

# Særlige ressourcpersoner i folkeskolen

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

## **Særlige ressourcepersoner i folkeskolen**

© 2009 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma  
efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-559-1

# Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	13
2.1 Formål	13
2.2 Anvendte metoder	14
2.3 Rapportens opbygning	19
3 Omfang af brugen af ressourcepersoner	21
3.1 Typer af ressourcepersoner på skolerne	21
3.2 Tidsforbrug	23
3.3 Opsamling	28
4 Opgaver og funktionsbeskrivelser	29
4.1 Ressourcepersonernes opgaver	29
4.2 Opgavesammensætning ifølge skolelederne	30
4.3 Funktionsbeskrivelser	40
4.4 Opsamling	44
5 Vejlednings- og rådgivningspraksis på skolerne	47
5.1 Lærerens tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner	47
5.2 Frikvartersrådgivning	51
5.3 Vejledning i forhold til undervisningspraksis	54
5.4 Opsamling	65

6	Ressourcepersonernes faglige forudsætninger og personlige kompetencer	67
6.1	Uddannelse af ressourcepersoner	67
6.2	Faglige og personlige kompetencer	77
6.3	Deltagelse i faglige netværk	79
6.4	Opsamling	81
7	Organisatoriske rammer og erfaringer	83
7.1	Organisering af ressourcepersonernes arbejde	83
7.2	En todelt eller enstrengt organisering	84
7.3	Udbud eller efterspørgsel: systematisk inddragelse eller frivillig brug	86
7.4	Formelle og uformelle adgange til ressourcepersoner	87
7.5	Opsamling	89
8	Ressourcepersonernes balancegang og relationer til ledelsen	91
8.1	Skoleledelsens brug af ressourcepersoner	91
8.2	Ressourcepersonernes behov for kontakt og opbakning fra skoleledelsen	95
8.3	Ressourcepersonernes position mellem ledelse og kolleger	97
8.3.1	Funktionen som koordinator	98
8.3.2	Rollen som vejleder	99
8.4	Opsamling	102
9	Muligheder og begrænsninger i forhold til brugen af ressourcepersoner	105
10	Litteraturliste	113
<b>Appendiks</b>		
Appendiks A:	Projektbeskrivelse	115
Appendiks B:	Dokumentation og metode	121
Appendiks C:	Skellen mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere	131
Appendiks D:	Skellen mellem koordinatorer af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog	137

# Forord

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af særlige ressourcepersoners rolle i folkeskolen. Særlige ressourcepersoner er lærere som har en specialviden om et afgrænset område, og som har til opgave at kvalificere arbejdet inden for dette område. Det drejer sig fx om læsevejledere, AKT-vejledere og it-vejledere.

Brugen af særlige ressourcepersoner er meget udbredt på skolerne, og der introduceres løbende nye funktioner. Undersøgelsen kortlægger hvilke typer af ressourcepersoner der findes, og sætter fokus på hvilke roller og opgaver ressourcepersonerne varetager. Undersøgelsen belyser desuden hvordan ressourcepersonerne er placeret i skolens organisation, og hvordan de samarbejder med skoleledelsen. Endelig sætter undersøgelsen spot på nogle af de dilemmaer og udfordringer som brugen af ressourcepersoner rejser i skolen. Hvordan opnår man en hensigtsmæssig position på skolen? Hvordan fastholder man en relation som på den ene side ligeværdig kollega og på den anden side tæt samarbejdspartner med skolens ledelse?

Undersøgelsen er sat i gang på foranledning af formandskabet for Skolerådet og er gennemført i perioden januar til november 2009.

Det er første gang der foreligger en systematisk undersøgelse af brugen af ressourcepersoner i folkeskolen. Det er vores håb at undersøgelsen kan inspirere og kvalificere arbejdet med ressourcepersoner på skolerne og i kommunerne.

Agi Csonka  
Direktør for EVA



# 1 Resume

Særlige ressourcpersoner er lærere som har en specialviden om et særligt område, fx læsevejledere, AKT-vejledere og it-vejledere. Denne undersøgelse belyser hvilke roller og hvilke opgaver ressourcpersonerne varetager som led i opkvalificeringen af lærerne i folkeskolen. Hensigten er at identificere faktorer der har betydning for ressourcpersonernes muligheder for at udføre denne opgave og dermed spille en central rolle i skolens hverdag.

Undersøgelsen bygger på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og otte skolars erfaringer med at bruge særlige ressourcpersoner. På de otte skoler har vi interviewet lærere, ressourcpersoner, skoleledere og kommunale konsulenter, og deres vurderinger og erfaringer udgør et vigtigt grundlag for rapportens analyser.

Dette resume præsenterer konklusioner og vurderinger fra rapportens analyser. I kapitel 9 findes en række opmærksomhedspunkter som skolerne kan bruge i deres videre arbejde med særlige ressourcpersoner.

## **En broget skare af forskellige typer af ressourcpersoner**

Det er blevet en udbredt praksis at have særlige ressourcpersoner på skolerne, men der har hidtil ikke været et overblik over omfanget. Denne rapport giver et sådant overblik. Den viser at stort set alle skoler har it-vejledere, og at over 85 % af skolerne har læsevejledere, AKT-vejledere, bibliotekarer og koordinatore for specialundervisning. Ud over disse fem typer af ressourcpersoner findes der mange andre typer af ressourcpersoner. Fx har 46 % af skolerne vejledere i dansk som andetsprog, 28 % har matematikvejledere, 8 % har evalueringsvejledere mens 4 % har vejledere i sprogfag. Kun ganske få skoler deler ressourcpersoner med andre skoler (1-2 % af skolerne). Skolerne har endelig en række forskellige funktioner som er knyttet til problemstillinger i familierne, forskellige faser i skolernes organisering, arbejdet med inklusion og integration, vejledning i forhold til bestemte fag, elevernes trivsel eller bestemte strategiske udviklingsmål. I rapporten afdækker vi skolernes gennemsnitlige tidsforbrug på udvalgte funktioner.

## **Videndeling gennem frikvartersrådgivning og vejledningsforløb**

Brugen af ressourcepersoner hviler på en forestilling om at ressourcepersonernes viden forplanter sig til skolens øvrige lærere gennem videndeling. I praksis er der tale om at ressourcepersonerne varetager mange forskellige typer af opgaver. De arbejder i forskellige fora og har kontaktoverflader til både lærere, elever, ledelse og forældre. Opgaverne består i kollegial vejledning og rådgivning, generel orientering om ny faglig viden, fx i pædagogisk råd, arbejde med enkeltelever, grupper af elever eller hele klasser, deltagelse i skolens strategiske drøftelser og beslutninger, deltagelse i skole-hjem-samarbejde og praktiske og koordinerende opgaver. I rapporten analyserer vi den generelle opgavefordeling for læsevejledere, vejledere i dansk som andetsprog, AKT-vejledere og it-vejledere.

Der er en forventning om at ressourcepersonerne skal vejlede deres kollegaer om deres tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. I rapporten skelnes mellem frikvartersrådgivning og egentlige vejledningsforløb der har karakter af supervision. Analyserne viser at lærernes anvendelse af ressourcepersonerne ofte foregår i uformelle samtaler i frikvartererne hvor lærerne søger svar eller oplysninger her og nu. Denne form for rådgivning er i overensstemmelse med de kollegiale samværsformer som i øvrigt dominerer på skolerne.

I rapporten vurderer vi at det er u hensigtsmæssigt hvis frikvartersrådgivningen står alene som vejledningsform. I rådgivningen kan ressourcepersonerne give svar på konkrete spørgsmål, hvorimod vejledning er nødvendig når der er tale om komplekse problemstillinger. Vejledning er en forudsætning for at ressourcepersonerne kan sætte processer i gang hvor viden konstrueres i et samspil, og hvor løsninger formuleres tæt på praksis og dermed bidrager til at udvikle undervisningen.

## **Udfordringer i forhold til vejledning**

I rapporten analyserer vi tre typer af ressourcepersoner og deres rolle i forhold til vejledning: AKT-vejledere, læsevejledere og it-vejledere. Analyserne viser at der kan være forskellige logikker i spil omkring ressourcepersonerne på skolerne.

Én logik udspiller sig på de skoler og for de ressourcepersoner der særligt retter arbejdet mod elever der har faglige eller sociale vanskeligheder, eller primært løser praktiske opgaver, fx får it-systemerne til at virke. Ressourcepersonerne indgår her så at sige i den almindelige drift og bliver oplevet som en uundværlig støtte og aflastning. En anden logik er knyttet til en forventning om at ressourcepersonerne skal indgå i en generel professionsudvikling og opkvalificering af lærernes undervisning, fx i forhold til at integrere it i fagene, kunne rumme flere typer af børn i klasserne og få nye teorier og indsigt om læsning ind i skolen og undervisningen. Ressourcepersonernes arbejde skal ifølge denne logik udvikle selve kernen af lærernes tilrettelæggelse, gennemførelse

og evaluering af undervisningen. Det sker fx i relationsarbejdet i forbindelse med AKT og i forhold til læsevejledernes systematiske samtale om den generelle læseundervisning.

Rapportens analyser peger på at nogle vejledere står over for en udfordring når deres opgave er at være med til at udvikle de andre læreres undervisning. Ressourcepersonerne kan opleve en stor efterspørgsel på deres viden og indsigt, men denne efterspørgsel handler ikke nødvendigvis om at udvikle undervisningen, snarere om at få støtte til elever med læsevanskeligheder eller AKT-vanskeligheder eller om at få praktisk hjælp til at bruge it. Rapporten vurderer at der er behov for at få skabt en forståelse af hvordan ressourcepersonerne kan bidrage til at udvikle lærernes generelle pædagogiske kompetencer i forhold til almenundervisningen.

### **Procedurer for anvendelse af ressourcepersoner**

Rapporten viser at skolerne kan drage nytte af at forholde sig til om brugen af ressourcepersoner sker uformelt eller gennem mere formelle kanaler, og om inddragelse af ressourcepersoner sker systematisk eller efter behov. Den systematiske brug af ressourcepersoner, fx i forbindelse med klassekonferencer, kan muligvis sikre at nogle af de lærere der af forskellige årsager ikke selv vælger at opsøge vejledning, får kendskab til funktionerne og opdager uerkendte behov for råd og vejledning. De får dermed adgang til den opdaterede specialviden som ressourcepersonerne repræsenterer. Den systematiske brug vil desuden kunne skabe åbenhed og synlighed om at alle lærere kan have behov for vejledning.

Samtidig peger rapporten på at det kan kræve tid og omtanke at få vejledningsprocesser i gang fordi der kan være tale om sårbare processer for lærerne. Vejledningen kan møde modstand hvis lærerne oplever de bliver påtvunget en bestemt tilgang. Det betyder at indgangen til vejledningen kræver særlige strategier der tager udgangspunkt i den enkelte lærers egen definition af behov. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt at skabe fælles forståelser af hvilken merværdi vejlederne kan tilføre undervisningen.

### **Uddannelse og ajourføring af faglig viden**

For at blive ressourceperson kræver det at man har en faglig indsigt i et specifikt område, men der er forskel på hvor meget efteruddannelse de enkelte typer af ressourcepersoner har. En relativt stor del af læsevejlederne har enten specifikke dele af en diplomuddannelse, fx læsevejlederuddannelsen, eller en hel diplomuddannelse med relevans for området. Også blandt matematikvejlederne er der en relativt stor del – dog mindre end blandt læsevejlederne – som har eller er i gang med at tage en diplomuddannelse eller dele deraf. Det er bemærkelsesværdigt at relativt få AKT-vejledere har en relevant efteruddannelse på diplommodulsniveau.

