

Ressourcepersonens opgaveløsning belyst i et vidensperspektiv

Af Jens H. Lund

Kapitlet belyser ressourcepersonens opgave ud fra en videnskabelig optik. Tre forskellige typer af viden præsenteres: Global evidens, lærerprofessionens grundfaglighed og den lokale 'evidens'. I kapitlet argumenteres der for, at disse tre typer af viden ikke kan isoleres fra hinanden, når det drejer sig om lærerens praksis og dermed også ressourcepersonens praksis. De tre typer af viden virker i et tæt samspil. Kapitlet rummer endvidere en analysemodel, som ressourcepersonen kan anvende i samarbejdet med kollegaer i sin bestræbelse på at tydeliggøre, hvordan der trækkes på forskellige typer af viden i dette samarbejde. Modellen tilbyder sig dermed også når ressourcepersoner, kolleger og ledelse kan opleve at tale forbi hinanden. En del af forklaringen kan sandsynligvis findes i, at de ikke taler ud fra samme vidensperspektiv og modellen er dermed en støtte til, hvordan ledelse og ressourcepersoner kan blive klogere på denne forskellighed.

Anlægger man en videnskabelig optik på ressourcepersonens opgaveløsning, peger alene bredden af indholdet i denne antologiske kapitler i retning af, at ressourcepersonens særlige videnskapacitet rummer mange aspekter. Der kan for eksempel peges på vejlednings-, kommunikations-, ledelses- og organisationsmæssige vidensaspekter. Hertil kommer de sags- eller fagmæssige vidensområder, der knytter sig til det særlige domæne, som lokalt er udpeget som ressourcepersonens særlige 'ressourcefelt'. Det kan være inklusionsområdet, læsning, to-sprogs området eller andet. Dykker man dybere ned i dette sags- eller fagmæssige vidensområde, får man igen øje på yderligere differentieringer, som kan være relevante at opholde sig ved, når ressourcepersonens opgaveløsning belyses i et videnskabeligt perspektiv. Det er disse differentieringer og forskelle i det sags- eller fagmæssige vidensområde, som dette kapitel fokuserer på.

Lærerens viden - historisk

Historisk set har der med skiftende vægtninger altid været en opmærksomhed på, at lærerarbejdet trækker på forskellige typer af viden. For eksempel var professor i filosofi J. F. Herbart, grundlæggeren af en af de første tyske seminarier tilbage i starten af 1800-tallet stærkt optaget af, at de studerende erhvervede sig såvel videnskabelig viden om undervisning som praktisk erfaringsbaseret viden om undervisning. Altså to forskellige typer af viden om lærerens kerneopgave - undervisning. Herbart baserede sin læreruddannelsesdidaktik på den tese, at erhvervelse af videnskabelig viden er en forudsætning for, at der kan dannes erfaringsbaseret

lærerfaglig viden. I forbindelse med hans arbejde med at grundlægge lærerseminariet argumenterede han for nødvendigheden af, at den opdragende praktiker uomgængeligt til stadighed må lære af sin praksis, men at denne læring ikke kan finde sted uden forudgående oparbejdelse af ”videnskabelig stemthed”. (Oettingen, 2001;90).

I såvel de historiske som i de mere aktuelle diskussioner om lærerens vidensgrundlag henvises der med jævne mellemrum til vidensteori af endnu ældre dato, nemlig Aristoteles og hans forskellige vidensformer. Især videnstypen phronesis (Winch et al 2015) bliver fremhævet, når der knyttes an til bestemmelse og diskussion af lærerprofessionens vidensbase. Phronesis indebærer skønnet og den etisk-professionelle dømmekraft til forskel fra de andre vidensformer eller dyder hos Aristoteles: Episteme og techne, som henviser til henholdsvis videnskabelig og tekniske vidensformer.

I det følgende vender jeg blikket mod den mere aktuelle situation og ser nærmere på ressourcepersonen som en aktør, der i sit samarbejde med kolleger, dels selv trækker på forskellige typer af viden om det saglige felt, han er ressourceperson på, dels møder kolleger, der tilsvarende også trækker på forskellige typer af viden. Jeg beskriver dette møde i et mangefacetteret vidensperspektiv. Som optakt til en beskrivelse af og refleksion over dette møde præsenterer jeg tre forskellige videnstyper, som byder sig til. Men inden jeg når dertil, kaster jeg et kort blik på den aktuelle og generelle situation omkring vidensanvendelse i skolen.

