

# SKOLEUDVIKLING, RESSOURCEPERSONER OG DEN UMULIGE DISTRIBUTUERED E LEDELSE AF KOLLEGAFORANDRING

VOL#4 Forår 2023

Publiceret: 4. maj 2023

Af: Sanna Lassen

## ABSTRACT

Skoleudvikling er siden 00'erne blevet en central del af skoleledelsens arbejde. Fordringen knytter sig i høj grad til en politisk forventning om forandring *af alle*. Et af ledelsesgrebene fokuserer på lærere og pædagogers professionelle udvikling, der går via skolers interne ressourcepersoner med afsæt i begrebet distribueret ledelse. I samarbejdet mellem ressourcepersoner og kolleger skaber den ledelsesstrategiske forståelse, hvor kollegial forandring bliver en central funktion for ressourcepersoner, dog afkobling hos både ressourcepersoner og deres kolleger. Artiklen interesserer sig på den baggrund for to forhold, der vedrører denne problematik: *Hvordan kan vi forstå konstruktionen af ressourcepersoner som en central funktion for kollegaforandring? Hvilke implikationer har det for skoleledelse?* Sigtet er at bidrage til skoleledelsens håndtering af intern medarbejderudvikling. Artiklen konkluderer, at ressourcepersoner ikke genkender sig selv som ledelse, og kolleger ikke genkender deres primære opgave, når de selv bliver forandringsgenstanden. Ledelse må derfor opgive ideen om distribution af formel ledelse til ressourcepersoner med kolleger som den centrale forandringsgenstand.

## INDLEDNING

Ledere i folkeskolen har gennem mere end to årtier måttet håndtere en stærkt stigende kompleksitet funderet i politiske fordringer om forbedring af hele folkeskolen (Lassen, 2020, p. 304). Forståelsen er i høj grad baseret på en politisk forankret forventning og et krav om forandring, udvikling og forbedring *af alle*; elever, lærere, pædagoger og ledelse inden for folkeskolen som organisation, der går via intern kollegial udvikling (Lassen, 2020, p. 304). Hele skolens udvikling er således kommet i centrum med et ideal om, at ikke kun skolens ledelse men også medarbejdere interesserer sig for udvikling af skolen som helhed, herunder det strategiske forankringsarbejde med den professionelle udvikling. Et af de politisk understøttede ledelsesgreb bliver ofte at distribuere noget af den formelle faglige ledelse ud. Her bliver skolens ressourcepersoner - vejledere og koordinatore – placeret som frontfigurer i forhold til den del af skoleudviklingen, der drejer sig om, hvordan skoleledelse kan lykkes med medarbejderen læring, udvikling og forandring med henblik på elevers læring, udvikling og forandring. Det betyder fx, at skolens ressourcepersoner får til opgave at yde kollegial vejledning, sparring og supervision (Undervisningsministeriet [UVM], 2019b), understøtte lederne med den faglige ledelse gennem deres ekspertviden inden for specifikke fagområder (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2015, p. 78) eller ved at frembringe viden om kollegernes holdninger til ledelsen (Lassen, 2020, p. 262). Trods perspektiver på at lærere og pædagoger, 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), er en organisering med ressourcepersoner med afsæt i distribution af den formelle faglige ledelse, der skal forandre deres kolleger dog ikke uproblematisk (fx Lassen, 2020, p. 136).

Artiklen fokuserer på det samarbejde, der organisatorisk bliver etableret mellem ressourcepersoner og deres kolleger, når ledelse som led i en skoleudviklingsdagsorden beslutter at distribuere ledelse af intern kollegial udvikling til ressourcepersoner. Temaet er dukket op i min forskning om ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole (Lassen, 2020). Dog ser skoleledelsens strategiske målsætning om intern medarbejderudvikling udmøntet gennem ressourcepersoner ud til at generere to problemstillinger.

*For det første* afkobler ressourcepersoner sig strategien om distribution af ledelse, selvom de forsøger at leve op til forventningerne. Afkoblinger ser ud til forekomme, fordi ressourcepersoner fra deres perspektiv dels ikke indgår i den formelle ledelseshierarkiske kæde og dels ikke kan blive ledelse uden at miste blikket for det kollegiale. Et eksempel: På et teammøde, hvor en PLF-koordinator har fået til opgave af ledelsen at præsentere en ledelsesbeslutning om ændrede dagsordenspunkter for sine kolleger, afkobler hun sig den aftalte distribuerede ledelse for ikke at miste det kollegiale på følgende vis:

**PLF-KOORDINATOR: "DET ER JO IKKE BARE NOGET, JEG HAR BESLUTTET, VIL JEG BARE LIGE SIGE". JA, FOR HUN ((SKOLELEDEREN)) KAN MEGET BEDRE SVARE PÅ DET – FOR DET ER HENDE, DER BESLUTTER DET"** (LASSEN, 2020, P. 131)

*For det andet* afkobler kolleger sig, når de oplever, at det er dem, der via ressourcepersoners mellemkomst bliver genstand for forandring; de kan ganske enkelt ikke genkende skolens primære opgave, der handler om forandring af elever gennem undervisning. Med andre ord, når kollegerne bliver dem, der via ressourcepersoners mellemkomst, skal "formes i den pædagogiske kommunikation" (Andersen & Pors, 2014, p. 56). Et eksempel: I et interview med en lærer, en vejleder og en leder bliver kollegers afkobling til egen forandring i forbindelse med vejledning med en ressourceperson italesat således:

**LÆRER: "DET ER JO NOGET AF DET, VI HOLDER FAST I, AT VI SELV KAN STADIGVÆK BESTEMME, HVAD DER NOGENLUNDE FOREGÅR UDE I ((UNDERVISNINGEN)) 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"**.

**VEJLEDER: "LÆRERE VIL JO I BUND OG GRUND OGSÅ GERNE BESTEMME UFATTELIG MANGE TING"**.

**LÆRER: "JA, LIGE NØJAGTIG"**. (LASSEN, 2020, P. 227)

At knytte ressourcepersoner tæt til en strategisk ledelsesforståelse ser derfor nærmere ud til at skabe afkobling end tilkobling til ledelse af kollegial forandring. Men hvordan bliver det muligt at forklare og forstå ressourcepersoners ledelsesafkobling og kollegers manglende genkendelse af skolens primære opgave, når kollegerne selv bliver forandringsgenstanden? For

er det overhovedet muligt at forestille sig forandring uden ledelse og forandring af elever uden, at det inkluderer forandring af medarbejderne selv?



Så hvis et ledelsesstrategisk blik på medarbejderes læring, udvikling og forandring via ressourcepersoner giver afkobling både for ressourcepersoner og kolleger, *hvordan kan vi så forstå konstruktionen af ressourcepersonen som en central funktion for kollegaforandring, og hvilke implikationer har det for skolens ledelse?*

Med afsæt i ovenstående spørgsmål vil denne artikel via et historisk blik på ressourcepersonens rolle og funktion bidrage med en forståelse af konstruktionen. Blikket giver mulighed for at iagttage, hvad der gennem tiden har været med til at forme ressourcepersonen. Pointen er at tilbyde et alternativt blik på ressourcepersonen, der ikke er forankret i begrebet distribueret ledelse, der som beskrevet ikke ser ud til at kunne blive realiseret i praksis som intenderet. Artiklen vil herudfra *først* nuancere forståelsen af både ressourcepersoner og kollegers afkobling. *Dernæst* vil den nuancerede forståelse blive knyttet til implikationer for ledelse, herunder hvordan det for ledelse kan blive muligt at håndtere kollegial forandring i deres samarbejde med ressourcepersoner.

## EN KORT BEGREBSAFKLARING

Hensigten med følgende er kort at rammesætte artiklens forståelsespræmis.