Ressourcepersonernes faglige viden og kompetencer er imidlertid ikke alene et spørgsmål om relevant efteruddannelse, men også om mulighederne for løbende faglig opdatering. De faglige

netværk i kommunerne ser ud til at spille en stor rolle i forhold til at sikre at ressourcepersonerne har relevant og aktuel faglig indsigt. I de faglige netværk er det oftest den kommunale tovholder som leverer ny indsigt, men eksterne oplægsholdere inddrages også i nogen udstrækning. Rapporten viser desuden at ressourcepersonerne har et stort behov for erfaringsudveksling med andre ressourcepersoner om hvordan funktionerne er tilrettelagt, og hvordan særlige vanskeligheder gribes an på skolerne. Her spiller netværkene også en vigtig rolle. Der er imidlertid ikke netværk for alle typer af ressourcepersoner i de enkelte kommuner, og det er ikke altid ressourcepersonerne oplever at de har tid til at deltage i netværksmøderne. Rapporten peger på at det er vigtigt at skoler og kommuner sætter fokus på hvordan ressourcepersonerne kan sikres deltagelse i netværk, der i høj grad er anvendelige for både vidensformidling og erfaringsudveksling.

### **Afklaring af forventninger gennem funktionsbeskrivelser**

Rapporten viser at mange ressourcepersoner vurderer vejlederuddannelserne positivt, men de oplever i flere tilfælde at der kan være et misforhold mellem hvordan funktionerne defineres og formidles i uddannelserne, og den virkelighed de møder på skolerne. Gennem uddannelserne får ressourcepersonerne forventninger om hvad arbejdet indebærer, som det kan være vanskeligt at omsætte i praksis. En barriere kan være læreres og lederes forventninger til hvad ressourcepersonerne skal bidrage med, en anden barriere kan være at de ressourcer der er til rådighed til funktionen på skolen, ikke stemmer overens med de opgaver som funktionen omfatter.

I rapporten vurderer vi at funktionsbeskrivelser er et velegnet redskab til at skabe en fælles forståelse af hvad arbejdet som ressourceperson indebærer, og hvordan opgaverne skal prioriteres. Rapporten viser at det er forskelligt hvordan funktionsbeskrivelserne bliver udarbejdet. De kan være centralt fastsat af kommunen, inspireret af kommunale retningslinjer eller helt lagt ud til skolerne, og det vil i realiteten ofte sige til de enkelte ressourcepersoner. I rapporten fremgår det at der ikke er funktionsbeskrivelser for alle ressourcepersoner, og i de tilfælde hvor der ikke er funktionsbeskrivelser, kan det være en udfordring for ressourcepersonerne at fastlægge og prioritere deres opgaver. Rapporten vurderer at funktionsbeskrivelserne er et godt redskab når den udarbejdes i en proces der involverer skoleledelsen. Den fælles forventningsafstemning som kan indgå i formuleringen af funktionsbeskrivelsen, kan kvalificere brugen af ressourcepersoner.

### **Muligheder for synergi og samarbejde mellem ressourcepersoner**

Rapporten peger på at optimal brug af ressourcepersonernes arbejde kræver at man på skolerne arbejder med funktionernes organisering. På flere skoler arbejder man ud fra en idé om at synergi og samarbejde mellem funktionerne medfører positive gevinster for skolen og de lærere der skal anvende ressourcepersonernes viden og kompetencer. Blandt de otte skoler der indgår i undersøgelsen, er der kun få eksempler på samarbejde mellem ressourcepersoner der især arbejder med udgangspunkt i elevernes faglige og sociale vanskeligheder, og ressourcepersoner der især arbejder med udgangspunkt i lærernes planlægning og gennemførelse af almenundervisningen.

Erfaringerne på en af de otte skoler viser at det er ganske svært at få til at fungere optimalt i praksis. På flere skoler fremhæves potentialerne i pædagogisk læringscenter/udviklingscenter som et sted der samler ressourcpersoner der arbejder med faglige problemstillinger relateret til læringsressourcer og planlægning af undervisningen.

### **En synlig og engageret ledelse – en forudsætning for ressourcpersonernes arbejde**

Rapportens analyser viser at ressourcpersonernes relation og kontakt til ledelsen er en afgørende faktor for deres muligheder for at vejlede skolens lærere – særligt i de tilfælde hvor der er tale om vanskelige forløb med lærere, elever eller forældre. Det er u hensigtsmæssigt hvis opgaverne uddelegeres til ressourcpersonerne uden at skoleledelsen har fortsat opmærksomhed på området. Det er med andre ord nødvendigt med ledelsesopbakning og hyppig kontakt, blandt andet fordi ressourcpersonerne kun meget sjældent besidder formel kompetence til at tage beslutninger inden for et givent område. Rapporten viser desuden at ledelsen spiller en rolle i forhold til at synliggøre at området er prioriteret på skolen, og legitimere ressourcpersonernes rolle og funktion i forhold til de øvrige lærere. Skoleledelsen er dermed afgørende for etableringen af en platform for ressourcpersonernes arbejde.

### **Vanskelige roller og positioner**

Skolelederne anvender ressourcpersonernes viden om hvad der foregår på skolen meget aktivt i den pædagogiske ledelse. Den viden som ressourcpersonerne besidder, giver skolelederne et indblik i de kampe der kæmpes, og den virkelighed som leves på skolen. Denne position og rolle kan ressourcpersonerne til tider opleve som vanskelig. De skal opretholde den ligeværdige kollegiale relation til skolens lærere og samtidig indgå i en anderledes og tættere relation til skoleledelsen. Det fremgår af rapporten at nogle ressourcpersoner varetager funktionen som koordinator, og denne funktion indebærer at skoleledelsen uddelegerer særlige opgaver. Ressourcpersonerne indtager dermed i nogle tilfælde en rolle der nærmer sig rollen som mellemlider.

Rapporten viser at især rollen som vejleder indebærer en række problematikker som blandt andet er knyttet til hvordan man håndterer viden om sine kolleger når der er problemer som ikke kan løses i vejledningen. Der er flere eksempler på ressourcpersoner der har befundet sig i ganske vanskelige loyalitetskonflikter. Problemstillingen er tydelig i forhold til AKT-vejlederne, men også læsevejledere har oplevet tilsvarende episoder. Rapporten vurderer at skolerne bør overveje denne problemstilling nærmere og præcisere ansvarsforholdet og rollefordelingen mellem skoleledelse og ressourcpersoner.

### **Betydningen af ressourcpersonernes arbejde**

Rapporten viser at brugen af ressourcpersoner sjældent skaber dramatiske forandringer i praksis, men snarere betyder at ny viden forplanter sig stille og roligt i organisationen. Det gælder både i forhold til faglige aspekter ved undervisningen og i forhold til holdninger til eleverne og undervis-

ningen. Rapporten vurderer at dette forhold kan anskues som en styrke ved at bruge ressourcer. Der er tale om en læringsform som er integreret i det daglige arbejde hvor det er resourcepersonernes opgave at skabe mulighed for at reflektere og udvide lærernes handlerepertoire. Denne læringsform indebærer også begrænsninger. Det fremgår af rapporten at flere resourcepersoner vurderer at kompetenceudvikling på skolerne ikke alene kan klares gennem resourcepersonernes tilstedeværelse. De understreger at deres funktioner ikke kan erstatte kompetenceudvikling af lærerne. Lærerne skal kende nogle af redskaberne og være klædt på for at kunne modtage vejledning på en konstruktiv måde. Flere skoleledere og resourcepersoner vurderer at en løbende opkvalificering af lærerne kan skabe en faglig modtagelighed og klangbund i forhold til at modtage vejledning. Rapporten vurderer på den baggrund at skoler og kommuner nøje bør overveje prioriteringen og balancen mellem uddannelse af resourcepersoner og lærernes almindelige kompetenceudvikling.

## 2 Indledning

Folkeskolen undergår i disse år markante forandringer. Ændringer i undervisningens indhold og form stiller nye og skærpede krav til lærernes kompetencer – ikke mindst fordi der samtidig er et øget fokus på skolernes inklusion af elever med forskellige typer af vanskeligheder. Mange skoler anvender særlige ressourcepersoner som led i at imødekomme disse krav, og i denne rapport sætter EVA fokus på hvilken rolle disse særlige ressourcepersoner indtager på skolerne.

Særlige ressourcepersoner er lærere som har en specialviden om et afgrænset felt, fx læsevejledere, AKT-vejledere (AKT er en forkortelse for adfærd, kontakt og trivsel), it-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog. Ressourcepersonerne skal sikre at de nødvendige kompetencer til at kvalificere arbejdet inden for et givet område er til stede på skolerne. Særlige ressourcepersoner er dermed en fælles betegnelse for en lang række forskellige funktioner på skolerne som indtager forskellige positioner i skolens organisation.

I denne undersøgelse belyses centrale forskelle mellem funktionerne, og der sættes fokus på de fælles problemstillinger der kan identificeres på tværs af funktionerne. Ressourcepersonernes arbejdsopgaver varierer på skolerne og mellem funktionerne, men det er et fælles vilkår at ressourcepersonerne varetager både løbende uformel rådgivning og mere formaliserede vejledningsforløb, konkrete aktiviteter med elever og vejledning der er rettet mod lærernes planlægning og gennemførelse af almenundervisningen. Det er også en fælles erfaring for mange ressourcepersoner at det kan være vanskeligt at indtage en hensigtsmæssig position på skolerne. Ressourcepersonerne skal på den ene side fastholde relationen som kollega og ligeværdig med skolens øvrige lærere og på den anden side indgå i et tæt samarbejde med skolens ledelse.

### 2.1 Formål

Denne undersøgelse belyser på den baggrund hvilke roller og opgaver de særlige ressourcepersoner varetager som led i opkvalificering af lærerne. Hensigten er at identificere faktorer der har betydning for ressourcepersonernes muligheder for at udføre denne opgave og dermed spille en central rolle i skolens hverdag.

Som led i undersøgelsen indgår en kortlægning af hvor mange og hvilke typer af ressourcepersoner der er på skolerne, hvilke funktioner og opgaver de varetager, og hvilke faglige forudsætninger de har i form af efteruddannelse. Vi undersøger hvordan ressourcepersonerne er placeret i skolens organisation, og hvordan de samarbejder med ledelsen. Et centralt spørgsmål er hvordan ressourcepersonernes viden opfattes og anvendes af skolens andre lærere, og hvilke forhold der styrker lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersonerne.

Rapporten fokuserer især på lærer-lærer-relationer som de udspiller sig i forbindelse med rådgivning og vejledning. Vi undersøger kun i mindre grad ressourcepersonernes kontakt til enkeltelever eller grupper af elever.

### **Definition af begrebet særlige ressourcepersoner**

I undersøgelsen anvendes begrebet særlige ressourcepersoner som en samlebetegnelse for de forskellige typer af funktioner. Med særlige ressourcepersoner mener vi personer som rådgiver og vejleder skolernes lærere inden for det område hvor ressourcepersonerne har en særlig faglig indsigt. Ressourcepersoner forstås dermed som personer som formelt er udpeget af skoleledelsen til at varetage en særlig opgave på skolen. Vi tænker altså ikke på personer som uformelt rådgiver og vejleder kolleger. De særlige ressourcepersoner har ofte en efteruddannelse på det område de vejleder inden for. De særlige ressourcepersoner kan være ansat på en anden skole idet flere skoler i nogle tilfælde deler ressourcepersoner.