Viden i og om skolen - evidens i praksis

Den første såkaldte PISA-rapport i 2000 (OECD 2000) kan på sin vis ses som afsættet for det aktuelle fokus på og diskussionen af vidensbaseringen af skolens virke. Rapporten satte gang i en debat om og en øget interesse for, dels hvad man (som udenforstående) egentlig ved om skolens virke, dels om hvilket vidensgrundlag læreren og skolerne praktiserer på. Begrebet om evidens i praksis har i denne sammenhæng fået stadig mere vægt. Evidensbegrebet er og har været anvendt som en temmelig flydende betegnelse. Ofte bliver det anvendt som synonym for et begreb om, ’det der virker’. Til tider bliver det også brugt mere bredt som en betegnelse for viden og i andre sammenhænge bliver begrebet brugt i en tematisering af spørgsmålet om ’sikker viden’. Anvendt i denne betydning bliver evidens til betegnelse for en særlig kvalitet ved viden og en hierarkisering af viden. Evident viden bliver til betegnelse for viden, der er fremstillet ud fra nogle bestemte kriterier for god forskning.

To hovedspor

Denne optagethed af viden - af viden der virker i praksis og af sikker viden har formateret sig i to hovedspor for indsatserne og bestræbelserne i den danske skole- og uddannelsesverden. Det ene spor har og har haft fokus på at styrke læreres og skolernes brug af forskningsbaseret didaktisk viden. Det vil sige forskningsviden, der for eksempel belyser aspekter af inklusionstematikken (se fx NVIE, 2016) eller forskning, der retter sig mere ind mod bestemte fag som for eksempel ”lesson study” i matematik (Mogensen, 2009).

Et andet spor forfølger en bestræbelse på, at lærere fremstiller systematisk viden om deres undervisning ved at anvende evidensbaserede metoder til vidensproduktion. Tæt knyttet til denne bestræbelse står begrebet om ”evaluerings-kultur” (Dahler-Larsen, 2011). Begrebet blev lanceret i forbindelse med et såkaldt OECD-review i 2004, hvor den daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs som opfølgning herpå erklærede, at der er brug for ”udviklingen af en evalueringskultur” (Thejsen, 2006). Dette andet spor er blandt andet blevet fulgt op af beslutninger om nationale test og andre former for nationale og lokale overvågningsteknologier. Betoningen af at læreren og den enkelte skoler er i stand til at producere systematisk lokal viden, er for eksempel også et centralt element i det såkaldte ”Visible Learning projekt”, som aktuelt gennemføres i flere danske kommuner (se fx Skanderborg Kommune, 2016).

Begge de nævnte spor orienterer sig mod en kobling mellem forskningsviden og praksisviden i skolerne. En orientering som også manifesterer sig i aftaleteksten for 2014 skolereformen. Her hedder det fx, at ”indsatsen for målrettet at udvikle viden, rådgive, formidle og omsætte viden til en ændret praksis på skoler og i klasseværelserne skal styrkes”. (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013). Etableringen af det såkaldte Forum for Koordination af Uddannelsesforskning (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2016) kan også ses som et led i hele denne bestræbelse. Dette forum barslede i 2016 med en rapport om vidensspredning i uddannelsesverdenen (Forum for Koordination af Uddannelsesforskning, 2016), som helt overordnet konkluderer, at ”omfanget af spredningen af dansk uddannelsesforskning er begrænset og foregår i vid udstrækning i lukkede cirkler” (s. 5).

Vender vi nu blikket mere specifikt mod arbejdet med at etablere ressourcepersoner i den enkelte skole kan disse bestræbelser klart relateres til ovenstående bestræbelser på at vidensbasere skolernes praksis og udvikle en forskningsinformeret undervisning. Sammenkoblingen af ressourcepersoner og forskningsviden er fx omtalt i rapport om ressourcepersoner fra EVA (EVA, 2009:115) på denne måde:

”For at ressourcepersonernes indsigt bliver ved med at være relevant for resten af skolen, må de selv vedligeholde og udbygge deres viden og fx holde sig underrettet om nye forskningsresultater”.

Det er denne positionering af ressourcepersonen og koblingen til forskningsviden (se også Hansen m.fl., 2014), jeg i det følgende dykker dybere ned i. Jeg betoner, dels at både ressourcepersonen og den almindelige lærer eller pædagog trækker på flere slags viden, dels at disse forskellige typer af viden udfolder sig i et indbyrdes samspil i forhold til skolens praksis og vanskeligt lader sig isolere fra hinanden, når der knyttes an til praksis.