Når artiklen anvender koblingsbegrebet, refererer det til et teoretisk afsæt funderet i systemteorien (Fx Luhmann, 2000), hvor forskellige rolleperspektiver - kolleger, ressourcepersoner og ledelse - hver har deres funktion og herigennem hver deres primære

ydelse i skolen som organisation (Lassen, 2020, pp. 29-33). Disse forskellige roller, som også kan ses som forskellige systemer, er autopoietiske forstået på den måde, at systemernes kontakt til andre systemer bliver formet af, hvad systemet anser for at høre til sig selv. Direkte overførbare er ikke mulig. I stedet er det muligt strukturelt at koble sig til andre systemer, hvorved forandring kan forekomme. Strukturer tillader derved ændringer, dog inden for systemets autopoietiske reproduktion, hvilket begrænser, hvori læringen kan bestå, hvis systemet vil fortsætte sin eksistens. Både stabilitet og tilegnelse af ny viden er derfor nødvendigt. Hvorvidt et system vælger at lade sig forstyrre og kobler sig til et andet system afhænger af, hvorvidt systemet tillægger det andet systems bidrag betydning. Bidraget må altså kunne blive genkendt som noget, der hjælper systemet til at kunne levere sin primære ydelse og dermed opretholde systemets eksistensgrundlag (Luhmann, 2000, p. 74). Systemer danner således "[...] bestemte kanaler, hvor systemet lader sig irritere, og udelukker andre påvirkninger, som kun ville have destruktive effekter" (Luhmann, 1997, p. 51). Ligesom der er bidrag, som systemer vil være særligt sensible over for i koblingen til andre systemer, vil der altså også være områder, som systemer lukker af for. Noget skaber *tilkobling* andet *afkobling*.

### **Afkobling eller tilkobling afhænger af forstrukturerede forventninger**

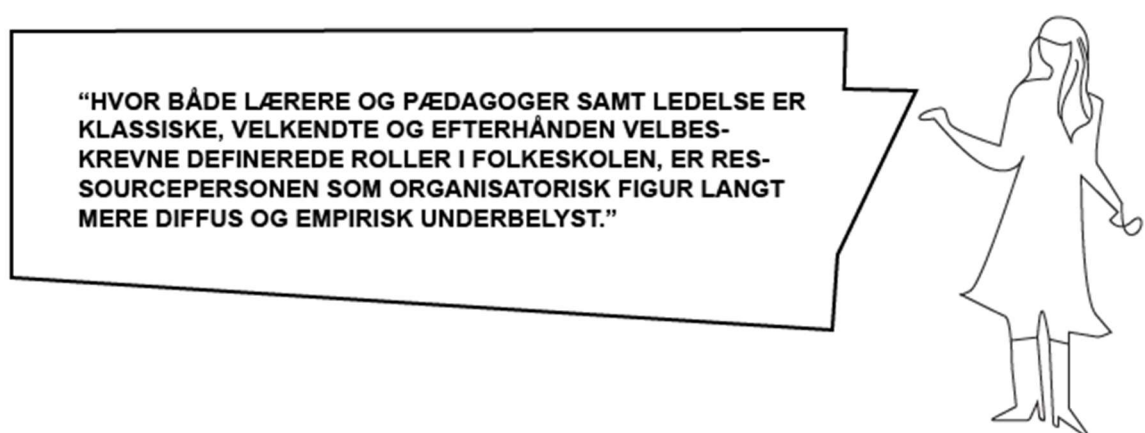
Hvorvidt bidrag bliver accepterede eller afvist bliver ikke kun afhængig af nutidige forventninger men er i særlig grad formet af fortættede meningsstrukturer – særlige forventninger, der over tid skaber disse bestemte kanaler for, hvad der bliver antaget for at høre til en ydelse eller ikke høre til. Tilkoblingsmuligheder vil altså over tid blive indsnævret (Kneer & Nassehi, 2004, p. 97), fordi en ydelsesforståelse bygger på bestemte erfaringer. Historien har altså afgørende betydning for, hvilke temaer de forskellige systemer vil være særligt sensible over for; særligt genkendelige og accepterede mens andre temaer vil blive udelukket, fordi de bliver iagttaget som destruktive for systemers selvforståelse og deres videre mulighed for ydelsessucces. Fortidens erfaringer former ud fra denne betragtning forventninger til fremtiden. Vi får så at sige bestemte forventninger til, hvad vi forstår som forventeligt (Luhmann, 2000, p. 355), hvilket igen bliver bestemmende for vores aktuelle nutid. På den måde forstrukturerer adfærdsforventningerne adgangen til tilslutningsforestillinger (Luhmann, 2000, p. 89), som både giver holdepunkter og stabilitet, men på samme tid også

kan gøre systemer blinde for andre veje at gå. Vi er altså indlejrede i bestemte kontekster, der over tid har formet vores forventninger.

## Rollernes forskellige ydelsessuccesser

Med afsæt i ovenstående bliver det væsentligt at interessere sig for forstrukturerede adfærdsforventninger til skolens forskellige roller. Hvad genkender de organisatoriske roller i særlig grad som hørende til deres ydelsessucces? Og hvilke særlige meningsstrukturer har over tid skabt særlige kanaler for enten afkobling eller tilkobling? Artiklen vil herigennem søge en forståelse for både ressourcepersoner og kollegers afkobling til den strategiske dagsorden om distribueret ledelse med henblik på kollegaforandring, som kan bidrage til ledelsens håndtering af fordringen om forandring, udvikling og forbedring *af alle*.

Hvor både lærere og pædagoger[1] samt ledelse er klassiske, velkendte og efterhånden velbeskrevne definerede roller i folkeskolen, er ressourcepersonen som organisatorisk figur langt mere diffus og empirisk underbelyst (Albrechtsen, 2016; 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)og bliver som nævnt i praksis knyttet tæt til formel ledelse med afsæt i distribueret ledelse. I det næste vil kolleger og ledelse derfor kort blive beskrevet, mens en beskrivelse af ressourcepersonens ydelsessucces kræver en mere grundig analyse med henblik på at iagttage fortættede meningsstrukturer, som kan bidrage til forståelse af ressourcepersoners afkobling.



Indledningsvis vil artiklen med sit valgte teoretiske afsæt forstå *folkeskolen* som funktionelt centreret om at uddanne elever i alderen seks til 16 år. Uddannelsen finder sted i form af

undervisning, der handler om indvirkning på og forandring af elever både i forhold til deres færdigheder og deres sociale tilslutningsevne (Luhmann, 2006, p. 43).

Artiklen interesserer sig således for formelle organisatoriske roller, som kvalificerede personer kan varetage i relation til elevforandring. Eleverne kan måske forekomme usynlige, men bliver i artiklen adresseret ved at stå helt centralt for al kommunikation i skolen i forhold til de forskellige rollers organisatoriske funktioner.

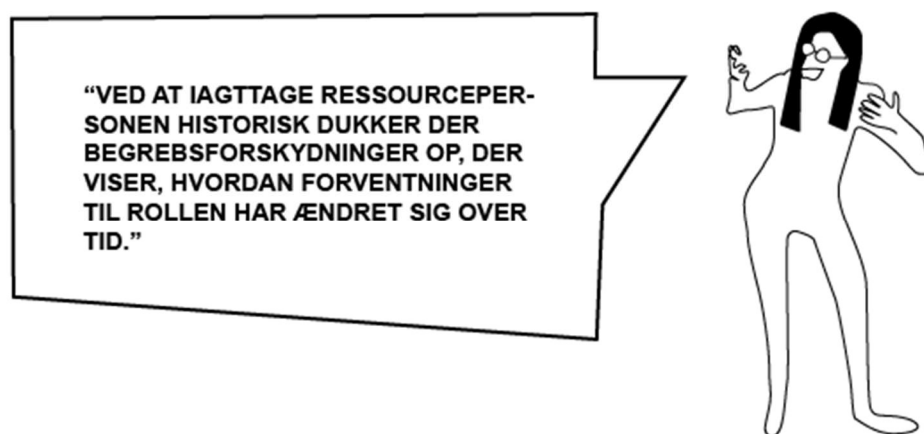
For *kolleger* drejer opgaven sig om håndtering af forandringskommunikation, hvor pædagogisk intenderede kommunikationer bliver midlet, som kun har succes, hvis de kan forandre eleverne. Kollegers rolleperspektiv handler dermed om indvirkning på enkeltmennesker gennem undervisning, hvor skolen bliver det centrale sted for dirigering af børns chancer senere i livet (Luhmann, 2006, p. 69; 96). Kollegers forståelse af organisatoriske forventninger til en succesfuld rolleudfyldelse omhandler dermed forandring af eleven gennem undervisning.

