hvorfor en stor del af medarbejderne bliver vejledere:

Bjørn:	”Den ene skole siger, når vi sidder i vores PLC, så sidder vi der alle sammen. Så sidder vi syv ud af otte lærere, ikke? Det er jo også vanvittigt”.

I fokusgruppeinterviewet på tværs på skole 2[107], adresserer skoleleder Hans også vejlederantal i forhold til skolens størrelse, hvor det ønskede antal vejledere fra forvaltnings side ikke kan lade sig gøre, fordi så er der ingen til at undervise:

Hans:	”Ja, men den ligger et andet sted, ja. Men fire vejledere, og det vil sige, vi mangler for eksempel en naturfagsvejleder og en dansk reelt - altså, det er jo en læsevejleder, vi har, der er måske en danskvejleder. Så er der måske noget bevægelse, håndværk og design, den kreative vejleder, jeg ved det ikke, men det kan vi ikke magte. Det kan vi ikke.
I:	”Nej, med den størrelse I er?”.
Hans:	”Nej, for vi skal jo have vores timer dækket, og vi kan jo ikke give alle syv, for så er der jo ikke nogen ((til at undervise)) – og så skal vi have en stilling mere og sådan noget. Så der er det nok der, vi er”.

Ella fra skole 3[108] italesætter, at organiseringen omkring ressourcepersoner fra forvaltningens side matcher deres behov, men nok ikke vil passe til en mindre skole:

Ella:	”Det passer i hvert fald godt i vores store organisation. Jeg tror, hvis du kommer i en mindre organisation, så tror jeg, der kan være nogle andre udfordringer end dem, vi har”.

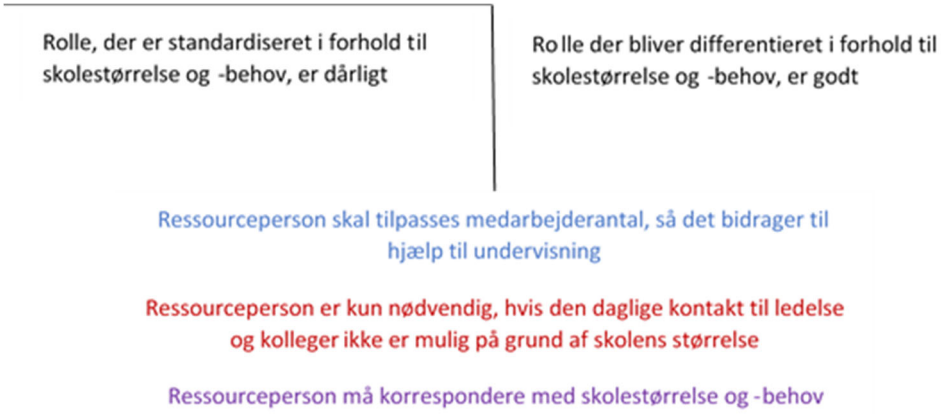
[106] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[107] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[108] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

På skole 1[109] bliver problematikken omkring tildeling og skolestørrelse italesat til fokusgruppeinterviewet, hvor, der bliver talt om, at deres skole er for stor til den ressourcetildeling, der er afsat omkring ressourcepersoner, hvilket betyder, at der hverken er nok vejledere eller tid nok til dem, der er der:

Bjørn:	”Og så er det noget med ressourcetildelingen store og små skoler imellem. Vi knokler… i ((kommunen)), det er ret forskelligt. Hvis man vil have en ressourcetildeling, der matcher intentionerne omkring vejledere, så skal man have en skole på omkring 500 elever med cirka 24/25 elever per klasse. Så løber det rigtig fint rundt”.

Sammenfattende fremkalder jeg perspektiver på forvaltningstiltag omkring ressourcepersoner, som adresserer et differentieringsbehov, når det drejer sig om skolestørrelse. Der er således både perspektiver, der adresserer, at tiltag passer, fordi skolen har den rette størrelse, mens der også er perspektiver, der peger på, at der er diskrepans mellem tiltag og skolestørrelse, fordi skolen er for lille til det antal vejledere, der bliver anmodet om, samt at ledelsen allerede er tæt på medarbejderne, hvorfor et ekstra led via en koordinator ikke er nødvendig. Desuden er andre skoler for store til de få ressourcer, der er afsat til de vejledere, der bliver ønsket fra forvaltningens side. Herudaf peger alle tre rolleperspektiver for mig at se på en frembragt rolle, der, hvis den er standardiseret i forhold til skolestørrelse og -behov, er dårlig. I modsætning hertil iagttager jeg en fremstillet rolle, der, hvis den bliver differentieret i forhold til skolestørrelse og -behov, er god. For mig at se bliver der forskel på perspektivernes blinde pletter, hvor kolleger (K) på selvfølgelig vis tager afsæt i hjælp til undervisning. Ressourcepersoner (R) tager udgangspunkt i muligheden for at holde kontakt til både ledelse og kolleger, mens ledelse (L) har en mere generel forståelse, hvor det selvfølgelige bliver, at ressourcepersoner må korrespondere med skolestørrelse og -behov. I min optik viser det, at ledelse og kolleger iagttager problematikken ud fra en enstrenget tilgang, hvor kolleger specifikt fokuserer på undervisning, mens ledelse fokuserer på generelle forhold. Ressourcepersonen iagttager derimod ud fra en flerstrenget optik, som en, der skaber kontakt mellem ledelse og kolleger, og derfor må forgrene sit fokus.

[109] S1. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.



Figur 34. Form: Manglende differentiering.

Ledelse som stødpude

Det sidste perspektiv på forvaltningstiltag, jeg trækker frem, omhandler det, der for mig at se adresseres som et behov for, at ledelse bliver en stødpude for forvaltningstiltag, både i relation til ressourcepersoner og mellem ressourcepersoner og medarbejdere.

Fra et kollegaperspektiv (K) iagttager jeg ønsket om, at ledelsen buffer for usikkerhed i forhold til forvaltningstiltag ved at skabe overblik over, hvilke timer, der er tildelt til ressourcepersonfunktioner. Til kollegainterviewet med lærerne Stine og Lisbeth fra skole 1[110] ser jeg dette behov udtrykt gennem et fravær af ledelsens bidrag til at skabe overblik i forhold til tiltag:

Stine:	”Men nok, når nu den der timetildeling, den er, som den er. Og vores ressourcer er, som de er. Så tror jeg, som Lisbeth siger, at det der med at få tydeliggjort for os, det her, det er det der ryger ind på kontoen af timer her. Det her, det er det, der er taget til undervisningen. Og så har vi det her tilbage, og det har vi prioriteret til kompetencecenter, til IT og det. Det er det, der er. Så det er ikke, fordi vi står og hytter timerne et andet sted hen. Det her er, hvad der er tildelt”.

Overblikket og tydeligheden bliver ligeledes italesat gennem et fravær, med et behov i forhold til en funktion på skole 2[111], hvor læreren Randi taler om, at både ledelse og læringsvejlederen Åse skal fortælle, hvad det er, en læringsvejleder kan bruges til, hvis Randi skal kunne få mulighed for at bruge Åse:

Randi:	”Det er fordi, de har ikke defineret, hvad hun skal, altså, jeg synes, det er… det synes jeg, det er der, det bliver svært, når det ikke er synligt – hvad er det egentlig, Åse ((læringsvejleder)) skal? Så bruger jeg hende ikke”.
I:	”Hvad tror du, hun skal?”

[110] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[111] S2. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Randi:	”Det er jo… hvad skal en vejleder, læringsvejleder? Ja, hvad skal en læringsvejleder… det kunne jeg godt – jeg tænker, den er kæmpebred, altså alt med læring at gøre, altså, den er jo…”.
I:	”Du ved det ikke?”.
Randi:	”Nej, jeg ved det ikke”.

Fra et ressourcepersonperspektiv (R) taler AKT-læreren Ulla fra skole 3[112] om, at det er godt, når ens leder buffer i forhold til forvaltningen, ved at turde at konfrontere kommunen, og som jeg forstår det, ved at italesætte tiltag, lederen ikke mener er rigtige. Blikket bliver beskrevet gennem anerkendelse af en tidligere leder:

Ulla:	”Nej, hun var en ledertype, som jeg havde det rigtig, rigtig godt med, fordi hun turde at gøre nogle ting. Hun […] turde konfrontere, øh… kommunen med det. Hun turde gå det skridt, som mange ikke tør gøre”.

PLF-koordinator Jens fra skole 4[113] italesætter ligeledes til ressourcepersoninterviewet, at det er godt når ledelsen buffer i forhold til forvaltningstiltagene. Her er det i forhold til kolleger, der ikke vil acceptere organisatoriske beslutninger, når de kommer fra ham som PLF-koordinator, hvorfor skolelederen Jytte er med på teammøder, hvilket giver ro:

Jens:	”Nej, der var hun ikke med. Jytte er faktisk egentlig ikke med på vores teammøder. Men jeg har bedt hende om at være med, fordi jeg synes, det har været svært at få implementeret nogle ting. Også, fordi der har været nogen, der ikke accepterer de ting, jeg kommer med. For jeg er jo kun kollegaen”.
I:	”Ja. Hvordan er det så at have Jytte med nu?”.
Jens:	”Jamen, jeg synes, det giver en… en ro for mig. Og der er også en, man kan sige, det er en mere direkte linje til at få svar på de spørgsmål, de stiller. Fordi, jeg kan jo ikke altid finde ud af, hvad der foregår oppe i hovedet på Jytte. Jeg ved jo ikke hvilke tanker, hun har gjort sig. Selvom vi snakker sammen, så har hun jo gjort sig nogle tanker bag ved… så nogle gange synes jeg, når jeg siger noget, så skal jeg sidde og forsvare… så er det… det kan også godt ske, det ikke er det rigtige ord. Forsvare, men det er den følelse jeg får af, at det er ikke… man tager ikke det for gode varer, det som vi har besluttet”.

[112] S3. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[113] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Fra et ledelsesperspektiv (L) beskriver skolelederen Hans fra skole 2[114] det således, at hvis han ikke buffer for de mange tiltag, der kommer fra forvaltningsniveauer, bliver hans medarbejdere fuldstændig vanvittige, herunder ressourcepersonerne:

Hans:	”[…] fordi jeg er jo så erfaren og gammel, at jeg tænker, jamen, vi tager det, vi tager. Og så holder vi da loven så vidt muligt. Altså, jeg tænker, jeg bliver nødt til at buffe det. Ellers, så kan de blive fuldstændig vanvittige, hvis vi nu siger, nu fik de vejledere, nu fik de afdelinger, det har de haft længst. Afdelinger. Så fik de vejledere. Så sagde vi – nu er der noget, der hedder PLC, ikke? Biblioteksvæsen og PLC… Så er der også noget, der hedder PLF nu. Hvad er det nu? Det er det samme som afdelingerne, det er det samme som afdelinger, er I med, ja, det er det samme. Lige med et lille twist. Vi skal lige væk fra lidt drift, og vi skal lige over i noget mere pædagogisk snak. Okay. Kan vi det? Ja, vi prøver. For ellers, så bliver det jo mange, mange, mange, mange ting. Så… jeg… dissekerer, altså, det må jo sige”.

På skole 4[115] italesætter skoleleder Jytte også, at hun er buffer for sin PLF-vejleder Cecilie, hvor et forvaltningssamarbejde med en UC-konsulent er gået galt, hvilket har påvirket Cecilie på negativ vis, hvorfor Jytte må ringe og skælde konsulenten ud:

Jytte:	”Ja, præcis, for jeg havde lige sat rammen og sagt, det er det her vi gør, det er det her, der er opgaven, det her er din opgave. Så blev man grebet af stemningen, og man tænker, det skal fandeme give noget, ikke? Men det er jo der, hvor jeg siger, jamen, sket er sket, det er vi nødt til at trække noget læring ud af. Hvad gjorde det ved dig at… det er jo igen det dér med at gå ind og tale om, hvad gjorde det ved dig? I stedet for at sige, hvordan løser vi det, ikke… det er en anden tilgang. Og så ringer jeg og skælder ((UC))-konsulenten ud, det er ikke det, der er på spil for mig, det, der er på spil for mig, det er at sige, hvad gjorde det ved Cecilie, det møde, for det gjorde helt sikkert noget ved hende”.

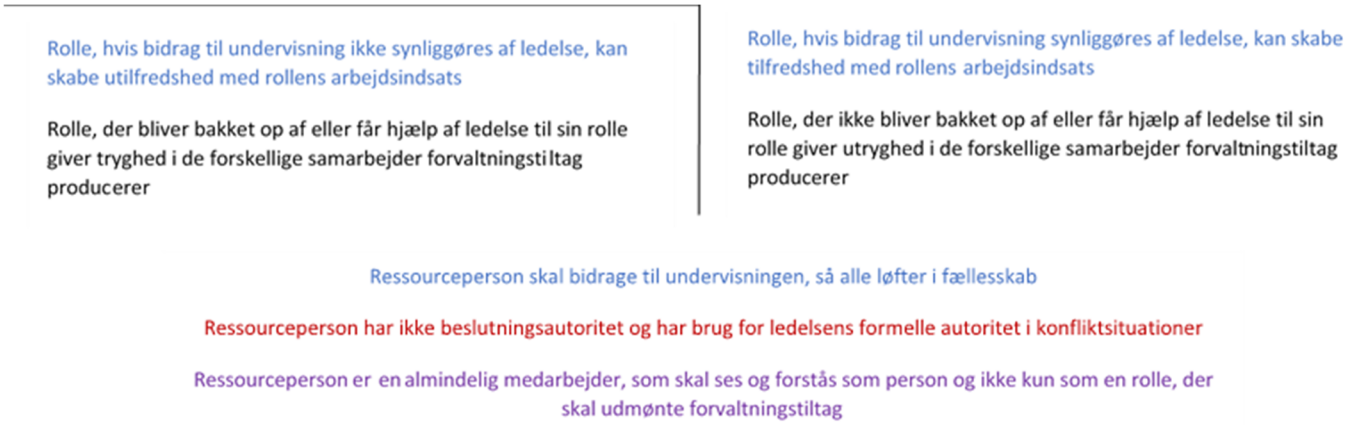
Desuden buffer Jytte for forvaltningstiltag ved kun at arbejde med nogle af de tiltag, forvaltningen ønsker skolerne skal arbejde med inden for en given periode, og peger på, at det er nemt for forvaltningen at udarbejde organisationsdiagrammer, men at den glemmer det, Jytte kalder for den menneskelige faktor, der handler om følelser, frustrationer og tryghed, som der ikke kan laves en lineær proces for:

[114] S2. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[115] S4. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Jytte:	”[…]. Vi er i gang med at starte det her op. Det er nyt at have ressourcepersoner, selvom man har skullet have haft det siden 2009 i ((kommune)), så er det først 10 år senere vi er kommet i gang […], og det er jo en del af pakken. Og det er vi nødt til at træde stille og roligt sammen, de her skridt.
Jytte:	”[…]. For vi kan godt sætte os ned og lave organisationsdiagrammer og strategier og handleplaner og bummelum, men det vi ikke kan lave strategier for, det er den dér menneskelige faktor, som hedder følelser, frustrationer, usikkerhed, jeg har brug for tryghed, jeg er ved at blive skilt, øh… altså, alle de der ting i hverdagen, som vi ikke kan lave en lineær proces for. De fylder jo i en verden, der forsøger at være meget struktureret og lineær i sin tilgang, ikke? Og det perspektiv glemmer man, som… også som forvaltning”.

Opsummerende ser jeg perspektiver på forvaltningstiltag, der relaterer sig til et behov om, at ledelse påtager sig at være stødpude i forskellige situationer, enten italesat som noget ledelsen allerede gør eller som et ønske, fordi ledelsen som stødpude er fraværende. Fra et kollegaperspektiv (K) bliver ledelsen for mig at se buffer for utilfredshed, der drejer sig om at skabe retfærdighed, hvor det ikke ser ud til, at nogen medarbejdere har mere fordelagtige arbejdsvilkår end andre, og hvor skolens ressourcer bliver brugt mest hensigtsmæssig i forhold til undervisning. I et ressourcepersonperspektiv (R) bliver ledelsen både stødpude for forvaltningstiltag ved at italesætte uhensigtsmæssige forvaltningsbeslutninger, og den bliver buffer over for utilfredse kolleger. Fra et ledelsesperspektiv (L) bliver perspektivet udtrykt i forhold til, at ledelse frasorterer tiltag fra forvaltningen, så ressourcepersoner og øvrige medarbejdere kan overskue de tiltag, der skal effektueres. Desuden ’buffer’ ledelsen for samarbejder initieret af forvaltningen ved at påtale uhensigtsmæssigt samarbejde. Fælles producerer jeg perspektiver på forvaltningstiltag, hvor der bliver givet udtryk for, at ledelsen har en stødpudefunktion med at forenkle og bidrage til overskuelighed angående forvaltningstiltag. Til trods for denne samlende overskrift ser jeg forskellige forståelser af rollen vedrørende ledelsen som stødpudefunktion. For kollegerne (K) ser jeg en saglig retfærdighedstematik, der handler om, at der skal være retfærdighed i forhold til, at alle bidrager ligeligt til undervisningen; også ressourcepersonen, hvorfor der er fokus på undervisningen. For ressourcepersonen (R) og ledelse (L) iagttager jeg derimod sammenfaldende perspektiver, der centrerer sig om det relationelle, hvor det handler om ro og tryghed i rollen, som bliver muligt, hvis ledelse fungerer som stødpude. De blinde pletter bliver i min optik forskellige, hvor kolleger (K) tager afsæt i undervisningsbidrag, ressourcepersoner (R) forstår ud fra et udgangspunkt om et behov for ledelsens formelle autoritet, mens ledelse (L) ser ressourcepersonen

som en almindelig medarbejder, som ledelsen har ansvaret for som person i relation til en rolle, der skal udmønte forvaltningstiltag.



Figur 35. Form: Ledelse som stødpude.

Opsamling

For temaet om *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller*, har jeg med ovenstående analyse genereret forskellige undertemaer, der omhandler forvaltningskrav, der, hvis tiltagene matcher skolens egne tanker, bidrager til resonans, mens de bidrager til dissonans, hvis de ikke matcher. Desuden et undertema om intentioner og ressourcer, hvor jeg peger på, at intentioner er urealiserbare uden tilførsel af tilpas ekstra ressourcer og udspringer af et behov fra skolen. Yderligere har jeg produceret et undertema om differentiering, hvor der bliver peget på et behov for at differentiere mellem skolerne på grund af forskellige størrelser og behov. Til sidst har jeg et perspektiv på ledelse som stødpude, hvor ledelse får en funktion i forhold til at forenkle og bidrage til overskuelighed, hvad angår forvaltningstiltag. Sammenfattende genererer jeg under temaet *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller*, to former. Grunden til denne kondensering bygger på, at der forekommer forskellige sammenfald og forskelligheder i rolleperspektiver, hvor undertemaerne forvaltningskrav, intentioner og ressourcer og differentiering bygger på sammenfald af perspektiver i relation til frembragt og fremstillet rolle med forskellige blinde pletter, mens undertemaet om ledelse som stødpude har en anden fordeling mellem perspektiver, hvor de blinde pletter også er forskellige, men hvor kolleger (K) har en anden forståelse af frembragt og fremstillet rolle end ressourcepersoner (R) og ledelse (L) som har sammenfald her. Jeg vælger derfor at sammenskrive de første tre undertemaer i én form, mens det sidste undertema får sin egen form.

Den første form viser en frembragt rolle, der, når den bliver effektueret som en standard og defineret ud fra ydre omstændigheder uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel, bliver afvist. Rollen bliver i modsætning hertil fremstillet som realiserbar, når den er selvbestemt og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. Derimod er afsættet og dermed rolleperspektivernes blinde pletter forskellige i forhold til distinktionen mellem frembragt og fremstillet rolle. Kolleger (K) tager afsæt i, at ressourcepersoner skal bidrage til undervisningen. Ressourcepersoner (R) står på en forståelse, hvor de som personer bliver ansvarlige for at skabe sammenhæng; mellem forvaltningstiltag og skole, vedrørende den tid de samlet har til rådighed og mellem ledelse og kolleger. For ledelse (L) ser jeg et ståsted, der bygger på en forståelse, hvor ressourcepersonen generelt kun er en god ide, hvis den er forenelig med skolens egne tanker, differentierer i forhold til skolestørrelse og -behov og hænger sammen i forhold til ressourceforbrug.

Den anden form synliggør, at kolleger (K) frembringer en rolle, der skal bidrage til undervisning, og hvis bidrag skal synliggøres af ledelse, hvis det ikke skal skabe utilfredshed med rollens arbejdsindsats. I modsætning hertil en fremstillet rolle, der kan skabe tilfredshed med rollens arbejdsindsats, hvis bidrag til undervisning bliver synliggjort af ledelsen. Den blinde plet bliver i min optik en ressourceperson, der skal bidrage til undervisningen, så alle løfter i fællesskab. For ressourcepersoner (R) og ledelse (L) ser jeg derimod et sammenfald, hvor indersiden omhandler en rolle, der, hvis den bliver bakket op af eller får hjælp af ledelse til sin rolle, giver tryghed i de forskellige samarbejder, som forvaltningstiltag producerer, mens det modsatte gør sig gældende for den fremstillede rolle. For ressourcepersonen (R) bliver den blinde plet, at ressourcepersonen ikke har beslutningsautoritet, mens ledelse (L) har fokus på ressourcepersonen som en almindelig medarbejder, der bliver forstået som person og ikke kun som en rolle.

Sammenfattet fremkalder jeg således et tema, der viser skolers eksterne og interne orientering mod forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersoner. Her bliver eksterne forvaltningstiltag betragtet som realiserbare, hvis de bliver defineret ud fra indre omstændigheder, mens forvaltningstiltag også ser ud til at generere en intern orientering mod relationelle problematikker der henholdsvis knytter sig til undervisningsbidrag, ressourcepersoners manglende formelle autoritet og et blik på personen som adskilt fra rollen.

Figur 36. Forme: Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller.

Ressourcepersonens organisatoriske betydning

Rollen som nødvendig

Rollen som unødvendig

Indledning

Det næste tema omhandler *ressourcepersonens organisatoriske betydning* set i relation til, om rollen bliver forstået som nødvendig eller unødvendig. Temaet bliver relevant da jeg på tværs af det empiriske materiale både iagttager ressourcepersonen som nødvendig og unødvendig gennem de iagttagelser, jeg tilskriver afhandlingens tre rolleperspektiver. Pointen med temaet bliver således at vise, hvilke organisatoriske betydninger ressourcepersonen bliver tillagt, både når den bliver set som nødvendig og unødvendig. Afsnittets undertemaer bliver derfor iagttagelse af rollen som henholdsvis nødvendig og unødvendig.

Rollen som nødvendig

Fra kollegaperspektivet (K) iagttager jeg, på skole 2[116] i et interview med læreren Randi og gennem et fokusgruppeinterview på skole 4[117] med læreren Aksel, et behov for en ressourceperson, der har

[116] S2. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[117] S4. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 209.

mere faglig viden end en selv, fordi man er ny, og nye lærere er mere indstillede på at stille sig i lære og tage imod gode råd fra ressourcepersoner og ledelse:

Randi:	”Jeg tror, det der med, at man ville stille sig i lære - nu tænker jeg igen, fordi jeg er ny, så tænker jeg sådan her. Hvis man havde noget mere erfaring og nogle forskellige ting, så tænker jeg også, man vil have noget mere at trække fra. Nogle steder, man kan trække fra. Noget bagage, nogen man har snakket med, som har inspireret en”.

Videre taler Aksel om, han accepterer at åbne klasserummet og tage ved lære af kolleger, der ved mere end ham:

I:	”Er der forskel på folks behov i forhold til, om de har været lærere i mange år eller om de er nye lærere?”.
Aksel:	”Det tror jeg, der er. Altså, det der med at åbne klasserummet, det er jo sådan noget, som vi for eksempel har haft sindssygt meget om på lærerseminariet. Så jeg tror bare, at det er noget, jeg accepterer som en god ting og som noget, der kan udvikle mig.

Organisatorisk iagttager jeg også, at et behov for ressourcepersoner bliver dækket, hvor læreren Søren fra skole 3[118] til fokusgruppeinterviewet taler om, at skolen vikardækker, når han har brug for en ressourceperson, her i form af en danskvejleder. Behovet kommer indirekte til udtryk gennem italesættelsen af, hvordan skolen håndterer vikardækning i forbindelse med behovet for danskvejledning:

Søren:	”Jamen altså, det… det er jo en indstilling, og så er det jo et spørgsmål om at afvente. Men det går som regel tjept, jeg synes, det har vi egentlig ret godt styr på, men det er klart, at så har vi jo nogle skemaer, der skal gå op, og det er det muliges kunst. Altså, der kan gå noget tid, men jeg oplever det ikke som noget stort problem. Og de gange, det har været akut, så har vi fundet ud af at gøre det. Og der har vi også for eksempel været vikardækket.

Ligeledes iagttager jeg et behov for ressourcepersonen gennem et kollegainterview på skole 1[119], hvor Stine formulerer et organisatorisk behov for en inklusionsvejleder til forskel fra en leder:

[118] S3. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[119] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Stine:	”… og selvfølgelig kan der være nogle funktioner, man ikke kan undgå, at der er noget specialviden på nogle personer. Det kan man heller ikke undgå i et kompetencecenter, for det er også det, vi efterlyser”.
Stine:	”[…]. Jeg ved godt, at der selvfølgelig er nogle rammer for den funktion, man har, og de er selvfølgelig udstukket, altså der er nogle ting, de ikke kan lave om på, jamen det er det her, der er mine arbejdsopgaver, og jeg har den her prioriteringsrækkefølge. Men jeg synes ikke, at når jeg har en samtale med nogen ((ressourcepersoner)), så ser jeg det netop som, at den her samtale har jeg brug for med dig og ikke med en leder”.

Fra samme interview italesætter Lisbeth et behov for en læsevejleder:

Lisbeth:	”Den faglige læsning, altså, hvad filen gør man så som matematiklærer?”.
I:	”Så der går du til…”.
Lisbeth:	”Jamen, der er jeg nogle gange nødt til at gå til en læsevejleder og sige, hvordan får vi hjulpet den her elev til at komme videre, fordi… matematikken kan de finde ud af, men de kan ikke finde ud af at få læst teksten, så de kan få lavet matematikken? Hvad gør vi?”.

I et ressourcepersonperspektiv (R) ser jeg det organisatoriske behov i et eksempel fra skole 1[120], hvor trivselsvejleder Heidi og kompetencecenterkoordinator Birgit taler om, at der er behov for ressourcepersoner - de er nødvendige, fordi børn og kolleger ellers vil få det rigtig skidt:

Birgit:	”Vi ville være fuldstændig lost på hele den del, som Heidi hun er inde omkring. ((særlig klasse på skole)) og vores AKT-klasse og… trivsel, hele, altså –”.
Heidi:	”Det ville vi jo ikke kunne levere lige dér. Det vil sige, der ville være nogle børn, der bare havde det skidt”.
Birgit:	”Der ville også være nogle lærere, der fik det skidt”.
Heidi:	”Der ville være nogle lærere, der måske lidt hurtigere ville blive ramt af stress, fordi at… nu, når ens, alt det, man nu har i bagagen, ikke slår til mere, og barnet stadig laver kolbøtter og laver alt det, man ikke skulle, hvad gør man så?”.

PLF-koordinatoren Jens fra skole 4[121] adresserer ressourcepersonen som nødvendig for at fastholde en dagsorden og få mere konstruktive møder:

[120] S1. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[121] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Jens:	”Altså, jeg kan rigtig godt lide dagsorden. Og det kan jeg, fordi jeg kan godt lide, når tingene er... når ting er tydelige i deres opstilling, jeg ved, hvad jeg skal her, jeg ved hvor lang tid, jeg har til det. Og... til sidst, så samler jeg op, hvad skal der stå i referatet? Hvad tager vi til referatet? Så jeg føler egentlig, at vi kan få nogle møder, som er mere konstruktive, og nogle møder som ikke går så meget med te-snak, men hvor det faktisk er det, vi er ansat til at lave, som vi måske - altså, man skal også huske at slappe lidt af, når man er... huske at grine lidt, men der er kommet lidt mere, øh... lidt flere boller i suppen. Det er blevet lidt tungere, og det synes jeg faktisk er lidt interessant. Og jeg synes også, funktionen er interessant... det var også derfor, jeg sagde ja til den”.

For inklusionsvejleder Simon fra skole 2[122] handler det om i dette fokusgruppeinterview, at skolen er så kompleks nu, at det vil være utopisk at tro, at lederen kan klare det hele, hvorfor der er behov for nogen, der har noget viden om en niche:

Simon:	”Jeg tænker, det er jo også en nødvendighed, for skolen er noget andet, altså, skolen er så åben, og den er meget mere kompleks bare fra da vi gik i skole, der er simpelthen så meget mere... det er mere, det er et godt ord, den er mere kompleks. Og så kan man sige, hvis nu Hans skulle kunne alle de ting, det kan ikke, det er utopi. Det kan ikke lade sig gøre. Det kunne måske lade sig gøre for 20 år siden. Men det kan det ikke i dag, så derfor er der behov for nogen, der har noget viden om en niche. Om et eller andet, ikke også, eller man kan sætte i spil på nogle forskellige områder.

På skole 2[123] taler koordinator og naturfagskoordinator Trine om, at hvis der ikke var en organisatorisk udpeget teamkoordinator, ville der være en, der mere uformelt ville tage rollen, hvilket måske ikke altid ville være hensigtsmæssigt, mens den faglige undervisning uden en faglig koordinator ville mangle et helhedsbillede uden blik for skolens mål inden for faget:

I:	”Hvis nu vi lavede et tankeeksperiment og sagde, der ikke var nogle ressourcepersoner. Hvordan ville skolen så tage sig ud? Hvad tror du, der ville ske?
Trine:	”Nej, men jeg tror, der ville komme noget splid, indtil der er en eller anden form – enten, så ville der fortsat være splid, eller også ville der skabe sig en naturlig orden over hvem, der ligesom får ordet, og det ville være dem, der enten bliver lyttet til eller dem, der ligesom slår hårdest igennem. Det kan være positivt og negativt. Hvis vi siger, jeg har slagkraft, så synes jeg, det er positivt. Så kan der også være nogen, der har slagkraft, hvor det er negativt. Øh... fagmæssigt ville jeg se et problem i helhedsbilledet. At der ikke var nogen, der havde ligesom det overskuelige – overskueligt med, hvad

[122] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[123] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	var skolens mål med for eksempel matematik? Men så ville det blive det der med, ej, men vi arbejder lige med det her i 9., og så ville ligesom helhedsdelen, den ville ligesom svinde hen".

Fra et ledelsesperspektiv (L) siger skolelederen Hans fra skole 2[124] til fokusgruppeinterviewet, at ressourcepersoner er der for at lette ledelsen, hvorfor de er nødvendige:

Hans:	"Der hvor jeg synes de, vejlederne, det er for… det skal jeg ikke citeres for... for at lette ledelsen. Nej, det er godt for lederen, at når man får noget, der har noget med matematik at gøre i ens mailboks, eller et kursus eller noget, at man kan sende det til en vejleder, der kan tage det med ud til de andre og finde ud af, hvad er det lige vi gør her på skole 2, det kan jeg se her, godt, så kommer vi videre. Så kommer der noget, som du har nævnt rigtig fint, jo, vi har den trivselsundersøgelse. Jamen, hvem skal sidde med den? Jamen, det bliver jo sendt ud til alle børn, og så er der en trivsels, inklusionsvejleder, han holder øje med om de får det besvaret, han samler ind – eller samler ind, men får jo så rapporten før mig, kan sparre med mig, sådan at vejlederen på en eller anden måde o - å - når vi taler topledelse fra start, så bliver den lige pludselig ekstremt flad. For så er det noget med, at Simon styrer det, og jeg behøver ikke som leder, eller mine andre mellemledere – vi tænker, jamen det har Simon styr på.

Desuden italesætter Hans, at lærerne har behov for ressourcepersonen, fordi uanset, hvor dygtig man er, så er der børn, der ikke vil tage imod det, læreren kommer med, og det kan være hårdt, hvorfor de har brug for støtte fra dygtigere fagfolk end dem selv:

Hans:	"Og det har vi lidt et par øjne på. Altså vi har et par øjne på, selvom vi ikke skal bestemme uddannelsen. Altså, I er jo fagligt meget, meget dygtige. Meget, meget dygtigere end jeg var og alle mulige andre, der har læst til det. I er rigtig dygtige. Men det, lærerseminariet - eller det, I mangler, det er, at – det, man skal herude, det er den inkluderende tanke. Man skal polstres til at have de forskellige typer børn. Og det er det, vi i hvert fald er røget ind i med jer og med dig og sådan noget. Altså, der sidder jo nogle børn dér, der ikke vil tage imod, hvor smuk man er, og hvor godt man har forberedt sig som lærer. Nej. De vil ikke. Og man laver dit og man laver dat. Der skal man simpelthen have support, for det går ind i sjælen".

Afdelingslederen Ella fra skole 3[125] taler om, at ressourcepersoner er det kit, der får skolens afdelinger til at hænge sammen i forhold til skolens værdier, hvilket gør dem nødvendige:

Ella:	"Som skole. Så får vi enheder, så bliver der ti små enheder, som vi arbejder ud fra, eller måske mindre klasser, som man arbejder ud fra. Så lukker man sig meget omkring sig selv, og så har vi hele

[124] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[125] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	værdispørgsmålet, hvordan er det, vi vil drive skole, hvad er det, vi vil, den… det er jo der, hvor man kan sige, vejlederne og ressourcepersoner er lidt kittet ind i det her. PLC skal jo også være kittet ind i, hvad er der af muligheder for at brede det her ud? Brede vores praksis ud, vores drift ud, og det skal de jo være med til".

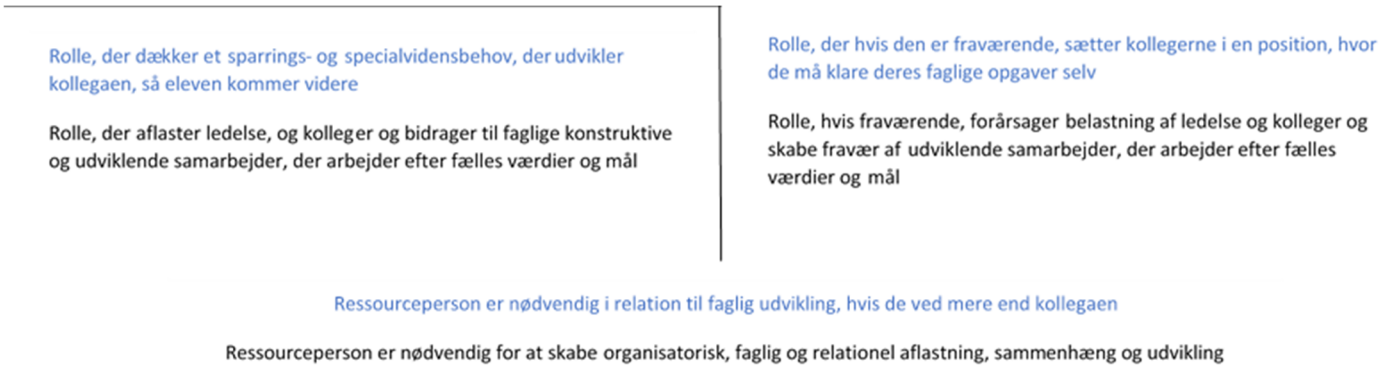
Skolelederen Jytte fra skole 4[126] italesætter også en nødvendighed i forhold til at kunne udvikle skolen ved hjælp af ressourcepersoner gennem distribueret ledelse:

Jytte:	"Jeg vil sige, i den ledelsesrolle jeg har, har jeg opfyldt et behov for at have nogle mennesker, der dels kan udvikle - være med til at udvikle skolen, men også arbejde mere distribueret i forhold til – jeg tror, vi har fået opfyldt et behov, og måden vi gør det, tænker jeg, for os er den rigtige vej. Fordi jeg tænker, det er den der, det er det her med at få skabt et læringsrum og få nogle mennesker i spil sammen om det, de er sammen om. Så ja, det synes jeg helt klart, vi har".

Sammenfattende ser jeg rollen italesat som nødvendig omkring forskellige nødvendigheder eller behov, der handler om at kunne levere specialviden eller mer-viden på nogle områder, som kan hjælpe medarbejdere fagligt, bidrage til, at færre elever mistrives, støtte kolleger, der får ondt i sjælen, når elever ikke vil lære, reducere te-snak, aflaste ledelsen, er det kit, der samler skolens forskellige elementer i en fælles retning mod skolens værdier, samt får skabt læring for kollegerne i forhold til faglige emner. Kondenseret genererer jeg fra kollegaperspektivet (K) en frembragt rolle i forhold til at få dækket et sparrings- og specialvidensbehov, der udvikler kollegaen, så eleven kommer videre, mens jeg iagttager et sammenfald mellem ressourceperson- (R) og ledelsesperspektivet (L), som begge retter opmærksomheden mod en forståelse af rollen i relation til at aflaste ledelse og kolleger og udvikle faglighed ud fra en fælles organisatorisk retning. Den fremstillede rolle bliver således den frembragte rolles modsætning, hvor et fravær af rolle vil give den modsatte effekt. De blinde pletter er på samme måde forskellige som de frembragte og fremstillede roller, hvor kolleger (K) iagttager ud fra et afsæt, der knytter sig til faglig udvikling, mens ressourcepersoner (R) og ledelse (L) tager et selvfølgeligt afsæt i en både organisatorisk, faglig og relationel udvikling. Således producerer jeg en form, hvor kolleger (K) følger et endimensionelt spor, hvad angår nødvendigheden af ressourcepersoner, der har fokus på undervisningsudvikling mens

[126] S4. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

de to andre (R) (L) har et flerdimensionelt spor i forhold til ressourcepersonen som nødvendighed, der både adresserer udvikling af en sammenhængende organisation, faglighed og relationer.



Figur 37. Form: Rolle som nødvendig.

Rollen som unødvendig

I relation til undertemaet om rollen som unødvendig bliver der fra et kollegaperspektiv (K) på forskellig vis peget på, at organisering omkring fagteams er et behov, der er vigtigere end det at have en ressourceperson på et område.

Gennem kollegaperspektivet (K) bliver rollen italesat som unødvendig til kollegainterviewet på skole 4[127] med Verner. Verner beskriver i min optik et alternativt behov til rollen, hvor han hellere vil have et fagteam og en skolebibliotekar, hvilket er gode løsninger på de behov, han har omkring sin danskfaglighed:

Verner:	”Det – jeg sidder jo som dansklærer og har lidt svært ved at se, hvor jeg skal få min pædagogiske sparring henne. Vi har på nuværende tidspunkt ikke fået organiseret noget fagteam, og det har der ikke været i mange, mange år, det vil sige, jeg synes, man står meget alene som faglærer, for eksempel i dansk. Og når man så kun har en grunduddannelse, som jeg har… jeg har ikke nogen linjefagsuddannelse i dansk, og hvis jeg havde, så er den 25 år gammel. Så… synes jeg, man bliver lidt handikappet”.

I kollegainterviewet med Stine og Lisbeth fra skole 1[128] har de talt om, som vist tidligere, at der er behov for skolens inklusionsvejledere, der arbejder med skolens sårbare børn. Dog formulerer de, at når det drejer sig om faglige vejledere, vil det være, som jeg forstår det, mere attraktivt at have

[127] S4. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[128] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

fagteam. Begrundelsen er, at der er behov for differentieret vejledning på de forskellige årgange, hvor der er forskellige udfordringer på forskellige alderstrin:

Lisbeth:	”Ja, altså... og det er meget vigtigt, at den der ressourceperson ved, hvad de har med at gøre. Da vi havde den der matematikvejleder, som hovedsageligt underviste i indskolingen, konstaterede vi nok i overbygningen, at han kunne godt have nogle ideer om, hvad man kunne gøre, men han stod ikke med fingrene i praksis til afgangsprøve og vidste præcis, hvad vi havde med at gøre. Så det var – selvom vi havde en matematikressourceperson, så endte det med, at vi som kolleger i overbygningen sagde, vi er nødt til at slå ring omkring os selv og så bruge hinanden, fordi han var – er dygtig på sit felt, men han har ikke erfaring i det her, præcis det vi står med. Så det, altså - det, jeg har savnet, det er, at vi har nogle ressourcepersoner, at nogle flere i de forskellige afdelinger kunne sige, jamen altså så, i matematik, der havde vi så en i overbygningen, som man kunne... som var førstemand, ligemand, eller hvad man kan kalde det”.
Lisbeth:	”Jeg tror egentlig mere på, i den optimale verden, at man laver nogle fagteams omkring indskoling, mellemgruppe, overbygning, at det er der, man skal ind og have sin sparring”.

Videre taler de om, at det ikke holder at sende enkelte medarbejdere på kursus, som skal brede sin viden ud over andre, der er for fortravlede. Det vil være mere attraktivt at opkvalificere alle i stedet, hvor alle breder deres viden ud, hvilket jeg forstår som en faglig udveksling fremfor ressourcepersoner, hvor det bliver forventet, at de er mer-vidende, fordi de er blevet opkvalificerede til forskel fra de andre:

Lisbeth:	”Jamen, da vi ikke havde dem ((faglige vejledere)), der manglede vi dem sådan set ikke”.
I:	”Okay. Så der var ikke efterspørgsel efter, at der var nogen, der kunne noget særligt?”.
Lisbeth:	”Det var der ikke, også fordi vi havde… det var en anden tid, der var begrebet tid i hvert fald noget andet. Og vores undervisningstid var lavere. Og der havde vi det i hvert fald her, vores fagteam, hvor vi mødes i, og så var der nogen, der lavede noget – sagde, jeg sætter mig ind i det her, jeg tager på det her kursus, det synes jeg er spændende, bredte det ud, og så var der en anden, der havde søgt om et andet kursus. Hvor man egentlig mere opkvalificerede alle i stedet for bare en enkelt”.
I:	”Ja?”.
Lisbeth:	”Og altså, begrebet vidensdeling er... at man sender en afsted, som så skal komme ud og brede sin viden ud over nogle andre, resten, som er fortravlede, altså, det holder ikke”.

Til sidst adresserer de et problem med ressourcepersoner i forhold til det at placere viden på få personer, der så kan rejse, hvilket stiller skolen i en sårbar position, fordi viden forsvinder:

Stine:	”Man bliver egentlig også lidt skrøbelig som skole, for jeg kan jo godt se, at den skole, jeg smuttede fra – der var vi så to inklusionsvejledere, der smuttede inden for et halvt år – de stod jo så i en træls situation, for det var os, der havde siddet til alle møder med psykologer, men selvfølgelig også med en fra teamet, men det var jo os, der egentlig bar på rigtig meget viden på et større felt. Og det er jo lidt det samme, der sker her, når vores matematikvejleder smutter. Vi kan ikke rigtig lige få en ny, og der smutter noget viden […]. Men der kan godt være nogle af tingene, hvor man bliver sårbar. At det sidder med for få hatte”.

Fra et ressourcepersonperspektiv (R) iagttager jeg kun i et enkelt tilfælde, at ressourcepersoner bliver formuleret som unødvendige, hvor Jens fra skole 4[129], som tidligere refereret til, taler om, at PLF-koordinatorfunktionen ikke er lige så givende på en lille skole som på en stor, fordi ledelsen allerede er tæt på de team, der er på skolen:

Jens:	”Ønsket om den her funktion tror jeg er mere udmøntet til store skoler, faktisk, hvor ledelsen ikke kan nå ud hver dag. Der er det rigtig smart at have en ressourceperson, som ved noget om tingene, hvor de andre kan komme til. Vores skole er meget lille, så den samme funktion og brug af en ressourceperson ved jeg ikke, om er lige så givende. Fordi… postgangen er ikke ret lang her. Så der bliver det nemt den, der laver dagsorden og…”.

Fraværet af italesat unødvendighed fra et ressourcepersonperspektiv kan blive tolket og forsøgt forstået. Jeg vælger dog at undlade en tolkning, da jeg vurderer, at grundlaget er for spinkelt til at kunne udsige noget på baggrund af denne ene sekvens. Det betyder, at ressourcepersonperspektivet ikke figurerer her.

Fra et ledelsesperspektiv (L) peger skolelederen Holger fra skole 1[130] på, at det bliver for hårdt for den, der er fuldtidsinklusionsvejleder, hvorfor skolen har valgt at brede arbejdet ud på flere personer gennem teamsamarbejde. Dette tolker jeg som et alternativt behov i relation til det at have ressourcepersoner, hvor der i stedet bliver satset på teamsamarbejde, hvorfor rollen bliver unødvendig:

Holger:	”Ja, det er fordi, det… der er også noget formelt i, at man skal dele de der titler lidt, fordi man netop skal have fordelt de tillæg. I praksis, så kan man sige, så gør vi noget andet, vi prøver at arbejde i

[129] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[130] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	teams, og grunden til vi gør det, særligt på det område, det er fordi, at øh... at vi faktisk har en historik med, at der er to, der er blevet sygemeldt fra den stilling som trivsels- og inklusionsvejleder".
I:	"Nårh".
Holger:	"Fordi vi havde den på fuldtid. Og det bliver for meget. Det bliver for meget at stå i de der sager, hvor børn har det skidt, og hvor der er tryk på fra kolleger til at få lavet løsninger, fra forældre, det ene og det andet, det er simpelthen for hårdt at være i. Så, øh... så vi har valgt at sætte det ud på flere hænder, selvom man på mange områder synes, det er dejligt at have en specialist. Vi har bare brug for at arbejde i meget teams, og det virker på resten af skolen, det her med at arbejde i teams, og det her med, at man er flere om at bære den byrde, og det kan vi se, det virker også på det her område".

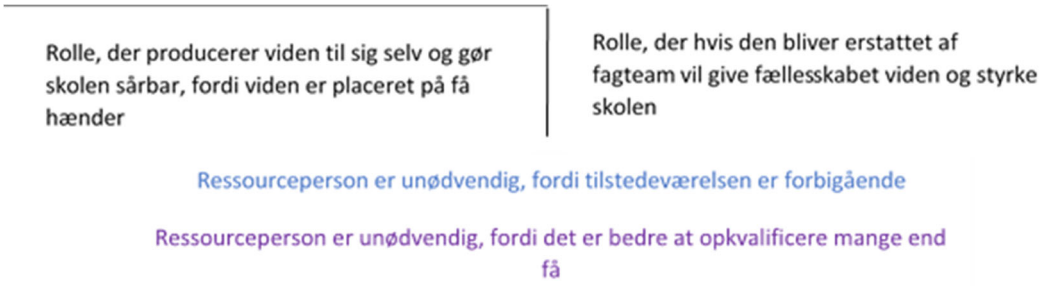
Skolelederen Jytte fra skole 4[131] taler ligeledes om et fagligt fællesskab, der for mig at se bliver italesat som vigtigere end en ressourceperson, her italesat som lærere, der med deres linjefagsuddannelser vil give mere værdi end en vejleder. Jeg forstår dette som et udtryk, at skolen således allerede råder over den ekspertise, de skal have, det handler blot om, at lærerne skal tale om, hvad de ser:

Jytte:	"Men det har jo ikke super stor værdi, vel? Hvis man kigger på, hvilken værdi, det har for elevernes læring, at du er linjefagsuddannet eller ikke linjefagsuddannet, og hvad er det så vi skal? Og der tror jeg på, at hvis vi sammen kan tale om, hvad ser vi, fordi... man har jo... linjefagsuddannelser i dansk og matematik, så hvad skal en matematikvejleder kunne, som flere matematiklærere sammen ikke kan?

Opsummerende iagttager jeg perspektiver på rollen som unødvendig, der handler om, at rollen gør skolen sårbar og tilsidesætter lærernes kompetencer og faglige samarbejde. Jeg ser på den baggrund følgende form, hvor ressourcepersonperspektivet (R) er fraværende, mens kollegaperspektivet (K) og ledelsesperspektivet (L) er sammenfaldende både når rollen bliver frembragt og fremstillet, hvor begge perspektiver har fokus på, at viden skal tilflyde de mange, hvilket vil styrke skolen og det faglige samarbejde, hvor rollen bidrager til det modsatte. Perspektivernes ståsteder er i min optik forskellige, hvor kolleger (K) ser, at ressourcepersonen er unødvendig, fordi tilstedeværelsen er forbigående, hvilket for mig at se adresserer en manglende stabilitet i relation til at have adgang til viden om undervisning. Derimod ser jeg, at ledelse (L) har

[131] S4. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

et afsæt, der mere beror på et ressourcespørgsmål, hvor det er bedre at opkvalificere de mange end nogle få.



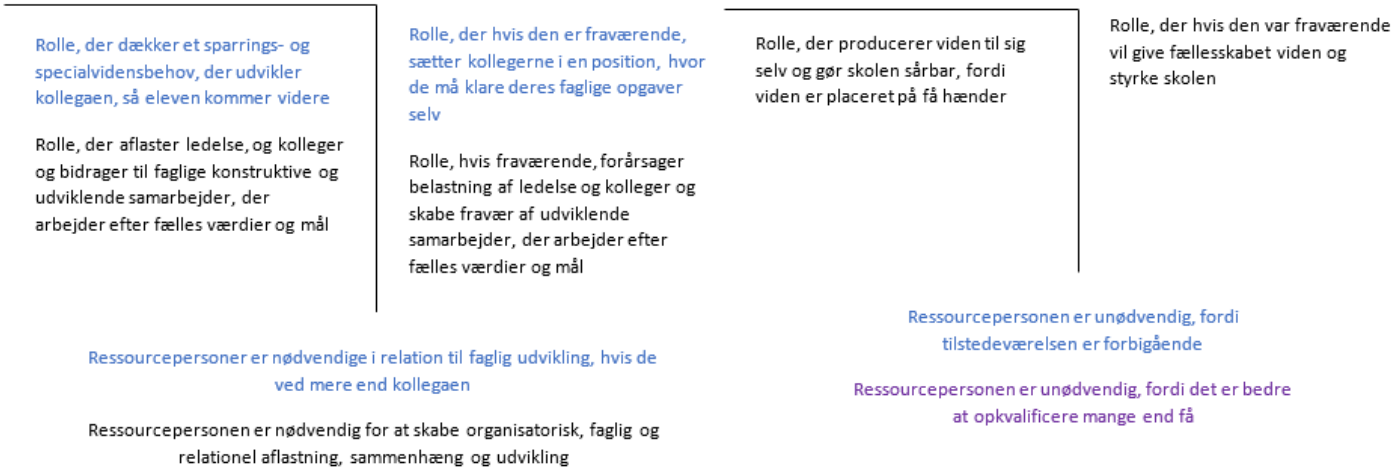
Figur 38. Form: Rolle som unødvendig.

Opsamling

Med temaet *ressourcepersonens organisatoriske betydning* har pointen været at vise, hvilke organisatoriske meningsbetydninger ressourcepersonen bliver tillagt, både når den bliver set som nødvendig og unødvendig. Temaet har produceret to former i forhold til når rollen bliver set som henholdsvis nødvendig og unødvendig. Når rollen bliver set som nødvendig ser jeg i formen nedenfor til venstre et sammenfald mellem perspektiver for ressourcepersoner (R) og ledelse (L), hvor den frembragte rolle aflaster ledelse og kolleger, der bidrager til faglig udvikling, hvilket relaterer sig til skolens værdier og dermed peger mod et fælles skolemål. For mig at se repræsenterer dette et organisatorisk blik, hvor mange og overordnede facetter er adresseret. Modsætningen til dette ligger i den fremstillede rolle: Hvis rollen er fraværende, forårsager det belastning af ledelse og kolleger og skaber fravær af udviklende samarbejder, der arbejder mod fælles værdier og mål. Den blinde plet er ligeledes sammenfaldende for de to perspektiver, hvor ressourcepersonen bliver nødvendig for at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, sammenhæng og udvikling. For kolleger (K) derimod ser jeg en frembragt rolle, der dækker et specialvidensbehov, der udspringer af et praksisproblem. Her iagttager jeg et specifikt blik på undervisning. Den fremstillede rolle bliver dermed en rolle, der, hvis den er fraværende, sætter kollegerne i en position, hvor de må klare deres faglige opgaver selv. Den blinde plet fremkalder jeg ud fra et kollegialt behov for mer-viden, hvor ressourcepersoner bliver nødvendige i forhold til faglig udvikling, hvis de ved mere end kollegaen. I formen til højre har jeg genereret et blik på, når rollen bliver set som unødvendig. Jeg har ikke på tværs af materialet kunnet finde et ressourcepersonperspektiv (R) på dette. Gisninger kan være mange men dog kun gisninger, hvorfor

jeg ikke har forfulgt en tolkning af dette. Fra kollega- (K) og ledelsesperspektivet (L) ser jeg et sammenfald både med den frembragte rolle og fremstillet rolle, hvor rollen producerer viden til sig selv og gør skolen sårbar, fordi viden er placeret på få hænder sat over for en rolle, der, hvis den er fraværende, vil give fællesskabet viden og styrke skolen. Dog ser jeg forskellige blinde pletter, hvor kolleger (K) forstår rollen som unødvendig, fordi dens tilstedeværelse ikke er stabil, men forbigående, mens ledelse tager afsæt i et spørgsmål om ressourcer, hvor ressourcepersonen er unødvendig, fordi det er bedre at opkvalificere mange end få.

Opsamlende producerer jeg med ovenstående analyse et tema om ressourcepersonens organisatoriske betydning, der orienterer sig mod, hvorvidt ressourcepersonen bliver forstået som nødvendig eller unødvendig, hvor jeg samlet ser, at kolleger (K) orienterer sig mod en specifik forståelse rettet mod det, der på den mest stabile måde hjælper dem i deres daglige undervisning, mens ressourcepersoner (R) og ledelse (L) vender sig mod en mere generel forståelse og dermed en organisatorisk forståelse, hvor der er fokus på, hvad der bedst understøtter mange facetter af en skolehverdag.



Figur 39. Forme: Ressourcepersonens organisatoriske betydning.

Erfaringer og forventninger

Forskel på ledelse og ressourcepersoner

Ressourcepersonen som koordinator

Ressourcepersonen som vejleder

Kollegial adgangsbillet – kollegers tilkobling eller afkobling

Ressourcepersoners interne samarbejde

Indledning

Det følgende tema om *erfaringer og forventninger* retter sig mod forskellige temaer. Der er både erfaringer med og forventninger til forhold, der handler om forskellen på ledelse og ressourceperson. Desuden har jeg iagttaget forskellige erfaringer og forventninger vedrørende to overordnede rollekategorier, der henholdsvis retter sig mod ressourcepersonen som koordinator og ressourcepersonen som vejleder. Yderligere har jeg iagttaget italesættelser om, hvad der enten skaber kollegial adgangsbillet - kollegers tilkobling eller afkobling, når de samarbejder med ressourcepersoner. Til sidst adresserer jeg et perspektiv, jeg kun har observeret fra et ressourcepersonperspektiv, der refererer til ressourcepersoners interne samarbejde. Med ovenstående tema og undertemaer er intentionen af illustrere bevægelser på tværs af interviews, der retter sig mod, at ressourcepersonerne bliver forstået som forskellig fra ledelse, hvor ressourcepersoner ikke kan træffe beslutninger, der er gældende for deres kolleger, fordi de bliver set som kolleger, at der overordnet bliver fremhævet to rollekategorier med hver deres funktion, hvor koordinatorrollen primært bliver relateret til mødefacilitering og dermed mødeform, mens vejlederrollen hovedsageligt knytter sig til faglig hjælp og dermed mødeindhold. Desuden at der bliver sondret mellem forskellige forhold, der henholdsvis skaber kollegial til- eller afkobling, samt at ressourcepersoner ser ud til at få et andet og nyt behov for sparring, der retter sig mod en ressourcepersonfaglighed, noget der kun bliver italesat fra et ressourcepersonperspektiv.

Forskel på ledelse og ressourcepersoner

Kollegaperspektivet (K) illustrerer jeg først med et kollegainterview fra skole 1[132], hvor forskellen mellem ledelse og ressourceperson bliver italesat på følgende måde af læreren Stine, som taler om, at ressourcepersoner ikke er en forlængelse af ledelse, og når hun benytter en ressourceperson, er det netop for at have en anden samtale end hun kan have med sin leder. Ressourcepersonen bliver således set som forskellig fra ledelse, hvor jeg forstår det sagte som et udtryk for, at Stine har mulighed for at have en faglig samtale med ressourcepersonen, som hun ikke kan have med ledelsen:

Stine:	”Sådan synes jeg egentlig ikke, jeg oplever det her, at de sådan er en forlængelse af ledelsen, nej”.

[132] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Derudover taler den anden lærer Lisbeth fra ovenstående kollegainterview om, at rollen er et bindeled mellem kolleger og ledelse, hvor rollen ikke kan besvare alle kollegernes spørgsmål om ledelsesbeslutninger, hvorfor ledelsen selv må deltage i møderne, hvilket er en tidskrævende proces. Jeg iagttager dermed en forskel mellem ledelse og ressourceperson, hvor ressourceperson ikke kan træffe organisatoriske beslutninger som ledelsen:

I:	”Okay, men vedkommende bliver aldrig sat sådan i spidsen for at skulle implementere det, bare? Det er sådan en dialog frem og tilbage, de får ikke at vide af ledelsen, prøv at hør her, det er besluttet, det skal du gå ud og implementere i din afdeling?”.
Lisbeth:	”Nej, fordi... så havde man søgt en anden stilling ((lederstilling))”.
I:	”Okay”.
Stine:	”Nej, det er det ikke. Det er bindeleddet i diskussionen frem og tilbage”.
I:	”Okay. Ja. Fordi ledelsen kommer ikke med ud i teamet. Det ville være alternativet, ikke, eller hvad?”.
Stine:	”De er nogle gange med på afdelingsmøder”.
Lisbeth:	”De er nogle gange med, hvis vi siger, jamen det her, det er I nødt til at gå med ud og forklare, fordi det er jeres…”.
I:	”Okay, det bliver besluttet på ((pædagogisk udvalg))?”.
Lisbeth:	”Ja, det her, det er I nødt til at gå med og forklare, fordi det er jeres projekt. For, at det kan blive formidlet ordentligt, så skal I selv komme og gøre det. Og det gør de så”.
I:	”Fordi mødelederen ikke kan... ligesom...”.
Stine:	”Det er også svært at stå på skud for alle vores spørgsmål, så. For hvad skal man så, så kan man nærmest kun skrive det ned og gå tilbage en gang til...”.
Lisbeth:	”Jo, måske egentlig for at gøre processen kortere. Fordi, hvis man skal frem og tilbage mange gange, så kan det jo tage rigtig lang tid, inden...”.
I:	”Ja, det er jo det... så får man lederen med?”.
Stine:	”Det synes jeg, vi har jævnt tit. At så er de lige med til de første 20 minutter af et møde, fordi der er et eller andet, de skal sige, eller noget vi gerne vil høre dem om”.

I fokusgruppeinterviewet på tværs skole 2[133] taler læreren Randi om, at ressourcepersonen kan være med til at beslutte sammen med ledelsen, men at det besluttede bliver taget med som et oplæg til kolleger, hvor de sammen efter drøftelse i fællesskab træffer den endelige beslutning. Jeg forstår dette således, at ressourcepersonen ikke kan træffe beslutninger på kollegernes vegne, men træffer kun beslutninger sammen med kolleger:

Randi:	”Ja, det tænker jeg, det er… de er jo inde i nogle udvalg nogle gange… nogen af de forskellige kasketter er i nogle udvalg, hvor man ligesom kan gå ind og tage nogle beslutninger, men hvor man så nogle gange kan tage det med ud i høring, hvis der er behov for det, tænker jeg. De er gode til at tage tingene ned, tænker jeg. Jeg har ikke helt styr på, hvad det kunne være, men jeg tænker, de dér KU-møder, der fornemmer jeg, at Simon er god til at tage dem med ned og sige, vi snakker om det her. Og så bliver det besluttet, at vi gør sådan og sådan. Hvad synes I om det, er det en god ide?”.

Fra et ressourcepersonperspektiv (R), bekræfter koordinator Simon i fokusgruppeinterviewet på tværs fra skole 2[134], som omtalt ovenfor, Randis forståelse af, at ressourcepersonen ikke kan beslutte på vegne af kollegerne, fordi han må tilbage til skolelederen Hans for af få af- eller bekræftet teamets beslutninger. Jeg tolker dette sådan, at Simon ikke har bindende beslutningsbeføjelser:

Simon:	”Og sådan er det da jo også, altså nu sidder jeg – når jeg tager den der tovholderkasket på, så er det vel lidt det samme, altså… det er jo heller ikke fordi, jeg bare sidder og bestemmer, hvad vi skal. Det bliver jo bestemt også sådan, så er det måske mig, der har sådan den sidste… lige at gå til Hans ((skoleleder)) med noget, eller hvis der skal bookes et eller andet, så er det ligesom mig, der måske har… men det er ikke bare, næste uge, så gør vi det og det. Det er ikke sådan”.

PLF-koordinator Jens fra skole 4[135] formulerer forskellen mellem ledelse og ressourceperson sådan, at han ikke ser sig selv som en del af ledelsen, men primært som lærer og derefter som koordinator.

I:	”Så du er lærer, primært?”.
Jens:	”Det er min profession, ja. Så jeg er lærer, og så er jeg mødeleder. Altså, teamkoordinator. Ja. Sådan ser jeg mig selv. Og nu har jeg så fået nogle ekstra beføjelser i at tage nogle beslutninger. Men jeg vil helst, at beslutningerne kan tages i fællesskab. Så det er en nødløsning, at jeg går ind og siger, sådan her bliver det. Og det synes jeg ikke er sjovt. Men jeg gør det. Fordi det er det, jeg skal”.

[133] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[134] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[135] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Jens forholder sig videre til et begreb, der bliver italesat som distribueret læringsledelse, som han synes er noget "fluff", og som han i sin forklaring af det ikke relaterer til ledelse, men til undervisning. Her forklarer han begrebet som en retning ledelsen har sat for, hvordan de skal arbejde fagligt og pædagogisk:

I:	"Ja? Øh... Jytte, hun snakkede – jeg tror også, du var med til det møde, hvor hun snakkede om distribueret læringsledelse. Hvad tænker du om det begreb?
Jens:	"Det ved jeg ikke. Det er sådan lidt sådan noget fluff".
I:	"Ja?"
Jens:	"For hvad er læringsledelse?".
I:	"Ja, hvad er det?".
Jens:	"Hvad er definitionen på det? Ikke? Jeg ved godt, hvad distribueret betyder, det betyder, han lægger det over til mig. Men hvad betyder det egentlig? Hvad er det, vi lægger i ordet? Læringsledelse. Det, som jeg tænker, ligger lidt i det, det er i hvert fald det her med, at vi har nogle punkter på dagsordenen, hvor vi kigger på børnenes faglige og pædagogiske sammenhæng. Og vi skal selvfølgelig også have, at vores børn fungerer socialt. Men når vi taler om læring, så er det jo også en definition af, hvad er begrebet læring for dem? For der er også en meget forskellig opfattelse af, hvad læring er. Fordi jeg mener jo ikke, at jeg kan give nogen læring. Jeg mener, læring ligger implicit i den enkelte, men jeg kan give en undervisning, som kan motivere eleven eller barnet til læring. Så det... det er dér, hvor jeg egentlig synes, at det... når hun snakker... når vi snakker - når vi taler om distribueret læringsledelse, så er det, at ledelsen... uddelegerer det område eller den retning, som de ønsker, vi skal arbejde i fagligt og pædagogisk.

Ligeledes bliver forskellen mellem ledelse og ressourceperson beskrevet af koordinator Trine fra skole 2[136]. Eksemplet adresserer ikke ledelsesforventninger som ovenfor, men kollegaforventninger, hvor hun siger, at hun ikke vil tage styringen på afdelingsmøder som en leder, og at hun som talerør for ledelsen ikke skal stå til ansvar for ledelsens beslutninger, selvom hun synes kollegerne pålægger hende dette ansvar:

Trine:	"Nej. Hun stoppede, ((lærernavn))… hun var meget anderledes i sin tilgang til det. Jeg er lidt mere frisindet med, hvordan vil I gerne gøre, fordi... hun ville gerne have, hvordan skal jeg gøre det. Hun ville gerne have styringen, hvor jeg gerne vil lægge styringen ud. Det krævede noget tilvænning for mine... min afdeling, fordi de første par møder, de var lidt kaotiske, fordi jeg sidder – jeg er på møde ligesom jer. Jeg gider ikke tage styringen, for det synes jeg ikke, var min rolle, og det synes jeg ikke var min styrke. Og så kan jeg godt... have det nogle gange lidt svært med at være talerør, fordi jeg

[136] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	kan føle - og det er ikke sikkert, det er sådan - at jeg skal stå til ansvar for ledelsens beslutninger. Det kan jeg godt føle, selvom jeg ikke gør det. Og jeg er meget... jeg gider ikke tage ansvar for noget, jeg ikke vil, men jeg vil gerne sige, hvordan tingene har været. At, øh... ja".
I:	"Så hvad ligger der i det med at tage ansvaret for... altså, tænker du, at det bliver dig pålagt, at du skal tage ansvaret for det, eller hvordan...?"
Trine:	"Ja, jeg synes, det bliver pålagt. I hvert fald et sted, hvor jeg ikke synes, det skulle pålægges mig".
I:	"Ja? Og fra ledelsens side, eller hvad?"
Trine:	"Nej, fra mine kollegers side. Ikke ledelsen".

Trine forklarer videre, at fordi hun netop ikke har været med til at træffe de beslutninger, hun skal videreformidle fra ledelsen til teamet, bliver det ikke muligt at argumentere for disse beslutninger:

I:	"Ja? Så det er noget med, de forventer at du skal kunne argumentere for ledelsen, eller hvad?".
Trine:	"Ja, det er perfekt beskrevet. Perfekt beskrevet. De forventer, at når jeg har fået en besked fra ledelsen, så kan jeg argumenterne bag den besked. Det er fuldstændig det, jeg ledte efter".
I:	"Og det kan du ikke?".
Trine:	"Nej, for jeg har ikke været med til diskussionen".

Fra et ledelsesperspektiv (L) benytter jeg et eksempel fra skole 2[137], hvor skolelederen Hans italesætter forskellen mellem ledelse og ressourceperson i et fokusgruppeinterview på tværs, hvor ledelsen har rollen med at holde alle medarbejdere, inklusive ressourcepersonerne, på deres fælles 'motorvej', der relaterer til skolens værdier. Hans siger, at dette er ikke noget de stemmer om. Rollen bliver således stadig en medarbejder, der agerer inden for ledelsens beslutninger og perspektiver:

Hans:	"Jamen det er jo fordi, nu kommer vi jo tilbage til det dér, når vi snakker om hvordan ledelsesstrukturen er. Det der er, det er... altså, der er en tydelig ledelse, som sammen med medarbejderen har lagt en bred motorvej. Og det er inden for den her, vi holder os, [...]. Så det vil sige, at der er de der forum, hvor vi snakker om tingene, men der er stadigvæk et perspektiv, som jeg har lagt, ikke også, og så fået input fra alle [...]".

[137] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Afdelingslederen Ella fra skole 3[138] taler om, at hun ønsker en rolle, hun kan distribuere noget ledelse til og som dermed påtager sig ledelse. Dette forbinder hun med at gå fra quick-fix-løsninger til langsigtede planer, men som jeg forstår det, retter disse beslutninger sig mod faglige beslutninger og ikke mod ledelsesbeslutninger, fordi de som andre medarbejdere skal træffe faglige beslutninger og arbejde ud fra den ramme, ledelsen har udstukket, og skal orientere ledelsen om de faglige beslutninger, de træffer. Ressourcepersonen bliver derfor i min optik forskellig fra ledelse, selvom der bliver talt om, at ledelse bliver distribueret fra ledelse ud til ressourcepersonen; altså ledelse, som lederen dermed ikke skal effektuere:

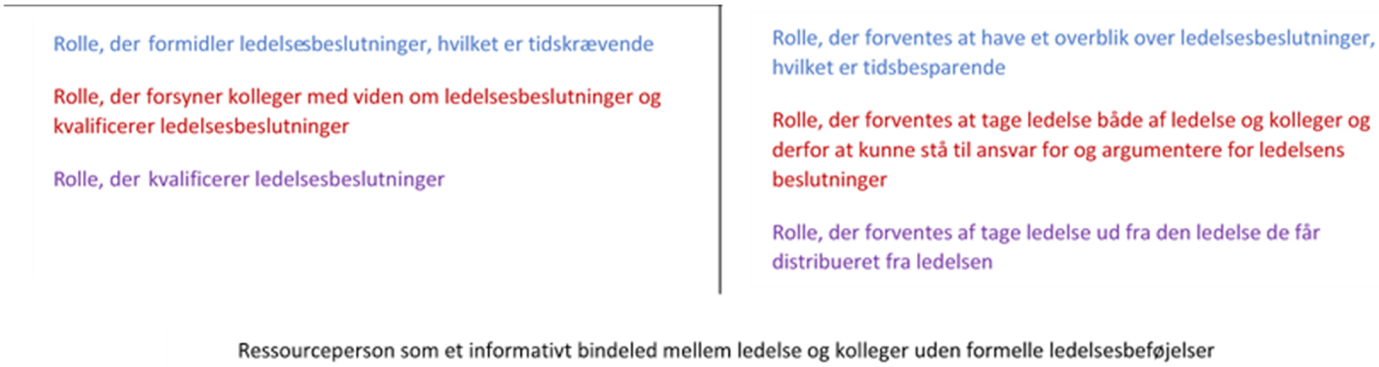
Ella:	”Jamen, kulturændringen er jo egentlig, at vejlederdelen er kommet centralt fra, at man egentlig ville uddanne nogle vejledere. […]. I forhold til ressourcedelen er jo igen, jamen vi har snakket inklusion i rigtig lang tid, men hvordan vil vi gøre her, hvordan gør vi rent formelt, og hvad vil det også sige, at vi går fra det her quick-fix til at lave nogle langsigtede planer i forhold til noget. […]. Og når vi kommer nogle gange og præsenterer både ressourcecenter og vejleder og vores paraply og sådan noget, så har de det sådan, når vi siger proces, så er de ved at brække sig, ikke?”.
Ella:	”Den, de skal tage, det er egentlig noget med de beslutninger, der skal tages for eksempel inden for vejledning. Altså, det her med, lad os bare sige, nu har du været med nede ved læsekonsulenterne, ikke, jamen, at de tager den beslutning, hvad er det så for nogle indsatser, der så skal laves. Så skal de selvfølgelig orientere os, vi skal have det i fora, i vores vejlederfora, hvad har vi gjort, og hvad for nogle indsatser prioriterer vi? […]. Det gør vi med, at ((nævner en indsats)) sådan så de egentlig tager noget ledelse på at sige, for at vi kan få det her implementeret i hele organisationen, så skal vi gøre de her ting. Under den ramme, som ledelsen har udstukket.

Forskellen kommer ligeledes til udtryk fra skolelederen Holger fra skole 1[139] i ledelsesinterviewet, hvor han fremhæver, at ressourcepersoner ikke har ledelseskompetencer, men hvor ressourcepersoner bliver benyttet til at få viden fra, som ledelsen så kan træffe beslutninger ud fra:

Holger:	”Ja. Så kan man så sige, den vigtigste funktion er jo for os. Altså, vi lytter til dem som ledelse, ikke? Så vi lytter til vores inklusionsvejleder, vores kompetencecenterkoordinator i forhold til også, hvordan skal vi planlægge med vores tid, hvad skal vi sætte i værk, hvad skal vi ikke sæt i værk, hvad skal vi lave om på, så vi lytter meget til dem. Men de har ikke en ledelseskompetence over deres kolleger”.

[138] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[139] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Opsummerende iagttager jeg en frembragt rolle, der for alle tre perspektiver knytter sig til ledelsesbeslutninger, som orienterer sig mod ledelse, men som ikke bliver ledelse, fordi der er fokus på enten formidling og fremlæggelse, hvilket er tidskrævende, samt videreformidling og kvalificering af ledelsesbeslutninger. Til trods for den fælles orientering ser jeg forskellige perspektiver på ledelsestilknytningen, hvor kolleger (K) modtager viden, ledelse (L) får viden og ressourcepersonrollen (R) bliver en transportør af viden. I modsætning hertil iagttager jeg forskellige forventninger. Kolleger (K) fremstiller rollen som en, der har overblik over ledelsesbeslutninger og dermed kan spare tid for teamet. Ressourcepersoner (R) italesætter en forventning fra ledelse og kolleger om, at de kan tage ansvar for ledelsesbeslutninger, mens ledelse (L) fremstiller en rolle gennem forventninger til, at noget af ledelsens ledelse kan blive distribueret til rollen. Det selvfølgelige, og dermed den blinde plet, bliver for mig at se et sammenfald mellem alle tre perspektiver, hvor ressourcepersonen bliver et selvfølgeligt informativt bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser. Med materialet har jeg således fremkaldt en rolle, der bliver forstået som forskellig fra ledelse, hvor ressourcepersoner ikke kan træffe bindende beslutninger, der er gældende for deres kolleger.



Figur 40. Form: Forskel på ledelse og ressourcepersoner.

Ressourcepersonen som koordinator

Det næste undertema adresserer en overordnet rollekategori, der knytter sig til, hvad jeg vælger at definere som en koordinatorrolle, men som fx også i det empiriske materiale bliver kaldt en tovholder, hvortil der bliver knyttet et sæt af forskellige forventninger og meningstilskrivninger lige fra mødefacilitering til faglig ledelse. Koordinatorrollen relaterer sig dermed ikke til et specifikt skolefag som vejlederrollen, som jeg behandler i næste undertema, men orienterer sig mod afvikling af forskellige mødetyper på skolerne.

Fra et kollegaperspektiv (K) bliver forventninger til rollen italesat i et lærerinterview på skole 4[140], hvor læreren Verner taler om, at koordinatorrollen skal sørge for, at alle bliver hørt. Jeg tolker dette således, at koordinatoren bliver anerkendt og accepteret, hvis rollen kan sørge for, at alle bliver hørt, men afvist, hvis det modsatte er tilfældet:

Verner:	”Jamen, Jens’ rolle som koordinator var – burde være. Burde være at sørge for, at alle blev hørt, […]”.

Lærerne Stine og Lisbeth fra skole 1[141] siger under kollegainterviewet, at koordinatorrollen består af at være mødeleder, der skriver dagsorden, strukturerer dagsordenen og sender den ud i god tid, får lavet referat og er ordstyrer og sørger for, at alle føler sig hørt, samt en, der er bindeled mellem ledelse og medarbejdere i deres diskussion om nye forslag. Desuden italesætter de, at der er nogen, der er bedre til det end andre, hvilket jeg forstår sådan, at ikke alle vil blive accepteret til at have rollen med mindre de kan effektuere mødeledelsen på acceptabel vis:

I:	”Ja. I har ikke teamkoordinatorer eller nogen, der er særligt udvalgt tovholder eller får timer til det, eller hvordan er det…?”
Lisbeth:	”Jo, vi har det, der… jeg kalder det afsætningsleder, altså en mødeleder i vores afdeling, som får nogle timer til det”.
Lisbeth:	”Den, som ved, hvad er det, vi skal have snakket om, for nu kommer det her, og så skal vi have de her ting på…
I:	”Okay. Sidder de i møder med ledelsen?”
Lisbeth:	”Ja, de sidder i det, der hedder PU, altså pædagogisk udvalg”.
Stine:	”Ja, for jeg skulle til at sige, det jeg synes er vigtigt for mig der, det er jo netop, at det er en, der besidder en måde at gå ind og formidle det, vi så har aftalt – eller snakket om på vores afdelingsmøder, til ledelsen. […]”.
I:	”Og hvad indebærer det?”.
Lisbeth:	”Jamen, det indebærer at få organiseret et ganske almindeligt lærermøde. Altså… og det er der nogen, der er bedre til end andre, og nogen bliver bedre til det over tid”.
I:	”Ja? Ja, men hvad er det, de gør helt konkret?”

[140] S4. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[141] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Stine:	”Det er noget med at holde en dagsorden og ordstyrer og...”.
Lisbeth:	”Struktur og...”.
Stine:	”Ja”.
Lisbeth:	”Også det med, at man alle sammen føler sig hørt i det forum”.
I:	”Og I ser ikke de der mødeledere som sådan nogle vejledere eller nogen, der skal sætte gang i pædagogiske snakke, eller...?”.
Lisbeth:	”Nej”.

Til lærerinterviewet på skole 2[142] taler Randi om, at hun ikke vidste, at det var Simon, der var tovholder, men troede, at det var en af de andre lærere, Daniel, fordi det var ham, der altid sad med papirerne. Koordinatorrollen bliver således forbundet med det at have et overblik, hvilket 'det at sidde med papirerne' for mig at se indikerer:

I:	”Så... skelner du mellem den... altså, nu har Simon jo i dit team, han har flere forskellige roller. Hvordan... hvad tænker du om det, når han er inklusionsvejleder, og så når han sidder som jeres tovholder. Hvad.... hvordan ser du forskellen på de to roller?”.
Randi:	”Orh, det var et godt spørgsmål. For det er igen det med at få defineret, hvad er det – jeg var for eksempel ikke klar over, at Simon var vores tovholder”.
I:	”Nej? Nej, det er rigtigt, hvem var det nu, du troede, det var?”.
Randi:	”Jeg troede, det var Daniel ((lærer fra teamet)). For det var ham, der altid sad med papirerne”.

Fra skole 3[143] taler læreren Nina om, at koordinatoren planlægger deres møder og har input med fra ledelsen:

I:	”[…]. Hvordan er det, i jeres teams, har I en teamkoordinator, eller -?”.
Nina:	”Ja, vi har en teamkoordinator”.
I:	”Er det også en slags ressourceperson?”.
Nina:	”Ja, det er det, fordi hun skal jo lige have planlagt, hvad er det, vi skal holde møde om... der er i hvert fald noget indhold og samlet lidt op fra sidste gang, der er noget referat, hovsa... og lige få styr på en masse ting, input også fra ledelsen, eller snakke med ledelsen –”.
I:	”Okay, så de holder møde, koordinatorerne holder møde med ledelsen?”.

[142] S2. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[143] S3. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Nina:	”Eller i hvert fald gå forbi ledelsen. Ja. Og informationerne går tilbage til teamkoordinatoren. Og jeg har en fornemmelse af, at teamkoordinatoren ikke får, hvad skal man sige, noget for det. Ekstra tid, i hvert fald…”.

I et ressourcepersonperspektiv (R) fra skole 2[144], taler koordinator Trine om egne forventninger til sin koordinatorrolle, hvor hun både skal have styr på de processer, der er i hendes egen afdeling, men også have styr på, hvad der sker på de andre årgange. Videre taler Trine om, at hun gerne vil styre møderne i retning af, at der bliver truffet flere beslutninger, hvor der bliver plads til pædagogiske diskussioner:

Trine:	”Øh… hvad er mine forventninger til mig selv… øh… det er et godt spørgsmål. Mine forventninger til mig selv, det har jeg ikke tænkt over. Øh… mine forventninger til mig selv er, at jeg holder styr på udskolingens processer. At jeg har styr på, hvad vi har gang i, hvor vi gerne vil hen, hvad vi arbejder med i år… og jeg har nogenlunde styr på, hvad der foregår på alle årgangene. Det er heldigvis nemt for mig, fordi jeg underviser alle steder, men så jeg altid har en ide om, hvad det er nogen snakker om, når det er. Så… ja. Og så er mine forventninger til mig selv, at… et af mine mål har været, at vi skulle have besluttet mere. Jeg oplevede det første år, jeg var koordinator, der var der for meget drift på møderne”.
I:	”Ja? Du gør det og jeg gør det, eller hvad?”.
Trine:	”Nej, altså, vi snakkede om, hvordan holder vi den dag, i stedet for at have nogle pædagogiske diskussioner […]”.

Dertil refererer hun til, at hun er respekteret, fordi hun er en faglig dygtig lærer, der er ærlig, og som kollegerne ved, hvor de har:

Trine:	”Jeg tror… personligt… nu snakkede vi forventninger før, ikke, nu kan jeg lige så godt sige, jeg synes, jeg er rigtig god til mit job. Så det er bare for at få afklaret, nu siger jeg det. Personligt tror jeg, det skyldes faglighed og… også det, at jeg siger det ligeud”.
I:	”Ja? Så den kombination?”.
Trine:	”Ja, de har respekt for mig, fordi de ved hvor jeg står. De ved hvad jeg kan, for det er jeg meget ærlig om… ja. Jeg føler mig også rigtig meget lyttet til, men jeg tror, det er respekt for min person og min faglighed. Positiv respekt”.

[144] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Videre italesætter Trine, at hun forsøger at være tålmodig, aktivt lyttende og 'gribe' samtalen og være ærlig. Her trækker hun på sine lærererfaringer med idealer for undervisningen, hvor hun ser hårdt på sig selv, hvis dette ikke lykkes:

Trine:	"Ja, men det er ikke sådan, det gør mig sur, jeg vil sige, jeg har i hvert fald arbejdet meget med – det er bare igennem det at være lærer, det har hjulpet mig med at… vredesudbrud, det eksisterer ikke i mig mere. Øh... der skal i hvert fald meget, meget, meget til. Så jeg prøver altid at være tålmodig og.... afdæmpet. Det er sådan nogle af de følelser, der er i mig. For jeg ved godt, det er 11 personer, der gerne vil sige noget. Så jeg prøver at være tålmodig og afdæmpet og meget lyttende. Jeg er rigtig god til at lytte, og jeg prøver at være aktivt lyttende. Øh...".
I:	"Og hvad – jeg ved jo godt, det er jo sådan lidt en... at sige aktivt lyttende, men er det at spørge ind, eller når du siger aktiv, hvad ligger der så i det?".
Trine:	"Ja. Spørge ind, være med i samtalen, gribe den, på den måde.
I:	"Så bruger du nogle af de samme redskaber, som du gør over for eleverne i dit team?
Trine:	"Meget. Rigtig meget. For det er den oplevelse, jeg har fået, at den måde, man får respekt igennem. Og ærlighed, glemmer jeg også at sige. […]. 100 procent ærlighed, tålmodighed og godt humør, det oplever jeg, at du får kæmpe respekt for. Så også at respektere dem. Så jeg bruger 100 procent de samme ting på eleverne som på lærerne. Og det er noget, jeg har lært ved eleverne".
Trine:	"[…]. Men det er fordi, jeg... jeg er ikke perfektionist, overhovedet ikke. Alt, det sejler med mig. Jeg havde overhovedet ikke styr på, at jeg skulle til møde i dag, men der er nogle ting... de ting, jeg gerne vil forbedre ved mig selv, dem er jeg meget kritisk med mig selv".

Det sidste eksempel med Trine omhandler en forventning om, at kollegerne er til stede og tager ansvar for helheden og fællesskabet, ligesom hun selv gør:

Trine:	"Jamen, jeg tror også, at ansvaret ligger i, at jeg ved fuldstændig, hvad jeg gør, jeg går fuldstændig ind for helhed, hvis jeg ikke får helheden igen, så føler jeg mig ikke lyttet til, som jeg bliver irriteret over. Og så føler jeg mig ikke respekteret, som jeg bliver irriteret over, og så rammer alle de punkter, jeg ikke vil ramme andre ved".

PLF-koordinator Jens fra skole 4[145] taler om, at koordinatorrollen ikke kan formidle beslutninger fra ledelsen, så de bliver godtaget, og dermed ikke kan bestemme eller beslutte uden at det har

[145] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

negative konsekvenser i forhold til kolleger. Koordinatorrollen ser således ikke ud til at have beslutningskraft:

Jens:	”Jamen, det kunne for eksempel være, at nu har vi det her – vi har noget, der hedder PLC, PLF og […]. Og øh… der har jeg så, sammen med hoved-PLF-et, fået afklaret, hvad betyder de her ting. Og det kommer jeg ned og fremlægger, fordi der var en anden fra teamet, som spurgte meget ind til, hvad er det, de her ting betyder. Og det gik jeg så ned og forklarede. Og min anden kollega havde en anden opfattelse og blev ved med at modargumentere, hvor jeg siger, at sådan er det rent faktisk ikke, det er sådan her, det er. Og det står faktisk på i noget tid, hvor vedkommende – vi blev ved med at diskutere. Og så bliver jeg meget tydelig på et tidspunkt, og til sidst bliver jeg meget direkte. Og det ender så med, at jeg sidder herovre ((hos ledelsen)) bagefter, fordi der bliver klaget over mig. Ja”.

Yderligere taler han om, at der kan opstå situationer til møderne, som ikke står i funktionsbeskrivelsen, og som er det, der kan være svært at håndtere, hvor han taler om, at han kun er et menneske, der også kan lave fejl:

I:	”Ja. Så vi er jo lidt i gang med at kredse om det her med, hvad er det egentlig, en ressourceperson – […], hvad er det, du skal løse her på den her skole?”.
Jens:	”Jamen, det er jo det, jeg er... det er jo defineret, men den er bare... den er svær at definere, egentlig, synes jeg. Fordi, vi kan godt sige, så skal du lave dagsorden, så skal du være mødeleder, så skal du referere til ledelsen, så skal du... det kan jeg sagtens forholde mig til. Men der er nogle ting indimellem, og det er alt det, som vi ikke kan måle og veje. Altså, det er netop det, som jeg også lige sagde før, ikke, hvor... jamen, de der situationer, man kommer ud for, det kan vi ikke skrive ind i... Du skal kunne håndtere den situation og den situation, for vi ved ikke, hvornår de opstår - om de opstår. Men, øh…”.
Jens:	”[…]. Selvfølgelig er der også nogle dage, hvor dagsordenen passer, men vi ved jo aldrig helt, hvilken diskussion, der kan opstå omkring et punkt. Og kommer der så noget ind, som jeg ikke havde tænkt over, da jeg satte punktet ind. Nu har jeg så lavet dagsorden med Jytte ((skoleleder)) nogle gange. Også lige for at finde ud af, hvad er vigtigt, ikke? Fordi, hvad synes jeg er vigtigt, hvad synes mit team er vigtigt, hvad synes ledelsen er vigtigt? Og det er jo også det, jeg sagde til dig, med at der er nogle punkter, som Jytte har sat på”.

Til sidst nævner han, at han ser sig selv som en lærer og en mødeleder, der som koordinator koordinerer ting imellem ledelse og ansatte, hvor han selv er en ansat:

Jens:	”Ja. Og jeg tror, det er bare noget, vi skal arbejde os ind i, så det bliver en rutine, at det er sådan, det er. Øh... min forventning er ikke, at jeg – jeg ser ikke mig selv som en leder. Jeg ser mig selv som en koordinator. En, der koordinerer ting imellem ledelse og ansatte, hvor jeg selv er en ansat. Det er sådan, jeg oplever det”.

Med ledelsesperspektivet (L) på koordinatorrollen ser jeg med følgende eksempel fra et ledelsesinterview fra skole 3[146], at afdelingslederen Ella italesætter et ønske om, at hun kan distribuere noget ledelsesansvar til koordinatorerne, hvor de påtager sig at være frontløbere på store organisationsforandringer. Dette er de dog ikke lige nu i stand til, hvorfor ledelsen må være frontløbere:

I:	”Nej. Og når du siger det her med, at det kunne være, vi havde nogle koordinatorer, der kunne det her, men det har vi ikke lige nu. Hvad er det for noget mere, der mangler?”.
Ella:	”Det er fordi, det er så grundlæggende stor en ændring i vores organisation, så det kan de slet ikke... det er ikke deres opgave. Altså, i den gennemgribende organisationsændring, som vi er i gang med, der skal vi som ledere være dem, der er frontløbere”.
I:	”Ja. Og ændringen består i hvad?”.
Ella:	”Den består jo i, at vi distribuerer ledelse ud til nogle personaler, ikke? Og... jamen både vejledere og ressourcepersoner, at de skal finde deres position i den her. Om det er symmetrisk eller asymmetrisk forhold med deres kolleger, det er jo så der, hvor de skal finde ud af, jamen kan vi være i det, eller hvordan løser vi det her”.

Skolelederen Jytte fra skole 4[147] har følgende forventninger til koordinatorrollen, hvor hun italesætter, at rollen skal være en art fagligt fyrtårn, der går forrest i forhold til kollegerne, viser vejen, og skaber forandring i kollegernes praksis ved at facilitere teammøder som professionelle læringsfællesskaber, men at dette ikke er tilfældet lige nu, hvorfor ledelsen skal være tæt på og lære koordinatorerne at facilitere:

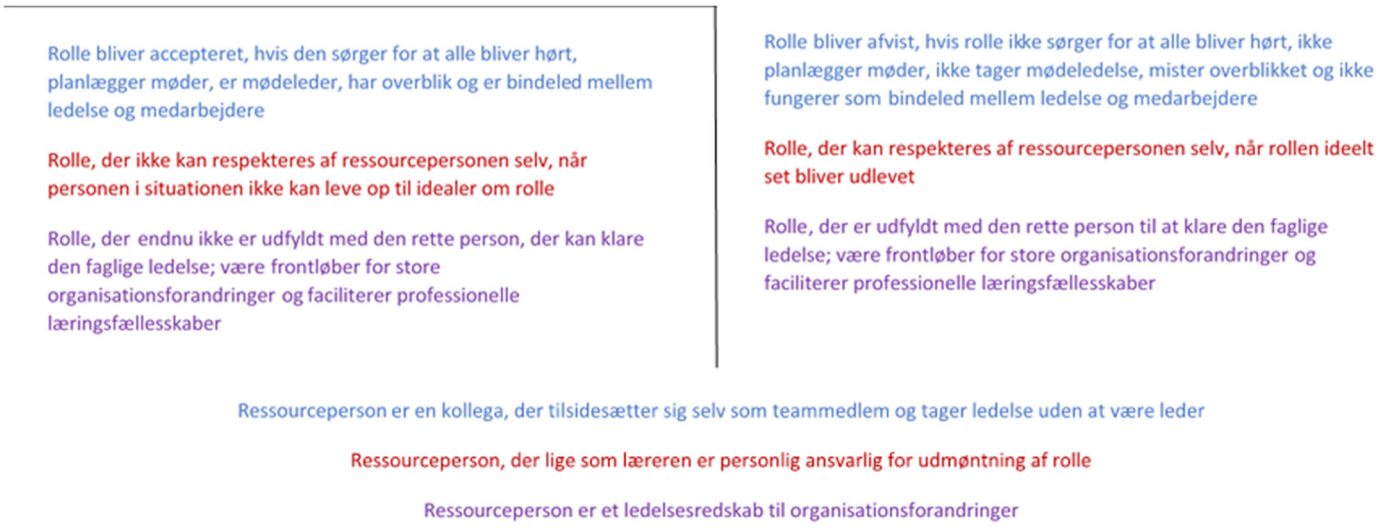
I:	”Så hvad tænker du, for nu siger du, at du som oftest sidder med ved PLF-møderne, men hvad er ressourcepersonens rolle, altså PLF-koordinatorens rolle herinde i forhold til det, du siger der? Hvad er det, du forventer dér?”