Kapitlets fremstilling af disse forskellige typer af viden og deres samspil i ressourcepersonens samarbejde med kolleger tager først og fremmest karakter af et tilbud om en refleksions- og diskussionsramme, snarere end fremstillingen tager form af handleanvisninger.

Tre forskellige videns typer

I bogen ”Systemteori og didaktik” indkredser Keiding og Qvortrup tre hovedkategorier af videns typer med betydning for skolens professionelle opgaveløsning. Keiding og Qvortrup anvender betegnelserne ”didaktik”, ”uddannelsesforskning” og ”erfaringsviden” (Keiding og Qvortrup 2014:248-250). Didaktikken eller ”den klassiske didaktik” (Keiding og Qvortrup 2014:248) rummer hovedsagelig teoretisk og filosofisk viden og kun i meget begrænset omfang empirisk viden. Uddannelsesforskning er modsat i høj grad karakteriseret ved at være empirisk baseret og orienteret mod at identificere, ”hvad der sandsynligvis virker eller ikke virker i form af indikatorer på, hvordan forskellige praksisformer kan bidrage til at give gode muligheder for eller begrænse elevers deltagelse og læring” (Keiding og Qvortrup 2014:249). Erfaringsviden er praksisbaseret erfaringsviden og den kan på forskellig vis være forankret i den enkelte lærer, det enkelte team og i den enkelte institution/skole. Denne type viden er stærkt kontekstbundet, det vil sige forankret i den konkrete sammenhæng, hvori den er opstået og anvendt. ”Den er et produkt af dels underviserens egen undervisningspraksis og egne oplevelser med at blive undervist (Brizman 2003; Lortie 1975), dels sociale konventioner/normer inden for professionen og den enkelte institution” (Keiding og Qvortrup 2014:250). Keiding og Qvortrups kategoriseringer har inspireret til udviklingen af nedenstående tabel 1¹. I tabellen er der på samme måde angivet tre hovedkategorier af viden: For det første den globale evidens - uddannelsesforskningen – som er funderet i empirisk global

¹ Tabellen er udviklet i forbindelse med projektet ”Fagligheder i spil” se Lund m.fl. 2016

evidens. Dernæst den lokale 'evidens' – erfaringsviden – der ligeledes er empirisk, men til gengæld er stærkt funderet i det lokale. Den tredje videnskategori didaktik hos Keiding og Qvortrup er i tabellen benævnt som lærerens grundfaglighed. Denne type viden er endvidere tvedelt i didaktikken og pædagogikken. Fælles for pædagogikken og didaktikken er, at de overvejende er af teoretisk og filosofisk art og primært har den karakter, at de analytisk kan guide (Laursen, 2012) den professionelle via forskellige former for begreber, modeller, principper og mere samlede teorikomplekser. Denne viden er med andre ord også stærkt kontekstafhængig. Som det også er fremhævet i tabellen, så rummer denne type viden en særlig funktion, som fortøner sig i de to øvrige: Den teoretisk og filosofisk forankrede grundfaglighed rummer og tilbyder *kriterier* for den gode praksis. Med et afsæt i denne type viden, stiller læreren, pædagogen eller ressourcepersonen dermed en særlig type spørgsmål til både den type viden, som den globale og lokale evidens tilbyder, nemlig spørgsmålene om hvorfor? og 'hvad der godt?' ud fra hvilke kriterier?

Den ene del af lærerens grundfaglighed - didaktikken fokuserer på undervisningen og indkredses nærmere via de didaktiske grundkategorier (Hiim og Hippe 1997; Lund og Ramussen 2006) såsom: Mål, indhold, metoder, evaluering, læreprocesser, elevforudsætninger og potentialer samt ramme faktorer. Den anden del af lærerens grundfaglighed – pædagogikken – fokuserer på barnets dannelse og indkredses nærmere via en række tilhørende delkategorier. Der er på samme måde som med det didaktiske fagfelt ikke tale om kanoniserede faglige delkategorier, der bestemmer fagets indholdsområder nærmere, men snarere delkategorier, som almindeligvis henføres til det pædagogiske fagfelt. Med blandt andet inspiration fra Vestergaard (2005) og Rokkjær (2005) defineres grundfaglig pædagogisk viden yderligere med delkategorierne: Dannelsesideal, menneskesyn – elev/børnesyn, samfundssyn, skolesyn, etik og værdier samt videnssyn.