*Ledelse* derimod er koblet til organisationer, som virker gennem beslutninger, hvor ledelse som funktion er adresse for beslutningen, som er den centrale operation i en organisation (Thyssen, 2003, p. 276). Ledelse relaterer sig til organisationens overordnede mål og betingelser for handling og muliggør standarder for kollektiv handlen. Ledelse har på den baggrund den særlige funktion at træffe bindende beslutninger med virkning for andre på præmisniveau, hvorunder organisationen som helhed kan fungere. Kort sagt at udmønte strategiarbejde. Ledelsens primære ydelsessucces handler ikke om den direkte elevforandring gennem undervisning men om strategiudvikling med henblik på, at organisationen som helhed kan fungere og blive ved med at løse de forskellige problemstillinger, der måtte opstå.

Når det gælder adfærdsforventninger til *ressourcepersonen*, ser det som allerede nævnt i dag ud til, at der er en forventning om, at ressourcepersonen bliver knyttet til det ledelsesstrategiske niveau via distribueret ledelse, hvor ressourcepersoner får overdraget formel faglig ledelse. Når dette ideal ikke ser ud til at kunne lykkes, bliver det væsentligt at kigge efter alternative forståelser, der kan bibringe en anden viden og forhåbentlig bidrage med andre handlemuligheder for ledelse. Som sagt bliver det alternative blik her historisk. Så hvilke fortidige erfaringer har formet og former fremtidige forventninger til ressourcepersonen? Og hvilken betydning kan disse meningstilskrivninger potentielt have for ressourcepersoners afkobling til den tildelte distribuerede ledelse?

## ET HISTORISK PORTRÆT AF RESSOURCEPERSONEN

I det næste vil vi derfor tage en historisk rejse med henblik på at iagttage ressourcepersonens historiske tilblivelsesbetingelser (Andersen, 2014, p. 45; 46). Herigennem træder de mere evolutionære dynamikker frem i forhold til, hvordan ressourcepersonen er blevet konstrueret. Med et historisk blik bliver det *for det første* mere grundlæggende muligt at forstå, hvordan dagsordener som skoleudvikling overhovedet bliver tilskrevet mening med kollegaforandring som en distribueret ledelsesfunktion for ressourcepersonen. *For det andet* bliver det tydeligere hvilke fortidige erfaringer, der har bidraget til at forstrukturere adfærdsforventninger til ressourcepersonen, herunder adgangen til tilslutningsforestillinger både for kolleger, ressourcepersonen selv og for skoleledelse i relation til ressourcepersonen. Historien bidrager til at gøre opmærksom på et muligt særkende for ressourcepersonrollen i folkeskolen, som for skoleledelse kan være nyttig, når de træffer beslutninger om anvendelse af ressourcepersoner. Ved at iagttage ressourcepersonen historisk dukker der begrebsforskydninger op, der viser, hvordan forventninger til rollen har ændret sig over tid. Begreber er nemlig aldrig entydigt definerbare (Andersen, 2014, p. 50) men bliver tilskrevet forskellige betydninger og knyttet til forskellige forventninger gennem tiden.



Afsættet for et historisk blik bliver ud fra ovenstående så at sige 'at gå på jagt' i relevante dokumenter – primært styringsdokumenter i form af lovtekster - der tematiserer ressourcepersoner forstået som *interne lærere eller pædagoger, der varetager en formel ekstra rolle i relation til undervisningspædagogisk udvikling, som ligger ud over deres almene lærer- eller pædagogrolle*. Begrundelsen skal findes i en forståelse af ressourcepersonen, hvis rolle er betinget af en lærer- eller pædagogrolle, fordi det er disse roller, der i dag er adgangsbilletten til en formel ressourcepersonrolle. Dokumenter er derfor trawlet igennem med fokus på en



lærer/pædagog med en ekstra formel rolle til forskel fra en lærer/pædagog med en enkelt rolle. Opmærksomheden bliver nærmere bestemt rettet mod det samme fænomen eller den samme organisatoriske figur gennem tiden. Man kunne kalde det forløberen for nutidens ressourceperson, som på en og samme tid derved bliver det samme og alligevel forskellig.

Den historiske iagttagelse af ressourcepersonbegrebet, og den mening rollen bliver tilskrevet over tid, inddeler sig i tre perioder; fra 1930'erne, fra 1990'erne og fra 00'erne. De tre perioder repræsenterer hver deres forståelser af ressourcepersonen, der knytter sig til bestemte temaer eller fokuseringer, som bliver omdrejningspunkt for folkeskolens virke. De dominerende tendenser viser et billede af folkeskolens ydelse, der først i de sidste 20 år af folkeskolens mere end 200-årige historie fokuserer på skoleudvikling som et folkeskolefænomen.

### **Udskillelse af elever med særlige behov og interesserede lærere**

Lad os begynde med, hvad der betinger den allerførste ressourceperson. Selvom begrebet endnu ikke eksisterer, dukker der en lærer op - der er på denne tid kun lærere - der har en særlig interesse for og påtager sig et ekstra ansvar i forhold til elever, der ikke kan indgå i den almene undervisning.

#### *Den første 'ressourceperson' er ekstern*

Første periode tager sin begyndelse i 1800-tallet, hvor alle børn bliver givet syv års undervisningspligt. Allerede her 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. Der sker altså allerede tidligt et opbrud i lærergerningen med en ændret ansvarsplacering for nogle lærere. Udskillelse retter sig på den tid mod særlige skoler for blinde og døve samt for fattige, og det der på den tid bliver kaldt vanartede eller forsømte og vanskelige børn, som man mente, der af forskellige grunde ikke kunne følge med i den almindelige undervisning. Der bliver skelnet mellem normalskolen for flertallet og abnormskolen for børn med særlige behov, hvilket både økonomisk og pædagogisk

bliver betragtet som rationelt (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 305). Datidens første 'ressourceperson' er således en lærer, der følger de udskilte elever over på særlige skoler og dermed bliver ekstern.

#### *Forløberen til den interne ressourceperson*

Fra 1930'erne begynder forløberen til vore dages *interne* ressourceperson, hvor der bliver oprettet hjælpe- eller specialklasser i den almindelige skole, så såkaldte 'problembørn' ikke forstyrrer de dygtige elever (Gjerløff & Jacobsen, 2014, p. 304). Desuden bliver der i 1935 oprettet særlig læseundervisning for ordblinde, som nu bliver forstået som elever med et almindeligt intellekt i modsætning til 'problembørnene'. En egentlig specialundervisning begynder at tage form. 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. I 1958 bliver elever med forskellige vanskeligheder fx talevanskeligheder, svagt syn og svag hørelse at få særundervisning (Undervisningsministeriet [UVM], 1958). En egentlig specialundervisning er 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. I 1970'erne bliver der 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, p. 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, p. 353). Helt op til begyndelsen af 90'erne er den specielle opgave centreret om eleven. Det er en vurdering af eleven, der så at sige definerer, hvorvidt eleven bliver iagttaget som en, der ikke kan indgå i den almene undervisning. Periodens 'ressourceperson' er den interessedrevne lærer, der følger de elever, der bliver udskilt fra den almene undervisning, fordi de har særlige behov.