## **2.2 Anvendte metoder**

I undersøgelsen indgår både kvalitative og kvantitative metoder. Undersøgelsen bygger dels på interview på otte skoler, herunder interview med særlige ressourcepersoner, lærere, skoleledelser og kommunale konsulenter, og dels på en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. Desuden indgår en mindre forundersøgelse.

### **Forundersøgelse og udvælgelse af kommuner og skoler**

I forundersøgelsen indgik en desk research af tilgængelig viden om området og telefoninterview med faglige foreninger for kommunale konsulenter inden for henholdsvis AKT, læsning og dansk som andetsprog. Formålet med disse interview var at få viden dels om hvilke skoler og kommuner der har arbejdet med ressourcepersoner i en længere periode, dels om centrale udfordringer og problemstillinger i forhold til de udvalgte funktioner. Et centralt kriterium i udvælgelsen af skoler og kommuner har været at opnå variation i forhold til erfaringer med brugen af særlige ressourcepersoner. Kommunerne blev derfor udvalgt så både kommuner som har prioriteret ressourcepersoner og/eller fundet særligt interessante løsninger på de udfordringer denne brug medfører, og kommuner som ikke er kommet så langt med dette arbejde, er repræsenteret. Kommunerne er desuden sammensat så de er geografisk spredt og af forskellig størrelse. I hver kommune blev

to tilfældigt udvalgte skoler kontaktet telefonisk for at få viden om hvor mange ressourcepersoner der er på skolen, og inden for hvilke faglige områder. Vi valgte på den baggrund i hver kommune en skole og havde særlig opmærksomhed på at skolerne samlet set både havde forskellig størrelse og ressourcepersoner med mange forskellige funktioner.

Tabel 1 rummer en oversigt over de deltagende kommuner og skoler.

**Tabel 1**  
**Deltagende kommuner og skoler**

Kommune	Skole	Antal elever i skoleåret 2007/2008
Faaborg-Midtfyn Kommune	Broskolen	582
Esbjerg Kommune	Hjerting Skole	644
Hedensted Kommune	Raarup Skole	345
Hjørring Kommune	Højene Skole	658
Silkeborg Kommune	Hvinningdalskolen	643
Københavns Kommune	Peder Lykke Skolen	827
Roskilde Kommune	Hedegårdenes Skole	395
Guldborgsund Kommune	Sundskolen	426

*Kilde: UNI-C's internetbaserede databaser*

### **Interview på otte skoler**

Det overordnede formål med interviewene var at få nuancerede beskrivelser af de forskellige gruppers forventninger til og erfaringer med de særlige ressourcepersoner på skolerne. På hver skole blev der gennemført interview med:

- Pædagogiske konsulenter fra den pågældende kommune
- Særlige ressourcepersoner
- Andre af skolens lærere
- Skoleledelsen.

I interviewene deltog i alt 39 ressourcepersoner. De repræsenterer forskellige faglige områder alt efter deres funktion på skolerne. Flere af de 39 ressourcepersoner er ressourcepersoner inden for flere forskellige områder. I interviewene deltog ti AKT-vejledere, otte læsevejledere, fem it-vejledere, fem skolebibliotekarer og fire vejledere i dansk som andetsprog. Dertil kommer et mindre antal matematikvejledere, evalueringsvejledere, specialundervisningskoordinatorer, praktikvej-

ledere, LUS-vejledere<sup>1</sup>, forældrenetværkskoordinatorer, motorik- og sundhedsvejledere og ressourcepersoner i læringsstile.

De særlige ressourcepersoner blev på hver skole delt op i to mindre grupper på to-tre personer for at skabe tid til at vi kunne få et nuanceret kendskab til alle ressourcepersonernes oplevelser og vurderinger. Ressourcepersonerne havde forud for interviewene udfyldt et skema hvor de over en arbejdsuge registrerede hvordan de brugte deres tid på skolen, bl.a. hvornår de gav vejledning, til hvem, om hvilke emner og i hvilke fora.

I hver kommune deltog to til seks pædagogiske konsulenter i interview, alt efter hvor mange konsulenter kommunen råder over, og hvordan arbejdet er organiseret (i alt deltog 36 konsulenter i interviewene). Ud over almene pædagogiske konsulenter og udviklingskonsulenter var især konsulenter inden for områderne it, læsning og AKT repræsenteret.

Interview med skoleledelsen involverede i de fleste tilfælde skoleleder og souschef. I enkelte tilfælde deltog desuden SFO-lederen. Som grundlag for interview med skoleledelsen havde hver skole skriftligt besvaret et faktaark som indeholdt en række faktuelle spørgsmål om de særlige ressourcepersoners funktioner. Disse faktaark gav mulighed for at forberede interviewene på skolerne.

På hver skole deltog desuden tre til seks øvrige lærere i interview. I alt 40 lærere deltog i interview på de otte skoler. Lærerne var udvalgt så de på hver skole repræsenterede forskellige afdelinger eller årgange, forskellig anciennitet og forskellige fag.

### Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i august og september 2009, og der er tale om en stikprøvebaseret undersøgelse. Tabel 2 viser antallet af indkomne besvarelser og angiver svarprocenten.

**Tabel 2**  
**Spørgeskemaundersøgelsens svarprocent**

	Antal udsendte spørgeskemaer	Antal indkomne besvarelser	Svarprocent
I alt	597	362	<b>61</b>

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

<sup>1</sup> LUS-vejledere arbejder med elevernes læsning, og LUS er et kvalitativt læseudviklingsskema som lærerne kan anvende i deres bedømmelse af elevernes læseudvikling.

Der blev udsendt spørgeskema til 597 skoleledere hvoraf 362 besvarede spørgeskemaet. Dette giver en svarprocent på 61. I forhold til svarprocenter for lignende undersøgelser vurderes svarprocenten som tilfredsstillende.

EVA har udarbejdet en bortfaldsanalyse som viser at der ikke er signifikante forskelle mellem stikprøven og skolerne generelt i forhold til region, skolestørrelse, højeste klassetrin på skolen og andelen af ikkevestlige indvandrere eller efterkommere. På baggrund af bortfaldsanalysen og den tilfredsstillende svarprocent vurderes det at undersøgelsens datakvalitet er god.

Tidsmæssigt var skolebesøgene placeret før spørgeskemaundersøgelsen. Det betyder at viden fra interviewene har kvalificeret spørgsmål og svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen. Det handler dels om en indsnævring af hvilke funktioner det var relevant at spørge om, dels om formulering af svarkategorier i forhold til hvilke arbejdsopgaver ressourcepersonerne varetager på skolerne.

Spørgeskemaundersøgelsen er, som det fremgår, rettet mod skolelederne. Baggrunden for denne prioritering er et behov for faktuelle oplysninger om ressourcepersonerne. Skolelederne vurderes at have overblik over alle funktioner og en generel viden om alle funktioner på skolerne. Samtidig er det dog væsentligt at være opmærksom på at skoleledernes vurderinger må ses i lyset af deres særlige position på skolen. Ressourcepersonerne vurderer muligvis vægtningen af forskellige typer af arbejdsopgaver anderledes end skolelederne som har et mere overordnet syn på funktionerne. En undersøgelse af anvendelsen af ressourcepersoner i Københavns Kommune, viser fx ganske stor variation i skoleledernes og lærernes vurderinger af udbyttet af brugen af ressourcepersoner (Mehlbye 2009).

Analyserne af spørgeskemaundersøgelsens resultater er præget af at der er tale om et komplekst felt. I forhold til nogle funktioner er ressourcepersonerne relativt nemme at definere – fx læsevejlederne. I forhold til andre funktioner – fx AKT – er det mere komplekst. De ressourcepersoner der arbejder med AKT på skolerne, benævnes nemlig forskelligt: AKT-lærere, AKT-pædagoger, AKT-vejledere og AKT-koordinatorer. Bag disse titler kan ligge forskellige vægtninger af arbejdsopgaverne, men der er ikke nødvendigvis tale om noget entydigt mønster.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi valgt at differentiere mellem skoler der skelner mellem dels AKT-vejledere eller -koordinatorer og dels AKT-lærere, og skoler der ikke skelner. Dermed har vi ønsket at synliggøre den arbejdsdeling der finder sted på de skoler der foretager denne skelnen, og samtidig søgt at sikre os relevante tal for det samlede omfang af AKT-ressourcepersoner på skolerne. I de enkelte kapitler vil det variere om det er mest relevant at kigge på tallene for både AKT-lærere og -vejledere, eller om vi vælger at fokusere analysen på besvarelser om AKT-vejlederne. For de skoler der skelner, har vi valgt at anvende betegnelserne AKT-lærere og AKT-

koordinatorer. For de skoler der ikke skelner, anvendes betegnelsen AKT-vejledere selvom skolerne selv kan anvende andre betegnelser som fx AKT-lærere og AKT-pædagoger. En lignende differentiering og begrebsbrug har vi anvendt i forhold til ressourcepersoner der arbejder med dansk som andetsprog.

Også it-vejlederne kan have forskellige titler på skolerne. De kan betegnes som it-ansvarlige, it-koordinatorer, pædagogiske it-vejledere eller tekniske it-vejledere. I spørgeskemaundersøgelsen har vi valgt at anvende samlebetegnelsen it-vejledere for alle disse forskellige typer af it-vejledere. I spørgeskemaundersøgelsen bliver der hermed spurgt bredt til it-vejledere, og svarene giver et samlet, overordnet billede af it-vejlederne i forhold til spørgeskemaets centrale spørgsmål.

### **Rapportens analyser**

Formålet med rapportens analyser er at fremhæve tendenser på tværs af skoler og kommuner og ikke direkte at redegøre for praksis på de otte skoler. Der er tale om tematisk opbyggede analyser som dels søger at skabe overblik over brugen af særlige ressourcepersoner, dels sætter fokus på de centrale dilemmaer og erfaringer som opleves af dem der arbejder med området i praksis, dvs. skoleledere, lærere, kommunale konsulenter og ikke mindst ressourcepersonerne selv. Med udgangspunkt i ressourcepersonernes rolle på skolerne fungerer tre centrale temaer som strukturerende for analysen:

- Ressourcepersonernes uddannelse og faglige forudsætninger
- Ressourcepersonernes funktioner og arbejdsopgaver, herunder hvilke emner der fokuseres på i ressourcepersonernes rådgivning og vejledning
- Ressourcepersonernes position på skolerne og relationer til ledelsen.

I forhold til alle tre temaer indgår både kvantitative og kvalitative data, men med forskellig vægt. Spørgeskemaundersøgelsen har især kunnet belyse ressourcepersonernes uddannelse, funktioner og arbejdsopgaver. Analyserne af organisatoriske problemstillinger og relationer til ledelsen bygger imidlertid primært på kvalitative data. Spørgeskemaundersøgelsen har desuden gjort det muligt at kortlægge omfanget af brugen af ressourcepersoner på skolerne.

De tre temaer som er nævnt ovenfor, har fungeret som et strukturerende redskab i grundige gennemlæsninger af datamaterialet. Vi har søgt efter fælles mønstre i materialet, men også efter eksempler på erfaringer og organiseringer der bryder det generelle mønster. Vi er som nævnt interesserede i skolernes fælles vilkår og erfaringer, men har også været opmærksomme på forskelle mellem funktionerne og mellem skolerne.