Som det også er angivet i tabel 1 nedenfor, indgår de forskellige typer af viden i forskellige funktioner i forhold til lærerens praksis. Mens den teoretisk-filosofisk funderede grundfaglighed som nævnt tilbyder analytisk distance, guidning og kritik, tager den globale evidens mere karakter af inspiration til lærerens praksis og kalder på kontekstualiseringsprocesser, hvor denne forskningsbaserede evidens tilpasses konkrete lokale situationer. Den lokale 'evidens' – erfaringsviden – ligger til gengæld helt tæt på den konkrete situation i og omkring lærerens praksis og informerer i denne forstand den lokale og konkrete handling.

Tabel 1. Kategorisering af videnstyper

Type	Kendetegn	Funktion
1. Global evidens - Uddannelsesforskningen	<ul style="list-style-type: none"> • Empirisk • Systematisk • Generaliseret global • Dekontekstuel 	Inspirerende – kalder på kontekstualiseringsprocesser og 'oversættelse' til lokal situation
2. Lokal 'evidens' - Erfaringsviden	<ul style="list-style-type: none"> • Empirisk og stærkt knyttet til den enkelte skole/lærer, bestemte elever etc. • Baseret på og knytter sig til erfaringer, traditioner, rutiner • Usystematisk, henholdsvis systematisk 	Informerer den konkrete handling
3. Grundfaglighed	<ul style="list-style-type: none"> • Teoretisk-filosofisk 	Leverer kriterier – og dermed grundlag for kritik. Kan skabe begrebslig systematik, analytisk distance, tilbyder perspektiver og bidrag til grundlagsdiskussioner, udvider optikker
3.1 Pædagogikken	Retter sig mod spørgsmålet om barnets dannelse, skolens formål og delkategorierne: <ul style="list-style-type: none"> • Dannelsesideal • Menneskesyn/elevsyn • Samfundssyn/skolesyn • Etik, værdier • Videnssyn 	
3.2 Didaktikken	Retter sig mod undervisning og læring og delkategorierne: <ul style="list-style-type: none"> • Mål • Indhold • Metoder • Evaluering • Læreprocesser • Elevforudsætninger og potentialer • Rammefaktorer 	

Ressourcepersonen og de tre typer af viden

Ser vi nu nærmere på ressourcepersonens viden om et givent sagsområde (fx inklusion) med afsæt i ovenstående kategoriseringer, forventes det, at ressourcepersonen sammenlignet med almindelige kolleger er særlig opdateret og stærk med hensyn den globale viden (jf ovenfor). Men ressourcepersonen har som alle andre lærere og pædagoger også en grundfaglig - teoretisk filosofisk funderet viden samt i et eller andet omfang også viden om de lokale forhold og udfordringer, det vil sige lokal 'evidens' viden. Når ressourcepersonen søger, tilgår eller bliver præsenteret for global evidens på et givet sagsområde, vil såvel den teoretiske grundfaglighed som den lokale 'evidens'