[146] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[147] S4. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Jytte:	”Altså, lige nu sidder jeg med som et… et canadisk udtryk, som Lead Learner, ikke? Altså, det der med, at de ser, hvordan kan vi facilitere nogle møder, hvordan kan vi tale om børnenes læring. Så gør jeg det med en lærer, så kigger de på, hvad jeg gør, og så gør de det selv bagefter, ikke? Så på et tidspunkt skal jeg heller ikke med på alle møderne, men jeg laver dagsordenen sammen med dem og snakker med – det her punkt, hvordan kan I processe det, og hvad kan I gøre her, og så viser jeg det i praksis, og så taler vi om det bagefter på de her koordinatormøder, vi har. […]. Så det dér med at være helt tæt på, det er for mig ledelse tæt på, ikke? Man taler rigtig meget om det her, og det er jo prioritering, ikke? Nogen, de vil sige, vi sidder og kigger på økonomi hele tiden, men for mig handler det om at være ude i det praksisfelt med den forandring, vi beder medarbejderen om, der skal vi også være tæt på. Og ikke bare sige, nu skal I bruge den her model og bruge den her model. Og det er det, jeg taler om før, det bliver meget strukturelt, ikke, at arbejde i professionelt læringsfællesskab. Dataanalysecirklen, og så kan I det her, og så tænker man, det kan I godt selv, men det kan man bare ikke. […]”.

Ud fra ovenstående betragtninger, ser jeg overordnet et fokus på ressourcepersonen som person, hvor det blandt andet handler om at tage et personligt ansvar for at leve op til de forventninger og idealer, der er til rollen, og herigennem kunne tage en position, hvor man tilsidesætter sig selv i forhold til kollegerne og er den rette person som ledelsen kan benytte til organisationsforandringer. Opsummerende forekommer der for mig at se ikke et sammenfald mellem perspektiver, hvad angår den frembragte rolle. Kollegaperspektivet (K) forholder sig til accept af rollen i forhold til mødefacilitering og det at være bindeled mellem kolleger og ledelse, hvor rollen kan blive afvist, hvis mødefaciliteringen og bindeledsfunktionen ikke lykkes. Ressourcepersonperspektivet (R) omhandler selvrespekt og dermed en distinktion mellem om personen formår at udleve rolleidealer eller ej. Ledelsen (L) orienterer sig derimod imod en frembragt rolle, der handler om at finde den rette person til at tage sig af idealet om at kunne klare den faglige ledelse. Jeg ser dermed, at alle perspektiver har et blik på, at rollen bliver udfyldt af en person, som enten kan lykke eller mislykkes. Dog forstår jeg det således, at kollegernes (K) fokus retter sig mod nogle mere mødetekniske greb, ressourcepersonens (R) mod pædagogiske værdier, mens ledelse (L) ser på muligheden for organisationsforandringer. Jeg iagttager således tre forskellige vinkler, hvor kolleger (K) kan vælge at acceptere eller afvise rollen, alt efter om personen lykkes mødeteknisk. Ressourcepersonen (R) iagttager sig selv ud fra en distinktion mellem egen respekt og disrespekt i relation til pædagogiske værdier, mens ledelse (L) iagttager ud fra, om rollen er udfyldt med den rette person eller ikke. De blinde pletter divergerer ligeledes, hvor ressourcepersonen som kollega bliver en selvfølgelighed (K), det personlige ansvarlig bliver en selvfølgelighed for ressourcepersonen (R), hvor ledelse (L)

tager afsæt i et ledelsesredskab til organisationsforandringer. Jeg producerer dermed perspektivforskelle, hvor kolleger (K) primært har fokus på en rolle, der afvikler teammøder, ressourcepersonen relaterer til pædagogiske værdier, hvorigennem rollen håndterer oscillation mellem alle organisatoriske elementer og tage et personligt ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion (R), mens ledelse (L) har fokus på ledelsesopgaver.



Figur 41. Form: Ressourceperson som koordinator.

Ressourcepersonen som vejleder

Den anden overordnede rollekategori, som jeg yderligere iagttager bliver tilskrevet mening, er en vejlederrolle, der ser ud til primært at knytte sig til erfaringer med og forventninger om faglig hjælp.

I et kollegaperspektiv (K) fra kollegainterviewet med lærerne Lisbeth og Stine fra skole 1[148], bliver der rettet opmærksomhed på, at ressourcepersonen stadig er en kollega, der står i praksis, fordi det hele går så stærkt. Her skal det være en kollega, som ikke kender barnet så godt, og derfor ikke er så fastlåst i synet på barnet. Videre taler de om, at i forhold til didaktisk hjælp, er det godt med en sparringspartner, der som praktiker både ser problematikken fra lærerens synspunkt, men samtidig kan udfordre dette synspunkt:

I:	”Hvad er det, der gør, at I tænker, man skal have ressourcepersoner?”

[148] S1. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Stine:	”Jamen for mig handler det om, at nogle af de... selvfølgelig den viden og den kompetence, de sidder med, men også det, at det stadigvæk er kollega til kollega. Vi taler stadigvæk med et menneske, som er ude i undervisningen.
Stine:	”[…]. Sidder jeg til et møde med vores inklusionsvejleder omkring et barn, der har nogle udfordringer, jamen så ved jeg, at her taler vi samme sprog. Der bliver... vi taler samme, hvad kan man sige, ind i situationen på samme måde, men samtidig en udfordring i forhold til, om vi sidder med nogle forældre, der skal hjælpes og guides også. Så der ser jeg det som en sparringspartner både til mig, men også lidt en modpol, altså begge dele. Den, der kan gå ind og udfordre mine synspunkter, når jeg fortæller, hvad jeg oplever omkring barnet. Nå, men når du siger, du oplever det, har du tænkt - så jeg ser det både som en, der ser det fra mit synspunkt, men også en, der kan udfordre. Og det er jo kompetencer, selvfølgelig, og erfaring og viden, men også den læreruddannede. Praktiker. Ja”.

De taler videre om, at vejlederen ikke skal komme med gode råd, hvor man bliver overfuset med hvad, man skulle have gjort i stedet, men skubbe på, så læreren kan udvikle sin undervisning, men gøre det på en måde, så læreren føler sig set og hørt:

Lisbeth:	”En, der hjælper mig videre i den måde, jeg nu gør det på”.
I:	”Ja”.
Lisbeth:	”…og ikke en, der kommer og siger, du skal gøre det sådan nu”.
I:	”Nej? Fordi, det virker hos mig? Hvordan ville det være forkert?”.
Lisbeth:	”Ja, det ville jeg nok stå af over for”.
Stine:	”Ja. Men der synes jeg også lidt, der kan godt – hvis jeg har brug for IT-hjælp, så kommer du ikke sådan farende på mig i forhold til min metode og min didaktik i undervisningen. Men hvis jeg sidder med Heidi som inklusionsvejleder, som er nødt til at turde at puffe lidt til mig, så er det – der er det virkelig... der har hun virkelig nogle kompetencer i forhold til at – vejledningskompetencer. Fordi hun skal turde, men jeg skal jo samtidig føle mig set og hørt i, at jeg ikke bliver netop overfuset, ej men nu skal du gøre sådan her i stedet for”.

I fokusgruppeinterviewet fra skole 4[149] siger læreren Aksel, at det at være sammen om udvikling af undervisning er tryghedsskabende:

[149] S4. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Aksel:	”Jamen, det der med, at man går ind i det sammen. Og det, at selvfølgelig kan man godt tage et eksempel ud og sige, den her sætning kunne du have formuleret på denne her måde, og det havde måske hjulpet barnet, men altså, det er jo tryghedsskabende, at man er sammen om det, for eksempel det her med læringsmakker, vi er alle sammen en del af det, det er jo ikke bare mig, der er udvalgt til det”.

I kollegainterviewet på skole 2[150] italesætter læreren Randi, at når man sidder som lærer i en position, hvor man har nogle udfordringer, så vil man gerne både blive klappet lidt på skulderen, men samtidig også få et skub over i den rigtige retning af nogen, der sidder med forskellige kasketter på, som kan byde ind i forhold til de problematikker, man sidder med, og finde ud af, hvad der eventuelt kan blive justeret:

Randi:	”Det tror jeg – det er jo det der med at kunne kigge dem i øjnene, og de kan kigge en i øjnene og sige, okay, klappe lidt på skulderen, men så sige okay, så prøv lige at gør lidt mere af det her, tænk lidt over andre vinkler. Som lidt besidder begge ting. Altså, som både kan være lidt anerkendende men også lige komme med nogle fif i forhold til det, man kan gøre bedre, for der er jo nogle ting nogle gange, der skal justeres. Og det er jo ikke altid, man ser det. Og der hvor måske, som, det er man sidder i den position, hvor man har nogle udfordringer, så vil man jo gerne have, at man lige får... bliver klappet lidt på skulderen, men samtidig også får det skub over i den rigtige retning. Tænker jeg”.

Læreren Søren fra skole 3[151] siger til et fokusgruppeinterview på tværs, at det er godt at have en ’partner in crime’; en, man kan tage ansvar sammen med, og en, der kan forstyrre ens tankegang, så man bliver dygtigere som lærer:

Søren:	”Det er lidt i den tråd. Det er noget, jeg tænker, det har vi egentlig ikke talt så meget om, men min... næsten altid, min første og største grund til at indstille mig selv til vejledning, det er faktisk en partner in crime, eller sådan en at... en, som man kan sige, vi er sammen. Fordi tit står vi med problemstillinger, vi ikke føler vi kan løse, og bare det at have en, som man tager ansvar sammen med, og som man sparrer sammen med, det synes jeg faktisk er en lige så stor del som alt det andet. […]. Det tror jeg, vi bliver dygtigere af. Jeg ved, jeg er blevet dygtigere med de få... altså, i det jeg er blevet vejledt i, føler jeg faktisk jeg har fået et kompetenceløft. Dels på grund af, at jeg har fået rigtig god vejledning, men også fordi, jeg er blevet vækket, altså, blevet forstyrret.

[150] S2. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[151] S3. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

I relation til ressourcepersonperspektivet (R) fremdrager jeg et eksempel fra skole 3[152] til et fokusgruppeinterview på tværs med læsevejleder Inger. Inger beskriver, hvordan rollen skal se barnet i sin kontekst og ikke komme med hurtige løsninger. Jeg ser her en italesættelse af en faglig værdi, hvor barnet ikke bliver forstået som værende sin adfærd, men derimod også skal forstås som præget af sit miljø:

Inger:	”Og man kan sige, at den tid, der så bliver brugt til sådan en vejledende samtale, eller det man laver på den vejledende samtale, det er noget anderledes end det, vi har gjort tidligere. Og det er det, vi er i gang med at udvikle, fordi vores midler tidligere måske blev brugt til støtte, danskfaglig støtte, og så tog man barnet ud og fiksede noget med barnet uden for klassen, puttede barnet tilbage igen, og så var problemet der måske stadigvæk. Eller, altså, vi prøver at se barnet i den kontekst, barnet er i, og jeg har i hvert fald fundet ud af i min korte tid som faglig vejleder, i den tid, vi har haft fokus på den her måde at give vejledning på, at det virker meget bedre, og jeg får meget mere... mange flere informationer at arbejde med og mange flere ideer til at gå ud i barnets ramme. Altså, ved at gå med i undervisningen inden, jeg faktisk har en vejledende samtale.

Desuden skal hun skabe en faciliterende samtale med kollegaen og i denne samtale være nysgerrig, så der bliver skabt fælles tiltag og retning. Der bliver således i min optik peget på et ideal om ikke at komme med færdige løsninger:

Inger:	”Jamen, jeg tror, at en ressourceperson - sådan tænker jeg i hvert fald omkring mig selv, at jeg skal være med til at facilitere kommunikationen omkring elevernes læring og være nysgerrig og skabe et rum for refleksion og fælles refleksion, egentlig. Og så, at der bliver skabt noget fælles tiltag og noget fælles retning. En rød tråd omkring det.

Yderligere taler hun om, at hun skal træde varsomt, fordi hun kommer ud i en andens praksis, hvor man ikke skal blive en elefant i et glashus. Med dette citat iagttager jeg en forståelse af en lærerpraksis som et følsomt område, hvor man let kan komme til at såre sine kolleger:

Inger:	”[…]. Det kan godt være indgangsreplikken, og så synes jeg, det er... og der tænker jeg, at min opgave er at være meget varsom. Altså, når man kommer ud som vejleder, træder man jo ind i en andens praksis. Og, det kan godt være... det tænker jeg i hvert fald over, at jeg ikke skal komme som en elefant i et glashus, ikke, og bare lige pege rundt og sige, det er sådan og sådan. Det er i hvert fald ikke en god ide, vel?”.

[152] S3. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Inger taler videre om, at vejlederens rolle er at tage ansvar for at flette mange tråde sammen. Jeg tolker dette som et udtryk for, at det ikke som vejleder er muligt at lukke sig om sig selv og egen undervisning, men at man må tage ansvar for hele organisationen:

Inger:	”Som vejleder kan man godt få den der, gid jeg bare var en lærer, der underviste og ikke havde andre forpligtelser, fordi man har mange tråde, man skal flette sammen, altså, som vejleder. Mange forskellige, man skal snakke med, og også et ansvar, synes jeg”.

Til sidst taler Inger om, at vejlederen skal være børnenes ambassadør. Hun bliver således ansvarlig for at få øje på de elever, der har det svært:

Inger:	”Ja. Jeg tænker i hvert fald meget over, at mit ansvar er, at mine kolleger får mulighed for at få lys på de elever, de har udfordringer med. Hvor jeg får… kan være børnenes ambassadør i forhold til at få hjælp, sådan når de er fagligt udfordrede. At det er, når jeg er vejleder, så er det også mit ansvar, at de elever, der har brug for det, at vi får kigget på dem”.

Fra et fokusgruppeinterview på tværs fra skole 2[153] taler inklusionsvejleder Simon om, at vejlederen skal være dygtig i praksis til det, der bliver vejledt i, hvilket jeg forstår som en erfaring med, at vejledere skal gøre deres værd gældende gennem deres lærergerning, hvor de bliver nødt til at lykkes for at blive respekteret som vejleder:

Simon:	”Det er mange ting, det er jo en hel videnskab i sig selv. Øh… men jeg tænker, i en vejlederfunktion, der ligger jo også sådan en del af en coachingfunktion, altså, der er meget i det der Randi siger med, jo, der er selvfølgelig noget med, at man gerne skal have nogle værktøjer, nogle ting, men det er jo lige så meget at få Randi og alle mulige andre til at reflektere det… altså, hvis nu – det er et lidt svært spørgsmål, synes jeg. Hvis man er god til sit arbejde, så kommer det vel. Tænker jeg.
Simon:	”[…]. Og så er det da rigtigt, mit ord det vægter da højere, end hvis jeg slet ikke kunne styre dem. Der kan man sige, der er man jo også sådan lidt… også lidt sårbar på nogle områder, ikke? Hvor man kan sige, at havde jeg nu fået en klasse, der bare sked højt og helligt på mig et eller andet sted, så havde mit ord måske… måske klinget lidt hult en gang imellem”.

Fra ressourcepersoninterviewet med AKT-vejlederen Ulla fra skole 3[154] italesætter Ulla, at hun som person har en autenticitet, der betyder, at hun kan møde folk der, hvor de er, uden at have en forudindtaget indstilling. Tilgangen kan hun ikke se hos sine kolleger, der i hendes øjne tager det

[153] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[154] S3. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.

hele meget personligt og derfor ikke vil lytte til de værdier, hun har om, at eleverne gør det så godt, som de kan. Her ser jeg igen en pædagogisk værdi, der, som også Inger peger på, bygger på, at barnet ikke *er* sin adfærd, men bliver formet via de kontekster, det indgår i:

I:	”Ja, […], hvad er det, når du siger, det er bare noget, I har i jer? Hvad er det for noget… en størrelse?”.
Ulla:	”En autenticitet, tænker jeg. Altså, det der med at være autentisk. At være… jamen, have evnen til at møde folk der, hvor de er, uden at have nogle, hvad skal man sige, forforståelse eller forudindtagede holdninger til sagen. Den tror jeg er vigtig. At man ikke slæber en sæk med, hvor der i den sæk, der ligger der nogle forudindtagede holdninger til, at nårh ja, det er også nogle ressourcesvage familier, eller jamen faren har også haft rigtig mange problemer, eller… de gør ikke, som jeg gerne vil have, de skal gøre. Den indstilling til, hvorfor forstår de ikke, hvad det er jeg gerne vil, den har jeg ikke. Den føler jeg ikke, jeg har. Men jeg har nogle gange haft svært ved at forstå, hvorfor de ikke lytter til mig. Hvorfor gør de så ikke… men jeg tror, vi har en evne til at sige, jamen de gør det så godt, de kan, og det er ikke mig som person, de gør det for eller efter, de gør det ud fra det, de kan. Hvor jeg tænker der er mange kolleger, der er meget personlige, og som tager tingene meget personligt.

Herefter italesætter Ulla en erfaring med, at det er svært at være vejleder i relation til klasserumsledelse, fordi det kan blive besværligt mellem hende selv og kollegaen bagefter, hvor det er nemmere, hvis problematikken bliver placeret hos eleven, selvom kolleger kan bede om pakkeløsninger, hvor der ikke er nogen garantier for, at det bliver fikset af den grund. Jeg forstår dette som et udtryk for et ønske om at bevare en kollegial god relation:

Ulla:	”Jeg synes jo, det afhænger meget af, hvem er det, og hvad er det? Altså… fordi, vi er jo alle sammen forskellige, der er jo nogen, der tager imod den her sparring med åbne arme, og hvor man tænker, det er jo helt fantastisk. Og det afhænger også meget af sagen, fordi jeg synes, hvis det drejer sig om teamet, eller det drejer sig om en enkelt kollega, der har svært ved klasserumsledelse, så synes jeg, det kan være svært. Men hvis det drejer sig om en elev, der har det svært, så er forventningerne måske en anden til mig. Så kan forventningerne godt ligge lidt også, at Ulla, du overtager lige, eller du kommer lige, så kan du lige… det er sjovt, når de laver nogle indstillinger, så beder de om en helt færdig pakke, nærmest. Og den færdige pakke kan vi jo ikke give. Men der er nogle forventninger om, at med den AKT-funktion, som jeg nu besidder, jamen så kommer jeg også med nogle pakkeløsninger”.
I:	”Ja? Det er nogle gode værktøjer til lige at få det her fikset?”.

Ulla:	”Ja. Jeg synes også, jeg har nogle gode værktøjer, men der er ikke nogen der siger, at det bliver fikset af det, vel? Og den kan godt være svær en gang i mellem”.

Dertil taler hun om forventninger til sig selv om, at hun skal forsøge at få kollegerne til at se, at det, de gør, ikke er rigtigt, men at det er svært, fordi hun jo blot er en almindelig kollega med de samme problematikker som dem. Jeg ser her vejlederen som en, der har en forventning om at være dygtigere end sine kolleger i alle henseender, hvis man skal tillade sig at vejlede:

Ulla:	”Jamen, jeg tror, det er noget med, at jeg kan føle mig alt for ligeværdig med mine kolleger. Altså, at jeg ser mig selv som en helt almindelig kollega, som sidder med akkurat de samme funktioner, som de gør, og de samme problematikker, så hvorfor skal jeg så sidde og råde og vejlede, altså jeg sætter mit lys lidt under en skæppe, ikke? Jeg tror måske ikke nok på mig selv i forhold til de forventninger, jeg stiller til mig selv. Forstår du, hvad jeg mener?

Desuden beskriver hun en forventning til sig selv om, at hun skal få sine kolleger til at forstå det, hun gerne vil have dem til at forstå, uden at være en 'kloge-Åge', men at det er svært at sige til en kollega, hvis det går ”ad h til” med vedkommendes undervisning. Her ville det være nemmere at være leder, for så er rollerne adskilte. Jeg ser dette som en tilkendegivelse af, hun ikke har ledelsesbeføjelser, men må forsøge ad omveje at få kolleger til arbejde ud fra de for kollegerne implicitte præmisser, hun stiller op for god pædagogisk praksis:

Ulla:	”Ja. Jeg tror, jeg er bange for at være Kloge-Åge. Jeg er bange for at lyde for... altså, jeg er simpelthen så bange for at lyde bedrevidende. Jeg vil så gerne kunne råde og vejlede på den der måde, hvor de siger ej, hvor spændende, og hvor er det godt, men det gør man altså ikke altid. Nogle gange, så er man altså bare nødt til at sige noget, som er dødsvært i forhold til ens kolleger. Jeg synes, det er det sværeste ved det her. Det er kollegerne. Jeg synes, det er dødsvært at sidde over for en kollega, som jeg har været inde og observere i undervisningen i mange timer, og det går helt ad h til. Jeg synes, det er dødsvært. Og jeg stiller nogle forventninger til mig selv om, at det skal jeg have ændret på sammen med den kollega på bedst mulig måde, og det lykkes mig ikke altid.
Ulla:	”[…]. Men jeg synes, det er det sværeste i mit job. Og der kan jeg nok tænke også, det er måske meget godt, at jeg er færdig efterhånden, og at jeg ikke skal sidde som vejleder, for jeg synes, det må være svært. Jeg synes, det er et skisma. Så vil jeg meget hellere være leder.

I et ledelsesperspektiv (L) beskriver afdelingslederen Ella fra skole 3[155] til lederinterviewet, hvordan vejlederen skal være mere end en lønmodtager:

Ella:	”Men det er jo klart, hvad man byder ind med i det forpligtende fællesskab. Altså, hvis vi tager sådan vores overordnede værdi. Det er, hvad man byder ind med der, og hvad man ikke byder ind med. Og der er nogen, som... hvor man er lønmodtager, og der er nogen, som er det, vi kalder medarbejdere, som synes, det her er livets gerning, ikke også? Og hvor vi kan se, lønmodtagerne, der er ikke noget i vejen med lønmodtagerne, men det er ikke dem, der skal have sådan en position”.
Ella:	”[…]. Man er den proaktive, man er den, som tager affære i forhold til – for det ligger i den proces at være vejleder. Så hele den proces har vi haft med vejlederne, og det har vi faktisk også, lad os bare sige biblioteket, når de bliver koblet på, hvordan bliver de interessante, hvordan bliver de proaktive, ikke? Det er ikke bare proaktive, fordi jeg synes, det er fedt som bibliotekar, men i forhold til den strategi, som vi har på skole 3, hvordan hænger det sammen med alle de andre ting, der ligger i den værdi, som vi har fra PLC. Og der tror vi ikke, at de kan honorere - måske, nu har vi to af dem, men i hvert fald den ene tror vi ikke kan honorere...”.

Fra skole 1[156] italesætter skolelederen Holger sine forventninger til en vejleder som en, der hjælper lærerne, når elever har faglige vanskeligheder, der ligger lidt ud over den almindelige lærers viden. Her bliver rollen nem, fordi der er et behov:

Holger:	”Ja... og jeg tænker lidt, hvis der opstår noget, som vi alle sammen har svært ved, så opstår der er behov for, at der er en, der kan hjælpe os med det. Og det var der omkring inklusion. Det var der omkring den trivsel, det var der omkring kompetencecenteret, det ligger jo – det har der jo været altid, jeg kan slet ikke forestille mig, man ikke havde det, men det er også, fordi – man står nogle gange med nogle elever, som har så faglige vanskeligheder, at det ligger lidt ud over den almindelige lærers viden omkring det, ikke? Og så har vi nogle børn, der kommer ned og får timer i kompetencecenterkoordinator, men hele den der gråzone imellem, det er jo der, man kan bruge en vejleder, der lige går ud og vejleder lidt kollegerne, ikke også, og så siger, når den elev i øvrigt også kommer tilbage igen, så skal I prøve at arbejde på den her måde, ikke? Så der bliver vejlederfunktionen også... den bliver nem, fordi alle kan lige mærke behovet for det, ikke?”.

På skole 2 taler skolelederen Hans i fokusgruppeinterviewet om, at vejlederen skal have en samtale om undervisningen med de andre lærere, hvor det bliver muligt at få et andet perspektiv på sin

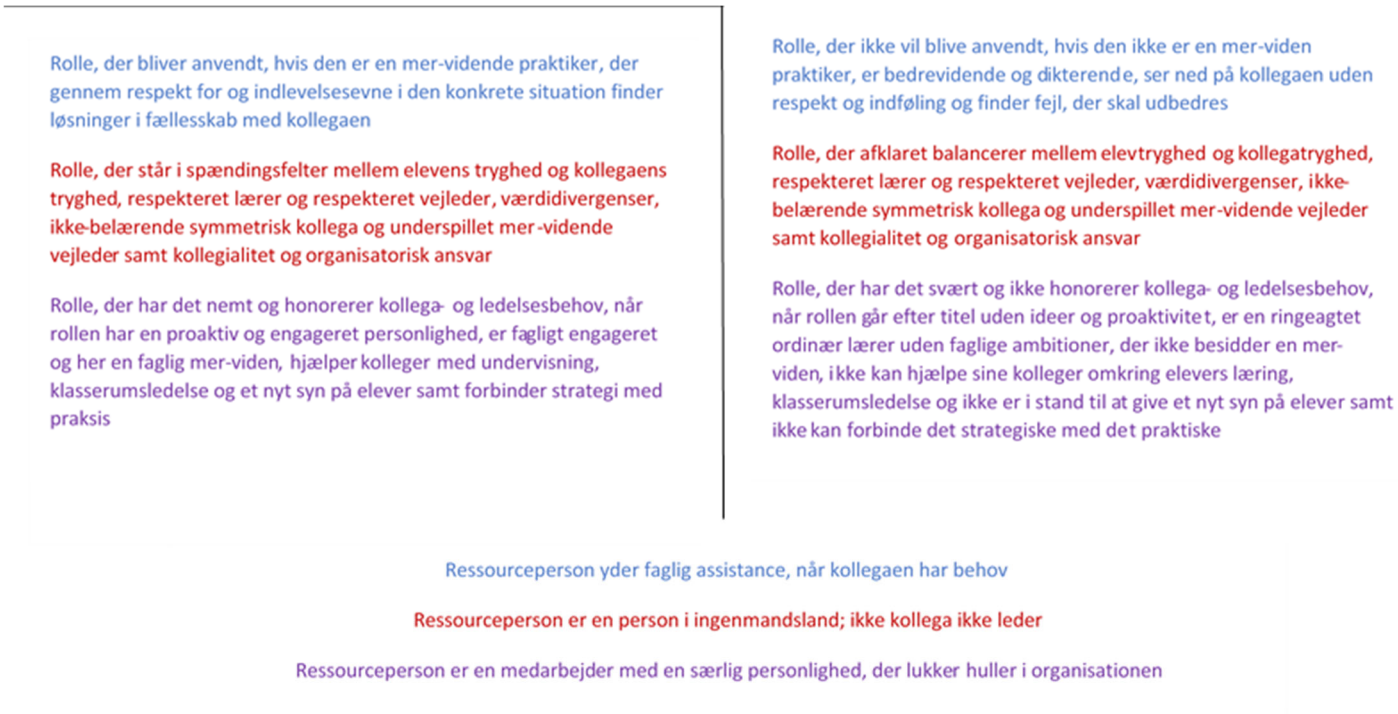
[155] S3. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[156] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

undervisning og give nogle fif. Desuden skal vejlederen være tillidsvækkende ved at være en agtet lærer, der selv lykkes med sit arbejde og herigennem kan få andre til at tro på, at de også kan lykkes:

Hans:	”Jamen, det er jo, at de får den – en samtale om undervisning, en samtale om børns læring, om hvordan, de gør børnene dygtigere, og hvordan de klasseleder. For vores fokus har jo det her år også været klasseledelse, som er en kæmpe, kæmpe pind ind i det der med, hvordan man underviser. […] … og der er Mona ((matematikvejleder)) jo god til at give nogle fif. Eller til at sætte et andet syn på dem eller sådan nogle ting og sager. Men så har jeg også det der med personen, som jeg er lidt optaget af, for det skal jo være en tillidsvækkende person. Og det skal være en person, som ligesom kan gå ind og… øh… jamen, altså, hjælpe eller komme med de der råd, og som har, det hedder vel ikke agtelse, men som har, sådan noget i organisationen, der gør, at man tror på, at det lykkes, hvis Simon ((Inklusionsvejleder)) kommer, eller han kan nok noget”.

Vedrørende ressourcepersonen som vejleder ser jeg sammenfattende et væld af erfaringer og forventninger, der både relaterer sig til en ekstraordinær lærer med faglig mer-viden og herigennem kollegarespekt og agtelse, men også at denne faglige viden må blive anvendt på en ikke-bedrevidende, respektfuld og indfølende måde, der samtidig bliver hjælpende, vejvisende og rådgivende, og giver et nyt syn på elever samt forbinder det strategiske med det praktiske niveau. Jeg ser på den baggrund en ressourceperson i ingenmandsland; ikke kollega, ikke leder, men en medarbejder, der befinder sig midt imellem, som blandt andet må have øje for både elever, kolleger, deres tryghed, værdibaseret undervisnings- og elevforandring, der kan kollidere med kollegers værdier, kollegarespekt, saglighed og kollegiale personlige forhold. Samlet producerer jeg en frembragt rolle fra et kollegaperspektiv (K), der bliver anvendt, hvis rollen bliver udfyldt med en mer-vidende praktiker, der gennem respekt for og indlevelsesevne i den konkrete situation finder løsninger i fællesskab med kollegaen. Den fremstillede rolle bliver i modsætning hertil en rolle, der ikke bliver anvendt, hvis der ikke er tale om en mer-viden praktiker, en der er bedrevidende og dikterende og som ser ned på kollegaen uden respekt og indføling og finder fejl, der skal udbedres. Den blinde plet fremkalder jeg som en ressourceperson, der på selvfølgelig vis bliver forstået som en, der yder faglig assistance, når kollegaen har behov. Den frembragte rolle i et ressourcepersonperspektiv (R) iagttager jeg som en rolle, der står i forskellige spændingsfelter mellem elevens tryghed og kollegaens tryghed, respekteret lærer og respekteret vejleder, værdidivergenser, ikke-belærende symmetrisk kollega og underspillet mer-vidende vejleder samt kollegialitet og organisatorisk ansvar. Som modpol ser jeg en rolle, der afklaret balancerer mellem

selvsamme divergenser, hvor jeg iagttager, at citaterne viser en selvforventning, hvor det at balancere bliver idealet i relation til rolleudfyldning. Den blinde plet genererer jeg som en forståelse af ressourceperson som en person i ingenmandsland; ikke kollega, ikke leder, hvor de ad omveje må forsøge at påvirke kollegernes forståelser for at bevare kollegialiteten som de via rollen alligevel ikke længere har. Fra et ledelsesperspektiv (L) ser jeg en frembragt rolle, der bliver beskrevet som en, der har det nemt og honorerer kollega- og ledelsesbehov, når rollen har en proaktiv og engageret personlighed, er fagligt engageret og har en faglig mer-viden, hjælper kolleger med undervisning, klasserumsledelse og et nyt syn på elever, samt forbinder strategi med praksis. Ydersiden bliver til forskel en rolle, der har det svært og ikke honorerer kollega- og ledelsesbehov, når rollen går efter titel uden ideer og proaktivitet, er en ringeagtet ordinær lærer uden faglige ambitioner, der ikke besidder en mer-viden, ikke kan hjælpe sine kolleger omkring elevers læring, klasserumsledelse og ikke er i stand til at give et nyt syn på elever, samt ikke kan forbinde det strategiske med det praktiske. Enheden mellem det at honorere og ikke kunne honorere ser jeg fra et ledelsesperspektiv som en forståelse af ressourcepersonen, som en medarbejder med en særlig personlighed, der lukker huller i organisationen, hvilket således står og falder med den mening, ledelsen tilskriver rollen. På den baggrund ser jeg et sammenfald mellem perspektiver vedrørende den frembragte og fremstillede rolle, hvor rollen bliver en mer-vidende kollega. Ellers er der forskel på perspektiver, hvor kollegerne i min optik har fokus på at kunne få faglig hjælp på en indlevende og samarbejdende måde. Ressourcepersonen (R) har derimod fokus på de spændingsfelter, der opstår med rollen, hvor der skal navigeres mellem både vejledningsindhold og -form, forskellige faglige værdier samt kollegialitet og ledelse. For ledelse (L) ser jeg et fokus på at lukke organisatoriske huller ved at finde den rette proaktive og engagerede person, som, hvis behovet er der, har nemt ved at hjælpe kolleger og honorere ledelsesbehov. Jeg fremkalder dermed et sammenfald mellem perspektiver omkring mer-viden, mens jeg viser diskrepanser mellem perspektiver, hvor kolleger (K) har fokus på indlevende hjælp til undervisningen, ressourcepersonen (R) relaterer sig til de mange distinkte områder, rollen skal være opmærksomhed på en og samme tid, mens ledelse (L) har et organisatorisk behovsfokus, der kan blive opfyldt med den rette person.



Figur 42. Form: Ressourceperson som vejleder.

Kollegial adgangsbillet – kollegers tilkobling eller afkobling

Fra et kollegaperspektiv (K), italesætter læreren Aksel fra skole 4[157] i et fokusgruppeinterview, hvordan det kan være svært for ressourcepersonen at formidle noget i teamet, fordi det ikke kun er ressourcepersonens rolle, der er forvirrende, men også kollegernes rolle, fordi den også ændrer sig i takt med nye tanker om, hvordan man skal undervise. Jeg forstår dette således, at lærerne oplever sig glemt i relation til de organisatoriske forandringer, der kommer i kølvandet på forvaltningstiltag, hvilket medfører, at de afkobler sig, fordi de ikke oplever sig som involverede og vigtige medspillere, der kan gøre deres indflydelse gældende:

Aksel:	”Ja, jeg tror også, at når man snakker om ressourcepersoner, og der er nogle nye roller og sådan noget på skolen, så er det også vigtigt at huske, at dem der ikke er ressourcepersoner, som er halvdelen tilbage. Deres rolle bliver jo også forandret. Og det er også derfor, at man måske stejler på nogle ting, fordi vi er også forvirrede over, altså for eksempel, nede til PLC-møderne, når PLF-koordinatoren kommer og fremlægger noget, er det så til diskussion, eller er det ikke? Sådan nogle ting, det har måske ikke været helt klarlagt, og så kan det blive meget ubehageligt for PLC-koordinatoren, fordi man måske bare viderebringer noget. Men du sagde også, at man vil godt have noget feedback, så det er også lidt forvirrende for os, hvilke roller, vi har, kan vi tage stilling til det her, eller skal vi bare acceptere det?”.
I:	”Ja? Er det allerede besluttet, eller kan vi faktisk få indflydelse?

[157] S4. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Aksel:	”Ja. Men også ude i klasserummet, hvor man skal jo også - for mig er det jo ikke, fordi jeg er ny lærer, men man skal jo også til at ændre den måde, man er lærer på, fordi at det handler om at udvikle sig og åbne klasserummet og få sparring fra kollegaerne, og det er jo en ny måde at tænke på. Så det kræver jo også meget for dem, der ikke er ressourcepersoner”.

Fra skole 3[158] til kollegainterviewet med læreren Nina bliver der peget på, at det at få tildelt ressourcepersoner af ledelsen, fordi ens undervisning ikke bliver vurderet til at være tilfredsstillende, skaber ubehag. Jeg ser Ninas beskrivelser som et andet udtryk for manglende involvering og mulighed for indflydelse; at nogen gør noget med en, uden at man bliver inddraget, skaber afkobling:

Nina:	”Okay. Jeg vil sige, med hensyn til klasserumsledelse, det var ikke helt min egen beslutning. Det var det faktisk ikke. Beslutningen kom ovenfra på det tidspunkt, hvor jeg lige var startet, for der var faktisk nogle forældre, der hurtigt begyndte, allerede på tredje, at begyndte at blande sig i, hvordan jeg underviste”.
I:	”Hvordan du underviste?”.
Nina:	”Ja”.
I:	”Okay?”.
Nina:	”Rigtig kloge, meget kloge synes jeg, og fortalte mig, nu skal du gøre sådan og sådan. De var også nede i klassen og observere min undervisning, og det virkede på mig, som om…”.
I:	”Var forældrene nede i klassen?”.
Nina:	”Ja”.
I:	”Okay?”.
Nina:	”Det virkede på mig som om, at de i hvert fald i starten ikke var tilfredse. Og det påvirkede mig rigtig meget. Man starter op, og så, at det sker på den måde. Så jeg blev tildelt to ressourcepersoner”.
I:	”Og hvem gav dig dem?”.
Nina:	”Det gjorde ledelsen”.

Videre taler Nina om, at hun havde forventet, at hun skulle have kollegial sparring, men at hun i stedet fik kritik og derfor ophævede samarbejdet, hvilket jeg tolker som en skuffet forventning til vejledningsformen, der skaber afkobling til ressourcepersonen:

I:	”Ja? Så du fik tildelt to ressourcepersoner, og hvad skete der så?”
Nina:	”Så skete der egentlig det, at de var inde i klassen indimellem, jeg fik at vide, hvornår de kom. Observerede min undervisning, vi fik evalueret på den. Vi fik snakket, sådan, lavet noget ved siden af, hvor vi også evaluerede. Efter et halvt år fandt vi ud af, at det behøvedes vi så ikke længere. Det

[158] S3. Interview kollega/Interviewer: Lassen, S., 2019.

	var sådan mere mig der sagde, at det havde jeg ikke lyst til længere, fordi vi glemte faktisk sådan lige på forhånd at lave noget forhåndsafstemning om, hvad det var, at vi skulle vurdere. Hvad det var, vi skulle vurdere, og hvad vi skulle snakke om bagefter. Hvordan det her skulle forløbe. Så jeg havde jo egentlig troet, at der var noget kollegial sparring på en eller anden måde, hvor jeg kunne få nogle gode råd til, hvordan gør du det så bedre... jeg synes lidt, det endte ret meget ud i at få en del kritik også, og det synes jeg er meget uheldigt, når man lige er startet, og der er mange ting inde over på det tidspunkt, så efter fire en halv måned, så var jeg ved ledelsen og sagde, ved du hvad, det her, det går ikke, fordi sådan og sådan har jeg det med det. Så fik vi egentlig ophævet samarbejdet omkring det".

Fra fokusgruppeinterviewet på tværs på skole 1[159] taler lærerne Niels og Troels om, hvad der ud over fagligheden gør sig gældende for, at de bruger en ressourceperson til sparring, hvor det handler om at være passioneret og at man kender folk i forvejen. Kendskab og passion skaber dermed tilkobling:

Niels:	"Den bedste undervisning, eller den bedste måde, det kommer jo nedefra. Altså, det kommer, hvor du selv er engageret i det, du har hørt en kollega, der er virkelig passioneret over et eller andet, og så, nå men det lyder godt nok spændende, det vil jeg godt nok også prøve".
I:	"Er der noget ud over fagligheden, der gør sig gældende?".
Niels:	"Ja, der er også det personlige plan. Altså, hvis jeg selv synes, at Gudrun ((læsevejleder)), hun... hende gider jeg ikke snakke med, så vil jeg måske ikke søge hen til hende, eller...".
I:	"Nej. Men hvad er det, der gør, at man har lyst til at snakke med en?".
Troels:	"Det er, at jeg kender folk i forvejen. Altså, det er jo bare mig".

I et fokusgruppeinterview på tværs på skole 2[160] taler læreren Randi om, at det at have erfaring som ressourcepersonen kan byde ind med, skaber tilkobling:

Randi:	"Det er, at de... det er jo mange ting, tænker jeg. At man er opmærksom på hinanden, og man kan lide hinanden. Og fordi også, man ved også, at nogen, de er måske også lidt... de har lidt mere erfaring, nu er jeg forholdsvis ny, så de har noget erfaring at kunne byde ind med og vil byde ind med det og lære fra sig. Så jeg tænker, det er den der kultur og sige, okay, vi tager os lidt af de nye, der kommer. På den måde".

[159] S1. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[160] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Fra ressourcepersonperspektiv (R) beskriver PLF-koordinatoren Jens fra skole 4[161] i ressourcepersoninterviewet, hvordan han oplever, at PLF-arbejdet er spændende i samarbejdet med ledelsen, men kommer i klemme, fordi han som PLF-koordinator er blevet sat i spidsen for at udmønte forskellige tiltag, hvor han skal sige til kollegerne, at de skal bruge tid fra deres forberedelse på tiltaget. Desuden går det fint, når de i samarbejde på baggrund af en diskussion skal beslutte sig for noget. Jeg ser dette som et udtryk for, at Jens har en forventning om, at rollen indebærer, at han skal træffe beslutninger på kollegernes vegne, men at det ikke er muligt at bestemme over kollegerne, hvor beslutninger må blive truffet i fællesskab:

Jens:	”Ja. Så det er jo… Det er jo sådan lidt at være i klemme, ikke? Og Jytte ((skoleleder)) har også sagt til mig, hun mener jeg er den helt rette på den post, men den overbevisning har jeg ikke helt selv lige nu.
I:	”Nej?”
Jens:	”Det havde jeg i starten. Fordi, der ville – jeg vil det også gerne. Jeg synes faktisk, jeg får rigtig meget ud af samarbejdet, når vi sidder i hoved-PLF-et ((ledelse og ressourcepersoner)). Jeg synes, det er superinteressant. Men udmøntelsen af det… det er dælme svært”.
I:	”Ja. Har du nogle oplevelser af, at der er nogle… hvad skal man sige, sager… som går bedre igennem end nogle andre?”.
Jens:	”Ja. Når det handler om, at folk skal bruge eksempelvis noget af deres forberedelsestid på at lave noget, så begynder den at blive svær. Hvis det er noget, vi bare skal beslutte ja eller nej til, så ((knipser)). Så er der selvfølgelig en diskussion, men det er noget, vi kan ordne her og nu. Når vi skal til at begynde at bruge tid uden for mødetidsrummet, som vi gør med nogle ting… jamen, det har jeg ikke tid til, fordi… og jeg kan sagtens forstå det, altså fordi, forberedelsestid er jo alt vores guld, ikke? Så hver gang, der bliver taget i den, så har vi mindre tid til at forberede vores undervisning, så jeg kan sagtens forstå det. Men det er dér, hvor det bliver svært. Så bliver det svært at diskutere”.

I dette eksempel formulerer inklusionsvejleder Simon fra skole 2[162] i fokusgruppeinterviewet, at adgangsbilletten til kollegerne går gennem kendskab og relation, hvor de kolleger, han ikke kender så godt og i forvejen har en relation til, vanskeliggør muligheden for ad hoc-vejledning. Citatet viser for mig at se, at rollen ikke kan pålægge kolleger et forandringsperspektiv, men må oparbejde en

[161] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[162] S2. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

relation med kolleger fra andre afdelinger før de vil godtage, at en ressourceperson italesætter forandringsmuligheder i deres praksis:

Simon:	”Men der er relationen vigtig, for man kan sige, vi har lige gjort – jeg var for eksempel med i nogle timer i min egen klasse, og der er jeg jo ikke... det er ikke fordi, vi sådan har afstemt, hvad jeg skal, andet end at det skal lige sådan dæmpe og skabe lidt ro, og at man kan undervise. Men der kan jeg jo godt finde på at snakke med [...] i det her tilfælde meget løst omkring, men der er relationen vigtig. Jeg tror, det havde været anderledes, nu kan jeg ikke lige forestille mig et scenarie, hvor jeg sådan ad hoc, uden sådan noget mål skulle være med i en time i 8. klasse, for eksempel, men lad os nu bare lege det, så tror jeg det ville være sværere, hvis jeg skulle gå hen til ((lærernavn)) bagefter og sige ((lærernavn)), jeg lagde faktisk mærke til, du gjorde lige det der... kunne man tænke, så tror jeg chancen var større for at han sagde, ja rend mig. Den var større”.

På skole 1[163] taler læsevejlederne Tove og Gudrun, læreren Troels, og afdelingslederen Bjørn, om at det er følsomt, når vejledningen går ind og handler om didaktikken og selve undervisningen, som bliver italesat som det allerhelligste for en lærer. Jeg ser her en distinktion mellem fag som vidensområde og fag som undervisningsmetode, hvor det er følsomt at kritisere undervisningsdelen, men at det også er her, det er muligt at skabe de største forandringer. Jeg iagttager på den baggrund, at fag som vidensområde bliver knyttet til et sæt af standarder, der er uden for personlig indflydelse og påvirkning, mens undervisningen bliver koblet til personen og dermed er afhængig af den personlige indflydelse og påvirkning. Her bliver det således muligt enten at lykkes eller mislykkes som person, hvilket gør det svært at anfægte uden at det bliver taget personligt, hvor der er risiko for at få afsløret sin eventuelle inkompetence:

Tove:	”Men det er også et lidt mindre betændt område at gå ind i, for eksempel den indsats med ((faglig metode)) som sådan, hvis man siger, det bliver lidt omsiggribende, hvis man siger, at biologilæreren skal til at arbejde mere med faglig læsning, det er sådan ret omsiggribende, hvordan man vælger at gribe sin undervisning an, det kan blive mere personligt”.
Bjørn:	”Den kan blive svær...”.
Gudrun:	”Mere følsomt...”.
I:	”Mere følsomt...?”.
Tove:	”Det bliver lidt mere personligt, man går ind og piller lidt mere, hakker lidt mere i, hvordan man står og underviser”.
Gudrun:	”Det sakrale rum”.

[163] S1. Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Bjørn:	”Ja”.
Troels:	”Det er jo noget af det, vi holder fast i, at vi selv kan stadigvæk bestemme, hvad der nogenlunde foregår ude i... ikke også, men det er også der, man kan flytte mest, hvis man er villig til at blive prikket lidt til en gang i mellem”.
Tove:	”Lærere vil jo i bund og grund også gerne bestemme ufattelig mange ting”.
Troels:	”Ja, lige nøjagtig”.
I:	”Chef i eget klasselokale...?”.
Tove:	”Jamen, det siger jeg også på egne vegne”.

I et ledelsesperspektiv (L) fra skole 1[164] taler skolelederen Holger og afdelingslederen Bjørn om, at kolleger helst ikke vil belæres på det område, hvor man er mest sårbar, eller vil føle sig udstillet, men heller ikke vil coaches og herigennem finde svar inden i sig selv, som ikke er der. Yderligere italesætter de, at ressourcepersonen ikke skal fremstille sig selv som et supermenneske, men være tillidsvækkende og få den vejledte til at gå fra vejledningen med rank ryg, og at vejlederen vil en det godt. Jeg tolker dette som en beskrivelse af en vejledningstilgang, der balancerer mellem belæring, gode råd og coaching, og det at den vejledte skal finde svarene selv. Jeg forstår dette som en rolle, der mestrer at forene viden, læring og fællesskab i forhold til den vejledte. Tilkoblingen vil ifølge ledelse således forekomme, når vejledning bygger på en mer-viden, en omsorg og forståelse for kollegaens situation, er opbyggelig, og hvor det er klædeligt med en vis grad af hjælpsom ydmyghed:

Holger:	”Ja. Man vil helst ikke belæres, tror jeg. I en situation, hvor man er sårbar, vil man helst ikke belæres”.
Bjørn:	”Eller føle sig udstillet”.
Holger:	”Ja. Man vil gerne have hjælp på den anerkendende måde, ikke?”.
I:	”Ja. Så belæring er det samme som at sige, at du ikke duer, eller hvad? Eller at du gør noget forkert, eller hvad ligger der i det?”.
Bjørn:	”Ja, sådan tænker jeg nok lidt, det bliver opfattet, ikke? Og belæring er i hvert fald en manglende anerkendelse af den sårbarhed, man kommer med”.
I:	”Ah? Så man skal...”.
Holger:	”Det er en meget fin balancegang, det synes jeg, imellem at man i en periode havde det her med coaching, ikke, altså hvor jeg bliver vanvittig ved tanken om coaching, fordi jeg tænker, at der ligger jo ligesom i det, at du har alle svarene inden i dig. Nej! Det har vi bare overhovedet ikke, vel? Hvis man kommer som ny lærer, der er ingen svar derinde. Så kan man sidde og coache herfra og så til helvede, og så finder man ikke nogle svar”.
I:	”Ja. “og hvad synes du selv?”.

[164] S1. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

Holger:	”Ja. Og det har man ikke brug for, vel? Så det vil man ikke. Man vil ikke over i den der, hvor du selv skal finde løsninger, og det hele det er meget... jeg siger ikke noget...”.
Bjørn:	”Den klassiske skole-hjemsamtale, hvordan synes du så, det går? Ja, det er det, jeg er kommet for at få at vide, gider du godt sige det?”.
Holger:	”Ja, men man vil heller ikke over i den anden side med at belære og bare få at vide, du skal bare gøre sådan og sådan. Fordi der er rigtig meget af det, det kunne man godt læse sig til, men der er åbenbart noget af det, der ikke fungerer for mig”.
I:	”Nej. Alligevel?”.
Holger:	”Ja. Så det er den der balance med, at man tør åbne sig og man tør lytte, og der skal man have tillid over for den, man sidder over for, i en fornemmelse af, at... at det andet menneske, jeg sidder over for, vil mig det godt. Altså, at man kan gå derudfra... altså vi snakker jo meget om det med, hvis man har en samtale med en medarbejder, der er svær - det handler om, at folk kan gå derfra med rank ryg, ikke? Og synes, at man kan noget. Og det tænker jeg er det samme med vejledersituationen, ikke?”.
I:	”Ja?”.
Holger:	”Det er der nogen, der kan. Der er nogle vejledere, der er mega gode til det der med, at folk går derfra og synes, årh, jeg har bare noget at gå herfra med, men jeg er også blevet anerkendt på, at der er noget, jeg kan. Ikke? Og så er der nogen, som ikke kan det, og som kan få lidt den der belærende effekt. Også selvom de måske ikke nødvendigvis vil, men på en eller anden måde få sådan en adfærd, der får dem til at fremstå som supermænd”.
I:	”Ja”.
Holger:	”Og det gider man faktisk heller ikke, man gider ikke sidde over for et supermenneske, vel?”.
I:	”Nej?”.
Holger:	”Altså fordi, det er bare megaanstrengende, fordi man sidder her, fordi der er noget, der er svært, ikke fordi man har brug for at blive mindet om, at øh... nå, du kan så bare alt muligt, det er fint for dig. Hej, hej, altså”.

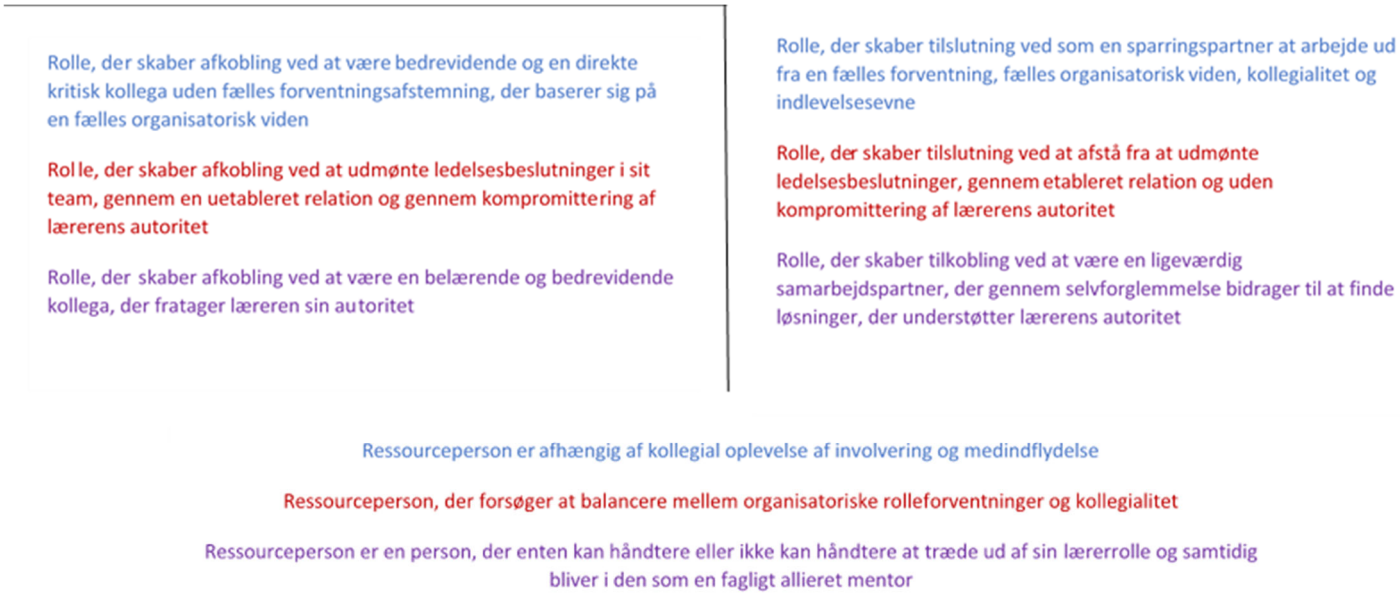
På skole 2[165] italesætter skolelederen Hans også, at kolleger ikke vil kontrolleres og belæres, fordi så står lærerne af. Det er fint nok at snakke som lærer med andre mennesker om, hvad man laver, men man er reelt ensom, når man står i klasselokalet. I min optik bliver det for let som ressourceperson at docere, når man ikke selv skal effektuere, hvorfor en sådan tilgang vil blive mødt med en afkobling:

[165] S2. Interview ledelse/Interviewer: Lassen, S., 2019.

I:	”Ja? Hvad tror du lærerne lægger mest vægt på? Hvis de sådan ligesom skal synes, det er bare en god ressourceperson, det her”.
Hans:	”De lægger mest… jamen, det ved jeg ikke – jeg tror, altså hvis det går over i kontrol og belærende og alt det der, så vil – så står lærerne af”.
Hans:	”Ikke? De vil gerne stå over for nogle børn og kunne fortælle dem noget og lære dem noget. Og lede dem. Og den skal du jo ind – den skal man ind og have fundet ved de lærere. Fordi, så får du rigtig fuld power på, at de er glade for deres job”.
I:	”Så hvis du belærer dem, så tager du ledelsen fra dem?”.
Hans:	”Ja. Du må ikke tage ledelsen fra dem”.
I:	”Ah”.
Hans:	”Og dengang, de skulle i team, der kunne du tage ledelsen let fra dem, hvis ikke du fik den drejet i den rigtige retning. Jeg skal ikke sidde og snakke som lærer med andre mennesker, om hvad jeg laver, og reelt, så er du ensom, når du står der”.
I:	”Ja? Og det bliver du ved med at være?”.
Hans:	”Altså, team, det er super, alt det der, det er blevet placeret. Og du kunne sagtens snakke om, hvad man skal og ikke skal, men når du går derned, så står du der”.
I:	”Ja? Og det skal du kunne?”.
Hans:	”Ja. Og der kan godt stå en i hjørnet, der kan være to derinde, men du står alene. Du kan ikke slæbe hele teamet med ned og stå og fortælle en hel masse om, hvad I diskuterede, du skal kunne det dér”.

Samlet set fremkalder jeg på indersiden en frembragt rolle, hvor jeg har samlet det, der med rollen skaber afkobling, idet jeg hovedsageligt har iagttaget en italesat afkobling på indersiden - det, der ikke skal være til stede. På ydersiden har jeg dermed samlet det, der skaber tilkobling. Selvom jeg iagttager et sammenfald mellem perspektiver, der har fokus på, at rollen skaber afkobling, hvis den er bedrevidende og belærende, vælger jeg at lade dem stå hver for sig, idet der for mig at se er forskellige perspektivnuancer, der knytter sig hertil. Kollegerne (K) har for mig at se et særligt fokus på ikke at blive ekskluderet fra det, der organisatorisk eller vejledningsmæssigt bliver besluttet, således, at de gennem involvering og medindflydelse får mulighed for at orientere sig, hvilket jeg også ser italesat gennem behovet for ressourcepersonens indlevelsesevne; at rollen både organisatorisk og i de enkelte interaktioner bliver forstået og set ud fra den rolle, kollegerne har. Ressourcepersonerne (R) orienterer sig i min optik mod at balancere mellem ledelsesbeslutninger og kollegiale relationer med en særlig opmærksomhed på at fastholde lærernes autoritet. Gennem denne balancering bliver blikket rettet mod at lade ledelse formidle ledelsesbeslutninger og i stedet fokusere på at etablere gode relationer til kollegerne, hvor lærernes autoritet ikke bliver

kompromitteret. Fra ledelsesperspektivet (L) iagttager jeg et personfokus på ressourcepersonen som afsæt for håndtering af rollen, hvor det handler om at kunne træde ud af sin lærerrolle og samtidig blive i den som en fagligt allieret mentor. Herudfra iagttager jeg et sammenfald i forhold til, at kollegers tilkobling til ressourcepersonrollen står og falder med, at rollen ikke er belærende, men indeholder diskrepanser mellem perspektiver, hvor kolleger (K) orienterer sig mod inklusion eller eksklusion i relation til indflydelse og involvering. Ressourcepersoner (R) har fokus på den kollegiale relation, der kan kollidere med den organisatoriske rolleforventning, mens ledelse (L) retter blikket mod ressourcepersonens personlige kapacitet.



Figur 43. Form: Kollegial adgangsbillet - kollegers tilkobling eller afkobling.

Ressourcepersoners interne samarbejde

På tværs af det empiriske materiale ser jeg fra forskellige vinkler et italesat behov fra ressourcepersonerne for at have andre ressourcepersoner at sparre med, enten fordi der er noget, der er svært angående rollen, eller fordi der er behov for at kunne have ligestillede, der også har en ressourcepersonrolle, de gerne vil udvikle. Jeg har ikke iagttaget perspektivet fra kolleger, ligesom ledelsesperspektivet i forhold til temaet ikke eksplicit bliver trukket frem i interviewene, hvorfor jeg vurderer, at grundlaget er for spinkelt til at kunne udsige noget fra disse to perspektiver.

Fra ressourcepersonperspektivet (R) taler PLF-koordinatoren Jens fra skole 4[166] om, hvordan han bruger skolens anden PLF-koordinator Cecilie som sparringspartner, når det bliver for træls at være koordinator. Jeg ser ud fra citatet en rolle, der ikke længere hører til hos kollegerne, men heller ikke hører til hos ledelse, hvorfor der er behov for at sparre med en ligestillet, der har indsigt i lige præcis de problematikker, man kan stå i som ressourceperson. Jeg tolker også det, at de går "hen i hjørnet og piver", som et udtryk for, at der ikke er formelle fora, hvor rollen bliver diskuteret og evalueret:

Jens:	"Ja, lige præcis, og det kan også godt være, hvis jeg har oplevet et eller andet i mit team, så har jeg brug for at snakke med Cecilie om det, og hun gør det den anden vej. Så vi bruger hinanden rigtig meget til sparring".
Jens:	"Det bliver det lidt. Og både Cecilie og jeg – vi har jo begge to været fortvivlede, ikke? Men vi har så stor tillid til hinanden, os to, ikke, så vi kan også være ærlige, og så kan vi gå ind i natur teknik, og gå ind i hjørnet, og så kan vi stå der og pive lidt, når vi synes, det hele er lidt for træls, ikke?".
I:	"I må godt pive over for hinanden".
Jens:	"Ja, ja. Ork ja. Så på den måde kan man sige, der er det rart nok at have en sparringspartner i en anden PLF-koordinator, ikke?".

Koordinatoren Trine fra skole 2[167] taler om, at det er svært at få relevant sparring på lige fod med andre ressourcepersoner, selvom hun opsøger det engang i mellem. Med dette eksempel bliver der for mig at se også italesat et behov for sparring med ligestillede. Igen forstår jeg sekvenser ud fra, at der ikke er formelle fora, hvor rollen bliver diskuteret og evalueret, hvorfor det kommer til at handle om, at der ikke er sparring af hente, fordi skolens ressourcepersoner har forskellige tilgange:

Trine:	"Øh... nej... jeg opsøger nogle gange lidt sparring, men det er svært, fordi... det sparring, der er, det... er enten med de to andre tovholdere, som kører det lidt anderledes end mig, synes jeg, de er i hvert fald mere enige til møderne end her, de har også været det i længere tid. Ellers, så er det jo at opsøge nogle kolleger, der... i bund og grund, deres syn er lidt ligegyldigt på det. Det er ledelsen, som egentlig bestemmer over mig. Så sparring, hvor jeg er på lige fod, det synes jeg er svært at få".

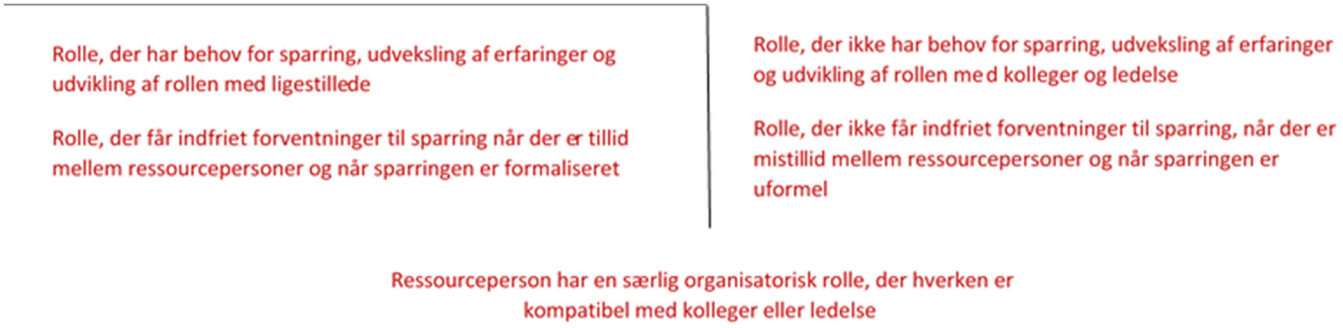
På skole 3[168] til fokusgruppeinterviewet på tværs fortæller læsevejlederen Inger, at hun har en forventning om, at skolens ressourcepersoner er interesserede i, hvad de forskellige

[166] S4. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[167] S2. Interview ressourceperson/Interviewer: Lassen, S., 2019.
[168] S3. (Fokusgruppeinterview på tværs/Interviewer: Lassen, S., 2019.

ressourcepersoner laver, og er sammen om at udvikle vejlederrollen. Her ser jeg i modsætning til de to andre citater, at samarbejdet med ligestillede kolleger er formaliseret, hvor de udveksler erfaringer og udvikler vejlederrollen:

Inger:	”[…], men jeg har da en forventning om, at vi er interesserede i, hvad hinanden laver, og hvilke udfordringer – vi udveksler erfaringer, og vi er sammen om at udvikle vores vejlederrolle. Det har jeg da en forventning om, og det oplever jeg også”.

Med eksemplerne iagttager jeg fra tre forskellige vinkler et behov for sparring med ligestillede. I de to første sekvenser er sparringen uformel, hvor det handler om at læsse af eller ikke opleve sig forstået på grund af forskellige tilgange til rollen. I det tredje eksempel ser jeg både en formel tilgang, hvor en forventning om sparring og udvikling af rollen bliver indfriet. Jeg ser således erfaringer med, at forventninger bliver indfriet, ligesom jeg ser, at forventninger ikke bliver indfriet. Samlet genererer jeg en forskel, hvor der er behov for sparring, udveksling af erfaringer og udvikling af rollen med ligestillede i modsætning til at have sparring med kolleger eller ledelse. Desuden ser jeg, at forventninger bliver indfriet, når der er tillid mellem ressourcepersoner, eller når sparringen er formaliseret. Den frembragte rolle bliver dermed en rolle, der har behov for sparring, udveksling af erfaringer og udvikling af rollen med ligestillede, hvor forventninger til sparring bliver indfriet, når der er tillid mellem ressourcepersoner og når sparringen er formaliseret. Den fremstillede rolle bliver som modpol til dette en rolle, der ikke har behov for sparring, udveksling af erfaringer og udvikling af rollen med kolleger og ledelse, og som ikke får indfriet forventninger til sparring, når der er mistillid mellem ressourcepersoner og når sparringen er uformel. Afsættet for denne inderside og yderside bliver for mig at se en blind plet, hvor ressourcepersonen bliver forstået som en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.



Figur 44. Ressourcepersoners interne samarbejde.

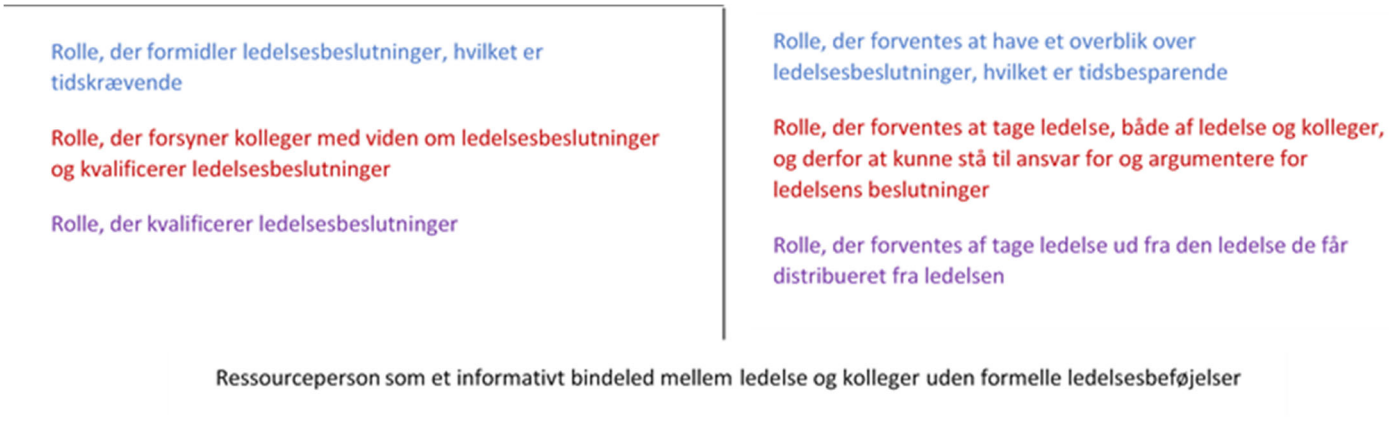
Opsamling

Med temaet *erfaringer og forventninger* har det været intentionen at synliggøre, hvilke forventninger og erfaringer de tre rolleperspektiver har i relation til ressourcepersonen, hvor jeg særligt har iagttaget områder i materialet, der har beskæftiget sig med erfaringer med og forventninger til rollen, hvor der er forskel på ledelse og ressourcepersoner, ressourcepersonen som koordinator og ressourcepersonen som vejleder, samt hvad der som ressourceperson giver en kollegial adgangsbillet - kollegers til- eller afkobling. Til sidst et fokus på ressourcepersoners interne samarbejde, som jeg på tværs af materialet kun eksplicit har kunnet iagttage fra et ressourcepersonperspektiv. Dette betyder ikke, at kolleger eller ledelse ikke nødvendigvis finder det vigtigt, eller at skoler ikke prioriterer dette gennem forskellige mødefora. Jeg har blot ikke iagttaget en direkte italesættelse af et behov for eller vigtigheden af ligestillet sparring eller måder at effektuere denne sparring på. Derfor bliver kollega- og ledelsesperspektivet udeladt, da jeg ikke på et tilstrækkelig funderet grundlag kan udtale mig om disse perspektiver.

Jeg producerer på baggrund af overstående tre forskellige former. Grunden til dette valg beror på, at jeg iagttager tre områder, der gør sig gældende i ovenstående analyse. Et område, der relaterer sig til en forskel mellem ledelse og ressourceperson, et område, der adresserer ressourcepersonens organisatoriske betydning, og et område, der behandler ressourcepersonen i forhold til kolleger. Grunden til denne selektion knytter sig *for det første* til, at alle tre perspektiver iagttager, at ressourcepersoner ikke har formelle ledelsesbeføjelser. *For det andet*, at alle tre perspektiver italesætter organisationsforandringer, og *for det tredje*, at alle har særlige erfaringer med og forventninger til ressourcepersonens samarbejde med kolleger, fx omkring mer-viden.

Den første form handler således om rollens relation til ledelse. Her ser jeg, at rolleperspektiverne omkring den frembragte og den fremstillede rolle bliver forskellige, mens der er sammenfald for alle tre perspektiver ved den blinde plet. Kollegerne (K) ser rollens samarbejde med ledelsen som et grundlag for, at kollegerne får viden om ledelsesbeslutninger, hvilket er tidskrævende. Ledelse (L) ser en rolle, der kvalificerer ledelsesbeslutninger, mens ressourcepersonen (R) ser sig selv som en, der både orienterer sig mod kollegernes formidlingsblik og ledelsens kvalifikationsoptik. Den fremstillede rolle forventes af kollegerne (K) at have overblik, som er tidsbesparende. Ressourcepersonerne (R) forventes at kunne stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger, mens ledelse (L) forventer af rollen, at den tager den ledelse, den får distribueret fra

ledelsen. Den blinde plet bliver derimod sammenfaldende med et selvfølgeligt afsæt, hvor ressourcepersonen bliver et bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser. Jeg genererer således et kollegialt (K) fokus på en rolle, der forbliver en kollega, fordi rollen ikke kan træffe beslutninger, men dog med noget ekstra viden om ledelse, som de ikke selv er i besiddelse af, hvorfor rollen bliver et bindeled. En ledelse (L), der ligeledes ser ressourcepersonen som en medarbejder, der også har ekstra viden, men hvor denne ekstra viden knytter sig til viden om kolleger, mens ressourcepersonen (R) orienterer sig mod netop at besidde både viden fra kolleger og ledelse for at kunne blive dette bindeled.



Figur 45. Form: Erfaringer og forventninger form 1.

Den anden form omhandler et fokus på organisationen. For kollegerne (K) iagttager jeg en frembragt rolle, der baserer sig på en fælles organisatorisk viden. Ressourcepersonen (R) orienterer sig i stedet mod hele organisationen, hvor den må håndtere at stå i forskellige spændingsfelter, der skal oscilleres imellem. Den frembragte rolle bliver derfor for mig at se en rolle, der ikke nødvendigvis kan eller ikke kan håndtere orienteringen, men blot kan konstatere at stå i en sådan position. For ledelse (L) iagttager jeg en rolle, der kræver den rette person eller en, der kan oplæres til at være frontløber for store organisationsforandringer og facilitere professionelle læringsfællesskaber. Jeg iagttager dermed forskellige perspektiver på rollen i tilknytning til organisationen, hvor kolleger (K) har fokus på en fælles organisatorisk viden. Ressourcepersonen (R) har et balanceringsfokus, mens ledelse (L) har et person- og organisationsforandrende fokus. Jeg ser derfor ikke et sammenfald mellem perspektiver. For kollegerne (K) handler det om, hvorvidt de accepterer eller afviser rollen. For ressourcepersoner (R) bliver den frembragte rolle iagttaget på baggrund af en ideal fordring om, at rollen på afklaret og kompetent vis kan orientere sig mod hele organisationen, mens det for ledelse (L) handler om at klare den faglige ledelse. Igen ser jeg forskelligartede perspektiver, hvor

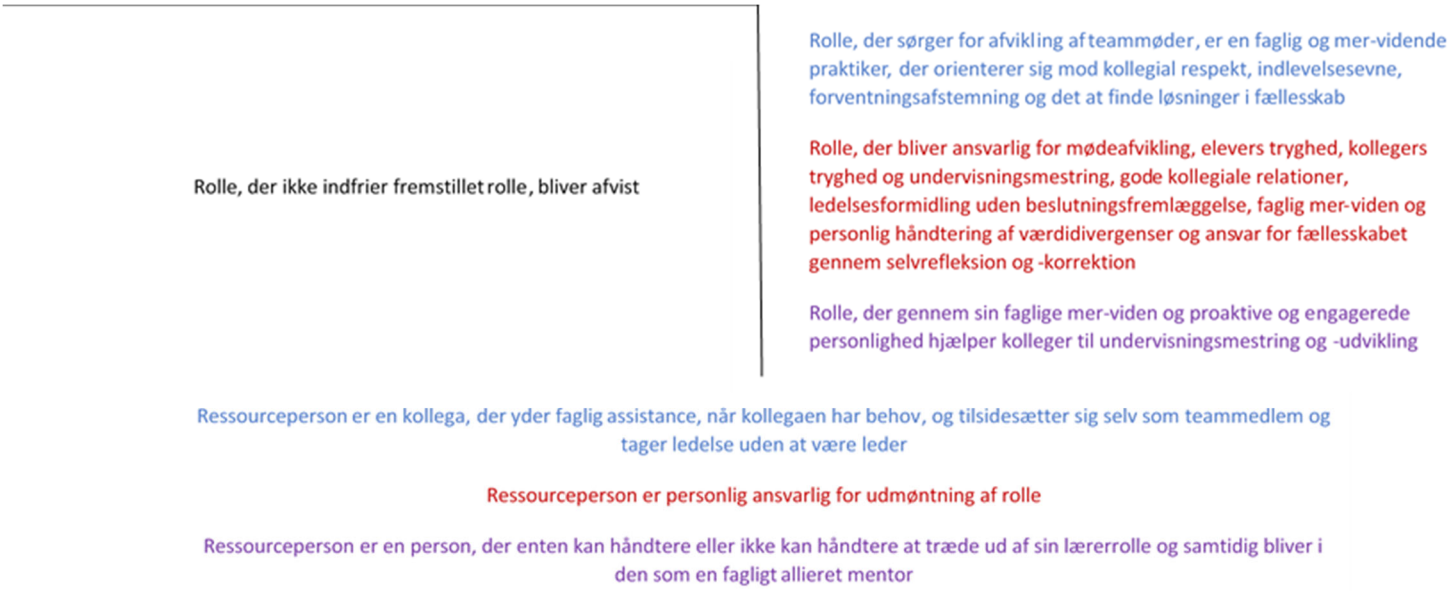
kolleger (K) og ledelse (L) iagttager fra hver deres rolleperspektiv, mens ressourcepersoner (R) ikke kan orientere sig mod egen rolle, men må orientere sig mod både kolleger og ledelse for at kunne balancere og dermed forsøge at bygge bro. Ressourcepersonfagligheden, der orienterer sig mod sparring med ligestillede roller i organisationen, som jeg kun ser fra ressourcepersonperspektivet, bliver i min optik et udtryk for et organisatorisk blik, fordi der er fokus på en organisatorisk rolle. De blinde pletter afspejler disse forskelligheder ved at ressourcepersonen for kolleger (K) bliver afvist, hvis den bliver dikteret af ledelsen uden kollegial involvering og medindflydelse. Ressourcepersonens (R) blinde plet bliver, at ressourcepersonen har en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse. For ledelse (L) bliver den blinde plet, at ressourcepersonen bliver et ledelsesredskab til organisationsforandringer og en medarbejder med en særlig personlig kapacitet, der kan lukke huller i organisationen. På den baggrund iagttager jeg et kollegaperspektiv (K), der afviser ressourcepersonen, hvis de ikke bliver involveret i organisatorisk viden. Ressourcepersonen (R) har fokus på at stå mellem kolleger og ledelse med et brobygningsfokus, mens ledelse (L) har fokus på at få relevant organisatorisk ledelseshjælp gennem ressourcepersonen.

Figur 46. Form: Erfaringer og forventninger form 2.

Den tredje form behandler ressourcepersonens samarbejde med kolleger, hvor jeg tager afsæt i de forventninger, der er til rollen, og dermed først adresserer den fremstillede rolle som den, der skaber tilkobling hos kolleger. Kolleger (K) iagttager i min optik den fremstillede rolle som en rolle

med tre fokuspunkter; afvikling af teammøder, personen som faglig og mer-vidende praktiker, der orienterer sig mod kollegial respekt, indlevelsesevne, forventningsafstemning, og en, der kan finde løsninger i fællesskab. Ressourcepersoner (R) iagttager en fremstillet rolle, der knytter an til både proces, elever, kolleger, ledelse, faglighed og egen person. Rollen bliver således mødeansvarlig. Desuden bliver rollen elevens ambassadør. Kollegialt orienterer rollen sig mod kollegernes tryghed, etablering af relationer samt det at undgå at kompromittere kollegernes autoritet. Desuden håndterer rollen værdidivergenser og underspille sin rolle for at bevare den symmetriske kollegialitet. I forhold til ledelse må rollen undlade at udmønte ledelsesbeslutninger, hvis kolleger ikke skal afkoble sig rollen, og må derfor holde sig til kollegialitet, der ikke omhandler beslutninger. Desuden bliver den fremstillede rolle fagligt iagttaget som en, der er mer-vidende. Og i relation til sin egen person bliver rollen forstået som en, der tager ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion. På den baggrund iagttager jeg en fremstillet rolle i et ressourcepersonperspektiv, der bliver ansvarlig for mødeafvikling, elevers tryghed, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden og personlig håndtering af værdidivergenser og ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion. For ledelse (L) bliver den fremstillede rolle en, der med sin faglige mer-viden og proaktive og engagerede personlighed hjælper kolleger til undervisningsmestring og -udvikling. Således er der fra alle tre perspektiver fokus på, at rollen skal være fagligt mer-vidende med et fokus på kollegers behov og ståsted. Dog ser jeg også forskellige fokuspunkter, hvor der ikke er sammenfald, hvorfor jeg lader perspektiverne optræde hver for sig. I min optik har kollegerne (K) nemlig primært fokus på, at rollen orienterer sig mod kollegernes ståsted og behov, hvor ressourcepersonen (R) iagttager mange distinkte områder, som rollen er ansvarlig for, og derfor ikke kun har fokus på kollegernes ståsted. Ledelse (L) retter også opmærksomheden mod kollegernes ståsted, men har yderligere et perspektiv, der retter sig mod rollens personlighed, der skal være proaktiv og engageret. Derimod ser jeg en fælles frembragt rolle, der, hvis de forskellige fremstillede roller ikke bliver indfriet, bliver afvist. For perspektivernes blinde pletter og dermed logikker for iagttagelse ser jeg forskellige afsæt. Kolleger (K) tager det som en selvfølgelighed, at ressourcepersonen er en kollega, der yder faglig assistance, når kollegaen har behov og tilsidesætter sig selv som teammedlem og tager ledelse uden at være leder. Grunden er, at både koordinator og vejleder på selvfølgelig vis bliver set som en kollega, men en form for

anderledes kollega, der gør det, der skal gøres i forhold til rollen. Ressourcepersonens (R) blinde plet ser jeg som det, at ressourcepersonen er personligt ansvarlig for udmøntning. Jeg iagttager ikke en italesættelse af udefrakommende omstændigheder, der kan hjælpe ressourcepersonen på vej med rollen. Ledelse (L) taler for mig at se også om et personligt ansvar, men med en anderledes vinkel, der relaterer sig til ressourcepersonens personlighed - om man har det i sig eller ej.



Figur 47. Form: Erfaringer og forventninger form 3.

Opsamling på interviewanalyse

I følgende afsnit kondenserer jeg yderligere interviewanalysens fremkaldte forskelle med henblik på at finde temaer til formanalysens trin 3: hyperkompleks forståelse.

Gennem interviewanalysen har jeg produceret tre overordnede temaer, der omhandler *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersoner, ressourcepersonens organisatoriske betydning* samt *erfaringer og forventninger*. For hvert tema har der vist sig forskellige undertemaer; Forvaltningskrav, intentioner og ressourcer, differentiering, ledelse som stødpude, rollen som nødvendig, rollen som unødvendig, forskel på ledelse og ressourcepersoner, ressourcepersonen som koordinator, ressourcepersonen som vejleder, kollegial adgangsbillet – kollegers tilkobling eller afkobling, samt ressourcepersoners interne samarbejde. Undertemaerne har tilsammen genereret syv forskelle for kolleger og ledelse samt seks for ressourcepersoner, fordi det kun var muligt at finde ét citat, der adresserede ressourcepersoner som unødvendige. Jeg vil i det følgende først

adskille de tre rolleperspektiver med henblik på at iagttage strukturer, der træder frem til yderligere reduktion. Herefter vil jeg samle de tre rolleperspektiver i temaer til anvendelse i formanalysens trin 3.

I modsætning til observationsanalysen viser der sig i interviewanalysen sammenfald mellem de tre rolleperspektiver. Jeg vælger derfor at udarbejde opsamlingen på interviewanalysen ud fra sammenfald og forskellighed i perspektiver og orienteringspunkter.

Det mest markante sammenfald, som har vist sig, er et sammenfald for alle tre perspektiver vedrørende forvaltningstiltag. Her iagttager jeg en rolle, hvor der forekommer en afkobling, når rollen bliver effektueret som en standard og defineret ud fra ydre omstændigheder uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel. Jeg ser på den baggrund en efterspørgsel efter, at forvaltningstiltag adresserer, at ressourcepersonroller udspringer af selvbestemte og skolebehovsproducerede forhold, defineret af indre omstændigheder, som får tilført tilpas med ekstra ressourcer, hvis realisering skal være mulig. For kolleger (K) bunder dette i et behov for hjælp til undervisning, for ressourcepersonen (R) bliver det et spørgsmål om, hvorvidt de gennem et personligt ansvar kan få ender til at nå sammen; organisatorisk mellem strategi og praksis, tidsmæssigt mellem forskellige opgaver, og relationelt mellem kolleger og ledelse. For ledelse (L) tages der afsæt i værdier og ressourcer.

Herefter er der ikke flere sammenfald mellem alle tre perspektiver. De næste sammenfald jeg behandler, er mellem ressourcepersoner og ledelse, som dermed adskiller sig fra kollegaperspektivet. I et tilfælde er der sammenfald mellem frembragt og fremstillet rolle, men forskellige blinde pletter, mens der i et enkelt tilfælde er sammenfald både i forhold til frembragt og fremstillet rolle, samt i blind plet.

Det første sammenfald mellem ressourcepersoner og ledelse omhandler ledelsens rolle i relation til ressourcepersonrollen. Både ressourceperson (R) og ledelse (L) ser her en rolle, der har brug for at blive bakket op og givet tryghed i de forskellige samarbejder, som forvaltningstiltag producerer. I modsætning hertil giver det utryghed, hvis denne opbakning ikke finder sted. Kollegerne (K) har derimod et blik for, at hvis rollens bidrag til undervisningen ikke synliggøres af ledelse, giver det utilfredshed med rollens arbejdsindsats. Synlighed som modpol hertil giver tilfredshed med rollens arbejdsindsats. Alle tre afsæt er dog forskellige, hvor kolleger (K) orienterer sig på baggrund af

ressourcepersonens bidrag til undervisningen, så alle løfter i fællesskab. Ressourcepersonens (R) afsæt er en manglende beslutningsautoritet, hvorfor de har brug for ledelsens hjælp, mens jeg for ledelse (L) ser et personaleomsorgsfokus.

Det næste sammenfald mellem ressourceperson og ledelse, som også adskiller sig fra kollegernes, omhandler rollen som nødvendig. Her er der sammenfald mellem alle tre formelementer (R) (L). Rollen bliver både en organisatorisk aflastnings-, sammenhængs- og udviklingsfigur, der bidrager til fagligt konstruktive og udviklende samarbejder, der sigter efter fælles værdier og mål og bliver en nødvendighed i forhold til at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, samt sammenhæng og udvikling. Hvis rollen derimod er fraværende, forårsager det belastning af ledelse og kolleger og skaber fravær af udviklende samarbejder, der sigter efter fælles værdier og mål. For kolleger (K) handler det derimod om, at rollen dækker et sparrings- og specialvidensbehov, der udvikler kollegaen, så eleven kommer videre. Hvis rollen til gengæld er fraværende, bliver kollegerne sat i en position, hvor de må klare deres faglige opgaver selv uden faglig sparring. Herigennem bliver ressourcepersonen nødvendiggjort ved at have en mer-viden, som kan hjælpe kollegaen til at udvikle sin undervisning.

I forhold til, hvorvidt ressourcepersonrollen bliver set som unødvendig, er ressourcepersonperspektiver fraværende, mens der er sammenfald mellem kolleger og ledelse gennem den frembragte og fremstillede rolle. Her bliver skolen sårbar, når rollen producerer viden til sig selv, og viden derfor bliver placeret på få hænder, hvorimod et fravær af rollen vil give fællesskabet viden og styrke skolen. Kollegerne (K) relaterer det særligt til behovet for et alternativ til rollen via fagteam, hvor viden dermed vil blive forankret i et fagligt fællesskab, og derfor ikke er forbigående, mens ledelse (L) retter blikket mod, hvordan skolens ressourcer bedst muligt bliver brugt.

Igennem temaet om ressourcepersoner og ledelse har jeg produceret sammenfald mellem alle tre perspektiver i sammenhæng med den blinde plet. Jeg ser således, at alle tre perspektiver har et fælles og selvfølgeligt afsæt, hvor ressourcepersonen bliver forstået som et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser. Ingen af perspektiverne ser således ressourcepersonen som en ledelsesfigur. Jeg ser derimod forskellige orienteringspunkter for den frembragte og fremstillede rolle. Kolleger (K) har fokus på formidling og tid, hvor rollen skal formidle

ledelsesbeslutninger med en forventning om overblik, hvor formidlingen dog ser ud til at være tidskrævende, fordi ressourcepersonen ikke kan besvare de spørgsmål, kollegerne har til ledelsens beslutninger. Ressourcepersoner (R) har derimod to orienteringspunkter mod både kolleger og ledelse, hvor de forsyner kolleger med ledelsesbeslutninger og kvalificerer ledelsesbeslutninger ud fra en forventning om at tage ledelse. For ledelse (L) handler det om at få mulighed for at kvalificere deres ledelsesbeslutninger med en forventning om at kunne afsætte en bestemt ledelse fra ledelsen. Jeg ser herigennem, at kolleger (K) har et modtagerfokus, der ikke bliver opfyldt, men derimod bliver tidsbelastende, ressourcepersoner (R) har et forsyningsfokus på både kolleger og ledelse, mens ledelse (L) har fokus på både at modtage og afsætte.

Med de sidste to temaer om ressourcepersonen som henholdsvis koordinator og vejleder iagttager jeg forskellige perspektiver, både for frembragt og fremstillet rolle, samt for den blinde plet.

Med temaet om ressourcepersonen som koordinator ser jeg et kollegaperspektiv (K), der orienterer sig mod at blive involveret og have medindflydelse i relation til organisatorisk viden. Jeg har således iagttaget en italesættelse af en oplevelse af eksklusion fra organisatorisk viden, der i stedet er tilfaldet ressourcepersonen, hvorfor kolleger afkobler sig i forhold til rollen, når de oplever sig sat uden for involvering og medindflydelse. For ressourcepersonen (R) har jeg produceret en meningstilskrivning til rollen med afsæt i, at ressourcepersonen har en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse; de står et sted midt imellem. Her får de en rolle, der består i at skulle orientere sig mod hele organisationen med et brobygningsfokus og mod sparring med ligestillede roller om udfordringer, erfaringer og udvikling af rolle med en forventning om, at de kan effektuere en sådan rolle på en afklaret og kompetent måde i organisationen. For ledelse (L) bliver rollen derimod knyttet til et personligt og organisationsforandrende blik, hvor rollen kræver den rette person eller en, der kan oplæres til at være frontløber for store organisationsforandringer og facilitere professionelle læringsfællesskaber med en forventning om, at rollen klarer den faglige ledelse. Den blinde plet og det selvfølgelige bliver, at ressourcepersonen er et ledelsesredskab til organisationsforandringer og en medarbejder med en særlig personlig kapacitet, der kan lukke huller i organisationen. Kolleger (K) har dermed fokus på at blive en del af et organisatorisk fællesskab. Ressourcepersonen (R) får en ny placering i organisationen, hvor de søger ligestillede, der også har et brobygningsfokus, der må orientere sig mod hele organisationen.

Ledelse (L) knytter an til en forståelse om personlig kapacitet, der som en faglig ledelsesfigur bliver et ledelsesredskab til organisationsforandringer, der kan lukke huller i organisationen.