Undersøgelsen har som sagt taget udgangspunkt i en bred definition af ressourcepersoner. Vi har undersøgt hvilke typer af ressourcepersoner der fandtes på de involverede skoler, og de forskellige typer af ressourcepersoner har så vidt muligt deltaget i interview. Vi har dermed forsøgt at af-

dække hvor mange forskellige typer af ressourcepersoner der findes på skolerne. I forbindelse med det analytiske arbejde har det dog været nødvendigt med en indsnævring til færre funktioner. I rapporten søger vi dermed at belyse både generelle udfordringer i forhold til brugen af særlige ressourcepersoner og særlige tematikker som primært er relevante i forhold til specifikke funktioner. I enkelte af rapportens kapitler fokuseres på tre udvalgte funktioner som dels har en vis fylde på skolerne, dels er relativt nye. Det drejer sig om AKT-vejledere, læsevejledere og it-vejledere.

### **Følgegruppe**

Til undersøgelsen er der knyttet en følgegruppe på tre personer som har forskningserfaring i organisation og ledelse og et indgående kendskab til folkeskolen. Følgegruppen har givet indledende faglig sparring på undersøgelsens design og senere sparring på rapporten og dens analyser og konklusioner.

Følgegruppen har bestået af:

- Mads Hermansen, professor ved Learning Lab, Copenhagen Business School
- Birgit Ryberg, lektor og videntcenterleder af Center for Ledelse og Organisationsudvikling (CLOU), VIA University College
- Jens Saarup, udviklingskonsulent ved Professionsinstituttet KLEO, Professionshøjskolen UCC.

### **Projektgruppe**

En projektgruppe fra EVA har haft ansvaret for undersøgelsen og for udarbejdelsen af denne rapport:

- Evalueringskonsulent Signe Mette Jensen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Vicki Facius
- Evalueringsmedarbejder Lotte Højensgård Kanstrup
- Metodekonsulent Mikkel Bergqvist.

## **2.3 Rapportens opbygning**

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten syv kapitler:

Kapitel 3 kortlægger omfanget af brugen af ressourcepersoner på skolerne dels i forhold til typer af ressourcepersoner, dels i forhold til tidsforbrug.

Kapitel 4 vender blikket mod ressourcepersonernes opgaver. Opgavesammensætningen for AKT-vejledere, vejledere i dansk som andetsprog, læsevejledere og it-vejledere skitseres, og betydningen af funktionsbeskrivelser diskuteres.

Kapitel 5 analyserer vægtningen af uformel rådgivning og egentlige vejledningsforløb i forhold til tre udvalgte funktioner: AKT-vejlederne, læsevejlederne og it-vejlederne. I dette kapitel gives desuden en række bud på hvilke faktorer der har betydning for øvrige læreres tilbøjelighed til at gøre brug af ressourcepersoner.

Kapitel 6 indkredser ressourcepersonernes faglige forudsætninger og personlige kompetencer. Der fokuseres på typer af efteruddannelse, vurderinger af personlige kompetencer og erfaringer med ressourcepersonernes deltagelse i faglige netværk.

Kapitel 7 belyser skolernes erfaringer med organisatorisk forankring af ressourcepersonernes arbejde. Der fokuseres på organisatoriske modeller, muligheder for systematisk inddragelse af ressourcepersoner og balancen mellem uformel og formel adgang til brug af ressourcepersoner.

I kapitel 8 er ledelsesrelationer omdrejningspunktet for analyserne. Spørgsmålet er hvordan skoleledelsen anvender ressourcepersonernes indsigt og viden, og hvilke behov ressourcepersonerne har for ledelsesopbakning og ledelseskontakt. Desuden diskuteres ressourcepersonernes position på skolerne som ofte er en balancegang mellem ledelsen og de øvrige lærere.

Kapitel 9 indeholder en form for perspektivering. Rapporten kan ikke besvare spørgsmålet om virkninger eller resultater af ressourcepersonernes arbejde, men i dette kapitel skitseres muligheder og begrænsninger i forhold til brugen af ressourcepersoner som de vurderes af ledere, lærere og ressourcepersoner på skolerne.

## 3 Omfang af brugen af ressourcepersoner

Det er blevet udbredt at have særlige ressourcepersoner på skolerne, men der har hidtil ikke været overblik over omfanget. I dette kapitel forsøger vi at etablere et sådant overblik.

Af kapitlet fremgår det at der findes mange forskellige typer af ressourcepersoner; nogle, fx it-vejlederne, findes på næsten alle skoler, mens andre findes på en væsentligt mindre del af skolerne. Kapitlet viser desuden at der er en variation i tidsforbruget i forhold til de enkelte typer af ressourcepersoner.

Kapitlet giver først et overblik over hvor stor en andel af skolerne der har forskellige ressourcepersoner, og dernæst over hvor mange timer de forskellige ressourcepersoner har til deres arbejde, og over antallet af ressourcepersoner på de enkelte skoler.

### 3.1 Typer af ressourcepersoner på skolerne

Det er forskelligt hvilke ressourcepersoner der findes på skolerne. Nogle typer af ressourcepersoner findes på stort set alle skoler, mens andre kun findes på få.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere er der blevet spurgt om i alt tretten funktioner. De tretten funktioner er udvalgt på baggrund af forundersøgelsen og inspireret af de funktioner der findes på de otte skoler der indgår i undersøgelsens kvalitative del. Tabel 3 viser andelen af skoler der har de enkelte typer af ressourcepersoner.

**Tabel 3**  
**Andel af skolerne der har den enkelte type ressourceperson**

It-vejledere (n = 360)	96 %
Læsevejledere (n = 359)	91 %
Koordinatorer for specialundervisning (n = 357)	90 %
AKT-vejledere/-lærere (n = 360)	89 %
Skolebibliotekarer (n = 359)*	88 %
SSP-lærere (n = 359)	78 %
Dansk som andetsprogsvejledere/-lærere (n = 358)	46 %
Matematikvejledere (n = 359)	28 %
Motorikvejledere (n = 355)	18 %
Naturfagsvejledere (n = 356)	13 %
Sundhedsvejledere (n = 354)	12 %
Evalueringsvejledere (n = 358)	8 %
Vejledere i forhold til sprogfag (n = 360)	4 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Det fremgår af folkeskoleloven (LBK nr. 593 af 24/06/2009) at der ved hver selvstændig skole skal være et skolebibliotek, og det kan derfor undre at kun 88 % af skolelederne angiver at have en skolebibliotekar. Årsagen kan muligvis være spørgsmålsformuleringen i spørgeskemaet, som er følgende: "Har I skolebibliotekarer på skolen som fungerer som ressourcepersoner?".

Tabellen viser at de mest almindelige ressourcepersoner – som findes på 96 % af skolerne – er it-vejledere. 91 % af skolerne har læsevejledere, 90 % af skolerne har koordinatorer for specialundervisning, og AKT-vejledere findes på 89 % af skolerne. Færrest skoler har evalueringsvejledere (8 %) og vejledere i forhold til sprogfag (4 %).

Matematikvejleder er en nyere funktion, og det er værd at bemærke at 28 % af skolerne har prioriteret vejledning i forhold til matematikfaget. Blandt de otte skoler der har deltaget i den kvalitative del af undersøgelsen, overvejer flere da også muligheden for at øge fokus på matematikundervisningen gennem brug af matematikvejledere. Skoleledere og lærere vurderer at der har været skarpt fokus på læsning, og at det vil være gavnligt at øge opmærksomheden på udvikling og fornyelse af matematikundervisningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at der findes andre typer af ressourcepersoner end dem som fremgår af tabel 3. Der er fx ressourcepersoner som arbejder med *problemstillinger i familierne*. Det kan være vejledere der arbejder med elever hvis forældre har alkoholproblemer; familievejledere eller sorglærere. Der er ressourcepersoner som arbejder med de *forskellige faser i skolens organisering*: indskolings-, mellemtrins- og udskolingsvejledere. Derudover er der ressourceperso-

ner der arbejder med *inklusion og integration* på forskellig vis. De benævnes i spørgeskemaet LP-vejledere<sup>2</sup>, inklusionsvejledere, integrationsvejledere og relationsmedarbejdere. Der er også ressourcepersoner der er knyttet til *bestemte fag*, bl.a. musik-, sløjde- og idrætsvejledere. Desuden er der ressourcepersoner der arbejder med *trivsel og elevernes relationer*. Her nævnes konfliktmæglere, trivselsvejledere og legepatruljevejledere. Der er også ressourcepersoner som primært fokuserer på *lærernes praksis og pædagogiske udvikling* i form af praktikvejledere, planlægningsvejledere, supervisionsvejledere, pædagogiske udviklingskoordinatorer og introvejledere der beskæftiger sig med nye kolleger. Endelig er der ressourcepersoner der beskæftiger sig med *særlige aktiviteter* som fx færdselsvejledere og førstehjælpsvejledere. De fleste af disse funktioner findes kun på enkelte skoler, og de har de fleste steder et meget begrænset tidsforbrug.

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet spurgt om de deler ressourcepersoner med andre skoler, og det er tilfældet for 1-2 % af skolerne. 2 % af skolerne har angivet at deres it-vejleder er ansat på en anden skole, mens naturfagsvejleder, matematikvejleder, læsevejleder, AKT-vejleder eller vejleder i dansk som andetsprog er ansat på en anden skole på 1 % af skolerne. Af interviewene fremgår det at flere skoleledere vurderer at det er ganske vanskeligt at dele ressourcepersoner med andre skoler. Et tæt kendskab til lokale forhold på skolen og relationer til konkrete elever og voksne fremhæves som centrale faktorer i forhold til ressourcepersonernes tilgængelighed og anvendelighed.

## 3.2 Tidsforbrug

Ressourcepersonerne har i de fleste tilfælde afsat tid i deres skema til at varetage funktionen. I gennemsnit bruger skolerne der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, 2.924 timer årligt på de 13 typer af ressourcepersoner der fremgår af tabel 3. Det svarer til 1,74 lærerårsværk. Hvis vi ser bort fra bibliotekarerne som også har mange opgaver der er rettet mod selve driften af skolebiblioteket, og kun ser på de resterende 12 typer af ressourcepersoner, anvender skolerne i gennemsnit 1.890 timer til ressourcepersonerne. Det svarer til 1,13 lærerårsværk.

Som det fremgår af tabel 4, er det dog forskelligt hvor mange timer der anvendes på de enkelte typer af ressourcepersoner. Tabellen viser de ti funktioner som optræder hyppigst på skolerne.

<sup>2</sup> LP står for *læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Det er en model der sætter fokus på interaktionen mellem elever, læring og læringsmiljø på baggrund af en systemteoretisk tilgang.

**Tabel 4****Det gennemsnitlige årlige timetal pr. skole – på de skoler der har funktionen**

	Gennemsnitligt årligt timetal pr. skole	Gennemsnitligt årligt timetal pr. skole opgjort som lærerårsværk i procent
Bibliotekarer (n = 302)	1.135	68 %
Vejledere og lærere i dansk som andetsprog* (n = 147)	762	45 %
AKT-vejledere og AKT-lærere* (n = 273)	739	44 %
It-vejledere (n = 336)	414	25 %
Læsevejledere (n = 313)	231	14 %
Koordinatorer for specialundervisning (n = 305)	208	12 %
Motorikvejledere (n = 55)	96	6 %
Matematikvejledere (n = 92)	93	6 %
Naturfagsvejledere (n = 40)	81	5 %
SSP-lærere (n = 263)	55	3 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Her indgår det samlede tidsforbrug på funktionen på skolerne, dvs. både de timer der anvendes til koordinatorene og lærere de på skoler der skelner mellem de to funktioner, og timerne der anvendes til vejledere på de skoler som ikke skelner, jf. afsnit 2.2.