## *Opsamling*

I periodens begyndelse bliver nogle lærere altså ansat på eksterne skoler, men fra omkring 1930'erne bliver bestemte elever udskilt fra de almene klasser, hvor undervisningen foregår internt i den almene grundskole. Selvom specialundervisning bliver politisk adresseret dog uden formelle krav til lærerens kompetencer, og der kommer fokus på integration af de særlige elever i den almene undervisning, kan der argumenteres for, at perioden fra 1930'erne generelt har et *elevfokus*. Datidens og derved forløberen til nutidens ressourceperson omhandler særligt interessedrevne lærere, der centrerer sig om elever udskilt fra den almene undervisning.

## **Undervisningsdifferentiering og formelle krav til særlige lærere og pædagoger**

Vi bevæger os nu videre til den næste periodes overordnede tilblivelsesbetingelser for ressourcepersonen, herunder særlige karakteristika for skolens ydelse, hvor undervisningen kommer i centrum.

### *Den politisk indlejrede 'ressourceperson'*

Anden periode tager sin begyndelse i 1990'erne, hvor Danmark tilslutter sig den såkaldte Bologna-deklaration (European Higher Education Area [EHEA], 1999). Her bliver der udarbejdet fælles internationale målsætninger for videregående uddannelser, herunder læreruddannelsen. Intentionen er at kunne sammenligne de mange forskellige europæiske uddannelsessystemer og herigennem fremme den uddannelses- og beskæftigelsesmæssige mobilitet mellem de 29 deltagende lande. Samtidig bliver folkeskolen knyttet til et ministerielt blik på, hvad der virker i praksis, hvor Danmark får en digital læringsportal under Undervisningsministeriet; den såkaldte EMU. "EMU-portalens formidler vidensbaserede inspirationsmaterialer i en form, der er brugervenlige, konkrete og anvendelsesorienterede for praktikere (Undervisningsministeriet [UVM], 2018b). Samme år bliver Danmarks Evalueringsinstitut etableret under Undervisningsministeriet, "[...] der har til formål at medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisning og uddannelse i Danmark" (Undervisningsministeriet [UVM], 1999). Yderligere bliver den nationale forskningsenhed

Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) oprettet (Undervisningsministeriet [UVM], 2000), der har til formål at generere uddannelsesforskning. For de færdiguddannede lærere i folkeskolen bliver den danske folkeskole i perioden også en del af en global udvikling. Der kommer øgede krav til skolens faglighed, der særligt er foranlediget af, at folkeskolen i 2000 bliver en del af det omfattende OECD<sup>21</sup>-program for elevvurdering – også kaldet PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)[3]. 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, p. 119). I 2001 kommer de første PISA-resultater, som ikke viser prangende resultater. Resultaterne udløser et pres på den inkluderende skole fra slutningen af 1990’erne. 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. Folkeskolen bliver mere end tidligere politisk standardiseret både nationalt og internationalt. I relation til en slags ’ressourceperson’ producerer folkeskolen nye uddifferentierede lærere, der får opgaver ud over almenundervisningen, men hvor fokus retter sig mod inkludering i undervisningen af de før udskilte elever.

### **Politisk bestemte kvalifikationskrav til særlige lærere og pædagoger**

Som vist i sidste periode har specialundervisning siden 1958 været en del af lovgivningen, som 1975-loven (Undervisningsministeriet [UVM], 1975) og 1993-loven (Undervisningsministeriet [UVM], 1993) og til i dag har bibeholdt. 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, p. 360), som involverer lærere, der skal noget ud over den almene undervisning. 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, p. 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. I 1998 bliver pædagoger en del af gruppen af medarbejdere, der kan varetage en specialiseret opgave. Opgaven relaterer sig til førskoletilbud i forhold til tosprogede børn. I 2001 kommer Bekendtgørelse om uddannelsen til speciallærer (Undervisningsministeriet [UVM], 2001), 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], 2001). Lovgivningen refererer herigennem til en art ’ressourceperson’, der kan varetage opgaver ud over den almene undervisning både i relation til elever og kolleger.

### *Opsamling*

Perioden op gennem 1990’erne og til begyndelsen af 00’erne peger således på, at den første periodes interesserede 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 bliver til 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, bliver perioden overordnet defineret af et *undervisningsfokus*. Den tids ’ressourceperson’ er karakteriseret af, at bestemte kolleger bliver formaliseret via lovgivningen. Det fagspecifikke er stadig i centrum men adskiller sig altså fra den foregående periode gennem en udkrystallisering af en formalisering af rollen med henblik på inklusion af særlige elever i den almene undervisning.

## Skoleudvikling og formelle interne ressourcepersoner

Vi afslutter den historiske rejse med, at selve ressourcepersonbegrebet dukker op. Taget i betragtning af at tidsrummet er forholdsvis afgrænset; ca. 20 år, accelererer omfanget af politiske tiltag derimod, hvilket giver forandrede betingelser for ressourcepersoner såvel som for kolleger og ledelse.

### *Eksterne ressourcepersoner, facilitering af kollegers læring og pædagogisk ledelse*

Den tredje og sidste periode tager sin begyndelse fra omkring midten af 00'erne. I 2007 bliver læreruddannelsen ændret til en professionsbacheloruddannelse i Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b). To forhold i lovteksten er særlig interessante. *For det første* optræder selve ressourcepersonbegrebet for første gang (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, p. 12). Eksplicit bliver begrebet sat i forbindelse med eksterne samarbejdspartnere, der er tilknyttet skolerne, mens det interne samarbejde imellem lærerne derimod bliver italesat som samarbejdspartnere. *For det andet* er lærerne nu ikke blot ansvarlige for undervisningen men også for skolens samlede udvikling (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b). I 2007 kommer skoleudvikling derved på dagsordenen, hvor der eksplicit bliver formuleret opgaver og ansvar omkring lærernes deltagelse i skolens samlede udvikling (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, p. 13). De bliver så at sige medansvarlige for selve rammesætningen og skal ikke kun handle inden for rammesætningen. Lærernes centrale kundskaber og færdigheder omhandler nemlig nu både "Didaktiske udfordringer på samfundsniveau, på organisationsniveau, på relationsniveau og på individniveau med henblik på at beskrive, analysere og udvikle undervisning" (Undervisningsministeriet [UVM], 2007b, p. 1). Inden for efteruddannelsesområdet får læsevejlederfunktionen i 2006 for første gang en selvstændig bekendtgørelse med det formål 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). I 2009 skal de også kunne vejlede faglærere (Undervisningsministeriet [UVM], 2009, p. 103). Desuden rummer 2009-bekendtgørelsen om diplomuddannelser uddannelsen i Dansk som andetsprog, hvor de 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], 2009, pp. 34-35). 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, p. 101).

### *Opsamling*

Perioden fra 2006-2011 er karakteriseret ved, at 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. For ressourcepersonbegrebet bliver selve begrebet adresseret i en lov dog med henvisning til eksterne samarbejdspartnere. Samtidig bliver der lovgivet om den velkendte læsevejlederfunktion, mens en sprogvejlederfunktion dukker op i en samlet lovgivning af diplomuddannelserne. For diplomuddannelserne er der både undervisningsfagspecifikke uddannelser men også uddannelser, der indeholder facilitering af kollegers læring både på individ- og organisationsniveau.

### *Nutidens interne ressourceperson – nu i tilknytning til det ledelsesstrategiske niveau*

I 2013 sker der en ændring i relation til læreruddannelsen (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, pp. 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, p. 9). De skal ligeledes ”samarbejde med skolens

interne og eksterne ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, p. 10). Videre står der: ”Relationsarbejde omhandler kontakt og relationer til elever, kolleger, forældre og skolens ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2013b, p. 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, p. 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 (Undervisningsministeriet [UVM], 2015a) bliver der i et enkelt fag henvist til lærerens brug af ressourcepersoner, hvor der står, at læreren skal have viden om ”tværfaglighed i folkeskolens undervisning samt brug af ressourcepersoner” (Undervisningsministeriet [UVM], 2015a, p. 73). Nu skal de kommende lærere ikke kun udvikle et samarbejde med ressourcepersoner men også kunne være i stand til direkte at bruge dem. Med afsæt i PISA-resultater fra 2009, hvor danske elever bliver vurderet til at have dårlige læse- og matematikkompetencer, kommer S-R-SF-regeringen med et reformudspil, hvor børnene skal blive ”den bedst uddannede generation i danmarkshistorien og at 95% af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse” (Undervisningsministeriet [UVM], 2012a, p. 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], 2012a, p. 7). Målene skal fx indfries gennem mere og bedre undervisning. 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” (Undervisningsministeriet [UVM], 2012a, p. 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], 2012a, p. 12). Med afsæt i udspillet ser en ny skolereform dagens lys i 2013 (Undervisningsministeriet [UVM], 2013a).