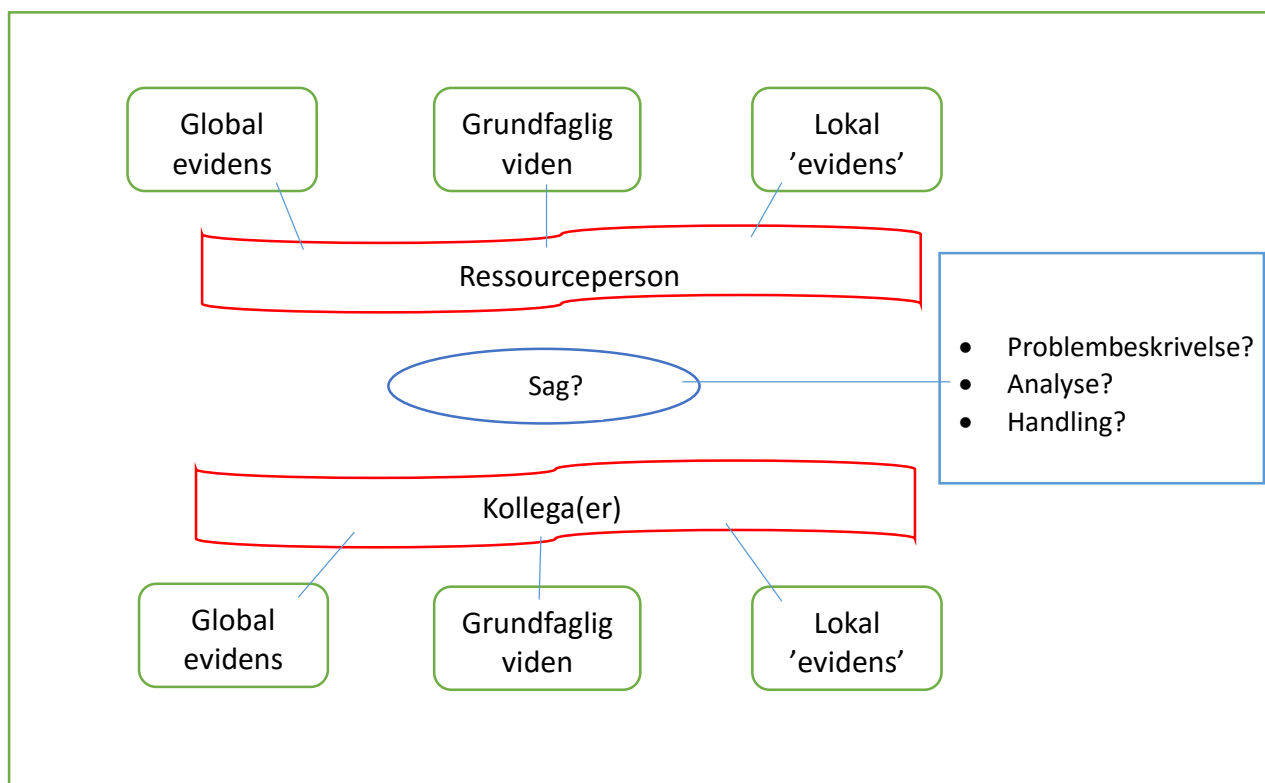
være aktive filtre - im- eller eksplicit. Ressourcepersonen vil således ikke blot vurdere og filtrere en given global viden ud fra kriterier om, hvorvidt denne viden er forskningsmæssig valid, det vil sige vurdere den pågældende viden ud fra forskningens egne kriterier. Ressourcepersonen vil også im- eller eksplicit vurdere en given global viden ud fra egne pædagogisk-didaktiske kriterier samt i lyset af, hvorledes den lokale problemstilling formaterer sig eller fremstår for resourcepersonen. I resourcepersonens arbejde med at applicere global forskningsviden tegner der sig på denne baggrund en række refleksionsfelter. Nogle af disse er angivet til inspiration nedenfor.

- Hvorvidt er disse filtreringsmekanismer im- eller eksplicite og bevidste for resourcepersonen selv?
- Hvorvidt inddrager resourcepersonen den almindelige kollega i disse videnskabelige filtreringsmekanismer som et led i samarbejdet? Er det fx resourcepersonens pædagogiske værdier eller den almindelige vejledningssøgende kollegas pædagogiske værdier, der skal afgøre om en given global viden er relevant eller ej?
- På samme måde kan man spørge, om det er resourcepersonens forståelse af det lokale problem (fx arbejdet med inklusion i en bestemt klasse), der skal være styrende for, hvilken forskningsviden der søges - eller - i fald der ikke er overensstemmelse mellem resourceperson og den vejledningssøgende kollegas konkrete problemforståelse - hvilken problemforståelse skal da være bestemmende for hvilken forskningsviden, der søges?
- I fald der ikke er tale om uoverensstemmelse mellem problemforståelse men blot fælles uklarhed om problemforståelse, er det måske ikke forskningsviden der i første omgang skal søges, men snarere mere (systematisk) viden om det lokale problem, der skal oparbejdes?