Tabellen viser at der bruges flest timer på skolebibliotekarer (1.135 timer årligt). Derefter kommer ressourcepersoner inden for dansk som andetsprog og AKT som der i gennemsnit årligt bruges henholdsvis 762 og 739 timer på. På it-vejledning bruges i gennemsnit 414 timer årligt. Det er derudover værd at bemærke at det gennemsnitlige årlige timetal er væsentligt højere for læsevejlederne – 231 timer – end for de andre faglige vejledere, dvs. matematik- og naturfagsvejlederne som bruger henholdsvis 93 timer og 81 timer årligt. Når det gennemsnitlige tidsforbrug på funktionerne sammenlignes med en lærerårsnorm på 1.680 timer, viser det sig, som det fremgår af tabellen, at der for alle funktioner bruges under 70 % af et lærerårsværk. Der bruges i gennemsnit 68 % af et lærerårsværk på skolebibliotekarer, 45 % af et lærerårsværk på dansk som andetsprog, 44 % af et lærerårsværk på AKT-arbejde, 25 % af et lærerårsværk på it-vejledning og 14 % på læsevejledning.

For nogle typer af ressourcepersoner er der dog en sammenhæng mellem det gennemsnitlige timetal pr. skole og skolestørrelsen opdelt på små, mellemstore og store skoler. Dette fremgår af tabel 5.

**Tabel 5**  
**Det gennemsnitlige årlige timetal pr. skole opdelt på skolestørrelse – på de skoler der har funktionen**

	Skoler med op til 250 elever	Skoler med 251-500 elever	Skoler med over 500 elever	Gennemsnit af alle skoler
Bibliotekarer (n = 299)	526	1.198	1.658	1.135
Vejledere og lærere i dansk som andet-sprog* (n = 147)	579	560	969	762
AKT-vejledere og AKT-lærere* (n = 273)	310	764	1.024	739
It-vejledere (n = 332)	175	472	584	416
Læsevejledere (n = 310)	102	264	314	232
Koordinatorer for specialundervisning (n = 303)	93	246	277	209
Matematikvejledere (n = 92)	43	102	107	93
Naturfagsvejledere (n = 40)	50	127	63	81
Motorikvejledere (n = 54)	41	132	94	96
SSP-lærere (n = 261)	34	57	65	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Her indgår det samlede tidsforbrug på funktionen på skolerne, dvs. både de timer der anvendes til koordinatorene og lærere de på skoler der skelner mellem de to funktioner, og timerne der anvendes til vejledere på de skoler som ikke skelner, jf. afsnit 2.2.

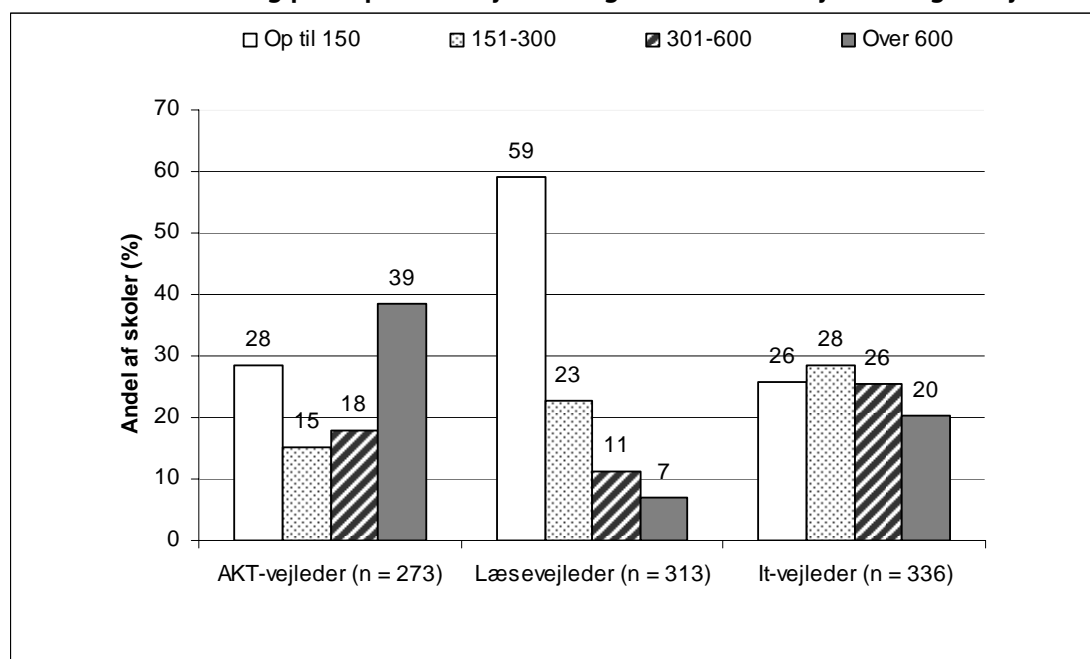
Af tabellen fremgår det at der på nogle områder er sammenhæng mellem skolestørrelse og skolernes gennemsnitlige tidsforbrug på funktionerne. Det gælder for skolebibliotekarerne, AKT-vejledningen, it-vejledningen, læsevejledningen, koordinatorene for specialundervisning og SSP-lærerne. Det er dog bemærkelsesværdigt at der for matematik-, naturfags- og motorikvejlederne

ikke er en klar sammenhæng mellem skolestørrelse og tidsforbrug. Det tyder på at prioriteringen af timer til disse ressourcepersoner er bestemt af andre forhold end skolestørrelse.

Det er interessant at bemærke at der bruges færre timer på dansk som andetsprog på de mellemstore end på de små skoler. Forklaringen er at skolernes tidsforbrug på dansk som andetsprog ikke primært afhænger af antallet af elever, men af andelen af elever med ikkevestlig baggrund. Jo større andelen af elever med ikkevestlig baggrund er, jo større er det gennemsnitlige tidsforbrug på vejledere og lærere i dansk som andetsprog. På skoler hvor elever med ikkevestlig baggrund udgør 5-10 % af det samlede elevtal, er det gennemsnitlige timetal for vejledere og lærere i dansk som andetsprog fx 383 timer, mens det på skoler med over 20 % elever med ikkevestlig baggrund er 1.589 timer.

Figur 1 viser hvor mange timer der bruges i alt på de forskellige funktioner på de skoler der har funktionerne. Der fokuseres her på tre centrale funktioner som findes på en stor andel af skolerne: AKT-vejledere og -lærere, læsevejledere og it-vejledere.

**Figur 1**  
**Skolernes timeforbrug pr. år på AKT-vejledere og -lærere, læsevejledere og it-vejledere**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Figuren viser at det varierer meget inden for den enkelte funktion hvor meget tid skolerne bruger. Det er fx påfaldende hvor stor variation der er i tidsforbruget for AKT-vejledere. En stor del af skolerne (39 %) bruger over 600 timer årligt på AKT-arbejdet, mens en del skoler (28 %) bruger under 150 timer. Figuren viser at et flertal af skolerne (59 %) bruger 150 eller færre timer på læsevejledning. Billedet i forhold til it-vejledningen er mere spredt. 26 % af skolerne bruger op til 150 timer, og 20 % bruger mere end 600 timer årligt på denne funktion.

Tabel 4, tabel 5 og figur 1 har belyst hvor mange ressourcer i form af lærertimer skolerne bruger på de forskellige funktioner. Af tabel 6 fremgår det hvor mange personer på den enkelte skole der varetager de enkelte funktioner.

**Tabel 6**  
**Antal ressourcepersoner på skolerne i forhold til udvalgte funktioner – på de skoler der har funktionen**

	Én vejleder	To vejledere	Tre eller flere vejledere	I alt
AKT-koordinatorer* (n = 37)	73 %	22 %	5 %	100 %
AKT-vejledere (n = 273)	28 %	36 %	36 %	100 %
Læsevejledere (n = 322)	52 %	33 %	15 %	100 %
It-vejledere (n = 342)	37 %	41 %	22 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

*\* Tallet vedrører de skoler som skelner mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere, jf. afsnit 2.2.*

Tabellen viser at de fleste skoler benytter mellem en og tre personer til at varetage funktionerne som henholdsvis AKT-vejleder, it-vejleder og læsevejleder. 52 % af skolerne har én læsevejleder, 33 % har to læsevejledere, og en mindre andel (15 %) har tre eller flere læsevejledere. Der er én it-vejleder på 37 % af skolerne, mens der er to it-vejledere på 41 % af skolerne, og 22 % af skolerne har tre eller flere it-vejledere. Et flertal af skolerne har altså mere end én it-vejleder, mens omkring halvdelen af skolerne udelukkende har én læsevejleder.

På nogle skoler skelnes der mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere; andre skoler har, som beskrevet i afsnit 2.2, ikke denne opdeling. Det fremgår af tabellen at der oftest er en koordinator på de skoler som skelner mellem de to funktioner. Vedkommende vil – i tråd med betegnelsen – ofte have en koordinerende rolle over for AKT-lærerne. På de skoler der ikke skelner, er der på 36 % af skolerne tre eller flere AKT-vejledere, og på en tilsvarende andel af skolerne er der to AKT-vejledere.

### 3.3 Opsamling

Kapitlet viser at der er it-vejledere på stort set alle skoler, men også henholdsvis læsevejledere, AKT-vejledere og koordinatore for specialundervisning på en stor del, dvs. over 85 % af skolerne. Der findes desuden en lang række andre typer af ressourcepersoner. Nogle af disse findes på en betragtelig andel af skolerne, mens andre kun findes på få. Fx har 28 % af skolerne matematikvejledere, og 4 % af skolerne har vejledere i sprogfag. Kun ganske få skoler (1-2 %) deler ressourcepersoner med andre skoler.

På skolerne eksisterer der derudover en række forskellige funktioner som er knyttet til problemstillinger i elevernes familier, forskellige faser i skolernes organisering, arbejdet med inklusion og integration, vejledning i forhold til bestemte fag, elevernes trivsel eller bestemte strategiske udviklingsmål.

Det varierer betragteligt hvor mange timer der anvendes til de enkelte funktioner på de skoler som har ressourcepersonerne. Det gennemsnitlige årlige timetal på skolerne er for flere af de enkelte typer af ressourcepersoner afhængigt af skolestørrelsen. For vejledningen i dansk som andetsprog er timetallet dog afhængigt af andelen af elever med ikkevestlig baggrund. Der anvendes flest timer til bibliotekarfunktionen, og dernæst kommer vejledning i dansk som andetsprog, AKT-vejledning, it-vejledning og læsevejledning, vel at mærke på de skoler der har funktionerne. Der bruges væsentligt flere timer på læsevejledningen end på henholdsvis matematik- og naturfagsvejledningen.

# 4 Opgaver og funktionsbeskrivelser

De forskellige typer af ressourcepersoner har en bred vifte af opgaver. Dette kapitel sætter fokus på ressourcepersonernes roller og funktioner.