Det sidste tema om ressourcepersonen som vejleder har ligeledes forskellige perspektiver, dog med et sammenfald i forhold til, at rollen skal være mer-vidende i forhold til kollegerne. Som nævnt i analysen har jeg valgt at adskille perspektiverne, idet der i alle andre forhold er forskelligheder. Kolleger vægter, at rollen afvikler teammøder, er en faglig og mer-vidende praktiker, der orienterer sig mod kollegial respekt, indlevelsesevne, forventningsafstemning og det at finde løsninger i fællesskab. Hvis dette ikke er tilfældet, vil rollen blive afvist af kollegerne. Kollegerne (K) tager afsæt i at få faglig assistance, hvor ressourcepersonen både er en kollega og leder uden at være det. For ressourcepersonen (R) handler det om mødeafvikling, elevers tryghed, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden og personlig håndtering af værdidivergenser og ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion. Hvis dette ikke er tilfældet, bliver de afvist af kollegerne. Afsættet er, at ressourcepersonen er personligt ansvarlig for udmøntningen af rollen. Ressourcepersonen knytter for mig at se an til at skulle forholde sig til og forsøge at forene et kompleks af forhold i organisationen; omsorgs- og udviklingsarbejde for elever og kolleger, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling og dermed viden om ledelsesbeslutninger, faglig mer-viden, konflikthåndtering, værdier, samt ansvar for fællesskabet gennem selvudvikling. Ledelse (L) iagttager en rolle, der gennem sin faglige mer-viden og proaktive og engagerede personlighed hjælper kolleger til undervisningsmestring og -udvikling, med en blind plet, der består i en personorientering i relation til, om ressourcepersonen kan håndtere at træde ud af sin lærerrolle og samtidig blive i den som en fagligt allieret mentor. I min optik tilskriver kolleger (K) her rollen en mening, der knytter an til faglig assistance, hvor ressourcepersonen usynliggør sin anderledes position. Ressourcepersonen (R) må orientere sig i et virvar af modsatrettede forhold, hvor de må balancere og oscillere mellem 1) fagligheder; mødefacilitering- og afvikling, mer-viden og faglig udvikling for elever og kolleger. 2) relationer; følelser, omsorg, værdier og selvrefleksion og -korrektion. 3) organisation; ledelse, fællesskab og værdier, som de får et personligt ansvar for at håndtere. Ledelse (L) har også et personligt blik kombineret med en faglig overlegenhed og et fagligt udviklingsperspektiv, hvor det handler om engagement og proaktivitet og det at kunne håndtere rollen som person.

Samlet ser jeg et kollegaperspektiv (K), som frembringer en rolle, der i min optik har det hovedformål at bidrage til at hjælpe kollegerne med special- og mer-viden, der udvikler kollegaen således, at eleven kommer videre, samt facilitere teamsamarbejde omkring denne udvikling. Der er således både fokus på undervisningshjælp i form af direkte faglig hjælp og indirekte faglig hjælp, hvor sidstnævnte er en møderamme, der fremmer denne hjælp. Hjælpen bliver afvist, hvis dette ikke er tilfældet, og hvis den ikke bliver effektueret på en respektfuld og indlevende måde, hvor både kollega og ressourceperson er involverede i, hvad der bliver forventet af hjælpen, og hvor løsninger bliver fundet i fællesskab. Organisatorisk afviser kolleger rollen angående tre områder; standardiserede forvaltningsbestemte tiltag uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel, manglende synliggørelse af rollens arbejdsindsats i forhold til undervisning fra ledelsens side, og når ressourcepersonen har mere organisatorisk viden end kollegerne. Desuden bliver skolen sårbar, når det kun er ressourcepersoner, der bliver opkvalificerede og tidskrævende, når rollen formidler ledelsesbeslutninger, fordi ressourcepersonen alligevel ikke kan besvare kollegernes spørgsmål.

Den fremstillede rolle bliver således en rolle, der i modsætning til ovenstående bliver accepteret, når rollen relaterer sig til direkte og indirekte faglig hjælp, der bliver effektueret på en respektfuld og indlevende måde, hvor både kollega og ressourceperson er involverede i, hvad der bliver forventet af hjælpen, og hvor løsninger bliver fundet i fællesskab. Organisatoriske bliver tiltag accepteret, når de er selvbestemte og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder, og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. Hertil er der tilfredshed med rollen, når ledelsen synliggør rollens arbejdsindsats vedrørende undervisningen, og når alle har den samme organisatoriske viden. Desuden bliver skolen mere robust, når alle er opkvalificerede og tidsbesparende, og når rollen har overblik over ledelsesbeslutninger.

De blinde pletter handler samlet set om, at ressourcepersonen skal bidrage til undervisning, så alle løfter i fællesskab. Bidrag baserer sig på en implicit forståelse, hvor det handler om at bidrage med faglig mer-viden og assistance, som både bliver forstået som nødvendigt, men også unødvendigt, fordi tilstedeværelsen er forbigående. Jeg ser således en blind plet, der er funderet i et dilemma omkring en implicit forståelse af både nødvendighed og unødvendighed; ressourcepersonen er både ressourcegivende, men også ressourcetagende. Ressourcepersoners adkomst til kolleger bliver implicit afhængig af, at kolleger oplever sig involveret og har medindflydelse, samt har et

behov for hjælp. Desuden er der tale om en implicit forståelse af, at ressourcepersoner må tilsidesætte sig selv som teammedlem, tage ledelse uden af være leder, og være et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser.

For ressourcepersoner (R) ser jeg en rolle, der primært retter sig mod, hvad der i mine øjne bedst kan betegnes som en mangfoldighed af orienteringer og balanceringer mellem modsatrettede behov og fordringer. Jeg ser således rollen som kompleks og sammensat. Rollen bliver både frembragt som en, der bliver spændt ud mellem forvaltning og skolen som organisation, samt udspændt mellem roller i organisationen; ledelse, kolleger, sig selv og elever. Dertil bliver rollen udspændt mellem håndtering af forskellige viden- og kompetenceområder; undervisningsfag, at kunne bedrive konstruktiv samarbejdsudvikling, værdi- og målarbejde, formidling af ledelsesbeslutninger, kvalifikation af ledelsesbeslutninger, brobygning, sparring, rolleudvikling og mødeafvikling. Yderligere bliver rollen udspændt mellem forskellige ansvarsområder, hvor der både bliver taget ansvar for elevers tryghed, aflastning af kolleger, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden, håndtering af værdidivergenser, fællesskabet samt selvrefleksion og -korrektion. Til sidst ser det ud til, at rollen bliver afhængig af at blive bakket op af eller få hjælp af ledelse for at skabe tryghed i de forskellige samarbejder, som forvaltningstiltag producerer. Den frembragte rolle handler således om, at rollen står i disse spændingsfelter og med disse ansvarsområder - dette er rollens vilkår.

Forskellen mellem den frembragte og den fremstillede rolle handler således om, hvorvidt rollen formår at indfri og håndtere disse orienteringer og balanceringer på en afklaret og kompetent måde, som der er en forventning om, hvor det kommer til at handle om forskelle mellem afvisning og tilkobling, aflastning eller belastning, at forsyne kolleger og ledelse med information eller tage ledelse, herunder at kunne stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger. Desuden handler det om, hvorvidt ledelsen formår at bakke op eller ej, og dermed skabe tryghed og utryghed.

Det implicitte afsæt for forståelse af ressourcepersonen bliver et personligt ansvar for udmøntningen af rollen både i forhold til indhold, form og tid. At ressourcepersonen ikke har ledelsesautoritet, er nødvendigt for at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, sammenhæng og udvikling, være et informativt bindeled mellem kolleger og ledelse og dermed

binde organisationen sammen, hvorfor ressourcepersonen bliver en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.

Ledelsesperspektivets (L) forståelse af rollen knytter sig for mig at se til et udgangspunkt, hvor det kræver den rette proaktive og engagerede person til rolleudfyldelse, som herefter kan oplæres. Rollens funktion består af en mangfoldighed af arbejdsområder, der handler om at aflaste ledelse, og kolleger og bidrage til fagligt konstruktive og udviklende samarbejder, der sigter efter fælles værdier og mål, at kvalificere ledelsesbeslutninger, at være frontløber for store organisationsforandringer, at facilitere professionelle læringsfællesskaber, samt at hjælpe kolleger til undervisningsmestring og -udvikling gennem faglig mer-viden. Forskellen mellem den frembragte og fremstillede rolle handler for mig at se om, hvorvidt disse områder bliver indfriet eller ej, og dermed om rollen vil blive accepteret eller afvist i tilknytning til en forventning om, at rollen klarer den faglige ledelse, som rollen får distribueret fra ledelsen. I relation til forvaltningstiltag afviser ledelse rollen, når den bliver effektueret som en standard og defineret ud fra ydre omstændigheder uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel, hvilket betyder, at rollen bliver fremstillet som realiserbar, når den er selvbestemt og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. For ledelse bliver den frembragte rolle en, der bliver bakket op af eller får hjælp af ledelse til sin rolle, for at skabe tryghed i de forskellige samarbejder, som forvaltningstiltag producerer. Det modsatte vil skabe utryghed. Ledelse forstår desuden rollen som et paradoks; både nødvendig og unødvendig på en og samme tid. Den aflaster kolleger og ledelse og bidrager med viden, og tilfører dermed skolen ressourcer, men rollen er på samme tid en belastning, der svækker fællesskabets viden og fratager ressourcer fra skolen, fordi viden bliver placeret på få hænder, hvilket gør skolen sårbar.

De blinde pletter fra ledelsesperspektivet omhandler et implicit afsæt, hvor ressourcepersonen netop bliver forstået som en person. Denne person er en almindelig medarbejder, dog med en særlig kapacitet, der enten kan håndtere eller ikke kan håndtere at træde ud af sin lærerrolle og samtidig blive i den. Hertil er knyttet nogle særlige selvfølgelige forståelser af arbejdsområder, der handler om at være en fagligt allieret mentor, skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, skabe sammenhæng og udvikling, være et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger, samt være et ledelsesredskab til organisationsforandringer, der kan lukke huller i organisationen. Desuden er der en underliggende forståelse af, at ressourceperson generelt kun er en god ide, hvis

den er forenelig med skolens egne tanker, differentierer sig i forhold til skolestørrelse og -behov, og hænger sammen i forhold til ressourceforbrug. Til sidst en implicit paradoksal forståelse af, at ressourcepersonen samtidig er unødvendig, fordi det er bedre at opkvalificere mange end få.

Opsamling observations- og interviewanalyse

Opsamlingen har til formål at synliggøre afhandlingens forskellige rolleperspektivers meningstilskrivninger til ressourcepersonen; iagttagelse af enkelthændelser og enkelthændelsers forskelle. Med opsamlingen adresserer jeg således afhandlingens *første arbejdsspørgsmål* om, *hvordan ressourcepersonrollen og -funktionen konstitueres gennem forskellige rolleperspektiver i interaktioner i folkeskolen, og hvilke forventninger der knyttes hertil*.

Observation

Observationsanalysen identificerede følgende overordnede temaer; *ressourcepersonvariationer, realisering af politiske indsatser, tid, kollegialitet, følelser, ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk*. I det følgende bliver de tre rolleperspektivers forskelle behandlet i fortættet form.

Kollega

Frembragt rolle

For kolleger (K) har analysen produceret en frembragt rolle, der som organisatorisk rolle bliver forvirrende, men som kollegial person bliver hjælpende, hvis den organisatoriske rammesætning medfører tilgængelighed, bliver idegenererende og løsningsorienteret, hvis rollen med sin ekstra kapacitet foreslår pædagogiske tiltag uden at bestemme, og hvis rollen håndterer kollegers følelser og modtager elevberetninger.

Fremstillet rolle

Den fremstillede rolle retter sig ud fra ovenstående mod en velafgrænset rolle, der kan blive iagttaget som enten vejledende, faciliterende eller koordinerende, og som kolleger misunder - ikke på grund af selve rollen, men fordi der med rollen følger efteruddannelse og tid til fordybelse samt tidsmæssig mulighed for en processerende fremtidsløsende tilgang, som er eftertragtelsesværdig.

Blind plet

Kollegernes blinde pletter genererer jeg derfor som en implicit forståelse af en ressourceperson, der kan anvendes, hvis man har behov. En, man både tilpasser sig efter, men som også er fleksibel, en, der underspiller sin ekstra faglige kapacitet og herigennem forbliver kollega, samt en, der, fordi vedkommende ikke har så meget undervisning, bliver særlig ansvarlig, omsorgsfuld, inddragende og aflastende i forhold til pressede kolleger.

Ressourceperson

Frembragt rolle

For ressourcepersoner (R) genererer jeg en frembragt rolle, der med udgangspunkt i at være en lærer/pædagogkollega bliver en person, der absorberer forskellige roller og funktioner, og som en adapter oscillerer mellem de roller og funktioner, der måtte være brug for. Oscillationen kan forårsage både en saglig, social og tidsmæssig belastning og frustration i form af proformaroller og -opgaver, manglende værdsættelse af kolleger samt manglende tid, hvad angår opgavemængden, opgaveløsningen og samarbejdsopgaven. Samtidig har analysen produceret en rolle, der forsøger at balancere mellem at være en elevadvokat, understøtte kolleger, underspille sin rolle, være uformel, ikke intervenere, og samtidig være faciliterende og et fagligt kollegialt forbillede, hvilket i nogle tilfælde ser ud til at skabe nervøsitet, uro, forlegenhed, orienteringstab samt ekstra opgaver for at undgå problemer.

Fremstillet rolle

Den fremstillede rolle bliver således forstået i forhold til sin organisatoriske titel, som der er skabt synlighed omkring i relation til kolleger. Rollen udmønter politiske tiltag ved at være en processerende, rådgivende og en faglig ekspert, der gennem tidsfleksibilitet og følelsesmæssig robusthed håndterer opgaver.

Blind plet

Således betragter jeg rollen, ud fra det implicitte rolleperspektiv, som en, der bliver personligt ansvarlig for at balancere mellem at tilgodese og navigere mellem forskellige rolleperspektiver, og som desuden tager ansvar for at være en dygtig og faglig kompetent lærer eller pædagog - en respekteret kollega. Hertil ser jeg også en implicit forståelse, hvor en tidsmæssig synliggørelse af

arbejdsopgaver betyder rolleanerkendelse. Til forskel fra idealet om, at rollens synlighed hos kolleger vil gøre dem selv mere rolige, iagttager jeg mere den tidsmæssige opgavesynlighed som en grundlæggende forståelse af lærerfagets vilkår om et dagligt handlepres, som ressourcepersonen trækker med over i ressourcepersonrollen som en grundlæggende og implicit præmis for anerkendelse.

Ledelse

Frembragt rolle

For ledelse (L) viser analyserne samlet en frembragt rolle, der med udgangspunkt i en lærer- eller pædagogstilling er en særlig udvalgt medarbejder, der med en eller flere 'kasketter' løser specifikke opgaver. Her er rollen i nogle tilfælde svær at retfærdiggøre blandt kollegerne, svær at matche i forhold til skolens behov, samt svær at effektuere strukturelt som intenderet. Desuden bliver rollen tidsmæssigt trumfet af forvaltningstid. Jeg ser *ikke* ledelse i den frembragte rolle, fordi rollen behøver ledelseslegitimering og -prioritering, samt ikke har beslutningskraft, men ser i stedet en rolle, der bliver knyttet til ledelse gennem ledelseshjælp, der bidrager til at kvalificere ledelsens arbejde.

Fremstillet rolle

Det medfører i kondenseret form en fremstillet rolle, der på ansvarlig og loyal vis bliver organisatorisk ansvarlig for at udmønte politiske tiltag blandt kolleger ved at videreformidle ledelsesbeslutninger og sætte kollegerne i læring gennem processer.

Blind plet

Kondenseret ser jeg således blinde pletter, hvor ressourcepersonroller er selvfølgelige, medfører øget mødeaktivitet, bliver en nødvendig bidragyder til udmøntning af politiske tiltag, selv får opgavemængden til at resonere med tid ud fra ledelsesbesluttede præmisser, samt leverer viden om kollegiale holdninger til ledelsens videre arbejde.

Interview

Interviewanalysernes tre overordnede temaer omhandlede *forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersoner, ressourcepersonens organisatoriske betydning* samt *erfaringer og forventninger*. I det følgende bliver de tre rolleperspektivers forskelle behandlet i fortættet form.

Kollega

Frembragt rolle

For kolleger (K) iagttager jeg en frembragt rolle, der har det hovedformål at bidrage til at hjælpe kolleger med deres undervisning gennem special- og mer-viden, der udvikler kollegaen, så eleven kommer videre, samt faciliterer teamsamarbejde omkring denne udvikling. Hjælpen bliver afvist, hvis den ikke bliver effektueret på en respektfuld og indlevende måde, hvor både kollega og ressourceperson er involverede i, hvad der bliver forventet af hjælpen, og hvor løsninger bliver fundet i fællesskab. Rollen bliver afvist, hvis den er standardiseret og forvaltningsbestemt uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel, når ledelsen mangler at synliggøre rollens arbejdsindsats i forhold til undervisning, og når ressourcepersonen har mere organisatorisk viden end kollegerne. Desuden bliver skolen sårbar, når det kun er ressourcepersoner, der bliver opkvalificerede, hvilket både er ressourcegivende, når den bidrager til undervisning, men også ressourcetagende, fordi den okkuperer ressourcer fra andre mulige ressourcegivende tiltag. I tillæg bliver rollen tidskrævende, når den formidler ledelsesbeslutninger, fordi ressourcepersonen alligevel ikke kan besvare kollegernes spørgsmål.

Fremstillet rolle

Den fremstillede rolle bliver, i modsætning til ovenstående, accepteret, når rollen relaterer sig til direkte og indirekte faglig hjælp, og når den bliver effektueret på en respektfuld og indlevende måde, hvor både kollega og ressourceperson er involverede i, hvad der bliver forventet af hjælpen, og hvor løsninger bliver fundet i fællesskab. Organisatorisk bliver tiltag accepteret, når de er selvbestemte og skolebehovsproduceret, og når de er defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. Hertil er der tilfredshed med rollen, når ledelsen synliggør rollens arbejdsindsats i relation til undervisningen og når alle har den samme organisatoriske viden.

Desuden bliver skolen mere robust, når alle er opkvalificerede og tidsbesparende, og når rollen har overblik over ledelsesbeslutninger.

Blind plet

De blinde pletter handler samlet set om, at ressourcepersonen skal bidrage til undervisning, så alle løfter i fællesskab. Bidrag baserer sig på en implicit forståelse, der handler om faglig mer-viden og assistance, som både bliver forstået som nødvendigt, men også unødvendigt, fordi tilstedeværelsen er forbigående. Jeg ser således en blind plet, der er funderet i et dilemma omkring en implicit forståelse af både nødvendighed og unødvendighed; en, der både er ressourcegivende, men også ressourcetagende. Ressourcepersoners adkomst til kolleger bliver implicit afhængig af, at kolleger oplever sig involveret og har medindflydelse, samt har et behov for hjælp. Desuden en implicit forståelse af, at ressourcepersoner må tilsidesætte sig selv som teammedlem, tage ledelse uden at være leder, og være et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser.

Ressourceperson

Frembragt rolle

For ressourcepersoner (R) ser jeg en rolle, der primært retter sig mod, hvad der i mine øjne bedst kan betegnes som en mangfoldighed af orienteringer og balanceringer mellem modsatrettede behov og fordringer. Jeg ser således en forståelse af rollen som kompleks og sammensat. Rollen bliver både frembragt som en, der bliver spændt ud mellem forvaltning og skolen som organisation, samt udspændt mellem roller i organisationen; ledelse, kolleger, sig selv og elever. Dertil bliver rollen udspændt mellem håndtering af forskellige viden- og kompetenceområder; undervisningsfag, at kunne bedrive konstruktiv samarbejdsudvikling, værdi- og målarbejde, formidling af ledelsesbeslutninger, kvalifikation af ledelsesbeslutninger, brobygning, sparring, rolleudvikling og mødeafvikling. Yderligere bliver rollen udspændt mellem forskellige ansvarsområder, hvor der både bliver taget ansvar for elevers tryghed, aflastning af kolleger, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden, håndtering af værdidivergenser, fællesskabet samt selvrefleksion og -korrektion. Til sidst ser det ud til, at rollen bliver afhængig af at blive bakket op af

eller få hjælp af ledelse for at skabe tryghed i de forskellige samarbejder, som forvaltningstiltag producerer. Den frembragte rolle handler således om, at rollen står i disse spændingsfelter og med disse ansvarsområder - at dette er rollens vilkår.

Fremstillet rolle

Forskellen mellem den frembragte og den fremstillede rolle handler således om, hvorvidt rollen formår at indfri og håndtere disse orienteringer og balanceringer på en afklaret og kompetent måde, som der er en forventning om, hvor det kommer til at handle om forskelle mellem afvisning og tilkobling, aflastning eller belastning, at forsyne kolleger og ledelse med information eller tage ledelse, herunder at kunne stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger. Desuden handler det om, hvorvidt ledelsen formår at bakke op eller ej, og dermed skaber tryghed eller utryghed.

Det implicitte afsæt for forståelse af ressourcepersonen bliver et personligt ansvar for udmøntningen af rollen, både i forhold til indhold, form og tid. At ressourcepersonen ikke har ledelsesautoritet, er nødvendig for at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, skabe sammenhæng og udvikling, være et informativt bindeled mellem kolleger og ledelse, og dermed binde organisationen sammen, hvorfor ressourcepersonen bliver en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.

Blind plet

Forskellen mellem den frembragte og den fremstillede rolle handler således om, hvorvidt rollen formår at indfri og håndtere disse orienteringer og balanceringer på en afklaret og kompetent måde, som der er en forventning om, hvor det kommer til at handle om forskelle mellem afvisning og tilkobling, aflastning eller belastning, at forsyne kolleger og ledelse med information eller tage ledelse, herunder at kunne stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger. Desuden handler det om, hvorvidt ledelsen formår at bakke op eller ej, og dermed skaber tryghed eller utryghed.

Det implicitte afsæt for forståelse af ressourcepersonen bliver et personligt ansvar for udmøntningen af rollen både i forhold til indhold, form og tid. At ressourcepersonen ikke har ledelsesautoritet, er nødvendig for at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, skabe

sammenhæng og udvikling, være et informativt bindeled mellem kolleger og ledelse, og dermed binde organisationen sammen, hvorfor ressourcepersonen bliver en særlig organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse

Ledelse

Frembragt rolle

Ledelsesperspektivets (L) forståelse af rollen knytter sig for mig at se til et udgangspunkt, hvor det kræver den rette proaktive og engagerede person til rolleudfyldelse, som herefter kan oplæres. Rollens funktion består af en mangfoldighed af arbejdsområder, der handler om at aflaste ledelse og kolleger og bidrage til fagligt konstruktive og udviklende samarbejder, der arbejder efter fælles værdier og mål, kvalificere ledelsesbeslutninger, være frontløber for store organisationsforandringer og facilitere professionelle læringsfællesskaber samt hjælpe kolleger til undervisningsmestring og -udvikling gennem faglig mer-viden.

Fremstillet rolle

Forskellen mellem den frembragte og fremstillede rolle handler for mig at se om, hvorvidt disse områder bliver indfriet eller ej, og dermed om rollen vil blive accepteret eller afvist i tilknytning til en forventning om, at rollen klarer den faglige ledelse, som rollen får distribueret fra ledelsen. I relation til forvaltningstiltag afviser ledelse rollen, når den bliver effektueret som en standard og defineret ud fra ydre omstændigheder uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel, hvilket betyder, at rollen bliver fremstillet som realiserbar når den er selvbestemt og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. For ledelse bliver den frembragte rolle en, der bliver bakket op af eller får hjælp af ledelse til sin rolle, for at skabe tryghed i de forskellige samarbejder forvaltningstiltag producerer. Det modsatte vil skabe utryghed. Ledelse forstår desuden rollen som et paradoks - både nødvendig og unødvendig på en og samme tid. Den aflaster kolleger og ledelse og bidrager med viden og tilfører dermed skolen ressourcer, men er på samme tid en belastning, der svækker fællesskabets viden og fratager ressourcer fra skolen, fordi viden bliver placeret på få hænder, hvilket gør skolen sårbar.

Blind plet

De blinde pletter fra ledelsesperspektivet omhandler et implicit afsæt, hvor ressourcepersonen netop bliver forstået som en person. Denne person er en almindelig medarbejder, dog med en særlig kapacitet, der enten kan håndtere eller ikke kan håndtere at træde ud af sin lærerrolle og samtidig blive i den. Hertil er knyttet nogle særlige selvfølgelige forståelser af arbejdsområder, der handler om at være en fagligt allieret mentor, skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, sammenhæng og udvikling, være et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger, samt være et ledelsesredskab til organisationsforandringer, der kan lukke huller i organisationen. Desuden er der en underliggende forståelse af, at ressourceperson generelt kun er en god ide, hvis den er forenelig med skolens egne tanker, differentierer i forhold til skolestørrelse og -behov og hænger sammen i forhold ressourceforbrug. Til sidst er der en implicit paradoksal forståelse af, at ressourcepersonen samtidig er unødvendig, fordi det er bedre at opkvalificere mange end få.

Trin 3. Hyperkompleks forståelse – temaernes meningshorisont

Analysetrinnet adresserer temaer på tværs af ovenstående analyser af iagttagelse 1 og 2. Jeg anskuer temaerne som et udtryk for saglige-tidslig-sociale strukturer, der reducerer det empiriske materiale yderligere (Luhmann, 2000, s. 198). Først bliver enkelthændelsernes forskelle tematiseret gennem inddragelse og udelukkelse. Temaerne er analytisk identificeret, hvilket betyder, at jeg vælger at vende blikket som jeg gør, fordi jeg ønsker at fremhæve særlige iøjnefaldende pointer, som analyserne har genereret, selvom temaerne kan iagttages i hinanden og som løbende medkomponenter hos hinanden. De kondenserede temaer bliver; *rolleuklarhed, forvaltningsfordringer, oversættelse, beslutninger, aflastning, tid, balanceringer* og *legitimitet*[169]*.* Afsnittet bliver bygget op således, at temaet for hvert underafsnit først vil blive forklaret. Derefter vil temaet i fortættet form blive relateret til afhandlingens ledeforskel; *frembragt rolle/fremstillet rolle*. Dernæst vil temaernes meningshorisonter blive konstrueret og analyseret ud fra relevante teoretiske begreber. Til sidst vil konstruktionen blive afprøvet med afsæt i afhandlingen tredje iagttagelse - spørgeundersøgelse[170] - med henblik på at iagttage, hvilke selvreferencer, der kan

[169] Se Bilag 8. Analytisk identificerede temaer. Her bliver der henvist til de observations- og interviewanalyser, der har genereret temaerne.
[170] Se Bilag 5. Spørgeundersøgelse.

iagttages gentagne gange i forskellige sammenhænge (Keiding, 2005, s. 216) ud fra forskellen genkendelse/ikke-genkendelse. Den konstruerede forståelse for hvert af temaerne vil som i de forudgående analyser blive iagttaget ud fra hver af afhandlingens selekterede rolleperspektiver.

Rolleuklarhed

Med temaet synliggør jeg relevansen af den organisatoriske rammesætning i relation til anvendelsen af ressourcepersonen, som afhandlingens iagttagelser på forskellig vis har bidraget til. Rammesætning fremstår som havende betydning for, hvilken organisatorisk rolle, der kan trækkes på i de enkelte situationer, hvorfor der kan opstå rolleuklarhed, samtidig med, at roller bliver mere tilgængelige for nogen end for andre. Koblingen mellem person/rolle-distinktionen etablerer en diskrepans mellem den situative person og den organisatoriske rolle, som skaber situationel uklarhed, hvor der ikke bliver skelnet mellem roller, og samtidig afgør, hvorvidt ressourcepersonen bliver organisatorisk tilgængelig eller utilgængelig.

For kolleger (K) er undervisning centralt i forhold til meningsfuldt kommunikerede temaer. Det handler om at have en person, man fagligt kan trække på, så undervisningen kan lykkes. Den rolle, der bliver relevant at henvende sig til, bliver dermed en, der kan bidrage til undervisningsrelaterede temaer. Tidsligt vil undervisningens handlepres medføre et fokus på at kunne handle i den nære fremtid på baggrund af en iagttaget fortid; hvad lykkedes, hvad lykkedes ikke. En organisatorisk rammesætning, der giver mulighed for samtidighed med en rolle, der imødekommer handlepresset, vil blive anvendt, idet kolleger socialt vil orientere sig mod en rolle, de fagligt kan trække på, hvis der er behov for det. En person med flere roller vil derfor kunne blive anvendt til noget andet end en bestemt organisatorisk rammesætning har fastlagt, hvis der forekommer samtidighed. Organisatorisk adskilte roller kan i situationen give en dynamisk rolleudpegning, ligesom manglende organisatorisk rammesætning kan begrænse rollens udbredelse. I hverdagssprog bliver ressourcepersonen hverken tilgængelig eller anvendelig uden en organisatorisk forankring.

Ressourcepersonen (R) oscillerer derimod mellem forskellige sagsforhold, der henholdsvis relaterer til den formelle rolle og det, som ressourcepersonen som person oplever, at der bliver efterspurgt i situationen. Ingen af temaerne kan udelades, hvis den organisatoriske rammesætning ikke er klar. Tidsligt gør de samme forhold sig gældende som hos kollegerne. Den organisatorisk rammesatte

samtidighed bliver definerende for, hvornår ressourcepersonen kan udfylde sin rolle eller roller og i forhold til hvem. Socialt bliver den organisatoriske rammesætning afgørende for, hvordan ressourcepersonen kan orientere sig i forhold til sin omverden, hvor samtidigheden afgør, hvori denne orientering kan udfolde sig og dermed, hvordan ressourcepersonen vælger at selektere fx i forhold til hvem, der kan få faglig hjælp, og hvem, der ikke kan.

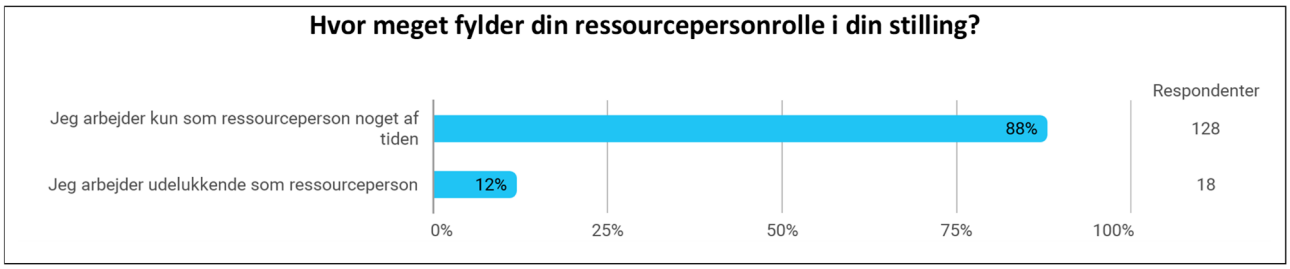
For ledelse (L) er sagsforholdet knyttet til ledelse, her kaldet distribueret ledelse, hvor ledelse kan indsætte rollen som en person til at løse specifikke opgaver, når behov opstår i organisationen og herigennem absorbere usikkerhed. Temaet for ledelse iagttager jeg på den baggrund som absorption af usikkerhed. På den ene side arbejder ledelse generelt med en strategi, hvor ledelse bliver distribueret ud til særligt udvalgte medarbejdere og på den anden side har ledelse behov for fleksibelt at kunne indsætte ressourcepersonen vedrørende specifikke opgaver, der måtte opstå i organisationen. Ledelse tilslutter sig dermed temaer, der fikserer rollen organisatorisk, men situativt frigør personen. For ledelse handler det således om at håndtere kompleksitet gennem strategier ved at "indrette sig selv fleksibelt, så den kan omorganisere og ombeslutte, hvis den observerer, […] [at der er] brug for en anden ydelse end den planlagte" (Andersen & Pors, 2014, s. 125). Tidsligt bliver ressourcepersonen som strategi en nuværende forventning om fremtiden (Esposito, 2011, s. 23-24). Den organisatoriske forankring bliver, at organisationen *har* en ressourceperson, mens en organisatorisk forankring af samtidighed kan fastlåse ressourcepersonens ydelseskapacitet i forhold til specifikke opgaveløsninger, hvorfor ledelse tidsligt konstituerer ressourcepersonens ydelse som en fremtidig fremtid. Socialt orienterer ledelse sig mod organisationen, hvor der er multiple behov og usikkerheder, der løbende må absorberes, hvorfor ressourcepersonen for ledelse bliver et svar på dette; en fikseret rolle med fleksible funktioner.

På baggrund af ovenstående ser jeg en hyperkompleks forståelse, hvor kolleger (K) har fokus på stabilisering af deres undervisning med en organisatorisk rammesætning, der bygger på samtidighed, ledelse (L) retter opmærksomheden mod organisatorisk usikkerhedsabsorption, der baserer sig på en organisatorisk fleksibel organisering, mens ressourcepersonen (R) må gøre sig tilkoblingssduelig i forhold til begge perspektiver og oscillerer mellem en samtidig og fleksibel organiseret uorganisering.

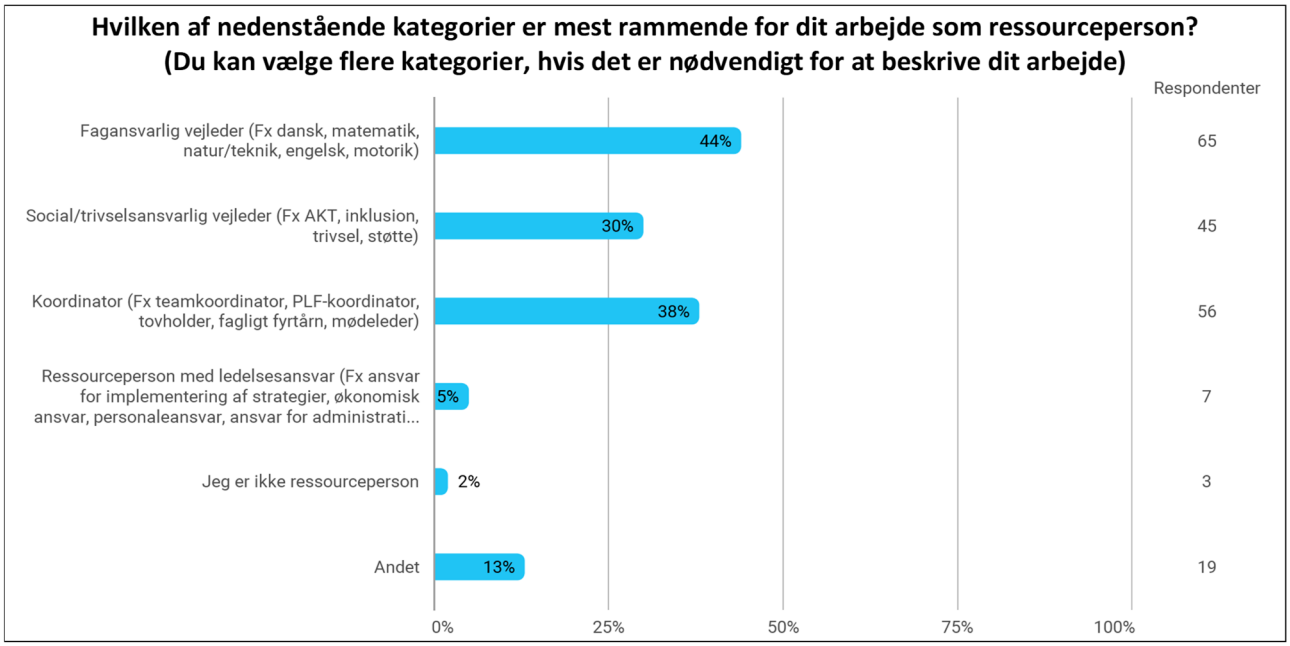
Figur 48. Form: Ressourceperson som intern koblingsfunktion.

Jeg fremkalder på den baggrund ressourcepersonens funktion som en *intern tilkoblingsfunktion*, som ser ud til at skulle forbinde situationel rolleuklarhed for kolleger og ressourceperson, hvor forskellige roller bliver tilgængelige via formel organisering med en organisatorisk rolleklarhed for ledelse, hvor rollen bliver tilgængelig uafhængig af formel organisering.

Spørgeundersøgelsens indikation af rolleuklarhed relaterer sig til de indledende spørgsmål i ressourceperson-spørgeundersøgelsen, der spørger til, hvor meget ressourcepersonrollen fylder i deres stilling. Her svarer 88%, at de kun arbejder som ressourceperson noget af tiden, hvilket kan beskrive, at ressourcepersonen som minimum må oscillere mellem to forskellige roller, hvorigennem en eventuel rolleuklarhed kan opstå.



Desuden tyder svarende på, at idet 135 har gennemført besvarelsen, hvoraf tre ikke er ressourcepersoner, er der 132 brugbare svar. Nedenfor er der sammenlagt 192 respondenter, hvilket indikerer, at ressourcepersoner varetager to eller flere ressourcepersonroller. Igen kan dette tegne et billede af, at rolleuklarhed kan opstå, som analysen peger på.



Forvaltningsfordringer

Temaet her fremlægger forhold, der omhandler forvaltningsfordringer, der fx er fremkommet som forvaltningsinitierede teammøder om professionelle læringsfællesskaber eller som en strategi om distribueret ledelse. Kondenseret iagttager jeg temaet som en forskel, med afsæt i ressourceperson som en koblingsfunktion, der muliggør koblinger mellem funktionssystemer (Andersen & Pors, 2014, s. 175). Her bliver det koblingen mellem uddannelsessystemet og det politiske system. Begrebet om strukturelle koblinger muliggør at forstå, hvordan forvaltningsfordringer ser ud til henholdsvis at skabe afkoblinger og tilkoblinger.

Det første, der træder frem i analysen, er et perspektivsammenfald (K) (R) (L), hvor forvaltningsfordringer om en bestemt standardiseret rolle bliver afvist, når den ikke er differentieret i forhold til skolebehov med en tilpas ressourcetilførsel. Jeg konstruerer på den baggrund en meningshorisont, der relaterer sig til folkeskolens systemreference: uddannelsessystemet i modsætning til forvaltningen, der orienterer sig mod udmeldinger i det politiske system (Andersen & Pors, 2017, s. 70), som uddannelsessystemet er afhængig af og orienterer sig imod, fordi funktionssystemerne er "tiltagende afhængige af hinanden" (Andersen & Pors, 2014, s. 62). Forståelsen af differentiering og ressourcetilførsel divergerer mellem forskellige perspektiver.

For kolleger (K) bliver det primære kommunikationstema forandring af eleven. Forvaltningsfordringer om ressourcepersonstandarder bliver afvist, hvis et manglende bidrag til undervisning bliver iagttaget. Tidsligt kan afvisningen ses i lyset af, at ressourcepersonstandarder

for kolleger ikke accelererer bidrag til undervisningen, men derimod decelererer bidrag, hvor ressourcepersonstandarder i stedet betyder tidsokkupering væk fra at løse undervisningsopgaven. Socialt iagttager jeg to primære afkoblinger til forvaltningsfordringer om ressourcepersonstandarder. *Den ene* relaterer sig til kollegers forståelse af deres medlemskab, hvor kollegers viden er væsentlig og kan bidrage til at kvalificere forvaltningstiltag på baggrund af organisatorisk viden. Analyserne viser dog, at kolleger oplever sig ekskluderet fra organisatorisk viden, involvering og medindflydelse i relation til forvaltningstiltag, som i stedet bliver kanaliseret gennem ressourcepersonen, hvorfor forvaltningstiltag bliver afvist. *Den anden* afkobling ser jeg i forhold til kollegers saglige orientering mod bidrag til undervisning. Med ressourcepersonen opstår der en forskydning af barnet som medie til kollegerne som medie, der skal "*formes* i den pædagogiske kommunikation" (Andersen & Pors, 2014, s. 56). Kollegaen iagttager således ressourcepersonrollen som en, der skal forme kollegaen ud fra koden bedre/dårligere indlæring, fx gennem forvaltningstiltag om professionelle læringsfællesskaber. Ressourcepersonen bliver dermed til et politisk program for kollegaforandring. Kollegers forandring af eleven bliver ikke det primære kommunikationstema, hvorfor rollen i det sociale ikke kan genkendes som hørende til systemet.

For ressourcepersoner (R) ser jeg et kommunikationstema, der centrerer sig om at skabe sammenhæng mellem forvaltningstiltag og skole. Sagsforholdet er således ikke specifikt defineret med en tydelig tematisk forankring, men fremstår nærmere som et åbent sagsforhold, der bliver betegnet fra situation til situation. Tematisk bliver ressourcepersonstandarder overordnet afvist eller accepteret med henvisning til, om det er muligt at skabe sammenhæng mellem forvaltningstiltag og skole. I det sociale oplever ressourcepersonen som koblingsfunktion, at det ikke er muligt at koble standardiserede roller, der ikke er differentieret i forhold til skolebehov med en tilpas ressourcetilførsel. Derimod vil det være muligt at skabe kobling mellem uddannelsessystemet og det politiske system, når rollen er selvbestemt og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer. Desuden ser jeg en "dobbeltbundet forventning" (Andersen & Pors, 2014, s. 229): en ledelsesforventning, der relaterer sig til det politiske system, som handler om bidrag til udmøntning af forvaltningsfordringer med koden styrer/styret, og en lærerforventning om at løse en undervisningsopgave: bidrag til undervisningsfordringer med koden bedre/dårligere indlæring. I min optik kommer denne

dobbeltforventning og dermed differentieringen mellem systemreferencer til udtryk som tidsmangel. Luhmann skriver om knappe tidsmængder:

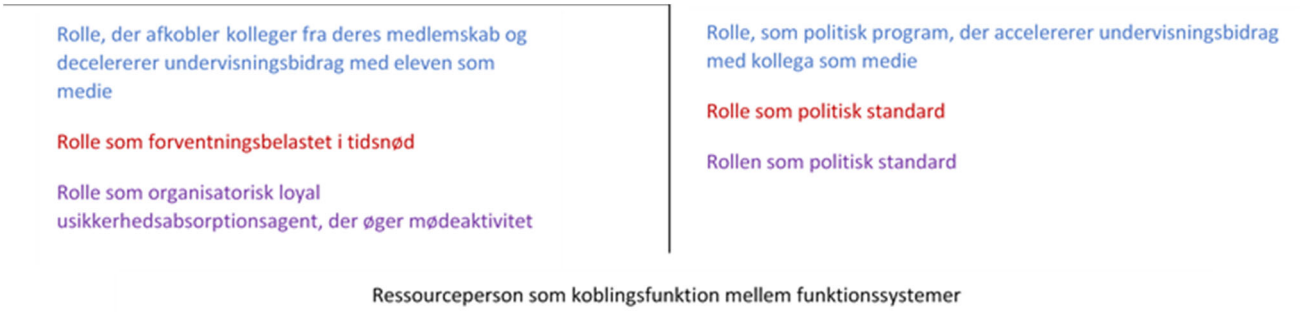
> ”Knapheden beror på den nul-sums konstans, som differentieringen har frembragt. Den enkelte er dikteret denne differentiering gennem systemdifferentiering, og den øger således sensibiliteten for modsigelser i det daglige liv. Da knaphed ikke beror på tidspres, men på begrænsningen af tidens udstrækning, er den kompatibel med meget forskellige fordelinger af belastninger” (Luhmann, 2000, s. 447).

I oscillationen mellem inderside og yderside, hvor det politiske system bliver genindført i systemet, trumfer forvaltningstid skoletid, som bliver til undervisningstidsmangel. Genindførslen bliver således til modsigelser i relation til systemreferencen og dermed til forventningsbelastninger for ressourcepersonen, der bliver tilregnet personen (Luhmann, 2000, s. 447), der ikke kan få tiden til at slå til.

For ledelse (L) centrerer meningsfuldt kommunikerede temaer sig om ledelsens funktion som en adresse for beslutninger, der gennem beslutninger fastlægger beslutningspræmisser med henblik på at absorbere usikkerhed. Desuden iagttager ledelse ressourcepersonen som en særligt betroet og loyal medarbejder, der bliver et ledelsesredskab til organisationsforandringer, der medfører øget mødeaktivitet for at kunne udmønte politiske tiltag. For ledelse centrerer meningsfuldt kommunikerede temaer sig på den baggrund om ledelsens funktion som en adresse for beslutninger, der gennem beslutninger fastlægger beslutningspræmisser med henblik på at absorbere usikkerhed. For ledelse handler det således om at kunne træffe beslutninger på baggrund af forvaltningsfordringer, der er omsættelige i skolen og bidrager til organisationsforandringer, der igen bidrager til at absorbere usikkerhed. Den tidslige centrering retter sig mod, hvilke forventninger organisationens medlemmer kan forvente sig af fremtidige beslutninger (Andersen & Pors, 2017, s. 85). Desuden ser det ud til, at ledelse gør sig blind for de tidslige belastninger, som øget mødeaktivitet med ressourcepersoner producerer på baggrund af forvaltningsfordringer. Socialt ekspanderer ledelse med ressourcepersonrollen sin ledelsesfunktion ved at forstå ressourcepersonen som en organisatorisk agent for usikkerhedsabsorption: en organisatorisk kommunikativ beslutning, der stiller usikkerhedsabsorption i udsigt. Hvorvidt ressourcepersonrollen

som politisk standard bliver genindført på indersiden, afhænger således ikke af undervisningsbidrag eller sammenhæng, men om, hvorvidt ledelse kan iagttage ressourcepersonen som en organisatorisk usikkerhedsabsorptionsagent. I forhold til sammenhængen mellem loyalitet og de mange uspecifikke forventninger, der knytter sig til det at absorbere usikkerhed, peger Luhmann på, at denne ukontrollerbarhed "[…] reducerer interne bindinger til loyalitet og til tillid til loyalitet " (Luhmann, 2000, s. 484).

Den hyperkomplekse forståelse producerer dermed et kollegaperspektiv (K), hvor forandring af eleven er i centrum, og hvor kolleger har organisatorisk betydning. Ressourcepersonen (R) bliver en forventningsbelastet koblingsfunktion, mens ledelse (L) orienterer sig mod loyal ledelsesekspansion til absorbering af usikkerhed.



Figur 49. Form: Ressourceperson som koblingsfunktion mellem funktionssystemer.

Jeg ser herudfra at ressourcepersonen bliver tilskrevet en *koblingsfunktion mellem funktionssystemer,* hvor rollen bliver afvist, hvis den ikke bliver genkendt som uddannelse, men i stedet bliver genkendt som politik.

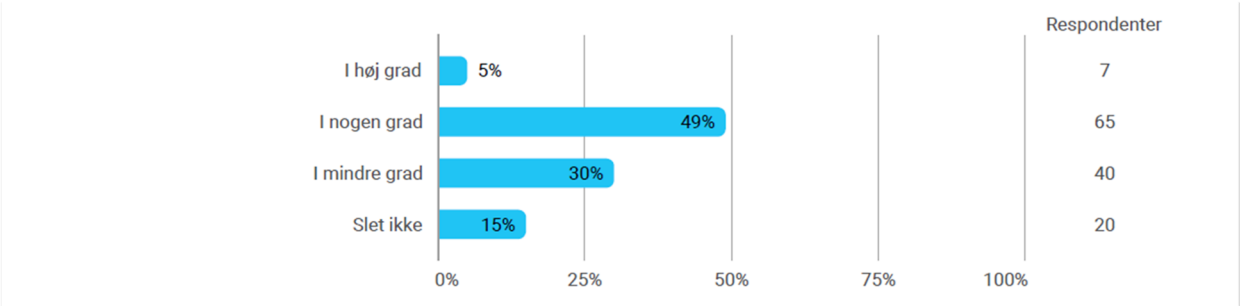
Spørgeundersøgelsen afprøver ressourcepersonen som koblingsfunktion mellem funktionssystemer blandt andet gennem spørgsmålet om, hvorvidt det kan genkendes, at forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens behov. For både ressourcepersoner og ledelse ligger vægten på svarkategorierne 'i nogen grad' og 'i mindre grad'. Ledelse svarer i højere udstrækning end ressourcepersoner, at forvaltningens beslutninger passer til skolens. Ressourcepersoner har derimod en højere svarprocent end ledelse i forhold til, at forvaltningens beslutninger slet ikke passer til skolens behov. Dette kan indikere, at det er nemmere for ledelse at relatere forvaltningsbeslutninger til ledelsens generering af beslutningspræmisser, end det er for ressourcepersoner af skabe sammenhæng til praksis. Umiddelbart tolker jeg svarene som mere tilkoblende til forvaltningsbeslutninger end empirien fra iagttagelse 1 og 2 har vist. Dog

ser jeg også et vist forbehold i besvarelserne, der kan understøtte ovenstående analyse om, at forvaltningens beslutninger og tanker netop må bero på, at disse resonerer med skolens, hvis de skal blive antaget.

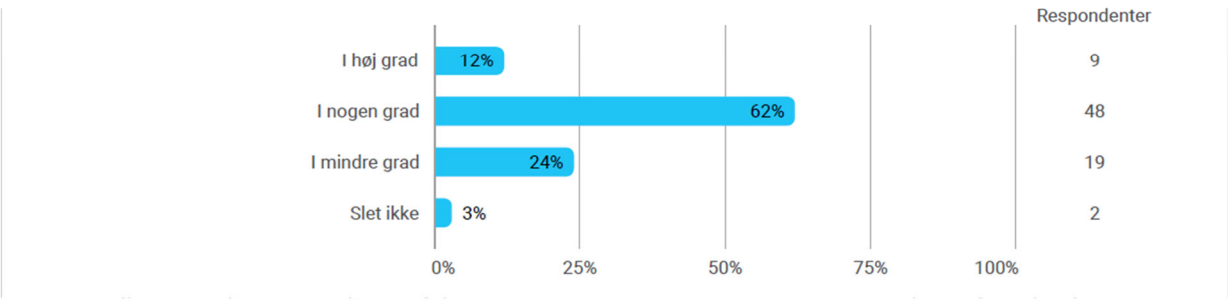
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners i forhold til forvaltningen?

Forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens behov

Ressourcepersoner; genkendelse af udsagn



Ledelse; genkendelse af udsagn



Oversættelse

Med temaet om oversættelse forfølger jeg særligt to iagttagelser, der har vist sig i de foregående analyser. Den ene iagttagelse retter sig mod kollegial videnstilførsel til brug i undervisningen, hvor ressourcepersoner oversætter beretninger om elevadfærd til pædagogiske ideer. Den anden iagttagelse omhandler videnstilførsel om medarbejdere til brug i ledelsens beslutningsarbejde. Jeg vælger at forstå temaet om oversættelse ud fra begreberne refleksivitet, strukturelle koblinger og autopoiesis, der kan bidrage til at forklare, hvorfor både kolleger, ressourcepersoner og ledelse gennem sparring med ressourcepersonen som oversætter muliggør, at fortidens irreversibilitet kan iagttages og bliver taget ved lære af gennem strukturelle ændringer, hvis systemet tillader det.

For kolleger (K) iagttager jeg et sagsforhold, der iagttager elever ud fra, om de kan forandre sig og dermed indoptage den formidlede viden, som kollegaen bringer til torvs. Tidsligt iagttager jeg i relation hertil, at ressourcepersonen for kolleger betyder en tempogevinst i forhold til at levere ny pædagogisk viden til formidling nu og her, som kollegaen ikke selv skal finde tid til at opsøge; kolleger beretter om elever, der ikke forandrer sig, og ressourcepersonen oversætter til ny pædagogisk viden. Det ser således ud til, at kollegaen opsplitter uddannelsessystemets to koder i kommunikationen, hvor kollegaens funktion bliver at iagttage ud fra koden kan formidles/kan ikke formidles, mens ressourcepersonen bliver tillagt en funktion, der retter sig mod uddannelsessystemets anden kode bedre viden/værre viden. Socialt ser jeg forskellige konditioneringer af eleven. Elever, som ikke tager mod indlæring, ser ud til at blive konditioneret på to forskellige måder i det sociale. Enten bliver de iagttaget som systeminterne, der gennem kollegers refleksive processer, og herunder ændrede pædagogikker, forventes at kunne komme til at modtage indlæring. Eller de bliver iagttaget som omverden, og dermed systemekskluderede uden mulighed for i fremtiden at kunne modtage indlæring, hvorfor ændrede pædagogikker ikke vil gøre en forskel. Den første konditionering skaber kobling til ressourcepersonens videnstilførsel med mulighed for strukturændringer, mens den anden skaber afkobling[171].

For ressourcepersonen (R) iagttager jeg, som hos kollegerne, et sagsforhold, der iagttager elever ud fra, om de kan forandre sig. Sagsforholdet ser dog ud til at forskyde sig, hvor kollegers forandring er i centrum for elevens forandring, hvor ressourcepersonen bliver en katalysator for at accelerere kollegaforandring med henblik på elevforandring. Forventninger om kodernes opsplitning går for mig at se igen. Ressourcepersonen kobler sig til oversættelsesopgaven og kommer med pædagogiske ideer på baggrund af kollegers beretninger, og forsøger herigennem tidsligt at bidrage til at øge hastigheden på kollegers forandring. Socialt ser ressourcepersoners opstillede succeskriterier ud til udelukkende at rette sig mod eleven som systemintern, idet ressourcepersonens fokus er rettet mod systeminterne processer for kollegers forandring. For ressourcepersonen bliver rollen dermed iagttaget ud fra, om kolleger ser ud til at ville lade sig forstyrre og dermed om de tilkobler eller afkobler sig temaet om kollegaforandring med henblik på at accelerere elevforandring gennem tilkobling.

[171] Hvilke pædagogiske beslutninger, kolleger træffer på baggrund af sparringen med ressourcepersonen, bliver ikke muligt at forfølge med materialet.

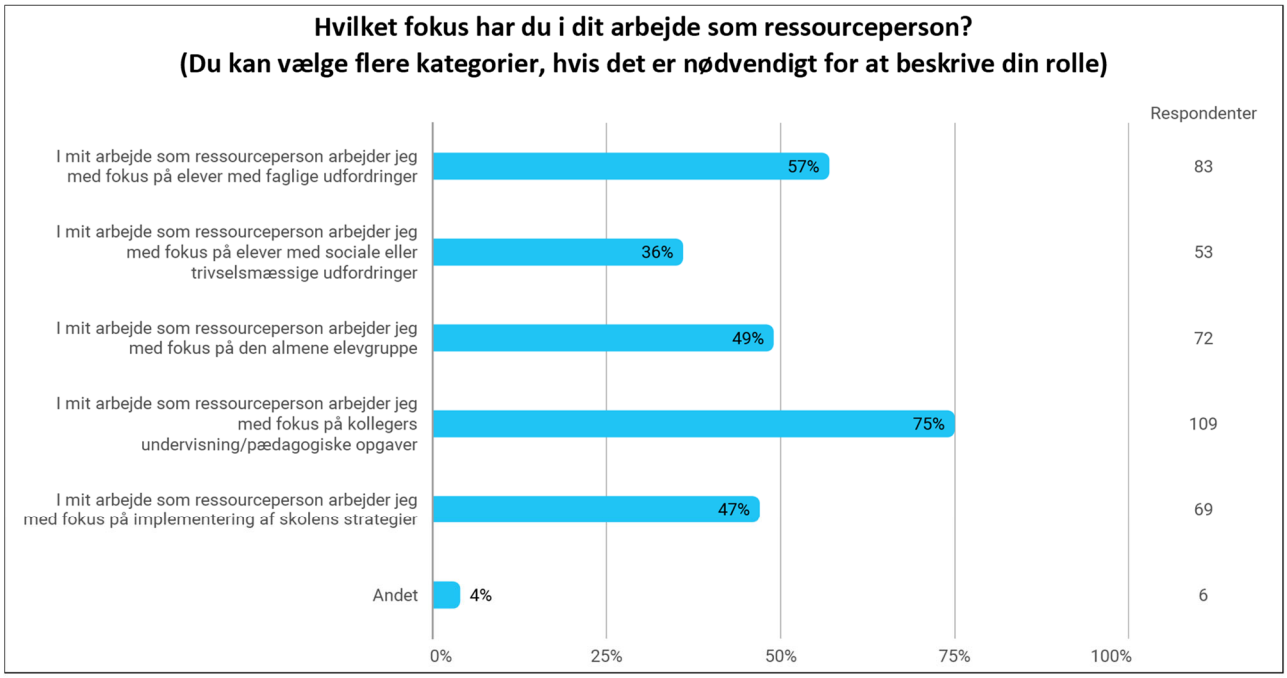
For ledelse (L) bliver optikken en ganske anden, hvor ledelsens sagsforhold omkring oversættelse binder sig til ledelse og ikke til pædagogik. Oversættelsestemaet omhandler dermed ledelsens mulighed for at fastlægge beslutningspræmisser, som kan bruges til skolens videre drift og give anvisninger til denne, fx i forhold til, om ledelse skal beslutte præmisser i form af en ny fordybelsesuge. Som det var tilfældet med kolleger, iagttager jeg ligeledes tidsligt en tempogevinst for ledelse. Ved at udvælge kollegarepræsentanter, bliver hastigheden af information øget. I stedet for at afsøge alles holdninger, kan ledelse nøjes med at afsøge de fås holdninger med en forventning om, at disse holdninger er et udtryk for hele personalets holdninger, som ledelse kan træffe beslutninger ud fra. På den uiagttagelige yderside placerer ledelse således det, at kommunikationen kommunikerer i interaktionen, og at systemer er autopoietiske og dermed selvrepræsentative, hvorfor ressourcepersonen alt andet lige ikke kan være direkte repræsentationer af deres kollegers holdninger. Socialt ser det ud til, at ledelse iagttager ressourcepersonen som både tilkoblingsduelig til strategisk og pædagogisk kommunikation ved at rammesætte et hierarkisk ikke-hierarki, hvor ressourcepersonen får en ensidig invitation til gensidighed (Andersen & Pors, 2014, s. 133) i form af hjælp til ledelse: ressourcepersonen bliver inviteret ind i ledelse uden formel indflydelse. For ledelse bliver der således sondret mellem, om ressourcepersonen bliver iagttaget som en kollegarepræsentativ informationsgevinst eller et selvrepræsentativt informationstab. I en hverdagsforståelse kunne dette træde frem som forskellen mellem, om ressourcepersonen fremstår som en, der bruger sin rolle til at fremme egne forhold, eller en, der fremmer organisatoriske forhold.

Meningstilskrivningerne ovenfor viser et kollegaperspektiv (K), der omhandler ny pædagogisk viden, der kan bidrage til acceleration af systemintern elevudvikling. Ressourcepersonen (R) orienterer sig mod muligheder for at forandre kolleger med henblik på at accelerere elevforandring, mens ledelse (L) iagttager en rollen som en, der kan accelerere viden om medarbejdere.

Figur 50. Form: Ressourceperson som tempokatalytisk oversættelsesfunktion.

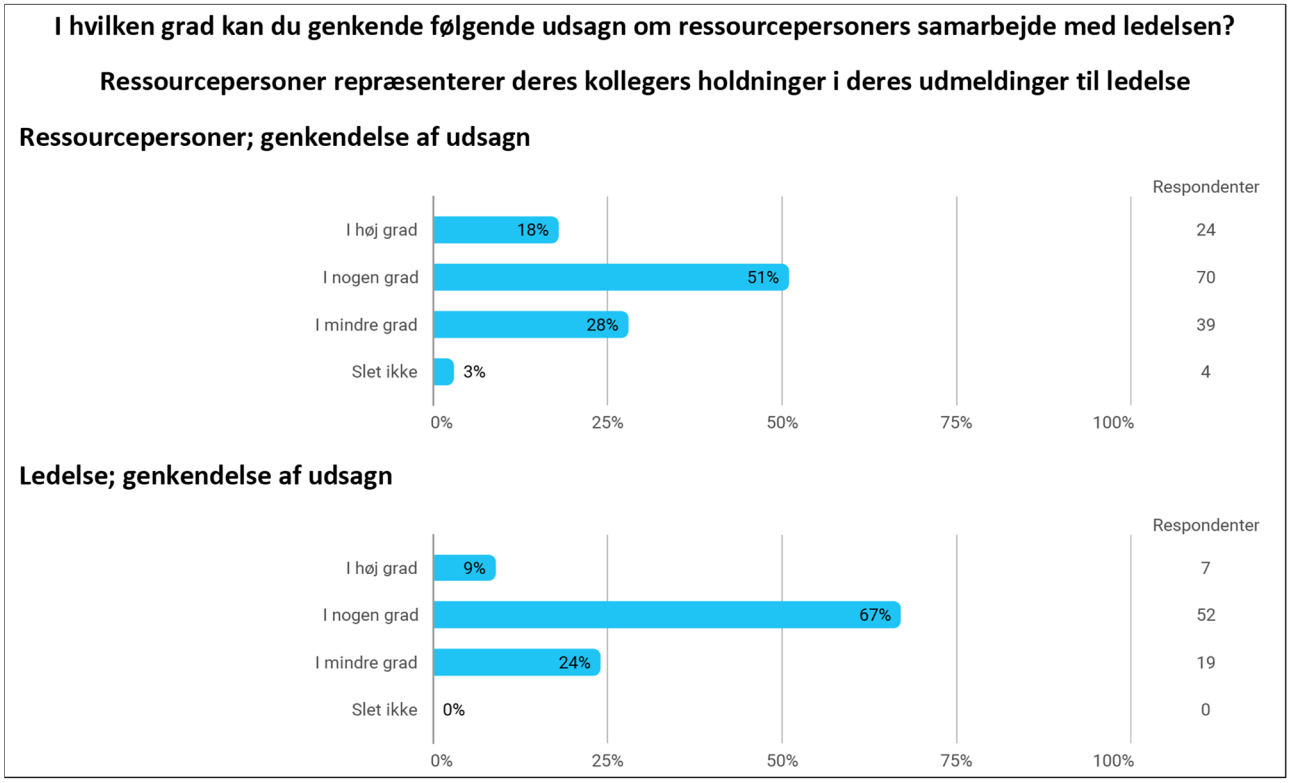
På baggrund heraf ser jeg, at ressourcepersonen bliver tilskrevet en *tempokatalytisk oversættelsesfunktion*, fordi rollen ser ud til at ekskludere bestemte former for viden fx formidlingsviden og egne holdninger med henblik på tilkobling og acceleration i modsætning til at inkludere alle former for viden med bekymring for afkobling og deceleration.

I spørgeundersøgelsen ser jeg, at kollegers forandring er i centrum for elevens forandring. 75% af ressourcepersonerne svarer, at de arbejder med fokus på kollegers undervisning/pædagogiske arbejde. Jeg forstår herigennem netop rollens funktion som en forskydning af læreren/pædagogens funktion, der relaterer sig direkte til eleven, til nu i højere grad at relatere sig indirekte til eleven gennem kollegernes undervisning og pædagogiske opgaver.



Spørgsmålet om, hvorvidt ressourcepersoner repræsenterer deres kolleger i deres udmeldinger til ledelse, resonerer med ledelsens forståelse af ressourcepersonen som kollegarepræsentant. Her

ser jeg alle svarkategorier i anvendelse, på nær i 'slet ikke' kategorien i ledelses-spørgeundersøgelsen. Selvom 18% af ressourcepersonerne svarer, at de i høj grad repræsenterer deres kolleger i modsætning til ledelsens 9%, ser jeg et sammenfald med en overvægt for begge perspektiver i svarkategorierne 'i nogen grad' og 'i mindre grad'. Jeg ser på baggrund af tallene en mere moderat tilgang til kollegarepræsentation end den hyperkomplekse analyse lægger op til. Dog forstår jeg samtidig en tilkendegivelse af, at ressourcepersoner for det første bliver forstået som kolleger på linje med andre medarbejdere, der er i stand til at kunne repræsentere deres kolleger ud fra svarprocenten under 'i nogen grad', hvor over halvdelen mener, at ressourcepersoner repræsenterer deres kolleger. Tilsammen nuancerer dette den hyperkomplekse forståelse, hvor ressourcepersoner nok kan repræsentere deres kollegers holdninger dog ikke i alle udmeldinger til ledelsen.



Beslutninger

Temaet omkring beslutninger trækker jeg frem med henblik på at vise, at det forventes, at ressourcepersonen udøver ledelse ud fra den ledelse, som de får distribueret fra ledelsen, og derfor har overblik over ledelsesbeslutninger. Som jeg ser det, sker dette med en forventning om, at det både er tidsbesparende for kolleger såvel som for ledelse. Jeg analyserer temaet med afsæt i

afhandlingens forståelse af ledelse, der relaterer sig til det at træffe bindende beslutninger på præmisniveau, som bliver brugt til den videre drift og giver anvisninger til denne drift.

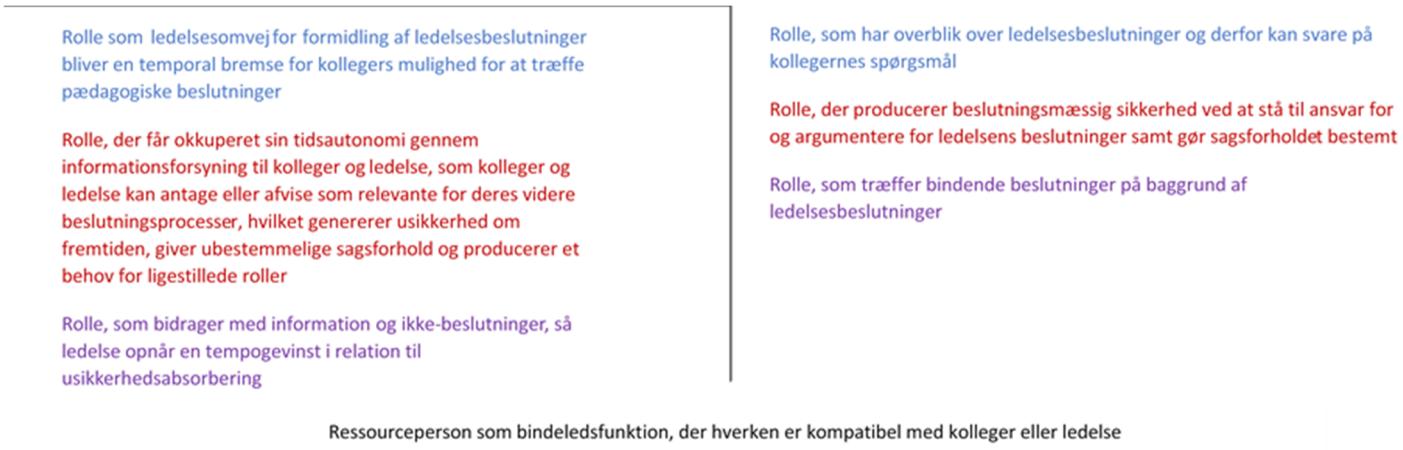
For kollegerne (K) formidler ressourcepersonen ledelsesbeslutninger til kolleger og træffer ikke bindende beslutninger eller giver anvisninger til kollegers videre drift. Kommunikationens tema bliver dermed at modtage information om ledelsesbeslutninger. Tidsligt ser jeg heller ikke, at ressourcepersonrollen lægger præmisser for det fremtidige arbejde, men nærmere, at fortidige beslutningspræmisser truffet af den formelle ledelse hverken bliver knyttet an til en nutidig pædagogisk beslutning eller beslutningspræmis for den fremtidige drift. Derimod ser formidling af ledelsens beslutningspræmisser for den videre pædagogiske drift ud til tidsligt at bremse muligheden for at træffe pædagogiske beslutninger i fællesskab som vanligt, der således bliver udsat. Ressourcepersonen må tilbage til den formelle ledelse og få denne til at træffe nye beslutningspræmisser, der kan blive gældende for kollegers pædagogiske beslutninger i fremtiden. Dermed bliver ledelsesomvejen omkring ressourcepersonens formidling af ledelsesbeslutninger en temporal bremse for muligheden for at træffe pædagogiske beslutninger. Jeg ser denne opbremsning betinget af en forventning om, at ressourcepersonen har overblik over ledelsesbeslutninger, og derfor i relation hertil kan svare på kollegernes spørgsmål, hvilket i situationen ikke er muligt. Socialt iagttager jeg, at kolleger både ser ressourcepersonen som en kollega og en ikke-kollega, som de samtidig fremkalder som både ledelse og ikke-ledelse. I min optik bliver rollen dermed *ikke* et 'både og', altså en fusion af kollega og ledelse, som en hybrid, men nærmere et 'hverken eller', en rolle forskellig fra både fra kolleger og ledelse, med en forvirring over, hvor ressourcepersonen kan placeres i det organisatoriske hierarki, hvorfor den bliver til en bindeledsrolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.

For ressourcepersonen (R) ser jeg ligeledes et sagsforhold, der retter sig mod formidling af information. Men hvor kollegerne modtager information, så giver eller forsyner ressourcepersonen ikke kun kolleger, men også ledelse med information. Ressourcepersonen træffer ikke bindende beslutninger med anvisninger til den videre drift. Tidsligt iagttager jeg, at den kollegiale informationsforsyning af ledelsesbeslutninger i stedet for at producere sikkerhed producerer usikkerhed om fremtiden, fordi den åbner for kontingens (Andersen & Pors, 2014, s. 29). Samtidig iagttager jeg, at informationsforsyningen til ledelse okkuperer ressourcepersontid og dermed producerer manglende tidsautonomi for ressourcepersonen. Den førnævnte tempoopbremsning,

og det at skulle bidrage til at kvalificere ledelsens arbejde, koster tid, fordi ressourcepersonen gentagne gange må reagere på kollegers afvisning af formidling af ledelsesbeslutninger og samtidig bidrage med informationsforsyning til ledelse. Luhmann peger på, at tidsautonomi er "[…] en nødvendig betingelse for autonomi i sagsspørgsmål" (Luhmann, 2000, s. 230). At forsyne kolleger med ledelsesbeslutninger og ledelse med information bliver tidbekosteligt med manglende opnåelse af tidsautonomi, hvor det ikke sagligt er muligt at bestemme, hvad der skal inddrages og hvad der skal udelukkes. Sagligt og tidsligt iagttager jeg ovenstående inderside betinget af en forventning om, at rollen producerer beslutningsmæssig sikkerhed ved at stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger samt gør sagsforholdet bestemt. Socialt ser jeg samme forhold som ud fra kollegaperspektivet, hvor ressourcepersonen bliver et 'hverken eller', og derfor bedst kan forstås som hverken kompatibel med kolleger eller ledelse. Inkompatibiliteten producerer et behov for at have andre ligestillede roller at sparre med om udfordringer, erfaringer og udvikling af rolle – en orientering mod andre, der kan antages at være lig ressourcepersonen selv.

For ledelse (L) bliver afsættet for iagttagelse med temaet om beslutninger, at ressourcepersonen bliver en, der kvalificerer ledelsesbeslutninger. Sagligt bliver meningsfulde kommunikerede temaer således centreret om emner, som er relevante for ledelsesfunktionen: at kunne træffe bindende beslutninger for andre. Tidsligt iagttager jeg igen en tempogevinst for ledelse, der via ressourcepersonen kan opnå informationsgevinster, der kan bidrage til usikkerhedsabsorption gennem ledelsesbeslutninger. Beslutninger bliver således ikke knyttet til ressourcepersonen, som derimod udelukkende bidrager med information og ikke-beslutninger. Dette bliver betinget af en forventning om det modsatte, nemlig at ledelse kan forskydes til ressourcepersoner, som kan træffe ledelsesbeslutninger ud fra ledelsens beslutningspræmisser. Socialt iagttager jeg igen en bindeledsfunktion, men i modsætning til de to andre perspektiver iagttager jeg en implicit forståelse af ressourcepersonen som en tidsmæssig og informationsmæssig gevinst for ledelse.

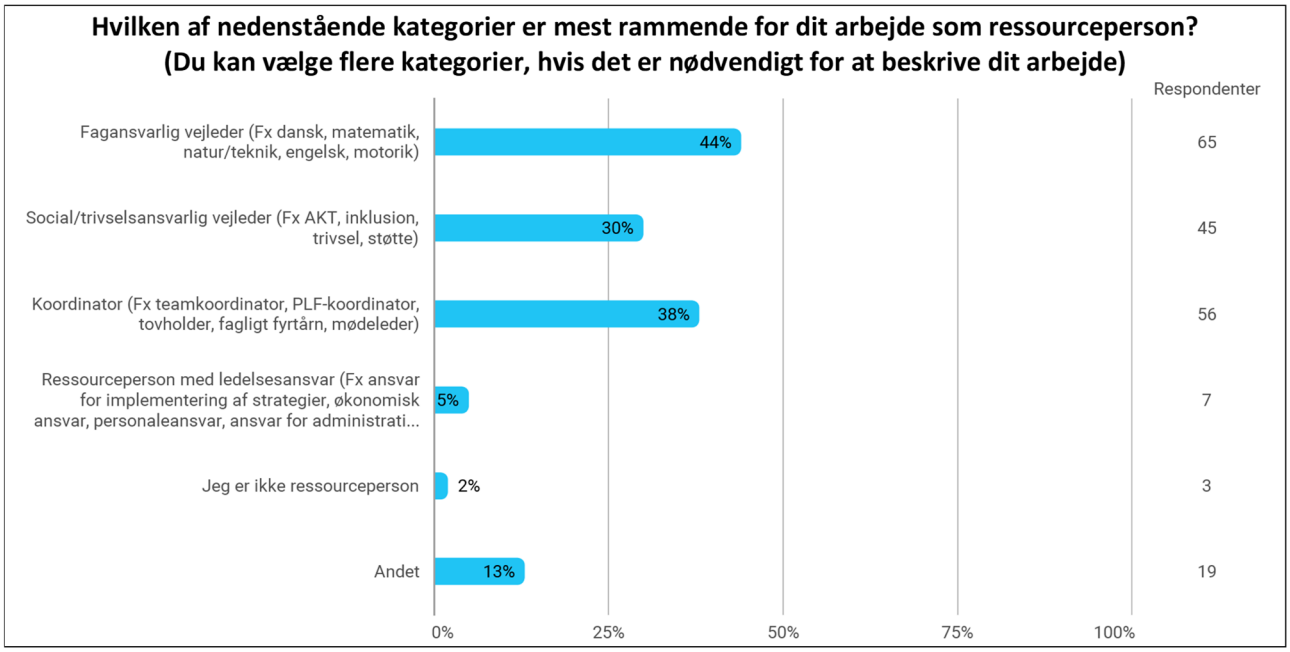
Den hyperkomplekse forståelse bliver for kolleger (K) centreret om en temporal bremse for pædagogiske beslutninger. For ressourcepersonen (R) er der fokus på okkuperet tidsautonomi og ubestemmelige sagsforhold. Ledelsesblikket (L) omhandler en tempogevinst i forhold til usikkerhedsabsorbering.



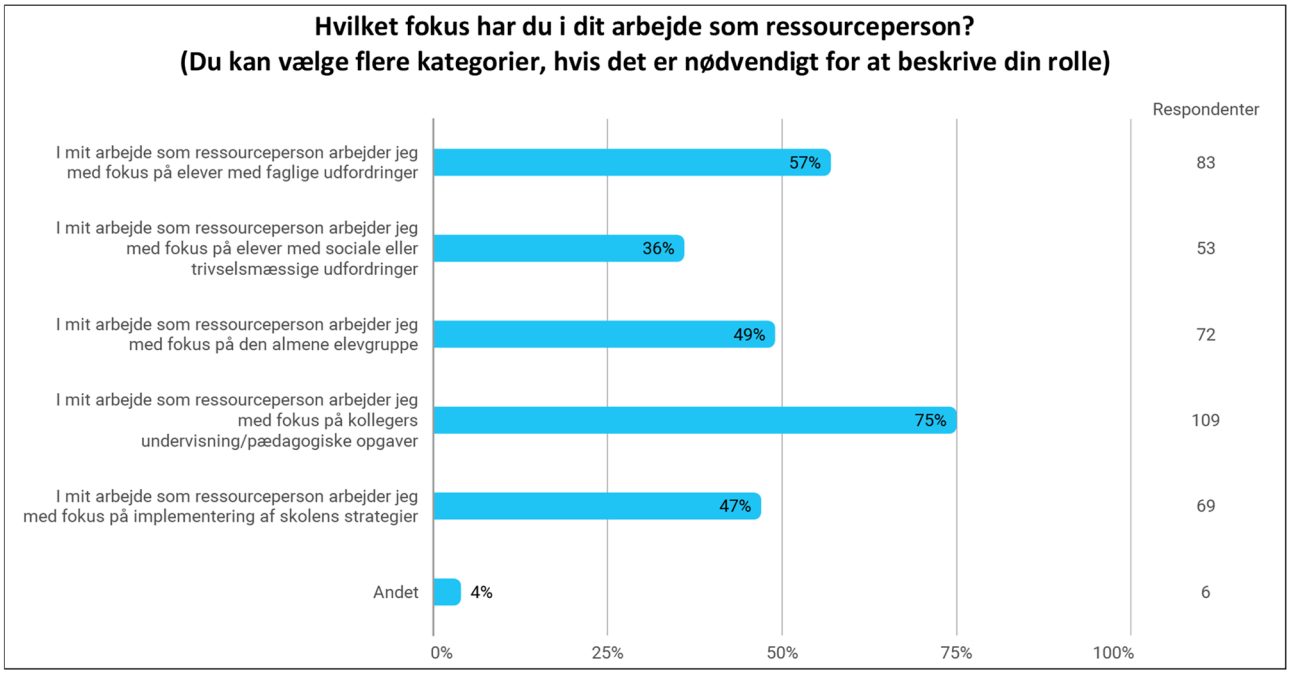
Figur 51. Form: Ressourceperson som bindeledsfunktion, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.

For alle tre perspektiver ser jeg en *bindeledsfunktion, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse*, fordi rollen både er trådt ud af det kollegiale men samtidig ikke bedriver ledelse. Rollen bliver derfor en rolle uden autonomi, der producerer ikke-beslutninger og decelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger i modsætning til en rolle, der med autonomi producerer beslutninger og accelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger.

Spørgeundersøgelsen viser, at ressourcepersoner i høj grad *ikke* bedriver ledelse og i nogen grad bliver forstået som et bindeled mellem kolleger og ledelse. Ressourcepersonernes ikke-ledelse ses blandt andet i de indledende spørgsmål i ressourceperson-spørgeundersøgelsen, hvor kun 5% svarer, at de har ledelsesansvar, selvom jeg har angivet forskellige muligheder, fx at have ansvar for implementering af strategier.

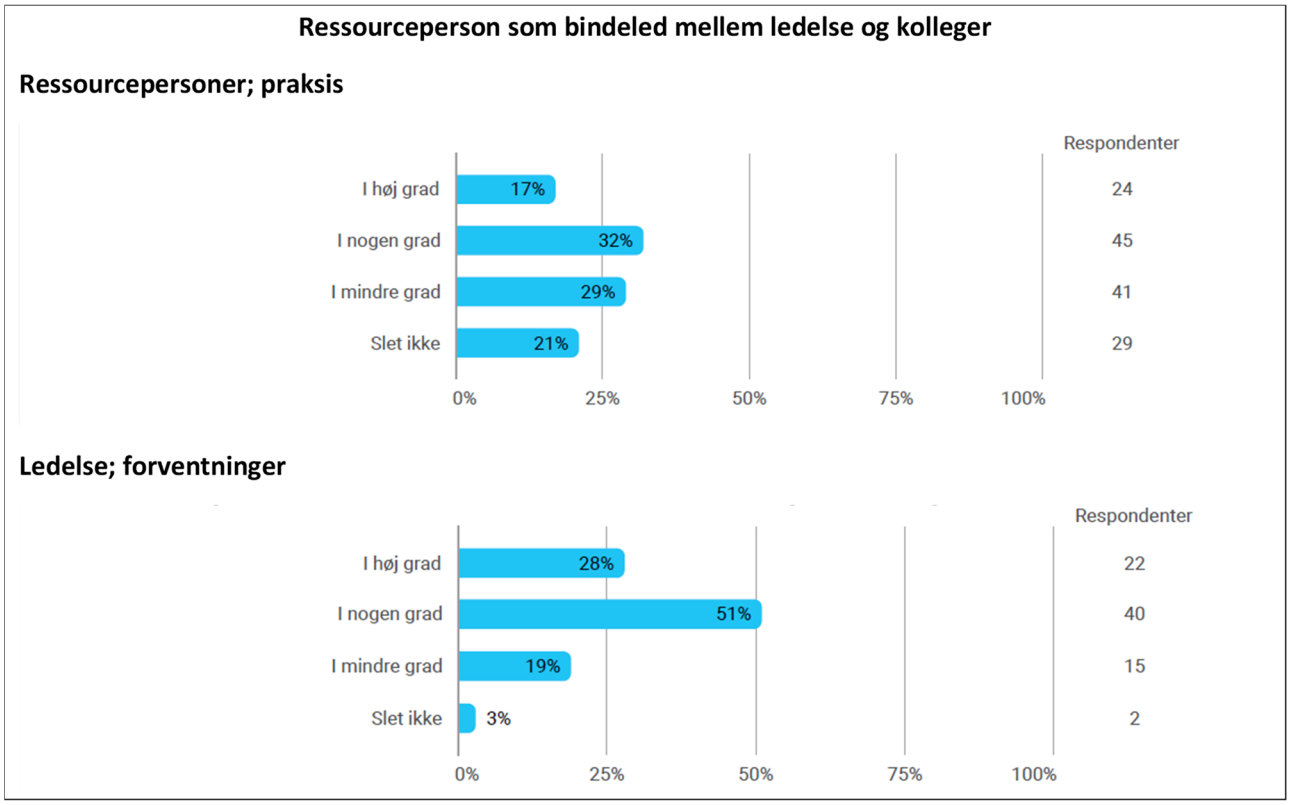


Sammenlignet med det næste skema arbejder 47% netop med implementering af skolens strategier. Jeg tolker dette som et udtryk for, at der er forskel på at arbejde med strategierne og så have et direkte ledelsesansvar. Jeg ser derfor en distinktion mellem de funktioner, rollen bliver tilskrevet, hvor ledelse ikke er en del af disse funktioner, hvilket understøtter de ovenstående analyser.



I relation til at være bindeled mellem kolleger og ledelse viser spørgeundersøgelsen, at ressourcepersoner kun i 17% af svarene tilkendegiver, at de i høj grad er bindeled, 32% svarer i nogen grad, mens 29% svarer i mindre grad, og 21% svarer, at de slet ikke er det. Jeg ser disse svarprocenter som en indikator på et broget billede, hvor ressourcepersoner ikke entydigt og klart ser sig selv som et bindeled i praksis, men i min optik nærmere til dels distancerer sig fra denne opfattelse. For ledelse er der større forventninger til, at ressourcepersoner er bindeled mellem kolleger og ledelse, hvilket kan ses med en svarprocent på 28%, der i høj grad forventer dette, 51%, der forventer det i nogen grad, mens 19% forventer det i mindre grad og 3% svarer slet ikke. Kombineret med sammenfaldet i genkendelsen af udsagnet om kollegarepræsentation under oversættelsestemaet, giver denne forskel i min optik en forskellig betydningsudfyldning af den kollegiale repræsentation, men ændrer ikke på, at information bliver videregivet: ressourcepersoner ser det blot ikke som en bindeledsfunktion ligesom ledelse i højere grad gør. Jeg tolker derfor ressourcepersoners svar som en forståelse af videregivelse af information, mens jeg forstår ledelsessvarene som et udtryk for, at de forstår ressourcepersoner som en mellemledsrolle,

der binder ledelse og kolleger sammen, hvor ledelse kan få hurtigere adgang til viden om kolleger, end de ellers ville have kunnet få. Jeg ser dermed stadig et sammenfald, der relaterer sig til, at ressourcepersoner repræsenterer deres kolleger i deres udmeldinger til ledelse, som handler om at formidle viden om kollegers holdninger til ledelse uanset at ressourcepersoner ikke knytter det til en bindeledsfunktion, og ledelse gør. Spørgeundersøgelsen giver grund til at revurdere betegnelsen bindeled, som måske her bliver tolket som mere proaktivt end det er genkendeligt i praksis, hvorfor et mere passivt begreb som en meddelelsesfunktion bliver mere adækvat, hvor det handler om at forsyne kolleger og ledelse med meddelelser.



Aflastning

Med temaet om aflastning synliggør jeg de iagttagelser af materialet, hvor ressourcepersonen ser ud til at blive tilskrevet en nødvendig funktion for kolleger og ledelse, fx som ventil for frustrationer eller som faglig aflastning fra kollegernes perspektiv, og som organisatorisk figur fra ledelsens perspektiv, der kan aflaste ledelsens arbejde med at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, sammenhæng og udvikling, hvor alle arbejder efter de samme værdier og mål. Også ressourcepersoner iagttager med denne forskel. I hverdagssproglige termer bliver ressourcepersonen således benyttet, når kolleger eller ledelse oplever, at deres kapacitet ikke

rækker, hvad enten dette kommer til udtryk som fx en mental, faglig eller tidsmæssig belastning. Med systemteorien kan dette forklares med begrebet kompleksitet, hvor både kolleger og ledelse ser ud til orientere sig mod at håndtere en kompleksitetsbelastning i deres omverden ved at reducere kompleksitet gennem ressourcepersonen ved at forskyde øgningen af deres egenkompleksitet til ressourcepersonen. Jeg iagttager således en ressourceperson, der fylder pædagogiske eller organisatoriske huller ud, og dermed kan blive indplaceret, hvor der er problematikker, der har behov for at blive løst for enten kolleger eller ledelse.

For kolleger (K) iagttager jeg behovet for reduktion af kompleksitet gennem øgning af egenkompleksitet gennem ressourcepersonen i relation til problematikker, hvor kollegernes intentioner om at udvikle elevernes færdigheder og forøge deres sociale tilslutningsevne (Luhmann, 2006, s. 43) ikke ser ud til at lykkes. Den udeblivende succes kan sagligt ses som temaer om elever, der ikke tilslutter sig undervisningen; i nogle tilfælde beskrevet som uunderviselige, herunder manglende ideer til hvilken faglighed, der kan skabe tilslutning. Særligt egne forventninger over tid, der ikke bliver indfriet ud fra kollegaens udvalgte succeskriterier, skaber mistillid til egne handlekompetencer, hvilket genererer et aflastningsbehov. Tidsligt ser jeg dermed, at skuffede forventninger over tid i forhold til den skematisk planlagte undervisning producerer negative erfaringer, hvor det ikke bliver muligt for kollegaen at ”aktivere skemaer, der gør det muligt at reagere meningsfuldt” (Luhmann, 2006, s. 72). Tidsligt bliver negative erfaringer med skuffede forventninger til en forventning om skuffede forventninger. Det ser dermed ud til, at en fortidig nutid – en erfaring, der kunne blive håndteret i nutiden – bliver til en fremtidig nutid: en forventning om skuffelse i nutiden, som genererer et behov for aflastning. Sådanne erindringer kan med Luhmann forklares således: ”Al kommunikation må forudsætte, at de deltagende personer råder over hukommelse, der er en komponent i den komplekse sammenføjning mellem psykiske og sociale systemers strukturelle koblinger, hvor hukommelse i det sociale bliver tilskrevet mening (Luhmann, 2006, s. 61; 63). Selvom en kommende undervisning ikke i sig selv kan blive forudsagt, og dermed kun kan blive iagttaget retrospektivt, ser det ud til, at kolleger via hukommelse i det sociale orienterer sig mod elever i deres omverden og herigennem iagttager egen rolles utilstrækkelighed, hvilket bliver det, kollegaen ser som lig sig selv, hvor ”Den bane, man én gang er slået ind på, virker selvforklarende og er svær at korrigere” (Luhmann, 2006, s. 129).

For ressourcepersonen (R) bliver sagsforholdet ikke kun et tema om kollegial aflastning, men også til temaer om aflastning af ledelse samt en organisatorisk understøttelse, der skal bidrage til, at der findes faglige konstruktive og udviklende samarbejder sted i organisationen, hvor der bliver arbejdet efter fælles værdier og mål. Sagsforholdets temaer retter sig således både mod elever, der ikke tilslutter sig undervisningen, kollegernes selvforklarende utilstrækkelighed, som er svær at korrigere, og mod ledelsens strategiske arbejde, der også omhandler idealer om faglige konstruktive og udviklende samarbejder, hvor fælles værdier og mål skal holdes for øje. Tidsligt iagttager jeg på den baggrund et utal af tidsligheder, som ressourcepersonen må oscillere imellem. *For det første* er der forventninger, hvor ressourcepersonen må forsøge at gøre sig tilkoblingsduelig i forhold til at korrigere kollegernes negative erfaringer, der er blevet til forventninger om skuffede forventninger. Ressourcepersonen må således i nutiden orientere sig mod kollegers negative erindringer, genereret på baggrund af en fortid, der ikke kan ændres, men som i nutiden kan formidles anderledes (Esposito, 2011, s. 20), og herigennem forsøge at forstyrre kollegerne til en forståelse af, at fremtiden kan se anderledes ud end forventet, og dermed at den nutidige forståelse af fortiden kan ses anderledes. *For det andet* iagttager ressourcepersonen forventninger om igangsætning af tilslutningsprocesser, der relaterer sig til en nutidig fremtid, hvor ressourcepersonen iagttager sin egen rolle som en, der i nuet skaber en forventning om konstruktive og udviklende samarbejder, hvor fælles værdier og mål bliver holdt for øje. Samlet ser det ud til, at ressourcepersonen bliver iagttaget som en art konditionalprogram: *hvis* ressourceperson, *så* opnåelse af særligt ønskede tilstande - dog uden mulighed for fastlæggelse af rigtigheden af bestemte handlinger. Ressourcepersonen bliver således tidsligt bundet op af meget forskellige og sammensatte forventningshorisonter, hvor ressourcepersonen bliver et middel til ikke nærmere præciserede målsætninger om formidling, der kan ændre erfaringer med skuffede forventninger med henblik på ændret fremtid samt konstruktive og udviklende samarbejder, hvor fælles værdier og mål bliver holdt for øje. Socialt må ressourcepersonen balancere på en knivsæg mellem elever og kollegers motiver for handlen, hvor motiver i kommunikationen er handlingsbeskrivelser, der forklarer og retfærdiggør handlen, hvor handlen godt nok bliver personafhængig, men samtidig kan iagttages i relation til social anerkendelse (Luhmann, 2006, s. 64). Ressourcepersonen orienterer sig i det sociale således samtidigt mod forklaringer, retfærdiggørelse af handlen og social anerkendelse overfor både elever og kolleger, hvor det ser ud til, at der er divergens mellem rolleperspektiver.