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".

De pædagogiske diplomuddannelser ændrer sig løbende med nye studieordninger (Danske Diplomuddannelser, 2020). I 2012 kommer en danskvejlederuddannelse til (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, p. 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, koordinatore og faglige vejledere i skolen" (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, p. 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], 2012b, p. 107). Det ser således ud til, at ressourcepersoner bliver differentieret fra faglige vejledere og koordinatore uden dog at blive funktionsspecificeret nærmere, mens alle roller bliver knyttet til en form for ledelse. Vejlederuddannelserne tæller nu både danskvejleder, dansk som andetsprog, engelskvejleder, læsevejleder, matematikvejleder, naturfagsvejleder og faglig vejleder (Undervisningsministeriet [UVM], 2012b, pp. 5-6). I 2014-ordningen (Undervisningsministeriet [UVM], 2014b, p. 119) bliver vejlederuddannelserne 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, p. 46). I 2015-ordningen optræder ressourcepersonbegrebet nu også i modulet 'Skriftsproglige vanskeligheder' i forhold til dysleksi, hvor der skal samarbejdes med skolens ressourcepersoner

(Undervisningsministeriet [UVM], 2015b, p. 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], 2015b, p. 75). I 2016 kommer der en bevægelsesvejlederuddannelse til (Undervisningsministeriet [UVM], 2016, p. 3). I 2020 er der i alt ti vejlederuddannelser (Danske Diplomuuddannelser, 2020). Som i studieordningen fra 2017 (Undervisningsministeriet [UVM], 2017, p. 62) forekommer begrebet ressourceperson i 2018 kun en enkelt gang 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 mellemlider i pædagogiske organisationer)" (Undervisningsministeriet [UVM], 2018a, p. 103). 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, p. 64).

### *Opsamling*

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 i 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 og pædagoger 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. Ressourcepersonen bliver dermed forstået som en hjælp - noget kolleger kan gøre brug af - til at opnå et bestemt formål eller resultat. På efteruddannelsesområdet kommer flere vejlederroller til, ligesom ressourcepersonen bliver tæt knyttet til kollegers læreprocesser og herigennem til pædagogisk undervisningsudvikling, hvor 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 bliver en betegnelse for nogen kolleger, der skal noget til forskel fra det skolepersonale, de skal samarbejde med, og som personalet kan bruge.

**"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."**



Selvom der sker mange ændringer og justeringer gennem 00'erne og op gennem 10'erne, bliver der ikke grundlæggende ændret på de bevægelser og tendenser, der er skitseret ovenfor. Derimod accelererer disse i 10'erne, hvor ressourcepersonen bliver en politisk rammesat lærer eller pædagog med en ledende uspecificeret rolle og funktion. Det uspecificerede udfolder sig ved, at fokus ikke kun er rettet mod fagspecifikke områder i relation til særligt udskilte elever, men omhandler hele skolens udvikling. Ressourcepersonen må i denne periode både orientere sig mod elevens læringspotentiale, kollegers læringspotentiale samt ledelsens strategiske og forankringsmæssige arbejde. Den samlede periode får således et *skoleudviklingsfokus* med formelle ressourcepersoner.

## Historiens aktualitet – ressourcepersonrollens ydelsessucces

Den historiske gennemgang af ressourcepersonens tilblivelsesbetingelser har synliggjort, hvordan begrebet over tid tager forskellige former og tillægges forskellige betydninger. Generelt viser bevægelserne, at de første 'ressourcepersoner' fra omkring 1930'erne bliver forstået i relation til *elever*. Den anden periode fra 1990'erne og de næste ti år forskyder ressourcepersonforståelsen sig fra at have været centreret om enkelte elever til at blive forbundet med *undervisning*. Den sidste periode fra 00'erne og accelererende op gennem 10'erne forskyder de to foregående orienteringer til, at ressourcepersonen nu bliver forstået i sammenhæng med *skoleudvikling*. Der forekommer på den baggrund et skifte fra et elevfokus, over en undervisningsfaglig orientering til en organisationsfokusering.

I forhold til den teoretiske gennemgang af kollegers og ledelsens ydelsessuccesser knytter ressourcepersonens ydelsessucces - i de første to perioder på ca. 70 år - sig til det, vi forstår som kollegernes primære rolleudfyldelse, der har fokus på forandring af *elev* gennem *undervisning*. I den sidste skitserede periode, som relaterer sig til de sidste 20 år, kommer skoleudvikling og dermed hele organisationen i centrum, hvor der i højere grad sker en tilknytning til ledelsens ydelsessucces, der handler om strategiudvikling med henblik på, at organisationen som helhed kan fungere.

Så hvilke forstrukturerede adfærdsforventninger bliver det herudfra muligt at iagttage? Noget peger på, at de fortidige erfaringer, der har formet ressourcepersonen, bygger på en ydelsessucces, der knytter sig til kollegerne. Aktuelt derimod resonerer forventninger til ressourcepersonen i højere grad med det formelle ledelsesarbejde. Styringsdokumenter viser dermed, at de særlige kanaler, der over tid er blevet konstrueret, indebærer, at ressourcepersonen må forsøge at koble sig til og orientere sig mod både kollegiale og ledelsesmæssige roller og funktioner. Heri findes svaret på spørgsmålet om, *hvordan vi kan forstå konstruktionen af ressourcepersoner som en central funktion for kollegaforandring*; de sidste 20 år af ressourcepersonens tilblivelsesbetingelser har knyttet sig til det ledelsesstrategiske arbejde omkring hele skolens udvikling med fokus på kollegial forandring. Men hvordan kan det så være, at ressourcepersoner tilsyneladende afkobler sig den ledelse, de får distribueret, når der også er formet forventninger om, at det ledelsesstrategiske er en del af deres orienteringsradius?

**“HVIS RESSOURCEPERSONER FORBLIVER KOLLEGER MED ET PRIMÆRT BLIK FOR ELEVFORANDRING Gennem UNDERVISNING, KAN DE IKKE VÆRE LEDELSE, OG HVIS DE BLIVER LEDELSE, SOM TRÆFFER BINDENDE BESLUTNINGER MED VIRKNING FOR ANDRE, MISTER DE DET KOLLEGIALE.”**



Ressourcepersonen bliver historisk nok formet som en rolle, der i første åndedrag ser ud til at blive et 'både og'; altså en fusion af kollega og ledelse som en hybrid. Historien viser netop, at de organisatoriske forventninger til rolleudfyldelse både omhandler det kollegiale perspektiv om forandring af eleven gennem undervisning men også bliver knyttet tæt til den strategiske ledelsesmæssige dagsorden om kollegers udvikling og forandring i samarbejde med skolens formelle ledelse. Problemet bliver blot, at et 'både og' ikke er muligt, de kan ikke både være kolleger og ledelse på en og samme tid. Vælger de den ene logik, kan de komme i konflikt med den anden logik (Andersen & Pors, 2014, pp. 113-114). Udtrykt på en anden måde, hvis ressourcepersoner forbliver kolleger med et primært blik for elevforandring gennem undervisning, kan de ikke være ledelse, og hvis de bliver ledelse, som træffer bindende beslutninger med virkning for andre, mister de det kollegiale. Samtidig indgår de ikke i den formelle ledelseshierarkiske kæde. Det, der netop giver adgang til en ressourcepersonrolle og tillader medlemskab som ressourceperson, er den kollegiale rolle. Ressourcepersonrollen er altså betinget af en kollegiarolle og ikke af en lederrolle i klassisk formel forstand. Et 'både-og' bidrager derfor ikke til en fyldestgørende forståelse. Ressourcepersonrollen bliver nærmere et 'hverken-eller'; en rolle forskellig fra både kolleger og ledelse, der hverken bliver kompatibel med kolleger eller ledelse. Ressourcepersonen bliver en rolle 'i sig selv' (Lassen, 2020, p. 266; 304). Argumentet bliver her at kimen til ressourcepersonens ydelsessucces må findes i inkompatibiliteten.