Kapitlet fremhæver at det er forskelligt hvilke typer af opgaver de forskellige ressourcepersoner primært tager sig af. Variationen kan bl.a. vedrøre om ressourcepersonernes opgaver først og fremmest er rettet mod at gennemføre forløb med elever eller mod at give lærere vejledning. Af kapitlet fremgår det at der ikke er funktionsbeskrivelser for alle ressourcepersoner, og i de tilfælde hvor der ikke er funktionsbeskrivelser, kan det være en udfordring for ressourcepersonerne at fastlægge og prioritere deres opgaver.

Først giver kapitlet en overordnet præsentation af ressourcepersonernes opgaver. Dernæst sættes der fokus på fordelingen af opgavetyper for henholdsvis AKT-vejledere, vejledere i dansk som andetsprog, læsevejledere og it-vejledere. Endelig ser kapitlet på om ressourcepersonerne har en funktionsbeskrivelse, og på vurderingerne af en sådan funktionsbeskrivelse.

## 4.1 Ressourcepersonernes opgaver

De forskellige typer af ressourcepersoner kan varetage meget varierede opgavetyper, og der kan ligeledes være store forskelle mellem skolerne. På baggrund af interviewene kan vi identificere syv overordnede arbejdsområder for ressourcepersonerne:

- *Vejledning og rådgivning*: Ressourcepersonerne vejleder kolleger inden for det felt hvor ressourcepersonerne har særlig indsigt. Vejledningen kan foregå uformelt, fx i frikvarterer, eller på aftalte møder. Vejledningen kan være efterspørgselsbestemt, dvs. foregå når kolleger beder om det, eller ske på baggrund af en obligatorisk systematik. Vejledning kan være rettet mod enkelte lærere eller indbefatte hele team.
- *Generel orientering om ny viden*: Ressourcepersonerne orienterer i forskellig udstrækning skolens øvrige lærere om deres faglige felt i fælles fora. Det kan være fx i pædagogisk råd, på skolens intranet og på opslagstavler. Ressourcepersonerne kan også stå for at invitere ekster-

ne oplægsholdere for på den måde at sætte særlige temaer på dagsordenen for lærergruppen.

- *Forløb i klasserne:* Ressourcepersonerne gennemfører forløb i klasserne i samarbejde med klassernes lærere. I nogle tilfælde er der tale om et samarbejde, og i andre tilfælde er det primært resourcepersonen der gennemfører forløbet, mens læreren i højere grad assisterer. Det kan fx dreje sig om anvendelse af it, fokus på læsning eller AKT-forløb der vedrører elevernes indbyrdes relationer og trivsel.
- *Forløb for hele skolen eller udvalgte klassetrin.* Nogle resourcepersoner kan også stå for at gennemføre forløb som indbefatter hele skolen eller udvalgte klassetrin på skolen. Det er særligt læsevejledere som fx arrangerer læseuger eller læsebånd for alle eller udvalgte klassetrin.
- *Arbejde med enkeltelever eller grupper af elever:* Ressourcepersonerne arbejder i nogle tilfælde med enkeltelever eller grupper af elever i eller uden for klasserne. Det kan fx være forløb med elever som har faglige eller sociale vanskeligheder. Det kan også handle om elevens anvendelse af it, fx i forbindelse med projektopgaver.
- *Deltagelse i skolens strategiske drøftelser og beslutninger:* Ressourcepersonerne deltager i flere tilfælde i udformning af skolens strategi inden for deres særlige område. Det kan fx dreje sig om at udarbejde en læsestrategi hvor læsevejlederne spiller en afgørende rolle, eller en sundhedspolitik hvor sundhedsvejlederne har særlig indflydelse.
- *Deltagelse i skole-hjem-samarbejde:* Ressourcepersoner indgår desuden i skole-hjem-samarbejdet; det gælder fx AKT-vejlederne. De kan indtage en mæglende rolle mellem lærere og forældre og give lærerne redskaber til at håndtere en svær forældresamtale på en konstruktiv måde.
- *Praktiske og koordinerende opgaver:* Ressourcepersonerne kan også have praktiske og koordinerende opgaver. Skolebibliotekarerne har fx opgaver i forbindelse med driften af skolebiblioteket, i forhold til indkøb m.m. Der kan også være tale om koordinerende opgaver i forhold til andre lærere, fx har specialundervisningskoordinatoren en koordinerende rolle i forhold til skolens specialcenter. It-vejlederne har også ofte en række praktiske opgaver i forbindelse med it-udstyr, og sundhedsvejledere i forhold til skolens frugtbod m.m.

Det fremgår af denne oversigt at resourcepersonernes arbejde foregår i forskellige fora, og at det kan være rettet mod forskellige grupper. Arbejdet indebærer altså kontakt både til skoleledelsen, til skolens øvrige lærere – enkeltvis eller i team, til eleverne og til forældrene. Denne bruttoliste af forskellige opgaver indsnævres i forhold til den enkelte type resourceperson, og vægtningen af opgaverne fremgår af det næste afsnit.

## 4.2 Opgavesammensætning ifølge skolelederne

I spørgeskemaundersøgelsen har skolelederne vurderet i hvilken grad resourcepersoner varetager forskellige typer af opgaver, og dermed givet et billede af vægtningen mellem de forskellige op-

gaver. I spørgeskemaundersøgelsen er dette tema belyst i forhold til fem udvalgte funktioner: AKT, læsning, it, dansk som andetsprog og evaluering. Undersøgelsen viser at evalueringsvejlederne kun findes på en mindre andel af skolerne (8 %), og de er derfor udeladt i dette kapitel hvor vi i stedet fokuserer på de funktioner der har en vis fylde på skolerne.

Det er vigtigt at være opmærksom på at dette afsnit bygger på skoleledernes vurderinger. Ressourcepersonerne ville muligvis vurdere vægtningen og fordelingen af arbejdsopgaver anderledes, jf. afsnit 2.2.

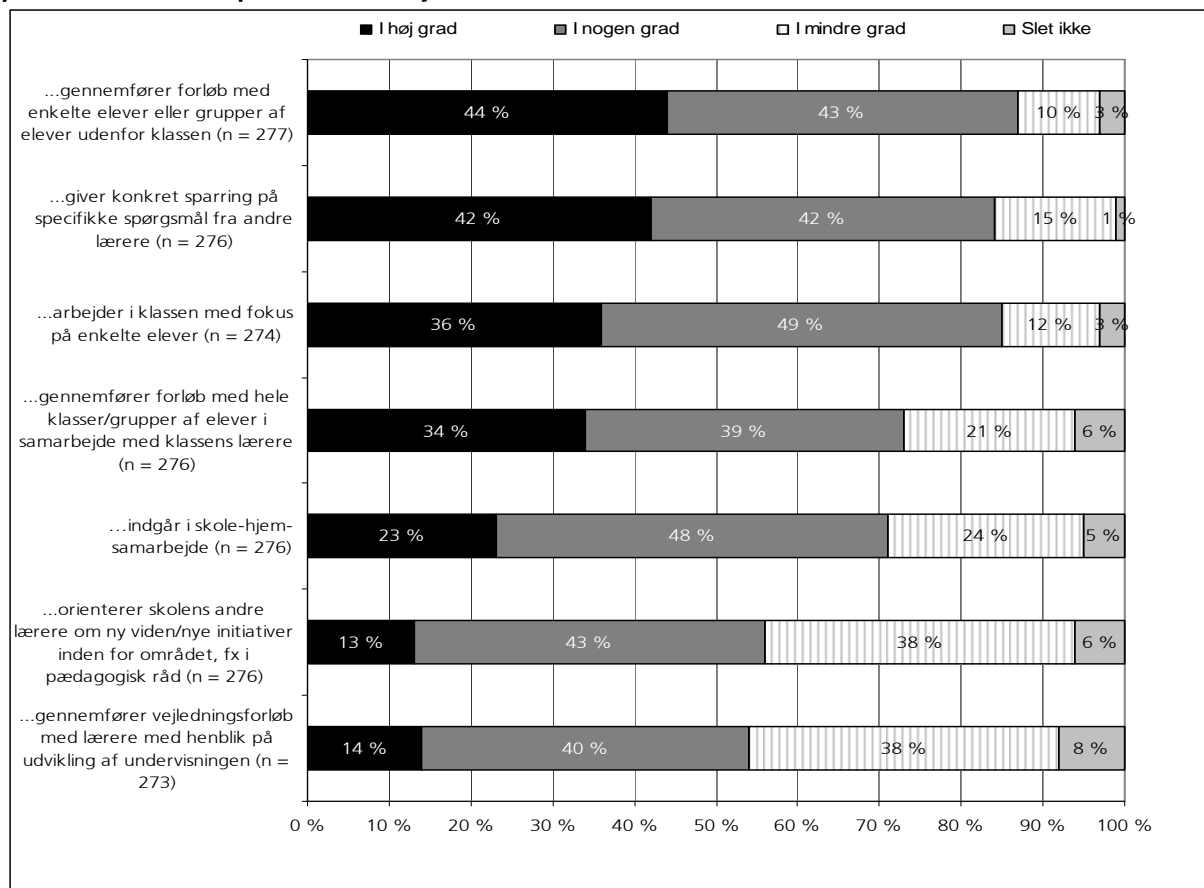
### **AKT-vejledernes arbejdsopgaver**

Med hensyn til AKT-vejledernes arbejdsopgaver er det som tidligere nævnt væsentligt at være opmærksom på at arbejdet er organiseret forskelligt på skolerne, og at de personer der arbejder med området, benævnes forskelligt, jf. afsnit 2.2. 13 % af skolerne opererer med en skelnen så de har både AKT-koordinatorer og AKT-lærere.

På 87 % af skolerne skelner man ikke mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere. Vi vælger her at betegne AKT-ressourcepersonerne på disse skoler som AKT-vejledere, og de følgende beskrivelser fokuserer på arbejdsopgaverne for disse AKT-vejledere. Figur 2 indeholder en oversigt over hvilke opgavetyper AKT-vejlederne ifølge skolelederne varetager.

Over halvdelen af skolelederne svarer at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad varetager de forskellige typer af opgaver der er spurgt om i spørgeskemaet. Det tyder på at AKT-vejledere på en stor del af skolerne varetager mange forskellige opgaver.

Det er værd at bemærke at en stor del af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i stort omfang arbejder direkte med elever. I spørgeskemaet er der mulighed for at differentiere mellem om dette arbejde sker i eller uden for klassen. 87 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever uden for klassen, og en tilsvarende andel (85 %) vurderer at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad arbejder i klassen med fokus på enkeltelever. Der kan dog også være tale om forløb i klassen i samarbejde med klassens lærere. 73 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med hele klasser eller med grupper af elever i samarbejde med klassens lærere. Der tegner sig dermed et billede af at AKT-vejledere arbejder med både enkelt-elever, grupper af elever og hele klasser, og at dette arbejde finder sted både i og uden for klassen og i nogen udstrækning i et samarbejde med klassens lærere.

**Figur 2****I hvilken grad indgår følgende elementer i AKT-vejledernes AKT-arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt? AKT-vejledere ...**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Figuren indeholder udelukkende vurderinger fra skoler som ikke skelner mellem AKT-kordinatorer og -lærere, jf. afsnit 2.2.

Til gengæld er det påfaldende at mindre andele af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad orienterer skolens andre lærere om ny viden og nye initiativer inden for området (56 %) og gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udviklingen af undervisningen (54 %). I forhold til sidstnævnte svarer hele 46 % af skolelederne at AKT-vejlederne i mindre grad eller slet ikke gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen.