Ingen af parterne kan udelades af regnestykket med et mål om at elever, der ikke tilslutter sig undervisningen, skal tilslutte sig, og kollegers utilstrækkelighed, som er svær at korrigere, skal korrigeres. Ressourcepersonen må således på dobbeltbunden maner "[…] konditionere kommunikationens selektion således, at den samtidig kan virke som motivationsmiddel, altså være tilstrækkelig til at sikre antagelse af selektionsforslagene" (Luhmann, 2000, s. 203), hvilket gælder som orienteringspunkt både, hvad angår elever og kolleger. I forhold til ledelse bliver dette igen til en ny omverdensorientering. Socialt ser det dermed ud til, at ressourcepersonen har en flydende orientering mod sin omverden, hvor det, ressourcepersonen må antage at være lig sig selv, skifter alt efter, hvilken omverden, der er tale om. Her kan der opstå en orienteringsforvirring, fordi faglighed kan kollidere med skolens værdier og målsætninger, og kollegers motivation kan kollidere med retfærdiggørelse af elevers handlinger: hvad skal vælges på bekostning af noget andet. På den baggrund iagttager jeg en slags ikke-rolle, der nærmere bliver et program, fordi rollen bliver udflydende, multipel og diffus, idet ressourcepersonen forventer både at orientere sig mod elever, kolleger og ledelse, og dermed ikke på rolleniveau bliver i stand til at iagttage, hvilke pligter og rettigheder, der bliver forventet. Nærmere bliver ressourcepersonen et middel, der kan indsættes, hvor der måtte være behov for det. Som Andersen og Pors skriver: "Den signifikante anden, hvis behov man prøver at foregribe, er et mangehovedet størrelse" (Andersen & Pors, 2014, s. 232). Ressourcepersonen ser dermed ud til at befinde sig i et kontinuerligt orienteringslimbo mellem forventninger.

For ledelse (L) iagttager jeg den samme forståelse som hos ressourcepersonen, dog uden en eksplicit elevorientering. Imidlertid iagttager jeg ledelsesperspektivet netop som et ledelsesperspektiv, hvor det kompleksitetsfald, som ledelse ser ud til at efterlyse, orienterer sig mod opgaver og strategier, som ledelsesrollen har som funktion; at træffe nutidige beslutningspræmisser med forventninger til, hvordan fremtiden kan håndteres. Her i kraft af ressourcepersonen som et beslutningsprogram, hvor ressourcepersonen som organisatorisk kompleksitetsøgning bliver det input, som bidrager til at kompleksitetsreducere ledelsens arbejde.

For kolleger (K) er der fokus på følelsesmæssig og faglig aflastning angående elever, der ikke tilslutter sig undervisningen. For ressourcepersonen (R) handler det om at være et motivationsmiddel, der orienterer sig mod forskellige og sammensatte forventningshorisonter. For

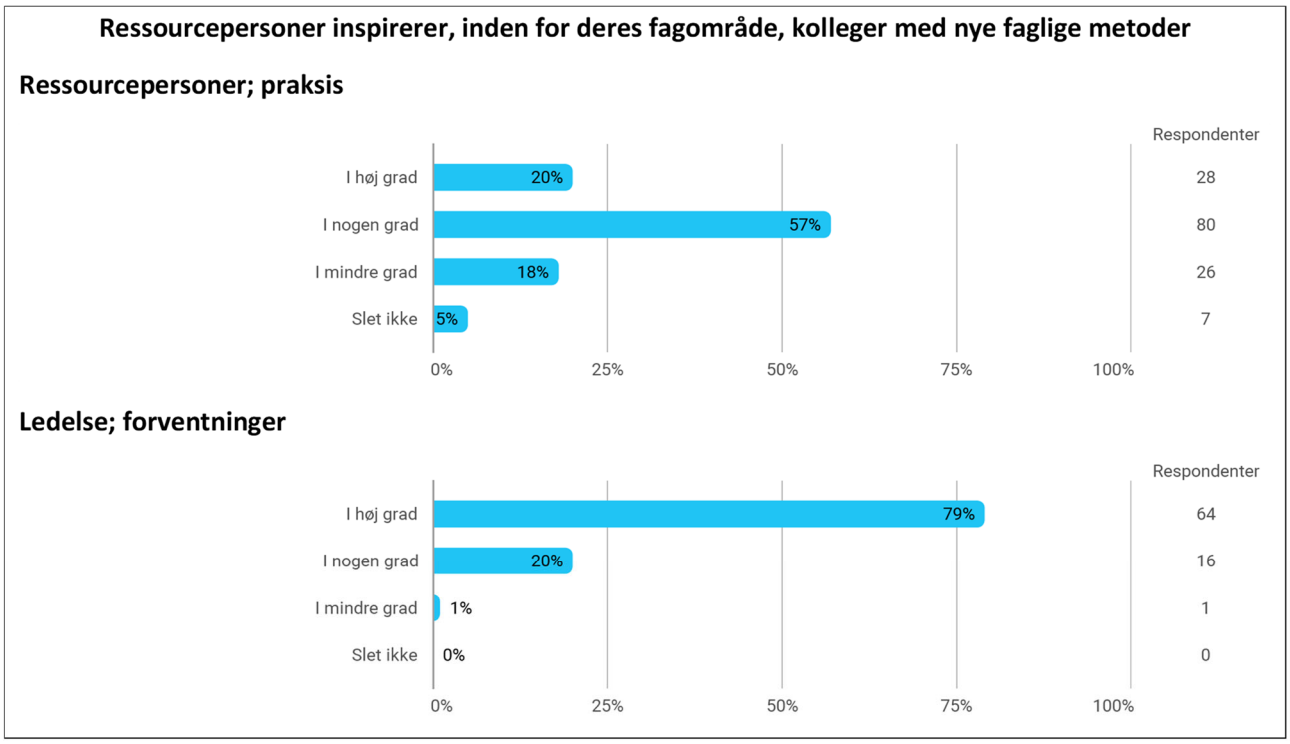
ledelse (L) er fokus derimod rettet mod ressourcepersonen, som en organisatorisk kompleksitetsøgning, der kan skabe kompleksitetsreduktion.

Figur 52. Form: Ressourceperson som kompleksitetshåndteringsfunktion.

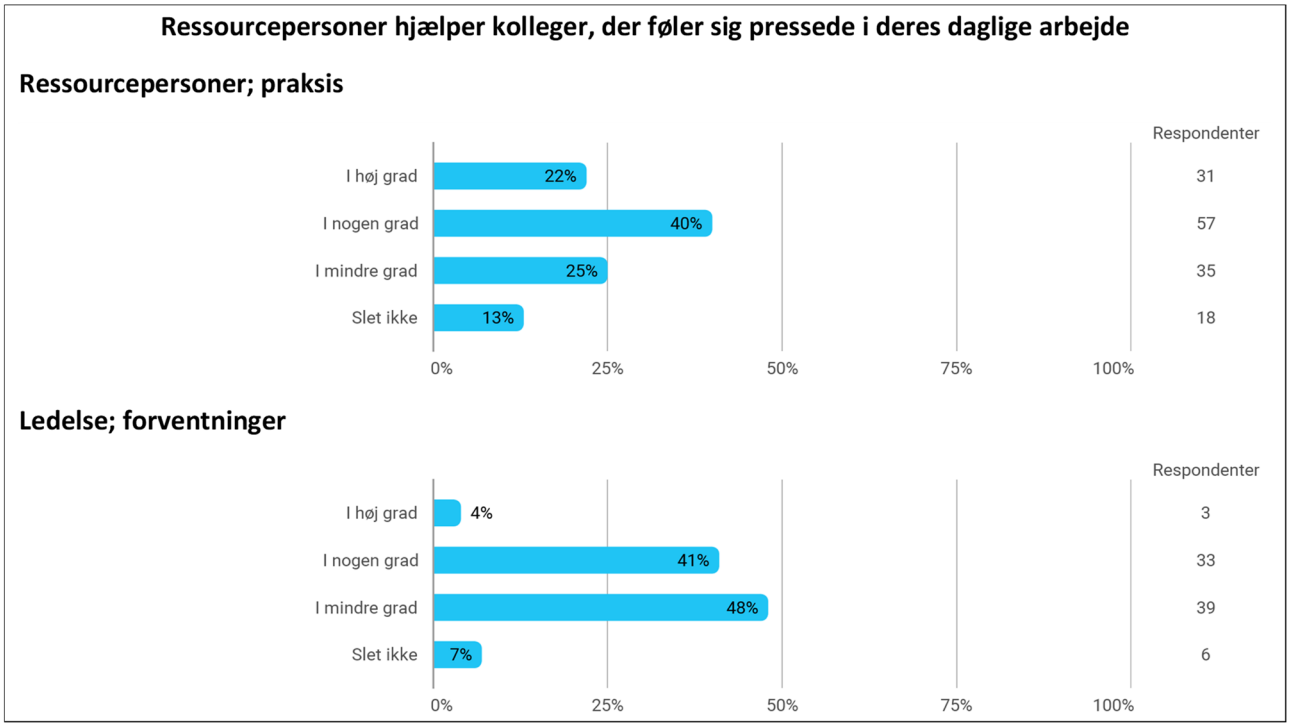
Ressourcepersonen ser dermed ud til at blive en *kompleksitetshåndteringsfunktion*, hvor rollen er udspændt mellem at være et flydende program i modsætning til en fikseret rolle.

Der er ikke nogen spørgeundersøgelsesspørgsmål, der direkte adresserer faglig, relationel, tidsmæssig eller organisatorisk aflastning. Aflastning kan dog eksemplificeres gennem spørgsmålene om, hvorvidt ressourcepersoner inspirerer, inden for deres fagområde, kolleger med nye faglige metoder, samt om de hjælper kolleger, der føler sig pressede i deres daglige arbejde, og om ressourcepersoner informerer ledelsen om, hvordan det går med fælles tiltag på skolen. Alle spørgsmål kan i min optik forstås som udtryk for, at ressourcepersonen både fagligt, relationelt og ledelsesmæssigt aflaster.

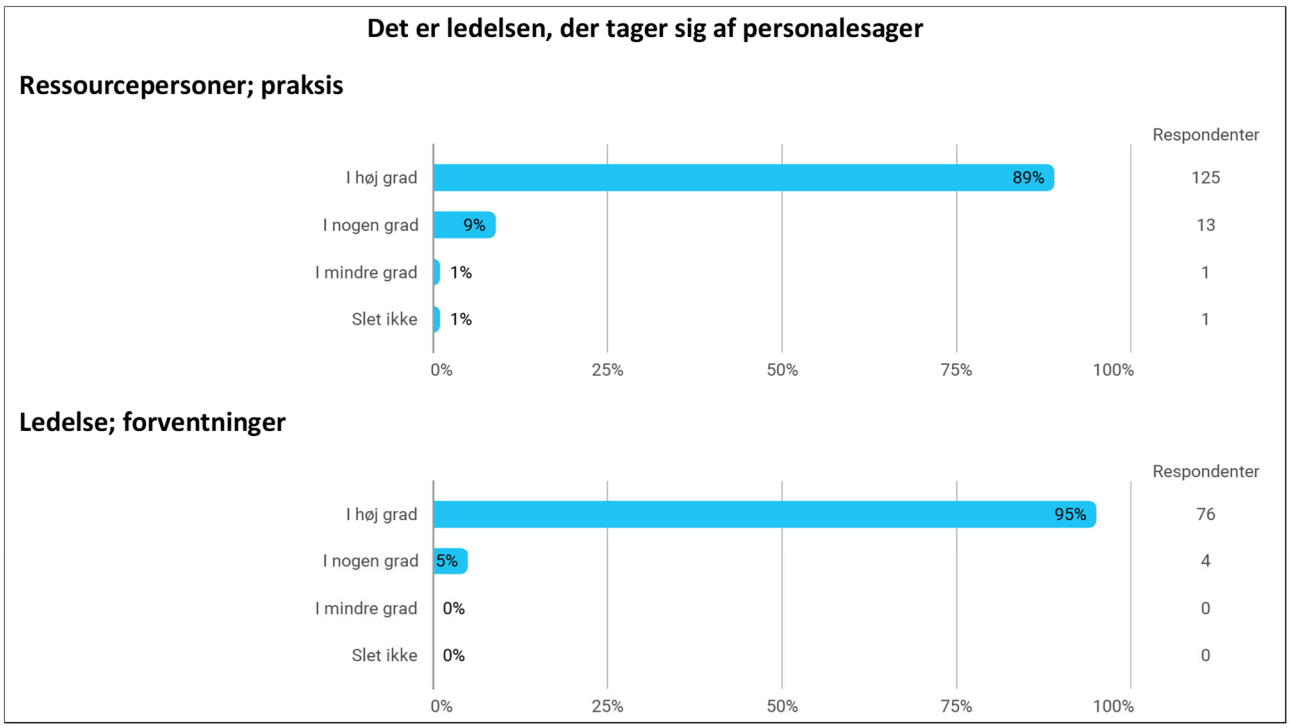
I forhold til faglig aflastning gennem inspiration til kolleger er der en overvægt af ressourcepersonsvar, der i høj grad og i nogen grad oplever, at de gør dette i praksis, mens 79% af lederne svarer, at de i høj grad forventer dette. Der er således højere forventninger til faglig inspiration til kolleger fra ledelsens side end hvad, der bliver effektueret i praksis. Dog ser jeg aflastningstemaet som genkendeligt, hvor kolleger bliver fagligt aflastet, så de får ideer til at få elever til at tilslutte sig undervisning, ideer som de ikke selv behøver at finde.



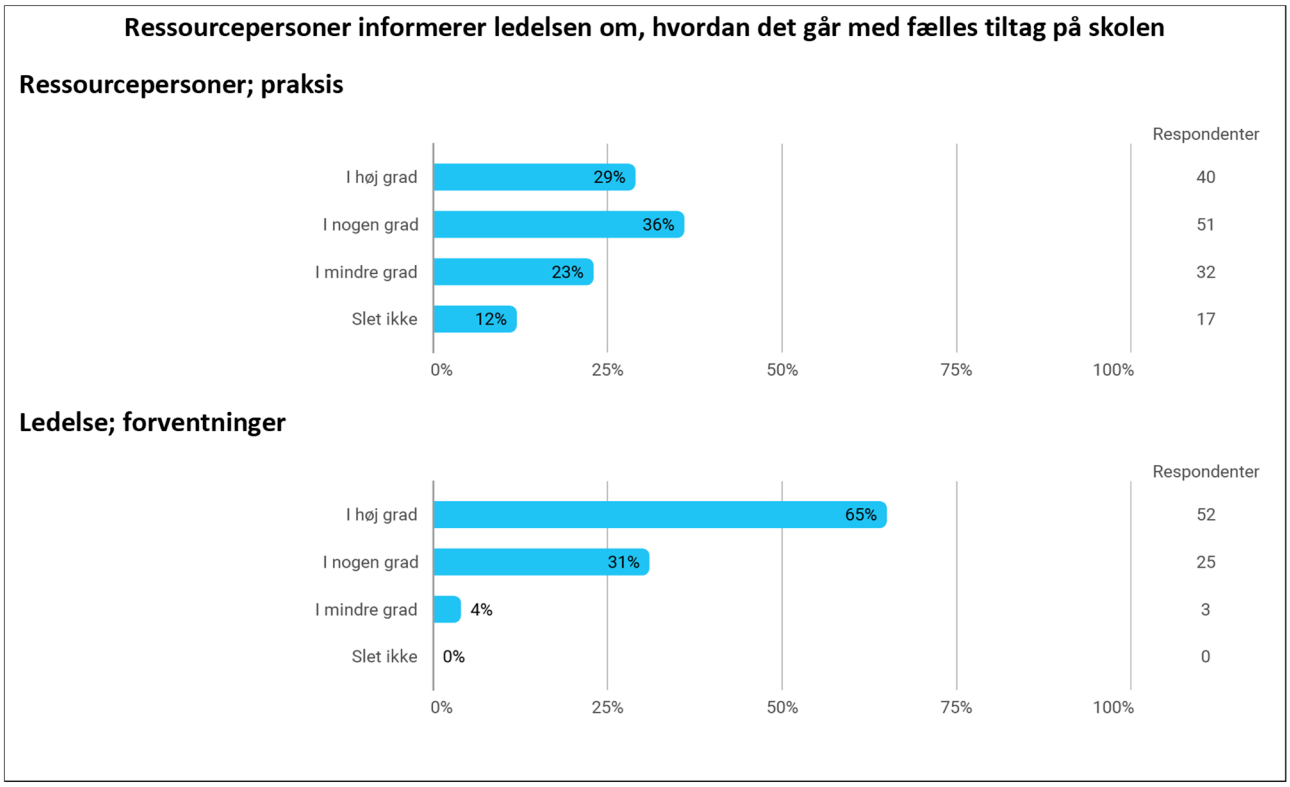
Hvad der ligger i spørgsmålet om, hvorvidt ressourcepersoner hjælper kolleger, der føler sig pressede, kan i min optik både have en relationel og tidsmæssig karakter. Pointen her er at iagttage, hvorvidt et tema om andre former for faglig aflastning mere generelt kan iagttages som genkendeligt. Det, jeg hæfter mig ved med svarene, retter sig mod svarkategorierne 'i høj grad' og 'i mindre grad'. *For det første* forventer kun 4% af lederne, at dette er tilfældet, mens 22% af ressourcepersonerne oplever det i praksis. En fjerdedel af ressourcepersonerne oplever i mindre grad, at de hjælper kolleger, der er pressede, mens næsten halvdelen af lederne i mindre grad har forventninger til, at ressourcepersoner hjælper. Svarprocenterne kan indikere, at ledelse ikke ser dette område som hørende til ressourcepersoners ydelse, mens ydelsen for ressourcepersonerne i deres praksis er present. For det andet, at ressourcepersoner nok genkender temaet om aflastning, men at det ikke er det, der enten er vigtigst i deres arbejde, eller det, de ser som deres opgave. Jeg vælger i forlængelse heraf at forstå termen 'presset' i forhold til, at hvis kolleger er pressede relationelt eller tidsmæssigt, så hører det under den formelle ledelses personaleledelse, som det næste skema igen kan indikere, hvor der er spurgt til, om det er ledelsen, der tager sig af personalesager.



Skemaet viser for mig at se, at de områder, der fx omhandler personaletrivsel, ansættelsesforhold og arbejdsmiljø, hører under den formelle ledelse, hvilket der er enighed om. Sammenholdt med skemaet ovenfor bliver det i min optik dog synliggjort, at der er et utal af grænseområder, hvor ressourcepersoner alligevel fungerer som aflastning for pressede kolleger. Skellet for ledelse er mere klart, mens det er mere komplekst og grumset for ressourcepersoner, hvilket kan understøtte ressourcepersonen i den hyperkomplekse forståelse som et udetaljeret motiverende program.



Ressourcepersoners aflastning af ledelse kan eksemplificeres gennem spørgsmålet om, hvorvidt ressourcepersoner informerer ledelsen om, hvordan det går med fælles tiltag på skolen. Her svarer 29% af ressourcepersonerne, at de gør det i høj grad, mens 65% af lederne svarer, at de forventer det. Svarprocenterne kan antyde, at ressourcepersonerne i praksis oplever dette som en mere moderat fyldende opgave, mens ledelse i høj grad ser dette som en mulighed i forhold til at håndtere kompleksitet. Jeg vurderer derfor, at aflastningstemaet kan genkendes af ledelse, og at ressourcepersoner må forholde sig langt mere fleksibelt i forhold til, hvilke behov der dukker op, som de må orientere sig imod.



Tid

Temaet om tid forholder sig til de analyser, hvor der mere eksplicit er blevet refereret til tidstematikker. Særligt har jeg iagttaget ressourcepersonen ud fra en tempogevinstforståelse, hvor acceleration er blevet efterspurgt, men også hvor anerkendelse i forbindelse med tidsmæssig synliggørelse samt forholdet mellem den tid, der er til rådighed og mængden af opgaver eller møder, ser ud til at være af betydning. Det, som jeg kondenseret ser i relation til den frembragte rolle, er acceleration, men også tidsknaphed, i modsætning til den fremstillede rolle, der relaterer sig til

deceleration, hvor det er muligt at tage sig tid. Samtidig iagttager jeg med ledelsesperspektivet, at forventningen om acceleration vedrørende udmøntning af forvaltningstiltag ved at benytte ressourcepersoner i stedet bliver frembragt som øget mødetidsbelastning, hvor møder genererer flere møder, der både okkuperer ressourceperson- og ledelsestid.

Med Luhmanns tre meningsdimensioner bliver det muligt at konstruere, hvilke meningshorisonter afhandlingens rolleperspektiver kunne have iagttaget med, og dermed, hvordan tid bliver konditioneret, hvorigennem nutidsoperationer sætter præmisser for fremtidige operationer (Esposito, 2011, s. 22).

For kolleger (K) iagttager jeg et tema, der handler om hurtige undervisningsløsninger, der kan imødekomme det situative handlepres, som kollegaen er bundet af i undervisningen. Tidsmæssigt bliver der således behov for acceleration af løsninger, som ressourcepersonen bliver en tempogevinst i forhold til. Mere langsommelige refleksive processer ser således ud til at måtte vige pladsen for behovet for en umiddelbar nærtstående fremtid i modsætning til en mere fremtidig fremtid, som er den, ressourcepersonen stiller i udsigt. Socialt er det, der bliver forstået som lig en selv, dermed det, der retter sig mod undervisningen og muligheden for at lykkes med denne i en nærtstående fremtid. Kollegers selektioner i forhold til deres omverden vil således være betinget af, om ressourcepersonbidrag genererer hurtige og brugbare løsninger til undervisningen.

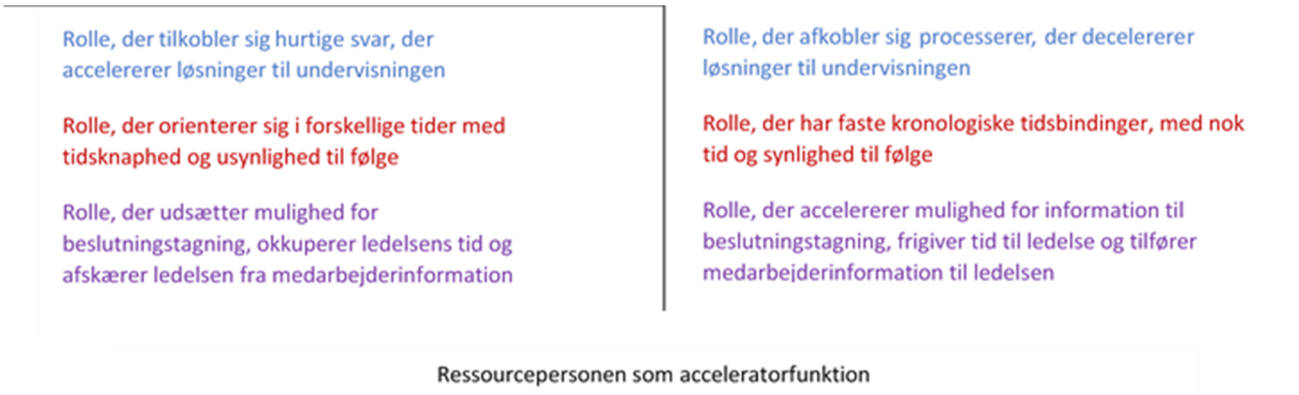
For ressourcepersonen (R) er kollegaperspektivet også til stede. Dog udvides sagsforholdene, hvor ressourcepersonen også tilslutter sig temaer, der omhandler acceleration i form af hjælp til ledelsens arbejde med at realisere politiske indsatser. Desuden bliver ressourcepersonens berettigelse og anerkendelse hos kollegerne et tema, der bliver formuleret som tidsmæssig synlighed hvad angår, hvordan bliver ressourcepersonens timer anvendt til undervisningshjælp. Ydermere iagttager jeg et tema, der retter sig mod ressourcepersonens tid, der bliver italesat som et tidspres vedrørende at få den tid, der er til rådighed, til at resonere med opgavemængden. Ressourcepersonen inddrager dermed temaer, der orienterer sig mod kolleger, hvad angår to sagsforhold: henholdsvis løsninger vedrørende undervisning og tidsmæssig synlighed for bidrag til undervisning for at konsolidere sig som organisatorisk berettiget. Desuden handler det om hjælp til ledelsens arbejde med at udmønte politiske indsatser samt en orientering mod sig selv, der handler om tidsknaphed – at nå opgaver inden for den tid, der er til rådighed. Eftersom ”Tid tillader os at

ordne vores valg og fortsætte på en ikke-tilfældig måde" (Esposito, 2011, s. 24), må ressourcepersonen forsøge at ordne sine valg og orientere sig mod en nærtstående fremtid i relation til kolleger og en fremtidig fremtid i forhold til ledelse. Disse tidslige orienteringspunkter ser dog ikke ud til at være de eneste. Også en orientering mod en fortidig forståelse af berettigelse til medlemskab, der har rødder i lærerrollen, ser ud til at dukke op. Ud over lærerrollens umiddelbare berettigelse via medlemskab, ser det også ud til, at udmøntningen af lærerrollen bliver berettiget gennem synlighed af en simpel og kendt kronologisk tidslig inddeling, der veksler mellem undervisning, forberedelse, møde og pause. Rollen kan fysisk lokaliseres i disse fire tidslige inddelinger med hver deres særligt tilknyttede temaer. Lokaliseringen medfører, at det både tematisk, tidsligt og socialt bliver iagttageligt, at rollen bliver udfyldt, hvorfor den også organisatorisk er mulig at korrigere. Ressourcepersonens erfaring med at være lærer eller pædagog og dermed at kunne synliggøre udfyldelse af rollen, bliver til et orienteringspunkt for ressourcepersonen, der dog ikke har mulighed for at udfylde rollen på samme simple og kronologiske vis. Erfaringen ser ud til at skabe et behov for at synliggøre ressourcepersonrollens udfyldelse på samme måde, hvilket ikke er muligt, fordi ressourcepersonen må orientere sig efter flere forskellige tidsligheder, der ikke på entydig fysisk og kronologisk vis kan lokaliseres. Det bliver således svært at ordne valg, der bygger på en lærerrolleforståelse, når ressourcepersonen må oscillere mellem forskellige sammenflettede tider, der ikke på samme vis lader sig inddele. Hertil kommer oplevelsen af et tidspres, der kan indikere, at orienteringen både mod kollegers, ledelsens og eget arbejde med synliggørelse medfører tidsknaphed, idet tidsbindingskompleksiteten stiger uden mulighed for at bestemme i hvilken rækkefølge hvad skal komme, og dermed hvad der er vigtigst hvornår. Socialt bliver erfaringen med lærerrollen til sammenligning ligeledes et omdrejningspunkt, hvor ressourcepersonen erfarer og bearbejder sin rolle, som på en og samme tid er lig lærerrollen, men forskellig. Hvori forskelligheden bestå, beror på ressourcepersonens mediagttagelse og forventning om andres iagttagelse (Luhmann, 2000, s. 358), som bliver afhængig af, hvilke andres iagttagelser ressourcepersonen orienterer sig imod.

For ledelse (L) ser jeg tre sagsforhold, der relaterer sig til tempogevinster, hvor ressourcepersonen henholdsvis bliver en ledelsesgenvej til medarbejderholdninger, som også adresseret under oversættelsestemaet, tidsoptimerer udmøntningen af forvaltningstiltag og inden for ledelsens beslutningspræmisser selv får tiden til at resonere med opgavemængden. Ledelsen tilslutter sig

således temaer, der kan tidsoptimere ledelsens forudsætninger for at kunne træffe beslutninger. Tidsmæssigt ser det dog ud til, at forventninger om tidsoptimering vedrørende udmøntning af forvaltningstiltag og ressourcepersonens selvstyring af forholdet mellem tid og opgavemængde måske nok optimerer ledelsens muligheder for at træffe beslutninger, men samtidig producerer øget mødetid, fx i form af ekstra planlægningsmøder og opgaveprioriteringsmøder. Forventninger om tidsoptimering gennem beslutninger om ressourcepersoner ser således ud til i det aktuelle nu at udsætte muligheden for tidsoptimering, idet ressourcepersoner udsætter mulighed for beslutningstagning og okkuperer ledelsens tid. I stedet for at frigive tid til ledelsen ser det således ud til, at ressourcepersonen bliver en tidssluger for ledelse, der nedsætter tempoet. Socialt orienterer ledelse sig mod ressourcepersonen som en repræsentant for kolleger. Ressourcepersonen bliver således - som tidligere nævnt - indsat som en tempogevinst i forhold til at få information om medarbejderholdninger til ledelsens videre brug for beslutningstagning. Pointen med synliggørelsen her bliver, at ledelse ved at anvende ressourcepersoners tolkninger af medarbejderholdninger mister medarbejderinformation, der kunne have været brugbar for ledelsens videre beslutninger.

For kolleger (K) er der fokus på muligheden for hurtige løsninger til undervisningen selvom ressourcepersoner formidler et fokus på processering. For ressourcepersonen (R) handler det om at kunne orientere sig mod forskellige tider med tidsknaphed og usynlighed til følge. Ledelse (L) derimod orienterer sig mod acceleration af muligheden for at træffe beslutninger, selvom der i stedet forekommer udsættelse af mulighed for beslutningstagning, okkupation af tid og manglende medarbejderinformation.



Figur 53. Form: Ressourceperson som acceleratorfunktion.

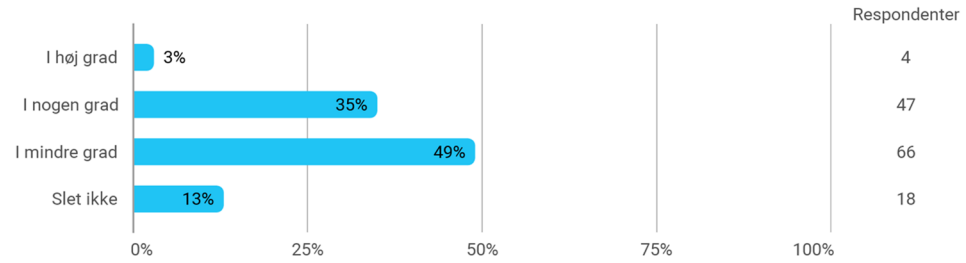
Jeg fremkalder på den baggrund rollen som en *acceleratorfunktion*, der ser ud til at skabe tidslig uro i bestræbelserne på at accelerere opgaveløsninger i modsætning til en rolle, der skaber tidslig ro i bestræbelserne på at accelerere opgaveløsninger.

Der er ingen af spørgeundersøgelsesspørgsmålene, der direkte adresserer ressourcepersonen som en acceleratorfunktion. Jeg vælger at trække to spørgsmål frem, som kan fortælle noget om, hvorvidt ressourcepersonen bliver genkendt som en acceleratorfunktion. Det første spørger til, hvorvidt kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, ressourcepersoner sætter i gang. Jeg forstår spørgsmålet som en genkendelse af, om ressourcepersonen forårsager tidsknaphed for kolleger, der måske ikke i sig selv bremser muligheden for hurtige løsninger, men indirekte okkuperer kollegatid, der kan medføre, at der er mindre tid til løsning af undervisningsopgaver. Det andet spørgsmål orienterer sig mod om den tid, som ressourcepersonen har til rådighed til ressourcepersonopgaven, svarer til de opgaver, ressourcepersonen har. Spørgsmålet kan sige noget om, hvorvidt ressourceperson og ledelse kan genkende ressourcepersonens tidknaphed. Spørgeundersøgelsen indeholder i min optik ikke spørgsmål, der kan fortælle, om ressourcepersonen okkuperer ledelsens tid eller accelererer mulighed for beslutningstagning. Det eneste, der træder frem, bliver en konstatering af, at ressourcepersoner og ledelse kan genkende forskellige samarbejder, der alt andet lige tager tid, men om dette bliver betragtet som accelererende eller decelererende er ikke muligt at sige.

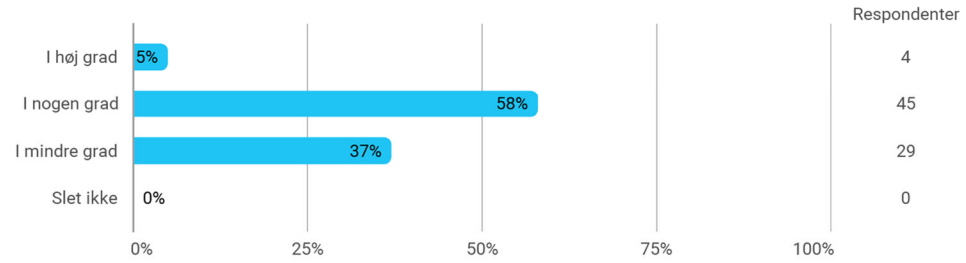
I relation til det første spørgsmål, der retter sig mod, om kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, ressourcepersoner sætter i gang, divergerer svarprocenterne. Ressourcepersonernes svar og ledelsessvarene er omvendte i kategorierne 'i nogen grad' og 'i mindre grad'. Ledelse ser ud til at være mere optimistisk i forhold til, at kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, som ressourcepersoner sætter i gang. Desuagtet denne divergens, tilfører ressourcepersonsvarene en nuance til den hyperkomplekse forståelse af, at ressourcepersonen accelererer muligheden for hurtige løsninger til undervisningen for kolleger. Selvom det ikke er kollegasvar, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om ressourcepersoner i praksis og i en afhandlingsterminologi dermed frembringer en rolle, der i stedet medfører en deceleration af kollegers muligheder for hurtige løsninger til undervisningen.

Kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, ressourcepersoner sætter i gang

Ressourcepersoner; genkendelse af udsagn



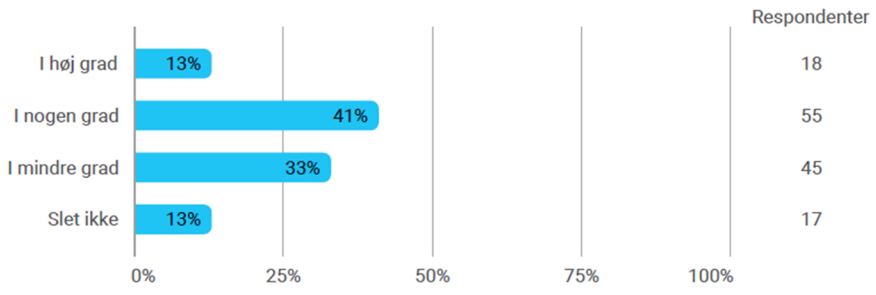
Ledelse; genkendelse af udsagn



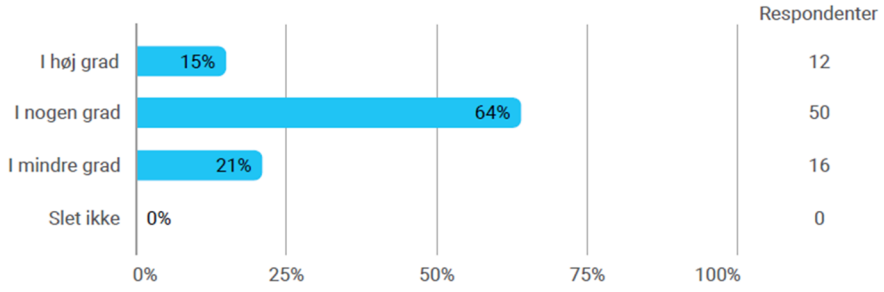
Det andet spørgsmål spørger til, om der er overensstemmelse mellem tid og opgaver for ressourcepersonen. Igen er ledelse mere optimistisk end ressourcepersoner, hvor ressourcepersoner svarer, at der kun i nogen grad og i mindre grad er overensstemmelse, hvilket kan betyde, at tiden ikke slår til. Svarene kan dermed understøtte, at analysens frembringelse af tidsknaphed for ressourcepersonen kan genkendes.

Den tid, som ressourcepersonen har til rådighed til ressourcepersonopgaven, svarer til de opgaver, ressourcepersonen har

Ressourcepersoner; genkendelse af udsagn



Ledelse; genkendelse af udsagn



Balanceringer

Med temaet om balanceringer ønsker jeg at vise de områder i analyserne, der knytter sig til en mangfoldighed af, og til tider modsatrettede, forventninger til ressourcepersonen i interaktioner, samt til forventninger om, at ressourcepersonen kan skabe balance i organisationen ved at blive indsat som en art kontravægt, når der er ubalancer. Således ser jeg i fortættet form en distinktion, der handler om, hvorvidt ressourcepersonen bliver iagttaget som en, der er i stand til at skabe disse balancer eller ej. Hvis balanceringen finder sted, bliver ressourcepersonen accepteret, er en succes og den rette person til rollen. Hvis ikke rollen kan skabe balance, bliver den afvist, er ikke en succes, og er dermed ikke den rette person til opgaven. Hvad der således bliver forstået som hørende til indersiden eller ydersiden drejer sig om, hvorvidt ressourcepersonen bliver iagttaget som en, der kan skabe disse balanceringer. For at konstruere de meningshorisonter, der knytter sig til balanceringstemaet, vælger jeg at benytte medlemsskabsbegrebet, og i relation hertil trække på begrebet om hyperansvar (N. Å. Andersen, 2016; Andersen & Pors, 2014; Knudsen & Andersen, 2013). Medlemsskabsbegrebet relaterer sig i sin grundform til en bestemt formel rolle, der knytter sig til en bestemt stilling, som man er ansat til at varetage i organisationen. Hertil knytter sig et bestemt ansvar med særlige pligter og rettigheder. Hyperansvaret benytter jeg, fordi jeg ikke kun iagttager et veldefineret formelt ansvar, men et ansvar, der både retter sig mod elevers tryghed, kollegers tryghed, afvikling af teammøder og undervisningsmestring med gode kollegiale relationer, hvor ressourcepersonen skal orientere sig mod kollegial respekt, indlevelsesevne, forventningsafstemning, og det at finde løsninger i fællesskab. Desuden et organisatorisk ansvar for udmøntning af strategier, håndtering af faglig ledelse og ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, samt et personligt ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion, hvor proaktivitet, engagement og håndtering af værdidivergenser træder frem, og hvor ressourcepersonen tilsidesætter sig selv som teammedlem og tager ledelse uden at være leder. Ifølge Andersen er der over tid kommet forskellige blikke på medarbejderansvar, som alle har forskellige forståelser af ansvar og uansvarlighed, men som i samtiden sameksisterer uden, at en af ansvarlighederne kan siges at være hævet over de andre. Dette kan vanskeliggøre, hvori ansvaret består, og hvilket ansvar, der skal tages, hvornår (N. Å. Andersen, 2016)[172]. I materialet ser jeg netop et sådant hyperansvar, hvor flere forskellige ansvarligheder optræder side om side, og derfor ser ud

[172] Her er der ikke sidetal, da der er en webside.

til at generere en uspecifik rolle. Umiddelbart kan det se ud til, at rollen er specifikt formuleret, fx at inklusionsvejlederen skal arbejde med inklusion af elever, der er i læringsvanskeligheder. Dog bliver denne rolles ansvar multipliceret ved fx ikke blot at have et elevperspektiv om inklusion i den almene undervisning, men også at have et kollegialt perspektiv, et mål- og værdiperspektiv, et ledelsesperspektiv, et organisationsperspektiv og et forvaltningsperspektiv. Når det rollespecifikke ansvar bliver multipelt, bliver det op til den enkelte person at vurdere, hvilken ansvarlighed, der i de enkelte situationer skal aktualiseres. En ansvarlighedskollision ligger lige for: det, der fx skaber tryghed for elever, er ikke nødvendigvis det, der skaber tryghed for kollegaen. Med hyperansvaret bliver det ikke muligt at kunne skelne mellem, hvad der er ansvarligt og uansvarligt at gøre, for uanset hvilket ansvar, der bliver valgt, er det potentielt uansvarligt. At tage ansvar kan være uansvarligt: ”Der er dømt ubestemthed og uskelnelighed, hvad angår skellet mellem ansvarlighed og uansvarlighed” (N. Å. Andersen, 2016).

For kolleger (K) ser jeg hyperansvaret udfoldet gennem en balancering mellem at tage ansvar og samtidig trække sig fra ansvar ved at give plads til kollegers ansvar. Det tema, der ser ud til at udspille sig i kommunikationen, og som afgør, om kolleger tilslutter sig kommunikationen, centrerer sig om faglighed og undervisning, hvor det handler om, hvordan undervisning kan lykkes; hvad skal formidles og på hvilket niveau, hvordan elever kobler eller afkobler sig, og hvad der gøres i den henseende. Tidsligt iagttager jeg på den baggrund tidshorisonter, der i særlig grad er bagudrettede; hvilke erfaringer har vi med denne klasse, denne elev eller denne måde at undervise på, og hvordan kan vi i nutiden planlægge den kommende undervisning, så eleverne tilkobler sig i den nære fremtid? Fremtiden er lige om hjørnet og kan ikke trækkes i langdrag; fremtiden er derfor yderst present. Både sagsforhold og tidslighed resonerer på den baggrund med de forudgående temaer. Det anderledes for kolleger med balanceringstemaet træder tydeligst frem under socialdimensionen, hvor kolleger ser ud til at orientere sig mod en ressourceperson, der balancerer mellem at være faglig mer-vidende uden at være det, være leder uden at være det, forblive kollega uden at være det, og komme med løsninger uden at gøre det. Balanceringer bliver et tegn på kollegial respekt, indlevelsesevne og forventningsafstemning, som det, der skal til for at kolleger ikke afkobler sig kommunikationen. Kolleger ser på den baggrund ud til at antage en forståelse af ressourcepersonrollen som asymmetrisk symmetrisk, der indebærer en hypersensitivitet, hvor

ressourcepersonen er i stand til at balancere mellem at tage ansvar og fralægge sig ansvar, fx ved at være faglig mer-vidende på en ikke mer-vidende måde.

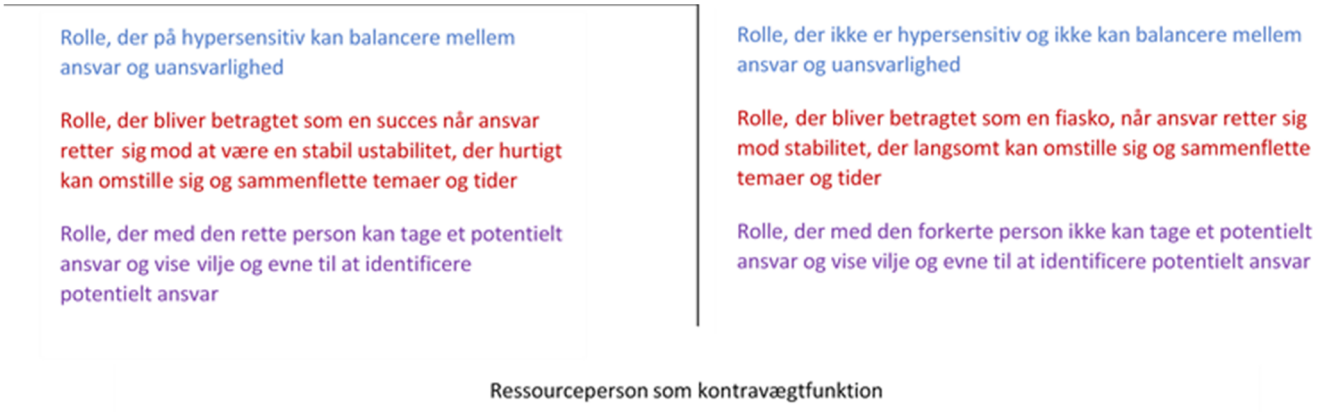
For ressourcepersonen (R) ser jeg et hyperansvar, der omhandler balancering mellem udmøntning af strategi, kollegial støtte og pædagogisk forståelse om elevers forandringspotentiale, der både indebærer mødeafvikling, elevers tryghed, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden og personlig håndtering af værdidivergenser og ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion. Ressourcepersonen ser dermed ud til at tilslutte sig en mangfoldighed af temaer, der både varierer fra situation til situation, men hvor temaerne også er sammenflettet i de forskellige situationer. Det betyder i tillæg et tema om tematisk oscillation mellem et kompleks af temaer, som ressourcepersonen gør til genstand for tilslutningsoperationer. Ressourcepersonen må således svinge mellem to typer af sagsforhold; klar adskillelse mellem kommunikationstemaer og uklar adskillelse mellem kommunikationstemaer; på en og samme tid tilslutte sig et tema og holde sig åben for tilslutning til andre potentielle temaer, hvor de fleste temaer må accepteres som positive forstyrrelser og kun lidt kan afvises som irritation eller direkte støj. Ressourcepersonen må så at sige stå klar i tilfælde at nye ubalancer, der genererer nye temaer. Tidsligt øger forholdet mellem sagsforholdets indre og ydre horisontorientring hastigheden. Ikke kun oscillation mellem temaer, men også mellem tider, træder frem. Igen må ressourcepersonen hurtigt kunne orientere sig mod forskellige erfaringer og forventninger, hvor fx kollegernes fokus på, at deres undervisning skal indvirke på og forandre elever nu og her, hvis kollegerne skal opleve sig trygge, kan kollidere med elevers mere langsommelige forandringsmodus eller ledelsens fremtidige processer om fremtidige mål for organisationsudvikling. Tidsligt bliver der igen tale om at holde sig åben for potentielle andre tider i de samtidige interaktioner. Igen ser det ud til, at ressourcepersonen socialt orienterer sig mod sin omverden gennem mediagttagelse og forventning om andres iagttagelse (Luhmann, 2000, s. 358). Her iagttager jeg, at ressourcepersonen gennem denne mediagttagelse orienterer sig mod, om balanceringen mellem mangfoldigheden af temaer og tider og åbenheden over for potentielle andre temaer og tider lykkes eller ej. Ansvaret bliver således personligt, hvor selvrefleksion og -korrektion bliver en del af hyperansvaret. Socialt bliver der konsensus om, at der er dissens, hvor ”Det centrale bliver evnen til at forestille sig muligt ansvar” (Andersen & Pors, 2014, s. 269). Ressourcepersonens hyperansvar retter sig derfor mod at være en stabil ustabilitet, der hurtigt kan

omstille sig og sammenflette temaer og tider, hvad angår at balancere ubalancer i interaktioner såvel som i hele organisationen.

I et ledelsesperspektiv (L) iagttager jeg en hyperkompleks forståelse, hvor hyperansvaret retter sig mod at kunne håndtere at træde ud af sin lærerrolle og samtidig blive i den som en fagligt allieret mentor og være et ledelsesredskab til organisationsforandringer. Ledelse har ligesom kolleger fokus på balancering mellem at tage ansvar og fralægge sig ansvar i forhold til kolleger, men hvor ressourcepersonen har fokus på strategi, der handler om at opbygge organisatoriske strukturer gennem målsætninger og fastholdelse af retning (Andersen & Pors, 2014, s. 125), har ledelsen organisatorisk nærmere fokus på at skabe en så fleksibel organisation som muligt, hvor ledelsen med ressourcepersonen kan benytte ressourcepersonen i relation til nuværende og fremtidige organisationsforandringer. I fortættet form omhandler meningsfuldt kommunikerede temaer på den baggrund om at kunne komme ubalancer i møde uanset om det drejer sig om hjælp til kolleger gennem faglig mer-viden, om undervisningsmestring og -udvikling, eller om udmøntning af strategier. Det grundlæggende tema for ledelse bliver at kunne håndtere ubalancer. Det handler derfor ikke om dokumentation af leverede ydelser, men om at indrette sig så fleksibelt som muligt og dermed som en potentiel organisation, der forholder sig til sig selv som proces (Andersen & Pors, 2014, s. 125). Tidsligt kommer det processuelle dermed i centrum, hvor intet fastlægges endeligt. Hvor nutiden tidligere blev brugt til at opbygge fremtiden med (Esposito, 2011, s. 184), orienterer ledelse sig nu nærmere mod muligheden for, at ubalancer kan opstå, hvorfor tidsligheden kommer til at centrere sig om en fremtidig fremtid; en beslutning om en ressourceperson, vi potentielt kan benytte til potentielle ubalancer. Socialt ser jeg et blik, der orienterer sig mod 'den rette person', der er proaktiv og engageret. Der er tale om en person med en særlig personlig kapacitet. Den potentielle organisation kommer for medarbejderen netop til at handle om at "[…] vise sin vilje og evne til at identificere potentielt ansvar" (Andersen & Pors, 2014, s. 270). Selv om det kan syne af fastlagte strukturer, der fx bliver betegnet som faglig mer-viden, undervisningsmestring og faglig ledelse, konstruerer jeg en meningshorisont for ledelsens blik på ressourcepersonen, der handler om, at ledelse forsøger at indrette sig så fleksibelt som muligt for at komme potentielle ubalancer i møde.

Kolleger (K) orienterer sig således mod en ressourceperson, der er hypersensitiv og kan balancere mellem at tage ansvar og fralægge sig ansvar. Ressourcepersonen (R) har fokus på at tage et

hyperansvar ved at balancere ubalancer, mens ledelse (L) vender sig mod fleksibilitet, der kan imødekomme potentielle ubalancer.



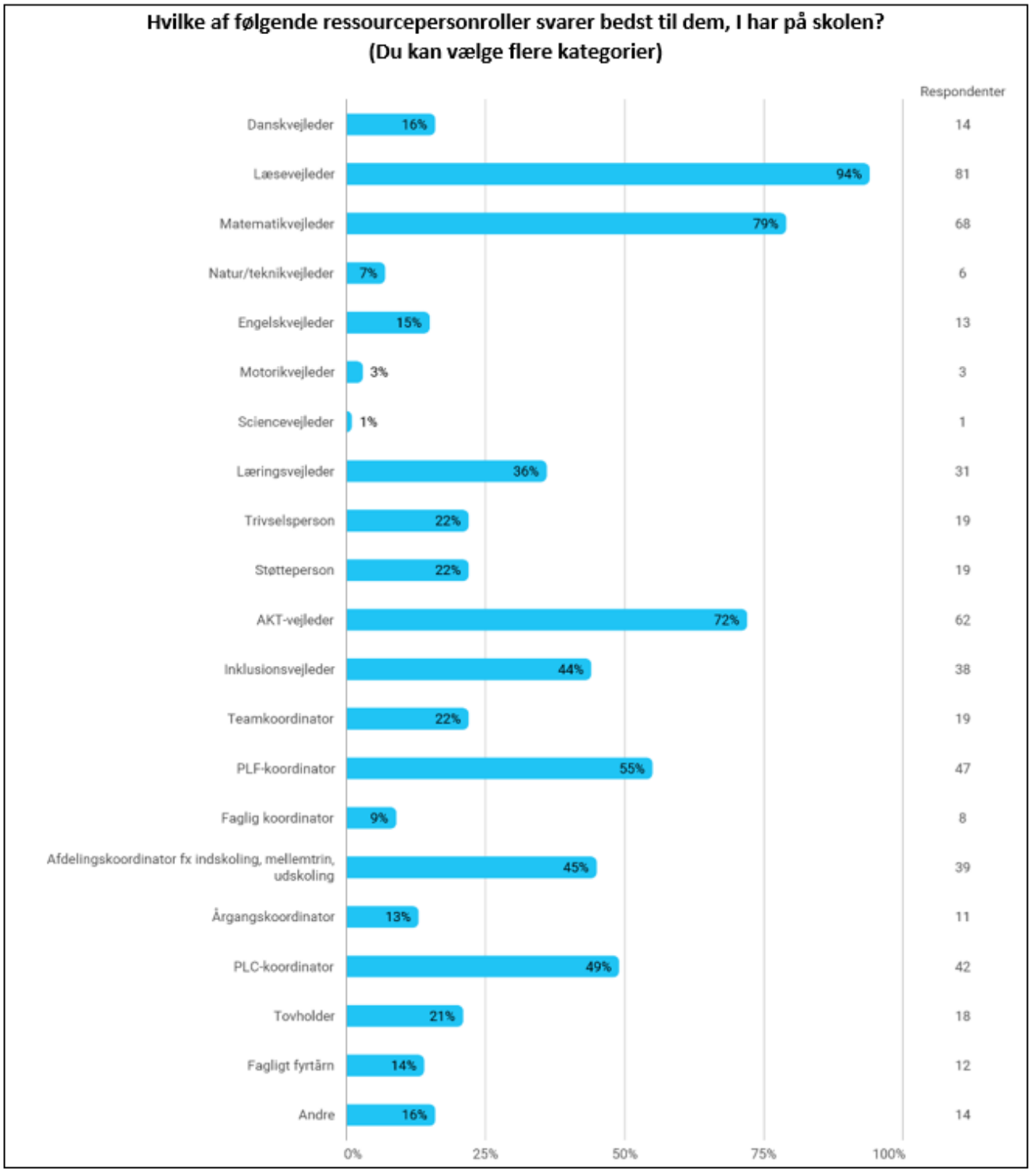
Figur 54. Form: Ressourceperson som kontravægtsfunktion.

Jeg ser derfor ressourcepersonen som en *kontravægtfunktion*, der bliver en rolle, der tager et personligt hyperansvar i modsætning til at have et afgrænset ansvar.

Spørgeundersøgelsen spørger ikke direkte til balanceringer om ansvar eller sammenfletning af temaer. Det eneste, der mere indirekte kan give en indikation på dette, er spørgeundersøgelsen i sin fulde form, hvor de stillede spørgsmål alle er besvaret i de tre øverste svarkategorier. Dog har det ikke været muligt at besvare, hvorvidt temaerne var uigenkendelige; spørgeundersøgelsen indeholder ikke en svarkategori for dette[173]. Dog ser jeg på baggrund af det empiriske materiale en vis grund til at udlede, at spørgsmålenes tematiske diversitet og kompleksitet kan genkendes, hvorfor mange temaer er sammenflettede i ressourcepersoners arbejdsliv. Fra ledelsens perspektiv ser jeg en genkendelse af, at rollen relaterer sig til, at det skal være den rette person, der har vilje og evne til at identificere et potentielt ansvar. Jeg bygger denne genkendelse på spørgeundersøgelsens indledende spørgsmål, hvor ledelse svarer på, hvilke ressourcepersonroller, de har på skolen, og hvilke overvejelser, der har ligget til grund for valg af skolens ressourcepersoner. De roller, der tydeligst træder frem, er faglige vejledere; læse- og matematikvejledere, som dem, der er flest skoler, der har. Herefter er der flest skoler, der har vejledere inden for trivsel og inklusion, og dernæst PLF- og PLC-koordinatorer samt afdelingskoordinatorer. Jeg tolker dette som en høj grad af vægtning i forhold til at have fokus på elevers faglige og trivselsmæssige udvikling og dermed i min optik have ekstra faglige kompetencer.

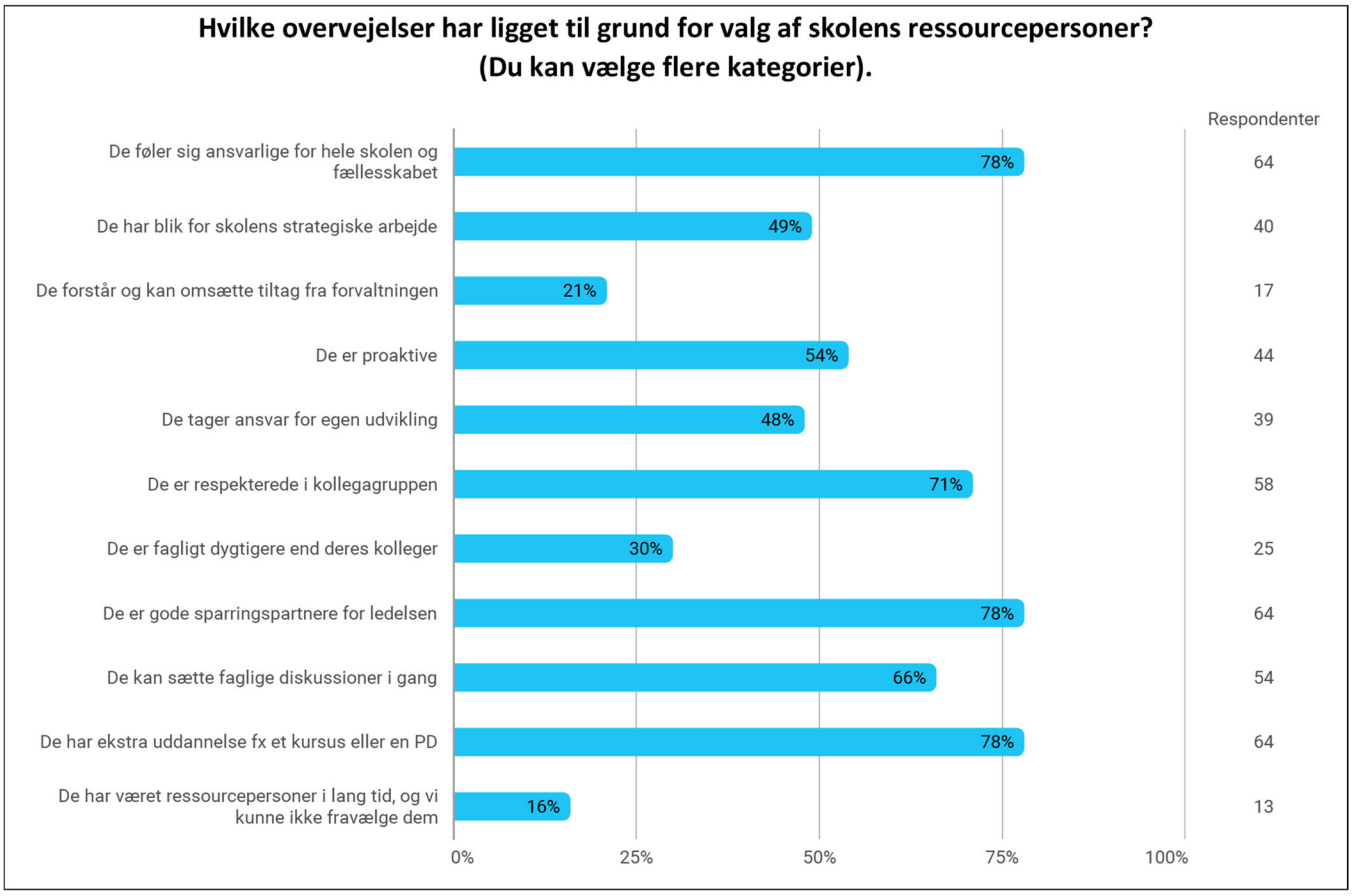
[173] Se kapitel Afhandlingen genbesøgt s. 307 for kritik af dette.

Herefter er der fokus på en koordinerende rolle, der relaterer sig til det, jeg ser som et udtryk for roller, der bidrager til udmøntning af politiske indsatser; PLF og PLC.



I det næste skema ser jeg dog, at når det handler om, hvilke overvejelser, der har ligget til grund for valg af skolens ressourcepersoner, er der i langt mindre grad fokus på, at de er fagligt dygtigere end

deres kolleger, hvilket i min optik ville være en af begrundelserne for at have faglige vejledere, som de fleste skoler har. Derimod bliver fem af de adspurgte kategorier fremhævet som væsentlige for valg; som ansvarlige for hele skolen og fællesskabet, respekterede i kollegagruppen, gode sparringspartnere for ledelsen, og via ekstra uddannelse, kan sætte faglige diskussioner i gang. Det ser således ud til, at den ekstra uddannelse ikke nødvendigvis hænger sammen med at være fagligt dygtigere, men mere bidrager til ansvarlighed for hele skolen, respekt i kollegagruppen, at være gode sparringspartnere for ledelsen og sætte faglige diskussioner i gang. Samlet tolker jeg disse besvarelser som en genkendelse af, at det for ledelse i forhold til ressourcepersonen handler om at have den rette person, der kan tage et potentielt ansvar og vise vilje og evne til at identificere dette potentielle ansvar.



Legitimitet

Det sidste tema i den hyperkomplekse læsning omhandler legitimitet. Temaet optræder på tværs af analyserne i forskellige afskygninger. Med legitimitettemaet fremhæver jeg de orienteringer, der *ikke* handler om medlemskab, altså den formelle berettigelse for ressourcepersonens adgang til skolen som organisation. Derimod retter jeg blikket mod de områder, der ser ud til at centrere sig om ressourcepersonens kommunikative inddragelse eller udelukkelse i interaktioner. Der er således fokus på kommunikative inklusions- og eksklusionsmekanismer. I fortættet form ser jeg en distinktion, der bygger på forskellen mellem ressourcepersonen som kapacitetsforøgelse og som kapacitetsformindskelse. Kapacitetsforøgelse bliver den positive ydelse, mens kapacitetsformindskelse bliver en negativ ydelse, der vil medføre kommunikativ eksklusion. Jeg vælger at benytte begrebet om strukturel kobling til at iagttage temaet igennem. Begrundelsen er, at begrebet om strukturelle koblinger netop henviser til systemers selektivitet, hvor forskellige påvirkninger enten bliver iagttaget som forstyrrelser eller irritation og dermed har betydning for, hvad der bliver inkluderet og ekskluderet, og hvad systemet lukker af for, og hvad det særligt er sensibelt over for i koblingen til andre systemer. Strukturbegrebet betegner derfor indsnævringen at de tilslutningsmuligheder, der er tilladt i systemer.

For kollegerne (K) ser jeg, at koblingen til ressourcepersonen bliver afgjort af, om ressourcepersonen bidrager til undervisningen, så alle løfter i fællesskab. Det, der således ser ud til at afgøre, om ressourcepersonen bliver iagttaget som en kapacitetsforøgelse, og dermed tilslutningsduelig, afhænger af, om der bliver tilført undervisningen noget værdifuldt for kollegerne. Ekstra undervisningsbidrag bliver det, der tematisk konstituerer kollegers tilslutningsoperationer. Tidsligt ser jeg, som i flere af de andre analyser, bagudrettede horisonter med en present fremtid, men også tidbindinger i form af fx årsplaner, der primært er en planlægning, der bygger på skolens almindelige kapacitet. Idet ressourcepersonen bliver forstået ind i en ramme omkring ekstra kapacitetsforøgelse, bliver ressourcepersonens ydelse afskåret fra en permanent og herigennem synlig organisatorisk ydelsesforankring og henvist til at gøre sig gældende fra situation til situation, selvom der over tid vil blive produceret en historik omkring ressourcepersonen som enten kapacitetsforøgende eller formindskende, der vil få betydning for, om der bliver opbygget en erfaring, der sensibiliserer til enten at afvise eller acceptere ressourcepersonens bidrag. Den situationsbestemte ydelse, hvor ressourcepersonen bliver anvendt som kapacitetsforøgelse, får

indflydelse på ressourcepersonens synlighed. Selvom historikken kan producere en vis forventelighed om enten kapacitetsforøgelse eller -formindskelse, ændrer det ikke på, at et utal af interaktioner foregår samtidig, hvorfor ressourcepersonens ydelse uden for den konkrete situations samtidighed forbliver skjult i andre interaktioner. Dette får socialt betydning for kollegers efterspørgsel efter ledelsens synliggørelse af rollens arbejdsindsats, som ikke lige lader sig synliggøre på ydelsesniveau, men kun på rolleniveau. Hvis kolleger således ikke kan genkende ressourcepersonens ydelse, som de kan genkende deres egen rolle gennem undervisning, årsplaner og læreplaner, kan ressourcepersonen blive valgt fra. Ligeledes ser det ud til, at kolleger fravælger ressourcepersonen, hvis de ikke kan genkende at ressourcepersonen udviser et særligt underspillet overskud i form af et særligt ansvar for at tilføre undervisningen kapacitet og håndtering af kollegers følelser. For kolleger bliver dette begrundet i, at ressourcepersonen har et særligt overskud på grund af nedsat undervisningstid, har fået efteruddannelse og har tid til fordybelse, hvilket er misundelsesværdigt. Det ser således ud til, at nogle af de områder ved ressourcepersonens rolle, der er eftertragtelsesværdige - færre undervisningslektioner, tid til fordybelse og efteruddannelse - får betydning for ressourcepersonens legitimitet. Kollegernes forventninger om kapacitetsforøgelse får en ekstra dimension, hvor der ser ud til at udfolde sig en forventning om, ikke blot kapacitetsforøgelse, men også et særligt ansvar for denne, der involverer håndtering af kollegers følelser, der retter sig mod en længsel efter færre undervisningslektioner, tid til fordybelse og efteruddannelse. Kapacitetsforøgelsen bliver således betinget af dette afsavn. Kollegers tilkobling til ressourcepersonen bliver på den baggrund også til en kapacitetsforøgelse af ansvar, som påhviler ressourcepersonen, som kompensation for det afsavn, kollegerne føler. Ressourcepersonens tilhørsforhold til professionen (Luhmann, 2006, s. 171) og herigennem kollegernes forståelse af ressourcepersonen som lig dem selv, afhænger dermed af, om ressourcepersonen kapacitetsforøger, hvad angår både undervisning og ansvar.

For ressourcepersonen (R) ser jeg primært distinktionen mellem kapacitetsforøgelse og -formindskelse som det at gøre sig tilkoblingsduelig i forhold til kolleger. Centralt står en forståelse af, at ressourcepersonen forventer, at kolleger forventer en ressourceperson, de kan genkende som kollega, hvorfor faglig ekspertise bliver af afgørende betydning, samt det at underspille og være uformel som en måde at afparadoksere det, at ressourcepersonen ikke længere er kollega i traditionel forstand. Meningsfuldt kommunikerede temaer for ressourcepersonen iagttager jeg på

den baggrund som temaer om kollegiale forventninger om, at ressourcepersonen skal være et fagligt forbillede på baggrund af sin faglige ekspertise. Tidsligt orienterer ressourcepersonen sig mod at sensibilisere sig overfor kollegers erfaringer og forventninger. Kapacitetsforøgelse eller formindskelse handler dermed for ressourcepersonen om at øge sin tidslige kapacitet ved at koble sig til iagttagelser af kollegiale tidshorisonter og forsøge at resonere med disse i nutiden. Socialt viser orienteringen mod kapacitetsforøgelse af følsomhed over for kollegers erfaringer og forventninger at give udfordringer, idet den formelle ressourcepersonrolle nok er betinget af en lærer- eller pædagogrolle, men jo netop er forskellig fra denne, og dermed forskellig fra en traditionel kollegial forståelse. Distinktionen mellem ressourcepersonrolle og lærerrolle ser ud til at blive problematisk at opretholde med en orientering mod kolleger. Orienteringen producerer nemlig et re-entry, hvor lærerrollen bliver trukket ind på indersiden som grundlag for ressourcepersonens berettigelse og videre eksistens. For det første skaber dette re-entry rolleforvirring, hvor ledelsen må træde til og legitimere ressourcepersonens medlemskab som ressourceperson og genoprette distinktionen. Dette kan forklare, hvorfor ressourcepersonen har behov for ledelsens autoritet i konfliktsituationer og bliver utryg uden opbakning fra ledelsen. For det andet bliver det iagttageligt, at ressourcepersonen kommer til at stå i en rollekonflikt, hvor det bliver besværligt på en og samme tid at udvise loyalitet over for både den formelle og den kollegiale rolle, hvorfor ressourcepersonen forsøger at komme omkring problematikken ved at undgå uenighed ved at påtage sig ekstra opgaver og herigennem gøre sig tilkoblingsduelig i relation til begge roller. Resultatet af dette genererer en nervøs og forlegen ressourceperson.

For ledelse (L) ser kapacitetsforøgelsen eller -formindskelsen ud til at træde frem i forhold til organisationen, hvor ledelsen forstår ressourcepersonen som en, der kan forøge kollegers læring samt øge sandsynligheden for, at ledelsesbeslutninger bliver implementeret og håndteret. Sagsforholdet i ledelsesperspektivet knytter for mig at se an til temaer, der omhandler kapacitetsforøgelse af ledelse. Hvis ledelse fx beslutter, at medarbejdere har behov for at udvikle sig, beslutter de videre, at ressourcepersoner kan implementere dette, hvorfor den første beslutning bliver til en præmis for ressourcepersonens arbejde. Ledelse kobler sig dermed til temaer vedrørende ressourcepersonen, der inddrager ledelsesfunktioner. Tidsligt ser jeg, ligesom under balanceringstemaet, at ledelse orienterer sig mod muligheden for, at der kan opstå behov for at forøge skolens kapacitet, hvorfor tidligheden kommer til at centrere sig om en fremtidig fremtid; en

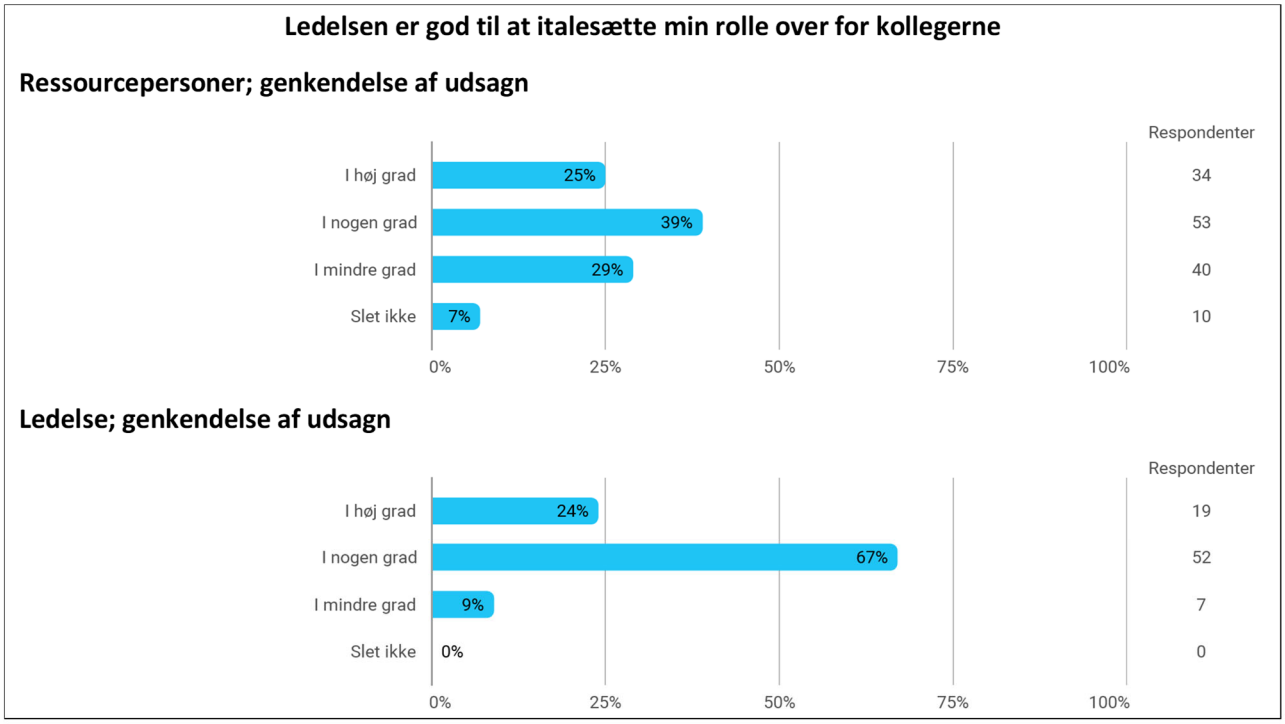
beslutning om ressourcepersonen som potentiel organisatorisk kapacitetsforøgelse. Socialt ser jeg, ligesom hos ressourcepersonen, en orientering mod ressourcepersonen som kollega, og dermed som almindelig medarbejder. Hvor ressourcepersonen forsøger at afparadoksere sig selv ved at trække lærerrollen ind på indersiden, ser jeg i stedet i forhold til ledelse en meningshorisont, hvor forskellen bliver sat mellem person og rolle. Ved at iagttage ressourcepersonen som person bliver det muligt at ekskludere rollen og iagttage ressourcepersonen som andre medarbejdere, der skal lyttes til og har brug for ledelseshjælp og -opbakning. Udfordringerne bliver, at de saglige og sociale forhold kan kollidere. Der bliver kommunikeret om temaer, der knytter sig til ledelse, mens ressourcepersonen i det sociale bliver antaget at være lig en kollega. Kollisionen kan forklare, hvorfor ledelse synes, det er svært at legitimere ressourcepersonen over for kollegerne når rollen er blevet ekskluderet i det sociale og udelukkende fremgår tematisk som potentiel kapacitetsforøgelse for ledelse. Yderligere kan en anden udfordring iagttages i forskelssættelsen mellem person og rolle, hvor ledelsens oscillation mellem person og rolle genindfører rollen på indersiden og herigennem producerer organisatorisk rolleusikkerhed og utryghed hos ressourcepersonen; er ressourcepersonen almindelig medarbejder eller ledelseshjælp? Usikkerheden og utrygheden ser ud til at give et behov for ledelseslegitimering og -opbakning i organisationen.

For kolleger (K) er der således fokus på undervisning og ressourcepersonens særlige ansvar. For ressourcepersonen (R) handler det om tilkoblingsduelighed og usikkerhed, mens ledelse (L) orienterer sig mod legitimering.

Figur 55. Form: Ressourceperson som kapacitetsforøgelsesfunktion.

Jeg iagttager således ressourcepersonen som en *kapacitetsforøgelsesfunktion*, hvor rollen bliver en usynlig og nervøs arbejdsindsats med multipel tilkoblingsorientering til forskel fra en synlig afbalanceret arbejdsindsats med en enkel tilkoblingsorientering.

Temaet om legitimering bliver adresseret med spørgeundersøgelsesspørgsmålet om, hvorvidt ledelse er god til at italesætte ressourcepersonens rolle over for kollegerne. Her er der sammenfald i svarkategorien 'i høj grad'. Dog ser jeg en forholdsvis stor forskel i svarkategorien 'i nogen grad', hvor 39% af ressourcepersonerne svarer, at ledelsen er god til italesættelsen, mens 67% af ledelsen svarer ja til dette. Kun 9% af lederne svarer, at de i mindre grad er gode til italesættelsen, mens dette gælder for 29% af ressourcepersonbesvarelserne. I svarkategorien 'slet ikke' er der i min optik ikke stor forskel, selvom 7% af ressourcepersonerne svarer, at ledelse slet ikke er gode, mens dette for ledelse drejer sig om 0%. Jeg tillægger således forskellene i svarkategorierne 'i nogen grad' og 'i mindre grad' en forskelsbetydning, hvilket medfører, at jeg forstår ressourcepersonernes svar som et udtryk for, at ledelse i mindre grad er god til at italesætte deres rolle overfor kolleger, mens ledelse i nogen grad mener, at den er god til det. Jeg tolker svarene som en genkendelse af, at der er et behov for legitimering fra ledelsens side, der på trods af genkendelsesforskelle peger på, at ressourceperson som kapacitetsforøgelsesfunktion bliver afhængig af ledelseslegitimering, som er sværere for ledelse at effektuere i forhold til, hvad ressourcepersoner kan have behov for.



Konkluderende tolkning

Følgende konkluderende kapitel vil først vise ovenstående hyperkomplekse analyse gennem en fortættet meningstilskrivning. Herefter vil jeg foreslå en tolkning af ressourcepersonrollen, som producerer afhandlingens konklusion.

Fortættet meningstilskrivning

Afsnittet her trækker analysens problemer frem, som ressourcepersonrolle ser ud til at være en løsning på i forhold til de tre rolleperspektiver. Løsninger, der gennem de otte temaer, har produceret forskellige funktionelle meningstilskrivninger. Fortætningen viser også de nye problemer, som løsningerne ser ud til at generere, hvorudfra jeg fremdrager de otte kondenserede forskelle fra analyserne, der viser de paradokser, der knytter sig til de forskellige funktioner og dermed til afhandlingens ledeforskel gennem formen *frembragt rolle/fremstillet rolle*. Her svarer jeg således på afhandlingens *andet arbejdsspørgsmål* om, *hvordan ressourcepersonen bliver konstrueret som en løsning på hvilke problemer og hvilke nye problemer, der bliver iagttagelige*.

Løsning	Problem	Nye problemer	Fortættet form
		Tema 1. Rolleuklarhed	
Ressourceperson som intern tilkoblingsfunktion.	Tilgængelig hjælp til handlepres i undervisning, så undervisning kan lykkes. Fleksibel ydelseskapacitet, der kan absorbere af usikkerhed.	En løs organisatorisk rammesætning omkring ressourcepersonroller giver rolleuklarhed og medfører tilgængelighed for nogle kolleger og ikke forandre. En løs organisatorisk rammesætning omkring ressourcepersonroller giver rolleuklarhed, hvor ressourcepersonen må oscillere mellem organisatoriske fordringer og situationelle behov. En fast organisatorisk rammesætning omkring ressourcepersonroller kan kollidere med en fleksibel ydelseskapacitet.	Rolle, der for kolleger og ressourceperson skaber situationel uklarhed og bliver tilgængelig via formel organisering ⌉Rolle, der for ledelse skaber organisatorisk klarhed og bliver tilgængelig uafhængig af formel organisering.
		Tema 2. Forvaltningsfordringer	
Ressourceperson som koblingsfunktion mellem funktionssystemer.	Manglende kobling mellem forvaltningsfordringer og skole. Manglende acceleration af bidrag til undervisningen, så kollegaen kan opnå ydelsessucces. Manglende ekspansion af ledelse, der kan absorbere usikkerhed.	Ressourcepersonstandarder bliver afvist med afsæt i manglende bidrag til undervisning og kolleger oplever sig afkoblet fra deres organisatoriske medlemskab. Ressourcepersonen oplever sig forventningsbelastet og i tidsnød. Ressourcepersonstandarder bliver afvist, hvis de ikke bidrager til at absorbere usikkerhed, hvor ledelse samtidig gør sig blind for tidslige belastninger omkring øget mødeaktivitet.	Rolle der bliver accepteret, hvis politik bliver genkendt som uddannelse ⌉Rolle, der bliver afvist, hvis politik bliver genkendt som politik.

Tema 3. Oversættelse			
Ressourceperson som tempokatalytisk oversættelsesfunktion.	Elever, der indlærer dårligt, giver behov for acceleration af ny pædagogisk viden. Elever, der indlærer dårligt, giver behov for acceleration af kollegaforandring. Ledelse har behov for at accelerere viden om kollegaholdninger som grundlag for at kunne træffe beslutningspræmisser for skolens videre drift.	Afkobling fra uddannelsessystemets kode kan formidles/kan ikke formidles og elever kan blive konditioneret som omverden og dermed ikke er modtagelige for indlæring. Afkobling fra kolleger, når kolleger iagttager eleven som systemekstern, hvilket decelerer kollegaforandring. Ledelse gør sig blind for, at ressourceperson ikke kan repræsentere kollegers holdninger og afsøger ikke kollegers viden, og ressourcepersoner bliver inviteret ind i et hierarkisk ikke-hierarki.	Rolle, der ekskluderer bestemte former for viden med henblik på tilkobling og acceleration⌉Rolle, der inkluderer alle former for viden med risiko for afkobling og deceleration.
Tema 4. Beslutninger			
Ressourceperson som meddelelsesfunktion, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse.	Kollegers adgang til information om ledelsesbeslutninger som grundlag for pædagogiske beslutninger. Ledelse mangler information og acceleration af usikkerhedsabsorbering.	Kollegagenvejen til ledelsesinformation bremser muligheden for at træffe pædagogiske beslutninger, og kolleger ser ressourcepersonen som både en kollega og en ikke-kollega, de samtidig placerer som ledelse og ikke-ledelse, hvorfor der bliver forvirring om, hvor ressourcepersonen kan placeres i det organisatoriske hierarki. Ressourcepersonen forsyner ledelse med information og kolleger med ledelsesbeslutninger, som det ikke er muligt at stå til ansvar for eller argumentere for, hvilket koster tid og skaber ubestemmelige sagsforhold, hvilket producerer usikkerhed. Desuden bliver der produceret et behov for sparring med ligestillede roller om udfordringer, erfaringer og udvikling af rolle. Ressourceperson bliver fremstillet som ledelse, der kan træffe bindende beslutninger med virkning for andre, men bidrager med information og ikke-beslutninger.	Rolle, der uden autonomi producerer ikke-beslutninger og decelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger⌉Rolle, der med autonomi producerer beslutninger og accelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger.
Tema 5. Aflastning			
Ressourceperson som kompleksitets-håndteringsfunktion.	Aflastning i form af håndtering af kompleksitet i relation til elever, der ikke tilslutter sig undervisningen. Aflastning i form af kompleksitetsfald, så det bliver muligt at træffe beslutninger, der kan danne præmisser for fremtidige opgaver og strategier.	Ressourcepersonen kan ikke aflaste i det tempo, der er behov for, og negative kollegiale erfaringer bliver selvforklarende og svære at korrigere. Ressourcepersonen kan blive orienteringsforvirret, fordi faglighed kan kollidere med skolens værdier og målsætninger og kollegers motivation kan kollidere med retfærdiggørelse af elevers handlinger; hvad skal vælges på bekostning af noget andet? Ressourcepersonen kan ikke aflaste ledelse, fordi det ikke er muligt at korrigere kolleger, så de lever op til skolens værdier og målsætninger.	Rolle som flydende program⌉Rolle som fikseret rolle.
Tema 6. Tid			
Ressourceperson som acceleratorfunktion.	Behov for hurtige undervisningsløsninger, der kan imødekomme det situative handlepres, der påhviler kollegaen. Behov for tidsoptimering af forudsætninger for at kunne træffe beslutninger.	Ressourceperson bliver fremstillet som processerende, hvor kollegers tilkobling er betinget af, om omverdensbidrag genererer hurtige og brugbare løsninger til undervisningen. Ressourcepersonen kan ikke ordne valg, der bygger på en lærerrolleforståelse, hvilket giver en oplevelse af usynlighed, hertil oplevelse af et tidspres i relation til både at orientere sig imod kollegers og ledelsens arbejde og eget arbejde med synliggørelse, og orienterer sig mod sin omverden gennem mediagttagelse og forventning om andres iagttagelse. Med ledelsens orientering mod medarbejderholdninger via ressourcepersonen giver ledelsen en fortolket udgave af medarbejderholdninger, men mister samtidig medarbejderinformation, der kunne have været brugbar for ledelsens videre beslutninger.	Rolle, der skaber tidslig uro i bestræbelserne på at accelerere opgaveløsninger⌉Rolle, der skaber tidslig ro i bestræbelserne på at accelerere opgaveløsninger

Tema 7. Balanceringer			
Ressourceperson som kontravægtfunktion.	Present behov for, at undervisning kan lykkes; hvad skal formidles, på hvilket niveau, hvordan kobler eller afkobler elever sig, og hvad skal der gøres i den henseende? Behov for at indrette sig så fleksibelt som muligt, og dermed som en potentiel organisation, der kan balancere ubalancer.	Ressourcepersoner bliver afvist, hvis de ikke er hypersensitive og kan balancere mellem at tage ansvar og fralægge sig ansvar. Risiko for kompleksitetsoverbelastning, fordi ressourcepersonen bliver personligt ansvarlig for at være en stabil ustabilitet, der hurtigt kan omstille sig og sammenflette temaer og tider i relation til at balancere ubalancer i interaktioner såvel som i hele organisationen. Ledelse kan have svært ved at bestemme, om ressourcepersonen viser sin vilje og evne til at identificere et potentielt ansvar – ud fra hvilke kriterier skal dette bestemmes?	Personligt hyperansvar Rolleafgrænset ansvar
Tema 8. Legitimitet			
Ressourcepersonrolle som kapacitets-forøgelsesfunktion.	Behov for ekstra undervisningsbidrag. Behov for en potentiel organisatorisk kapacitetsforøgelse.	Ressourcepersonens ydelse uden for den konkrete situations samtidighed forbliver skjult i andre interaktioner, hvorfor kolleger efterspørger ledelsens synliggørelse af rollens arbejdsindsats, så alle løfter i fællesskab, som ikke lige lader sig synliggøre på ydelsesniveau, men kun på rolleniveau, og kolleger afkobler sig, hvis ressourceperson ikke tager et særligt ansvar som kompenserer for kollegers afsavn i relation til undervisningslektioner, tid til fordybelse og efteruddannelse. Ressourcepersonen orienterer sig mod kollegiale erfaringer og forventninger og forsøger at gøre sig tilkoblingsduelig formelt og kollegialt, hvilket giver et behov for ledelsens autoritet i konfliktsituationer og skaber utryghed uden opbakning fra ledelsen. Desuden giver det en rollekonflikt, hvor det bliver besværligt på en og samme tid at udvise loyalitet over for både den formelle og den kollegiale rolle, hvorfor ressourcepersonen forsøger at komme omkring problematik-ken ved at undgå uenighed ved at påtage sig ekstra opgaver og herigennem gøre sig tilkoblingsduelig i relation til begge roller, hvilket skaber en nervøs og forlegen ressourceperson. Der bliver kommunikeret om temaer, der knytter sig til ledelse, mens ressourcepersonen i det sociale bliver antaget at være lig en kollega. Ledelse får svært ved at legitimere ressourcepersonen over for kollegerne når rollen er blevet ekskluderet i det sociale og udelukkende fremgår tematisk. Ledelse producerer organisatorisk rolleusikkerhed og utryghed hos ressourcepersonen; er ressourcepersonen almindelig medarbejder eller ledelseshjælp? Det genererer et behov for ledelseslegitimering og opbakning i organisationen.	Rolle, som usynlig og nervøs arbejdsindsats med multipel tilkoblingsorientering Rolle, som synlig afbalanceret arbejdsindsats med enkel tilkoblingsorientering.

Figur 56. Skema: Fortættet meningstilskrivning.

Ud fra ovenstående fortættede meningstilskrivning baseret på de otte hyperkomplekse analyser ser jeg *for det første*, at ressourcepersonrollen bliver tilskrevet et komplekst og mangefacetteret sæt af funktioner. I min optik peger det på en samlet og central funktionel meningstilskrivning, hvor ressourcepersonen som organisatorisk medlem, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse, får *en selvstændig og multifunktionel ny rolle, der tager et hyperansvar for at oscillere mellem forskellige temaer, tider og sociale horisonter i bestræbelserne på at håndtere kompleksitet, ubalancer, tidsknaphed og afkoblinger*. *For det andet* viser analyserne tendenser i retning af, at den frembragte rolle kan *blive situationel uklar, bliver tilgængelig via formel organisering, kun bliver accepteret, hvis rollen kan genkendes som uddannelse, ekskluderer bestemte former for viden med henblik på tilkobling og acceleration, er uden autonomi, producerer ikke-beslutninger og decelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger, er et flydende program, skaber tidslig uro, tager et*

personligt hyperansvar og bliver en usynlig og nervøs arbejdsindsats med multipel tilkoblingsorientering. Dette står i modsætning til en fremstillet rolle, der *skaber organisatorisk klarhed og bliver tilgængelig uafhængigt af formel organisering, bliver afvist, hvis politik ikke kan genkendes som uddannelse, inkluderer alle former for viden med risiko for afkobling og deceleration, har autonomi, producerer beslutninger og accelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger, er en fikseret, skaber tidslig ro i bestræbelserne på at accelerere opgaveløsninger, har et rolleafgrænset ansvar og er en synlig afbalanceret arbejdsindsats med enkel tilkoblingsorientering*. *For det tredje* fremkalder den hyperkomplekse analyse, at nok er de organisatoriske funktionelle løsninger og nye problemparadokser som udgangspunkt organisatorisk set fælles, men de bliver tillagt forskellige betydninger alt efter rolleperspektiv. I min optik bliver de dominerende tendenser i de forskellige rolleperspektiver, at kolleger (K) overordnet knytter de funktionelle meningstilskrivninger til et ansvar for undervisningsbistand. Ressourcepersonen (R) forstår funktionerne ud fra et strategisk fokus med ansvar for at motivere til kollegaforandring, der tilkobler elever til undervisning uden ledelsesbeføjelser. Grunden til denne tolkning bunder i, at ressourcepersonen som en formel organisatorisk rolle er bundet til strategiske forhold kombineret med, at det eneste problem, ressourcepersonen adresserer indledningsvist, er et behov for acceleration af kollegaforandring angående elever, der indlærer dårligt, hvor ressourcepersonen bliver et motivationsmiddel. Ledelse (L) orienterer sig derimod mod de forskellige funktioner ud fra, at ressourcepersonen bliver ansvarlig for at accelerere organisationens kapacitetsforøgelse gennem potentialitet; at kunne indsætte ressourcepersonen, hvor der måtte vise sig at være et behov, ledelsesekspansion af usikkerhedsabsorbering og balancering af ubalancer. De selvsamme perspektiver danner ligeledes grundlag for, hvordan de nye problemformer bliver iagttaget. Det, der står centralt tilbage gennem den hyperkomplekse analyse, er, at jeg gennem de tre rolleperspektiver iagttager en ressourcepersonrolle med en multifunktionel meningsudfyldning, der bliver et svar på et kompleks af multiple og mangeartede forventninger i forhold til at få løst forskellige behov og problemer, der dog genererer nye problemer i forskellige former.

Ressourcepersonrollen iagttaget som et firedimensionelt konditionalprogram

Afsnittet her vil på baggrund af ovenstående hyperkomplekse analyse samle op på analysen og foreslå en afsluttende genbeskrivelse af ressourcepersonen. Kapitlet svarer således på

afhandlingens *tredje og sidste arbejdsspørgsmål* om, *hvordan ressourcepersonens rolle og funktion kan genbeskrives og hvilke perspektiver, det tilbyder folkeskolen*. Perspektiverne for folkeskolen vil blive adresseret i næste afsnit: Erkendelsesgevinst - afhandlingens bidrag.