**“RESSOURCEPERSONROLLEN BLIVER NÆRMERE ET 'HVERKEN-ELLER'; EN ROLLE FORSKELLIG FRA BÅDE KOLLEGER OG LEDELSE, DER HVERKEN BLIVER KOMPATIBEL MED KOLLEGER ELLER LEDELSE. RESSOURCEPERSONEN BLIVER EN ROLLE 'I SIG SELV'.”**

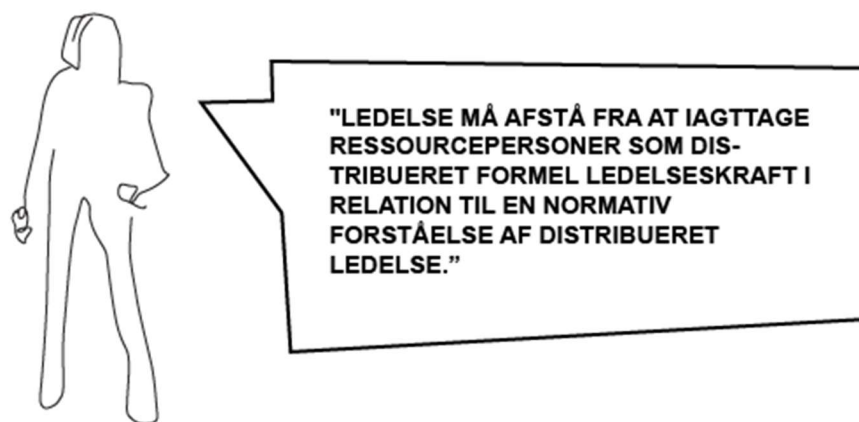
### Implikationer for skoleledelse

Så hvilke implikationer giver det for ledelsens håndtering af temaet om samarbejdet mellem ressourcepersoner og deres kolleger, når skoleudvikling har fokus på intern kollegial udvikling? Dette vil artiklens sidste afsnit inden den endelige afrunding adressere.

Begynder vi med *kollegers afkobling* til skoleudvikling med fokus på intern kollegial udvikling via ressourcepersonen, viser både det teoretiske blik på kollegers ydelsessucces og ressourcepersonens historik at elevforandring gennem undervisning står helt centralt for kolleger. Når strategier således forskyder forandlingsgenstanden fra eleven til kollegaen selv, kommer elev- og undervisningsperspektivet ikke længere i centrum for kollegernes rolleudfyldelse og ydelsessucces. Deres primære opgave bliver så at sige usynlig, når de selv bliver elevgjorte. Kollegers afkobling til deres egen forandring peger i retning af, at det tema, som kolleger over tid særligt har sensibiliseret sig over for, ikke længere kan genkendes, hvorfor det bliver afvist. Når undervisningen fx bliver vurderet på kollegers evne til at forandre sig gennem refleksive dialoger, hjælper det ikke kolleger til at kunne levere deres primære ydelse og opretholde deres eksistensgrundlag (Luhmann, 2000, p. 74). Når ressourcepersonen via den normative forståelse af distribueret ledelse bliver knyttet tæt til ledelse, bliver ressourcepersonernes opdrag at lade deres kollegers forandring og udvikling være selve hensigten med samarbejdet.

Implikationerne for ledelse bliver, at kollegers forandring ikke må blive den primære opgave i samarbejdet mellem kolleger og ressourcepersoner men i stedet kan blive et biprodukt af samarbejdet, når det er centreret om elevforandring gennem undervisning. I stedet for på strategisk vis at sige; *hvis kollegaforandring så elevforandring*, må strategien vendes og udvides, hvor ledelse må sætte fokus på; *hvis elevforandring fordrer kollegaforandring så kollegaforandring*. Skoleledelse må altså lade kollegers primære

opgaveforståelse blive omdrejningspunkt for, hvorvidt kolleger får behov for udvikling og forandring eller ej. Skoleudvikling med forventning og fordring om forandring, udvikling og forbedring af alle inden for den almene skole som organisation kan ikke i sig selv blive omdrejningspunkt. Her er også et område, som i høj grad relaterer sig til det politiske niveau, og dermed et opmærksomhedspunkt for forvaltninger, at tage i betragtning. Forandring af kolleger kan altså ikke i sig selv blive centrum for skoleudvikling, det må være skolens funktion; elevforandring gennem undervisning, der bliver det helt centrale tema, hvis der skal være en reel chance for, at ledelsen kan gøre sig selv tilkoblingsmulige i bestræbelserne på at udvikle skolen.



I relation til *ressourcepersoners afkobling* bliver der ligeledes implikationer for ledelse, som er funderet i analysen af ressourcepersonen som en rolle 'i sig selv'. Indsigten betyder grundlæggende, at ledelse må afstå fra at iagttage ressourcepersoner som distribueret formel ledelseskraft i relation til en normativ forståelse af distribueret ledelse. Ledelse må således opgive at forstå distribueret ledelse ud fra en bestemt værdikæde; *hvis* skolens primære ydelse er elevforandring for alle elever, *så* må kolleger også udvikle og forandre sig, hvilket er lig med skoleudvikling. En værdikæde, der er forsøgt løst ved, at den formelle faglige ledelse bliver distribueret eller uddelegeret til nogle få særligt udvalgte og formelt udpegede lærere eller pædagoger med et supplerende ansvar for at øge elevernes læring og forbedring gennem deres kollegas læring og forbedring. Så selvom begrebet distribueret ledelse i hvert fald går tilbage til 1954 (Gronn, 2008, p. 146) og forgrener sig i adskillige forskellige retninger og fortolkninger (Leithwood et al., 2009, p. 1), viser begrænsningen af begrebet i praksis, at det bliver nødvendigt og relevant at observere skoleudvikling med fokus på kollegaforandring ud

fra andre forståelser end det normative distribuerede ledelsesbegreb og ikke forstå ressourcepersoner som et logisk og positivt svar på udfordringer i den faglige ledelse.

Spørgsmålet om, *hvilke implikationer dette har for skoleledelse* vil ud fra ovenstående blive besvaret med, at ledelse må interessere sig for at diskutere og definere rollen ud fra andre logikker end de, der udspringer fra den formelle ledelse med afsæt i, at ressourcepersonen nok udspringer af en lærer- eller pædagogrolle, men på samme tid også træder ud af denne rolle. Det betyder, at ledelse på det organisatoriske niveau løbende må reflektere over præmisser for ressourcepersonens virke. Fx hvad skal ressourcepersonens funktion være? Hvilke erfaringer i organisationen kan rollen arbejde ud fra? Hvilke forventninger er der til rollen lokalt? Hvilke relationer skal rollen indgå i? Hvordan kan rollen lykkes? Og hvorfor er rollen en relevant løsning på de problemer, disse medarbejdere bliver sat til at løse? Følgelig bliver det nødvendigt at eksplicitere rollens organisatoriske placering og bidrag. I praksis betyder det, at det ikke kun bliver væsentligt at bestemme, hvad en ressourceperson skal i forhold til hvem, hvornår og hvordan fx gennem funktionsbeskrivelser, opgavebeskrivelser eller forventningsafstemninger. I lige så høj grad bliver det aktuelt at overveje og bestemme, hvorvidt ressourcepersonen nu også er den bedste løsning på et problem på et givent tidspunkt i en given kontekst. Måske kunne fx et fagteam løse en opgave mere kvalificeret. Selve begrundelsen for anvendelse af ressourcepersoner må på den baggrund blive en del af ledelsens arbejde. Med andre ord må ledelsen have blik for forskellige blikke, herunder hvilke blikke, der også bliver ekskluderet og dermed et blik for, at ethvert blik risikerer at fortrænge andre blikke (Andersen & Pors, 2014, p. 314). Dertil må opmærksomheden rettes mod, at rollen skal udfyldes af en person. Enkelt personer har ikke reel mulighed for at opfylde enhver tænkelig liste af krav, ønsker og forventninger. For ledelse handler det derfor om at være realistisk om, hvorvidt ønsker til rolleudfyldelse fx matcher en persons kvalifikationer, og om der er sammenhæng mellem tid og opgavernes omfang.