En relativt stor andel af skolelederne vurderer dog at AKT-vejlederne på anden måde rådgiver lærerne. 84 % vurderer at AKT-vejledere i høj grad eller i nogen grad giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere.

Disse besvarelser tyder på at AKT-vejledernes arbejdsopgaver generelt i højere grad er rettet mod at gennemføre forløb med elever end mod at vejlede andre lærere. Dette forhold behandles yderligere i kapitel 5.

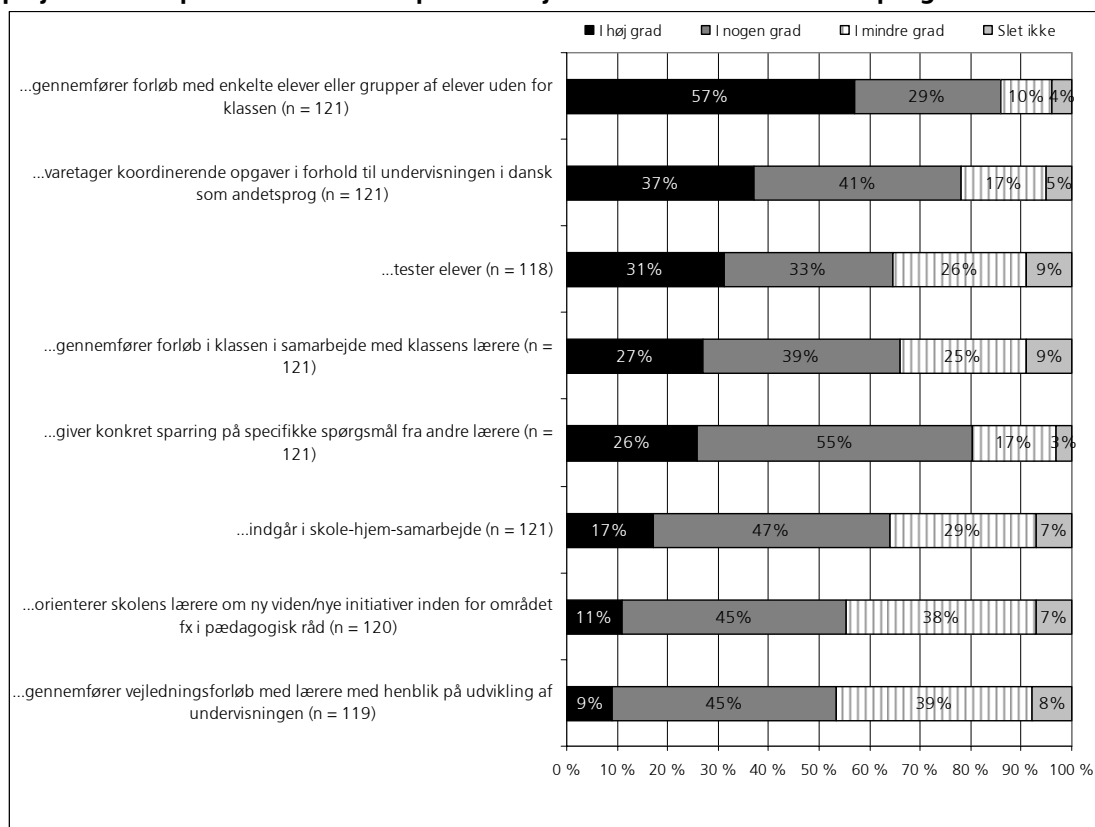
#### *Skoler med AKT-koordinatorer og AKT-lærere*

På de 13 % af skolerne der skelner mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere, synes der til gengæld at være større fokus på at vejlede andre lærere. Det gælder således at 79 % af skolelederne på disse skoler vurderer at AKT-koordinatorerne i høj grad (22 %) eller i nogen grad (57 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen. Tilstedeværelsen af en koordinator synes altså at bidrage til et større fokus på vejledning af lærere i forhold til at håndtere AKT-problematikker.

På disse skoler synes der at være udviklet en arbejdsdeling mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere. Koordinatorerne gennemfører i højere grad vejledningsforløb, giver konkret sparring til andre lærere og orienterer de andre lærere end AKT-lærerne. AKT-lærerne synes til gengæld i højere grad at arbejde med fokus på de enkelte elever i klassen. Tendenserne udfoldes nærmere i appendiks C.

#### **Vejledere i dansk som andetsprog**

Organiseringen af vejledningen i dansk som andetsprog minder på nogle punkter om AKT-vejledningen, som beskrevet i afsnit 2.2. 24 % af skolerne skelner mellem koordinatorer af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog. De resterende 76 % anvender forskellige betegnelser for de lærere der varetager arbejdet – henholdsvis lærere i dansk som andetsprog eller vejledere i dansk som andetsprog. I det følgende benævner vi dem vejledere i dansk som andetsprog. Figur 3 giver et overblik over skoleledernes vurderinger af opgavefordelingen for vejledere i dansk som andetsprog.

**Figur 3****I hvilken grad indgår følgende elementer i vejlederne i dansk som andetsprogs arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt? Vejledere i dansk som andetsprog ...**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Figuren indeholder udelukkende vurderinger fra skoler som ikke skelner mellem koordinatorene og lærere i dansk som andetsprog, jf. afsnit 2.2.

Også vejlederne i dansk som andetsprog synes generelt at varetage mange forskellige opgaver. Mindst halvdelen af skolelederne svarer at vejlederne i høj grad eller i nogen grad varetager de forskellige opgaver der er spurgt om i spørgeskemaet.

I lighed med AKT-vejlederne er det også for vejlederne i dansk som andetsprog bemærkelsesværdigt at skolelederne vurderer at vejlederne i stort omfang arbejder direkte med eleverne. 86 % af skolelederne vurderer således at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever uden for klassen. 57 % svarer endda

"I høj grad". 64 % af skolelederne vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad tester eleverne. Mange skoleledere vurderer dog også at vejlederne i dansk som andetsprog samarbejder med lærerne som led i de forløb vejlederne gennemfører med eleverne. 66 % af skolelederne vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med hele klasser eller med grupper af elever i samarbejde med klassens lærere.

Til gengæld vurderer færre skoleledere at vejlederne i dansk som andetsprog orienterer de andre lærere om området eller gennemfører vejledningsforløb med lærerne. Henholdsvis 56 % og 54 % af skolelederne vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad orienterer skolens lærere om ny viden og nye initiativer inden for området og gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen. Det er desuden påfaldende at 47 % af skolelederne vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i mindre grad eller slet ikke gennemfører vejledning med henblik på udvikling af undervisningen.

Mønsteret er altså det samme som for AKT-vejlederne: Arbejdet er for vejlederne i dansk som andetsprog i større omfang rettet mod at arbejde direkte med de enkelte elever end mod at udvikle lærernes undervisning.

Dette resultat kan ses i sammenhæng med Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) evaluering Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen (2007). Evalueringen peger bl.a. på at der ikke på alle skoler videndes i tilstrækkelig grad mellem de lærere som har dansk som andetsprog-pædagogiske kompetencer, og skolernes øvrige lærere. Evalueringen peger også på at ikke alle lærere og skoler ser undervisningen af tosprogede elever som både en særlig og almen opgave. Det skal dog bemærkes at 66 % af skolelederne vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb i klassen i samarbejde med klassens lærere, og der kan i disse forløb være mulighed for videndeling.

#### *Skoler med koordinatører af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog*

På de skoler der skelner mellem koordinatører af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog, synes der i overensstemmelse med tendensen for AKT-vejlederne at være tale om et større fokus på vejledning og orientering af de andre lærere. Fx vurderer 67 % af skolelederne at koordinatørerne af dansk som andetsprog i høj grad (22 %) eller i nogen grad (47 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen.

Denne skelnen mellem koordinatører af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog udmønter sig også i en arbejdsdeling mellem funktionerne så koordinatører af dansk som andetsprog i lidt højere grad orienterer skolens andre lærere om området, giver konkret sparring på spørgsmål fra lærerne og gennemfører vejledningsforløb, mens lærere i dansk som andetsprog i

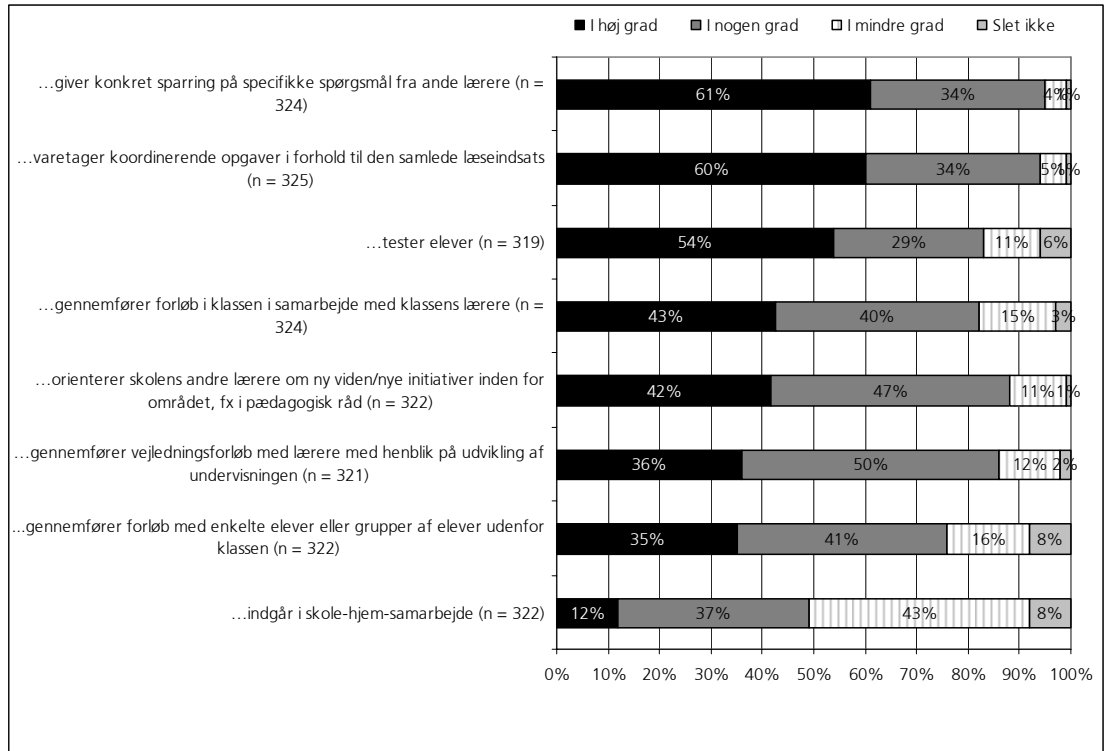
højere grad end koordinatorene har opgaver relateret til eleverne og skole-hjem-samarbejdet. Disse tendenser uddybes i appendiks D.

### **Læsevejlederne**

Skoleledernes vurderinger af vægtningen af læsevejledernes opgaver fremgår af figur 4.

Over 75 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne varetager alle de nævnte opgaver i høj grad eller i nogen grad, på nær opgaven omkring skole-hjem-samarbejdet. Læsevejlederne synes hermed i særdeleshed at have mange forskellige opgaver.