Med afsæt i, at ressourcepersonrollen gennem de tre rolleperspektiver bliver fremkaldt som en multifunktionel rolle, vælger jeg at genbeskrive ressourcepersonen som et *firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering*. Argumentet for dette forslag handler om, at skolen for at håndtere de mange forskelle genindfører og dermed afparadokserer forskellene ved at iagttage rollen som et konditionalprogram; hvis/så, som grundlag for næste operation, for at kunne bestemme, hvad det er til forskel fra alt andet[174]. Grunden kan findes i, at en rolle, der ser ud til hele tiden at skulle orientere sig multipelt, vil være præget af uro og konflikter mellem orienteringer, hvorfor der opstår et behov for håndtere, hvordan de forskellige logikker kan sameksistere (Andersen & Pors, 2014, s. 113-114). Hvordan kan fx en fikseret rolle sameksistere med rollen som et flydende program[175], og hvordan kan den politiske systemreference, sameksistere med uddannelsessystemets systemreference? [176] Hvordan bliver det muligt at aktualisere det, der er placeret på ydersiden, og dermed er uiagttageligt, men som systemet er betinget af, og som det derfor selvreferentielt må genindføre på indersiden, for at opretholde sig selv? Det, som jeg gennem analyserne ser er, at alle de paradokser, der træder frem mellem *frembragt rolle* og *fremstillet rolle*, der knytter sig til forskellige perspektiver på ressourcepersonen, giver en rolle, der nok har en titel, hvor muligheder ser ud til at være blevet fæstnet, men som med sin multifunktionelle meningsudfyldning ikke muliggør at fiksere en standardiseret forventning. I bestræbelserne på at få alle disse funktioner knyttet til én rolle, foreslår jeg en forståelsesramme, hvor organisationen konverterer rollen til en programforståelse. Ifølge Luhmann er fordelen ved programmer, at der står adresser til rådighed for interne og eksterne tilslutningsprocesser (Luhmann, 2000, s. 249). Organisationen konverterer først rollen til en tredimensionel programforståelse baseret på de tre rolleperspektivers dominerende orienteringer og herefter udvidet til en firedimensionel programforståelse for tilslutningsprocesser, hvilket jeg udfolder i det følgende.

[174] Se afsnit: Iagttagede organisationer - folkeskoler som organisationssystemer, hvor programforståelsen er forklaret.
[175] Tema 5.
[176] Tema 2.

For kollegger (K) ser jeg som sagt en overordnet meningstilskrivning til ressourcepersonen, der knytter an til et behov for undervisningsbistand. Kollegers problemer udspringer heraf. Alle de funktionelle meningstilskrivninger relaterer sig hertil, ligesom de nye problemer er funderet heri. Kollegers eventuelle afkobling til ressourcepersonrollen baserer sig således på, hvorvidt de kan iagttage et undervisningsbidrag eller ej. Også deres nye problem med at opleve sig afkoblet fra deres organisatoriske medlemskab er funderet i et behov for acceleration af bidrag til undervisningen, så de kan opnå ydelsessucces. Det, jeg særligt iagttager som et centralt fund omkring undervisningsbistanden, er kollegers opsplitning af uddannelsessystemets to koder, der tillægger ressourcepersonen en funktion, der retter sig mod uddannelsessystemets kode bedre viden/værre viden, mens kolleger selv forholder sig til formidlingskoden. For mig at se relaterer dette sig til, at lærer/pædagogrollen opererer med to koder, hvor formidling bliver forbundet med uforudsigelige undervisningssituationer, mens viden bliver knyttet til ideplanet, som bygger på mere forudsigelige faste metoder og rutiner. Idet læreren eller pædagogen er ansvarlig for praksisplanet, hvor formidlingen foregår, mens ressourcepersoner primært bliver koblet til ideplanet via sparring med kolleger og sjældent deltager i de enkelte undervisningssituationer, vil formidlingsbistand blive afvist i relation til ressourcepersonen. Det, der således i mere hverdagssproglige termer kunne blive betegnet som pædagogik eller måden, hvorpå viden bliver formidlet, er dermed ikke koblet til den undervisningsbistand, som bliver forventet af ressourcepersonen. Ud fra ovenstående iagttager kolleger ressourcepersonen som knyttet til ideplanet og viden, hvorfor der bliver tale om et *undervisningsprogram for vidensbaseret pædagogik*. *Hvis* ideer til viden, *så* tilslutning, *hvis* ideer til formidling, *så* afvisning, fordi situationelle vurderinger eller interventioner ikke er mulige, da de jo netop er situationelle og dermed ikke inkluderer ressourcepersonen.

Som nævnt orienterer ressourcepersonen (R) sig mod strategisk motiverende kollegaforandring. Ressourcepersonens indledende problem og de efterfølgende nye problemer viser sig gennem de afhængighedsrelationer, der både er til organisationen og professionen. I min optik synliggør analyserne, at ressourcepersonen forventer at kunne orientere sig som en art sonar, der opfanger kommunikationsimpulser, som reflekteres fra andre systemer i sin omverden, hvormed det kan bestemme, hvilken frekvens det skal orientere sig efter og dermed skifte retning, hvis nødvendigt. For at holde fast i sonarbegrebet, må hastigheden accelereres for på hypersonisk vis at kunne opfange alle disse multiple frekvenser. Jeg producerer dermed en ressourceperson, der iagttager

sig selv som hyperorienteret, hyperansvarlig og hypersensitiv overfor det, omgivelserne måtte fremkalde af behov. Som nævnt er det eneste behov eller den eneste problemstilling, jeg iagttager, som ressourcepersonen selv fremdrager, kollegaforandring med henblik på elevforandring. Dette virker som en naturlig følge af rollen som betinget af en forskudt lærerrolle/pædagogrolle, der har behov for at accelerere motiverende kollegaforandring, der tilkobler elever til undervisning. På denne måde kan ressourcepersonen både sagligt, tidsligt og socialt koble sig til systemreferencen om forandring af barnet. Ressourcepersonen ser som udgangspunkt ikke ud til at skelne mellem formidling og viden, men gennem kommunikationens tredeling iagttager ressourcepersonen, at kolleger afviser formidlingskoden, hvorfor kommunikationens forlængelse blot er mulig gennem videnskoden. Ressourcepersonen bliver i min optik derfor til et *strategisk motiverende kollegaforandringsprogram*. Herigennem bliver det muligt både at orientere sig mod eksempelvis et personligt hyperansvar og et rolleafgrænset ansvar samt mellem politik og skole. *Hvis* hyperorientering, *så* muliggørelse af ubestemthed og uskelnelighed, hvilket øger ressourcepersonens orienteringsradius, men samtidig kommer til at stå i vejen for at definere, hvori arbejdet består, hvilket kan ødelægge ressourcepersonens selvstyringskapacitet og herigennem muligheden for at håndtere kompleksitet (Andersen & Pors, 2014, s. 314).

Som beskrevet, retter ressourcepersonen sig for ledelse (L) mod kapacitetsforøgelse gennem potentialitet, ledelsesekspansion af usikkerhedsabsorbering og balancering af ubalancer. Luhmann skriver: ”Programmer kan betegnes som strategier, når og for så vidt det er forudset, at de i løbet af udførelsen kan ændres på en given foranledning” (Luhmann, 2000, s. 372). På den baggrund iagttager jeg ressourcepersonen som en strategi, der på fleksibel vis kan ændres på en given foranledning. Ledelse håndterer omverdenskompleksitet ved at opbygge egenkompleksitet gennem ressourcepersonen. Ressourcepersonen bliver for mig at se derfor et *strategisk beslutningsprogram*, der for ledelse håndterer multiple sammenhænge. Fx *hvis* ledelse iagttager ubalancer, *så* ressourceperson, eller *hvis* ledelse iagttager behov for ledelsesekspansion af usikkerhedsabsorbering, *så* ressourceperson. Ledelse forsøger i min optik på den måde at håndtere kompleksitet, uro og uforudsigelighed ud fra en forståelse af, at det grundlæggende er umuligt at kalkulere andre systemer (Andersen & Pors, 2014, s. 316). Samtidig bliver kompleksitetshåndtering gennem ressourcepersonen også til en kausal årsags-virkning-strategi, der reducerer ledelsens kompleksitetshåndtering, fordi en strategi om ressourcepersonen samtidig fikserer

ressourcepersonen som adresse for kompleksitetshåndtering og dermed ekskluderer andre mulige løsninger på skolens multiple problematikker. Herigennem demonterer ledelse muligheden for at opbygge egenkompleksitet, der kan imødekomme omverdenskompleksitet. Det ser således ud til, at ressourcepersonen ikke blot kan iagttages i relation til funktionelle paradokser, men også bliver et paradoks i sig selv, hvor ressourcepersonen på en og samme tid kan opbygge og nedbryde organisationens egenkompleksitet, og således både skabe mulighed for og umuliggøre håndtering af organisatoriske problemstillinger.

Den ovenstående tredimensionelle programforståelse skaber blot det problem, at kompleksiteten stiger yderligere (Andersen & Pors, 2014, s. 114), fordi der nu ikke kun er tre logikker, men også en fjerde logik, der må tages i betragtning, når skolen reflekterer over sig selv for at bestå. Nu bliver det ikke kun en orientering mod undervisning, motiverende kollegaforandring og beslutninger, men også en orientering mod orientering, som fx træder frem i nye og flere afklarings- og prioriteringsmøder mellem ledelse og ressourceperson, der kontinuerligt må rette opmærksomheden mod, hvori orienteringen består. Der bliver således tilføjet et fjerde program til de tre andre, som jeg konstruerer som et *organisatorisk orienteringsprogram*. I min optik bliver ressourcepersonen derfor et *organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering,* hvor der står en adresse til rådighed for tilslutningsprocesser i forhold til kolleger, ressourceperson, ledelse og organisatorisk orientering[177]. Ressourcepersonen bliver dermed koblet til adskillige og mangeartede perspektivers tilhørsforhold og omsat til forventninger i tilknytning hertil, men må samtidig også kontinuerligt afsøge, hvor orienteringen skal rette sig hen, hvilket giver fire orienteringspunkter:

[177] Ressourcepersonen kan samtidig også blive adresse for den eksterne forvaltning i forhold til politisk styring, hvilket det dog ikke har været en del af afhandlingens ærinde at analysere.

Figur 57. Ressourceperson som et organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering.

Opsummerende peger afhandlingens analyse på, at det gennem hyperorienteringen ikke bliver muligt at skelne mellem, hvad der skal i fokus, og hvad der skal placeres i periferien. Uanset hvilket valg af fokus, der tages, vil de andre orienteringspunkter potentielt miste fokus. For den enkelte ressourceperson betyder dette for mig at se – ud fra de fire orienteringspunkter - et potentielt tab af kollegialitet, af tilhørsforholdet til professionen med mulighed for elevforandring, af at være en betroet og loyal medarbejder, der viser vilje og evne til at tage ansvar samt tab af orientering. Ressourcepersonen vil derfor kontinuerligt befinde sig i forskellige orienteringsvalg, der bliver betinget af, at det ene valg af fokus og tilhørsforhold kan betyde tab af fokus og tilhørsforhold i forhold til de andre.

DEL 6. OUTRO

Afrunding

Følgende kapitel har til formål at afrunde afhandlingen. Det vil foregå gennem tre blikke, hvor jeg først adresserer erkendelsesgevinsten, forstået som afhandlingens bidrag, herunder hvilket videnskabeligt hul afhandlingen, vil forsøge at udfylde, og hvilket samfundsmæssigt bidrag den retter sig imod (Andersen et al., 2012, s. 39). Bidragene er samtidig *de perspektiver som afhandlingen tilbyder folkeskolen*. Herefter bliver afhandlingen genbesøgt med et kritisk perspektiv på de valg, der er blevet truffet undervejs, hvorefter jeg slutter med at pege på mulige fremtidige forskningsperspektiver.

Erkendelsesgevinst – afhandlingens bidrag

Denne afhandling har tematiseret *ressourcepersonen*, som den aktuelt træder frem i den danske folkeskole. Jeg har peget på forskellige grunde til, at det er relevant at iagttage ressourcepersonen. *For det første*, at ressourcepersonen bliver formuleret som et positivt og selvfølgeligt svar på faglig ledelse, der ikke så nemt ser ud til at lade sig realisere i praksis, hvorfor der er behov for at udfordre det selvfølgelige. *For det andet*, at feltet i forskningen er empirisk underbelyst. På baggrund heraf er formålet med afhandlingen at udfylde et deskriptivt og empirisk funderet forskningshul, der gennem en systematisk undersøgelse over tid, i en national kontekst og gennem tre rolleperspektiver - kollega, ressourceperson og ledelse - iagttager, hvordan der bliver skabt mening i forskellige praksisser omkring ressourcepersonen. Jeg har derfor forladt den indledningsvise kobling til faglig ledelse og har gennem et systemteoretisk perspektiv iagttaget ressourcepersonens rolle og funktion deskriptivt ved at stille det overordnede forskningsspørgsmål: *Hvordan kan ressourcepersonen med Luhmanns systemteori iagttages i den danske folkeskole og hvilken mening tilskrives rollen og funktionen?* Jeg har operationaliseret spørgsmålet ved metodisk og analytisk at iagttage ud fra forskellen *frembragt rolle/fremstillet rolle* med ønsket om at favne forskellen mellem aktualitet, erfaringer, realiseringer og praksis i modsætning til potentialitet, forventninger, intentioner og idealer. Det er gjort med henblik på at undgå at forfølge bestemte holdninger til ressourcepersonen eller prædefinerede tilknytninger til fx ledelse.

Ressourcepersonen er blevet rammesat gennem to blikke; ressourcepersonens *meningshistorie* samt *viden om* ressourcepersonen. *Ressourcepersonens meningshistorie* har gennem semantiske iagttagelser frembragt tre centrale meningstilskrivninger. *Den første* er centreret om en *interessedrevet udskillelsessemantik*, der begynder omkring 1930'erne. *Den anden* opstår i begyndelsen af 1990'erne og retter sig mod en *formaliseret inkluderingssemantik*, mens den tredje tager sin begyndelse i 00'erne og accelererer op gennem 10'erne og orienterer sig mod en *formaliseret skoleudviklingssemantik*. Her peger jeg på et skifte fra et elevfokus, over en undervisningsfaglig orientering til en ledelsesfokusering, hvor hele skolens udvikling er i centrum. *Viden om ressourcepersonen* har gennem et litteraturstudie vist, at der er en global optagethed af *intern ledelse af kollegial udvikling gennem ressourcepersoner i samarbejde med ledelse*. Desuden giver en litteratursøgning på rollen et mere kritisk og problematiserende blik end de perspektiver, jeg har fremdraget i afhandlingens indledende perspektiver, hvor rollen bliver knyttet til formel

ledelse i form af faglig ledelse. Derudover har litteraturstudiet vist, at afhandlingen alene i en engelsproget kontekst knytter et systemteoretisk funktionelt perspektiv til selve rollen og i en national systematisk forskningskontekst er alene om at iagttage meningstilskrivning til rollen som organisatorisk uden en indledningsvis orientering mod en bestemt titel eller opgave set ud fra forskellige rolleperspektiver. Dertil tillægger dansk viden, som folkeskolen er optaget af, ressourcepersonrollen en overordnet rolle, som har betydning for intern kapacitetsopbygning.

Ud fra afhandlingens rammesætning er *afhandlingens bidrag for det første*, at afhandlingen udfylder et forskningshul, der med et systemteoretisk perspektiv iagttager funktionel meningstilskrivning til ressourcepersonrollen gennem tre rolleperspektiver uden en indledningsvis orientering mod en bestemt titel, opgave eller ide. *For det andet*, at meningstilskrivning til ressourcepersonrollen og -funktionen siden 00'erne er blevet et globalt svar på, hvordan organisationer, som jeg tolker det, kan håndtere en stærkt stigende kompleksitet, der ser ud til i høj grad at være knyttet til en politisk forankret forventning og fordring om forandring, udvikling og forbedring af alle inden for den almene skole som organisation, der går gennem intern kollegial udvikling. Således tegner der sig et billede af, at ressourcepersonen overordnet bliver en organisatorisk opskrift på at kunne skabe effektivitet i form af kompleksitetshåndtering og samtidig muliggør organisationens evne til at leve op til kontinuerlige forventninger om udvikling og fornyelse (Røvik, 1998, s. 318).

Ressourcepersonen er desuden blevet analyseret ud fra tre iagttagelser; observation, interview og spørgeundersøgelse. Analysen har i fortættet form produceret otte funktionelle meningstilskrivninger, der kondenseret har vist en funktionel meningstilskrivning, der fokuserer på ressourcepersonen *som et inkompatibelt medlem af organisationen, der tager et hyperansvar for at oscillere mellem forskellige temaer, tider og sociale horisonter i bestræbelserne på at håndtere kompleksitet, ubalancer, tidsknaphed og afkoblinger*. Desuden har fortætningen konstrueret otte nye problemformer, som bliver fremkaldt gennem rollen som oscillerende hyperansvarlig. Problemerne adresserer, at rollen *bliver situationelt uklar og tilgængelig via formel organisering, kun bliver accepteret, hvis rollen kan genkendes som uddannelse, ekskluderer bestemte former for viden med henblik på tilkobling og acceleration, er uden autonomi, producerer ikke-beslutninger og decelererer organisatoriske og pædagogiske beslutninger, er et flydende program, skaber tidslig uro, tager et personligt hyperansvar og bliver en usynlig og nervøs arbejdsindsats med multipel tilkoblingsorientering*. Herefter har en genbeskrivelse synliggjort, at rollen bliver konverteret til et

organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering bestående af fire programmer for tilslutningsprocesser bestående af et *undervisningsprogram for vidensbaseret pædagogik*, et *strategisk motiverende kollegaforandringsprogram,* et *organisatorisk beslutningsprogram,* samt et *organisatorisk orienteringsprogram*.

Afhandlingens analytiske bidrag bliver på den baggrund *for det første* en opmærksomhed på, at ressourcepersonrollen bliver tilskrevet forskellige meninger ud fra de tre rolleperspektiver. I tilknytning til afhandlingens semantiske iagttagelser bliver det synligt, at kollegaperspektivet - med fokus på undervisningsbistand - primært kobler sig til de to første semantiske bevægelser, med en elev- og undervisningsfaglig orientering, mens ledelsesperspektivet centrerer sig om organisatoriske beslutninger, der relaterer sig til den sidste semantiske bevægelse om skoleudvikling. Ressourcepersonen derimod oscillerer mellem alle tre bevægelser.

For det andet bliver rollen konverteret til et *organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering*, hvor organisationens konverteringen af rolle til program muliggør hyperorientering, hvilket øger ressourcepersonens orienteringsradius, men samtidig kommer til at stå i vejen for at definere, hvori arbejdet består, hvilket kan ødelægge ressourcepersonens selvstyringskapacitet og herigennem muligheden for at håndtere kompleksitet.

For det tredje, at der med kompleksitetsstigning gennem det *organisatoriske orienteringsprogram* bliver rettet opmærksomhed mod, at kompleksitetshåndtering, i form af reduceret kompleksitet, ikke bliver realiseret via ressourcepersonen. Dette skyldes, at organisationen, for at håndtere en multifunktionel meningsudfyldning, hvor en fiksering af en standardiseret forventning til rollen ikke er mulig, konverterer rollen til et firedimensionelt konditionalprogram, hvor ressourcepersonen ikke blot må orientere sig i forhold til de tre rolleperspektivers forståelser, men også må orientere sig mod orientering.

For det fjerde, at det gennem *undervisningsprogram for vidensbaseret pædagogik* bliver synliggjort, at kolleger orienterer sig mod undervisningsbistand som det, der skaber tilkobling. Desuden at kolleger oplever sig afkoblet fra deres organisatoriske medlemskab, når bidrag til undervisningen ikke kan genkendes. Hertil at kolleger afkobler sig, hvis ressourceperson ikke tager et særligt ansvar som kompenserer for kollegers afsavn i relation til færre undervisningslektioner, tid til fordybelse og efteruddannelse.

For det femte, at der vedrørende det *strategisk motiverende kollegaforandringsprogram* træder forskellige usynligheder frem. Formidlingsviden bliver usynliggjort, fordi det kan skabe kollegial afkobling, idet ressourcepersonen ikke står med det endelige undervisningsansvar. Ressourcepersonens egne holdninger bliver usynliggjort gennem forventninger om repræsentation af kollegaholdninger. Selve rollen bliver usynlig, fordi ressourcepersonen ikke kan ordne valg, der bygger på en lærerrolleforståelse, og hverken er en kollega eller en leder - hvilket også besværliggør synlighed af tidsforbrug. Dertil en usynliggørelse af at påtage sig ekstraopgaver, for at bevare kollegial enighed, ligesom det at være faglig mer-vidende og være trådt ud af det kollegiale bliver usynliggjort som tegn på kollegial respekt, indlevelsesevne og forventningsafstemning, så kolleger ikke afkobler sig kommunikationen.

For det sjette, at der med det *organisatoriske beslutningsprogram* bliver kastet lys på ressourcepersonen som fikseret strategi i forhold til, hvordan skoler kan opbygge egenkompleksitet, ser ud til at miste blikket for andre blikke, herunder hvilke blikke, der også bliver ekskluderet og dermed et blik for, at ethvert blik risikerer at fortrænge andre blikke (N. Åkerstrøm Andersen & Pors, 2014, p. 314). Desuden at ressourcepersonen som en fikseret strategi ikke kun kan iagttages i relation til funktionelle paradokser, men også bliver et paradoks i sig selv, hvor ressourcepersonen på en og samme tid kan opbygge og nedbryde organisationens egenkompleksitet og således både skabe mulighed for og umuliggøre håndtering af organisatoriske problemstillinger, netop fordi den er fikseret og dermed ikke fleksibel. Hertil at ressourcepersonen som en fikseret strategi om distribueret ledelse forventes at beslutte men producerer ikke-beslutninger, hvilket decelererer både organisatoriske og pædagogiske beslutninger.

Opsummerende peger afhandlingens analyse på, at ressourcepersonens hyperorientering frembringer en organisatorisk ikke-rolle, der bliver et firedimensionelt konditionalprogram, betinget af risikoen for at miste kollegialitet, miste et tilhørsforhold til professionen med mulighed for elevforandring, miste det at være en særligt betroet og loyal medarbejder, der viser vilje og evne til at tage ansvar samt miste orientering.

Samlet afføder bidragene væsentlige samfundsmæssige og organisatoriske opmærksomhedspunkter til videre diskussioner om, hvordan folkeskolen anvender sine ressourcer, hvilken påvirkning ressourcepersonen har, hvilke kriterier påvirkningen skal ses i lyset af, samt hvilke

alternative kompleksitetsreducerende forståelser, der kan iagttages, hvis formel ledelse ikke er anknytningskilden. Pointen bliver, at ressourcepersonen som global trend til kollegial udvikling med henblik på udvikling af alle, er en forståelig respons på en markant stigende kompleksitet i uddannelsessystemet. Men med ressourcepersonen som et selvfølgeligt organisatorisk hyperorienteret løsningssvar på denne kompleksitet, kan organisationen dog i samme åndedrag komme til at gøre sig blind for andre måske mere adækvate løsninger i reaktionsforholdet mellem forventninger og handlingers meningstilskrivninger.

Afhandlingen genbesøgt

I dette afsnit vil jeg kritisk reflektere og diskutere forskellige elementer af afhandlingen, som i særlig grad har givet anledning til overvejelser, begrænsninger og hovedbrud i forhold til afhandlingens udformning og pointer.

Jeg vælger at genbesøge afhandlingen gennem de vejledningsmails, jeg siden ph.d.-periodens begyndelse, januar 2018, har sendt til min hovedvejleder Ane Qvortrup, fordi de har fikseret mine refleksioner. Jeg vil særligt adressere tre problemstillinger, der har givet anledning til hovedbrud og som jeg samtidig mener er de områder, der bliver relevante kritisk at genbesøge; afhandlingens afgrænsning af forskningsfelt, herunder definition af ressourceperson og ledeforskel, metode samt teoretisk valg.

Afhandlingens afgrænsning og definitionen af ressourceperson og ledeforskel har været vanskelige at lande. Den indledningsvise tilknytning til faglig ledelse og det samtidige lærer- og pædagogafsæt for ressourcepersonrollen slørede mit blik for, hvordan jeg bedst kunne afgrænse forskningsfeltet gennem en fyldestgørende ledeforskel. Jeg overvejede forskellige iagttagelsespunkter og dermed flere ledeforskelle, fx ved at iagttage ressourcepersonen gennem forskellen mellem faglig ledelse og faglighed, mellem beslutning og handling, mellem organisation og profession, eller mellem autonomi og autoritet. Afgrænsningsproblematikkerne ledte tilbage til udformningen af en grundlæggende definition af ressourcepersonen ud fra, hvilken forskel logikken om ressourcepersonen installerer. Herigennem opstod den indledende empiriske form; ressourcepersonen som enheden af forskellen mellem ressourcepersonrolle og lærerrolle/pædagogrolle – ikke som en analytisk form, men som en indledende grundform med

henblik på afgrænsning, hvilket har kunnet give forvirring. Dog gav det mulighed for at lokalisere rollen som afsæt for undersøgelse og ikke på forhånd tillægge rollen på forhånd bestemte funktioner som faglig ledelse eller professionsfaglighed. Herigennem så jeg en mulig frugtbar vej at gå mod en deskriptiv og analytisk måde, hvorpå jeg kunne skelne mellem det, der aktuelt blev frembragt og de forventninger, idealer og forhåbninger, der blev fremstillet.

Metoden giver også anledning til kritik. I ansøgningen til ph.d.-stipendiet havde jeg lagt mig fast på et mixed-method-design. Jo mere jeg dykkede ned i den systemteoretiske litteratur blev jeg usikker på, hvordan et mixed-method-design kunne forstås systemteoretisk, hvilken status spørgeundersøgelsen havde, og hvad det kunne bibringe afhandlingen. Som diskuteret i afsnittet om Metodiske konsekvenser[178] mener jeg ikke, at spørgeundersøgelsen i særlig grad har bidraget til afprøvning af, hvor faste strukturer, der er tale om. Dog har spørgeundersøgelsen alligevel fx bibragt et ledelsesperspektiv, hvor det fremgår, at ressourcepersonens ekstra uddannelse ikke nødvendigvis hænger sammen med at være fagligt dygtigere, men mere bidrager til ansvarlighed for hele skolen, respekt i kollegagruppen, at være gode sparringspartnere for ledelsen og sætte faglige diskussioner i gang. Dette perspektiv er ikke på samme vis blevet tydeliggjort gennem de to andre iagttagelser. Dertil en kritik af, at spørgeundersøgelsen er produceret på baggrund af kodning og ikke på baggrund af de færdige analyser, hvorfor genkendelse ikke relaterer sig til afhandlingens endelige konklusioner, ligesom tidspunktet for udarbejdelsen har begrænset senere opståede behov, fx for en svarkategori om ikke-genkendelse. Dertil vil jeg pointere, at anvendelsen af rolleperspektiver ikke har gjort det muligt at differentiere inden for de forskellige rolleperspektiver, og derfor ikke givet mulighed for fx at se forskellige lærer- eller pædagogperspektiver eller forståelser af ressourcepersonrollen og -funktionen. Jeg har desuden valgt ikke at iagttage artefakter som en begrænsende faktor for mulige sagsforhold. Afhandlingen kan derfor ikke udsige noget om dette forhold.

Valg af teoretisk afsæt har i sig selv ikke voldt hovedbrud udover teoriens kompleksitet, herunder valg af begreber og den empiriske definition af ressourcepersonen. Dog har det teoretiske afsæt sine begrænsninger. Jeg vil adressere dette ud fra en kritik af iagttagelsesbegrebet, da dette er afhandlingens erkendelsesteoretiske grundpræmis. Kritikken baserer jeg på Ole Thyssens

[178] Se Del 4.

iagttagelseskritik om, at verden er forsvundet for Luhmann, fordi Luhmann ikke siger noget om, hvordan forskellen mellem selvreference og fremmedreference er kommet i stand, hvor en iagttager ikke er konfronteret med verden, men kun med sine egne iagttagelser af den (Thyssen, 2006, s. 47; 50). Iagttagelsens forskel er kontingent, men selve det, at iagttagelse er en forskel, gør formen fast. Thyssen retter herigennem en kritik af Luhmann og siger: "[…] Luhmann har afskåret sig fra at nå frem til erkendelsens grundbetingelser" (Thyssen, 2006, s. 51), hvilket ifølge Thyssen medfører, at Luhmann ikke når frem til de transcendentale betingelser for at iagttage, hvor Luhmann i stedet holder "[…] sig til overfladen og følger iagttagerens valg af ledeforskel" (Thyssen, 2006, s. 51). Kritikken, som også bliver denne afhandlings kritik af det systemteoretiske afsæt, er, at accepten af kontingens ikke kan forklare, hvordan verden er fælles uden om ontologien, når alt syner som valgfrihed for den iagttagende. Pointen er netop, at inden det første valg er iagttageren indlejret i en struktur, der er bestemmende for den første iagttagelse, og som Thyssen siger, bliver betingelser for at iagttage ikke 'multivers' men 'univers' (Thyssen, 2006, s. 60). Således er mine iagttagelser af iagttagelser funderet i en fælles begrænsende verden for mulige iagttagelser. Med folkeskolen som forskningsfelt er dette blik væsentligt, idet folkeskolen i min optik kan blive betragtet som et 'værdiunivers', hvor systemer i tilknytning hertil nok er autopoietiske, men dybt indlejrede i fælles strukturer, der ikke umiddelbart viser tegn på strukturel valgfrihed. Med systemteorien bliver det således ikke muligt at fremsætte, hvori den fælles begrænsende verden består, og fremsætte, hvilke fælles grundlæggende pædagogiske værdier for folkeskolen, som det kunne være væsentligt at diskutere de mange forskellige iagttagelser op imod.

Perspektivering – fremtidig forskning

Afhandlingen har for mig at se vist tre hovedveje til yderligere forskning.

For det første har dele af litteraturen peget på, at der mangler forskning i effekten af ressourcepersonen eller ressourcepersonens indflydelse på elever (De Nobile, 2018; Göransson et al., 2015; Hansen et al., 2014; MacKenzie, 2007; Ribbins, 2007). Ligesom jeg ikke selv har undersøgt effekten eller udkommet af ressourcepersonens arbejde angående elever i folkeskolen, er der heller ikke fra litteraturstudiet publikationer, der fx har fulgt vejledningens temaer videre ud i klasselokalerne. Med de multiple forventninger, der er til ressourcepersonen om at lede kollegers udvikling rettet mod indvirkning på barnet med henblik på forandring, samt den øgede organisering

med ressourcepersoner, ser jeg et behov for forskning, der 'følger sagen'. Når en vejledning, som den Heidi har med sin kollega Zita, foreslår forskellige pædagogiske tiltag, kan dette så iagttages i Zitas efterfølgende interaktion med eleven, og på hvilken måde og ud fra hvilke kriterier vil tiltaget blive betragtet som en succes?[179] Eller når Simon som teamkoordinator faciliterer PLF-samtaler og teamet kommer frem til tiltag i forhold til en besværlig drengegruppe, kan disse beslutninger så følges videre i interaktioner med de berørte drenge, og ud fra hvilke kriterier vil beslutningerne blive betragtet som en succes?[180]

For det andet ser jeg et behov for forskning i alternative kompleksitetsreducerende forståelser idet afhandlingen har vist, at organisationen gennem ressourcepersonen forsøger at opbygge egenkompleksitet for at håndtere omverdenskompleksitet. Her viser sig to forhold; kompleksiteten stiger gennem endnu en logik samtidig med, at rollen som fikseret strategi for kompleksitetshåndtering kan blive kontraproduktiv, fordi fiksering skaber ufleksible strukturer, der forhindrer håndtering af organisatoriske problemstillinger. Dette kan fx forklare, hvorfor 1) kolleger peger på alternativer for faglig udvikling gennem fagteam, 2) at skoler bliver sårbare, når ekspertise bliver placeret på få hænder, 3) at kolleger afkobler sig, når kolleger bliver ekskluderede fra organisatorisk viden og som vigtige medspillere, der har indflydelse i relation til organisatoriske forandringer, eller 4) at skoler afviser standardiserede forvaltningsfordringer, hvis de ikke imødekommer organisatoriske behov, idet standarder netop skaber ufleksible strukturer, der ikke er i stand til at imødekomme komplekse forhold, hvilket indskrænker skolens mulighed for at fungere. Med systemers kontinuerlige behov for at opbygge egenkompleksitet med henblik på at håndtere omverdenskompleksitet kan en fikseret strategi om ressourcepersonen som et selvfølgeligt svar på, hvordan skoler kan opbygge egenkompleksitet, se ud til at miste blikket for andre blikke, og dermed ikke nødvendigvis bidrage til en løsning af de problemer, der bliver adresseret omkring fx undervisningsbistand, motiverende kollegaforandring, balancering af ubalancer eller kobling mellem forvaltningsfordringer og skole. Med Åkerstrøm Andersen og Pors' begreb om polykontekstualisme, der peger på, at en velfærdsorganisation må have blik for forskellige blikke, herunder hvilke blikke, der også bliver ekskluderet og dermed et blik for, at

[179] Se Observationsanalyse i kapitlet om Kollegialitet med undertemaet: Beslutningsstruktur – ressourceperson kan eller vil ikke bestemme over kolleger.
[180] Se Observationsanalyse i kapitlet om Rolleorganisering med undertemaet: Organiseringens betydning for samarbejde og rolleforståelse.

ethvert blik risikerer at fortrænge andre blikke (Andersen & Pors, 2014, s. 314), ser det nærmere ud til, at problematikker og opbygning af egenkompleksitet på mere adækvat vis kan blive imødekommet gennem et fokus på selve kompleksiteten i forhold til problemer og løsninger og herigennem et kontinuerligt blik på, hvilke blikke, der også bliver ekskluderet gennem de valg, der bliver truffet. Der er derfor behov for at udforske, hvilke funktionelle ækvivalenter, der er til ressourcepersonrollen og -funktionen med henblik på opbygning af egenkompleksitet for at håndtere omverdenskompleksitet.

For det tredje en udforskning af, hvordan intern kollegial udvikling bliver forstået. Kolleger ser ud til udelukkende at knytte an til ideplanet (viden) og ikke til praksisplanet (formidling). Ressourcepersoner undlader at tale om formidling for at gøre sig tilkoblingsduelige for kolleger, mens ledelse ønsker organisatorisk kapacitetsforøgelse og det politiske niveau peger på skoleudvikling. Med disse multiple udviklingsforståelser bliver det væsentligt at udforske udviklingsbegrebets meningsgrænser og eksplicitere muligheder og begrænsninger for intern kollegial udvikling.

Litteraturliste

A.P. Møller Fonden. (2013). *Folkeskoledonationen*. Hentet 05/03 2020 fra https://www.apmollerfonde.dk/folkeskolen/om-donationen/

Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2011). A Survey of Greek General and Special Education Teachers' Perceptions regarding the Role of the Special Needs Coordinator: Implications for Educational Policy on Inclusion and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(3), 543-551. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008

Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.

Albrechtsen, T. R. S. (2016a). Faglig vejledning og deprivatisering af praksis. I T. R. S. Albrechtsen (red.), *Professionelle Læringsfællesskaber og Fagdidaktisk Viden* (s. 177-190). Dafolo.

Albrechtsen, T. R. S. (2016b). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber, reflekterende dialoger om elevdata. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 73-86). Klim.

Albrechtsen, T. R. S. (2018). Lærere vejleder lærere - mellem fordybelse og forstyrrelse. *Kognition og Pædagogik, 28. årgang nr. 108*(Didaktisk opmærksomhed: Kollegial Refleksion), 34-43.

Andersen, B. K. (2016). Ressourcepersoner i skiftende kontekster: Eller kunsten at navigere i organisatoriske dagsordener med det faglige hjerte i behold. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 59-72). Klim.

Andersen, F. B. (2009). Man kan ikke lave omelet uden at slå æg i stykker. *Liv I Skolen*, 1-10. https://www.ucviden.dk/da/publications/man-kan-ikke-lave-omelet-uden-at-sl%C3%A5-%C3%A6g-i-stykker

Andersen, F. B. (2012). *Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis*. University College Nordjylland [UCN],. Hentet 12/06 2018 fra

Andersen, F. B. (2014). Ledelse af vejledelse. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 69-83). Kvan.

Andersen, F. B. (2016). Distribution: Ledelse A/S. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 23-33). Klim.

Andersen, F. B. (2019a). *Det oversete ledelseslag: Kollegaledere*. Danske Professionshøjskoler. Hentet 10/11 2020 fra https://www.nb-nyt.dk/2019/10/21/47887/det-oversete-ledelseslag-kollegaledere/

Andersen, F. B. (2019b). Ledelse gennem koordinatorer, konsulenter, kollegiale vejledere, projektansvarlige og andre organisatoriske mellemmænd. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 15-25). Samfundslitteratur.

Andersen, F. B. (2019c). Ledelse pr. mellemmand. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 77-95). Samfundslitteratur.

Andersen, G. (2009). Vejledning og elevplaner i skolen. *Kvan, 83, 29. årgang*(Vejledning), 74-83.

Andersen, J. H. & Andersen, M. W. (2013). Matematikvejlederens virke i grundskolen: At begrunde en praksis. I M. W. Andersen & P. Weng (red.), *Håndbog om matematik i grundskolen: Læring, undervisning og vejledning* (s. 249-259). Dansk Psykologisk Forlag.

Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (2012). *Metoder i statskundskab* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, N. Å. (2002). *Medarbejdernes pædagogisering*. Lindhardt & Ringhof. Hentet 11/09 2018 fra https://research.cbs.dk/da/publications/medarbejdernes-p%C3%A6dagogisering

Andersen, N. Å. (2014). Den semantiske analysestrategi og samtidsdiagnostik. I G. Harste & M. Knudsen (red.), *Systemteoretiske analyser. At anvende Luhmann* (s. 41-72). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, N. Å. (2016). *Derfor kan du ikke svare på spørgsmålet: Hvornår lever jeg op til mit ansvar?* Kommunernes Landsforening [KL] Forhandlingsfællesskabet. Hentet 14/09 2020 fra https://vpt.dk/psykisk-arbejdsmiljo/derfor-kan-du-ikke-svare-pa-sporgsmalet-hvornar-lever-jeg-op-til-mit-ansvar

Andersen, N. Å. & Pors, J. G. (2014). *Velfærdsledelse: Mellem styring og potentialisering*. Hans Reitzels Forlag.

Andersen, N. Å. & Pors, J. G. (2017). *Niklas Luhmann*. Jurist og Økonomforbundets Forlag.

Andresen, B. B. & Gredsted, L. (2005). Hvordan kan man kvalificere skolens pædagogisk it-vejledning? I B. B. Andresen (red.), *Håndbog i pædagogisk It-vejledning* (s. 107-115). Kroghs Forlag A/S.

Arnbak, E. (2015). *Kollegacoaching*. Gyldendal.

Bennett, N. & Marr, A. (2003). Judging the impact of leadership: Development activities on school practice. *The Educational Forum, 67*(4), 344-353. https://doi.org/10.1080/00131720308984583

Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership. *Open Research Online*.

Bennett, N., Woods, P., Wise, C. & Newton, W. (2007). Understandings of Middle Leadership in Secondary Schools: A Review of Empirical Research. *School Leadership & Management, 27*(5), 453-470. https://doi.org/10.1080/13632430701606137

Bilde, A. A. & Nielsen, H. S. (2016). Den balancerende vejleder: Mellem læring, ledelse og styring. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 177-188). Klim.

Bjerg, H. (2013). Undervisningsvejledere i folkeskolen: Anskuet som strategisk ledelse af det professionelle miljø. Professioner: Gamle autoriteter og ny legitimitet,

Bjerg, H. (2014). *Ledelse kan distribueres, men ikke udliciteres: Ledelse af ressourcepersoner i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 17/04 2016 fra https://www.uvm.dk/Laeringskonsulenterne/Det-vejleder-vi-om/Skoleledelse-og-organisering & http://www.emu.dk/modul/ledelse-kan-distribueres-men-ikke-udliciteres-ledelse-af-ressourcepersoner-i-folkeskolen & http://www.emu.dk/modul/s%C3%A6rlige-ressourcepersoner-i-folkeskolen-1

Bjergkilde, D. & Bjerg, H. (2016). Ledelse gennem ressourcepersoner. I A. Balle (red.), *Pædagogik og Skoleledelse: En Håndbog for Skoleledere* (s. 121-142). Hans Reitzels Forlag.

Botteri, A. (2017). En karriärväg för lärare: Hur blev det?

Bowers, T. (1996). Special Educational Needs Co-ordinators: Elements of the Job in the Light of the Code of Practice. *The International Journal of Educational Management, 10*(5), 11-18. https://doi.org/10.1108/09513549610146097

Boysen, L. & Nielsen, B. (2017). *Vejledning: Pædagogisk LæringsCenter mellem ledelse og undervisere*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 463-479). Hans Reitzels Forlag

Bro, B. (2009). A Ka Tryl: AKT lærerens muligheder og begrænsninger. *Liv I Skolen*(2), 17-22.

Brown, M., Boyle, B. & Boyle, T. (2000). The Shared Management Role of the Head of Department in English Secondary Schools. *Research in Education, 63*(1), 33-47. https://doi.org/10.7227/RIE.63.4

Brown, M. & Rutherford, D. (1999). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Educational Administration, 37*(3), 229-242. https://doi.org/10.1108/09578239910275472

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research, 6*(1), 97-113.

Bush, T. & Glover, D. (2016). School Leadership and Management in South Africa: Findings from a Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Management, 30*(2), 211-231. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0101

Busher, H. (2005). Being a Middle Leader: Exploring Professional Identities. *School Leadership and Management, 25*(2), 137-153.

Cambridge Dictionary. (2019). *Secondary school*. Hentet 26/09 2019 fra https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/secondary-school
Chatwin, R. (2004). Subject Leaders and School Strategy: Exercising Upward Influence? *Management in Education, 18*(1), 12-17. https://doi.org/10.1177/0892020604018001030l
Cheruiyot, A., Ngeno, V. & Kibett, J. K. (2020). Planning skills by heads of science departmentand academic performance in science subjects in public secondary schools in Nandi county, Kenya. *Global Journal of Educational Research, 19*(1).
Chingara, R. & Heystek, J. (2019). Leadership as agency in the context of structure. *International Journal of Educational Management*.
Chow, A. W. K. (2016). Teacher learning communities: The landscape of subject leadership. *The International Journal of Educational Management, 30*(2), 287-307. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0105
Christensen, J. (2017). *Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt*. DPU, Aarhus Universitet.
Clement, S. L. (2017). Formulering af surveyspørgsmål. I M. Frederiksen, P. Gundelach & R. S. Nielsen (red.), *Survey* (s. 115-136). Hans Reitzels Forlag.
Cole, B. A. (2005). Mission Impossible? Special Educational Needs, Inclusion and the Re-Conceptualization of the Role of the Senco in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 287-307. https://doi.org/10.1080/08856250500156020
Croasmun, J. T. & Ostrom, L. (2011). Using Likert: Type Scales in the Social Sciences. *Journal of Adult Education, 40*(1), 19-22.
Dahler-Larsen, P. (2012). Display. I L. B. Andersen, K. M. Hansen & R. Klemmensen (red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 187-210). Hans Reitzels Forlag.
Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2009). *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 16/05 2018 fra https://www.eva.dk/grundskole/saerlige-ressourcepersoner-folkeskolen
Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring: Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 25/04 2019 fra https://www.emu.dk/sites/default/files/2019-02/GSK.%20ledelse%20t%C3%A6t%20p%C3%A5%20undervisning%20og%20l%C3%A6ring.pdf
Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2017a). *God pædagogisk ledelse fokuserer på elevernes læring*. Hentet 12/10 2020 fra https://emu.dk/sites/default/files/2019-01/Plakat%20P%C3%A6dagogisk%20ledelse.pdf
Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2017b). *Pædagogisk ledelse*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 12/06 2018 fra https://www.eva.dk/grundskole/paedagogisk-ledelse-0
Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2017c). *Pædagogisk ledelse: Vidensnotat*. Undervisningsministeriet. Hentet 27/02 2018 fra https://www.emu.dk/sites/default/files/Vidensnotat_P%C3%A6dagogisk%20ledelse_tilUVM.pdf
Danmarks Pædagogiske Universitet [DPU]. (2018). *DPU*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet. Hentet 14/06 2018 fra http://edu.au.dk/
Danmarks Statistik. (2018). *Kommunegrupper, V1.0:2018*. Hentet 8/08 2018 fra https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/nomenklaturer/kommunegrupper
Danske Diplomuddannelser. (2020). *Diplomuddannelser i pædagogik*. Hentet 12/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/diplom-i-paedagogik/
Danske Kommuner. (2016). *Giv plads til faglig ledelse i skolen*. Nyhedsmagasinet Danske Kommuner. Hentet 20/05 2016 fra http://www.danskekommuner.dk/Artikelarkiv/2016/Magasin-15/Giv-plads-til-faglig-ledelse-i-skolen/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=2016-15-fredag_magazine
Davidsen, J. (2013). Implementering af digitale læringsformer, faciliteret af skolens ressourceteam.

de Coninck-Smith, N., Rosén-Rasmussen, L. & Vyff, I. (2015). *Dansk Skolehistorie: Da skolen blev alles: Tiden efter 1970* (C. Appel & N. De Coninck-Smith, red.). Aarhus Universitetsforlag.
De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *B. Hensyn til personer (5-18)*. Hentet 03/08 2020 fra https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/
De Nobile, J. (2018). Towards a Theoretical Model of Middle Leadership in Schools. *School Leadership & Management, 38*(4), 395-416. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902
Den Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd [VIVE]. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen* Hentet 06/04 2020 fra https://www.vive.dk/media/pure/14440/3560313
DuFour, R. & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Dafolo.
Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Ronnerman, K. (2016). Facilitating a Culture of Relational Trust in School-Based Action Research: Recognising the Role of Middle Leaders. *Educational Action Research, 24*(3), 369-386. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1131175
Elmholdt, K. T. (2016). Ledelse, ressourcepersoner og tingenes sociologi. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 111-123). Klim.
Elmholdt, K. T. (2019). Den interne konsulent: En organisatorisk tricksterfigur med legitimitetsudfordringer. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 193-209). Samfundslitteratur.
Esposito, E. (2011). *The future of futures: The time of money in financing and society*. Edward Elgar Publishing.
European Higher Education Area [EHEA]. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. EHEA. Hentet 11/09 2018 fra http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
Fink, D. (2003). The Law of Unintended Consequences: The 'Real' Cost of Top-Down Reform. *Journal of Educational Change, 4*(2), 105-128. https://doi.org/10.1023/A:1024783324566
Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of consumer research, 20*(2), 303-315.
Fitzgerald, J. & Radford, J. (2017). The Senco Role in Post-Primary Schools in Ireland: Victims or Agents of Change? *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 452-466. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295639
Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry, 12*(2), 219-245.
Fougt, S. S., Novovic, T. & Bundsgaard, J. (2014). Subvision: Kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 211-229). Kvan.
Frankel, C. (2012). En iagttagelsesteoretisk analytik. I C. Nygaard (red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (2. udg., s. 171-195). Samfundslitteratur.
Frederiksen, M. (2014). Mixed Methods-Forskning: Fra praksis til teori. I M. Frederiksen, P. Gundelach & R. S. Nielsen (red.), *Mixed Methods-Forskning: Principper og praksis* (s. 9-34). Hans Reitzels Forlag.
Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-Forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 197-216). Hans Reitzels Forlag
Frydendahl, J. A., Andersen, B. K. & Thastum, K. (2016). Innovationsaktionslæringsmodellen: En Aktionslæringsmodel til Arbejde med Nytænkning af Pædagogisk Praksis i Team. *Liv I Skolen, 18*(1), 38-51. https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/magasiner-tidsskrifter/liv-i-skolen-1-2016-hele-magasinet.pdf?la=da&hash=B745436B0EAD5CCB96495CB8A0DDF110
Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. (2017). Making Sense of School Leaders' Sense-Making. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(4), 682-698. https://doi.org/10.1177/1741143216628536
Gertz, S. E. (2017). *Folkeskoleloven med kommentarer* (17. udg.). Dafolo.

Gjerløff, A. K. & Jacobsen, A. F. (2014). *Dansk Skolehistorie: Da skolen blev sat i system: 1850-1920* (3. udg.). Århus Universitetsforlag.
Glover, D. & Miller, D. (1999a). As others see us: Senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary schools. *School Leadership & Management, 19*(3), 331-344. https://doi.org/10.1080/13632439969087
Glover, D. & Miller, D. (1999b). The working day of the subject leader and the impact of interruptions on teaching and learning in secondary schools. *Research in Education*(62), 55. https://doi.org/10.7227/RIE.62.6
Gottlieb, L. (2015). Relationer mellem lærer og ressourcepersoner i skolen. I E. Skibsted (red.), *Relationsarbejde* (s. 69-78). Akademisk Forlag.
Gottlieb, L. & Rathmann, I. D. (2014). Udvikling af kollegiale vejledningsfunktioner: AKT-og inklusionsvejledere. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers Læring Og Udvikling* (s. 281-295). Akademisk Forlag.
Government of the United Kingdom [Gov.uk]. (2019). *National Professional Qualification for Middle Leadership (NPQML)*. Hentet 27/09 2019 fra https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-middle-leadership-npqml
Gredsted, L. (2002a). Hvordan kan man differentiere i vejledningen af kollegaer? I B. B. Andresen (red.), *It-vejlederens håndbog* (s. 15-20). Kroghs Forlag A/S.
Gredsted, L. (2002b). Hvordan kan man reflektere over sin rolle som pædagogisk It-vejleder? I B. B. Andresen (red.), *It-vejlederens håndbog* (s. 7-14). Kroghs Forlag A/S.
Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (9. udg., bd. 9). John Wiley & Sons.
Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.
Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Rönnerman, K. (2015). Leading Practice Development: Voices from the Middle. *Professional Development in Education, 41*(3), 508-526. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985
Grootenboer, P. & Larkin, K. (2019). Middle leading small-scale school projects. *International Journal of Educational Management*.
Groth-Brodersen, S. & Willert, S. (2019). Ressourcepersoner i krydsfeltet mellem top-down og bottom-up. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 211-226). Samfundslitteratur.
Grønnebæk, J. (2016). Ressourcepersoner og ledelse af læringsbefordrende samtaler. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 99-108). Klim.
Gurr, D. & Drysdale, L. (2013). Middle-Level Secondary School Leaders: Potential, Constraints and Implications for Leadership Preparation and Development. *Journal of Educational Administration, 51*(1), 55-71. https://doi.org/10.1108/09578231311291431
Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G. & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Karlstad Universitet.
Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2017). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers in Sweden. *Educational review, 69*(4), 490-505.
Hachmann, R. (2016). Læringsvejlederen på det pædagogiske læringscenter. *Liv I Skolen, 18*(1). https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/magasiner-tidsskrifter/liv-i-skolen-1-2016-hele-magasinet.pdf?la=da&hash=B745436B0EAD5CCB96495CB8A0DDF110
Hagen, R. (2004). Niklas Luhmann I H. Andersen & L. B. Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (2. udg., s. 382-299). Hans Reitzels Forlag.
Hammer, S. & Høpner, J. (2019). Meningsskabelse fra midten. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 161-174). Samfundslitteratur.

Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a subject leader: What's in a name? Subject leadership in English primary schools. *School Leadership & Management, 22*(4), 407-420. https://doi.org/10.1080/1363243022000053420
Hammersley-Fletcher, L. (2004). Subject Leadership in Primary Schools: Towards Distributed Practice. *Education 3-13, 32*(1), 26-30. https://doi.org/10.1080/03004270485200061
Hammersley-Fletcher, L. & Kirkham, G. (2007). Middle leadership in primary school communities of practice: distribution or deception. *School Leadership & Management, 27*(5), 423. https://doi.org/10.1080/13632430701606087
Hammersley-Fletcher, L. & Strain, M. (2011). Power, Agency and Middle Leadership in English Primary Schools. *British Educational Research Journal, 37*(5), 871-884. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506944
Hansen, A. M. (2002). *Specialpedagoger: Nybyggare i skolan* HLS Förlag].
Hansen, B. B. (2019). Missionæren, disciplen, geniet og apostlen: den organisatoriske mellemmands kald. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 99-116). Samfundslitteratur.
Hansen, J. H. (2014). Inklusionsstøttende vejledning og samarbejde. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 102-120). Kvan.
Hansen, J. H. (2016). Inklusion, flerfaglighed og ledelse. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 47-58). Klim.
Hansen, J. H., Andersen, B. B., Højholdt, A. & Morin, A. (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Undervisningsministeriet. Hentet 08/03 2020 fra https://www.uvm.dk/publikationer/ressourcecenter-for-folkeskolen/inklusion/2014-rapport-om-afdaekning-af-forskning-og-viden-i-relation-til-ressourcepersoner
Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Professionel Kapital: En forandring af Undervisningen på alle Skoler* (S. F. Christensen, overs.). Dafolo. (Originalt værk udgivet Professional Capital: Transforming Teaching en Every School).
Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development, 31*(1), 7-17.
Harrits, G. S., Pedersen, C. S. & Halkier, B. (2012). Indsamling af interviewdata. I L. B. Andersen, K. M. Hansen & R. Klemmensen (red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 144-172). Hans Reitzels Forlag.
Hemmer-Hansen, T. (2019). *Ressourcepersoner skal styrke læringsfællesskabet*. Folkeskolen.dk. Hentet 08/04 2020 fra https://www.folkeskolen.dk/657519/ressourcepersoner-skal-styrke-laeringsfaellesskabet
Heng, M. A. & Marsh, C. J. (2009). Understanding Middle Leaders: A Closer Look at Middle Leadership in Primary Schools in Singapore. *Educational Studies, 35*(5), 525-536. https://doi.org/10.1080/03055690902883863
Hensel, A. (2014). Klasselæsekonferencen som vejledningsforum. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 178-200). Kvan.
Herholdt, L. & Arne-Hansen, S. (2011). Læsevejlederen som medpraktiker - udvikling af læseforståelse i fag: Et aktions-og interventionsprojekt i Helsingør kommune.
Hermansson, C. (2019). Förstelärares meningsskapande i sitt uppdrag: En fallstudie om att leda kollegialt lärande.
Holdorf, M. O. & Stoldt, R. (2014). Facilitering af lærernes læring. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 153-167). Kvan.
Holm-Larsen, S., Rasmussen, U. & Skovgaard-Petersen, V. (2020). *Dansk skolehistorie*. Gyldendal. Hentet 15/04 2020 fra http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=61557
Hubert, B. (2005). Skolekultur og It-vejledning. I B. B. Andresen (red.), *Håndbog for pædagogisk it-vejledning* (s. 95-106). Kroghs Forlag A/S.
Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.

Jarvis, A. (2008). Leadership Lost: A Case Study in Three Selective Secondary Schools. *Management in Education, 22*(1), 24-30. https://doi.org/10.1177/0892020607085627
Jarvis, A. (2012). The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle. *Educational Management Administration & Leadership, 40*(4), 480-493. https://doi.org/10.1177/1741143212438223
Javadi, V., Bush, T. & Ng, A. (2017). Middle Leadership in International Schools: Evidence from Malaysia. *School Leadership & Management, 37*(5), 476-499. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1366439
Jensen, M. S. (2016). Fra skumfidus til professionel: Vejleder og katalysator i skolens professionelle kapital. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 87-98). Klim.
Jensen, T. F. (2016). Ledelse og ressourcepersoner på kompleksitetens betingelser. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 35-45). Klim.
Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology, 7*(4), 396-403.
Jæger, B. (2019). Mixed Methods. I C. J. Kristensen & M. A. Hussain (red.), *Metoder i Samfundsvidenskaberne* (2. udg., s. 327-342). Samfundslitteratur.
Jönhill, J. I. (1995). Människan som individ i sociala systems omvärld: Om individ och person i Niklas Luhmanns systemteori/Man as individual in the environment of social systems. On individual and person in Niklas Luhmann's Systems Theory. *Sociologisk forskning*, 61-88.
Kamler, B. & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Routledge, Available from: Taylor & Francis.
Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går: Et Lunmann-inspireret bidrag til didaktikken* Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet].
Keiding, T. B. (2006). *Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse: Arbejdspapir til metode til analyse af meddelt information*. Hentet 02/03 2020 fra https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/6320317/Arbejdsnotat-metode_til_forst__else-V2-2006_tbk.pdf
Keiding, T. B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
Kiær, K. & Albrechtsen, T. R. S. (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning og forandring, 3*(1), 28-46. https://doi.org/10.23865/fof.v3.2131
Kjeldsen, L. P. B. (2002). Hvordan kan man udvikle sin vejlederkompetence? I B. B. Andresen (red.), *It-vejlederens håndbog* (s. 28-35). Kroghs Forlag A/S.
Kneer, G. & Nassehi, A. (2004). *Niklas Luhmann: Introduktion til Teorien om Sociale systemer* [Niklas Luhmanns Theorie sozialer System] (N. Mortensen, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme: Eine Einführung).
Knudsen, H. & Andersen, N. Å. (2013). Hyperansvar: Når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi, 24*(4), 65.
Knudsen, M. (2005). *Tilskrivning af mening til beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet* Scandinavian Academy of Management [NFF],, Aarhus, Denmark. https://docplayer.dk/19516296-Tilskrivning-af-mening-til-beslutningsprogrammer-i-sundhedsvaesenet.html
Knudsen, M. (2010). Surprised by Method: Functional Method and Systems Theory [Functional method; functional analysis; Luhmann; systems theory; second order observation; empirical studies]. *2010, 11*(3). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1556/3067
Knudsen, M. (2014). Metodisk overrasket: Om systemteori og funktionel metode. I G. Harste & M. Knudsen (red.), *Systemteoretiske analyser* (s. 19-40). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
Koh, H. H., Gurr, D., Drysdale, L. & Ang, L. L. (2011). How School Leaders Perceive the Leadership Role of Middle Leaders in Singapore Primary Schools? *Asia Pacific Education Review, 12*(4), 609-620. https://doi.org/10.1007/s12564-011-9161-1

Kommunernes Landsforening [KL]. (2015). *Faglig Ledelse i Folkeskolen*. Kommunernes Landsforening. Hentet 28/05 2018 fra http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_75171/cf_202/Faglig_ledelse_i_folkeskolen.PDF

Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring: En tekstsamling* (J. Busck, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet Erfahrungsraum und Erwartungshorizont: Zwei historische Kategorien).

Kragh, E. (2014). Kollegial vejledning. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 136-151). Kvan.

Kragh, E., Petersen, V. & Vejen, B. (2013). Kollegial vejledning. I M. W. Andersen & P. Weng (red.), *Håndbog om matematik i grundskolen: Læring, undervisning og vejledning* (s. 260-292). Dansk Psykologisk Forlag.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Krosnick, J. A. & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. I P. V. Marsden & J. D. Wright (red.), *Handbook of survey research* (s. 263-313). Emerald Group Publishing.

Kuhlmann, J. (2012). Er der en skoleleder på denne skole?: Om læsevejlederen i ledelsens skygge. *Skolen I Morgen*(1), 2-5.

Kuhlmann, J. & Rydén, M.-M. (2011). Er der en læsevejleder på denne skole?: En kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstande i læsevejlederfunktionen.

Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (B. Nake, overs.; 2. udg.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet Interviews).

La Cour, A., Knudsen, M. & Thygesen, N. T. (2005). *Det systemteoretiske interview: Interviewet som meningsdannelse*. Lindhardt & Ringhof. Hentet 03/12 2018 fra https://research.cbs.dk/en/publications/det-systemteoretiske-interview-interviewet-som-meningsdannelse

Lassen, S. (2016). En Folkeskolefortælling: Hvad er en teamkoordinator? I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 163-175). Klim.

Lassen, S. (2018). *Ph.d.-plan endelig*. Syddansk Universitet.

Lassen, S. (2019). Teamkoordinatoren version 2.0. I F. B. Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (s. 177-189). Klim.

Lee, D. B. & Brosziewski, A. (2007). Participant Observation and System Theory: Theorizing the Ground. *Soziale Welt, Nomos Verlag, 58, Jahrg., H. 3, Systemtheorie und empirische Forschung*, 255-269.

Lexico. (2019a). *Elementary school*. Hentet 26/09 2019 fra https://www.lexico.com/en/definition/elementary_school

Lexico. (2019b). *Primary school*. Hentet 26/09 2019 fra https://www.lexico.com/en/definition/primary_school

Lillejord, S. & Børte, K. (2019). Middle leaders and the teaching profession: Building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, 1-25.

Lindqvist, G. (2013). Senco's: Vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 198-207. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x

Lorentzen, V., Hoem, T. F. & Kringstad, T. (2017). Viderutdanning til lærerspesialist. Om at bli profet i eget land. *Bedre Skole*. https://utdanningsforskning.no/artikler/videreutdanning-til-larerspesialist-om-a-bli-profet-i-eget-land/

Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen Formaler Organisation* (20. udg.). Hein Online.

Luhmann, N. (1978). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1994). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (2. . udg.). Suhrkamp Verlag.

Luhmann, N. (1997). *Iagttagelse og Paradoks: Essays om Autopoietiske Systemer* (H. C. Fink, J. Katlev & O. Thyssen, overs.; O. Thyssen, red.). Gyldendal. (Originalt værk udgivet 1995).

Luhmann, N. (1998). Erkendelse som konstruktion. I M. Hermansen (red.), *Fra Læringens horisont: En antologi* (s. 163-182). Klim.

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori* (J. Cederstrøm, N. Mortensen & J. Rasmussen, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet Soziale Systeme).
Luhmann, N. (2006). *Samfundets Uddannelsessystem* [Das Erziehungssystem der Gesellschaft] (N. Mortensen, overs.). Hans Reitzels Forlag.
Luhmann, N. (2016). *Samfundets Samfund* [Die Gesellschaft der Gesellschaft] (E. Pedersen, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet 1997).
Luhmann, N. (2018). *Organization and Decision* (R. Barrett, overs.). Cambridge University Press. (Originalt værk udgivet Oganisation und Entscheidung).
Lund, J. H. (2016). Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 137-150). Klim.
Lunn, P. & Bishop, A. (2002). Subject leader and class teacher: Exploring the conflict of a dual role in a primary school. *Research in Education*(68). https://doi.org/10.7227/RIE.68.7
Lynch, J. & Ferguson, K. (2010). Reflections of Elementary School Literacy Coaches on Practice: Roles and Perspectives. *Canadian Journal of Education, 33*(1), 199-227. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.1.199
Lystbæk, C. T. (2014). Vejledning i et filosofisk perspektiv. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 28-47). Kvan.
Lystbæk, C. T. (2016). Via vejledning: organisatoriske læringsstrategier i vejledning. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 125-135). Klim.
Læsepædagoger, L. a. (2018). *Landsforeningen af Læsepædagoger*. Landsforeningen af Læsepædagoger. Hentet 14/06 2018 fra http://www.laesepaed.dk/
Löfving, C. (2018). Lärare som leder sina kollegor En aktionsforskningsstudie om möjligheter och begränsningar i mellanledaruppdraget.
Løw, O. (2009). Intern konsulent: Konsulent i mellemkollegiale relationer i skolen. *Liv I Skolen*(2), 39-47.
Løw, O. (2020). *Kollegial vejledning som samarbejde: Grundholdninger, metoder og redskaber*. Dafolo.
MacKenzie, S. (2007). A Review of Recent Developments in the Role of the Senco in the UK [Review]. *British Journal of Special Education, 34*(4), 212-218. https://www2.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-38149135621&doi=10.1111%2fj.1467-8578.2007.00481.x&partnerID=40&md5=63c2354048fa6f5f80492926ed71e832
Madsen, B. (2019). Teamkoordinatoren som procesleder: Autoritet, opgaver og den nødvendige klarhed. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 145-158). Samfundslitteratur.
Maher, A. & Macbeth, J. (2014). Physical Education, Resources and Training: The Perspective of Special Educational Needs Coordinators Working in Secondary Schools in North-West England. 90-103. https://doi.org/10.1177/1356336X13496003
Male, T. (2016). Collecting Quantitative Data. I I. Palaiologou, D. Needham & T. Male (red.), *Doing Research in Education: Theory and Practice* (s. 192-208). Sage Publications Ltd.
Male, T. (2019, 16/10). *The English Education System* [Interview]. London Centre for Leadership in Learning, UCL Institute of Education;
Mardahl-Hansen, T. (2015). Konflikt og samarbejde mellem ressourcepersoner og lærere. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 52*(5/6 2015), 67-80.
Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD].
McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V. & Abbott, L. (1997). The role of the core subject coordinator in supporting differentiation in Northern Ireland primary schools. *School Leadership & Management, 17*(3), 375-386. https://doi.org/10.1080/13632439769926
Mehlbye, J. (2009). Svært at evaluere sine kolleger: Nye læsevejledere og trivselsvejledere på skolerne giver bedre kvalitet i undervisningen. Men brugen af evalueringsvejledere halter, viser erfaringerne fra et skoleudviklingsprojekt i Københavns Kommune. *Akf Nyt*(2).

Mercer, D. & Ri, L. (2006). Closing the Gap: The Role of Head of Department in Chinese Secondary Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 34*(1), 105-120. https://doi.org/10.1177/1741143206059541

Mikkelsen, C. & Jensen, P. E. (2004). Teamkoordinatoren: En lus mellem to negle eller en medkonstruktør af skolens pædagogiske udvikling. *Liv I Skolen, 6*(2), 46-53.

Moe, S. & Nilsson, B. (1996). *Sociologisk betraktelse: En introduktion till systemteori*. Studentlitteratur.

Moeller, H.-G. (2011). *Luhmann explained: From souls to systems*. Open Court.

Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen, C. R. & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen: Når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning og forandring, 2*(2), 44-63.

Moll, C. A. & Søndergård, B. (2020). *Distribueret ledelse: Når ledelsesopgaver lægges ud til teamkoordinatorer, vejledere og andre ressourcepersoner*. University College Lillebælt [UCL],. Hentet 12/10 2020 fra https://www.ucl.dk/blog/Ledelse-og-organisation/distribueret-ledelse-nar-ledelsesopgaver-lagges-ud-til-teamkoordinatorer-vejledere-og-andre-ressourcepersoner

Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole*. Hans Reitzels Forlag.

Morewood, G. D. (2012). Is the "Inclusive Senco" Still a Possibility? A Personal Perspective. *Support for Learning, 27*(2), 73-76. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01516.x

Møller, N. (2016). Pædagogisk ledelse mellem refleksionsteori og organisatorisk læring. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 151-162). Klim.

Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: En analys av sex fallstudier*. Karlstad University.

Nehez, J., Gyllander Torkildsen, L., Lander, R., Olin, A. & Blossing, U. (2017). *På väg mot uppdrags-och processdrivna organisationer: Uppföljning av införandet av processledare i förskolor och skolor i Helsingborg* (9186857185). Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik.

Nersäter, Å. & Sädbom, R. F. (2017). Förstelärarens roll för skolutveckling: Ett forsknings-och förstelärarperspektiv.

Nielsen, B. (2014). Faglig vejledning i skolen. I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og Praksis* (s. 121-135). Kvan.

Nielsen, B. & Boysen, L. (2013). *Vejledning: Skolens vejledere som ressourcepersoner*. Gyldendal.

Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M. S., Uljens, M., Laursen, P. F. & Hauge, T. E. (2010). *Input, Process, and Lear and lower secondary Schools: A systematic review out for the Nordic Indicator Workgroup (DNI) (nr. 6)*. Danish Clearninghouse for Educational Research, The Danish School of Education, Aarhus University. https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/clearinghouseforskningsserien/SR5-FinalVersion-15.06.2010serie.pdf.

Nordisk Samarbejde. (2020). *Grundskolen i Norge*. Hentet 06/10 2020 fra https://www.norden.org/da/info-norden/grundskolen-i-norge

Oldham, J. & Radford, J. (2011). Secondary Senco Leadership: A universal or Specialist Role. *British Journal of Special Education, 38*(3), 126-134. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00513.x

Olin, A., Lander, R., Blossing, U., Nehez, J. & Gyllander, L. (2014). *Processledare för skolutveckling. Uppföljning av införandet av processledare i ett verksamhetsområde i Helsingborg* (9186857088). Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik.

Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. Socialforskningsinstituttet København.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *PISA The Programme for International Student Assessment*. OECD. Hentet 01/06 2018 fra http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

Otkjær, M. J. & Thomsen, P. B. (2012). Da Pisachokket ramte landet. https://www.altinget.dk/artikel/da-pisachokket-ramte-landet

Pagh, L. (2019). Om psykologiske kontrakter: Når opgaveporteføljer griber om sig. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 117-128). Samfundslitteratur.

Pearson, S. (2011). Narrowing the Gap between "Intention and Reality": The Case of Special Educational Needs Governors in English Schools. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(6), 695-711. https://doi.org/10.1177/1741143211416388

Petersen, V. (2014). Hvad er vejledning i pædagogiske kontekster? I B. Bro, V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Vejledning: Teori og praksis* (s. 9-27). Kvan.

Pors, J. G. (2014). *Støjende styring: Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Poulsen, S. C. (2014). *Teamkoordinatoren: Den kollegiale udviklingsaktør i skoler og uddannelsesinstitutioner*. MetaConsult Forlag.

RambøllGroup & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. (2014). *Forskningskortlægning pædagogisk ledelse*. Hentet 08/03 2020 fra https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGSKORTLAEGNING_PAEDAGOGISK_LEDELSE.pdf.pdf

Rasmussen, C. (2016). Ressourcepersoner som anledning til kulturforandringer. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 189-200). Klim.

Rasmussen, C. (2019). Når de kollegiale team må ledes til at blive mere organisatoriske. I F. B. Andersen (red.), *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen* (s. 161-175). Klim.

Rathlev, J., Hermansen, J. & Bay, H. (2017). Dataindsamling. I M. Frederiksen, P. Gundelach & R. S. Nielsen (red.), *Survey* (s. 55-87). Hans Reitzels Forlag.

Ravn, I. (2015). Teamkoordinator som facilitator. *Unge Pædagoger, Folkeskole efter reformerne*(3), 41-48.

Ribbins, P. (2007). Middle Leadership in Schools in the UK: Improving Design: A Subject Leader's History. *International Journal of Leadership in Education, 10*(1), 13-30. https://doi.org/10.1080/13603120600934061

Riise, R. & Wittendorff, M. (2002). Hvordan kan man som it-vejleder medvirke til efteruddannelse af kollegaer? I B. B. Andresen (red.), *It-vejlederens håndbog* (s. 21-27). Kroghs Forlag A/S.

Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse* [Student-Centered Leadership] (L. Bjelka, overs.). Dafolo.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders Winmalee.

Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody Tells You How to Be a Senco. *British Journal of Special Education, 38*(4), 159-168. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00524.x

Ryberg, B. (2019). Når følelsen af forlegenhed flytter ind i det uformelle ledelsesrum. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 129-144). Samfundslitteratur.

Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: Trender i organisationstenkningen ved tusendårsskiftet*. Fagbokforlaget.

Saugstad, T. (2009). Forord. *Kvan, Vejledning*(83, 29. årgang), 7-15.

Segolsson, M., Florin Sädbom, R. & Bäcklund, J. (2015). *Utvärdering av kompetensbehovet hos förstelärare i Jönköpings län*. Högskolan för Lärande och Kommunikation: Jönköping. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:809181/FULLTEXT01.pdf

Sexton, M. & Downton, A. (2014). School Mathematics Leaders' Beliefs about Their Role When Participating in a School Mathematics Project. *Australian Primary Mathematics Classroom, 19*(3), 3-5. https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=662318779978584;res=IELHSS

Skanderborg Kommune. (2014). *Sammen om læring*. Hentet 08/04 2020 fra https://www.skanderborg.dk/borger/familie-boern-og-unge/sammen-om-laering

Skeem, J. (2012). *Dialog i skolens vejledningsarbejde: Coaching for AKT-vejledere og andre ressourcepersoner*. Akademisk Forlag.

Skolelederforeningen. (2017). Plenum. *Skolelederforeningens Magasin, 1*(Jan. 2017), 60. https://www.skolelederforeningen.org/nyheder-medier/medlemsbladet-plenum/laes-plenum-2017/plenum-nr-1-januar/

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum,

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitziel Pareja, A. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 189-213.

Spring, H. H. (2017). *Håndbog for ressourceteams og vejledere i skolen: Ideer, viden og værktøjer*. Frydenlund.

Statens Forskningsinstitut [SFI]. (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år: En kortlægning*. Hentet 08/03 2020 fra https://www.vive.dk/da/udgivelser/skoleledelse-i-folkeskolereformens-foerste-aar-5760/

Statens Forskningsinstitut [SFI]. (2017). *Gør skoleledelse en forskel*. Hentet 16/02 2017 fra http://www.sfi.dk/media/2783/1706-goer-skoleledelse-en-forskel-sammenfatning.pdf

Sullivan, G. M. & Artino, A. R. J. (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *Journal of graduate medical education, 5*(4), 541-542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.

Szwed, C. (2007a). Managing from the Middle? Tensions and Dilemmas in the Role of the Primary School Special Educational Needs Coordinator. *School Leadership & Management, 27*(5), 437-451. https://doi.org/10.1080/13632430701606111

Szwed, C. (2007b). Reconsidering the Role of the Primary Special Educational Needs Co-ordinator: Policy, Practice and Future Priorities. *British Journal of Special Education, 34*(2), 96-104. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00462.x

Sørensen, H. B. (2019). Ressourcepersoner på den kulturelle halvdistance. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 175-190). Samfundslitteratur.

Tetler, S., Molbæk, M. & Jensen, C. R. (2016). Inkluderende klasseledelse: en samskabende proces mellem lærer og inklusionsvejleder. I R. Alenkær (red.), *Inklusionsvejlederen* (s. 185-198). Dafolo.

Thornquist, E. (2006). *Videnskabsfilosofi og videnskabsteori for sundhedsfagene*. Gads Forlag.

Thrane, M. & Nymann, A. (2012). Vejlederens roller, kompetencer og dilemmaer. I A. Froberg (red.), *DSA-vejledning - dansk som andetsprog og den interkulturelle skole i praksis* (s. 9-21). Dafolo.

Thyssen, O. (2003). Luhmann og ledelsen: Kritik af Ledelsesteorien i Organisation und Entscheidung. I H. Højlund & M. Knudsen (red.), *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser* (s. 266-285). Samfundslitteratur.

Thyssen, O. (2006). Erkendelsesteori som kommunikationsteori: Kritik af Luhmanns teori om den forsvundne verden. I J. Tække (red.), *Luhmann og erkendelse: Espistemologi, anvendelse og nyorientering* (s. 41-60). Unge Pædagoger.

Tissot, C. (2013). The Role of Senco's as Leaders. *British Journal of Special Education, 40*(1), 33-40. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12014

Turner, C. & Bolam, R. (1998). Analysing the Role of the Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: Towards a Theoretical Framework. *School Leadership & Management, 18*(2), 373-388. https://doi.org/10.1080/13632439869565

Turner, C. K. (1996). The Roles and Tasks of a Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: A Neglected Area of Research? *Taylor & Francis Online*, 203-217. https://doi.org/10.1080/0260136960160207

Uddannelses- og Forskningsministeriet [UFM]. (2014). *Danish Code of Conduct for Research Integrity*. Ministry of Higher Education and Science. Hentet 21/10 2018 fra https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf

Undervisningsministeriet [UVM]. (1958). *Lov om folkeskolen*. Hentet 12/09 2018 fra http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1958-06-18_220.pdf

Undervisningsministeriet [UVM]. (1975). *Lov om folkeskolen*. Hentet 12/09 2018 fra http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/?tx_lfskolelov_pi1%5Blawid%5D=89&cHash=c7cfb95a1f2e22bb7e65c77c11d45f7b

Undervisningsministeriet [UVM]. (1993). *Lov om folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K4
Undervisningsministeriet [UVM]. (1994). *Lov om ændring af lov om folkeskolen (Skolevejledning, hjemmel til at fastsætte særlige kvalifikationskrav samt ændrede betalingsregler for skolefritidsordningen)*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74975
Undervisningsministeriet [UVM]. (1995). *Bekendtgørelse om skolebiblioteker i folkeskolen*. Undervisningsministriet. Hentet 17/05 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73051
Undervisningsministeriet [UVM]. (1997). *Bekendtgørelse om den pædagogiske diplomuddannelse* Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/619
Undervisningsministeriet [UVM]. (1998a). *Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=87520
Undervisningsministeriet [UVM]. (1998b). *Lov om ændring af lov om folkeskolen (Forstærket integration af børn af flygtninge og indvandrere)* Hentet 15/04 2020 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=87624
Undervisningsministeriet [UVM]. (1999). *Lov om Danmarks Evalueringsinstitut*. Hentet 12/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1999/290
Undervisningsministeriet [UVM]. (2000a). *Lov om Danmarks Pædagogiske Universitet*. Undervisningsministeriet. Hentet 07/06 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23435
Undervisningsministeriet [UVM]. (2000b). *Lov om ændring af lov om selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. og en række andre love (Etablering af sektor for Centre for Videregående Uddannelse (CVU er))*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23434
Undervisningsministeriet [UVM]. (2001a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til speciallærer*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23778
Undervisningsministeriet [UVM]. (2001b). *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23781
Undervisningsministeriet [UVM]. (2002). *Bekendtgørelse om de pædagogiske diplomuddannelser*. Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2002/47
Undervisningsministeriet [UVM]. (2003). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*.
Undervisningsministeriet [UVM]. (2006). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 11/09 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25196
Undervisningsministeriet [UVM]. (2007a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 29/05 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25346
Undervisningsministeriet [UVM]. (2007b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25302
Undervisningsministeriet [UVM]. (2008). *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. Hentet 15/04 2020 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125268
Undervisningsministeriet [UVM]. (2009a). *Bekendtgørelse om de pædagogiske diplomuddannelser*. Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2009/1076
Undervisningsministeriet [UVM]. (2009b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124492

Undervisningsministeriet [UVM]. (2009c). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/PD-Studieordning-1.8.2009.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2010). *Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning*. Hentet 15/04 2020 fra https://ufm.dk/uddannelse/rad-naevn-og-udvalg/ph-d-radet
Undervisningsministeriet [UVM]. (2011a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2011/146
Undervisningsministeriet [UVM]. (2011b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397#B1
Undervisningsministeriet [UVM]. (2011c). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/PD-Studieordning-1.7.2011.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2012a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2012/768
Undervisningsministeriet [UVM]. (2012b). *Gør en god skole bedre: Et fagligt løft af folkeskolen*. Undervisningministeriet. Hentet 12/09 2018 fra https://www.altinget.dk/misc/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2012c). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1_8_2012.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2013a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 12/09 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145631
Undervisningsministeriet [UVM]. (2013b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=145748
Undervisningsministeriet [UVM]. (2014a). *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*. Undervisningsministriet. Hentet 16/05 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163930
Undervisningsministeriet [UVM]. (2014b). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/ny_pd_studieordning201-8-2014_gC3A6ldende.compressed.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2015a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Hentet 11/05 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/835
Undervisningsministeriet [UVM]. (2015b). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 17/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218
Undervisningsministeriet [UVM]. (2015c). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2015_g%C3%83%C2%A6ldende.compressed.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2016a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Undervisningsministeriet. Hentet 15/06 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183349
Undervisningsministeriet [UVM]. (2016b). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2016.compressed.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2017). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2017_2.compressed.pdf

Undervisningsministeriet [UVM]. (2018a). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. Undervisningsministeriet. Hentet 16/08 2018 fra https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202259
Undervisningsministeriet [UVM]. (2018b). *Historisk oversigt: De nationale mål for, hvad eleverne skal lære i skolen*. Undervisningsministeriet. Hentet 12/09 2018 fra https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt
Undervisningsministeriet [UVM]. (2018c). *Om Fælles Mål*. Undervisningsministeriet. Hentet 05/02 2018 fra https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal
Undervisningsministeriet [UVM]. (2018d). *Om nationale mål*. Undervisningsministriet. Hentet 16/5 2018 fra https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal
Undervisningsministeriet [UVM]. (2018e). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2018-min.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2018f). *Viden om grundskolen på EMU: Danmarks Læringsportal*. Undervisningsministeriet. Hentet 14/06 2018 fra https://uvm.dk/folkeskolen/viden-og-kompetencer/emu
Undervisningsministeriet [UVM]. (2019a). *Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse*. Hentet 13/05 2020 fra https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2019/06/Studieordning-for-Diplomuddannelsen-i-ledelse-01.01.2019.pdf
Undervisningsministeriet [UVM]. (2019b). *Udtræk fra Institutionsregisteret*. Hentet 21/10 2019 fra https://statistik.uni-c.dk/instregudtraek/
Undervisningsministeriet [UVM]. (2019c). *Vejen til kompetenceudvikling går gennem teamet*. Hentet 08/03 2020 fra https://emu.dk/grundskole/ledelse/kompetenceudvikling/vejen-til-kompetenceudvikling-gar-gennem-teamet
Undervisningsministeriet [UVM]. (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet 27/10 2020 fra https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396
Vallentin, S. (2012). Luhmann, metode, analysestrategi: Om systemteoriens møde med empirien. I C. Nygaard (red.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (s. 197-229). Samfundslitteratur.
Visholm, S. (2019). Mellemledere: Med og uden autoritet og titel. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 63-76). Samfundslitteratur.
Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: Eine Brücke*. Verlag Barbara Budrich.
Voxted, S. (2019). Medarbejdere mellem leder og ansat: Hvad ved vi om dem? I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 29-41). Samfundslitteratur.
Wadel, C. C. (2019). Kollegaledelse - og ledelse af medarbejdere, som skal lede kolleger. I F. B. Andersen (red.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (s. 43-61). Samfundslitteratur.
Weller, L. D., Jr. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 85*(625), 73-81. https://doi.org/10.1177/019263650108562508
Wenner, J. A. & Campbell, T. (2018). Thick and Thin: Variations in Teacher Leader Identity. *International Journal of Teacher Leadership, 9*(2), 5-21. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=cifs_facpubs
Øresunddirrekt. (2020). *Den svenske folkeskole*. Hentet 06/10 2020 fra https://www.oresunddirekt.dk/dk/jeg-vil-flytte-til-sverige/boernepasning-og-folkeskole/den-svenske-folkeskole
Aarhus Kommune. (2019). *Stærkere læringsfællesskaber*. Hentet 05/03 2020 fra https://detvigoer.aarhus.dk/staerkere-laeringsfaellesskaber/

Bilag 1. Figuroversigt

Figur 1. Empirisk definition af ressourceperson. 12
Figur 2. Form på empirisk definition. 16
Figur 3. Afhandlingens ledeforskel. 16
Figur 4. Afhandlingens iagttagelseshorisonter. 17
Figur 5. Form: System/omverden. 21
Figur 6. Uddannelsessystemets to koder. 25
Figur 7. Form: Beslutninger. 27
Figur 8. Form: Funktion. 30
Figur 9. Form: Ressourcepersonrolle 32
Figur 10. Form: Mening. 35
Figur 11. Form: Sagsdimension. 35
Figur 12. Form: Tidsdimension. 36
Figur 13. Form: Socialdimension. 36
Figur 14. Form: Re-entry 39
Figur 15. Skema: Historisk oversigt. 58
Figur 16. Skema: Oversigt over tre semantiske bevægelser for ressourcepersonbegrebet. 59
Figur 17. Skema: Udvikling af litteraturstudie. 64
Figur 18. Skema: Oversigt over metode. 80
Figur 19. Skema: Oversigt over metodologi. 83
Figur 20. Skema: Oversigt over metodisk fremgangsmåde. 85
Figur 21. Skema: Observationsguide. 86
Figur 22. Skema: Interviewtematikker. 87
Figur 23. Skema: Uddrag fra interviewguide til ressourcepersoner 88
Figur 24. Skema: Kriterier for planlægning af iagttagelser. 92
Figur 25. Skema: Antal observationer og interviews. 95
Figur 26. Form: Rolleorganisering. 116
Figur 27. Form: Realisering af politiske indsatser 122
Figur 28. Form: Tid. 130
Figur 29. Form: Kollegialitet. 139
Figur 30. Form: Følelser. 145
Figur 31. Form: Ansvar - strategisk, kollegialt, pædagogisk. 158
Figur 32. Form: Forvaltningskrav. 171
Figur 33. Form: Intentioner og ressourcer. 176
Figur 34. Form: Manglende differentiering. 180
Figur 35. Form: Ledelse som stødpude. 184
Figur 36. Forme: Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller. 186
Figur 37. Form: Rolle som nødvendig. 192
Figur 38. Form: Rolle som unødvendig. 196
Figur 39. Forme: Ressourcepersonens organisatoriske betydning. 197
Figur 40. Form: Forskel på ledelse og ressourcepersoner. 204
Figur 41. Form: Ressourceperson som koordinator. 212
Figur 42. Form: Ressourceperson som vejleder. 222
Figur 43. Form: Kollegial adgangsbillet - kollegers tilkobling eller afkobling. 230

Figur 44. Ressourcepersoners interne samarbejde. 232
Figur 45. Form: Erfaringer og forventninger form 1. 234
Figur 46. Form: Erfaringer og forventninger form 2. 235
Figur 47. Form: Erfaringer og forventninger form 3. 237
Figur 48. Form: Ressourceperson som intern koblingsfunktion. 255
Figur 49. Form: Ressourceperson som koblingsfunktion mellem funktionssystemer. 259
Figur 50. Form: Ressourceperson som tempokatalytisk oversættelsesfunktion. 263
Figur 51. Form: Ressourceperson som bindeledsfunktion, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse 267
Figur 52. Form: Ressourceperson som kompleksitetshåndteringsfunktion 273
Figur 53. Form: Ressourceperson som acceleratorfunktion. 279
Figur 54. Form: Ressourceperson som kontravægtsfunktion. 286
Figur 55. Form: Ressourceperson som kapacitetsforøgelsesfunktion. 292
Figur 56. Skema: Fortættet meningstilskrivning. 296
Figur 57. Ressourceperson som et organisatorisk firedimensionelt konditionalprogram for hyperorientering 302

Bilag 2. Retningslinjer for gengivelse af iagttagelser

Retningslinjer for gengivelse af iagttagelser er baseret på transskriptionskonventioner fra Steinar Kvale og Svend Brinkmanns *Interview: Introduktion til et håndværk* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 204).

[…]	Angiver at tekst er klippet ud.
-	Tankestreg angiver en kort pause.
…	Angiver en længere pause.
Ord	Kursiverede ord angiver en slags betoning via tonehøjde.
”Ord”	Ord eller sætninger i citationstegn er direkte aflytning fra lydfil eller mine noter.
()	Tomme parenteser angiver, at det ikke er muligt at høre, hvad der bliver sagt på lydfilen.
((Ord))	Dobbeltparenteser indeholdende ord eller sætninger midt i den direkte aflytning, som angiver mine tilføjelser, forklaringer eller beskrivelser.
ORD	Store bogstaver angiver at noget bliver betonet med særlig kraft.
I	Står for interviewer – her Sanna Lassen.