**“DERTIL MÅ OPMÆRKSOMHEDEN RETTES MOD, AT ROLLEN SKAL UDFYLDES AF EN PERSON. ENKELTPERSONER HAR IKKE REEL MULIGHED FOR AT OPFYLDE ENHVER TÆNKELIG LISTE AF KRAV, ØNSKER OG FORVENTNINGER.”**



## AFRUNDING

Artiklen har stillet spørgsmålene *hvordan kan vi forstå konstruktionen af ressourcepersoner som en central funktion for kollegaforandring, samt hvilke implikationer har det for skoleledelse?* Spørgsmålene er funderede i en problematik, hvor et ledelsesstrategisk blik på medarbejderes læring, udvikling og forandring via ressourcepersoner ser ud til at skabe afkobling både for ressourcepersoner og kolleger. Artiklen har på den baggrund været interesseret i at forlade idealet om distribueret ledelse, som det ser ud til at blive praktiseret aktuelt og tilbyde et alternativt blik.

Gennem et teoretisk og historisk perspektiv har artiklen vist, at ressourcepersonen i de sidste 20 år er blevet konstrueret som en central funktion for kollegaforandring tæt knyttet til det ledelsesstrategiske niveau, fordi hele folkeskoleområdet har bevæget sig i en retning kendetegnet ved et vækstpotentiale, hvor alle hele tiden kan blive dygtigere. Dog har den historiske analyse også vist, at tidsrummet fra omkring 1930-2000 især har været præget af en kollegial forståelse, hvor elevforandring gennem undervisning har stået centralt. De forstrukturerede adfærdsforventninger til ressourcepersonen er derved formet både ud fra et kollegaperspektiv og en ledelsesforståelse. Med dette afsæt har analysen vist, at ressourcepersonen i stedet for at blive forstået ud fra en distribueret ledelsesforståelse må blive forstået som uddifferentieret fra både det kollegiale og ledelse og forstået som en rolle 'i sig selv'.

Artiklen har på den baggrund peget på implikationer for ledelse i forhold til kolleger og ressourcepersoner. Konklusionen bliver at ledelse *for det første* må undlade at forskyde kollegers forståelse af deres primære ydelse til at handle om kollegers egen forandring. *For det*

andet må ledelse opgive en urealiserbar ledelsesstrategi funderet i en normativ forståelse af begrebet distribueret ledelse med ressourcepersonen som frontløber for kollegial forandring.

Artiklen spurgte indledningsvist lidt retorisk til, om det er muligt at forestille sig forandring uden ledelse. Umiddelbart kan der svares ja. I en skole vil der kontinuerligt være forandringer med eller uden ledelse. Men som vi har set, bliver strategier aldrig uskyldige. De skaber betingelser for, hvordan medarbejdere kan udmønte deres arbejde. På den baggrund er det ikke ligegyldigt, hvilke beslutningspræmisses ledelsen træffer i relation til, hvilke forandringer der måtte være ønskværdige i forhold til skolens primære ydelsessucces. Ledelsens forståelse af, hvad der bliver betegnet som et problem og som løsning på problemet sætter følgelig præmissen for, hvordan hele skolen kan forstå og handle på en problemstilling. Ethvert valg inkluderer fravalg.



Bliver ressourcepersoner valgt som den rette løsning, må ledelse interessere sig for at diskutere og definere ressourcepersonen som en rolle 'i sig selv' og i samarbejdet med deres kolleger give ressourcepersonerne et opdrag, der udgår fra et behov om de kredsløb, funktioner og handlinger, der relaterer sig til undervisningens hensigt om at kunne forandre elever. Kollegial udvikling og forandring vil på den måde ikke kunne blive et mål i sig selv men som allerede nævnt et biprodukt af ændrede mulighedsbetingelser for elevforandring. Måske kræver elevforandring kollegaforandring - måske ikke.

Ledelse må derfor kontinuerligt undersøge mulige koblinger mellem strategi og praksis. Man kunne sige at ledelse må være opmærksom på, hvordan strategi og praksis tilsammen taler - ligesom sproget består af forskellige bogstaver, der tilsammen kan give et righoldigt sprog, men som enkeltbogstaver blot bliver uforståelige lyde.

Opsummerende vil en strategi, der *for det første* bygger på et ideal om, at formel ledelse kan distribueres til ressourcepersoner, være en umulighed – ressourcepersonen er ikke kompatibel med den formelle ledelse og kan som sådan ikke forstås ud fra formel ledelse som anknævningskilde. *For det andet* vil en strategi, der bygger på en værdi om kollegial udvikling og forandring, der forskyder undervisningens hensigt fra elever til kolleger, både miste folkeskolens grundlæggende funktion af syne og herigennem muligheden for, at kolleger kan genkende den primære opgave.



**"DET KAN GODT VÆRE, AT DER ER BEHOV FOR UDVIKLING OG FORANDRING AF KOLLEGER, MEN BEGRUNDELSEN MÅ VÆRE FUNDERET I ET BEHOV FOR ELEVFORANDRING."**

Det kan godt være, at der er behov for udvikling og forandring af kolleger, men begrundelsen må være funderet i et behov for elevforandring, hvor strategier adresserer den komplekse mangfoldighed af lokale behov, der kan bidrage til elevforandring. Strategier, der således ser ud til at adressere elevforandring, men i stedet bliver optaget af skoleudvikling som et mål i sig selv fx via distribution af ledelse til ressourcepersoner omkring kollegaforandring, kan komme til at miste elevforandringsbehovet af syne. Perspektivet vil ligeledes have implikationer for andre strategiske løsninger så som deprivatisering af undervisning, professionelle læringsfællesskaber, reflektive dialoger eller en datainformeret praksis, der trods gode intentioner kan risikere at blive et mål i sig selv. I en ekspanderende kompleks hverdag, hvor organisationer generelt forsøger at leve op til kontinuerlige forventninger om udvikling og fornyelse (Røvik, 1998, p. 318), må skolernes reale behov for elevforandring i stedet blive fastholdt som det centrale omdrejningspunkt for en kritisk strategisk ledelsespraksis.

## LITTERATURLISTE

Albrechtsen, T. R. S. (2013). Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling. Dafolo.

Albrechtsen, T. R. S. (2016). Faglig vejledning og deprivatisering af praksis. In T. R. S. Albrechtsen (Ed.), Professionelle Læringsfællesskaber og Fagdidaktisk Viden (pp. 177-190). Dafolo.

Andersen, N. Å. (2014). Den semantiske analysestrategi og samtidsdiagnostik. In G. Harste & M. Knudsen (Eds.), Systemteoretiske analyser. At anvende Luhmann (pp. 41-72). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andersen, N. Å., & Pors, J. G. (2014). Velfærdsledelse: Mellem styring og potentialisering. Hans Reitzels Forlag.

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature. National College for School Leadership. Open Research Online.