Anlægges denne trefoldige videnskabelige optik på resourcepersonens samarbejde med kollegaer om et givent lokalt problem, tegner der sig således et billede af, at både resourcepersonen og den eller de pågældende vejledningssøgende kollegaer har mulighed for at aktivere alle tre vidensstyper i problembeskrivelse, -analyse og -løsningsarbejdet. Men måske er de forskellige vidensstyper til stede i forskellig styrke hos henholdsvis resourceperson og vejledningssøgende kollega. Man kan formode, at resourcepersonen er stærk på det forskningsmæssige område, mens den vejledningssøgende kollega i udgangspunktet har kendskab til en række nuancer og detaljer i forhold til det konkrete lokale problem. Men uanset denne forskellighed i vægtning af videnskapaciteter hos henholdsvis resourceperson og vejledningssøgende kollega vil udfordringen

være at etablere en proces, hvor de tre videnstyper kommer i spil på en relevant og kvalificeret måde. Et skridt i retning af at etablere denne form for vidensbevidst tilgang til ressourcepersonens samarbejde med kollegaer kan være en bestræbelse på at være såvel eksplicit som systematisk. Nedenstående model 1. skitserer nogle orienteringspunkter, som såvel ressourceperson som kollega kan anvende i en sådan bestræbelse. Modellen viser, hvordan såvel ressourceperson som kollega i det fælles møde om en sag potentielt kan trække på de tre forskellige typer af viden. Modellen viser endvidere, at disse typer af viden er i spil i såvel samarbejdet om at fastlægge eller beskrive det pågældende problem, i samarbejdet om at analysere problemet og i samarbejdet om at finde og gennemføre eventuelle løsninger på problemet.

Model 1. Videnstyper i spil i samarbejdet



Adressering af grundfaglig viden - en særlig udfordring

Dansk og udenlandsk forskning der belyser, hvorledes forskellige typer af lærerviden er i spil i skolens hverdagsliv, peger ganske entydigt på det forhold, at specielt lærerprofessionens grundfaglige viden - den teoretiske og filosofisk funderede viden har særligt vanskeligt ved at

komme til stede i skolens praksis. Dermed kommer de fagligt baserede kriterier og pædagogiske værdier, der ligger til grund for og udspiller sig i lærerens praksis ikke i spil jf. tabel 1. De funktioner, som netop denne videnstype tilbyder, ekskluderes så at sige fra lærerens praksis. Set fra et mere overordnet perspektiv indebærer tendensen til eksklusion af denne videnstype dermed også en deprofessionalisering af lærerprofessionen.

Der eksisterer tilsyneladende ikke forskning, der specifikt belyser ressourcelærerens arbejde ud fra denne særlige videnskæssige optik; Men de studier, jeg kort omtaler i det følgende, kan alligevel give anledning til, at også ressourcelærerens samarbejde med kollegaer - lærere og pædagoger - indebærer en særlig opmærksomhed på anvendelsen af professionens grundfaglige viden.

Indledningsvist et par eksempel fra pædagogprofession. I artiklen "Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual" viser Camilla Schmidt (2013), hvorledes forskellige vidensområder udfolder sig i et komplekst samspil i hverdagen i daginstitutionen. På baggrund af en empirisk analyse af de videnskæssige aspekter af anvendelsen af konceptet 'Trin-for-trin' argumenterer hun for:

"... nødvendigheden af, at man må forstå teoretisk viden som langt mere end en viden om effektfulde metoder, sådan som en manualisering kommer til at fremstille det teoretiske grundlag. 'Best-practice' fungerer ikke, hvis det pædagogiske personale ikke også formår at bringe deres teoretisk informerede viden om børns udvikling såvel som deres konkrete, praktiske viden i spil i forhold til situationen" (Schmidt 2013: 201).

En lignende tematisering af viden og vidensanvendelse i pædagogisk praksis finder man hos Ahrenkiel m.fl., som taler om nødvendigheden af omformning og tilpasning af viden i pædagogisk praksis og om "den upåagtede faglighed" (Ahrenkiel m.fl. 2012a:10; Ahrenkiel m.fl. 2012b). Forfatterne udtrykker sig på følgende måde om pædagogers møde med såkaldt evidensbaserede koncepter:

"... pædagoger (er) også nødsaget til selv at omforme den viden, de har, og på den måde forny den i forhold til den konkrete situation de står i" (Ahrenkiel m.fl. 2012a:26)