Bilag 3. Tematisk oversigt over litteraturstudie - videnskabelig viden

Farvekode

- Dansk (Peer review publikationer, er ikke i alle tilfælde eksplicit metodisk funderede – hvis dette er tilfældet står der **Mangler**)
- Norsk
- Svensk
- Engelsk

Tema	**Uddannelsesvidenskab Videnskabelig viden Sand Falsk**				
	Land	**Studie**	**Begreb**	**Metode**	**Konklusion**
Forholdet til kolleger	Danmark	(Albrechtsen, 2018)	Faglig vejleder	Semistrukturerede gruppeinterview med 84 vejledere.	Artiklen peger på nogle strukturelle og kulturelle udfordringer i forhold til kollegial vejledning, som omhandler 1) tid og opgaveprioritering, 2) vejledernes synlighed 3) bekymring om at være for styrende, så det går ud over tilliden og 4) vejledningens dybde, hvor den ofte bliver rådgivende frem for vejledende, som både er det, kollegerne efterspørger, men som også kan ses som en udbredt norm i skolen om, at ny viden skal være brugbar viden. Praksisviden kan således komme til at dominere andre former for viden, og kan komme i konflikt med udvikling af refleksion, hvor refleksionen for kolleger kan være mere forstyrrende end direkte brugbar.
	Danmark	(Madsen, 2019)	Teamkoordinator	Mangler	Teamkoordinatorens overordnede opgave er at give processtøtte til teamets opgaveløsning, hvor koordinatoren må adskille sin kollegakasket fra sin koordinatorkasket og eksplicitere, hvornår der er tale

					om den ene eller den anden rolle.
	Danmark	(Mardahl-Hansen, 2015)	Ressourceperson	Mangler	To dilemmaer: *Det første* omhandler ressourcepersonernes oplevelse af modsætningsfyldte hensyn omkring det enkelte barn og ligeværdigt samarbejde med kolleger. *Det andet* beskæftiger sig med dilemmaer om involvering i læreres problemidentifikation og -løsningsstrategier og involvering i inklusionsudvikling som et politisk projekt. Konfliktfyldte samarbejdsrelationer, der kan føre til afmagt, kan ikke kun bestemmes principielt, men må søges besvaret med afsæt i konkrete samarbejdskonstellationer.
	Danmark	(Molbæk et al., 2019)	Ressource-personer i forhold til inklusion	Samarbejdet mellem ressourcepersoner (både interne og eksterne) via videooptagelser, feltnoter fra klasserummet, gennem lydoptagelser samt interviews.	Samarbejdet mellem lærere og ressourcepersoner opretholder lærernes eksisterende delpraksisser, hvor en konsensuskultur, der neutraliserer forskelle, blokerer for nye perspektiver, der kunne bidrage til at skabe udvikling. Et godt samarbejde bliver ikke udviklet gennem fælles og ens sprog, tillid og konsensus, men derimod bliver det produktivt ved, at de professionelle i højere grad dyrker uenighed.
	Danmark	(Saugstad, 2009)	Vejleder	Mangler	Væsentligt at være bevidst om det skjulte magtforhold, der er i vejledningen, hvor vejledningspædagogik bliver set som godt. Dette dogme, der sjældent stilles spørgsmålstegn ved, tyder på, at der derimod er store forventninger til at udfolde et pædagogisk potentiale gennem vejledningen, særligt som politisk løftestand. Der findes meget lidt empirisk evidens for virkningen af vejledning, og vejledning står som oftest uimodsagt. Vejledning er meget ressourcekrævende, hvorfor det kan undre, at der ikke bliver

					stillet spørgsmålstegn ved vejledningens pædagogiske muligheder.
	Danmark	(Bjerg, 2013)	Undervisnings-vejleder	Casestudie med tre skoler: Observationer af skoleledelse, undervisnings-vejledere og lærer i relation til undervisnings-vejledernes praksis efterfuldt af interviews med de tre parter.	Undervisningsvejlederen er en anvendelig foranstaltning i arbejdet med at styrke og udvikle lærernes professionelle miljøer, hvor vejlederfunktionen bliver iagttaget som et særligt potentiale i forhold til udvikling af fagteamsamarbejdet og herigennem udvikling af den faglige undervisning. Dette potentiale er til dels uudnyttet grundet forskellige dilemmaer, hvor ideen med undervisningsvejlederen om at facilitere udvikling og have individuelle vejledningsforløb kan blive bremset af, at kolleger mere efterspørger gode råd, kolleger ikke opsøger vejlederne, praktiske forhold som tid og planlægning, at vejledere ikke kan pålægge kolleger at deltage i vejledningsforløb og ikke vil påtage sig distribueret ledelse.
	Sverige	(Hansen, 2002)	Speciallærer/ pædagog	Longitudinelt studie af 13 special-pædagoger.	Specialpædagogerne må være fleksible og indrette sig efter traditioner for at vinde respekt. Her er det ikke altid tiden slår til arbejdsmængden, at det kræver at læreren får nye kundskaber samt at specialpædagogisk virksomhed i realiteten styres af lærerne.
	Sverige	(Möllås et al., 2017)	Speciallærer/ pædagog	Casestudie med seks special-pædagoger.	Artiklen konkluderer, at der ikke er et entydigt svar på, hvordan rollen bliver konstitueret, men at det sker i en interaktion mellem kontekstuelle dimensioner og personlige strategier. I forhold til en ambition om inklusion af alle elever i den almene undervisning, bliver der peget på, at det er naivt at tro, at specialpædagoger og lærere kan afstedkomme det, der kræves selv, særligt fordi der er for få specialpædagoger, hvilket betyder, at der skal ske en

					forstærkning af alle læreres kompetencer inden for specialområdet. Et målstyret elevfokus kan medføre, at specialpædagogen fokuserer på enkelte elever i stedet for en tilgang, hvor alle lærere får ansvaret for at udvikle deres undervisning.
	Sverige	(Lindqvist, 2013)	Speciallærer/ pædagog	Survey: perspektiver fra skolechefer, faglige ledere, inklusionsvejledere og lærer.	Et flertal fra alle grupper mener, at inklusionsvejledere skal arbejde med dokumentation og vejledning af kolleger. Uudtalte forhandlinger mellem perspektiver på, hvorfor nogle elever har behov for støtte, kan gøre det svært for inklusionsvejlederen at hjælpe personalet med at analysere skolernes arbejdsprocedurer og læringsmiljøer i processen mod en mere inkluderende praksis.
	Sverige	(Hermansson, 2019)	Førstelærer	Casestudie baseret på semi-strukturerede interviews.	Førstelærere skal være ledere af kollegial vejledning. Rollen er uklar, og det er en udfordring med de kollegiale relationer, fx i forhold til at have indflydelse og magt over for kollegerne og skulle agere som ekspert.
	England	(Bennett et al., 2007)	Middle leader	To engelsksprogede reviews i perioden 1988-2005 på læreres ansvarsområder ud over undervisningen.	Hvis rolle skal lykke handler det om aktiv læring for alle
	England	(Busher, 2005)	Middle leader	Shadowing og interviews med seks middel-leaders og interviews med 10 af deres kolleger.	Identiteten som almindelig lærer må anerkendes for at forstå de dynamikker, der eksisterer, når der bliver taget beslutninger og implementeret politikker i skolerne.
	England	Jarvis (Jarvis, 2012)	Middle leader	Semistrukturerede interviews i 20 afdelinger med forskellige fagområder i 11 engelske skoler.	Distribueret ansvar ses ofte som et ideal for skolepræstation. Artiklen peger på, at denne relation ikke altid er hensigtsmæssig, eftersom der ikke er et direkte bevis for, at der er sammenhæng mellem distribueret ledelse og skolepræstation. Kollegialitet

					kan ikke ses som et filosofisk valg, men som en spændetrøje, der er pålagt den faglige vejleder, idet vedkommende har fået pålagt omfattende magtbeføjelser, dog uden være i besiddelse af reel autoritet og indflydelse, når kolleger fx ikke lever op til minimumsstandarder – her må den faglige vejleder tage problemet videre til den formelle ledelse, hvilket ikke er befordrende for den faglige vejleders succes.
	Hong Kong	(Chow, 2016)	Subject leader	Litteraturstudie, deltager-observation og semistrukturerede interviews fra tre TLC's med 21 lærere og tre faglige vejledere.	Der er eksplicitte indsatser i forhold til at formalisere fælles strukturer, hvor den faglige vejleder skal facilitere skoleforbedringer og lærereudvikling. Der peges dog på, at der er forskelle i de faglige vejlederes bekymring for at opretholde harmoniske relationer til deres kolleger, udøve kontrol, bidrage til professionel udvikling og påtage sig ledelse. På den baggrund foreslår studiet, at der er behov for at forske mere i kontekstuelle forskelle.
	England	(Glover & Miller, 1999b)	Subject leader	Praksis-observationer med fokus på tidsforbrug på aktiviteter af faglige vejledere på 23 skoler.	Fokus på den faglige vejleders rolle omkring tid til at fremme, facilitere og kontrollere fagteamets arbejde, som er en ændring i rollen fra en koordinerende administrator til en leder og forandringsagent. Den faglige vejleder har stadig mange administrative opgaver, hvilket betyder, at mange kun har en time om ugen eller mindre til den nye rolle, at der er forvirring omkring kravene til rollen i relation til hel-skoleledelse og faglig ledelse, at der findes andre opgaver, der kræver øjeblikkelig handling, hvorfor vejlederopgaver bliver udskudt, at der bliver sat urealistiske mål, at der er urealistiske skoleudviklingsprocesser, samt

					at der er et behov for mere støtte og hjælp.
	England	(Hammersley-Fletcher, 2002)	Subject leader	Ti skoler med 20 faglige vejledere gennem interview, observationer og vejledernes dagbøger indeholdende vejledernes beskrivelser af deres daglige arbejde.	Der er stor overensstemmelse mellem, hvordan rollen bliver forstået af de faglige vejledere og regeringen. I praksis, og særligt på små skoler, kender lærerne eleverne og lærerne hinanden godt, hvorfor det kan være svært at være instruerende og observere kollegers undervisning særligt med bestemte lærere, som blev opfattet som en trussel mod hyggelige relationer lærerne imellem. Artiklen peger derfor på, at hvis de faglige vejledere skal være virkningsfulde og være deres ansvar bevidst, skal de tilegne sig færdigheder til faglig instruktion, som samtidig kan bevare en konstruktiv relation, hvilket betyder, at de har brug for hjælp til at forstå deres ledelsesrolle og se fordelene ved at have en instruerende tilgang, så de kan skabe forandring i stedet for skabe status quo.
	England	(Lunn & Bishop, 2002)	Subject leader	Casestudie på en engelsk skole med en skoleleder og 12 klasselærere, hvor skolens faglige vejledere blev interviewet.	Politiske standarder for læring skal hæves, hvilket strategisk bedst lader sig gøre gennem en effektfuld faglig vejleder. Strategien udmøntes ofte i at skubbe et ekstra ledelseslag ind. De faglige vejledere er fuldstændigt bekendte med regeringens forventninger, men er bekymrede over de spændinger, der kunne opstå mellem det at være lærer og det at være faglig vejleder. På den baggrund argumenterer artiklen for, at klasselærerfunktionen skal bibeholdes, og at skoler skal finansieres således, at alle lærere kan have tid uden for undervisning samtidig med, at skolen har speciallærere ansat.
	Grækenland	(Agaliotis & Kalyva, 2011)	Senco	Survey med 466 lærere.	Ændring fra elever til kollegial rådgivning og udvikling. Når en skoles målsætninger, politikker, funktioner og ansvar ændres

					drastisk uden læreres forudgående og tilstrækkelige oplysninger om deres art, bliver lærere forvirrede og usikre og udvikler negative holdninger til de nye tiltag, hvilket undergraver disses succes.
	Nordirland	(McGarvey et al., 1997)	Subject coordinator	Semistrukturerede interviews, observationer og et survey med et varieret antal deltagere, skoler og survey-respondenter.	Der må i højere grad fokuseres på intern uddannelse, da mindre end halvdelen var blevet forberedt på deres rolle, herunder at koordinatorerne har brug for hjælp til at udvikle deres faglige viden på området, samt udvikle deres evner i arbejdet med at understøtte deres kolleger. Desuden må der allokeres tid til evaluering, og skolelederen må gå forrest med et godt eksempel og besøge lærerne i klasselokalet.
	Australien	(Sexton & Downton, 2014)	Head of department	Survey: 23 svar fra matematikledere.	Lige såvel som det er vigtigt at kigge på matematik-ledernes rolle, er det også vigtigt at kigge på lærernes forståelse af rollen for at skabe en fælles vision, som kan bidrage til understøttende strukturer for rollen.
	Australien	(Gurr & Drysdale, 2013)	Middle leaders	Tre undersøgelser, der spænder over mere end ti år for at kigge på fremskridt med at udvikle roller inden for 'middle leadership'	Potentialet inden for 'middle leadership' er ikke realiseret. Dette kræver, at 'middle leaders' accepterer, at de skal tage ansvar for egen læring og udvikle personlige egenskaber og færdigheder, der forbedrer arbejdet med kolleger, såsom coaching og feedback.
	England og Wales	(Turner, 1996)	Head of department	Review af empirisk forskning.	Der bliver sat fokus på, at manglende tid bliver set som en begrænsende faktor for den faglige afdelingsleders udførelse af arbejdet med at observere og give feedback til kolleger. Det er dog tvivlsomt, om den faglige afdelingsleder vil påtage sig dette arbejde, selvom den fornødne tid var til stede.
Forholdet til ledelse	Danmark	(Albrechtsen, 2016a)	Faglig vejleder	Interviews med 17 skoleledere.	Der findes ikke mange empiriske undersøgelser af faglig vejledning, men en masse om, hvordan man kan bedrive vejledning. Med afsæt i, at

					faglige vejledere er uddannede i blandt andet at vejlede kolleger (lede og facilitere), peger artiklen på, at faglig vejledning mellem kolleger via den faglige vejleder kan bidrage til at deprivatisere praksis, og det ser lovende ud i forhold til at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.
	Danmark	(Rasmussen, 2019)	Teamvejleder	Mangler	Skoleledelse kan engagere teamvejledere i både at understøtte refleksion over elevers udvikling og læring og teamets egen udvikling og læring. Desuden at vejlederne kan bidrage til ledelsens viden om medarbejderperspektivet, idet teamvejlederne i højere grad har fingeren på pulsen. Ledelsen får også mulighed for ikke at drukne i teamvejledning, ligesom ledelsen kan tale med vejlederen om, at de også skal agere på organisationens vegne i teamene. Vejlederen bliver udspændt mellem ledelses- og medarbejderforventninger, og der kan skabes medarbejderfrygt for, at vejlederne tager for meget formel ledelse på sig. Ledelsen har en opgave i relation hertil, hvor god ledelse handler om både at være inviterende og insisterende.
	Danmark	(Sørensen, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Ledelse og ressourcepersoner må arbejde sammen og støtte hinanden med at bygge bro over modsætningsfyldte forhold, hvor handlekraft, troværdighed og integritet er noget, der bliver skabt i fællesskab. Balance er forbigående, hvorfor der må skabes tydelige og legitime skift mellem det funktionalistiske og det symbolistiske perspektiv.
	Danmark	(Visholm, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Ressourcepersonen som en forfremmet søster eller bror, der kan tale sine søskendes sag over for forældrene. Hvis dette ikke sker, bliver de vrede og skuffede. Her må den formelle

					ledelse vise klart og tydeligt, at opgaven er delegeret, ligesom det kræver mod fra ressourcepersonen at tage rollen på sig.
	Danmark	(Hansen, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Organisationer kan ikke komme udenom, at ressourcepersonen føler sig kaldet i forhold til at indtage en ledende position. Fire figurer, hvorigennem man kan være kaldet; missionæren (lever tidens tendenser - den fremmeste blandt selvledende), disciplen (lader sig hverve for at overleve – kritisk potentiale), geniet (optaget af sagen og mindre af organisationen) og apostlen (ultimativt ledende, fordi det består af myndighed og tvinger organisationen til at gentænke sig selv). Problemet opstår når der kun er en måde at være kaldet på i organisationer, der som oftest ønsker flest missionærer, der velvilligt tager nye forpligtelser på sig overfor sig selv og kollegerne.
	Sverige	(Botteri, 2017)	Førstelærer	Semistrukturerede interviews anvendt i forhold til lærere, førstelærere og ledelse.	Manglen på samarbejde mellem førstelærere og kolleger bidrager til vanskeligheder i udformningen af rollen. Derudover er det vanskeligt at få succes på grund af den manglende klarhed, hvor ledelse ikke får kommunikeret rollen til kolleger, eller hvis opgaven ikke får en klar struktur i organisationen.
	Australien	(De Nobile, 2018)	Middle leader	Litteraturreview: Skelner mellem, hvad rollen er og hvordan den udmønter sig	Ønsker at forklare middle leader-rollen. Seks roller; en elevfokuseret, administrativ, organisatorisk, superviserende, lærerkapacitetsudviklende og en strategisk rolle. Funktionen indeholder fem områder; håndtere relationer, lede teams, kommunikere virkningsfuldt, styre tid og håndtere en selv. Det involverer pres, følelser og krav. Det betyder, at rollen må være kontekstuelt forankret.

	England	(Hammersley-Fletcher & Kirkham, 2007)	Middle leader	Litteraturstudie	Stiller spørgsmålstegn ved, om ledelsen reelt er delegeret på mindre skoler, idet middle leaders fx ikke har nogen at vejlede, fordi der er få ansatte, at skolelederen har en enorm indflydelse på, hvordan ledelse forstås, og om der er grundlag for en mere distribueret forståelse af ledelse, og at denne forståelse bedst kultiveres når alle lærere bidrager til at informere retningen for skolen og er involveret i at komme videre sammen.
	Singapore	(Heng & Marsh, 2009)	Middle leader	12 forskellige skoler deltager i fokus-gruppeinterviews.	Der bliver stillet spørgsmålstegn ved, om ledelse kan distribueres. Nødvendigt kritisk at undersøge, hvordan denne kollegialitet bliver omsat i praksis, idet middle leaders kan blive placeret i en sårbar position, hvor de skal forholde sig til den øverste ledelses beslutninger, og hvor lærerne kan stille spørgsmålstegn ved disse beslutninger og herigennem betragte middle leaders som agenter for den øverste ledelse.
	England	(Jarvis, 2008)	Middle leader	Interviews med 15 lærere samt klasserums-observationer på tre engelske skoler.	Strukturelle forhold har fyldt for meget. Idet hovedparten af deltagerne fra undersøgelsen hverken følte sig ledt eller handlede som om de var blevet ledt, rejser artiklen tvivl om både mængden og kvaliteten af det lederskab, der genereres på mellemniveau.
	Malaysia	(Javadi et al., 2017)	Middle leader	Dokumentanalyse, semistrukturerede interviews og observationer af 12 afdelings-koordinatorer, 36 lærere og fire skoleledere på fire malaysiske skoler.	Selvom der er en forståelse af, at middle leadership er veletableret, er det, der generelt gør sig gældende for skolerne, at lederskab er meget begrænset for disse middle leaders. Rollen mangler klarhed, og kontekstuelle faktorer bidrager til et usikkert forhold til rollen, og det, der står centralt for rollen, er undervisning og læring.

	Singapore	(Koh et al., 2011)	Middle leader	Semistrukturerede en-til-en-interviews blev brugt til at indsamle data fra 12 rektorer og vicerektorer.	Skoleledere og mellemledere opfatter mellemledernes lederrolle som en, der står for undervisning og læring, opbygning af vision og opstilling af retninger, at lede og styre lærere, kommunikere, udvikle sin ledelse, have skiftende roller og se udfordringer. Der kan være forskel på, hvad lederne opfatter, og hvad der reelt sker i praksis, og at der derfor er brug for mere forskning i, hvordan de forskellige idealtilstande kan omsættes i praksis og dermed blive anvendt.
	Irland	(Fitzgerald & Radford, 2017)	Senco	Survey med 27 Senco'er, som både indeholder kvantitative og kvalitative data.	Senco'en har i vid udstrækning en operationel rolle, særligt på grund af papirarbejde, og har en begrænset evne til at påvirke hele skolen i retning af en inkluderende praksis. Der mangler formel anerkendelse, hvilket har ført til en ad-hoc-udvikling på områder. Artiklen argumenterer for, at der skal ske en formalisering af rollen på politisk niveau, hvor Senco'en skal udvikles som en strategisk leder, så rollen kan blive en reel forandringsagent.
	England	(Oldham & Radford, 2011)	Senco	10 semistrukturerede interviews i relation til Senco-perspektiver	Problemer med at forstå og omsætte begrebet 'leadership' til forskel fra begrebet 'leader'. På denne baggrund foreslår artiklen, at Senco'ens rolle enten formaliseres yderligere ved at blive en del af den formelle ledelse, eller at den går tilbage til at have en koordinerende funktion, mens den ledende funktion varetages af den formelle ledelse.
	England	(Hammersley-Fletcher, 2004)	Subject leader	Semistrukturerede interviews, observationer, dagbogs-optegnelser og survey med 20 faglige vejledere fra ti skoler.	At den faglige vejleder bliver nødt til at indtage en mere proaktiv rolle ved blandt andet at diskutere vigtigheden af faglig udvikling med kolleger, bygge på de gode interne ideer, der måtte være, kende status for faget, se på årsplaner og mål og observere undervisning samt udvikle strategiske planer for faget, hvilket indeholder afsat

					tid til udviklingsarbejdet. Hvis dette skal lade sig gøre, skal skolelederen delegere magten til de faglige vejledere og støtte dem i deres arbejde og give den faglige vejleder mulighed for at diskutere, overveje og planlægge, for herigennem at blive et nyttigt bidrag til udvikling af kulturer, hvor læring og forandring ses som en spændende udfordring.
	England	(Tissot, 2013)	Senco	Survey og opfølgende interviews	Senco'er udenfor den formelle ledelse er en hindring for, at visionen for rollen får betydning i praksis. Senco'en bliver i stedet begravet i papirarbejde og er ikke i stand til at bidrage strategisk og få den indflydelse, der er nødvendig for at virke i en ledende rolle.
	International	(Lillejord & Børte, 2019)	Middle leader	Review på tværs af 15 forskellige lande.	Diskrepans i forhold til, at middle leaders har almindelige erfaringsbaserede jobs, der ikke opbygger deres kompetencer til at være instruerende ledere, der observerer lærernes arbejder og giver feedback på undervisningen. Derfor bliver der primært trukket på personlig erfaring gennem undervisning, hvilket er utilstrækkeligt. Middle leaders oplever ikke, at de er velforberedte til jobbet, videndeling sker i lukkede grupper, hvor formodninger ikke bliver offentliggjort, så de kan diskuteres, kritiseres og bedømmes, der er ikke tegn på, at viden bliver, skiftende politiske idealer understøtter ikke lærerprofessionens opbygning af fælles viden, hvor viden forbliver uden for profession med forventning om, at skoleledere kan kanalisere viden ind i skolerne, skolens medlemmer ser sig som adskilte grupper og ikke som en organisation, lærere har korte uddannelser, lærernes arbejde bygger på omsorg og et kald og gør dem kun til

					semiprofessioner. Fund er konsistente på tværs af lande og kan derfor ses som generelle træk inden for uddannelsessektoren.
Mellem kolleger og ledelse	Danmark	(Andersen, 2019b)	Ressourceperson	Mangler	Hvordan kan den formelle ledelse forstå funktionen og lede den i forhold til, hvordan ressourcepersonen kan blive ledende i forhold til kolleger, samt hvordan ressourcepersonen kan forstå deres funktion som konstruktivt indgribende i relation til kolleger. Funktionen er det manglende led mellem ledelse og kolleger, der kan imødegå ledelseskompleksitetsudfordringen og som en måde, hvorpå den formelle ledelse kan få en vikar. Positionen har potentiale, men der kan også opstå en loyalitetskonflikt mellem ledelse og kolleger.
	Danmark	(Andersen, 2019c)	Ressourceperson	Mangler	Forståelse af ledelse som funktion, mod dét-der-leder. Ressourcepersonen er som 1) et relæ for tilkoblinger, der kan hjælpe ledelsen med medarbejdertilkoblinger, 2) en ingenmandsposition, hvor ressourcepersonen hverken leder eller forbliver en ægte kollega, der må pendle mellem positioner 3) en ledelse på porøse vilkår, der er bundet op på kollegers legitimering fagligt, kollegialt, organisatorisk eller personligt, 4) en mellemmand på ledelse i den faglige nærhed, hvor den faglige ledelse kommer til stede, samt 5) en, der fremkalder det funktionelle råderum, der kan balancere mellem at være organisatorisk mellemmand og samtidig have et tilpas råderum.
	Danmark	(Elmholdt, 2019)	Intern konsulent	Mangler	Ressourcepersonen er en organisatorisk tricksterfigur, der kommer til syne gennem flertydige identiteter, som placerer sig mellem ledelse og frontlinjens bekymringer, og som herigennem har indirekte

					organisatorisk ledelsesmæssig indflydelse. Det handler om at forstå ressourcepersonens mulighedsbetingelser ved at forklare legitimitetsproblematikker og deres aktive og passive elementer, for uden legitimitet, som andre må tro på, og som de samtidig tester, bliver det ikke muligt at øve indflydelse.
	Danmark	(Groth-Brodersen & Willert, 2019)	Ressourceperson	Case	Ressourcepersoners opgave retter sig mod en optimal balancering af organisationens udenrigs- og indenrigsledelse, som forstås som et tostrenget oversættelsesarbejde, der ikke må gå for meget i takt med arbejdsgiverperspektivet, da ressourcepersonen her risikerer at miste sit mandat.
	Danmark	(Kuhlmann & Rydén, 2011)	Læsevejleder	Fire skoler, hvor der for hver skole er en pædagogisk leder, en læsevejleder og to faglærere, der er blevet interviewet efterfulgt af et fokusgruppe-interview med de tre informanter.	Læsevejlederne har både ansvar og opgaver horisontalt (fagekspert og relationsarbejder med kolleger) og vertikalt (fagekspert og ledelsesredskab), og har dermed dobbeltroller. Uddannelse for læsevejledere er ikke i sig selv en garanti for en velfungerende læsevejleder i praksis. Forudsætningerne for en velfungerende læsevejleder bliver skabt på skolerne, hvor et tydeligt ledelsesgrundlag er nødvendigt for, at funktionen virker og fungerer.
	Danmark	(Lassen, 2019)	Teamkoordinator	Mangler	Med ambitionen om professionelle læringsfællesskaber får teamkoordinatoren både til opgave at være lærer, mødefacilitator, agere intervenator og orientere sig strategisk, og dermed være det medierende led, der både skaber genkendelse hos ledelse og medarbejdere. Lassen konkluderer, at implementering af professionelle læringsfællesskaber gennem teamkoordinatorer kan skabe kollision mellem forventninger og komme til at minimere mangfoldigheden i

					opgaveløsningen. Teamkoordinatoren som spydspids for professionelle læringsfællesskaber kræver på den baggrund, at ledelse kan oversætte og omsætte konceptet til et for medarbejderne tilkoblingsværdigt svar.
	Danmark	(Ryberg, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Ressourcepersoner kan ofte befinde sig i situationer, hvor de samtidigt må bringe sig i en position som leder og ledet, hvilket skaber doublebind-kommunikation, hvor det er svært at bestemme og forstå, hvordan en bestemt situation er indrammet, hvilket kan medføre legitimitetstab. Ressourcepersonen skal således være god til at skelne mellem forskellige kontekster med en høj grad af uforudsigelighed.
	Danmark	(Voxted, 2019)	Ressourceperson	Review	De formelt udpegede ansatte, der udøver ledelse uden formel lederansættelse, har en central placering med en stigning i antal og vigtighed, hvilket udfordrer ledelses- og organisationsteorien, og dermed bliver det væsentligt at udforske, hvilke konsekvenser det har, at den delegerede ledelse bliver styret fra arbejdsgiverside.
	Danmark	(Wadel, 2019)	Kollegaleder	Mangler	Overdragelse af ledelsesansvar er en måde, hvorpå organisationer nedbryder hierarkier og vælger en fladere organisationsform, hvor medarbejdere får både ansvar for og legitimitet til at koordinere og give anvisninger kollegers arbejde. Spørgsmålet er, hvordan ressourcepersoner må blive tillagt andre typer af autoritet af kolleger, fx fagviden eller erfaring, fordi de ikke har formelle ledelsesbeføjelser, hvor de må have en ikke-bossende og mere skjult ledelsesstil. Her har den formelle ledelse en opgave med at praktisere en

					relationsorienteret ledelse i samhandling med ressourcepersonerne.
	Australien og Sverige	(Grootenboer, Edwards-Groves, & Rönnerman, 2015)	Middle leader	25 interview i australske folkeskoler og svenske børnehaver blandt andet kollegers og skolelederes forståelse af middle leaders	Mellemledere er i en unik position, hvor de kan bygge bro mellem formel ledelse, strategier og udvikling af lærerne.
	England	(Brown et al., 2000)	Head of department	Interviews med 30 faglige afdelingslederes forståelse af rollen og deres reelle magt i forhold at tage beslutninger.	Til trods for, at der bliver talt om fordelene ved delt lederskab, er der ikke mange af de faglige afdelingsledere, der praktiserer det. I en æra med markedskræfter inden for uddannelse er det blevet endnu vigtigere at fokusere på mellemledelsen som en vigtig brobygger mellem lærernes ejerskab og de strukturelle forhold, herunder at skoler ikke længere fæster lid til hierarkiske ledelsesformer, fordi udfordringerne og kompleksiteten er for stor for en enkelt leder. Artiklen afsluttes med, at der er bevægelser imod et delt lederskab, hvor den øverste ledelse tager sig af fælles værdier, forståelse og prioriteter - de øvrige ledelsesniveauer kræver mere forskning.
	Georgia, USA	(Weller, 2001)	Head of department	Survey med 200 faglige afdelingsledere.	Rollen er dårligt defineret, og de fleste afdelingsledere mangler tilstrækkelig forberedelse. Artiklen foreslår på den baggrund, at fordi den faglige afdelingsleder både udfører 'management' og leadership' skal de have færdigheder inden for og viden om at opbygge gode relationer, kommunikere godt, ledelse, gruppedynamikker, være fleksible og diplomatiske, udøve god undervisningspraksis, og have et godt fagligt kendskab. Dette skal reflekteres i funktionsbeskrivelser og

					vægtningen af deres beslutningskraft. Afslutningsvis siger artiklen, at uanset dette, vil rollen altid indeholde et grundlæggende tvetydighedsproblem og derfor altid være udfordrende.
	Australien og Sverige	(Edwards-Groves et al., 2016)	Middle leader	25 interview i australske folkeskoler og svenske børnehaver blandt andet kollegers og skolelederes forståelse af middle leaders i deres arbejde med at lede på tværs, være ansvarlige for praksisudvikling af kolleger og have en væsentlig undervisningsrolle i forhold til tillid.	'Middle leaders' er nødvendige for en bæredygtig praksisudvikling på skoler, der arbejder med professionel læring gennem aktionslæring. Dette skyldes, at deres positionering i midten kan bidrage til kritisk at beskytte og bevare kommunikative rum og pleje en kultur af relationel tillid.
Forholdet mellem politik og skoler	Norge	(Lorentzen et al., 2017)	Lærerspecialist	Logbøger skrevet af lærerspecialister.	Kunnskapsdepartementet henholder sig til udenlands forskning med afsæt i begrebet teacher leadership, der er et uklart paraplybegreb, som ikke beskriver, hvad det betyder i praksis, når det handler om at vejlede kolleger og udviklingsprocesser på skolerne og herigennem have forventninger om, at læreren skal fylde rollerne som både kollega og leder. Lærerspecialisterne oplever, at rollen er ukomfortabel og en smule snobbet, hvilket forfatterne relaterer til skolernes autonome og ikke-hierarkiske kultur. Artiklen peger på, at lærerspecialister ikke har formel ledelse, og derfor ikke har autoritet til at lede samt hjælpe, men ikke skubbe til udvikling. Artiklen konkluderer, at selvom lærerspecialisterne skal uddannes i at udforske, dele, støtte og udfordre kolleger vil udfordringen af kolleger være det mest krævende.

	Sverige	(Göransson et al., 2017)	Speciallærer/ Pædagog	Survey i ti svenske kommuner, hvor rollen er obligatorisk.	Der bliver skelnet mellem pædagoger og lærere, der har en inklusionsvejlederuddannelse på højt niveau, og dem, der har forskellige andre typer af uddannelse. Artiklen konkluderer, at der er stor variation mellem kommuner i relation til anvendelse af begge grupper af inklusionsvejledere (tolkning DK; Inklusionsvejleder og Trivselsperson). Der er flest, der ikke har en inklusionsvejlederuddannelse på højt niveau. Der er tale om en politisk fejl, hvor ekstra uddannelse ikke er reguleret.
	Sverige	(Nersäter & Sädbom, 2017)	Førstelærer	Aktionsforskning med førstelærere på uddannelsesforløb for førstelærere på en Högskole (UC).	Hvis førstelærerne som tiltænkt skal drive skoleudvikling og dermed defineres som en type mellemledere, der befinder sig mellem kolleger og ledelse, må lærerkollegiet blive involveret i, hvordan denne udvikling kan finde sted. For førstelæreren har forskellige kommuner implementeret det politiske opdrag forskelligt, opdraget har være utydeligt formuleret, og førstelærerne har efterspurgt understøttelse af opgaven.
	Sverige	(Olin et al., 2014)	Procesleder	Alle kommuner i Sverige. Survey for alle lærere, procesledere og ledere. Skolelederne også er blevet interviewet.	Undersøgelse: kommunalt tiltag om procesledere i kommunens skoler, der har til opgave at stimulere og guide deres kollegers udvikling i tæt samarbejde med ledelsen. Lille effekt: implementeringen af procesledere på undersøgelsestidspunktet har ikke påvirket deres kollegers arbejde på nogen større måde, især ikke for dem, der allerede har et godt og kritisk samarbejde.
	Sverige	(Nehez et al., 2017)	Procesleder	Survey og interviews er igen blevet benyttet i forhold til fire enheder.	Udvikling af procesledere fra sidst (Olin et al., 2014). Siden 2011 med kortlægningen i 2013 har rollen ændret sig, og der har været stor udskiftning af rollen; kun 27 % er stadig, hvor de var. Nogle skoler har helt droppet at have procesledere. I stedet har

					nogle skoler valgt at have førstelærere, som er et nyt ministerielt sponsoreret tiltag. Lærerne på halvdelen af skolerne finder ikke procesledere hjælpsomme, men de andre 50 % synes, at de er hjælpsomme. Ledelsen er blevet mere systematisk i forhold til strukturer for procesledere, og de sætter ikke for mange ting i gang på en gang. Der var nu ikke kun mikro-processer, men også makro-processer på organisationsniveau. Besværligheder har været træghed og kommunikationsvanskeligheder , en ny og uklar rolle, samt tid. Forfatterne fremdrager lovende mekanismer, der handler om at se hinandens styrker, samarbejde over grænser, bedre mødestruktur, forbindelse mellem ledelse og medarbejdere, mange opgaver og bred deltagelse, større systematik i udviklingsprocesser, forbedring for børnene, samt ny viden og stimulus udefra.
	Australien	(Fink, 2003)	Middle leader	Interview af ti til 12 lærere fra hver af ni skoler.	Ubalancen mellem de eksterne, interne og personlige målsætninger, som skoler udsættes for, har ustabile konsekvenser og truer selve eksistensen af et af verdens mest succesrige og demokratiske uddannelsessystemer.
	International	(Ganon-Shilon & Schechter, 2017)	Middle leaders	Iagttagelse af educational reforms på tværs af OECD	Bindeleddet mellem formel ledelse og medarbejdere skal sørge for at gennemføre beslutningerne og gøre dem til en realitet. Sense-making skaber nødvendig sensitivitet overfor, at mennesker gør det, der er betydningsfuldt for dem i den kontekst, de er i. Viden for skoleledelse og politikere er vigtig, når de overvejer nye uddannelsesreformer, hvilket kan bidrage til en effektiv

					implementering af reformer, der fremmer en langsigtet skoleforbedring.
	England	(Chatwin, 2004)	Subject leader	Interviews med 32 faglige vejledere fra seks skoler.	Undersøger forholdet mellem politiske skoleuddannelsesprogrammer og realitet på skoler. Ved at kigge på den interne organisatoriske magtbalance er det vigtigt at se på, hvilken type skolen er som organisation, hvor viden og ekspertise er ikke-hierarkisk, fordi ledelsen er diffust opbygget på grund af opgavernes kompleksitet, og hvor lærere må trække på forskellige både formelle og uformelle samarbejder for at få opgaverne løst. De faglige vejledere er således med i mange forskellige samarbejder alt efter, hvor der viser sig et behov, hvor det ikke handler om at komme godt ud af det med andre eller tilfredsstille skolelederen, men om evnen til at forstå handlingers organisatoriske konsekvenser, evnen til at bedømme, om klimaet er rigtigt til et bestemt handlingsforløb, opbygge og opretholde de rigtige samarbejder, evnen til at ramme emner på den rigtige måde og til at argumentere overbevisende – disse dynamikker skal ifølge artiklen medregnes i uddannelsesprogrammet.
	England	(Bowers, 1996)	Senco	Survey med 63 Senco'er	Nationale retningslinjer for praksis på området er en vedvarende bekymring for Senco'er, hvor de fx oplever sig som de-professionaliserede, og oplever, at måden, hvorpå Senco'en opgaver bliver forstået på, stadig forstås som en regnskabsøvelse i stedet for at blive forstået som et spørgsmål om, hvorvidt det input, lærerne giver til eleverne, er af en god kvalitet.
	Wales & England	(Cole, 2005)	Senco	Survey og interview med 59 Senco'er.	Med afsæt i nationale standarder fra 2001 og en øget

					lovgivningsmæssig indflydelse på rollen, beskriver artiklen, hvordan Senco'er stadig er overvældede over opgaven i relation til for lidt støtte, tid og finansiering, og at begrebet inklusion er et tåget begreb, der er åbent for mange betydninger og fortolkninger inden for forskellige kontekster. Der, hvor rollen får støtte, status og en lederposition, kan den bidrage til at ændre børns liv. Artiklen argumenterer på den baggrund for, at Senco'ens rolle skal omdefineres til og aflønnes i forhold til en lederstilling inden for skolens formelle ledelsesteam.
	England	(Morewood, 2012)	Senco	Erfaring fra egen praksis.	Det har aldrig været mere vigtigt med et stærkt Senco-netværk, der med det nuværende politiske pres med faglige færdigheder kan hjælpe hinanden med at holde fokus på 'det hele' barn.
	England	(Rosen-Webb, 2011)	Senco	Ni semistrukturerede interviews med Senco'er.	Diskrepans mellem politik og praksis, hvor politik tager rollen for givet, men ofrer meget lidt opmærksomhed på sociale, lokale, nationale og globale kræfter. Desuden er rollen uklar og stressende, hvor rollens dobbeltblik kræver uddannelse.
	England	(Szwed, 2007a)	Senco	Fire kvalitative casestudier indeholdende survey og interviews.	Nationale standarder for Senco-rollen som strategisk fra 2001 peger på, at sådanne definitioner er for snævre og funktionalistiske, hvorfor de ikke modsvarer den variation, der reelt findes i relation til ansvar, status og ledelse. Hvis Senco'en skal arbejde succesfuldt, skal de benytte ganske andre former for ledelse end dem, regeringen har opstillet, fx være reflekterende praktikere, der har meningsfulde samtaler med kolleger og forældre.
	England	(Szwed, 2007b)	Senco	Survey	Stigende anerkendelse af, at kravene til Senco'ens arbejdsbyrde er steget, særligt i

					relation til tid. De mest rapporterede problemer i relation til at udføre rollen handler om mangel på tid, relationen til kolleger, relationen til eksterne samarbejdspartnere, bureaukrati og Senco'ens skiftende rolle. Set i lyset af, at rollen har en betydning i relation til hele organisationen, konkluderer artiklen, at skoler må gentænke og genoverveje rollen, særligt i forhold til tid og vigtigheden af, at rollen er en del af den formelle ledelse og herigennem muligheden for at træffe beslutninger.
	England	(Brown & Rutherford, 1999)	Head of department	Review	Skoler over de sidste ti år har været udsat for en forvirrende overflod af makro-, meso- og mikropolitiske skift. Der er brug for en organisationsmodel, hvor ansvar og ansvarlighed distribueres så tæt som muligt på undervisning og læring i klasseværelset, hvorfor den faglige afdelingslederrolle, en art hermafrodit, hverken fuldt ud lærer eller leder, må revurderes, hvorfor der må forskes langt mere i den faglige afdelingsleders praksis, så de bliver langt bedre understøttet i og hjulpet med at forbedre deres praksis som faglige afdelingsledere.
	Zimbabwe, Harare	(Chingara & Heystek, 2019)	Head of department	Casestudie med seks skoler og 23 deltagere	Studiet konkluderer, at HOD's er i stand til at benytte denne agency-kapacitet (kapacitet til relationer og handling) på trods af et hierarkisk opbygget system, fordi de havde en positiv attitude og lærererfaring, og herigennem klarede at ændre det rigide system til et system med mere demokratiske strukturer.
Betingelser	Danmark	(Arnbak, 2015)	Læsevejleder	Mangler	Læsevejlederne er ikke uddannede til at være ansvarlige for kollegernes faglige udviklingsprocesser, hvorfor der er brug for efteruddannelse. Arnbak peger

					derfor på, at læsevejledere må uddannes i kollegacoaching, hvor de både er skolens læsefaglige ekspert, men også kan lede andre mod målet via deres egen vej. Her bliver ledelsesunderstøttelse, tilstrækkelig tid, undervisningserfaring og gode samarbejdsevner vigtige.
	Danmark	(Kiær & Albrechtsen, 2020)	Læsevejleder	Casestudie, hvor fire læsevejledere på tre forskellige folkeskoler i to forskellige kommuner er blevet skygget gennem observationer samt semistrukturerede interviews.	Om vejledning af kolleger konkluderer artiklen, at når ideen om vejledning er uklar, så begrænser det læsevejlederens og lærernes udførelse af både vejledning og undervisningsforandringer, ligesom ideen om vejledning ikke bliver justeret i forhold til den tid, der bliver vurderet som nødvendig.
	Danmark	(Davidsen, 2013)	It- og læsevejledere	Mangler	Der er mange forskellige forventninger til ressourcepersonerne, ligesom ledelsens opbakning har stor betydning. Dette kræver forventningsafstemning, ledelsesforståelse for faglige problematikker, kortlægning af lærerens forudsætninger, videndeling samt faglig dybdeviden.
	Danmark	(Illeris, 2013)	Indirekte adressering af ressourceperson	Mangler	Der er generelle problemstillinger mellem varetagelsen af det produktive arbejde og læreprocesser; tidspres, der kræver frigørelse af tid, at arbejde og læreprocesser er tæt sammenknyttede, samt lige adgang til vejledning.
	Danmark	(Kuhlmann, 2012)	Læsevejlederen	Kvalitativ med interview af lærere, læsevejledere, og ledere fra fire skoler.	Læsevejlederen er en moderniseringsagent, der oplever velvilje, men som reelt står alene med at skulle tage hånd om indhold, rammer og retning for funktionen, hvorfor funktionen er præget af uklare forventninger, utydelig legitimitet og manglende aftaler med skolelederen. Ledelsen opfatter læsevejlederen som en ildsjæl, der kan navigere i

					forhold til kolleger ud fra, at de har tillid til, at det finder vejlederen ud af. Kuhlmann konkluderer, at uden en pædagogisk magtposition til fx at lede og rammesætte processer i samtaler, i udviklingstiltag, i evalueringer og i implementeringer, bliver funktionen en skueværdi. Ledelse må involvere sig og vejlederen skal være en del af den overordnede strategi, inklusiv arbejdstimetal, kontorfaciliteter og uddannelse; dvs. faglige som processuelle aspekter, der løbende bliver vedligeholdt.
	Danmark	(Mehlbye, 2009)	Læsevejleder, trivselsvejleder og evaluerings-vejleder	Udviklingsprojekt, hvor lærere fik uddannelse i vejledning med henblik på at styrke elevers læse- og skrivefærdigheder.	Evalueringsvejlederne mangler forankring i skolens organisation omkring definerede opgaver. Det har været op til lærerne at tage initiativ, hvorfor dette ikke er sket i en travl hverdag. Indsatsen kræver ledelsens fulde opmærksomhed og et samlet overblik over alle ressourcepersoner, samt et overblik over, hvordan de anvendes bedst muligt. Vejledere fungerer ikke automatisk, hvorfor gode initiativer forsvinder.
	Sverige	(Göransson et al., 2015)	Speciallærer/ pædagog	Survey med 252 uddannede specialpædagoger/ lærere.	Gruppen af specialpædagoger er en uhomogen gruppe uden en klar definition, der har rod i en skoleproblematik. Ifølge studiet må en konsolidering af en ny professionel rolle tage sit afsæt i at kunne demonstrere, at den kan yde den støtte, den søger at yde. Der findes dog meget få studier af effekten af rollen, hvorfor det bliver nemt at for andre at definere problemerne og rollen, fx i forhold til, om det handler om tilsyn med lærerteam, forebyggende arbejde eller arbejde med skoleudvikling.
	Sverige	(Segolsson et al., 2015)	Førstelærer	Survey; 182 førstelærere, 701 lærere, 82 rektorer	Med afsæt i, at forskning peger på, at lærerne har den største indflydelse på elevers læring, og

				og 7 skolechefer har svaret.	at elevresultater bliver fremmet af kollegiale læreprocesser og undervisningsudvikling, er det vigtigt, at der er personer i skolen, der kan drive og tage initiativ til denne udvikling. Idet kun 11% af lærerne mener, at førstelærerne er en forudsætning for videnskabeligt funderet undervisning, samt for undervisningskvalitet, er dette et væsentligt område at kigge på i forhold til førstelærernes kompetenceudvikling.
	Sverige	(Löfving, 2018)	Mellemledere	Aktionsforskning	Under uddannelse skifter mellemledere fokus over tid i forhold til, hvad de mener, der muliggør og begrænser dem i deres opgaver. Det samme gælder for, hvordan mellemledere beskriver, at de påtager sig deres opgave at lede deres kolleger. Forholdet til kolleger er altid i fokus for mellemledere, selvom det ændrer karakter under uddannelsen. Efterhånden bliver forholdet til ledelsen stadig vigtigere.
	England	(Hammersley-Fletcher & Strain, 2011)	Middle leader	44 semistrukturerede interview med middle leaders fra 22 skoler.	Rollen er overflødig – ressourcerne, fx tid kunne bruges bedre. Kulturen undertrykker forskelle, hvilke gør det umuligt at opfylde krav.
	England	(MacKenzie, 2007)	Senco	Eksisterende litteratur i relation til Senco-rollen-review	Senco'en har tilsyneladende fået en central rolle i politik og strategi i relation til specialpædagogiske behov, og er derfor blevet langt mere kompleks og mangfoldig. I kombination med tidsbegrænsninger bliver rollen meget krævende. Der er behov for mere forskning, der undersøger, om Senco'en har den fornødne viden og ekspertise i relation til de forventede opgaver, der skal løses, hvilken effekt Senco'en skal have, så rollen ikke skal have eneansvaret for specialområdet, og om der bliver allokeret tid nok til opgaven.

	England	(Maher & Macbeth, 2014)	Senco	135 Senco'er fik tilsendt et survey, hvoraf 90% svarede.	I arbejdet med elever med særlige behov oplevede idrætslærerne sig overset i forhold til de andre fag i relation til Senco-hjælp og -viden. Artiklen peger på, at den manglende hjælp kan reflekteres i, at de fleste Senco'er ikke har idrætserfaring, hvilket medfører, at Senco'erne ikke ser behov for det og synes ansvaret ligger hos idrætslærerne eller hos støttelærere for den enkelte elev.
	Kenya	(Cheruiyot et al., 2020)	Head of department	Survey og interviews; 23 skoleledere, 128 head of department, 247 lærere.	Der er signifikant sammenhæng mellem HOD's planlægningsfærdigheder og elevpræstation. Derfor skal HOD's have viden om standarder og være proaktive i stedet for reaktive i relation til deres område. Desuden må fælles planlægning mellem lærere og HOD's blive imødekommet af HOD's for at forbedre implementering og udførelse af fagets mål.
Hvordan kan ressource-personen lykkes	Danmark	(Hammer & Høpner, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Ressourcepersonen skal arbejde med mening som et vægtigt redskab til påvirkning af processer og må derfor løbende kigge efter hvilke ledetråde, der er i spil i det sociale, og bidrage til at skabe de plausible historier, der er vigtige at fortælle i organisationen – og de må ikke simplificeres, men fremstilles ligeså komplicerede som de er.
	Danmark	(Pagh, 2019)	Ressourceperson	Mangler	Psykologiske kontrakter er en mulig måde, hvorpå der kan blive etableret funktionel klarhed over og afstemthed omkring ressourcepersonens opgaver og ansvar i relation til ressourcepersonens bidrag til organisatoriske her-og-nu-løsninger og ekstraordinære indsatser på prioriterede arbejdsfelter. En psykologisk kontrakt adresserer uskrevne forventninger mellem ledelse,

					ressourcepersoner og kolleger, hvor ressourcepersoner kan komme til at stå i en dobbeltkontraktlig binding på grund af sin hybride rolle.
	Danmark	(Ravn, 2015)	Teamkoordinator	Mangler	Teamkoordinatoren skal blive en god mødefacilitator, som forener klassisk ledelse; effektivitet og resultater med den demokratiske mødeform; deltagelse og involvering. På den måde bliver der både skabt værdi udadtil og mening indadtil. Hvis teamkoordinatoren bliver en mødefacilitator, der styrer mødets form, vil teammøder bliver mere effektive og frigive tid til pædagogisk og professionel udvikling.
	England	(Glover & Miller, 1999a)	Subject leader	Interviews og en survey på 24 skoler.	Den faglige vejleder kan lede succesfuldt, når den faglige vejleder er klar til favne forandringer og kan skelne mellem autoritære og kollegiale tilgange, hvor de kan se forskellen på transformations- og transaktionsledelse, og har udviklet viden om, hvordan de håndterer personligheder og situationer, samt når den øverste ledelse bemyndiger dem til at påtage sig rollen.
	England	(Ribbins, 2007)	Subject leader	Forskellige reviews gennem tiden inden for middle leadership med fokus på den faglige vejleder + én case, der skildrer hans uddannelsesviden.	Manglende forskning af, hvad der får faglige vejledere til at lykkes. Der er behov for flere longitudinalundersøgelser, der ser på, hvad der får faglige vejledere til at lykkes. Manglende forskning på området om, hvilken indflydelse 'middle leadership' har på undervisning og læring, teamudvikling og kollegialitet, virkningsfuld faglig vejledning og kulturel forandring og ændret professionalisme samt de langsigtede virkninger af, at lærere har faglige ledelsesfunktioner.
	England	(Pearson, 2011)	Senco	Survey med nationalt udvalgte senco'er.	Identificerer forholdet mellem politiske intentioner og den aktuelle hverdagspraksis.

					Samstemthed mellem intentioner og praksis kan opnås gennem opmærksomhed og interesse for emnet.
	Ontario, Canada	(Lynch & Ferguson, 2010)	Head of department	Interviews 13 literacy coaches.	Coachrollen skal afklares bedre, året skal planlægges med lærerne for at reducere lærermodstand, viden fra andre coaches, skoleledelsesunderstøttelse, og nok tid til at mødes med lærerne.
	Kina	(Mercer & Ri, 2006)	Head of department	Struktureret gruppebrainstorm, interviews og survey opdelt i forhold til medarbejdere, faglig afdelingsledelse og skoleledelse på fire skoler ved at spørge til deres forståelse af rollen.	Med en bevægelse i det kinesiske skolesystem mod mere decentralisering, hvor den faglige afdelingsleder bliver holdt mere ansvarlig for de faglige resultater, argumenterer artiklen for, at den formelle skoleledelse skal sigte mod at udvikle de faglige vejlederes ledelsespotentialer, så de i højere grad kan spille en aktiv strategisk rolle, selvom vestlige tilgange ikke blot kan adopteres i et kinesisk system, der har kulturel tradition for og påskønner individuel loyalitet til fordel for det fælles bedste.
	England & Wales	(Turner & Bolam, 1998)	Head of department	Litteraturstudie	Den faglige afdelingsleder, indlysende er opgaveorienteret, og at de fx i dette arbejde må være proaktive i forhold til at lede deres kolleger, men at dette altid må ses i relation til afdelingens størrelse, afdelingsmedlemmers forskelligheder og muligheder for at mødes.
	Australien	(Grootenboer & Larkin, 2019)	Middle leader	Casestudie af en skole.	Studie af middle leaders og deres etablering af PLC med henblik på at opbygge lærerkapacitet ved at facilitere lærersamarbejde. Studiet konkluderer, at 1) ledelse må have forståelse for, at deres indflydelse på elevers læring er sekundær, 2) middle leaders er af afgørende betydning for igangsættelse og kultivering af vedvarende skolebaseret udvikling, 3) hvis lokalforankret

					uddannelsesudvikling skal respondere med lokale behov og forhold, må evidensbaseret viden anvendes, forstået som indsigt i, hvorfor noget sker, fremfor hårde statistiske data; mere diagnosticering af data end blot datafremlæggelse, 4) der må forekomme mere ægte og ærligt samarbejde og kollegialitet; mere forpligtelse på samarbejde end form i forhold til at ville udvikle undervisning. Her er middle leaders ikke alene ansvarlige, men bliver skabt og vedligeholdt af, at PLC er muligt på skolen.

Bilag 4. Eksempel på interviewguide

Ressourceperson

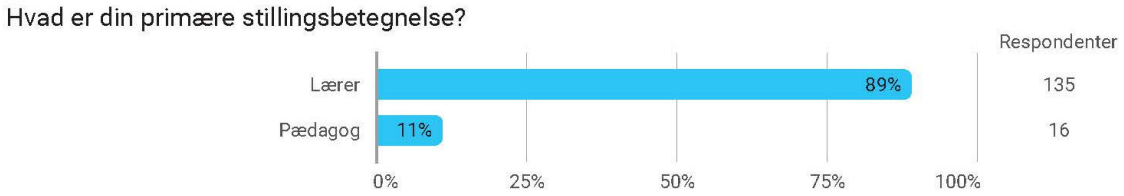
Kategorier	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Forventninger (Adfærdsforventninger)		
Organisationsniveau (Funktion og rolle)	Hvordan er skolens organisering med ressourcepersoner?	▪ Hvor mange ressourcepersoner har I? ▪ Hvornår mødes ressourcepersoner med hvem? ▪ Hvem refererer du til i ledelsen?
	Hvilken funktion har en ressourceperson på skolen?	▪ Kan du med eksempler forklare de typer opgaver, som du typisk tager sig af? ▪ Hvordan hænger det sammen med det du synes en ressourceperson skal tage sig af? ▪ Hvad vil du sige det vigtigste formål med ressourcepersoner er her hos jer? ▪ Hvordan vil du på den baggrund beskrive ressourcepersonernes funktion, som du opfatter den? ▪ Hvorfor tror du at skolen har ressourcepersoner? ▪ Oplever du, at skolen har fået opfyldt et behov? ▪ Hvordan er du udvalgt til at være ressourceperson? ▪ Hvad er din titel? ▪ Har du en særlig uddannelse? ▪ Hvad står der om ressourcepersoner i jeres officielle papirer?
	Hvilke forventninger har I til ressourcepersonens rolle?	▪ Hvad er en god ressourceperson for dig? ▪ Hvornår bliver du brugt af dine kolleger i din hverdag? ▪ Hvornår bliver du brugt af din ledelse? ▪ Hvad samarbejder I om? ▪ Er der noget en ressourceperson kan bestemme eller beslutte, som kolleger ikke kan bestemme? ▪ Kan ressourcepersoner bestemme over kolleger? ▪ Hvad skal ressourcepersoner efter jeres mening koncentrere sig om på skolen? ▪ Hvad er dine forventninger til dig selv? ▪ Hvordan er det både at være lærer og ressourceperson? ▪ Hvad betyder mest for dig?

	Hvad er ledelsens funktion og rolle (ledelse som beslutningskommunikation) i relation til ressourcepersoner?	▪ Ser I nogen sammenhæng mellem ledelsens og ressourcepersoners opgaver? ▪ Hvordan rammesætter ledelsen ressourcepersonernes arbejde? ▪ Hvor tæt er ledelsen på ressourcepersonerne i hverdagen? ▪ Hvad mener I er ledelsen opgave i relation til ressourcepersonernes arbejde? ▪ Hvad vil du gerne have at din ledelse tager sig af?
	Hvad er kollegers funktion og rolle i relation til ressourcepersoner?	▪ Hvordan vil du beskrive relationen mellem ressourcepersoner og lærerne på skolen? ▪ Har dine kolleger særlige opgaver i forhold til dig som ressourceperson? ▪ Er der forskel på, hvordan kollegerne er over for ressourcepersonerne? ▪ Hvad tænker du, det handler om?
Interaktionsniveau (Relationer og rolle)	Hvilke forventninger har I til ressourcepersonen som person?	▪ Er der ressourcepersoner som kolleger særligt går til? ▪ Hvad er det, der gør, at det er dem? ▪ Er der ressourcepersoner, som I ikke henvender jer til? ▪ Hvorfor? ▪ Hvilken status har ressourcepersoner på skolen? ▪ Har ressourcepersoner særlige privilegier? ▪ Hvordan er det at være ressourceperson?
Kommunikation (Information, meddelelse, forståelse (antagelse/afvisning), forståelseskontrol)	Hvilke informationer og meddelelser skaber henholdsvis antagelse eller afvisning? Og bliver der fulgt op på disse?	▪ Hvordan udspiller dialogen mellem ledelse/ressourcepersoner eller ressourcepersoner/kolleger sig? ▪ Hvilke fora – formelle som uformelle - indgår ressourcepersonerne i? ▪ Hvordan fungerer dialogen i de forskellige fora? ▪ Hvornår synes I, at I har en god dialog? ▪ Hvad gør den god? ▪ Kan I give et eksempel? ▪ Hvad gør dialogen dårlig? ▪ Hvorfor?

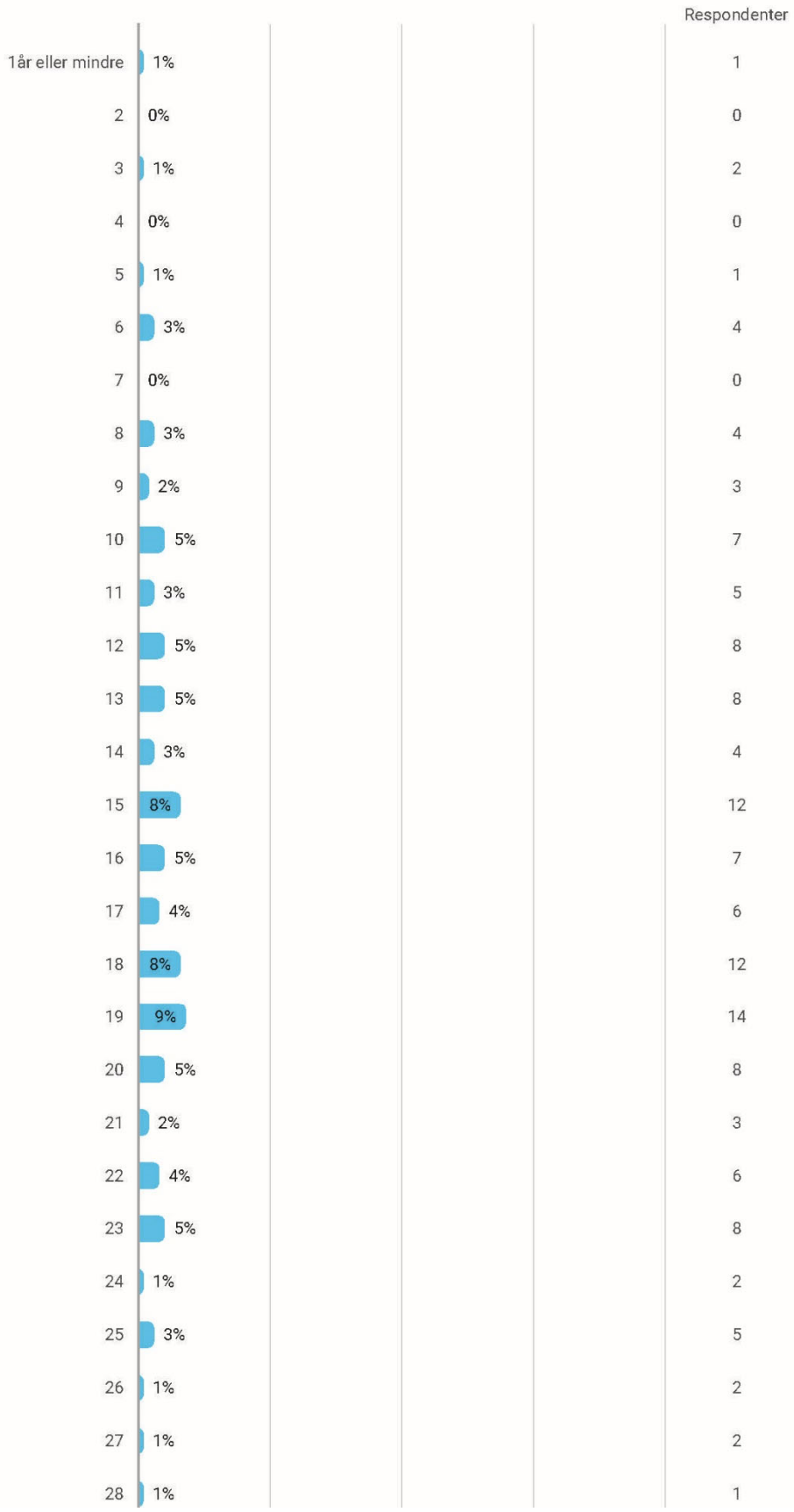
Mening		
Sag	Hvad tematiseres i kommunikationen, når ressourcepersonfunktionen og -rollen er i spil?	▪ Hvad kalder I det, at I har ressourcepersoner på skolen? ▪ Prøv at nævn alle de opgaver I kan komme i tanke om, som jeres ressourcepersoner tager sig af ▪ Er der nogle I ikke har nævnt, som også kunne være relevante? ▪ Hvilke opgaver eller emner er det særlig vigtigt, at ressourcepersoner bliver inddraget i? ▪ Hvilke er ikke så vigtige eller ligefrem unødvendige, at ressourcepersoner bliver inddraget i? ▪ Hvorfor? ▪ Er der nogle af disse opgaver eller emner, der har særlig betydning for ledelsen? ▪ Nogle, der har særlig betydning for ressourcepersonerne selv? ▪ For kollegerne? ▪ For eleverne? ▪ Hvem ville tage sig af disse opgaver, hvis der ikke var ressourcepersoner?
Tid	Hvilke særlige horisonter forlænges ind i fortiden og ud i fremtiden?	▪ Hvad er historien om ressourcepersoner her på skolen? ▪ Har rollen ændret sig over tid? ▪ Hvordan tænker I fremtiden med ressourcepersoner? ▪ Hvad vil I gerne opnå med ressourcepersonerne? ▪ Hvornår i dit arbejde har du brug for ressourcepersoner? ▪ Er de tilgængelige? ▪ Hvor kan du finde dem? ▪ Hvor meget tid har ressourcepersoner til at være ressourcepersoner? ▪ Hvordan bliver tiden brugt? ▪ Hvordan prioriterer I, i praksis? ▪ Hvem beslutter, hvordan tiden bliver brugt?
Social	Hvilke systemperspektiver opstår, og hvordan bliver der selekteret i forhold til andre systemer?	▪ Hvornår tænker I, at en ressourceperson lykkes i relation til ledelse og kolleger? ▪ Hvornår tænker I, at ressourcepersoner ikke lykkes i relation til ledelse og kolleger? ▪ Hvilke artefakter kan understøtte ressourcepersoner? ▪ Hvad sker der i relationerne mellem kolleger, når der er ressourcepersoner? ▪ Hvad sker der i relationerne mellem ledelse og kolleger, når der er ressourcepersoner? ▪ Hvad er ressourcepersoner mest – lærere/pædagoger eller ressourcepersoner? ▪ Er der forskel på dem, der er ressourcepersoner og dem der ikke er det?

Bilag 5. Spørgeundersøgelse

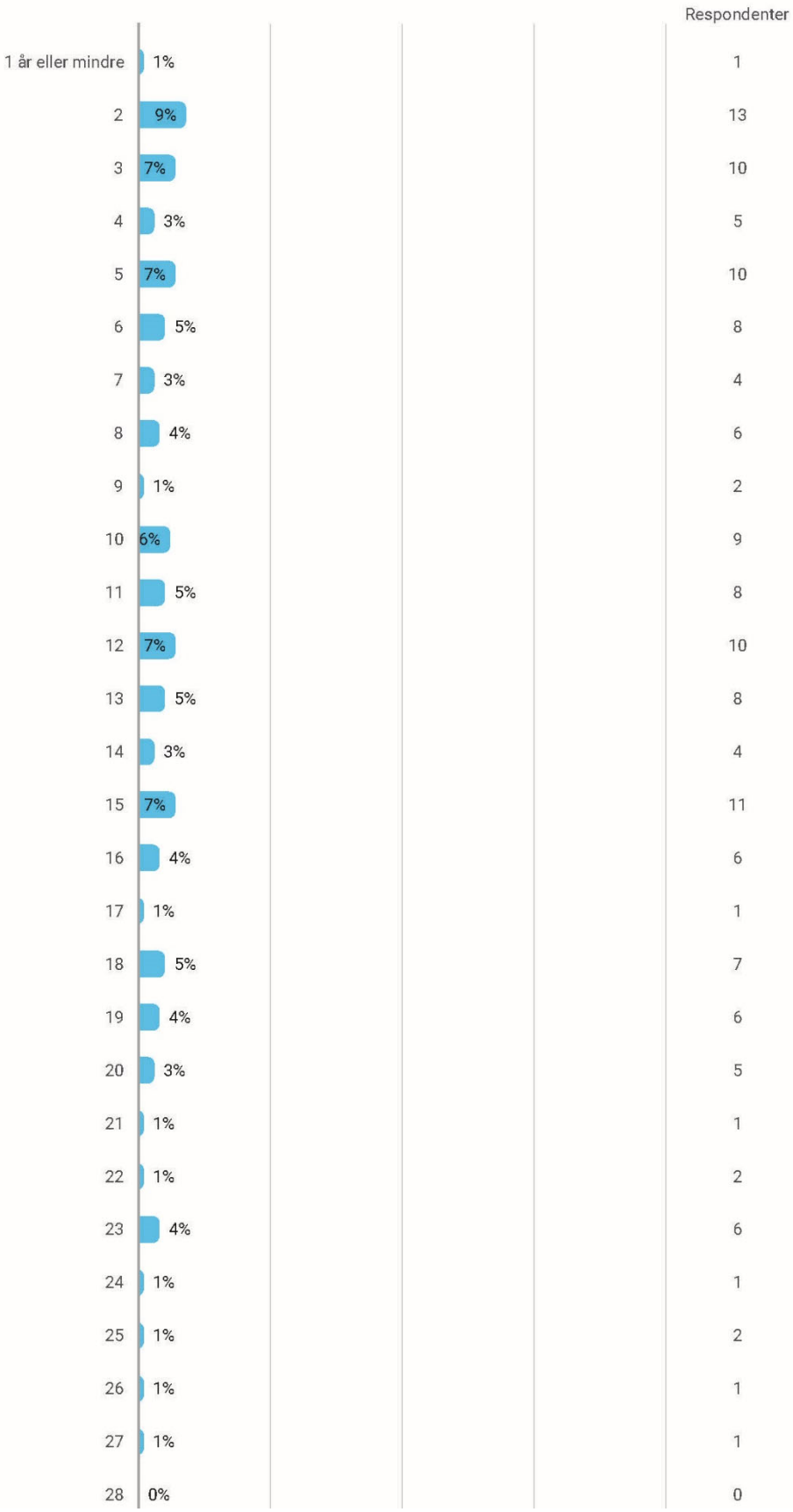
Ressourceperson



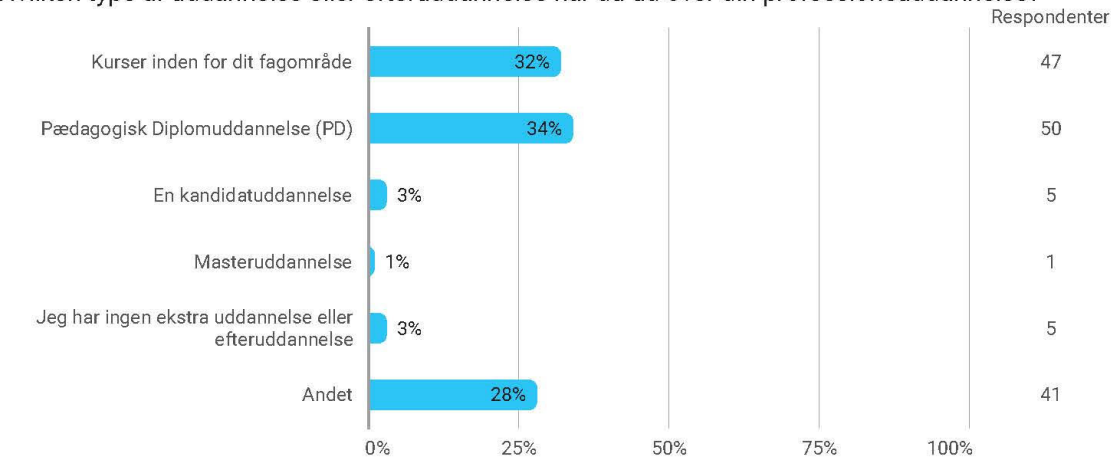
Hvor mange år har du været lærer/pædagog?



Hvor mange år har du været ansat på den skole, du arbejder på nu?

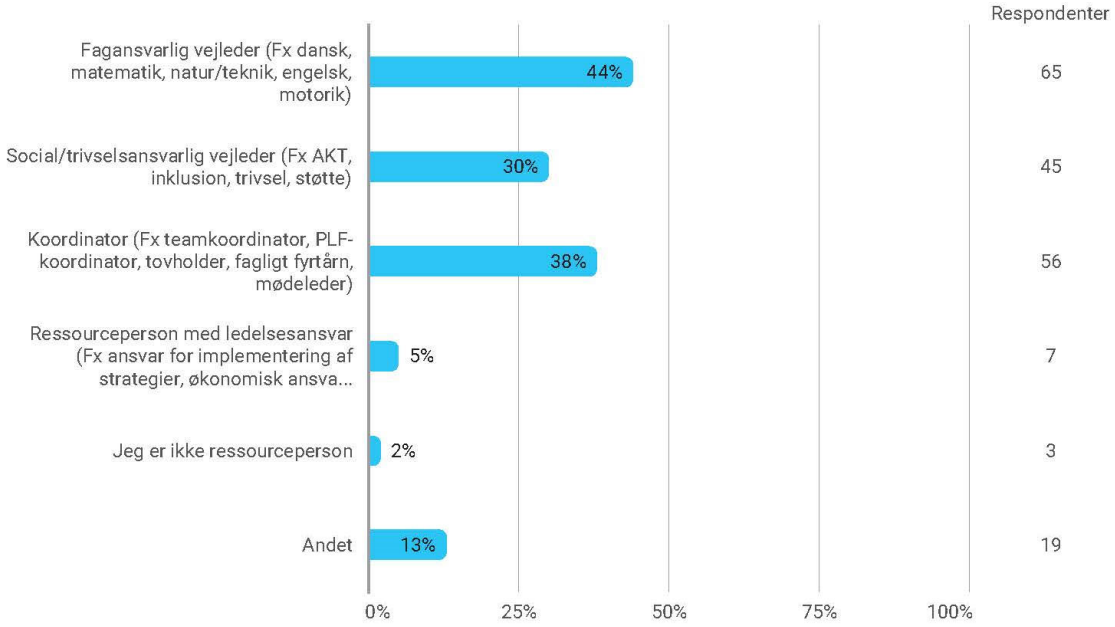


Hvilken type af uddannelse eller efteruddannelse har du ud over din professionsuddannelse?

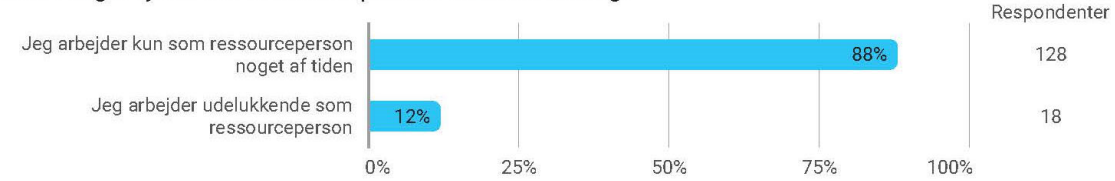


Hvilken af nedenstående kategorier er mest rammende for dit arbejde som ressourceperson? (Du kan vælge flere kategorier, hvis det er nødvendigt for at beskrive dit arbejde)

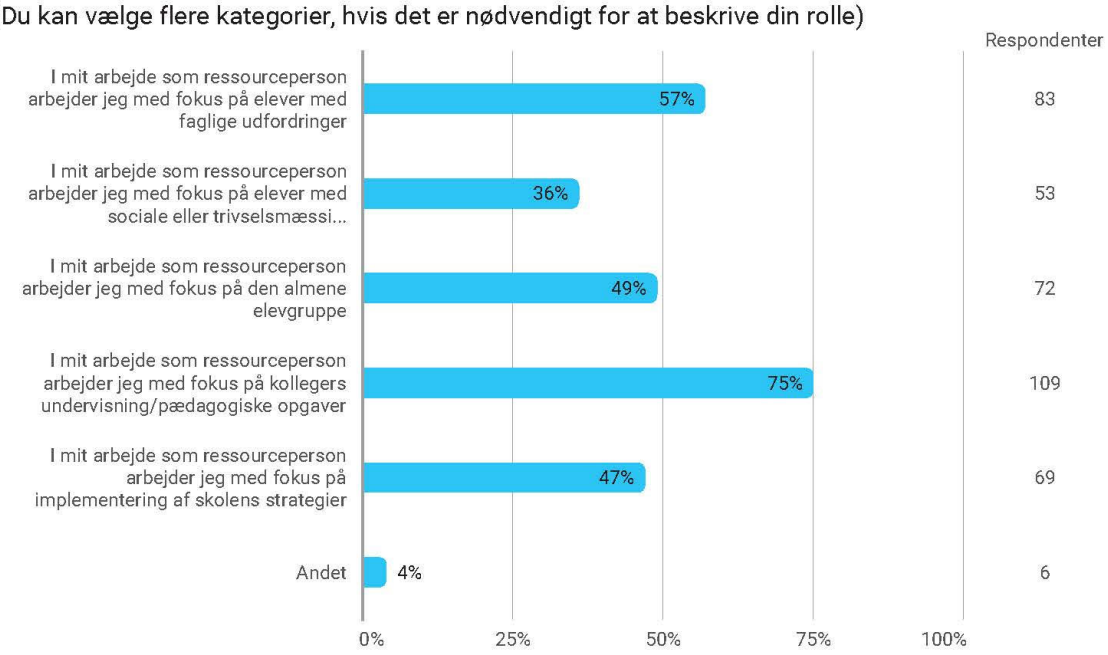
(En ressourceperson er en lærer eller pædagog med et formelt ekstraansvar, der både/enten retter sig mod elevers læring, trivsel og dannelse, kollegers undervisning/pædagogiske opgaver og/eller skolens strategiske arbejde).



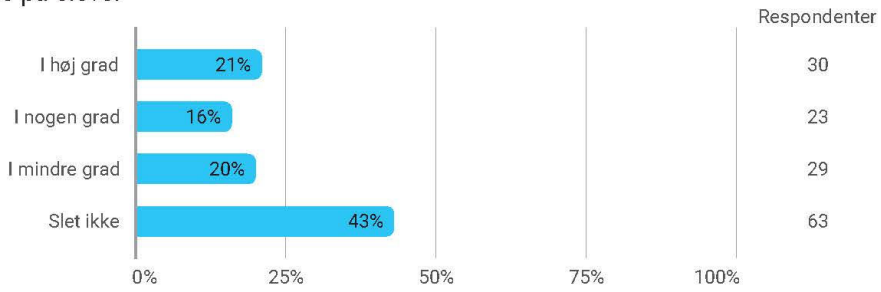
Hvor meget fylder din ressourcepersonrolle i din stilling?



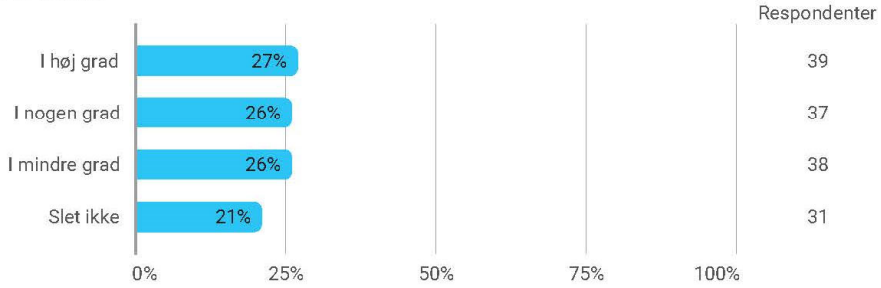
Hvilket fokus har du i dit arbejde som ressourceperson?
(Du kan vælge flere kategorier, hvis det er nødvendigt for at beskrive din rolle)



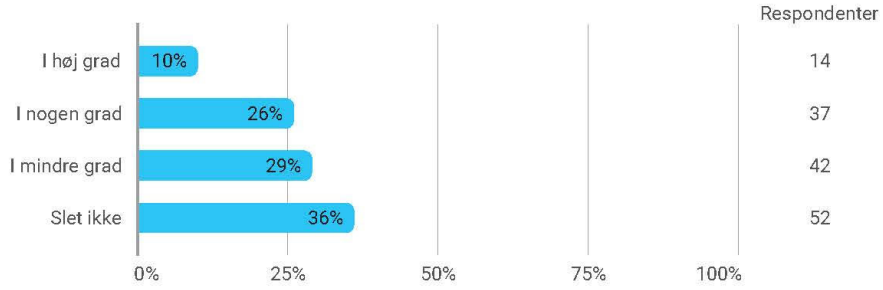
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg laver faglige tests på elever



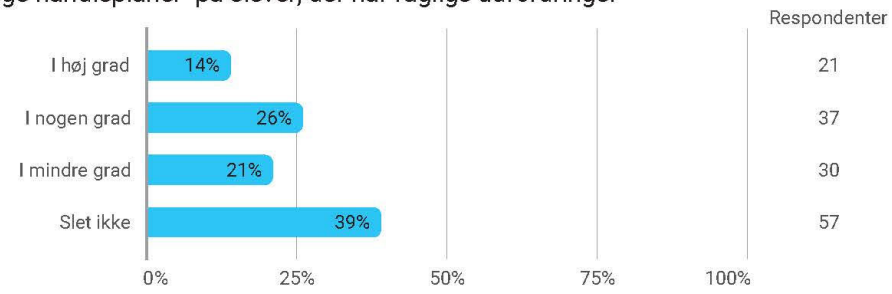
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg yder faglig støtte til elever



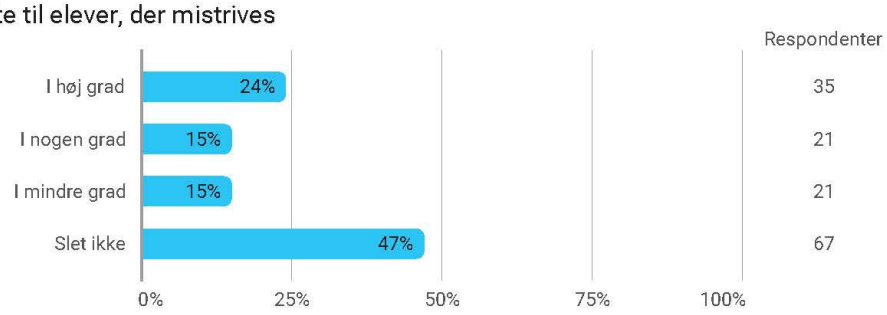
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg afholder faglige forløb på klasseniveau



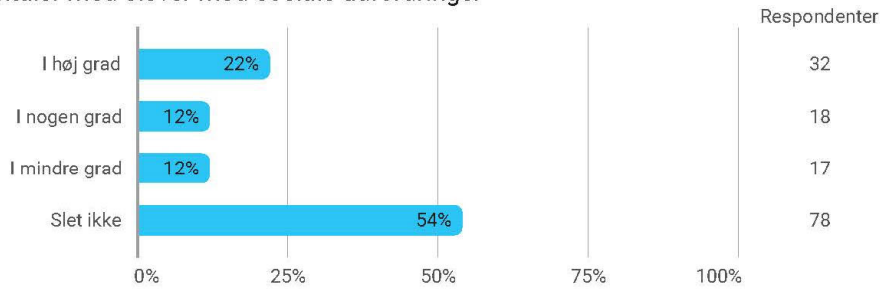
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg udarbejder faglige handleplaner på elever, der har faglige udfordringer



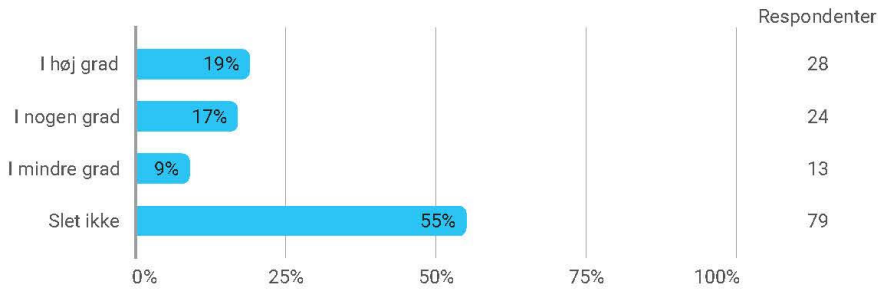
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg yder særlig støtte til elever, der mistrives



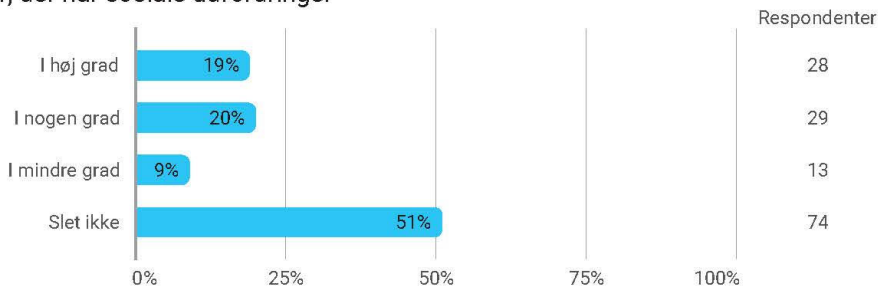
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg afholder elevsamtaler med elever med sociale udfordringer



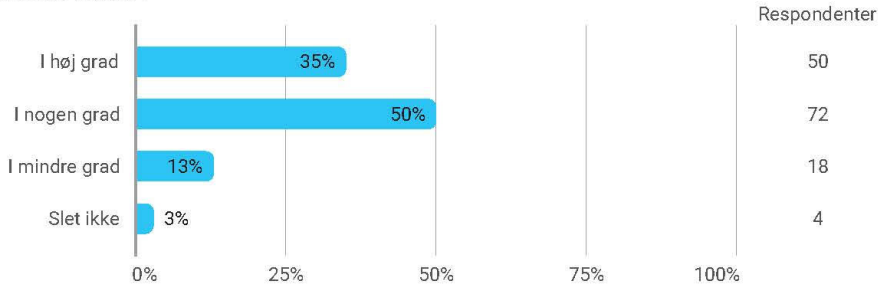
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg udarbejder handleplaner på elever, der har sociale udfordringer



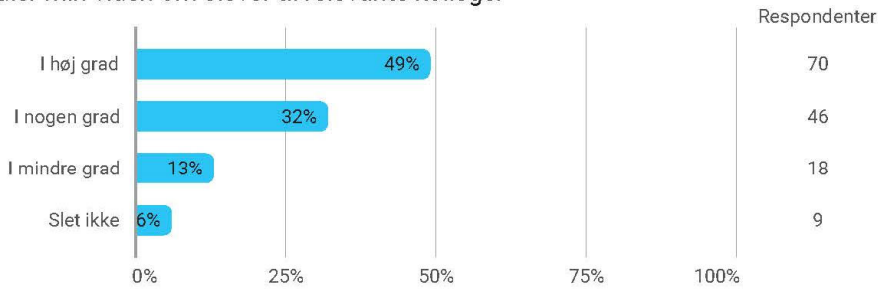
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i arbejdet med elever? - Jeg observerer elever, der har sociale udfordringer



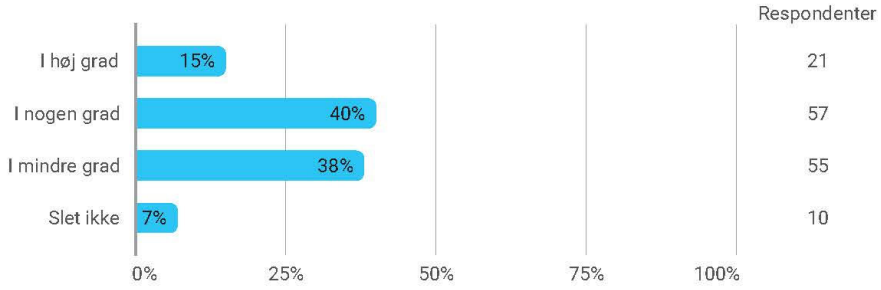
I hvilken grad oplever du generelt, at din praksis som ressourceperson svarer til de forventninger, der er til dig i arbejdet med elever?