Bjerg, H. (2014). Ledelse kan distribueres, men ikke udliciteres: Ledelse af ressourcepersoner i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 17/04 from <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>

Danmarks Evalueringsinstitut [EVA]. (2015). Ledelse tæt på undervisning og læring: Erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser. Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved 25/04 from <https://www.emu.dk/sites/default/files/2019-02/GSK.%20ledelse%20t%C3%A6t%20p%C3%A5%20undervisning%20og%20l%C3%A6ring.pdf>

Danske Diplomuddannelser. (2020). Diplomuddannelser i pædagogik. Retrieved 12/05 from <https://diplom.uc-dk.dk/diplom-i-paedagogik/>

Danske Kommuner. (2016). Giv plads til faglig ledelse i skolen. Nyhedsmagasinet Danske Kommuner. Retrieved 20/05

from [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](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)

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, Eds.). Aarhus Universitetsforlag.

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>

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning skole og klasseværelse fremmer elevers læring. Dafolo.

European Higher Education Area [EHEA]. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. EHEA. Retrieved 11/09 from [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

Gertz, S. E. (2017). Folkeskoleloven med kommentarer (17. ed.). Dafolo.

Gjerløff, A. K., & Jacobsen, A. F. (2014). Dansk Skolehistorie: Da skolen blev sat i system: 1850-1920 (3. ed.). Århus Universitetsforlag.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863235>

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.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). Professionel Kapital: En forandring af Undervisningen på alle Skoler (S. F. Christensen, Trans.). Dafolo. (Professional Capital: Transforming Teaching in Every School)

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.

Kneer, G., & Nassehi, A. (2004). Niklas Luhmann: Introduktion til Teorien om Sociale systemer [Niklas Luhmanns Theorie sozialer System] (N. Mortensen, Trans.). Hans Reitzels Forlag. (Niklas Luhmanns Theorie Sozialer Systeme: Eine Einführung)

Lassen, S. (2020). Ressourcepersonens hyperorientering: En empirisk undersøgelse af ressourcepersonens rolle og funktion i den danske folkeskole Syddansk Universitet]. Odense. [https://www.sdu.dk/da/forskning/phd/phd\\_skoler/phd\\_humaniora/ph,-d-,d-,d-,d,-afhandlinger](https://www.sdu.dk/da/forskning/phd/phd_skoler/phd_humaniora/ph,-d-,d-,d-,d,-afhandlinger)

Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). New Perspectives on an Old Idea. In K. Leithwood, B. Mascal, & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence* (pp. 1-16). Routledge.

Lindqvist, G. (2013). Senco's: Vanguard 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>

Luhmann, N. (1997). *Iagttagelse og Paradoks: Essays om Autopoietiske Systemer* (H. C. Fink, J. Katlev, & O. Thyssen, Trans.; O. Thyssen, Ed.). Gyldendal. (1995)

Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori* (J. Cederstrøm, N. Mortensen, & J. Rasmussen, Trans.). Hans Reitzels Forlag. (Soziale Systeme)

Luhmann, N. (2006). *Samfundets Uddannelsessystem [Das Erziehungssystem der Gesellschaft]* (N. Mortensen, Trans.). Hans Reitzels Forlag.

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 Clearinghouse for Educational Research, The Danish School of Education, Aarhus University. <https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/clearinghouseforskningsserien/SR5-FinalVersion-15.06.2010serie.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *PISA The Programme for International Student Assessment*. OECD. Retrieved 01/06 from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

Pors, J. G. (2014). *Støjende styring: Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Robinson, V. (2015). Elevcentreret skoleledelse [Student-Centered Leadership] (L. Bjelka, Trans.). Dafolo.

Røvik, K. A. (1998). Moderne organisasjoner: Trender i organisationstenkningen ved tusendårsskiftet. Fagbokforlaget.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. The Educational Forum,

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel 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.

Statens Forskningsinstitut [SFI]. (2017). Gør skoleledelse en forskel. Retrieved 16/02 from <http://www.sfi.dk/media/2783/1706-goer-skoleledelse-en-forskel-sammenfatning.pdf>

Thyssen, O. (2003). Luhmann og ledelsen: Kritik af Ledelsesteorien i Organisation und Entscheidung. In H. Højlund & M. Knudsen (Eds.), *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser* (pp. 266-285). Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet [UVM]. (1958). Lov om folkeskolen. Retrieved 12/09 from [http://library.au.dk/uploads/tx\\_lfskolelov/1958-06-18\\_220.pdf](http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1958-06-18_220.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (1975). Lov om folkeskolen. Retrieved 12/09 from [http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/?tx\\_lfskolelov\\_pi%5Blawid%5D=89&cHash=c7cfb95a1f2e22bb7e65c77c11d45f7b](http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/?tx_lfskolelov_pi%5Blawid%5D=89&cHash=c7cfb95a1f2e22bb7e65c77c11d45f7b)

Undervisningsministeriet [UVM]. (1993). Lov om folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 16/08 from <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. Retrieved 16/08 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74975>

Undervisningsministeriet [UVM]. (1995). Bekendtgørelse om skolebiblioteker i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 17/05 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73051>

Undervisningsministeriet [UVM]. (1999). Lov om Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved 12/05 from <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1999/290>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2000). Lov om Danmarks Pædagogiske Universitet. Undervisningsministeriet. Retrieved 07/06 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23435>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2001). Bekendtgørelse om uddannelsen til speciallærer. Undervisningsministeriet. Retrieved 16/08 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23778>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2007a). Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 29/05 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25346>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2007b). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 14/08 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25302>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2008). Lov om ændring af lov om folkeskolen. Retrieved 15/04 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125268>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2009). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from <https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/PD-Studieordning-1.8.2009.pdf>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2012a). Gør en god skole bedre: Et fagligt løft af folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 12/09 from <https://www.altinget.dk/misc/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx.pdf>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2012b). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd\\_studieordning\\_1\\_8\\_2012.pdf](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. Retrieved 12/09 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145631>



Undervisningsministeriet [UVM]. (2013b). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 14/08 from <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=145748>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2014a). Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre. Undervisningsministeriet. Retrieved 16/05 from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163930>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2014b). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/ny\\_pd\\_studieordning201-8-2014\\_gC3A6ldende.compressed.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/ny_pd_studieordning201-8-2014_gC3A6ldende.compressed.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (2015a). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Undervisningsministeriet. Retrieved 17/08 from <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2015b). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd\\_studieordning\\_1-8-2015\\_g%C3%83%C2%A6ldende.compressed.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2015_g%C3%83%C2%A6ldende.compressed.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (2016). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd\\_studieordning\\_1-8-2016.compressed.pdf](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. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd\\_studieordning\\_1-8-2017\\_2.compressed.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2017_2.compressed.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (2018a). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd\\_studieordning\\_1-8-2018-min.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2013/08/pd_studieordning_1-8-2018-min.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (2018b). Viden om grundskolen på EMU: Danmarks Læringsportal. Undervisningsministeriet. Retrieved 14/06 from <https://uvm.dk/folkeskolen/viden-og-kompetencer/emu>

Undervisningsministeriet [UVM]. (2019a). Studieordning for Den Pædagogiske Diplomuuddannelse. Retrieved 13/05 from [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2019/09/pd\\_studieordning\\_1-8-2019.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2019/09/pd_studieordning_1-8-2019.pdf)

Undervisningsministeriet [UVM]. (2019b). Vejen til kompetenceudvikling går gennem teamet. Retrieved 08/03 from <https://emu.dk/grundskole/ledelse/kompetenceudvikling/vejen-til-kompetenceudvikling-gar-gennem-teamet>

Voxted, S. (2019). Medarbejdere mellem leder og ansat: Hvad ved vi om dem? In F. B. Andersen (Ed.), *Ledelse Gennem Organisatoriske Ressourcepersoner* (pp. 29-41). Samfundslitteratur.

---

[1] Lærere og pædagoger er i artiklen allerede blevet og vil fortsat samlet blive adresseret som *kolleger*, fordi artiklen tager afsæt i ressourcepersonens rolle og funktion, hvor lærere og pædagoger i samarbejdet med ressourcepersoner som udgangspunkt er ressourcepersonernes kolleger.

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

[3] "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). *PISA The Programme for International Student Assessment*. OECD. Retrieved 01/06 from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>.