Både Ahrenkiel m.fl. og Schmidt belyser, hvorledes 'evidensbaserede koncepter' - det vil sige eksempler på viden, der fremtræder som 'global evidens' så at sige modtages og filtreres af professionen i hverdagens praksis. I begge studier tematiseres det, hvordan professionens grundfaglighed - "deres teoretiske viden" og "den viden de har" - tilsyneladende marginaliseres i disse omsætningsprocesser. Global viden kan af én eller anden grund både udmanøvrere aktørernes grundfaglige viden og deres viden om "den konkrete situation de står i" - den lokale 'evidens'. Samme problem tegner sig i den forskning, der er foretaget på lærerområdet. Lunds studie (Lund, 2012) af hvorledes kravet om elevplaner omsættes i de formelle fora i skolens organisatoriske praksis, viser hvordan lærernes grundfaglighed på samme måde spiller en marginal rolle i disse omsætningsprocesser. Tilsvarende viser Lunds m.fl. (Lund, m.fl., 2016) studie af, hvorledes reformen 2014 omsættes i skolens organisatoriske hverdagsliv, at lærerprofessionens grundfaglighed er trængt i disse processer. I disse studier af hvorledes bekendtgørelses- og reformkrav omsættes på lokalt niveau, er det ikke den globale evidensvidens, der fortrænger grundfagligheden men den lokale 'evidens'viden. Driften mod rutinisering (Berger og Luckmann, 2007) og den viden en sådan rutinisering trækker på - de lokale erfaringer - er ganske dominerende i disse interne omsætningsprocesser. Et engelsk studie (Ball et al., 2012) der på lignende vis beskæftiger sig med, hvorledes lovkrav omsættes på lokalt niveau (her gymnasieniveau), viser blandt andet følgende:

“Policy enactment is inflected by competing sets of values and ethics, but perhaps surprisingly, certainly surprisingly to us, there is a dearth of values-talk in our data. (...) values and principles (...) are glimpsed fleetingly asides in the interview. (...) The scarcity of the articulation of principles may (...) be indicative of ‘new’ teachers at work (...) ‘the individual, personal and the here-and-now’. (...) It may (...) stem partly from the contemporary turn towards an outcome-related notion of what counts as effectiveness in schools. (...) This version of effectiveness works within a disciplinary infrastructure of targets, benchmarks, league tables, averages and inspections that work to overwhelm or displace values and principles. (...) It is often the case that ethical-democratic concerns come into play only weakly over and against and within the interpretation and enactment of policy.” (Ball et al., 2012:10-11).

Forskerne iagttog et markant fravær af talen om værdier og principper ("there is a dearth of values-talk in our data. (...) values and principles (...) are glimpsed fleetingly asides") og etisk-demokratiske aspekter og perspektiver er stort set fraværende ("It is often the case that ethical-democratic concerns come into play only weakly"), som det formuleres. Med andre ord; lærernes pædagogisk-didaktiske grundfagligheder har tilsyneladende meget svære vilkår, når lærerne praktiserer omsætningsprocesser af lovkrav i skolens indre organisatoriske liv.

På et overordnet plan bidrager denne type mekanismer alt andet lige til deprofessionalisering af lærerprofessionen og i et hverdagsperspektiv ser man, hvordan der på paradoksal vis produceres og fastlægges en hverdagspraksis, som tenderer udtømmning af professionel mening (Lund, 2012). Den type viden, som netop kan levere kvalitetskriterier - den grundfaglige viden - adresseres ikke. Problemet tager paradoksets karakter. Der hvor pædagog- og lærerprofessionen har en mulighed for at forme en hverdagspraksis med afsæt i egen professionelle grundfaglighed, dér udfoldes denne mulighed tilsyneladende kun i begrænset omfang. Den foreliggende forskning på området er af kvalitativ karakter og der kan derfor ikke siges noget om udbredelsen af disse mekanismer. Til gengæld peger denne kvalitative forskning ganske entydigt på, at de beskrevne mekanismer er virksomme. Man kan derfor også formode eller i det mindste opfordre ressourcepersonen til at forholde sig aktivt til sådanne mekanismer. Ressourcepersonen er som allerede vist positioneret som agent for global viden i skoleorganisationen, ligesom det også kan formodes, at ressourcepersonen ofte mere eller mindre eksplicit vil være positioneret som agent for forskellige formelle krav af lokal eller national karakter. Med mindre ressourcepersonen er meget opmærksom på disse mekanismer, risikerer han således at gentage eller måske ligefrem forstærke de uheldige tendenser. Erfaringer fra projektet Faglighed i spil (Lund, m.fl. 2016) peger i retning af, at der måske blot skal nogle enkle redskaber til, for at bringe alle videnstyperne i spil på en bevidst måde. I projektet har vi arbejdet med konkret udformning af dagsordener til forskellige former for samarbejds møder/team møder og lignende ved helt enkelt at stille vidensinviterende spørgsmål til dagsordenspunkterne på disse møder a la:

- "hvad ved vi om denne sag"
- "hvad ved vi ikke"
- "hvilken type viden er det relevant at bringe i spil"
- "hvilke kriterier og pædagogiske værdier kan og skal adresseres?"
- "hvem fremstiller og skaffer hvilken type viden"

Derved viser det sig, at det pædagogiske personale, dels udviser stort engagement i forhold til at sagsbehandle på denne måde, dels at de grundfaglige videnstyper kommer i spil. Der skal derfor her til sidst lyde en opfordring til ressourcepersonen - og ledelse og kolleger - om at rette en opmærksomhed mod, at denne form for mangefacetteret vidensanvendelse kommer i spil i samarbejdet og om at lade de relevante videnstyper komme til orde.

Litteratur

Ahrenkiel, A. m.fl. (2012a): Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed. Frydenlund.

Ahrenkiel, A. m.fl. (2012b): Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. Frydenlund.

Ball, J. S. Maguire, M. and Braun, A. (2012). How Schools do policy – policy enactments in secondary schools, Routledge

Berger, P. L. og Luckmann, T. (2007): Den sociale konstruktion af virkeligheden. Akademisk Forlag

Britzman, D.P. (2003): Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach. Albany: State University of New York Press.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Særlige ressourcepersoner i folkeskolen. EVA.

Dahler-Larsen, P. (2011). The Evaluation Society. Stanford: Stanford University Press

Forum for Koordination af uddannelsesforskning, (2016) Viden i spil i folkeskolens praksis.

Hansen J.H., Andersen, B.B., Højholdt, A., Morin, A. (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde. IUP, Aarhus Universitet m.fl.

Hiim, H. og Hippe, E. (1997): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Gyldendal Uddannelse.

Keiding, T. B. og Qvortrup, A. (2014): Systemteori og didaktik, Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. F. (2012): Teori og praksis. I antologien Kristensen, H.J. og Laursen, P.F (red.)

Gyldendals Pædagogik Håndbog. Gyldendal: 568-585.

Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press

Lund, Jens H. (2012): *Nye styringsformer i folkeskolen: en videnssociologisk og fænomenologisk baseret undersøgelse af læreres meningsdannelse af elevplanen i et suborganisatorisk perspektiv: ph.d.-afhandling*, København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet.

Lund, Jens H., Hansen, S. J. og Madsen, P.H. (2016) *Implementeringsfaglighed*. I antologien ”Veje til professionel udvikling - i læreruddannelse og lærerarbejde”, Hedegaard, K. M. og Frederiksen, L. L. (red.), Klim

Lund og Rasmussen (red.) (2006): *Almen didaktik – i læreruddannelsen og lærerarbejde*. KvaN.

Mogensen, A. (2009) *Lesson study i Danmark?* I tidsskriftet ”Mona” (2), s. 79-85

OECD, (2000). *Program for International Student Assessment report*. OECD.

Oettingen, A.V. (2010). *Almen pædagogik*, Gyldendals Lærerbibliotek

Rokkjær, A. (2005): *Pædagogikkens syv forhold*. Semiforlaget.

Schmidt, C. (2013): *Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual*. I antologien

Krejsler, J. B., Ahrenkiehl, A. & Schmidt, C. (red.): *Kampen om daginstitutionen*. Frydenlund: 185-204.

Thejsten, T. (2006). *Evalueringskultur*, i tidsskriftet ”Folkeskolen” 4. marts 2006

Vestergaard, E. (2005): *Pædagogisk filosofi*. Hans Reitzels Forlag.

Winch, C., Oancea, A., Orchard, J. (2015). *The contribution of educational research to teachers’ professional learning: philosophical understandings*. In “Oxford Review of Education” 41:2, 202-216.

Links

Alle hentet 27. juni 2016

Ministeriet for Børn, undervisning og ligestilling (2013), <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej>

NVIE (2016) - Nationalt videncenter for inklusion og eksklusion, <https://www.ucsyd.dk/videncentre/nvie-nationalt-videncenter-for-inklusion-og-eksklusion/>

Skanderborg Kommune (2016) - synlig læring, <https://www.skanderborg.dk/Borger/Boern-og-unge/Synlig-LAering/Om-Synlig-LAering.aspx>

Uddannelses- og forskningsministeriet (2016), <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/forum-for-koordination-af-uddannelsesforskning>