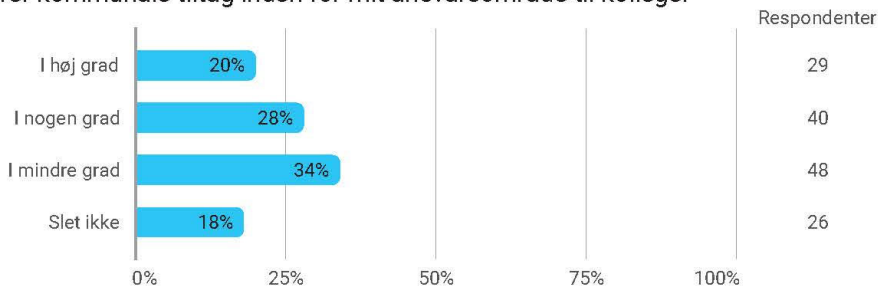
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg formidler min viden om elever til relevante kolleger



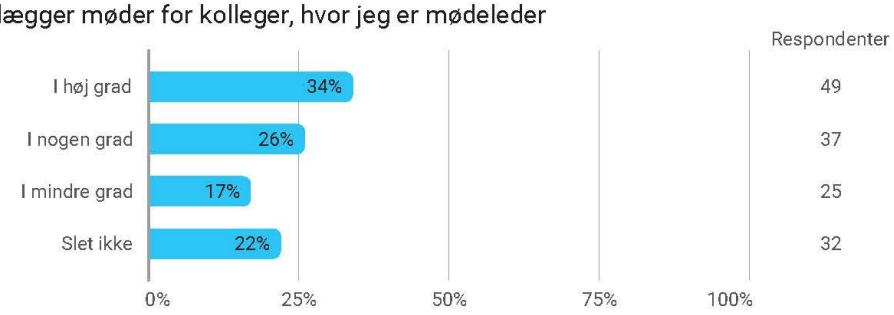
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg formidler nyeste forskning inden for mit område til kolleger



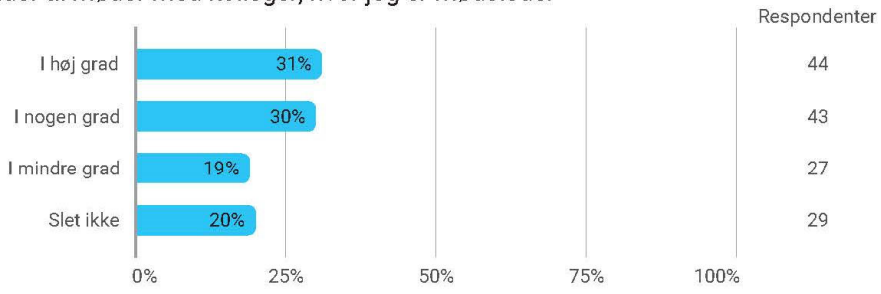
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg forklarer kommunale tiltag inden for mit ansvarsområde til kolleger



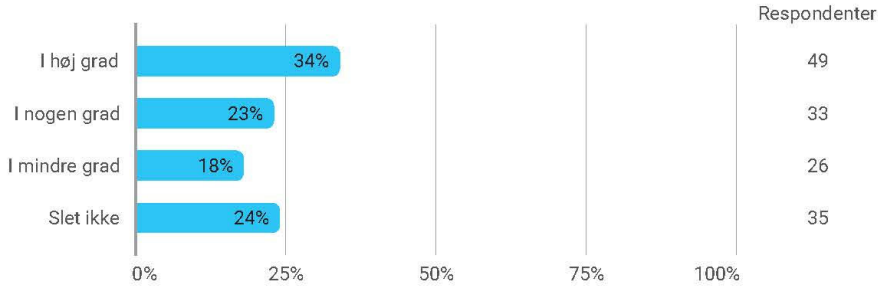
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg planlægger møder for kolleger, hvor jeg er mødeleder



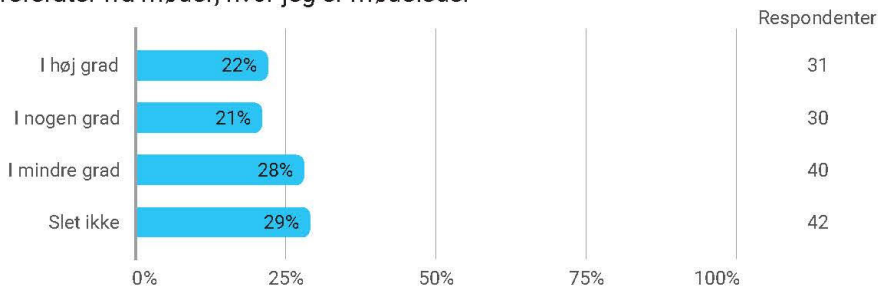
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg indkalder til møder med kolleger, hvor jeg er mødeleder



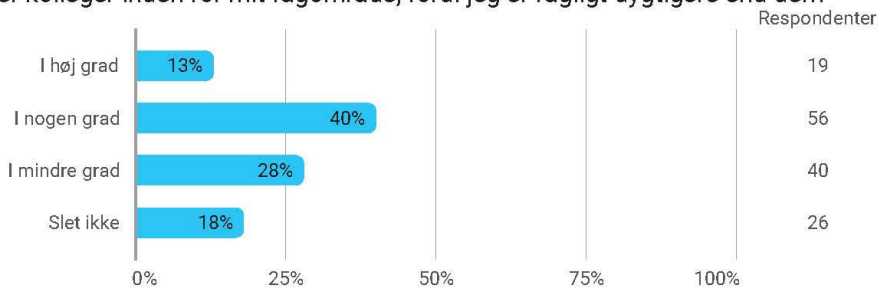
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg er ordstyrer på møder, hvor jeg er mødeleder



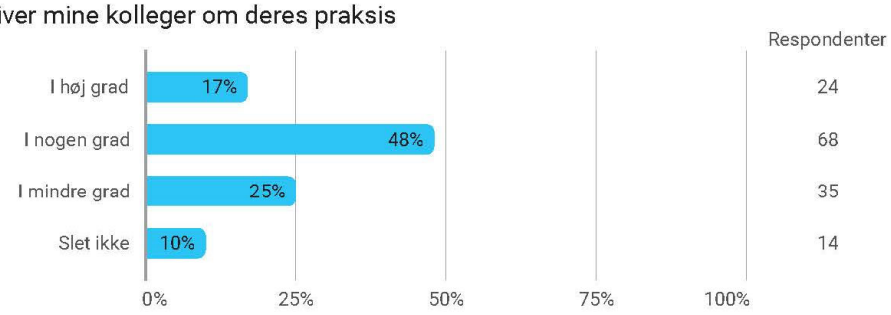
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg tager referater fra møder, hvor jeg er mødeleder



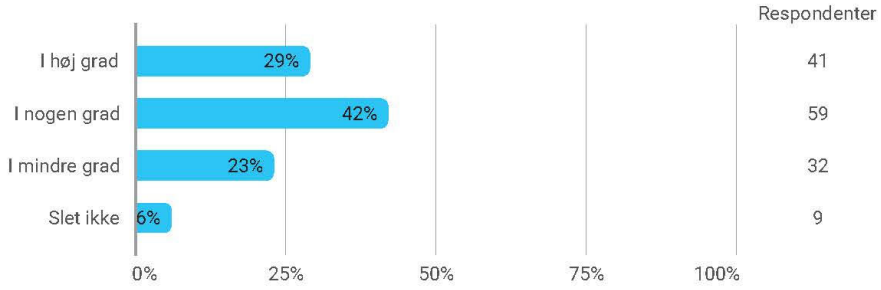
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg hjælper kolleger inden for mit fagområde, fordi jeg er fagligt dygtigere end dem



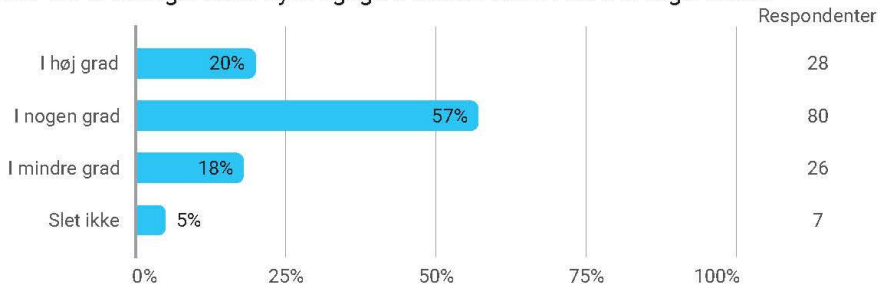
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg rådgiver mine kolleger om deres praksis



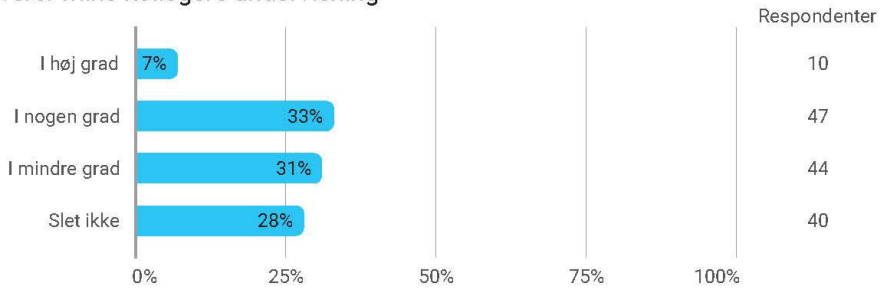
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg understøtter refleksion hos mine kolleger om deres praksis



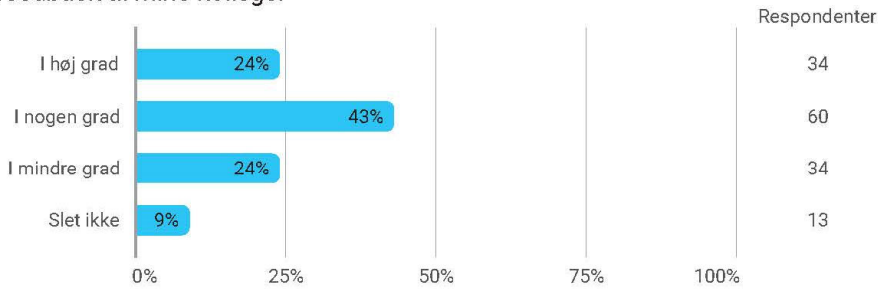
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg inspirerer mine kolleger med nye faglige metoder inden for mit fagområde



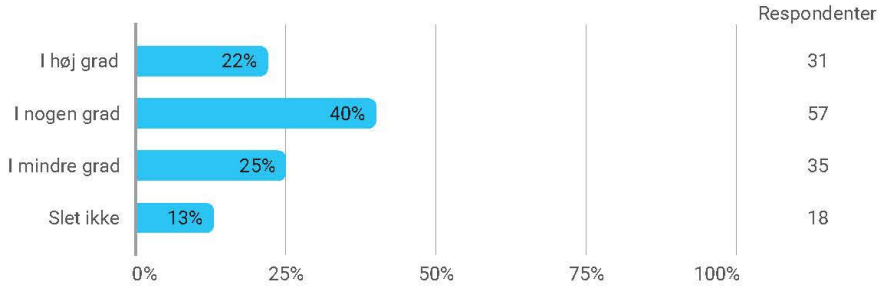
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg observerer mine kollegers undervisning



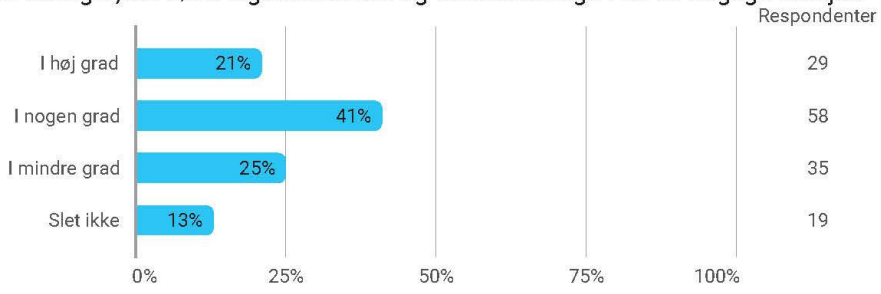
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg giver feedback til mine kolleger



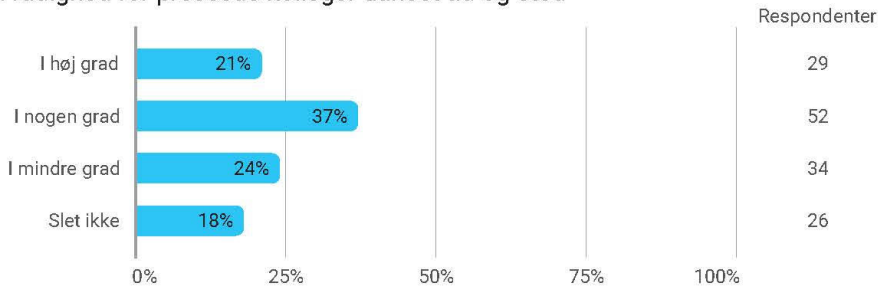
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg hjælper kolleger, der føler sig pressede i deres daglige arbejde



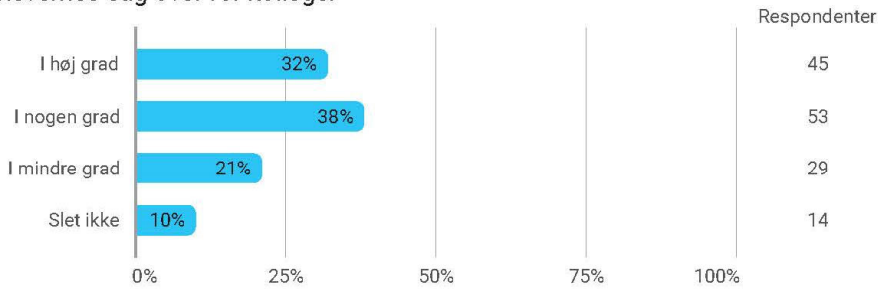
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg hjælper kolleger, der føler sig frustrerede og utilstrækkelige i deres daglige arbejde



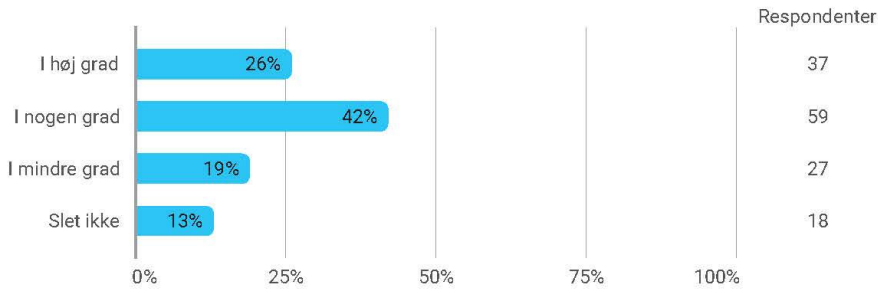
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg står til rådighed for pressede kolleger uanset tid og sted



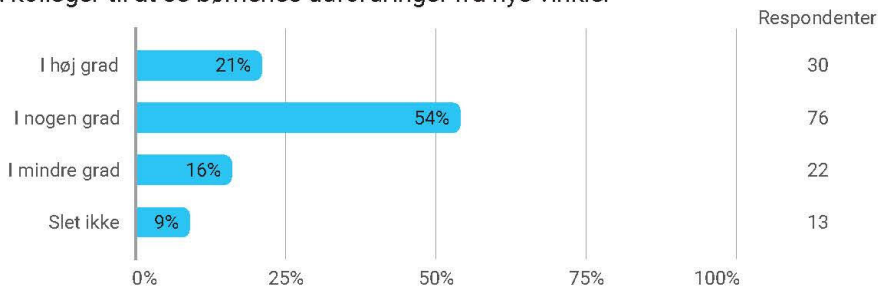
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg taler elevernes sag over for kolleger



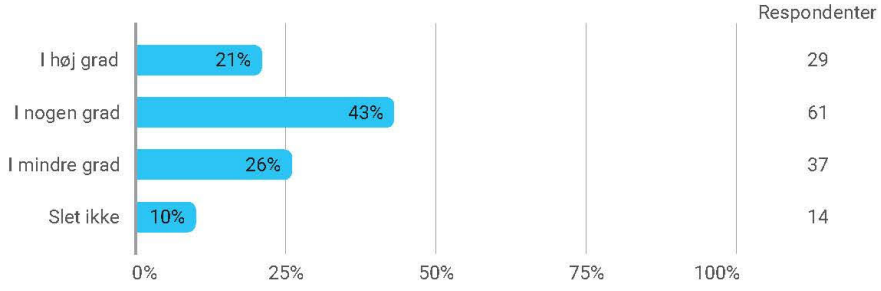
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg udfordrer kollegers forforståelser om elever



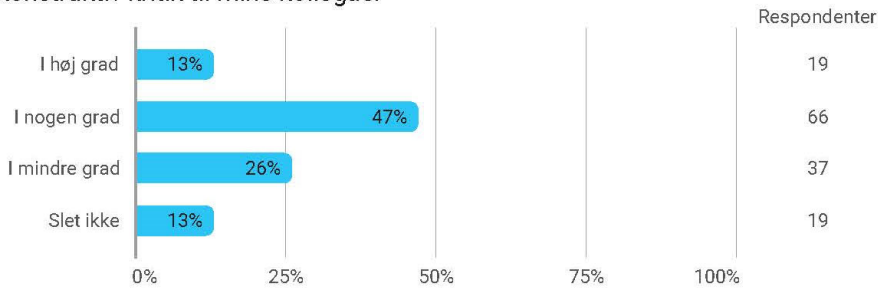
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg kan få kolleger til at se børnenes udfordringer fra nye vinkler



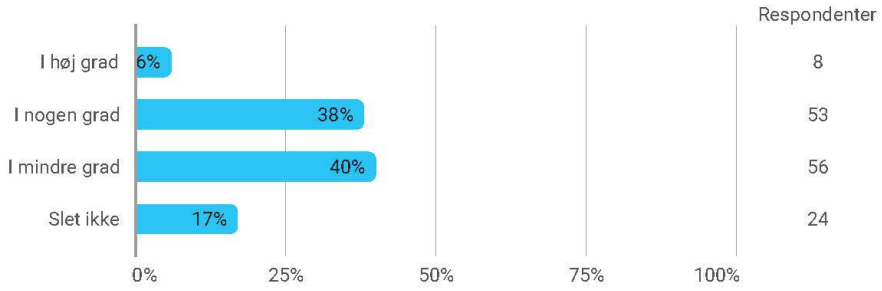
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg sætter processer i gang med mine kolleger, som understøtter deres professionelle dømmekraft



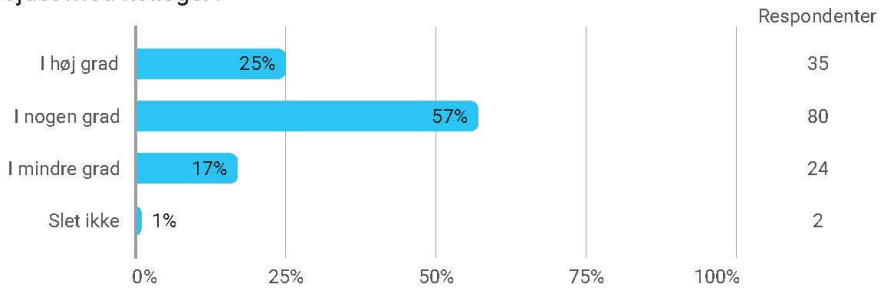
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg giver konstruktiv kritik til mine kollegaer



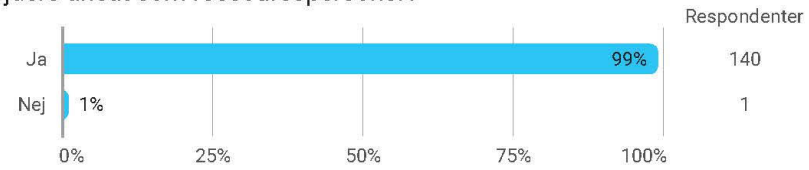
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg giver færdige løsninger på praktiske udfordringer



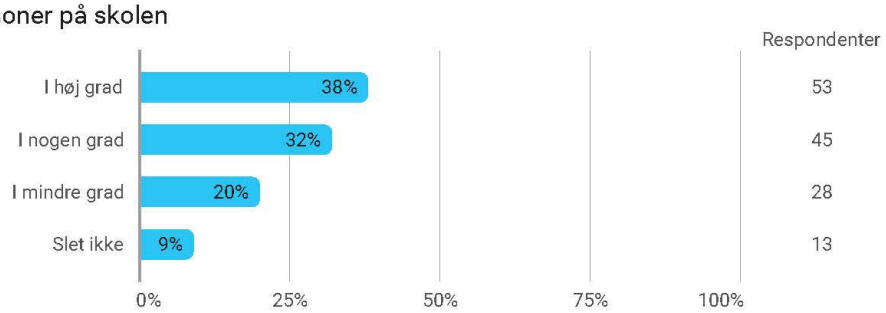
I hvilken grad oplever du generelt, at din praksis som ressourceperson svarer til de forventninger, der er til dig i samarbejdet med kolleger?



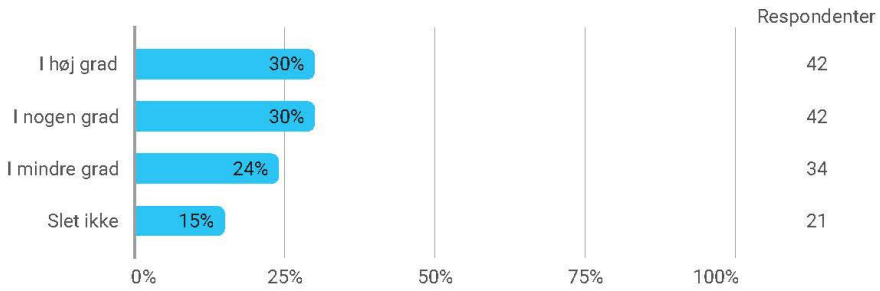
Har din skole flere medarbejdere ansat som ressourcepersoner?



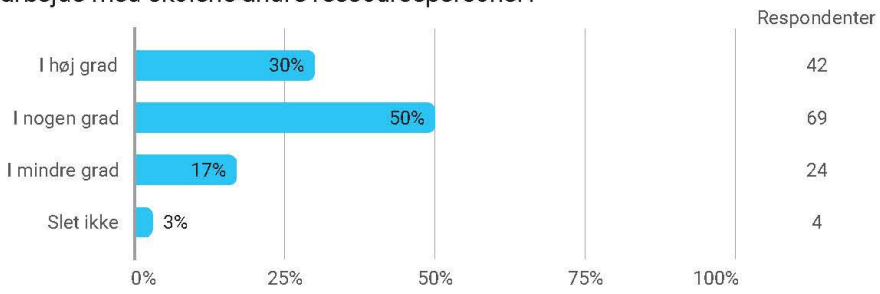
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens andre ressourcepersoner? - Jeg udveksler erfaringer om ressourcepersonrollen med andre ressourcepersoner på skolen



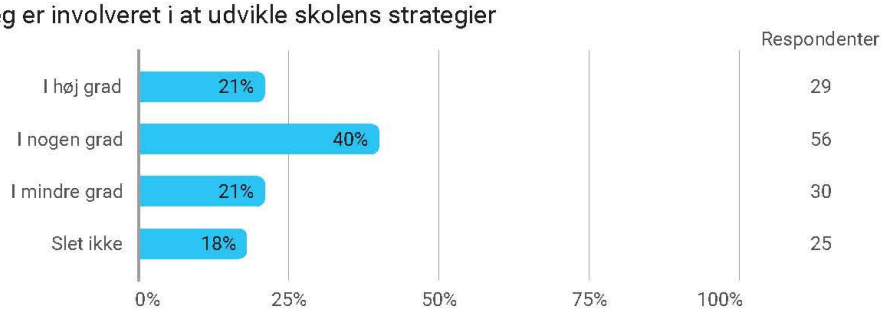
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens andre ressourcepersoner? - Jeg koordinerer fælles tiltag på skolen med skolens andre ressourcepersoner



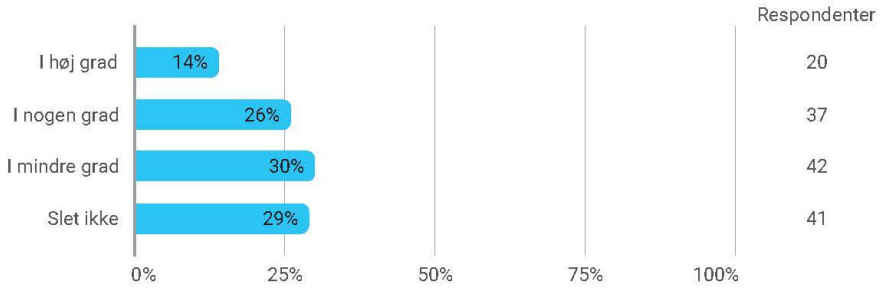
I hvilken grad oplever du generelt, at din praksis som ressourceperson svarer til de forventninger, der er til dig i dit samarbejde med skolens andre ressourcepersoner?



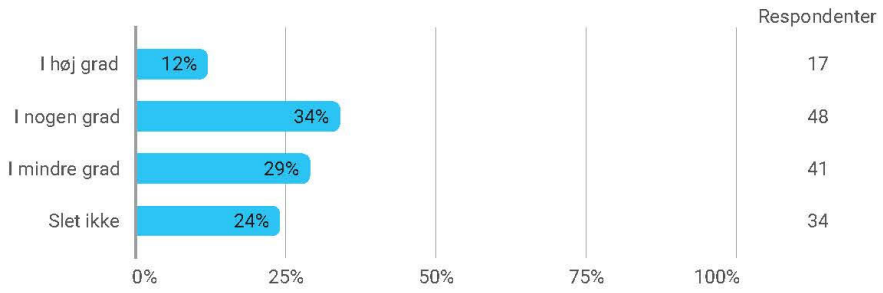
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg er involveret i at udvikle skolens strategier



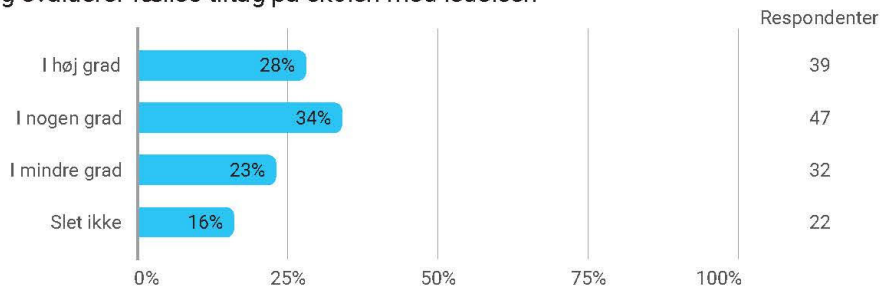
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg er med til at fastlægge strategier for formidling af ledelsesbeslutninger til personalegruppen



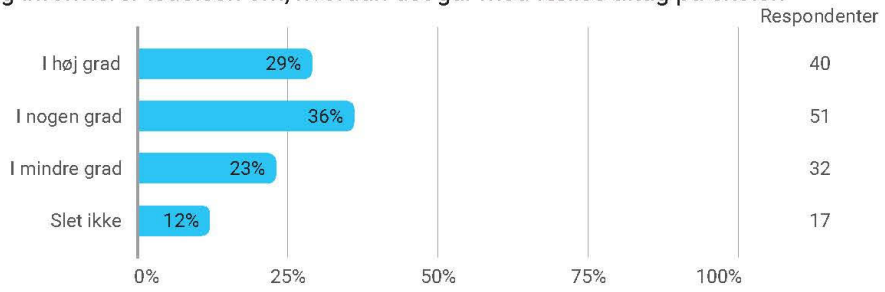
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg er med til at videreformidle ledelsesbeslutninger til personalegruppen



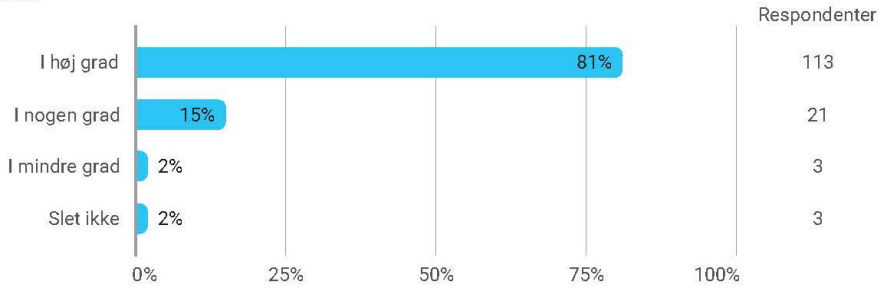
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg evaluerer fælles tiltag på skolen med ledelsen



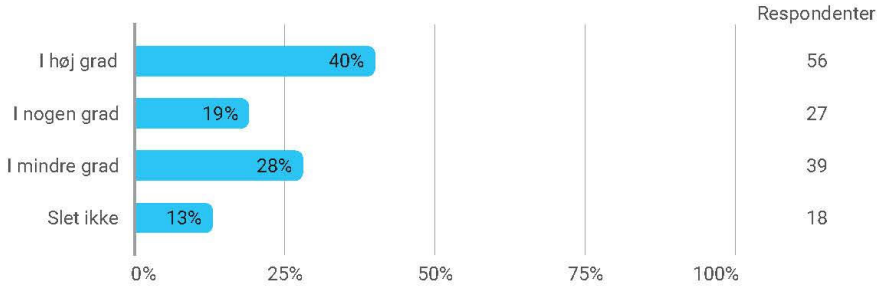
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg informerer ledelsen om, hvordan det går med fælles tiltag på skolen



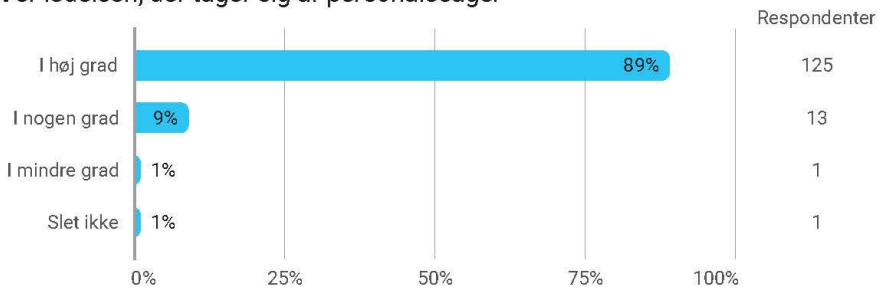
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er ledelsen, der prioriterer økonomi vedrørende mine ressourcepersonopgaver



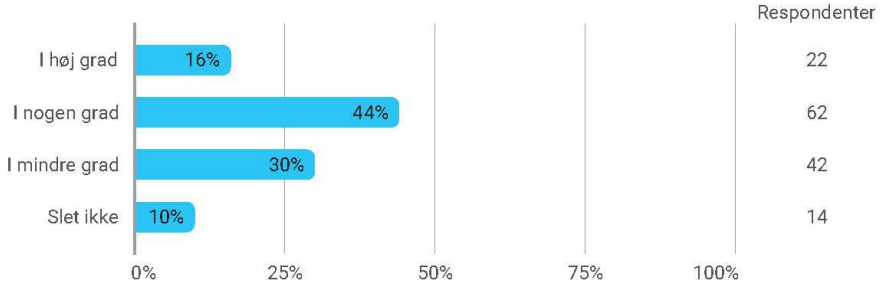
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er ledelsen, der prioriterer mine ressourcepersontimer



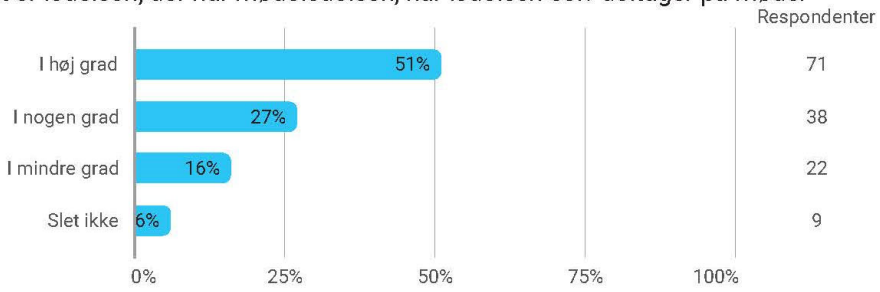
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er ledelsen, der tager sig af personalesager



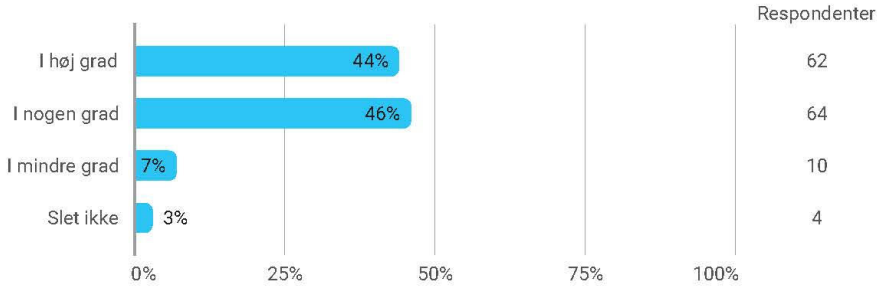
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er ledelsen, der står for formidling af min ressourcepersonrolle til det øvrige personale



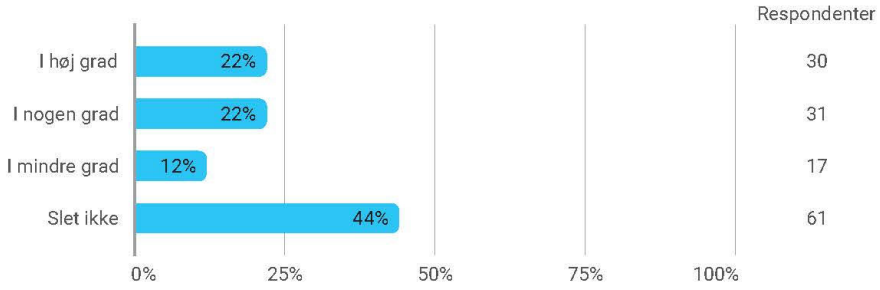
I hvilken grad arbejder du med følgende i din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er ledelsen, der har mødeledelsen, når ledelsen selv deltager på møder



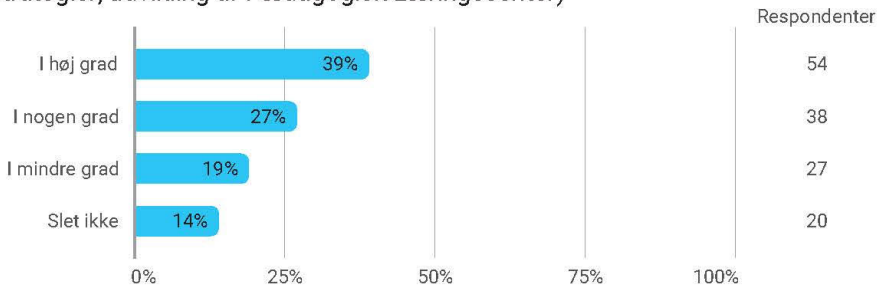
I hvilken grad oplever du generelt, at din praksis som ressourceperson svarer til de forventninger, der er til dig i samarbejdet med skolens ledelse?



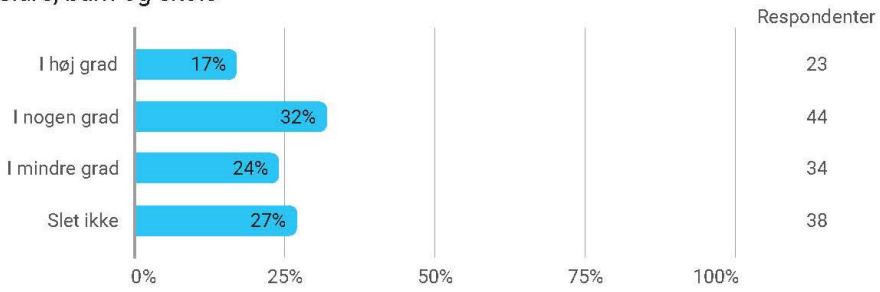
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg fordeler timer til elever med ekstra behov



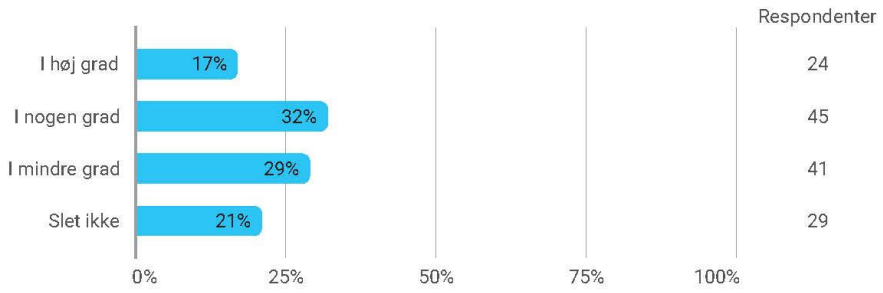
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg bidrager til at implementere fælles kommunale indsatser (Fx Professionelle Læringsfællesskaber, faglige eller sociale strategier, udvikling af Pædagogisk Læringscenter)



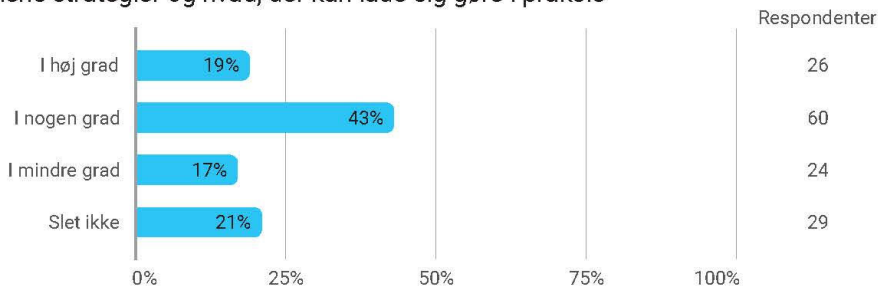
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg er bindeled mellem forældre, barn og skole



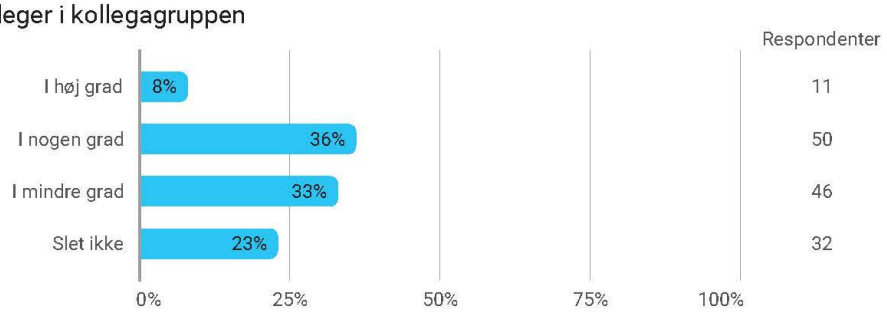
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg er bindeled mellem ledelse og mine kolleger



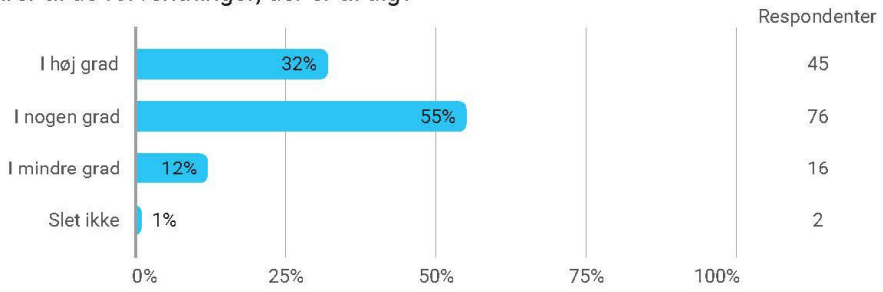
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg er bindeled mellem skolens strategier og hvad, der kan lade sig gøre i praksis



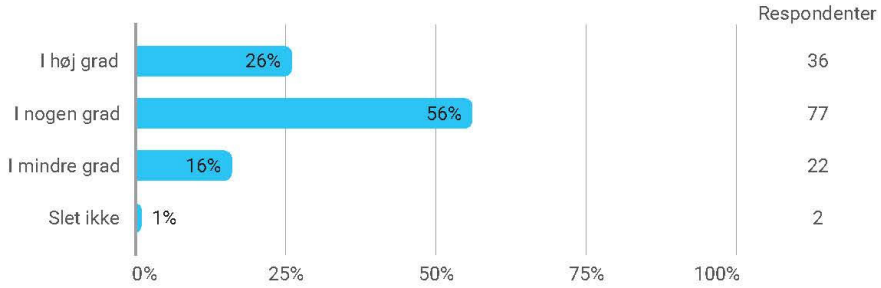
I hvilken grad arbejder du overordnet med følgende i din praksis som ressourceperson? - Jeg er bindeled mellem kolleger i kollegagruppen



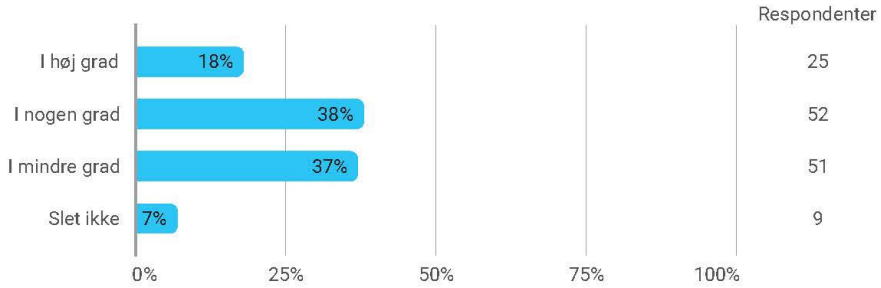
I hvilken grad oplever du generelt, at det, du overordnet arbejder med i din praksis som ressourceperson, svarer til de forventninger, der er til dig?



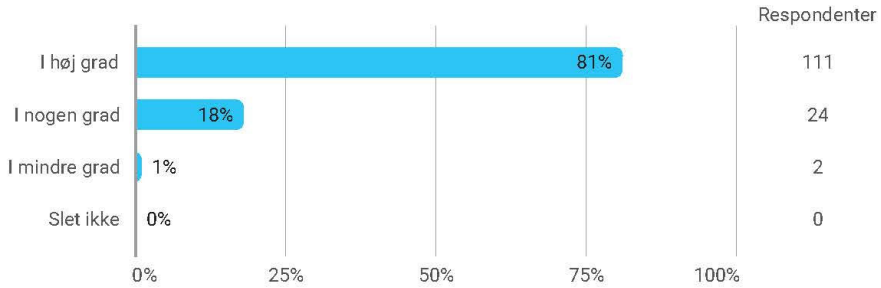
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Jeg kan balancere mellem mine arbejdsopgaver



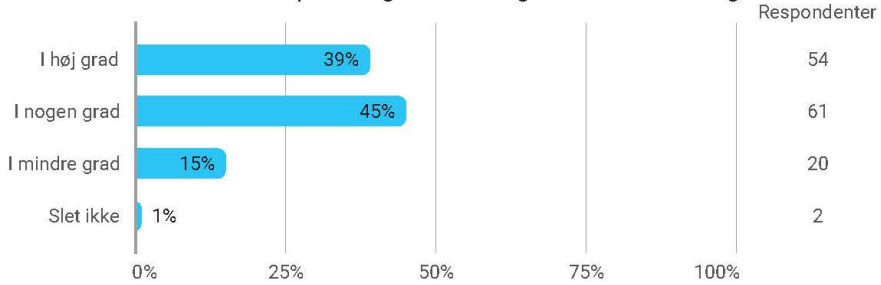
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Jeg synes, det er vanskeligt at imødekomme behov og ønsker fra både ledelse og kolleger



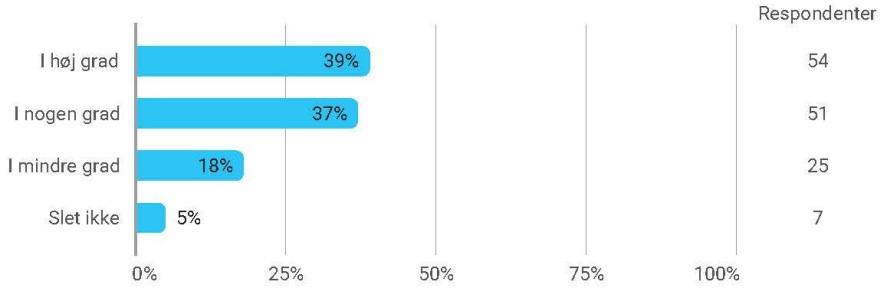
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Jeg bruger min praksiserfaring som lærer/pædagog i mit arbejde som ressourceperson



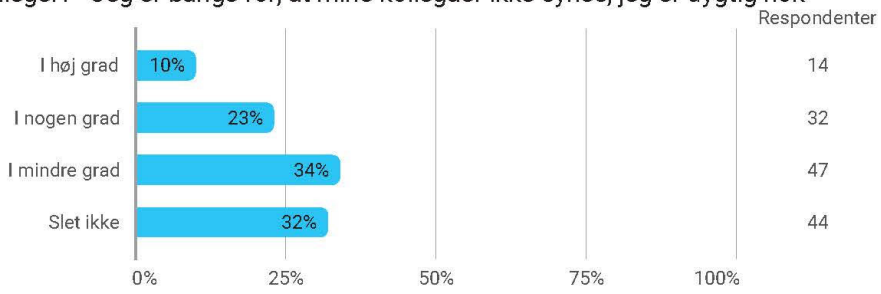
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Rollen som ressourceperson gør det muligt at udvikle mit fagområde



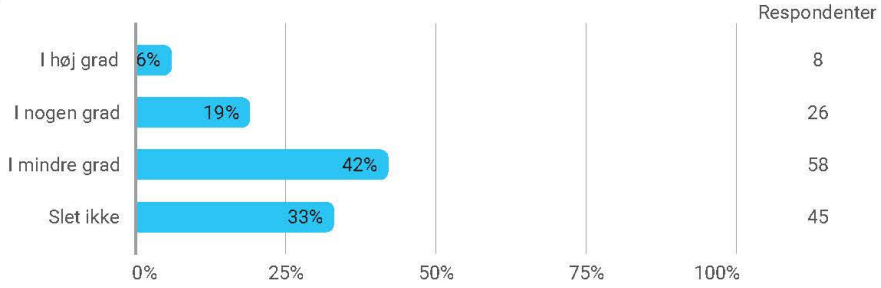
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Jeg har mulighed for sparre med andre ressourcepersoner på skolen



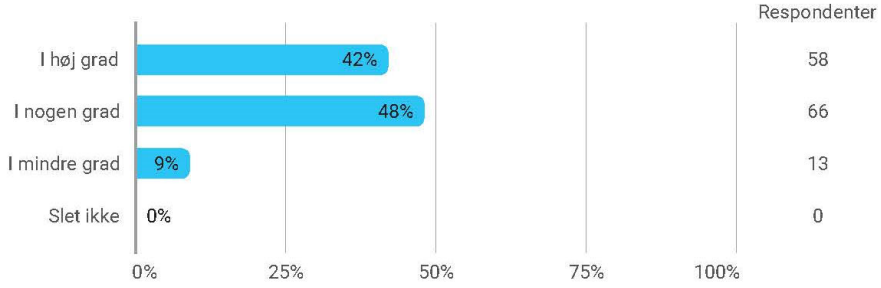
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg er bange for, at mine kollegaer ikke synes, jeg er dygtig nok



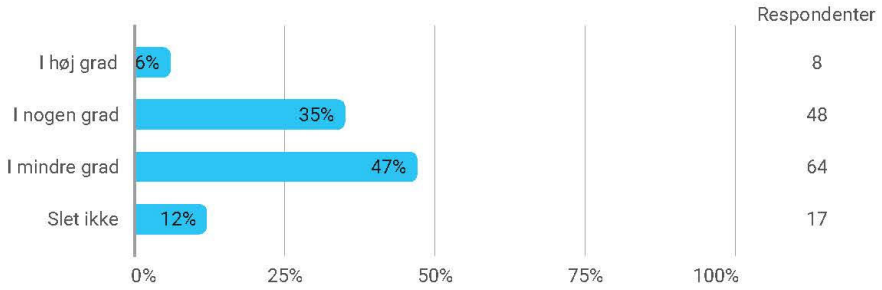
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg bliver ofte mødt med skepsis fra mine kolleger over for mine ressourcepersonopgaver



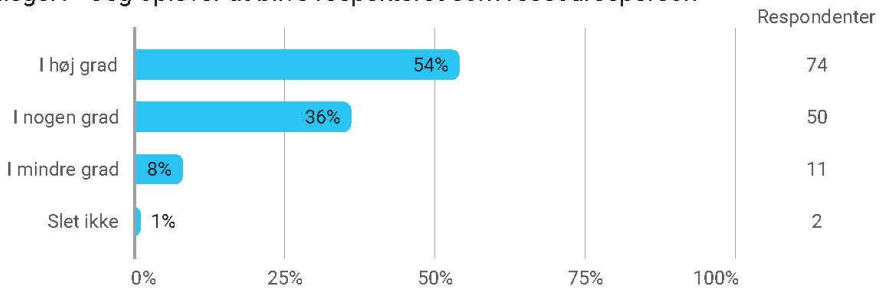
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg oplever god forståelse fra kolleger for det arbejde, jeg udfører som ressourceperson



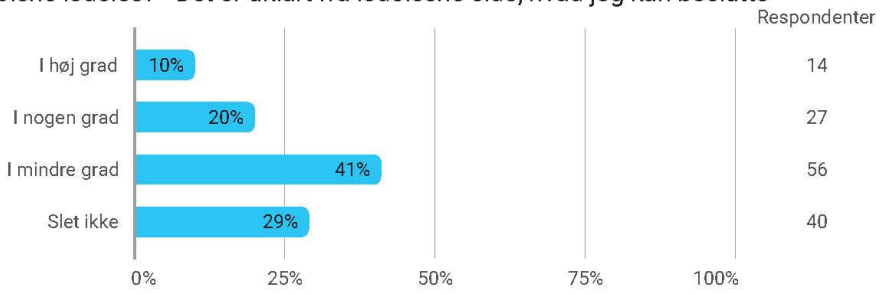
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Mine kolleger udviser manglende initiativ til at skabe ændringer i deres praksis



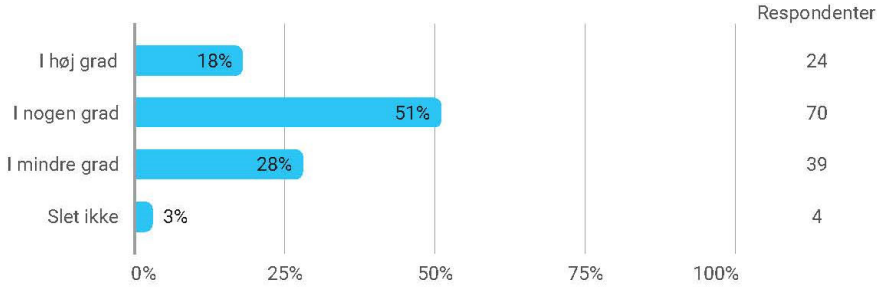
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med kolleger? - Jeg oplever at blive respekteret som ressourceperson



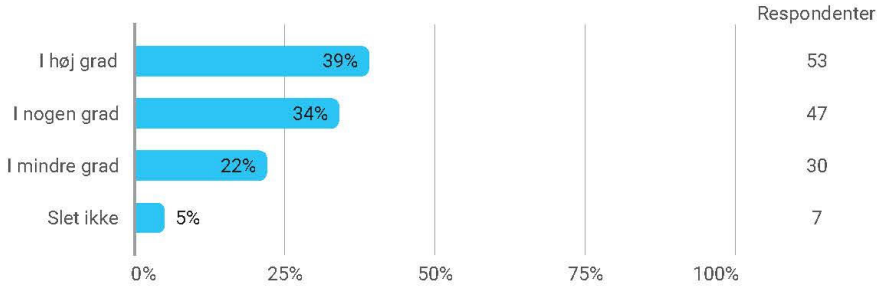
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det er uklart fra ledelsens side, hvad jeg kan beslutte



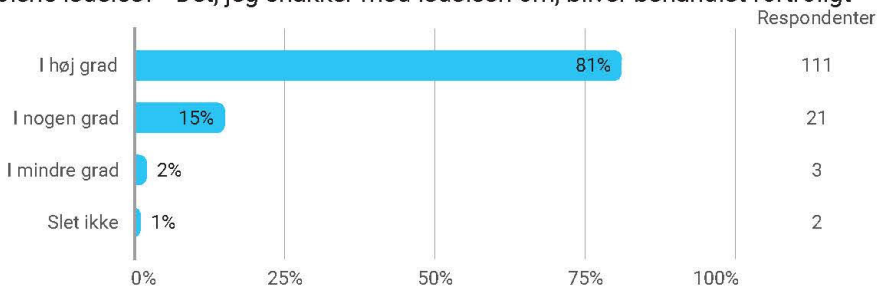
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - I mine udmeldinger til ledelsen repræsenterer jeg mine kollegers holdninger



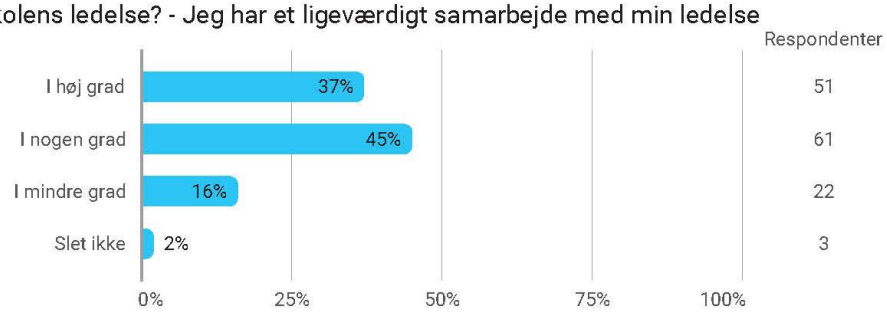
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg har et tæt samarbejde med ledelsen om tiltag på skolen



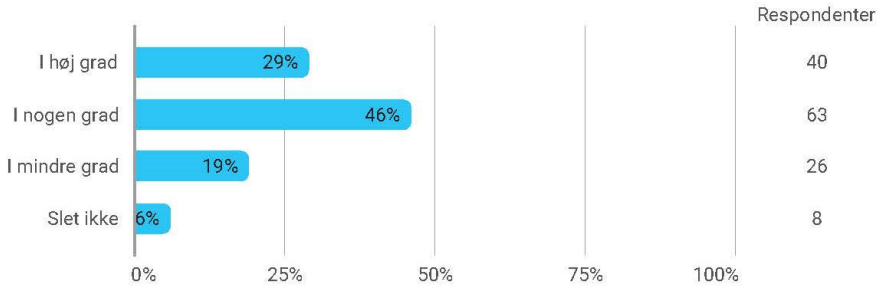
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Det, jeg snakker med ledelsen om, bliver behandlet fortroligt



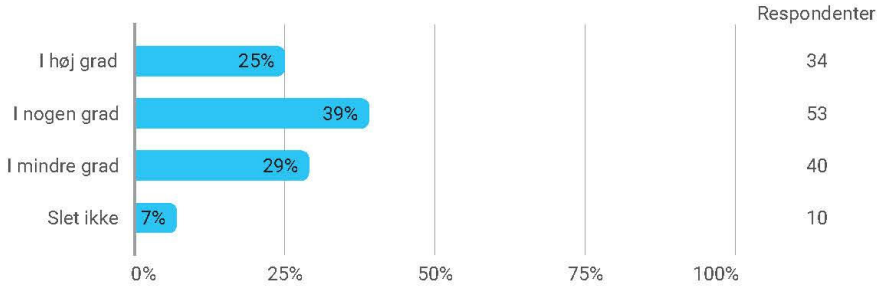
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Jeg har et ligeværdigt samarbejde med min ledelse



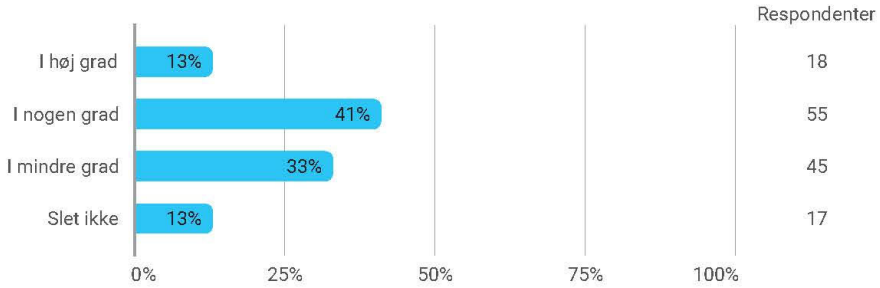
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Ledelsens forventninger til mine arbejdsopgaver er tydelige for mig



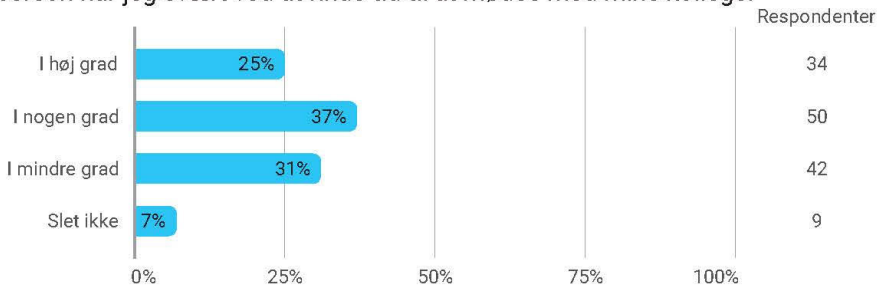
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i samarbejdet med skolens ledelse? - Ledelsen er god til at italesætte min rolle over for kollegerne



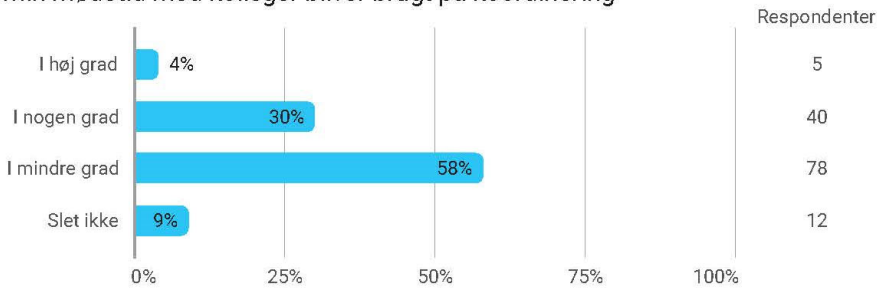
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Den tid, jeg som ressourceperson har til rådighed til ressourcepersonopgaven, svarer til de opgaver, jeg har



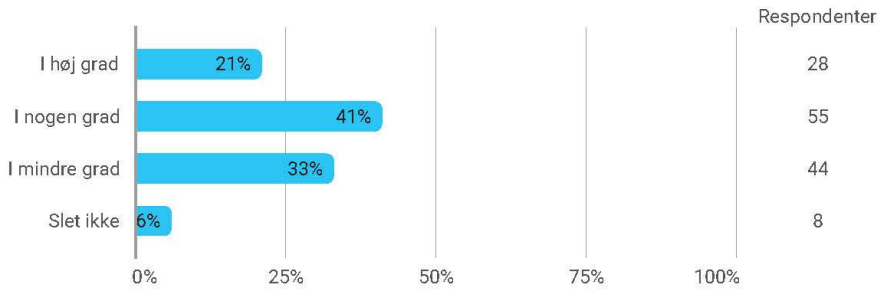
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Som ressourceperson har jeg svært ved at finde tid til at mødes med mine kolleger



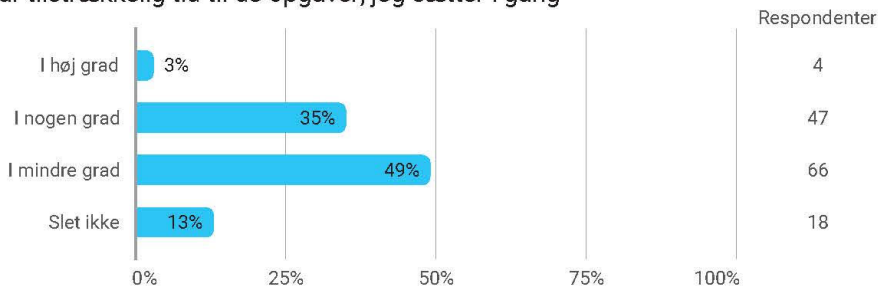
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Størstedelen af min mødetid med kolleger bliver brugt på koordinering



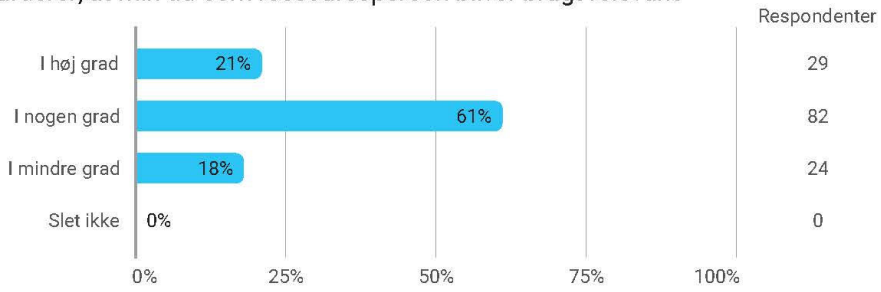
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Størstedelen af min mødetid med kolleger bliver brugt på pædagogisk udvikling og refleksion



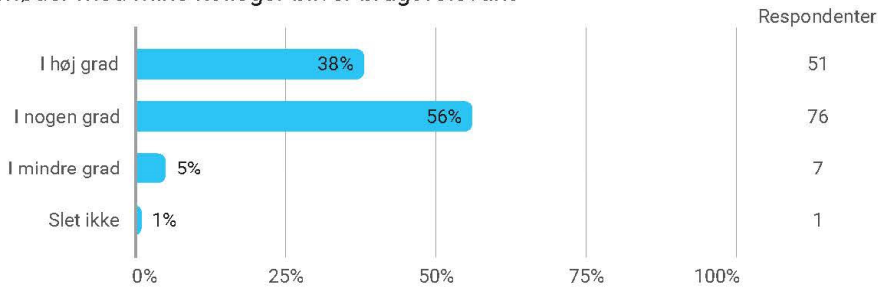
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Mine kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, jeg sætter i gang



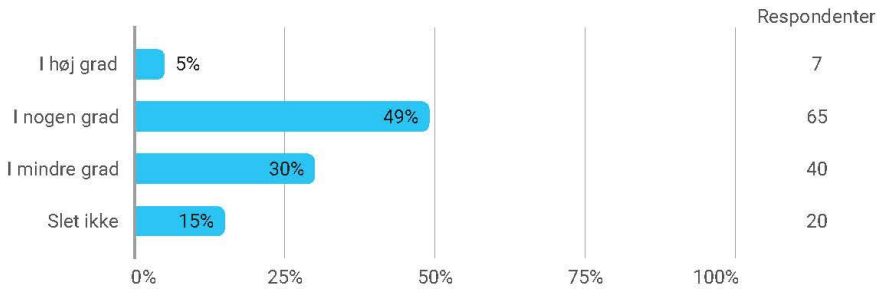
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Mine kolleger vurderer, at min tid som ressourceperson bliver brugt relevant



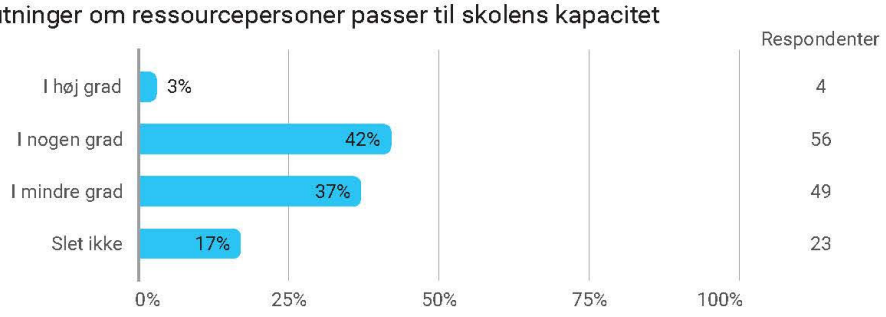
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis som ressourceperson i forhold til tid? - Jeg oplever, at møder med mine kolleger bliver brugt relevant



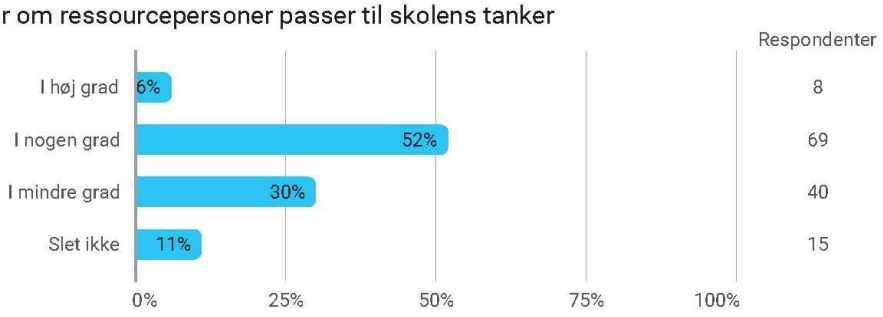
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens behov



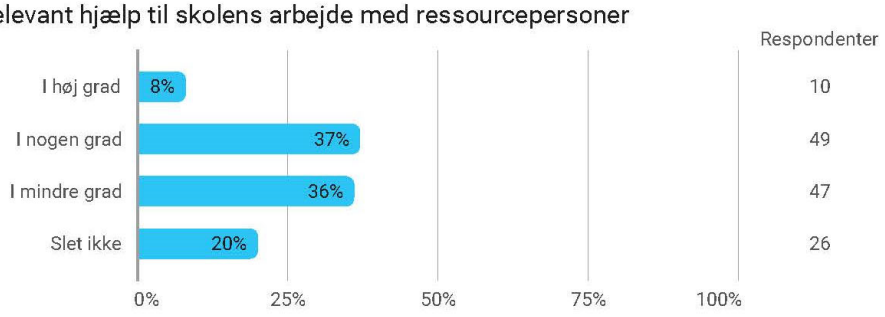
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens kapacitet



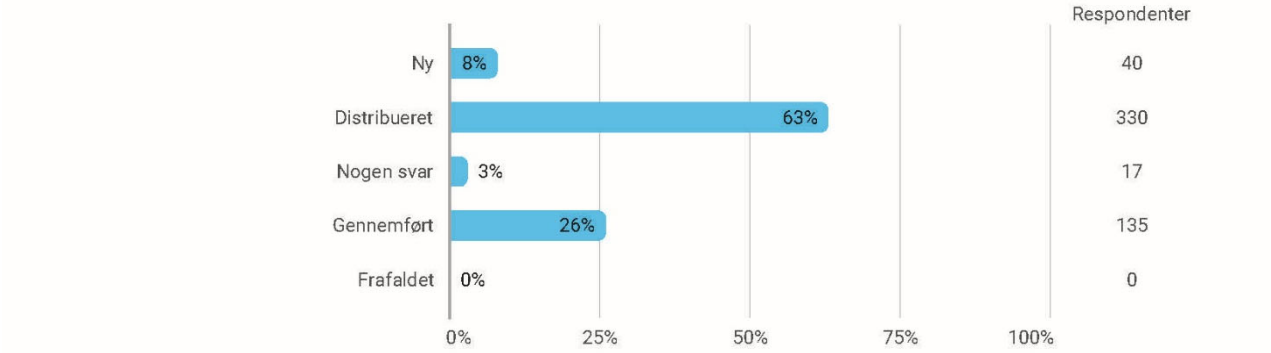
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens tanker om ressourcepersoner passer til skolens tanker



I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om din praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningen yder relevant hjælp til skolens arbejde med ressourcepersoner

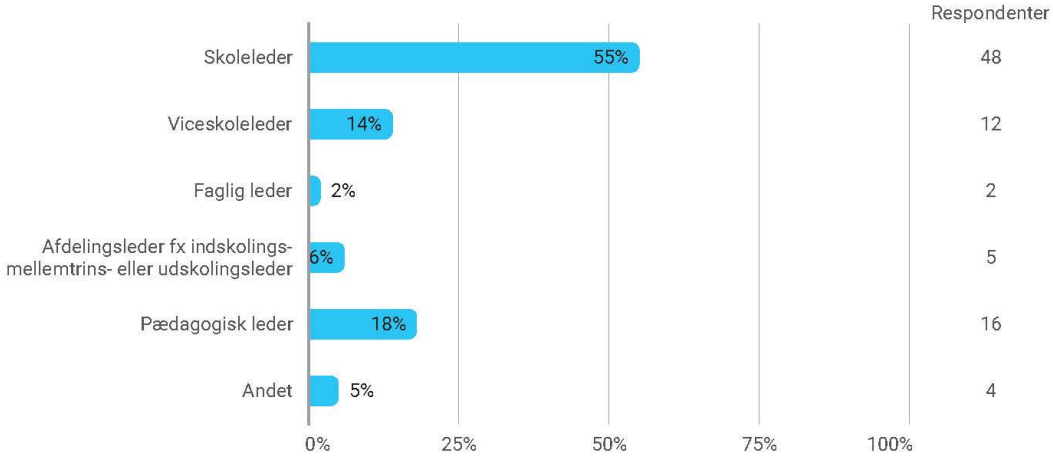


Samlet status

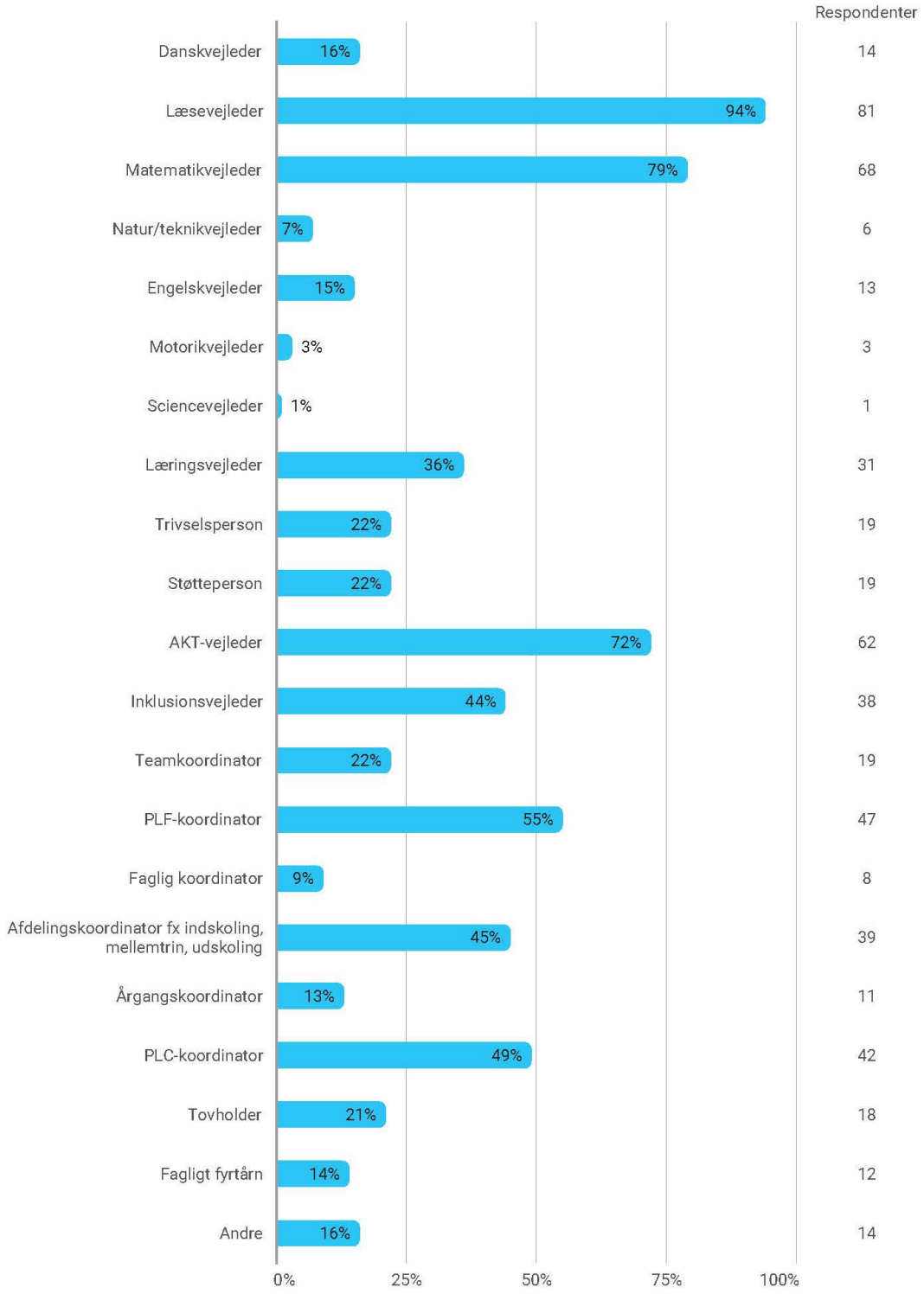


Ledelse

Hvilken stillingsbetegnelse svarer bedst til den ledelsesrolle, du er ansat til at varetage på din skole?

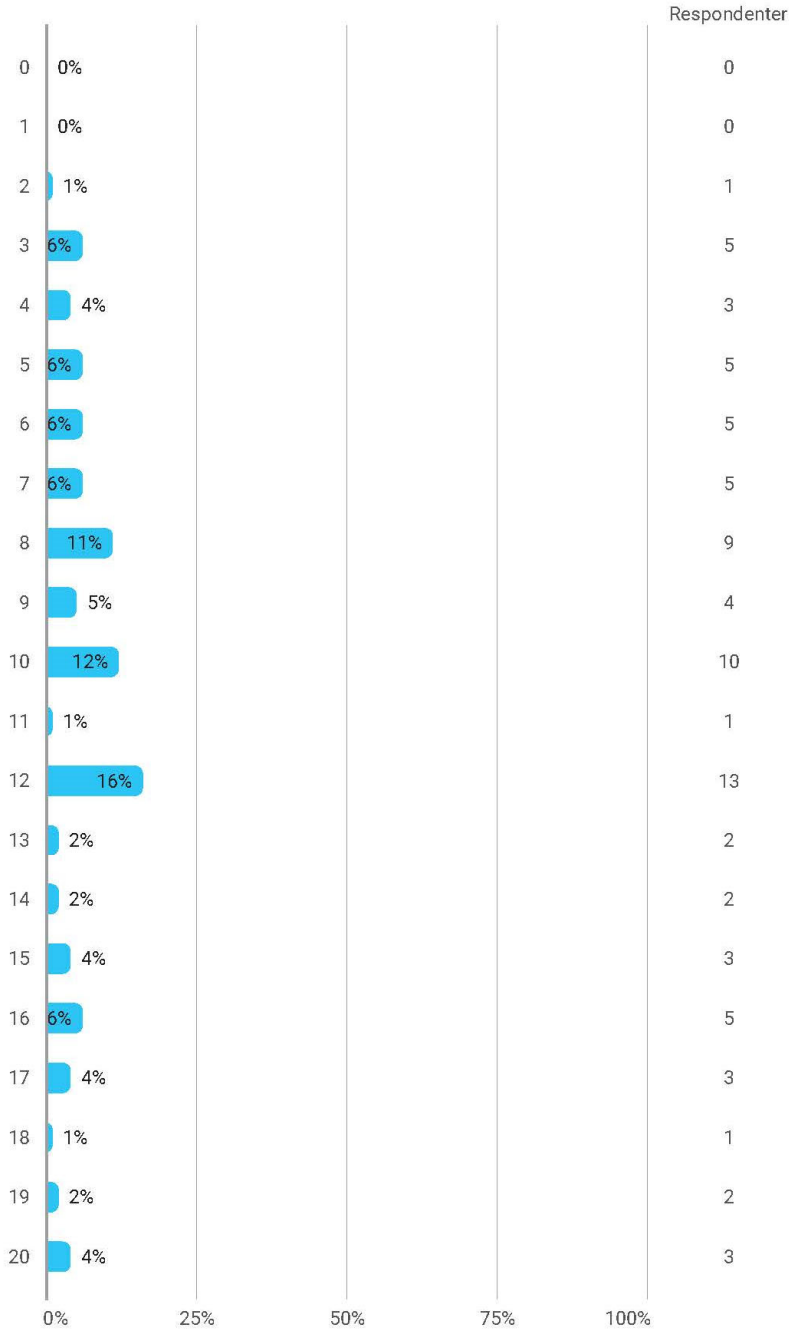


Hvilke af følgende ressourcepersonroller svarer bedst til dem, I har på skolen? (Du kan vælge flere kategorier).

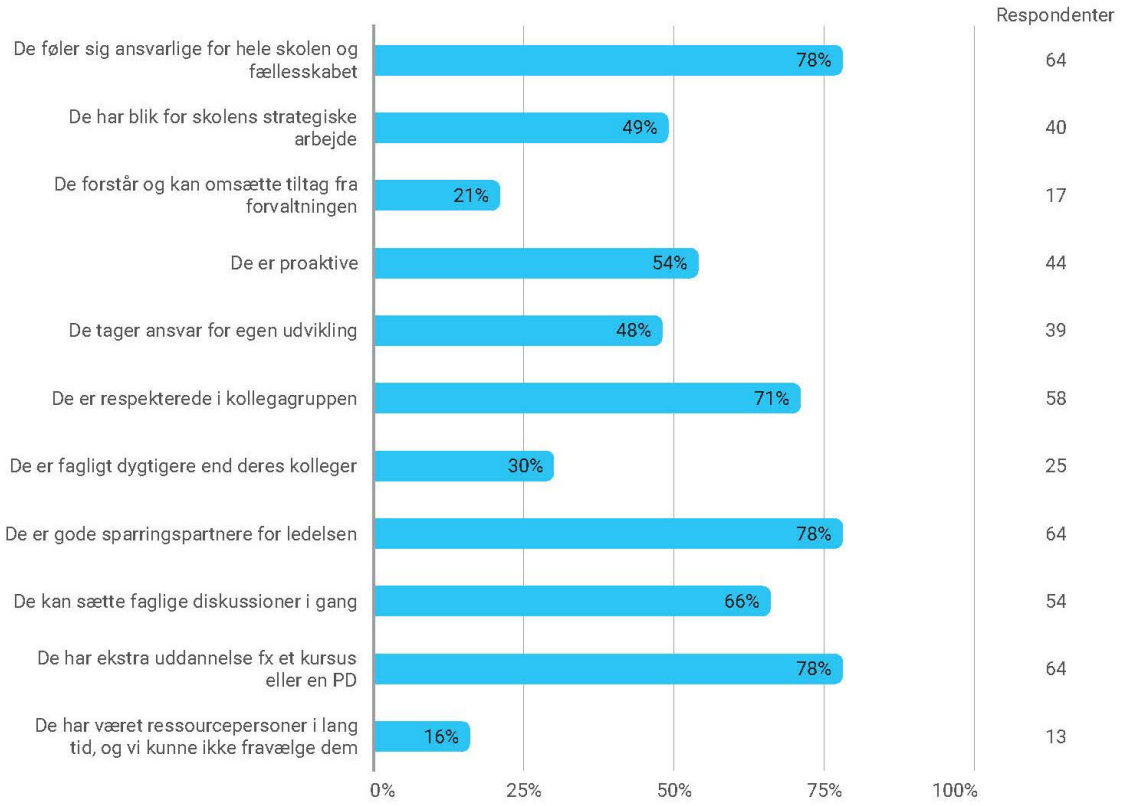


Hvor mange ressourcepersoner har I i alt på skolen?

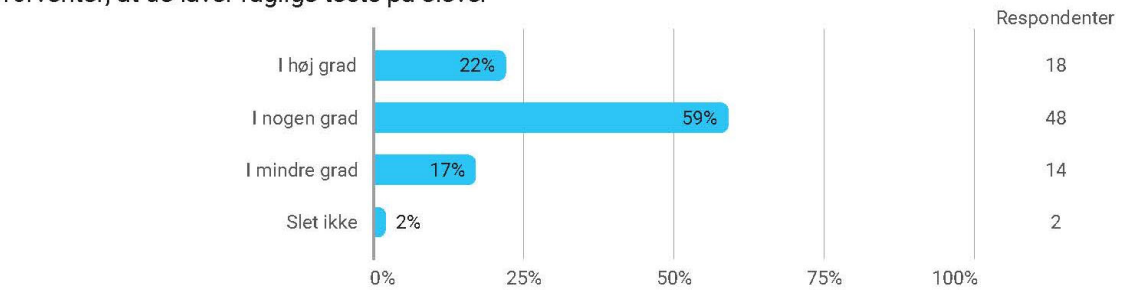
(Lærer eller pædagog med et formelt ekstraansvar, der både/enten retter sig mod elevers læring, trivsel og dannelse, kollegers undervisning/pædagogiske opgaver og/eller skolens strategiske arbejde).



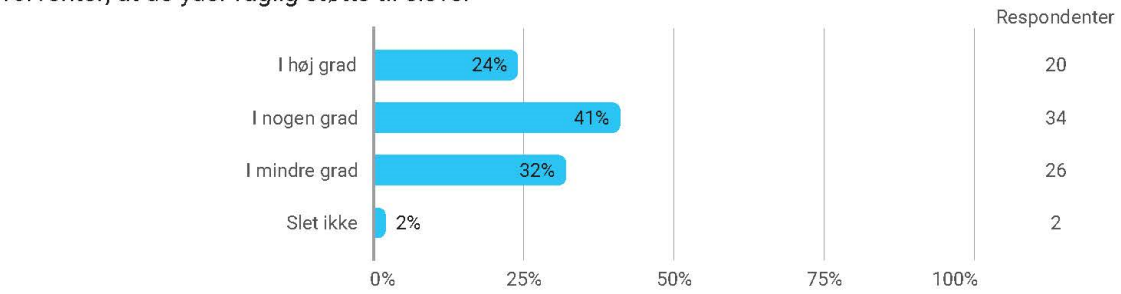
Hvilke overvejelser har ligget til grund for valg af skolens ressourcepersoner? (Du kan vælge flere kategorier).



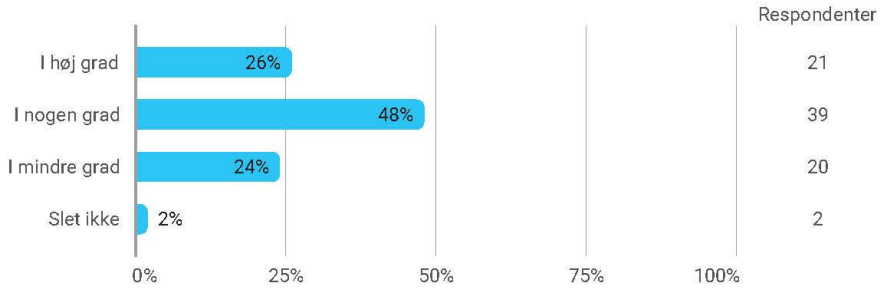
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de laver faglige tests på elever



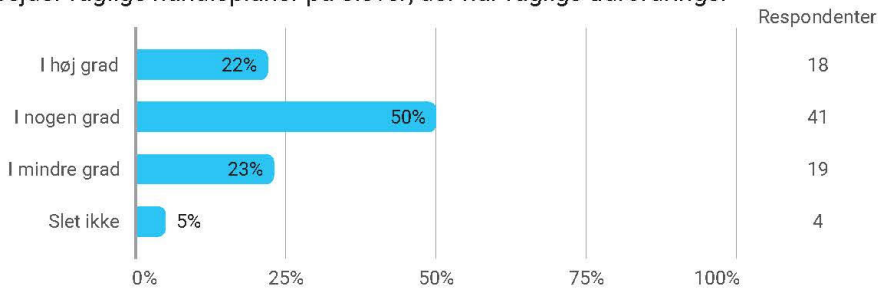
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de yder faglig støtte til elever



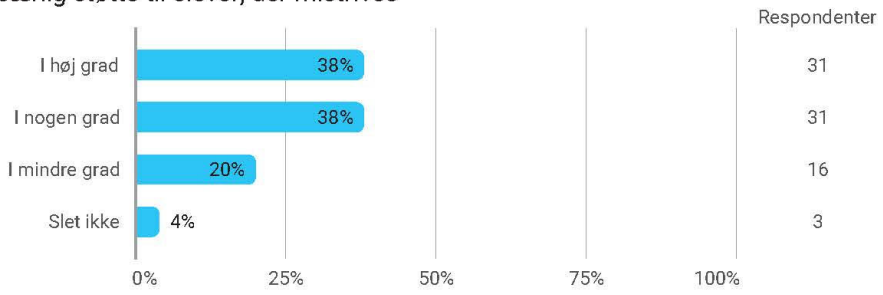
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de afholder faglige forløb på klasseniveau



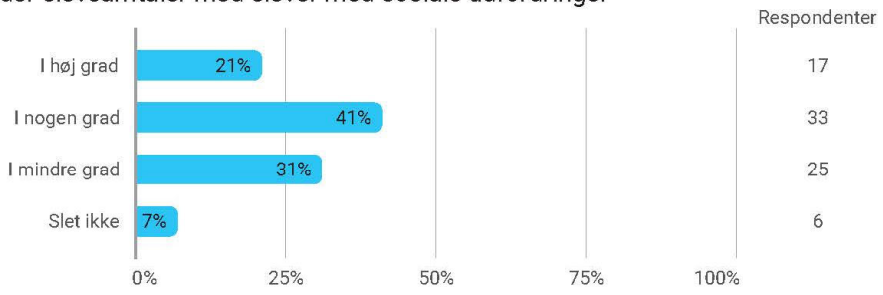
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de udarbejder faglige handleplaner på elever, der har faglige udfordringer



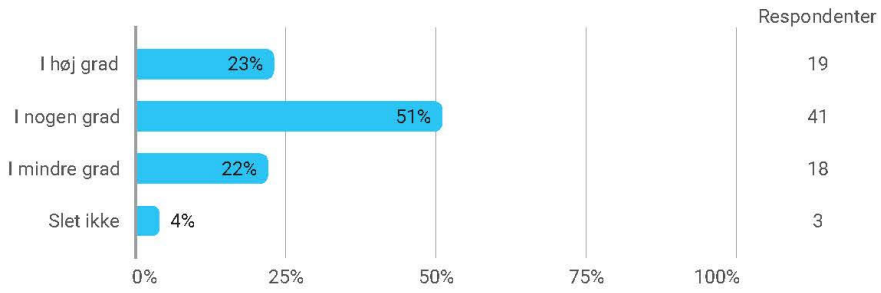
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de yder særlig støtte til elever, der mistrives



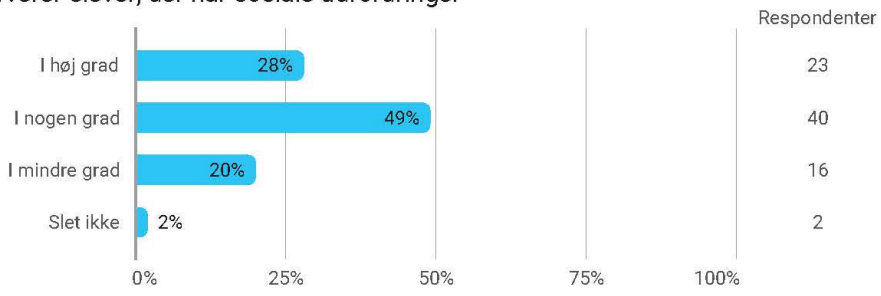
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de afholder elevsamtaler med elever med sociale udfordringer



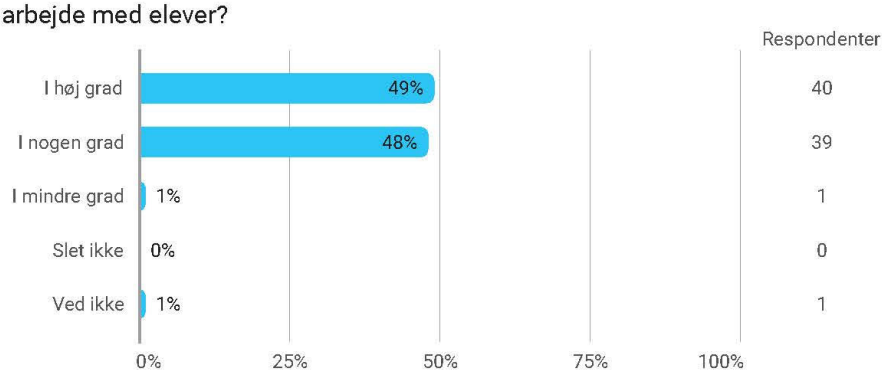
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de udarbejder handleplaner på elever, der har sociale udfordringer



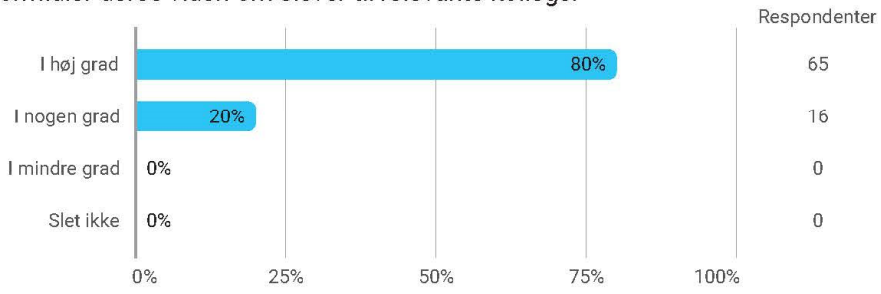
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever? - Jeg forventer, at de observerer elever, der har sociale udfordringer



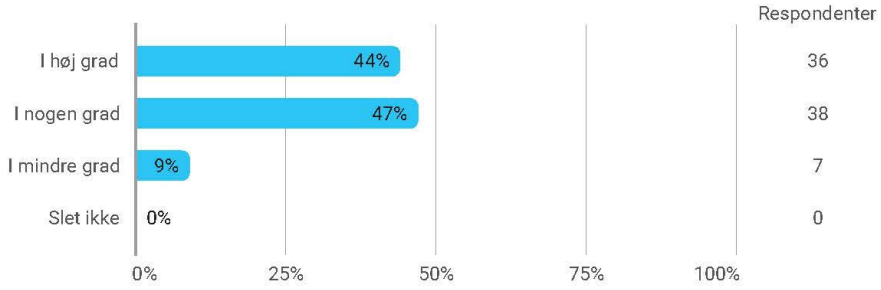
I hvilken grad oplever du generelt, at ressourcepersoners praksis svarer til dine forventninger til ressourcepersoners arbejde med elever?



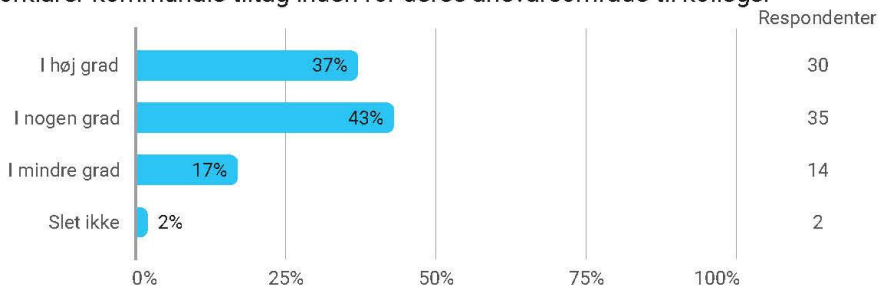
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de formidler deres viden om elever til relevante kolleger



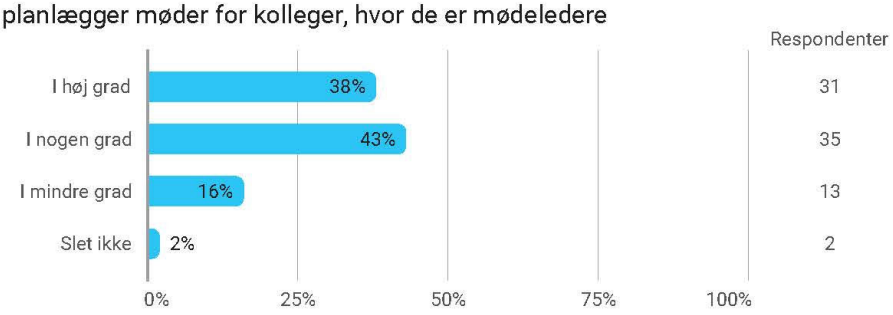
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de formidler nyeste forskning inden for deres område til kolleger



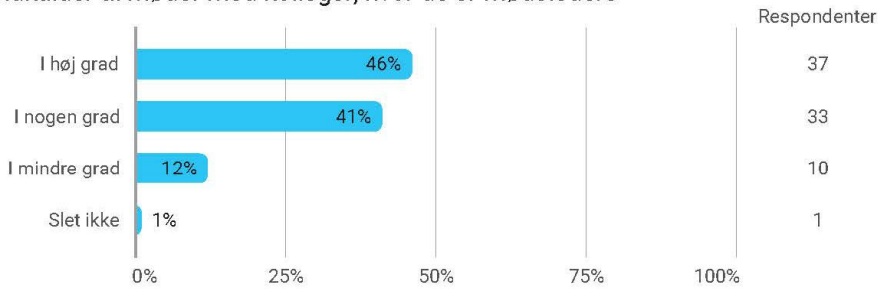
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de forklarer kommunale tiltag inden for deres ansvarsområde til kolleger



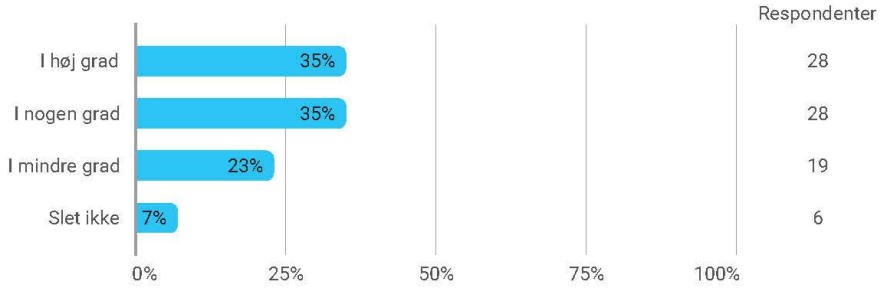
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de planlægger møder for kolleger, hvor de er mødeledere



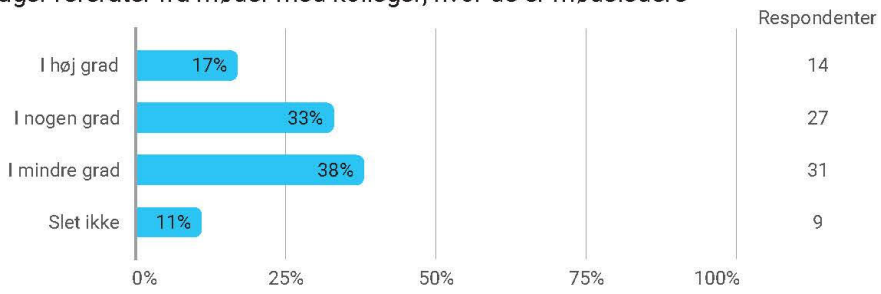
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de indkalder til møder med kolleger, hvor de er mødeledere



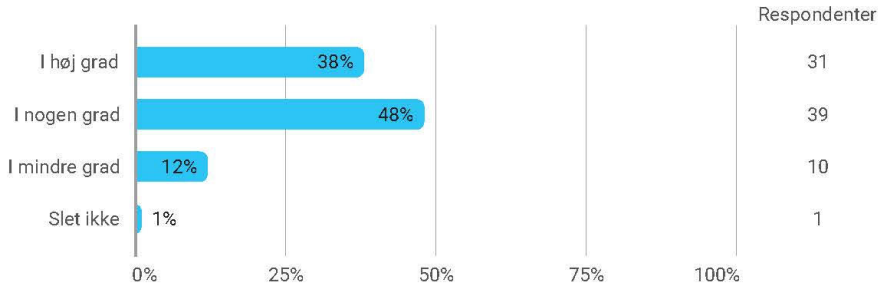
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de er ordstyrere på møder med kolleger, hvor de er mødeledere



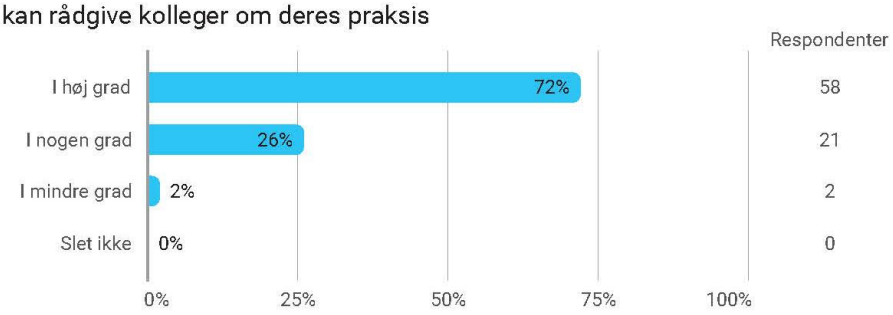
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de tager referater fra møder med kolleger, hvor de er mødeledere



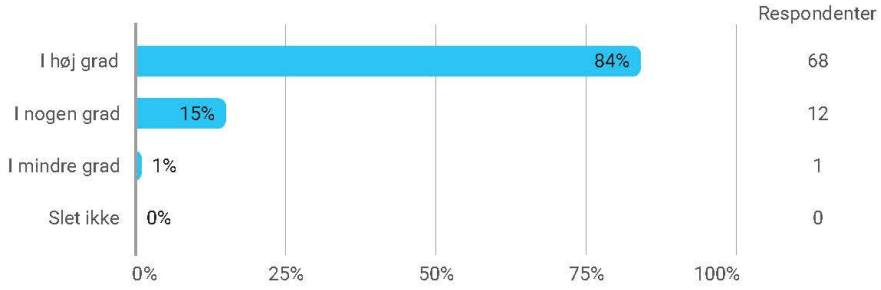
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de inden for deres fagområde hjælper kolleger, fordi de er fagligt dygtigere end deres kolleger



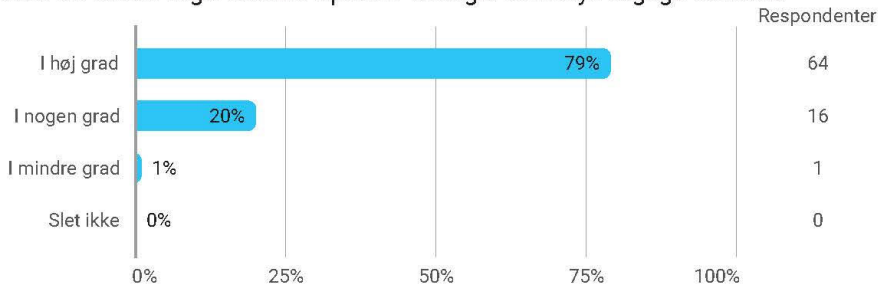
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de kan rådgive kolleger om deres praksis



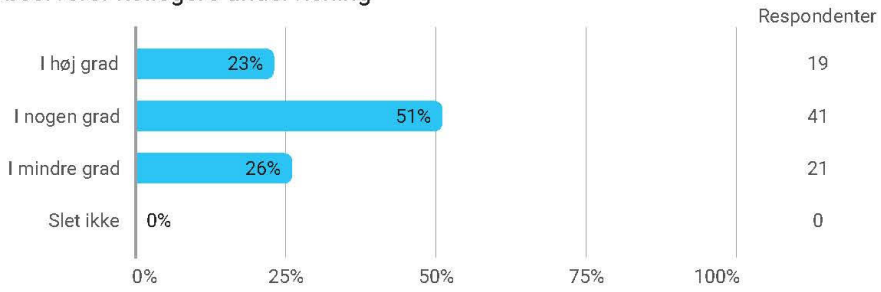
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de kan understøtte kollegers refleksion om deres praksis



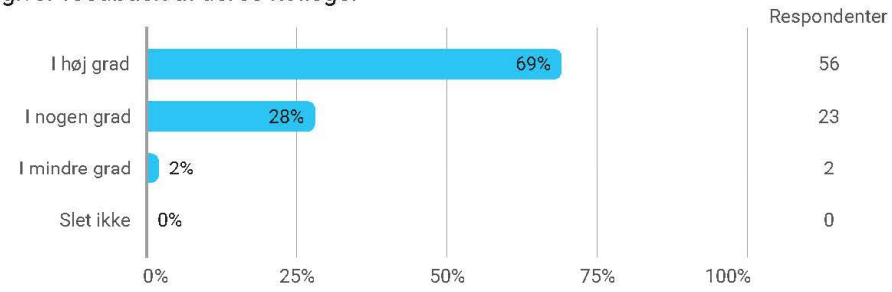
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de inden for deres fagområde inspirerer kolleger med nye faglige metoder



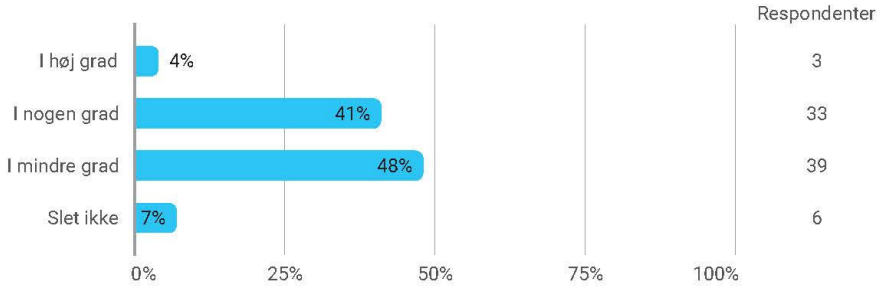
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de observerer kollegers undervisning



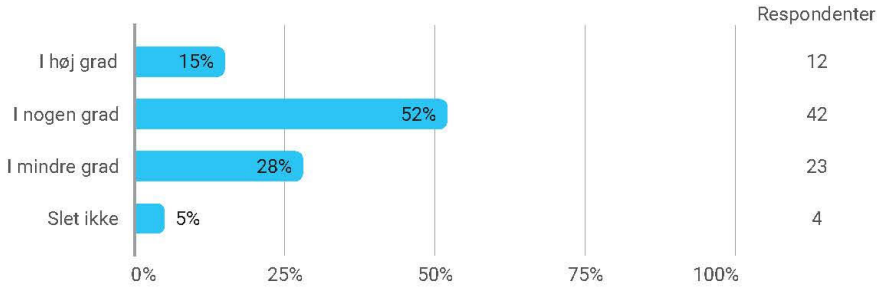
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de giver feedback til deres kolleger



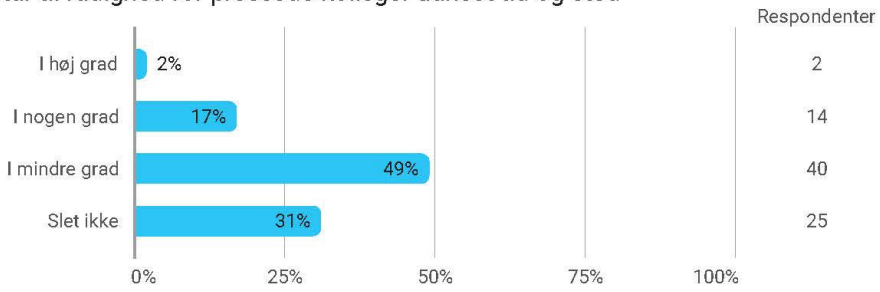
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de hjælper kolleger, der føler sig pressede i deres daglige arbejde



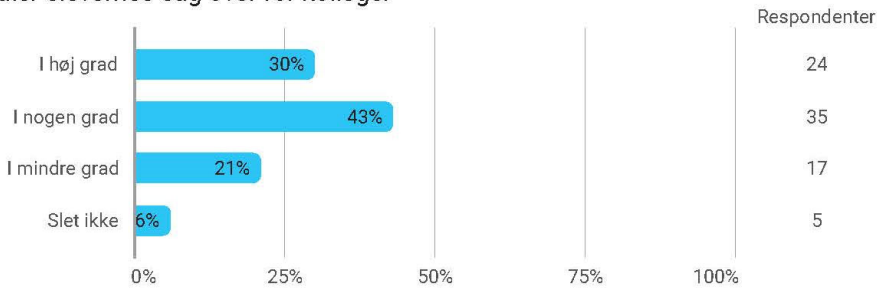
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de hjælper kolleger, der føler sig frustrerede og utilstrækkelige i deres daglige arbejde



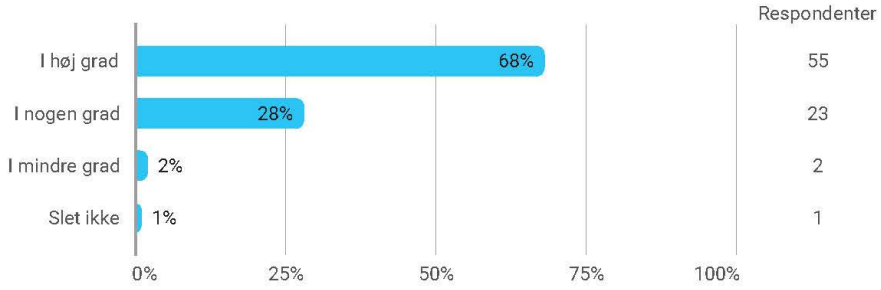
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de står til rådighed for pressede kolleger uanset tid og sted



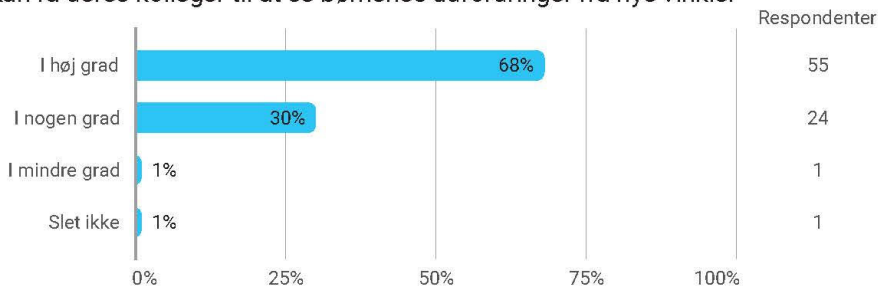
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de taler elevernes sag over for kolleger



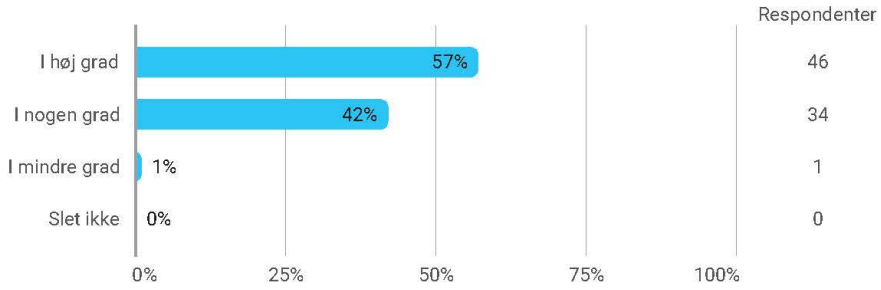
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de udfordrer kollegers forforståelser om elever



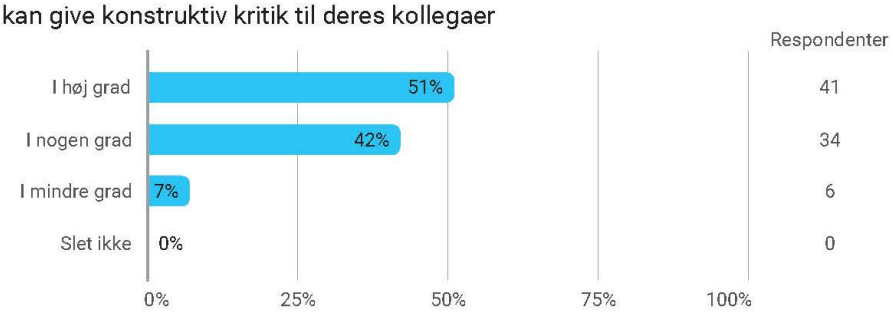
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de kan få deres kolleger til at se børnenes udfordringer fra nye vinkler



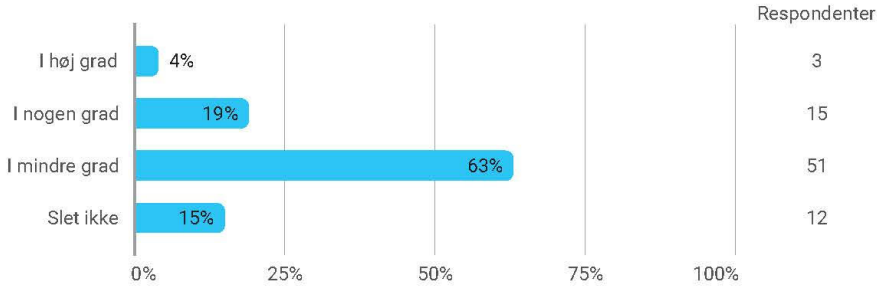
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de kan sætte processer i gang med deres kolleger, som understøtter kollegers professionelle dømmekraft



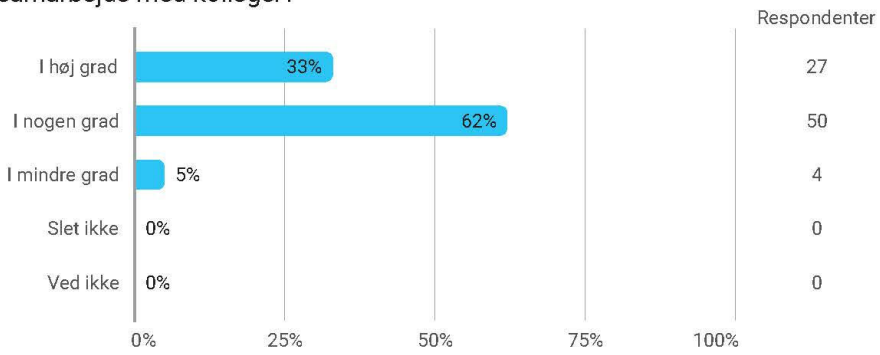
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de kan give konstruktiv kritik til deres kollegaer



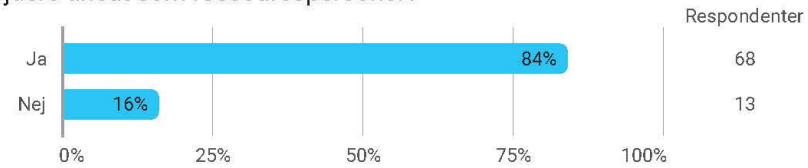
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger? - Jeg forventer, at de giver færdige løsninger på praktiske fordringer



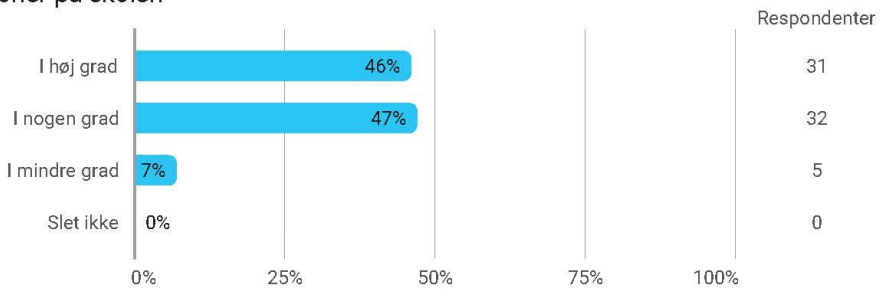
I hvilken grad oplever du generelt, at ressourcepersoners praksis svarer til dine forventninger til ressourcepersoners samarbejde med kolleger?



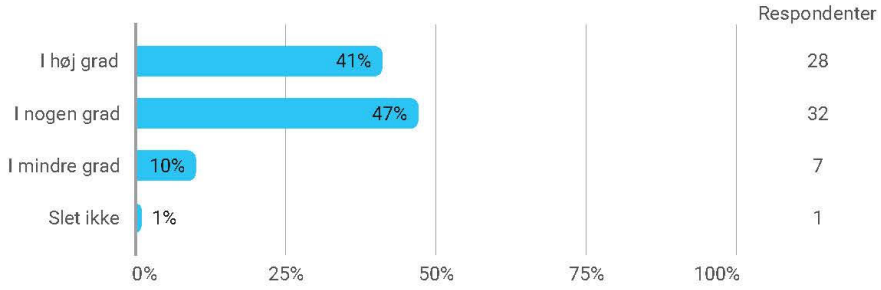
Har din skole flere medarbejdere ansat som ressourcepersoner?



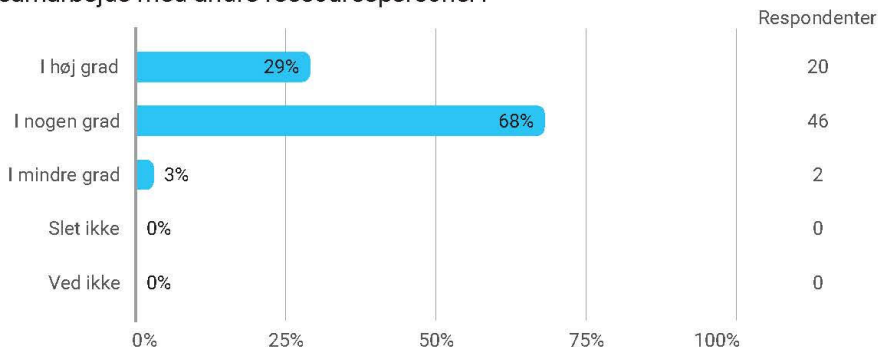
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med skolens andre ressourcepersoner? - Jeg forventer, at de udveksler erfaringer om ressourcepersonrollen med andre ressourcepersoner på skolen



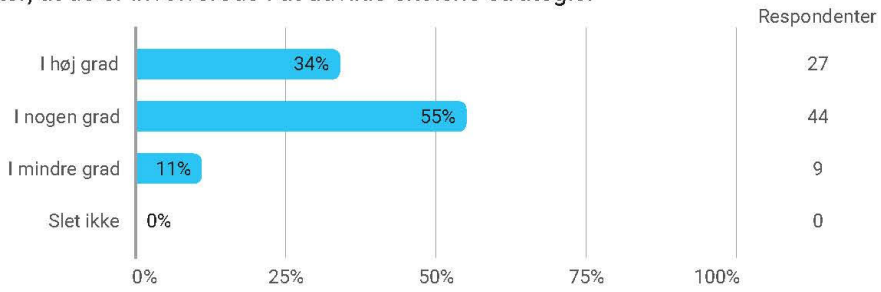
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med skolens andre ressourcepersoner? - Jeg forventer, at de koordinerer fælles tiltag på skolen med skolens andre ressourcepersoner



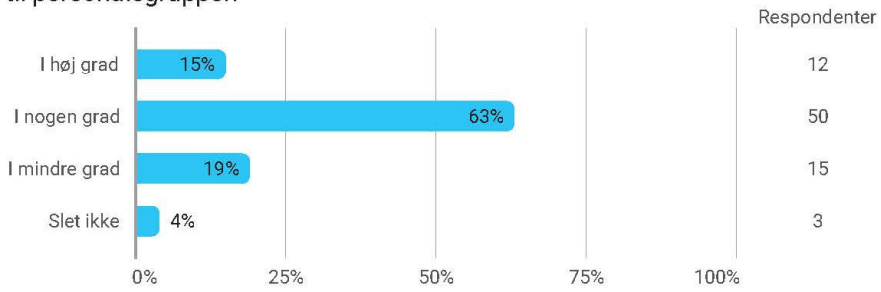
I hvilken grad oplever du generelt, at ressourcepersoners praksis svarer til dine forventninger til ressourcepersoners samarbejde med andre ressourcepersoner?



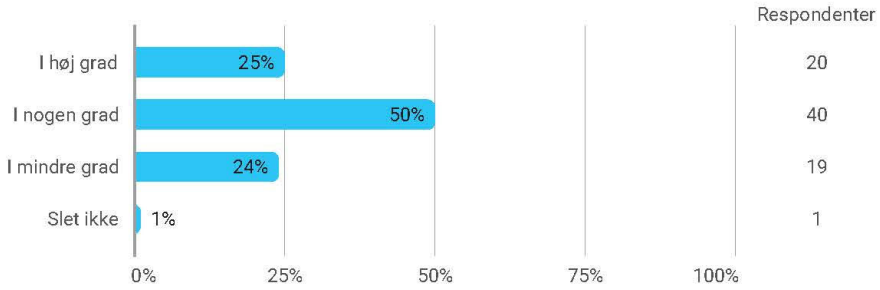
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at de er involverede i at udvikle skolens strategier



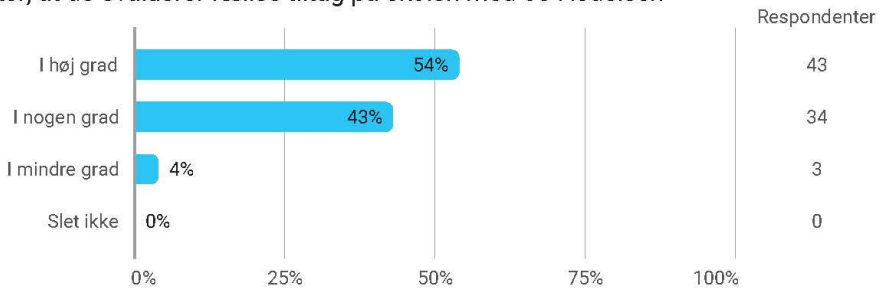
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at de er med til at fastlægge strategier for formidling af ledelsesbeslutninger til personalegruppen



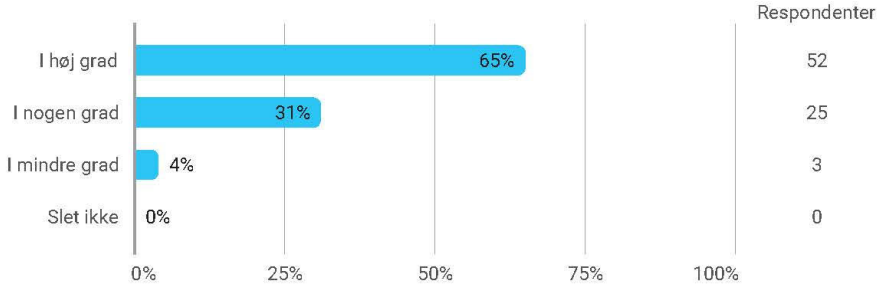
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at de er med til at videreformidle ledelsesbeslutninger til personalegruppen



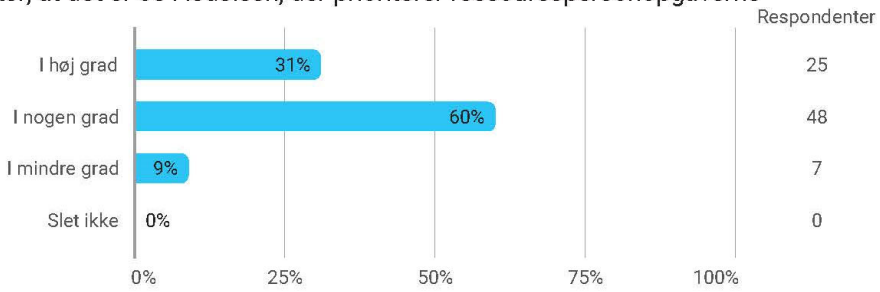
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at de evaluerer fælles tiltag på skolen med os i ledelsen



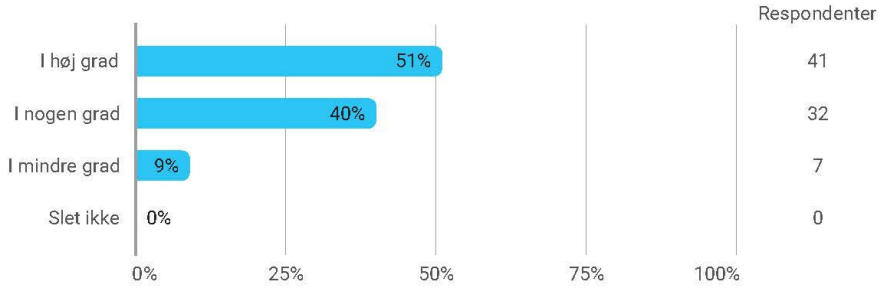
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at de informerer os i ledelsen om, hvordan det går med fælles tiltag på skolen



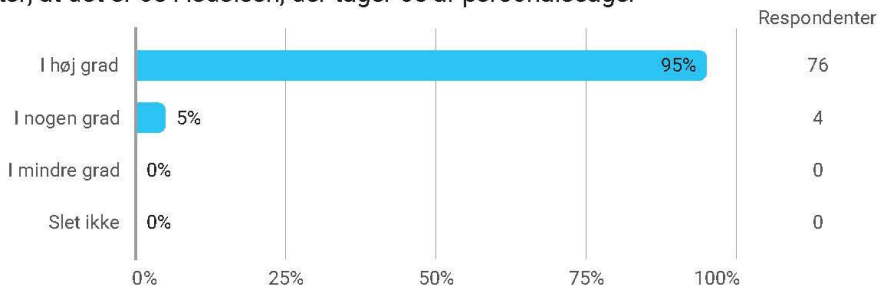
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at det er os i ledelsen, der prioriterer ressourcepersonopgaverne



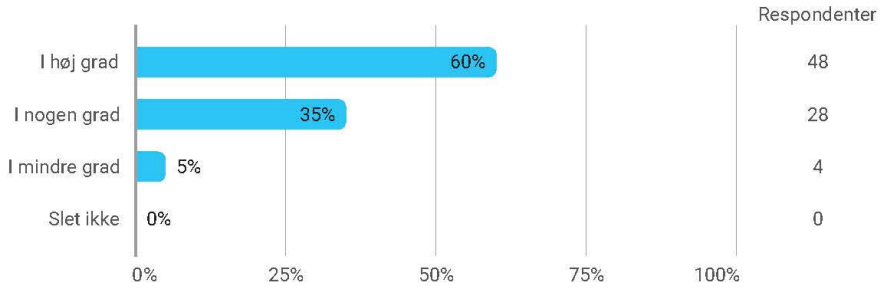
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at det er os i ledelsen, der prioriterer ressourcepersontimer



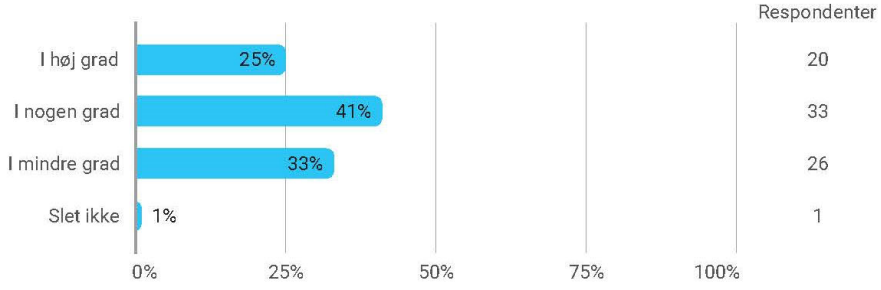
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at det er os i ledelsen, der tager os af personalesager



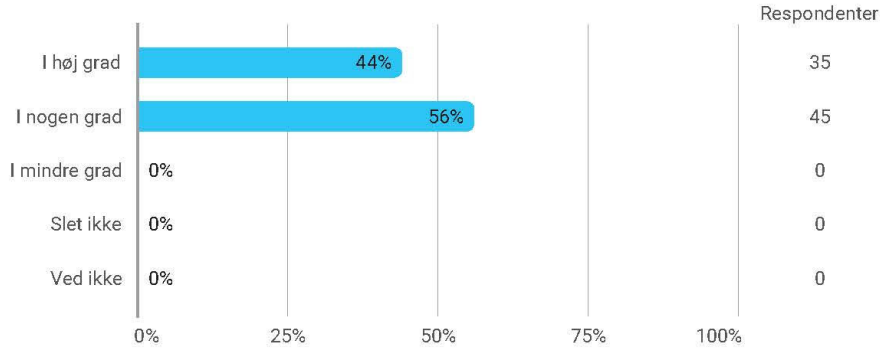
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at det er os i ledelsen, der står for formidling af ressourcepersonroller til det øvrige personale



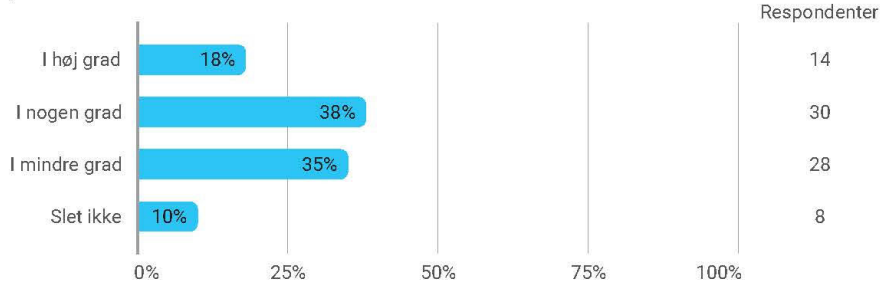
I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i skolens ledelse? - Jeg forventer, at det er os i ledelsen, der har mødeledelsen, når vi som ledere selv deltager på møder



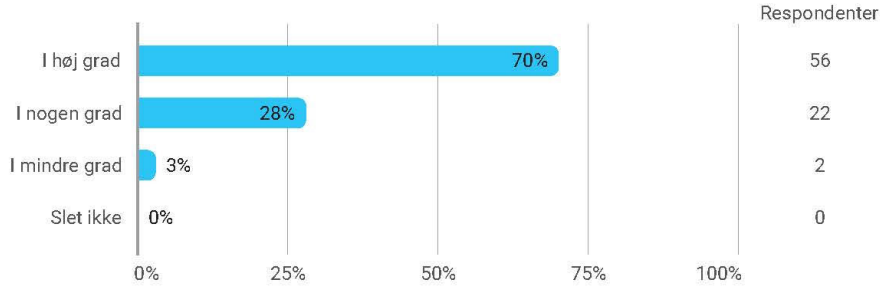
I hvilken grad oplever du generelt, at ressourcepersoners praksis svarer til dine forventninger til ressourcepersoners samarbejde med jer i ledelsen?



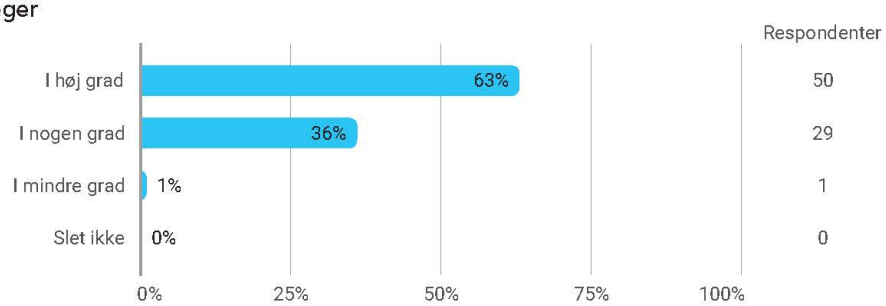
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, af de fordeler timer til elever med ekstra behov



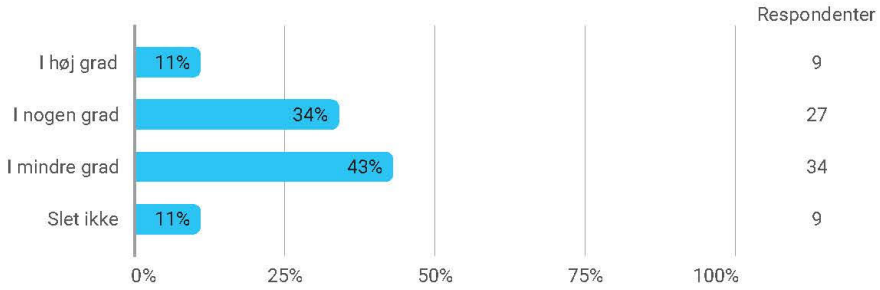
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de bidrager til at implementere fælles kommunale indsatser (fx Professionelle Læringsfællesskaber, faglige eller sociale strategier, udvikling af Pædagogisk Læringscenter)



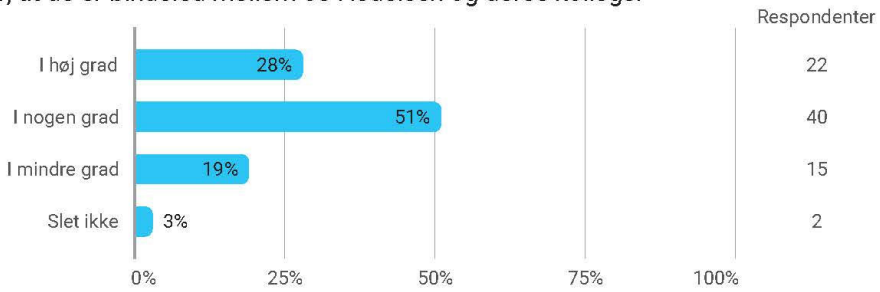
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de bidrager til at skabe en kulturforandring i retning af en mere refleksiv kultur for deres kolleger



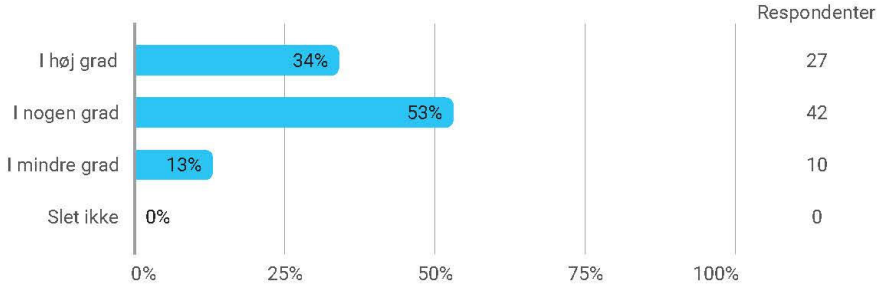
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de er bindeled mellem forældre, barn og skole



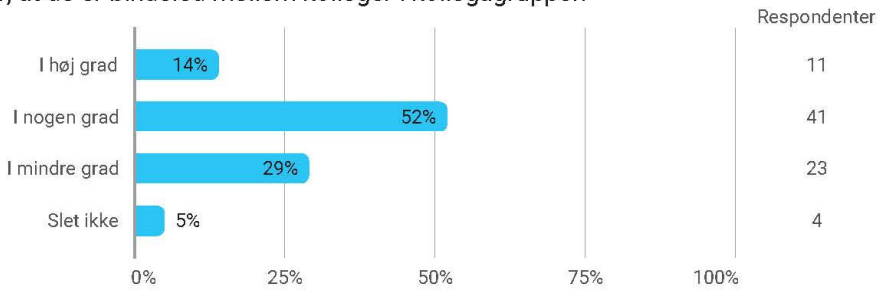
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de er bindeled mellem os i ledelsen og deres kolleger



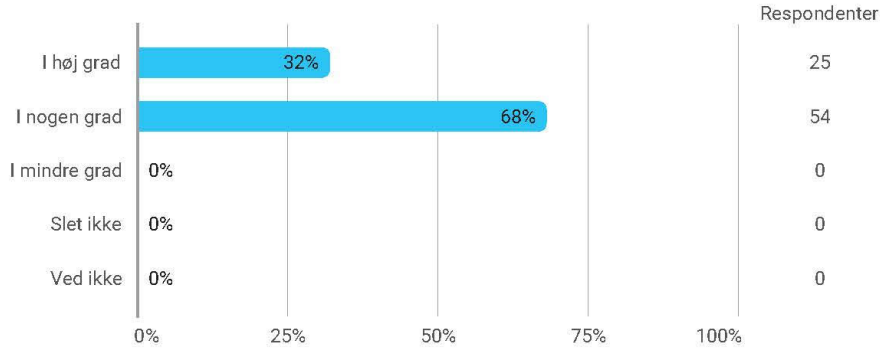
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de er bindeled mellem skolens strategier, og hvad der kan lade sig gøre i praksis



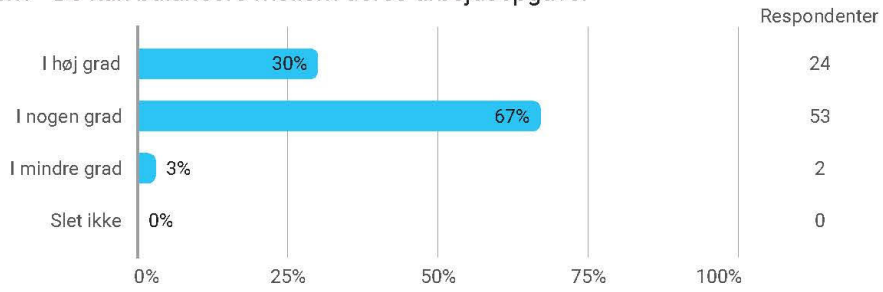
I hvilken grad har du følgende overordnede forventninger til ressourcepersoners arbejde på din skole? - Jeg forventer, at de er bindeled mellem kolleger i kollegagruppen



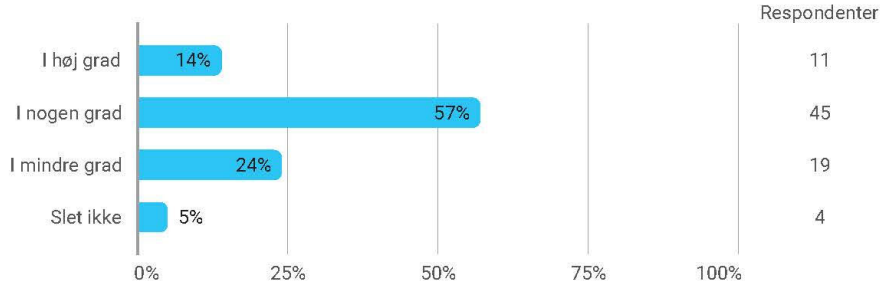
I hvilken grad oplever du generelt, at ressourcepersoners praksis svarer til dine overordnede forventninger til ressourcepersoner?



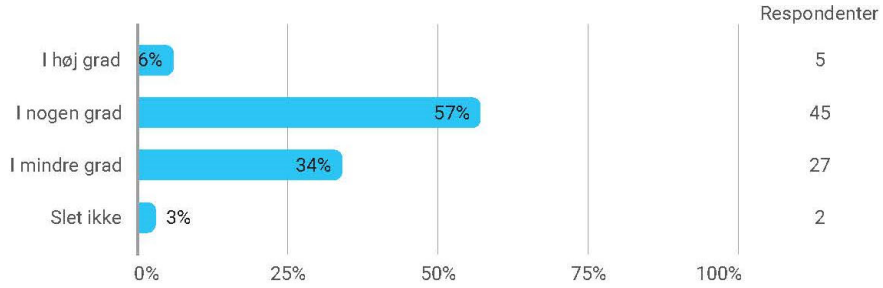
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - De kan balancere mellem deres arbejdsopgaver



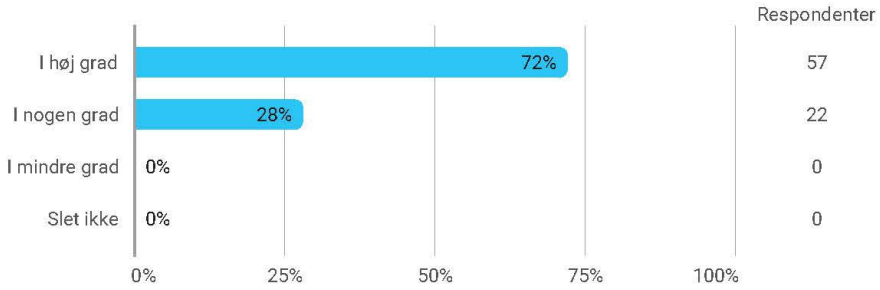
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Ressourcepersonrollen kan påvirke dem følelsesmæssigt, når de bliver pressede



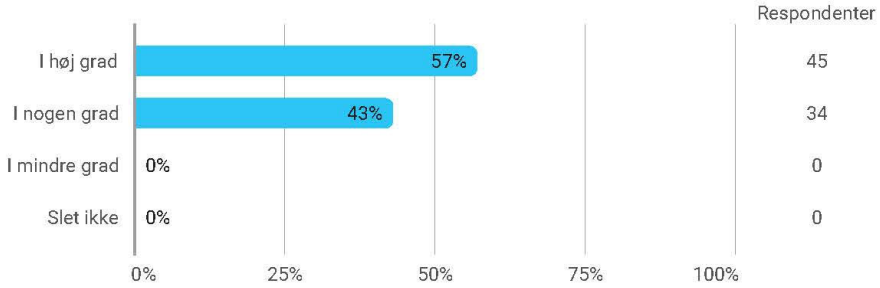
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - De synes, det er vanskeligt at imødekomme behov og ønsker fra både ledelse og kolleger



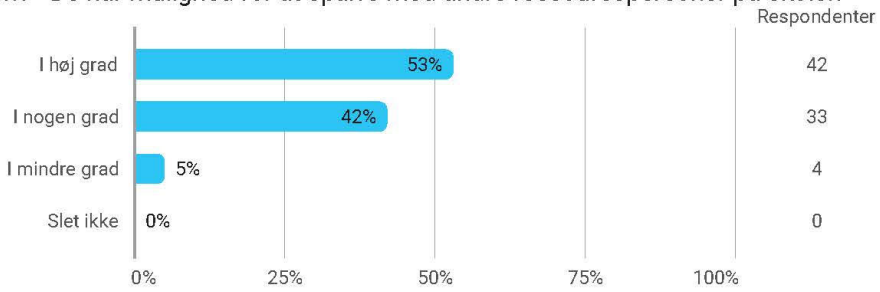
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - De bruger deres praksiserfaringer som lærer/pædagog i deres arbejde som ressourceperson



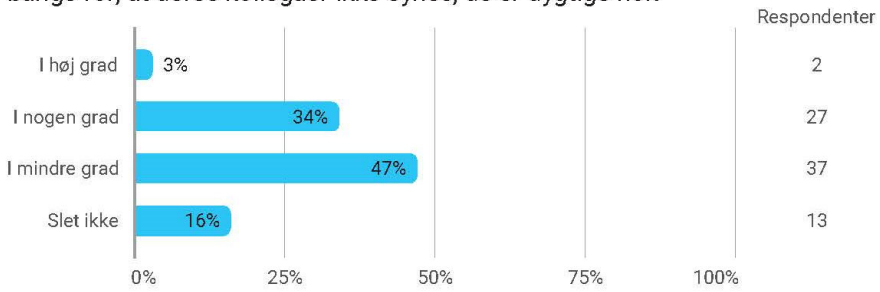
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - Rollen som ressourceperson gør det muligt for dem at udvikle deres fagområde



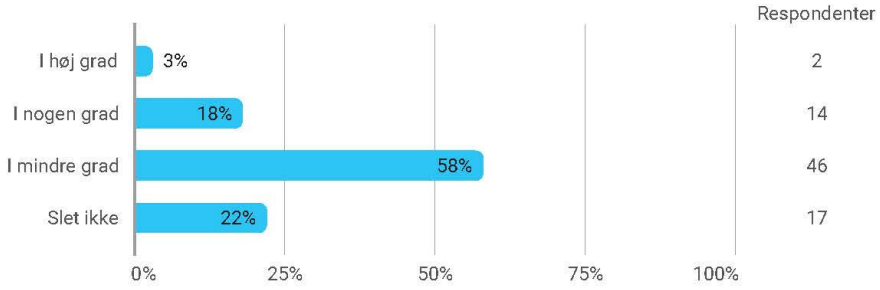
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til ressourcepersonrollen? - De har mulighed for at sparre med andre ressourcepersoner på skolen



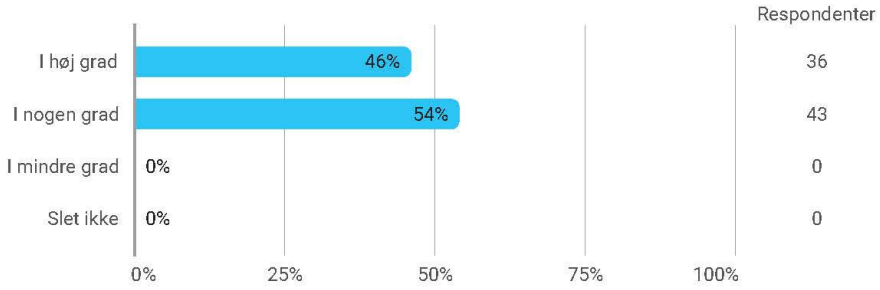
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med kolleger? - De er bange for, at deres kollegaer ikke synes, de er dygtige nok



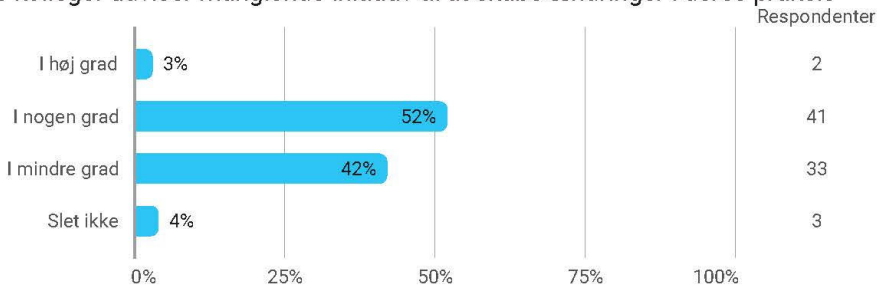
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med kolleger? - De bliver ofte mødt med skepsis fra deres kolleger over for deres ressourcepersonopgaver



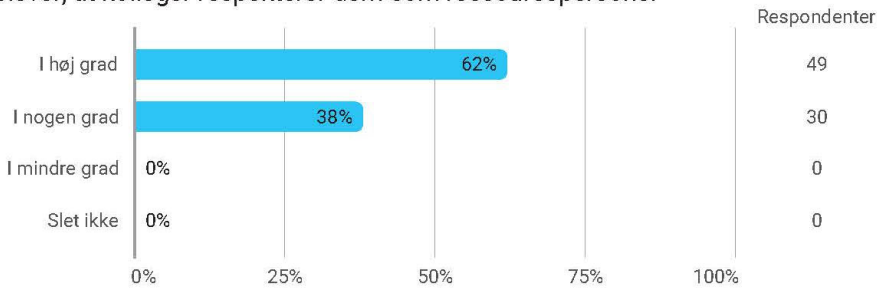
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med kolleger? - De oplever god forståelse fra kolleger for det arbejde, de udfører som ressourcepersoner



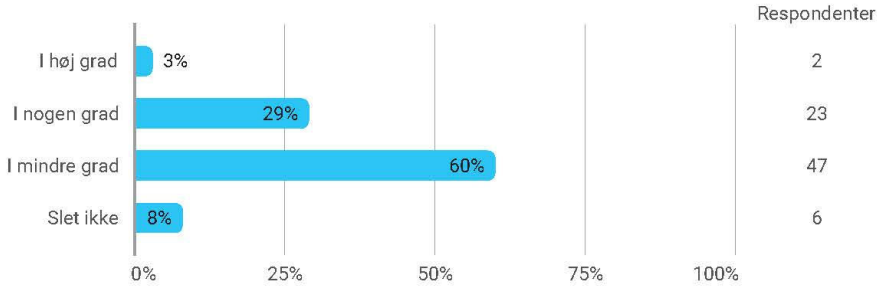
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med kolleger? - Deres kolleger udviser manglende initiativ til at skabe ændringer i deres praksis



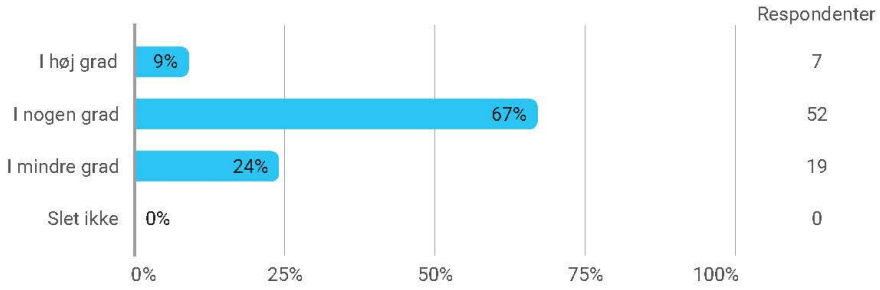
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med kolleger? - De oplever, at kolleger respekterer dem som ressourcepersoner



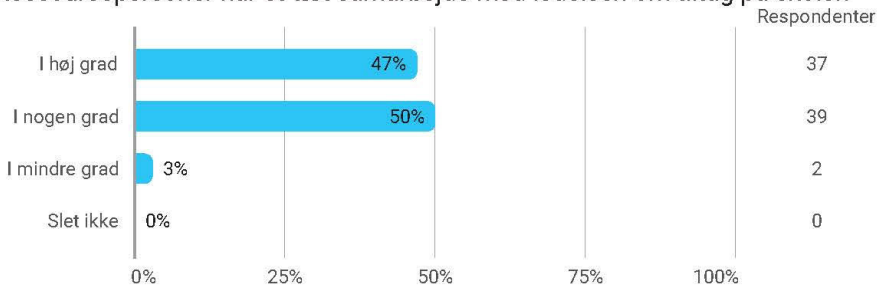
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Ressourcepersoner synes, det er uklart fra ledelsens side, hvad de kan beslutte



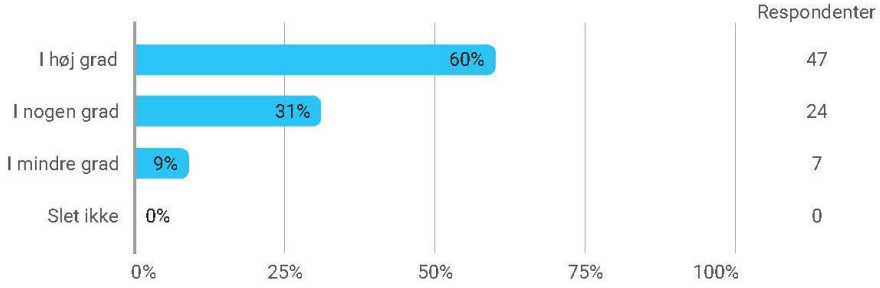
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - I deres udmeldinger til os i ledelsen repræsenterer de deres kollegers holdninger



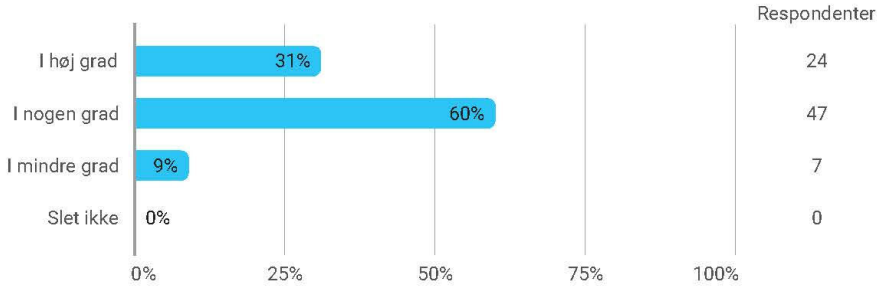
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Ressourcepersoner har et tæt samarbejde med ledelsen om tiltag på skolen



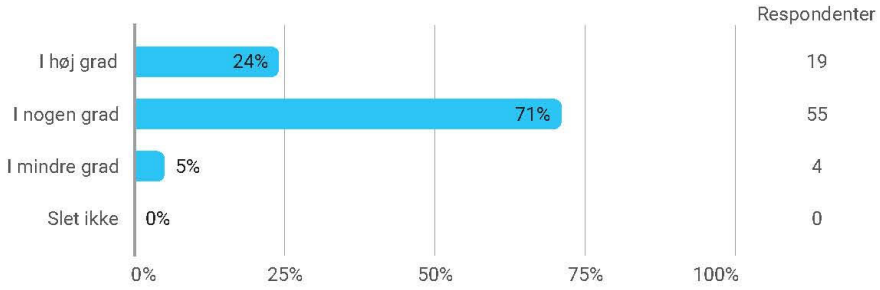
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Det, ressourcepersoner snakker med jer i ledelsen om, bliver behandlet fortroligt



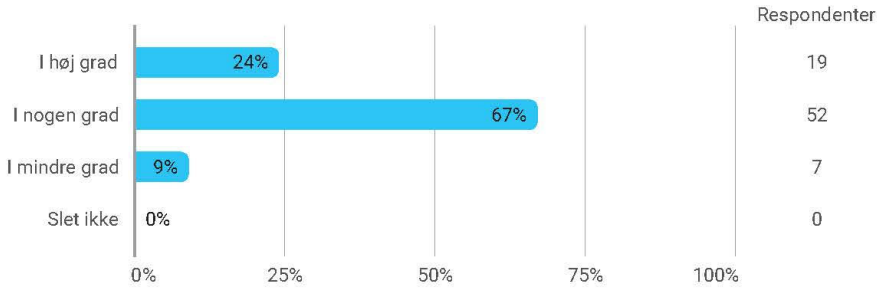
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Ressourcepersoner har et ligeværdigt samarbejde med jer i ledelsen



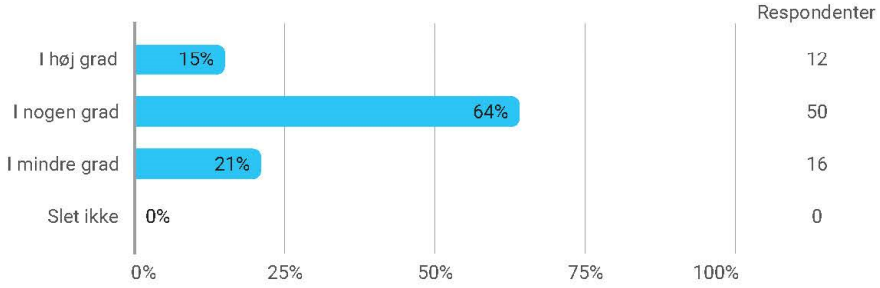
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Ledelsens forventninger til ressourcepersonernes arbejdsopgaver er tydelige for ressourcepersonerne



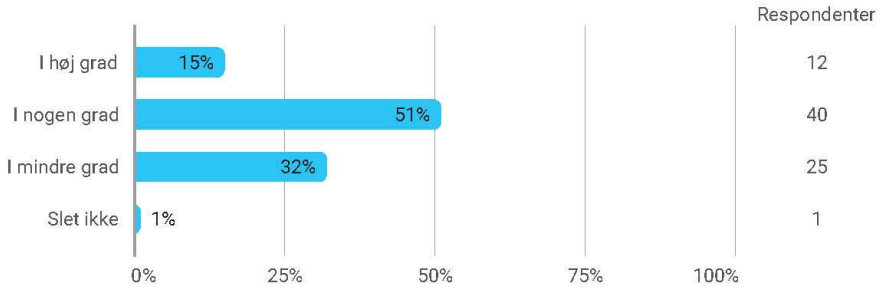
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i samarbejdet med jer i ledelsen? - Ledelsen er god til at italesætte ressourcepersonernes roller over for kollegerne



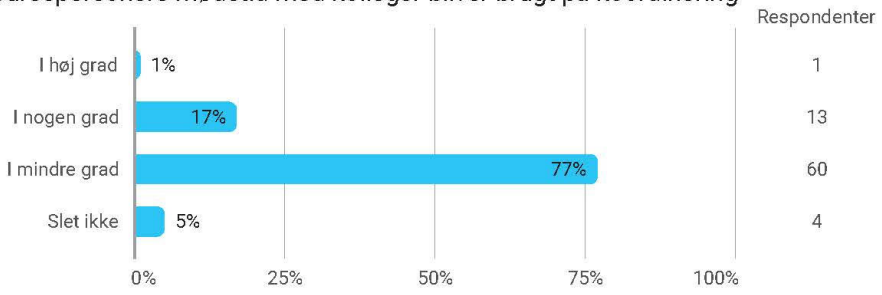
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Den tid, ressourcepersoner har til rådighed til ressourcepersonopgaven, svarer til de opgaver, de har



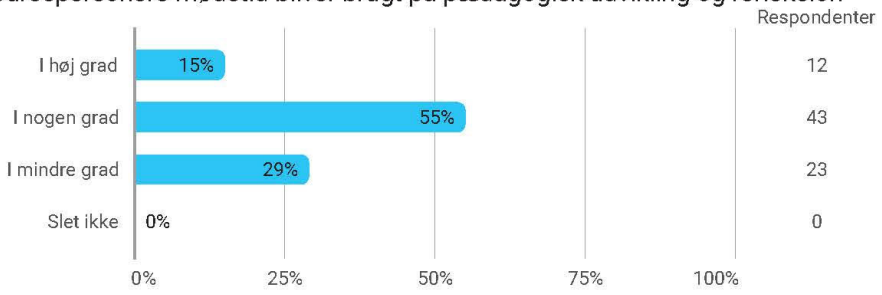
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Ressourcepersoner har svært ved at finde tid til at mødes med deres kolleger



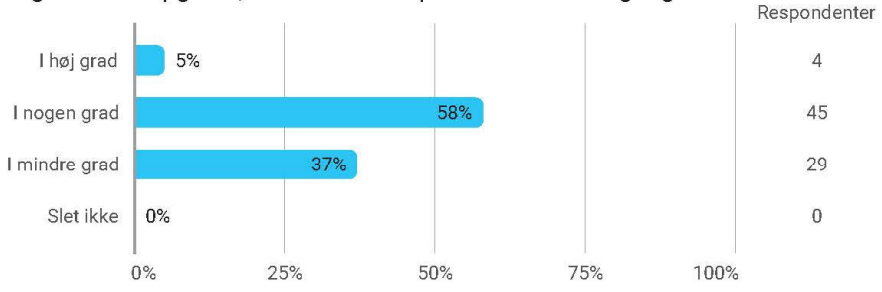
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Størstedelen af ressourcepersoners mødetid med kolleger bliver brugt på koordinering



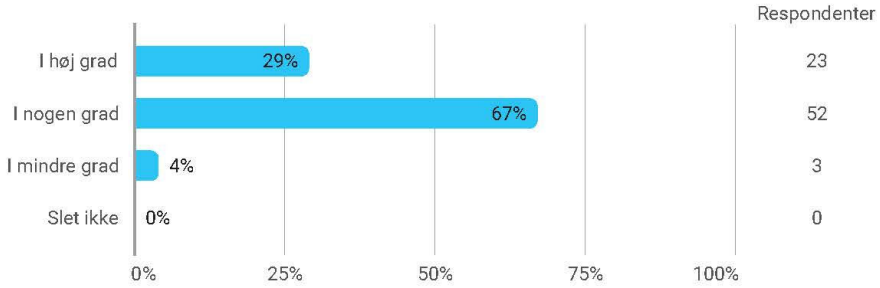
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Størstedelen af ressourcepersoners mødetid bliver brugt på pædagogisk udvikling og refleksion



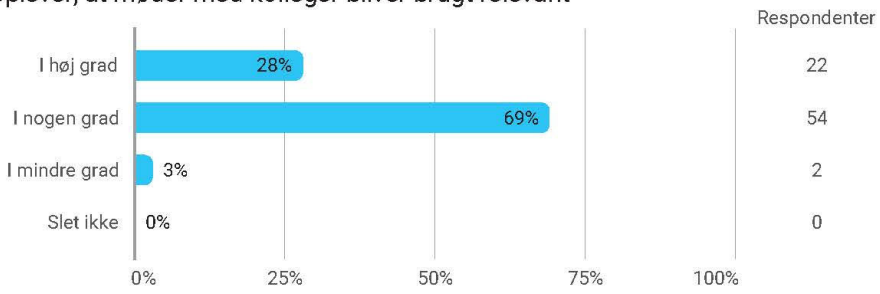
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Kolleger har tilstrækkelig tid til de opgaver, som ressourcepersoner sætter i gang



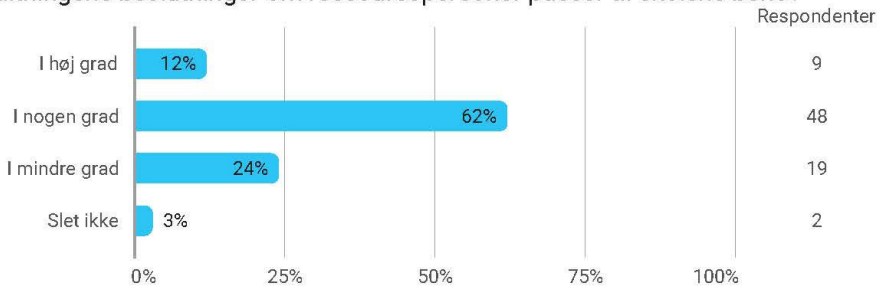
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Kolleger vurderer, at ressourcepersoners tid bliver brugt relevant



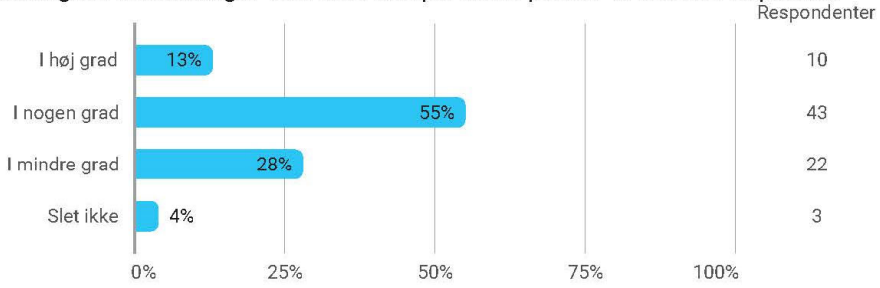
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til tid? - Ressourcepersoner oplever, at møder med kolleger bliver brugt relevant



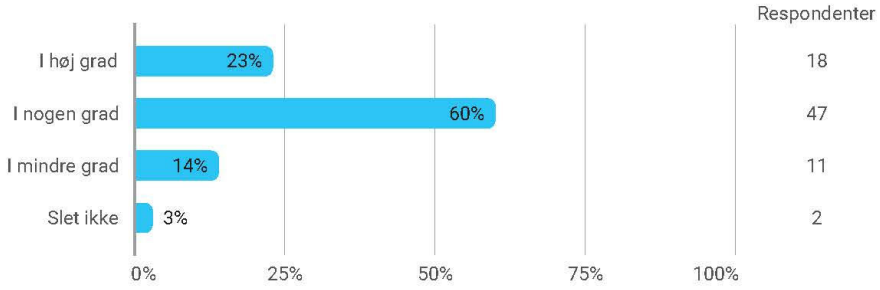
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens behov



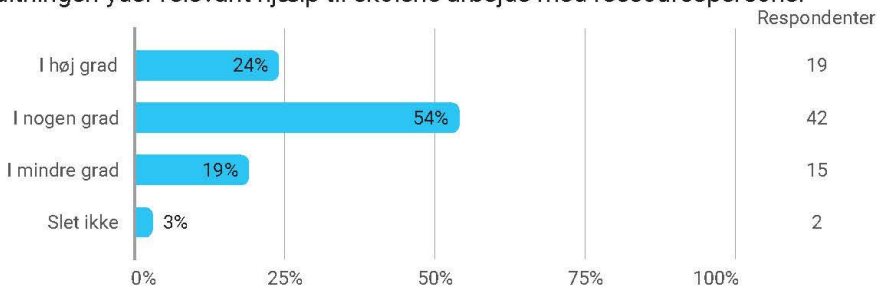
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens beslutninger om ressourcepersoner passer til skolens kapacitet



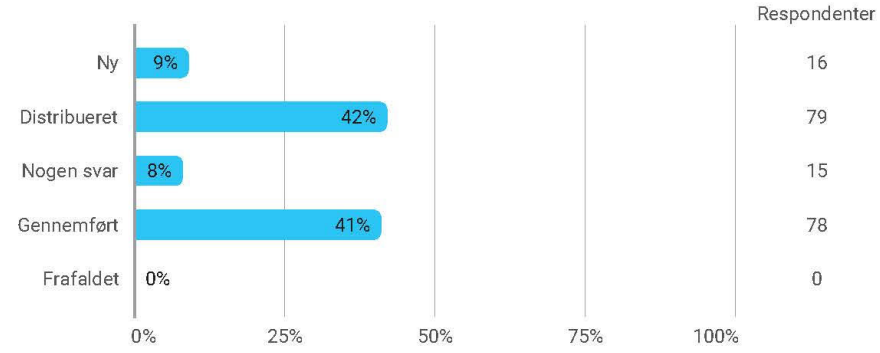
I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningens tanker om ressourcepersoner passer til skolens tanker



I hvilken grad kan du genkende følgende udsagn om ressourcepersoners praksis i forhold til forvaltningen? - Forvaltningen yder relevant hjælp til skolens arbejde med ressourcepersoner



Samlet status



Bilag 6. PIXI om projekt til skoler

Aarhus d. 29. september 2018

Kære skoler

Først og fremmest TUSIND TAK, fordi I vil deltage i mit ph.d.-projekt; Faglig ledelse gennem ressourcepersoner i folkeskolen.

Jeg vil med dette lille skriv gerne fortælle lidt om mig selv, projektet og de etiske retningslinjer, der knytter sig til et sådant projekt, så I ved, hvem jeg er, og hvad I deltager i.

Lidt om mig selv

Jeg hedder Sanna Lassen og er ansat i VIA University College i Aarhus, hvor jeg arbejder med og underviser på diplom i ledelse blandt andet inden for ledelse i skolens professionelle kultur, teamsamarbejde og ledelse gennem ressourcepersoner. Jeg har tidligere været ansat i to forskellige kommuner, hvor jeg ligeledes har arbejdet med kompetenceudvikling af ledelse og ressourcepersoner. D. 1. januar 2018 fik jeg bevilliget et treårigt ph.d.- stipendiat fra Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning under Undervisningsministeriet.

Projektet

Projektet skal undersøge, hvordan faglig ledelse gennem ressourcepersoner ser ud i en skolepraksis. Min interesse for feltet udspringer af erfaringer fra mine forskellige jobs, hvor jeg kunne observere, at der med skolereformen fra 2014 kom fokus på faglig ledelse eller ledelse tæt på. Samtidig kunne jeg se at medarbejdere i stigende grad fik en formel ekstrafunktion, hvor de som ressourcepersoner blev ansvarlige for den faglige ledelse. Teoretisk kunne jeg læse, hvad der skulle til for at skoler kunne lykkes med ressourcepersoner samtidig med, at jeg kunne se, at der indimellem blev bøvlet med, hvordan ressourcepersonerne kunne komme i spil.

Undersøgelsen hos jer

Det, jeg gerne vil observere hos jer, er derfor hverdag. Jeg er interesseret i at se, hvordan lærere, der har en formel ekstrafunktion som vejleder eller teamkoordinator mv., udfolder deres ekstrarolle i en skolehverdag. Jeg er interesseret i både det, der falder let og det, der er svært. Herefter vil jeg gerne interviewe både ledere, ressourcepersoner og lærere og blandt andet høre om, hvilke forventninger der er til ressourcepersoners funktion og rolle.

Hvad skal observationer og interviews bruges til?

Observationer og interviews vil blive analyseret og pege på mønstre, der kan være hjælpsomme for en praksis med ressourcepersoner.

Etik

Alle observationer og interviews bliver opbevaret på OneDrive på en sikret SDU-server efter gældende dataregler. Alle er sikret deltageranonymitet både på skoleniveau og på medarbejderniveau. Det betyder, at det politiske niveau herunder de repræsenterede forvaltninger og de involverede skoleledelser henholdsvis kun vil kunne få viden om deres skoler eller medarbejdere på mønsterniveau i relation til projektets fokus. Det vil derfor ikke være muligt at få specifik viden om enkelte skoler, ledere eller medarbejdere. Skolernes forskellige kontekster vil ligeledes blive beskrevet i anonymiseret form som afsæt for at skabe et nuanceret billede af data.

Jeg glæder mig til samarbejdet. De bedste hilsner Sanna

<table>
<tr><th>Første læsning</th><th>Anden læsning</th><th>Tredje læsning</th><th>Fjerde læsning</th></tr>
<tr>
<td>

Teoretiske kategorier

- Betydning af skolestørrelse
  - Lille skole
  - Stor skole
- Formel organisering
- Iagttagelse af iagttagelse
  - Funktion
  - Person
  - Rolle
- Meningstilskrivelse i praksis
  - Sag
  - Social
  - Tid

Tilføjede kategorier

- Forskerpræferencer til metodeafsnit
  - Eksplicit forskerpåvirkning
  - Forskningsoplevelser
  - Forskningsrefleksioner
  - Fravigelse ift. metode
  - Ideer til interviewspørgsmål fra observationer
- Funktion
  - Funktion i relation til kolleger
  - Funktion i relation til ledelse
- Politisk kommunikation
- Titler

</td>
<td>

Tilføjede kategorier til første læsnings kategorier

- Sag
  - Mødetematikker
    - Ressourceperson og ledelsesmøder
    - Ressourcepersoner og kollegamøder
    - Ressourcepersoner, forældre og eksterne konsulenter
  - Undervisningstematikker
    - Faglig undervisning
    - Frikvarter
    - Lærer pædagogsamarbejde
    - Trivsel
    - Værdier

</td>
<td>

Tilføjede kategorier til anden læsnings kategorier

Ingen tilføjede kategorier

Temaer yderligere kondenseret

</td>
<td>

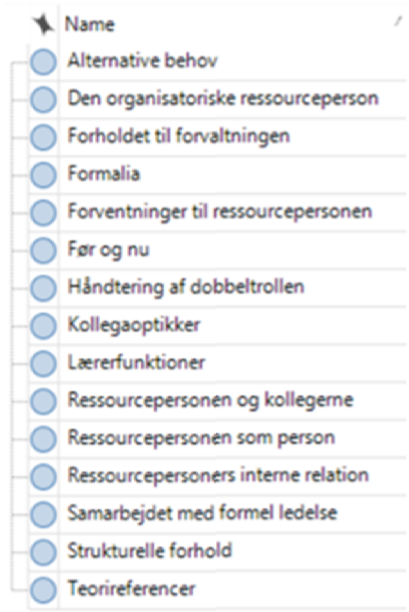
Temaer til formanalyse

Name	Files	Referenc
Følelser	12	31
Kultur, holdninger og værdier	14	41
Politik	4	6
Rammer og organisering	20	58
Ressourcepersoners interne rela	11	21
Ressourcepersonfunktioner	16	57
Roller	18	64
Samarbejde med elever	22	104
Samarbejde med forvaltning	16	68
Samarbejde med forældre	10	25
Samarbejde med kolleger	25	225
Samarbejde med ledelse	21	103
Tid	24	131
Undervisning og pædagogik	18	102

</td>
</tr>
</table>

Første læsning	Anden læsning	Tredje læsning	Fjerde læsning
Teoretiske kategorier Betydning af skolestørrelse Erfaringer Formel funktionsbeskrivelse Formel organisering Forvaltning Kollegaforventninger Ledelsesforventninger Meningstilskrivelse i praksis Ressourcepersonforventninger Titler **Tilføjede kategorier** ▪ Erfaringer ▪ Formel funktionsbeskrivelse ▪ Formel organisering ▪ Forvaltning ▪ Titler	**Tilføjede kategorier til første læsnings kategorier** Betydning af skolestørrelse Lille skole Stor skole Forskerpåvirkning Forvaltning Rammebetingelser Terorireferencer Kollegaforventninger Kollegaforventninger Funktion Kollegaforventninger Person Kollegaforventninger Rolle Ledelsesforventninger Ledelsesforventninger Funktion Ledelsesforventninger Person Ledelsesforventninger Rolle Meningstilskrivelse i praksis Sag Social Tid Ressourcepersonforventninger Ressourcepersonforventninger Funktion Ressourcepersonforventninger Person Ressourcepersonforventninger Rolle Titler Ledelse Lærere Ressourcepersoner	**Tilføjede kategorier til anden læsnings kategorier** Ingen tilføjede kategorier Temaer yderligere kondenseret.	**Temaer til formanalyse** Name / Files / References Alternative behov 3 7 Den organisatoriske ressourceperson 11 68 Forholdet til forvaltningen 8 59 Formalia 3 17 Forventninger til ressourcepersonen 10 113 Før og nu 3 18 Håndtering af dobbeltrollen 3 27 Kollegaoptikker 4 16 Lærerfunktioner 1 3 Ressourcepersonen og kollegerne 8 85 Ressourcepersonen som person 4 30 Ressourcepersoners interne relation 3 11 Samarbejdet med formel ledelse 10 52 Strukturelle forhold 8 80 Teorireferencer 1 1

Første læsning ▪ Temaer fra iagttagelse 1 og 2	**Anden Læsning** ▪ Eksempel på spørgsmålskategori med bruttoliste ud fra temaer fra iagttagelse 1 og 2	**Tredje læsning** ▪ Eksempel på kondensering af indhold under spørgsmålskategori	**Fjerde læsning** ▪ Eksempel på endelig svarkategori med spørgsmål
Observationer 	**Hvilke opgaver forventes ressourcepersoner at varetage i relation til kolleger?** ▪ Formidlingsfunktion ○ Videreformidle viden om elever ○ Formidle nyeste forskning ○ Videreformidle ledelsesbeslutninger ○ Forklare kommunale tiltag ▪ Mødeledelsesfunktion ○ Være mødeleder på teammøder med kolleger ○ Planlægge og indkalde til teamsamarbejde ○ Tage referat fra møder ○ Koordinerer tiltag på teammøder ○ Sætte processer i gang ▪ Faglig ekspert ○ Faglig vejledning ○ Faglig rådgivning	**Teoretiske kategorier:** ▪ Forventninger **Overordnet spørgsmål:** ▪ I hvilken grad har du følgende forventninger til ressourcepersoner i deres samarbejde med kolleger? **Underspørgsmål:** ▪ Jeg forventer, at de ○ Formidler deres viden om elever til relevante kolleger ○ Formidler nyeste forskning inden for deres område til kolleger ○ Forklarer kommunale tiltag inden for deres ansvarsområde til kolleger ○ Planlægger teammøder med kolleger ○ Indkalder til teammøder med kolleger	**Overordnet spørgsmål:** ▪ Forventninger til ressourcepersoners samarbejder med kolleger **Underspørgsmål:** ▪ Jeg forventer, at de ○ Hjælper kolleger, der føler sig pressede i deres daglige arbejde? ○ Hjælper kolleger, der føler sig frustrerede og utilstrækkelige i deres daglige arbejde? ○ Jeg forventer, at de står til rådighed for pressede kolleger uanset tid og sted

Interview  	○ Rådgivning om klasserumsledelse ○ Være faglig ekspert ○ En der er faglig dygtigere end sine kolleger ○ Arbejde med data ▪ Inspiratorfunktion ○ Være en faglig inspirator ○ Formidle viden ○ Overtage undervisning mens kolleger observerer ○ Holde workshops ○ Være idebank ○ Komme med materialer ▪ Påvirkningsfunktion ○ Påvirke kollegers indstilling til elever ○ Udvikle kollegers undervisning ○ Observere kollegers undervisning ○ Planlægger undervisning med kolleger ○ Gennemføre undervisning med kolleger ○ Evaluere undervisning med kolleger ○ Implementere Professionelle Læringsfællesskaber ○ Skabe en kulturforandring	○ Er ordstyrer på teammøder, hvor de er mødeleder ○ Tager referater fra teammøder, hvor de er mødeleder ○ Er fagligt dygtigere end deres kolleger på deres fagområde ○ Kan rådgive kolleger, hvis de har faglige spørgsmål ○ Understøtte refleksion hos kolleger, så de bedre bliver i stand til at varetage deres opgaver i dagligdagen ○ Inspirere kolleger med faglige metoder inden for deres fagområde ○ Kan observere kollegers undervisning ○ Kan give feedback ○ Kan hjælpe kolleger så de føler sig aflastede i deres dagligdag ○ Kan udfordre kollegers forforståelser om elever ○ Er elevernes ambassadør over for kolleger ○ Kan sætte processer i gang med kolleger, som understøtter kollegernes selvbestemmelse (handlemuligheder?)	

	○ Skabe refleksion ○ Faciliterer teammøder i relation til kollegers læring ▪ Afhjælpningsfunktion ○ Afhjælpe stressede kolleger ○ Afhjælpe problemer hos kolleger ○ Hjælpe, når kollegerne føler sig utilstrækkelige og dermed afhjælpe frustrationer ○ Være backup for pressede kolleger ○ Aflaste belastede kolleger ○ Være tilgængelige for alle ○ Sørge for mindst mulig arbejdsbyrde for kollegerne ○ Tage besværlige og forstyrrende børn ud af klassen ▪ Supervisorfunktion ○ Coache kolleger ○ Yde kollegial supervision ○ Give sparring ○ Give feedback ○ Guide nye lærere	○ Ikke virker bedrevidende i forhold til god undervisningspraksis ○ Kan give konstruktiv kritik til deres kolleger	

Bilag 8. Analytisk identificerede temaer

Tema	**Rolleperspektiver** **Frembragt rolle/fremstillet rolle**
1. Rolleuklarhed[181]	Kollega Kolleger er forvirrede over de formelle roller og anvender den tilgængelige ressourceperson ved at forstå ressourceperson som en kollega, man fagligt kan trække på, hvis man har brug for det. *Rollesammensmeltning af roller i person/adskilte roller* Ressourceperson Ressourceperson skelner i situationen ikke mellem sine forskellige roller og bliver en særlig ansvarlig og imødekommende kollega, der som en adapter forsøger at oscillere mellem forskellige roller og funktioner, der måtte være brug for. *Person, der oscillerer mellem forskellige roller/adskilte organisatoriske roller* Ledelse Ledelse forstår ressourceperson som en organisatorisk selvfølgelighed og udvælger en særlig person blandt medarbejderne, der har flere kasketter og løser specifikke opgaver. *Person, der løser specifikke opgaver i relation til elever og medarbejdere/Rolle, der er en strategisk satsning omkring distribueret ledelse*
2. Forvaltningsfordringer[182]	Kollega Kolleger ser en ressourceperson, der skal bidrage til undervisningen. Ressourceperson Ressourceperson ser sig selv som personlig ansvarlig for at skabe sammenhæng mellem forvaltningstiltag og skole. Ledelse Ledelse ser kun ressourceperson som en god ide, hvis den er forenelig med skolens egne tanker, differentierer i forhold til skolestørrelse og hænger sammen i relation til ressourceforbrug. Rolleperspektivsammenfald: Kollega, ressourceperson, ledelse *Rolle, der bliver afvist når den bliver effektueret som en standard, og defineret ud fra ydre omstændigheder uden differentiering i forhold til skolebehov og tilpas ressourcetilførsel/Rolle, der bliver accepteret, når den er selvbestemt og skolebehovsproduceret, defineret af indre omstændigheder og får tilført tilpas med ekstra ressourcer* Kollega Kolleger ser ressourcepersonen som en, de kan afkoble eller tilkoble sig, afhængig af kollegers oplevelse af fælles organisatorisk viden, involvering og medindflydelse. *Rolle, der skaber kollegial afkobling når kolleger bliver ekskluderede fra organisatorisk viden og som vigtige medspillere, der har indflydelse i relation til organisatoriske*

[181] Observationstema: Rolleorganisering.
[182] Observationstema: Realisering af politiske indsatser + Følelser & Interviewtema: Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller + Erfaringer og forventninger.

	forandringer/Rolle, der skaber kollegial tilkobling, når kolleger bliver inkluderede i organisatorisk viden og set som vigtige medspillere, der har indflydelse i relation til organisatoriske forandringer Ressourceperson Ressourceperson forstår sig selv som en, der har en særlig pligtopfyldende organisatorisk rolle, der hverken er kompatibel med kolleger eller ledelse, og som samtidig bliver trukket væk fra sin undervisning, som bliver dårlig og derfor oplever sig belastet af sin rolle. *Rolle, der orienterer sig mod hele organisationen med et brobygningsfokus og mod sparring med ligestillede roller om udfordringer, erfaringer og udvikling af rolle/Rolle, der som organisatorisk medarbejder udmønter politiske tiltag* Ledelse Ledelse ser ressourceperson som en særlig betroet og loyal medarbejder, der bliver et ledelsesredskab til organisationsforandringer, der medfører øget mødeaktivitet for at kunne udmønte politiske tiltag. *Rolle, der bliver frontløber for store organisationsforandringer og facilitering af professionelle læringsfællesskaber/Rolle, der bliver en organisatorisk medarbejder, der betyder, at skolen lever op til eksterne politiske krav om faglig og distribueret ledelse*
3. Oversættelse[183]	Kollega Kolleger ser ressourceperson som en, der oversætter beretninger om elevadfærd til pædagogiske ideer. *Rolle, der modtager beretninger om elevadfærd og er pædagogisk idegenerator/Rolle, der er en kollega med en ekstra vejledende, faciliterende eller koordinerende rolle* Ressourceperson Ressourcepersonen lytter til og omfortolker elevadfærd til omstændighedsforklaringer med anvisning af nye pædagogiske handlemuligheder. *Rolle, der lytter til og omfortolker elevadfærd til omstændighedsforklaringer med anvisning af nye pædagogiske handlemuligheder/Rolle, der er en organisatorisk faciliterende og rådgivende faglig ekspert* Ledelse Ledelse forstår ressourceperson som en kollegarepræsentant, der hjælper med og kvalificerer ledelsens arbejde. *Rolle, der formidler kollegaholdninger til kvalificering af ledelsens arbejde/Rolle, der er organisatorisk ansvarlig for udmøntning af strategier*
4. Beslutninger[184]	Rolleperspektivsammenfald: Kollega, ressourceperson, ledelse Kollega, ressourceperson og ledelse forstår alle ressourceperson som et informativt bindeled mellem ledelse og kolleger uden formelle ledelsesbeføjelser. Kollega *Rolle, der formidler ledelsesbeslutninger, hvilket er tidskrævende/Rolle, der forventes at have et overblik over ledelsesbeslutninger, hvilket er tidsbesparende*

[183] Observationstema: Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk.
[184] Observationstema: Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk & Interviewtema: Erfaringer og forventninger.

	Ressourceperson *Rolle, der forsyner kolleger med viden om ledelsesbeslutninger og kvalificerer ledelsesbeslutninger/Rolle, der forventes af både ledelse og kolleger at tage ledelse og derfor at kunne stå til ansvar for og argumentere for ledelsens beslutninger* Ledelse *Rolle, der kvalificerer ledelsesbeslutninger/Rolle, der forventes af tage ledelse ud fra den ledelse, de får distribueret fra ledelsen*
5. Aflastning[185]	Kollega Kolleger ser ressourceperson som en med et særligt kollegialt ansvar, der aflaster pressede kolleger. *Rolle, der dækker et sparrings- og specialvidensbehov, der udvikler kollegaen, så eleven kommer videre/Rolle, der, hvis den er fraværende, sætter kollegerne i en position, hvor de må klare deres faglige opgaver selv* Rolleperspektivsammenfald: Ressourceperson, ledelse For ressourceperson og ledelse bliver rollen nødvendig for at skabe organisatorisk, faglig og relationel aflastning, sammenhæng og udvikling. *Rolle, der aflaster ledelse og kolleger og bidrager til fagligt konstruktive og udviklende samarbejder, der arbejder efter fælles værdier og mål/Rolle, der, hvis fraværende, forårsager belastning af ledelse og kolleger og skaber fravær af udviklende samarbejder, hvor man arbejder efter fælles værdier og mål*
6. Tid[186]	Kollega Kolleger ser ressourceperson som en, der hurtigt kan levere løsninger til undervisningens handlepres. *Rolle, der skal komme med løsningsforslag her og nu/Rolle, der er processerende; en, der hjælper med at frembringe løsninger til fremtiden* Ressourceperson Ressourceperson forstår sig selv som en, der bliver anerkendt ved tidsmæssigt at synliggøre arbejdsopgaver. *Rolle, der er under tidspres i relation til at få den tid, der er til rådighed, til at resonere med opgavemængden, samt må finde løsninger til kolleger nu og her og tidsmæssigt hjælper ledelsen med realisering af politiske indsatser/Rolle, der er processerende; finder løsninger til fremtiden og er tidsfleksibel* Ledelse Ledelse ser ressourceperson som en ledelsesgenvej til medarbejderholdninger og en, der selv får tiden til at resonere med opgavemængde. *Rolle, der giver øget mødetid, og hvor lederen selv tidsmæssigt bliver trumfet af forvaltningstiltag og må finde tid til den fremtidige realisering af politiske tiltag/Rolle, der optimerer ledelsens tid og processerer og leverer løsninger til fremtiden*
7. Balanceringer[187]	Kollega

[185] Observationstema: Tid + Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk & Interviewtema: Ressourcepersonens organisatoriske betydning.
[186] Observationstema: Tid + Følelser + Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk.
[187] Observationstema: Ansvar – strategisk, kollegialt, pædagogisk & Interviewtema: Erfaringer og forventninger.

	Kollegер ser ressourceperson som en kollega, der yder faglig assistance, når kollegaen har behov, og tilsidesætter sig selv som teammedlem og tager ledelse uden at være leder. *Rolle, der bliver afvist, hvis den ikke sørger for afvikling af teammøder, er en faglig og mer-vidende praktiker, der orienterer sig mod kollegial respekt, indlevelsesevne, forventningsafstemning og det at finde løsninger i fællesskab/Rolle, der bliver accepteret, hvis den sørger for afvikling af teammøder, er en faglig og mer-vidende praktiker, der orienterer sig mod kollegial respekt, indlevelsesevne, forventningsafstemning og det at finde løsninger i fællesskab* Ressourceperson Ressourceperson ser sig selv som personligt ansvarlig for at balancere mellem udmøntning af strategi, kollegial støtte og pædagogisk forståelse for elevers forandringspotentiale. *Rolle, der bliver betragtet som en fiasko, hvis den ikke balancerer mellem mødeafvikling, elevers tryghed, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden og personlig håndtering af værdidivergenser og ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion/Rolle, der bliver betragtet som en succes, hvis den kan balancere mellem mødeafvikling, elevers tryghed, kollegers tryghed og undervisningsmestring, gode kollegiale relationer, ledelsesformidling uden beslutningsfremlæggelse, faglig mer-viden og personlig håndtering af værdidivergenser og ansvar for fællesskabet gennem selvrefleksion og -korrektion* Ledelse Ledelse ser ressourceperson som en person med en særlig personlig kapacitet, der kan håndtere at træde ud af sin lærerrolle og samtidig bliver i den som en fagligt allieret mentor og er et ledelsesredskab til organisationsforandringer. *Rolle, der ikke kan balancere mellem at hjælpe kolleger gennem sin faglige mer-viden og proaktive og engagerede personlighed til undervisningsmestring og -udvikling, ikke kan være organisatorisk ansvarlig for udmøntning af strategier og klare den faglige ledelse, er ikke den rette person/Rolle, der kan balancere mellem at hjælpe kolleger gennem sin faglige mer-viden og proaktive og engagerede personlighed til undervisningsmestring og -udvikling, som kan være organisatorisk ansvarlig for udmøntning af strategier og klare den faglige ledelse, er den rette person*
8. Legitimitet[188]	Kollega Kolleger ser ressourceperson som en, der får sin legitimitet ved at være et fagligt forbillede, særlig ansvarlig og underspillet og som bidrager til undervisningen, så alle løfter i fællesskab, fordi ressourceperson har overskud på grund af nedsat undervisningstid. *Rolle, der kan håndtere kollegers følelser og hvis bidrag til undervisning ikke synliggøres af ledelse, kan skabe utilfredshed med rollens arbejdsindsats/Rolle, der er misundelsesværdig, fordi vedkommende har fået efteruddannelse og har tid til fordybelse og hvis bidrag til undervisning synliggøres af ledelse, kan skabe tilfredshed med rollens arbejdsindsats* Ressourceperson

[188] Observationstema: Realisering af politiske indsatser + Kollegialitet + Følelser & Interviewtema: Forvaltningstiltag, der producerer ressourcepersonroller.

	Ressourcepersonen ser sig selv som en, der får legitimitet gennem faglig ekspertise, og som har brug for ledelsens formelle autoritet i konfliktsituationer, fordi ressourcepersonen ikke har beslutningsautoritet og på et personligt plan er ansvarlig for at udvise loyalitet over for både ledelse og kolleger, hvor der ikke må være uenighed. *Rolle, der er et underspillet, uformelt og faciliterende fagligt kollegialt forbillede, der bliver utryg uden opbakning fra ledelse og en nervøs og forlegen kollega, der påtager sig ekstra opgaver for at undgå problemer/Rolle, der er organisatorisk forankret, og bliver tryg af ledelsens opbakning og rolig ved synlig rolle over for kolleger* Ledelse Ledelse ser ressourceperson som en almindelig medarbejder, som skal ses og forstås som person og ikke kun som rolle, der virker inden for ledelsens beslutningspræmisser. *Rolle, hvis frustrationer man lytter til og som er svær at legitimere blandt alle kolleger og som ved rolleusikkerhed og utryghed behøver ledelseslegitimering og -opbakning/Rolle, der bliver ansvarlig for kollegers læring og på organisationens vegne implementerer og håndterer ledelsesbeslutninger*