I modsætning til AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog tegner der sig et billede af at læsevejledernes opgaver i større omfang handler om at koordinere læseindsatsen, med at teste eleverne og svare på konkrete spørgsmål fra andre lærere, end med selv direkte at gennemføre forløb med elever. Det betyder dog ikke at arbejdet med enkeltelever er ikkeeksisterende. 95 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne i høj grad eller i nogen grad giver sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere. 94 % vurderer at læsevejlederne i høj grad eller i nogen grad varetager koordinerende opgaver, mens 76 % vurderer at læsevejlederne i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever uden for klassen. Læsevejlederne gennemfører dog også forløb i klasserne i samarbejde med klassens lærere. 83 % af skolelederne vurderer at dette finder sted i høj grad eller i nogen grad.

**Figur 4****I hvilken grad indgår følgende elementer i læsevejledernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt? Læsevejledere ...**

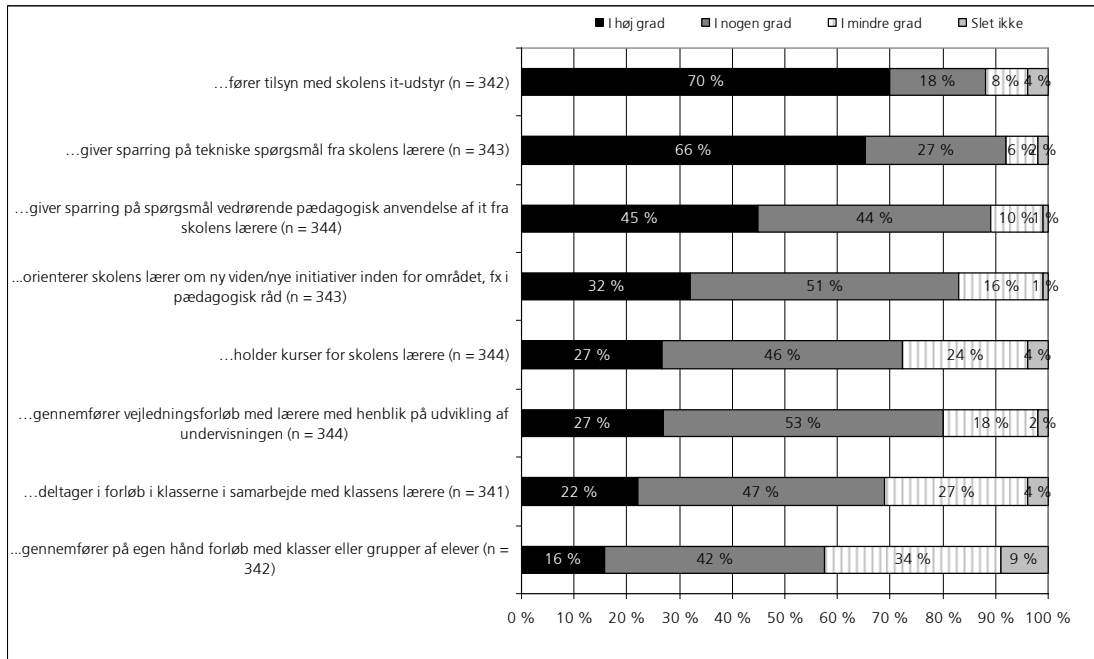
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

## It-vejledernes arbejdsopgaver

Figur 5 viser skoleledernes vurdering af it-vejledernes opgavesammensætning.

**Figur 5**

**I hvilken grad indgår følgende elementer i it-vejledernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt? It-vejledere ...**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Over halvdelen af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad eller i nogen grad varetager de opgaver der er spurgt om i spørgeskemaet. Ser vi på andelen af skoleledere der har svaret "I høj grad" til de enkelte spørgsmål, tegner der sig et billede af at it-vejlederne i stort omfang varetager teknisk prægede opgaver. 70 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad fører tilsyn med skolens it-udstyr, og 66 % vurderer at it-vejlederne i høj grad giver sparring på tekniske spørgsmål fra skolens lærere.

Færre skoleledere vurderer at it-vejlederne i høj grad giver sparring på spørgsmål vedrørende pædagogisk anvendelse af it fra skolens lærere (45 %), holder kurser for lærere (27 %) eller gennemfører vejledningsforløb for lærere (27 %).

Færrest skoleledere vurderer at it-vejlederne i høj grad arbejder direkte med eleverne. 22 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad deltager i forløb i klasserne i samarbejde med klassens lærere, mens 16 % vurderer at it-vejlederne i høj grad gennemfører forløb med klasser eller grupper af elever på egen hånd. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at over halvdelen af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad eller i nogen grad også varetager denne opgavetype.

### **Sammenlignende punkter på tværs af de fire funktioner**

Hvis man ser på sammensætningen af arbejdsopgaver for de fire funktioner samlet, tegner der sig følgende tendenser:

#### *Forløb med elever uden for klassen*

Der tegner sig et billede af at dansk som andetsprog- og AKT-vejlederne i højere grad end læsevejlederne og it-vejlederne arbejder direkte med eleverne.

44 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad gennemfører forløb med elever uden for klassen, 57 % vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad gennemfører forløb med enkeltelever uden for klassen, 35 % vurderer at læsevejlederne i høj grad gennemfører forløb med elever uden for klassen, mens 16 % vurderer at it-vejlederne i høj grad gennemfører forløb med elever på egen hånd.

#### *Forløb med elever i klassen (i samarbejde med klassens lærere)*

Det fremgår af skoleledernes vurderinger at læsevejledere i højere grad samarbejder med lærerne om forløb i klassen end AKT-vejledere, vejledere i dansk som andetsprog og it-vejledere.

43 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne i høj grad gennemfører forløb i klassen i samarbejde med klassens lærere. 34 % vurderer at AKT-vejlederne i høj grad gennemfører forløb med hele klasser eller grupper af elever i samarbejde med klassens lærere. 27 % vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad gennemfører forløb i klassen i samarbejde med klassens lærere, og 22 % vurderer at det i høj grad gælder for it-vejlederne.

#### *Konkret sparring på specifikke spørgsmål:*

Skoleledernes vurderinger peger på at læsevejledere og it-vejledere i højere grad end AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog varetager konkret sparring i forhold til specifikke spørgsmål fra lærerne.

Hele 66 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad giver sparring på tekniske spørgsmål, og en mindre andel (45 %) vurderer at de giver sparring på spørgsmål vedrørende pædagogisk anvendelse af it. 61 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne i høj grad giver konkret

sparring. 42 % vurderer at det i høj grad gælder for AKT-vejlederne, og 26 % at det i høj grad gælder for vejlederne i dansk som andetsprog.

#### *Skole-hjem-samarbejde*

Skole-hjem-samarbejdet ser ud til at have en vis vægt for både AKT-vejlederne, vejlederne i dansk som andetsprog og læsevejlederne.

23 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad indgår i skole-hjem-samarbejdet, 17 % vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog i høj grad indgår, mens andelen for læsevejlederne er den mindste: 12 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne i høj grad indgår i skole-hjem-samarbejdet.

#### *Generel orientering af skolens lærere om ny viden*

Særligt læsevejledere og it-vejledere foretager generel orientering af skolens lærere om ny viden, mens det gælder for en mindre andel af AKT-vejlederne og vejlederne i dansk som andetsprog.

42 % vurderer at læsevejlederne i høj grad varetager generel orientering, og 32 % at det i høj grad gælder for it-vejlederne. 13 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad orienterer skolens lærere om ny viden og nye initiativer inden for området, og 11 % at det i høj grad gør sig gældende for vejlederne i dansk som andetsprog.

#### *Vejledningsforløb*

Læsevejledere og it-vejledere vejleder i relativt større omfang end AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog lærere med henblik på udvikling af undervisningen.

36 % vurderer at læsevejledere i høj grad gennemfører vejledningsforløb, og 27 % at it-vejlederne i høj grad gennemfører vejledning. 14 % vurderer at det i høj grad gør sig gældende for AKT-vejlederne, og 9 % at det i høj grad er tilfældet for vejlederne i dansk som andetsprog.

### **4.3 Funktionsbeskrivelser**

Ressourcepersonerne har altså mange forskellige opgaver. For en stor del af ressourcepersonerne fremgår disse opgaver af funktionsbeskrivelser, for andre ikke. Tabel 7 viser hvor en stor en andel af henholdsvis læsevejledere, it-vejledere, AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog der har en funktionsbeskrivelse.

**Tabel 7**  
**Andel af skolerne med funktionsbeskrivelser – på de skoler der har funktionen**

	Skoleandel med funktionsbeskrivelse
Læsevejledere (n = 321)	81 %
It-vejledere (n = 341)	81 %
AKT-vejledere/-koordinatorer (n = 309)*	68 %
Vejledere i dansk som andetsprog (n = 157)*	54 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Her ses på både vejledere og koordinatorer.

Som det fremgår af tabellen, varierer det om der findes funktionsbeskrivelser: 81 % af de skoler som har læsevejledere, og 81 % af de skoler som har it-vejledere, har funktionsbeskrivelser for disse funktioner, mens der blandt de skoler som har vejledere i dansk som andetsprog, kun findes funktionsbeskrivelser på 54 % af skolerne. Det tilsvarende tal for AKT-vejlederne/AKT-koordinatorerne befinder sig herimellem idet 68 % af skolerne har funktionsbeskrivelser for denne funktion.

### Kommunale modeller

Det er forskelligt hvem der udarbejder funktionsbeskrivelserne. I nogle kommuner er der udarbejdet fælles, centrale beskrivelser for nogle typer af ressourcepersoner. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser at det varierer for de forskellige funktioner om der er fælles funktionsbeskrivelser i kommunen, jf. tabel 8. På 31 % af de skoler som har funktionsbeskrivelser for læsevejledere, er der fælles funktionsbeskrivelser i kommunen, mens det gælder for 20 % af de skoler der har funktionsbeskrivelser for AKT-vejledere.

**Tabel 8**  
**Andel af skolerne hvor funktionsbeskrivelsen er fælles for kommunen – på de skoler der har beskrivelser af funktionen**

	Skoleandel med fælles funktionsbeskrivelse
Læsevejledere (n = 255)	31 %
Vejledere i dansk som andetsprog (n = 85)	28 %
It-vejledere (n = 275)	23 %
AKT-vejledere (n = 209)*	20 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Her ses på både vejledere og koordinatorer.

Interviewene peger på at der er forskellige modeller for hvem der udarbejder funktionsbeskrivelserne. Én type model er som nævnt at kommunen udarbejder funktionsbeskrivelser for ressourcpersoner. I forbindelse med disse funktionsbeskrivelser er der et centralt fastsat timetal til funktionerne og midler fra kommunen til at dække timerne.

En anden model er at kommunen udarbejder inspirationshæfter om ressourcepersonernes funktion. I den kommune hvor denne model er særligt anvendt, giver kommunen samlede midler til ressourcepersonerne på de enkelte skoler. Hver enkelt skole kan så selv fordele midlerne til ressourcepersonerne.

I en tredje model er det op til skolerne at udarbejde funktionsbeskrivelser. Oftest medfølger der ikke ekstra midler fra kommunen til ressourcepersonernes timer i denne model, men der kan være dækning af ressourcepersonernes deltagelse i netværk og af deres uddannelse. I forhold til både den anden model og den tredje model er det skolernes ansvar at få udarbejdet detaljerede funktionsbeskrivelser.

### **Funktionsbeskrivelser på skolerne**

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere peger på at udarbejdelsen af funktionsbeskrivelser i stort omfang er lagt ud på skolerne. Interviewene tyder på at den enkelte ressourceperson i disse tilfælde ofte selv bliver ansvarlig for at udarbejde funktionsbeskrivelsen. Dette er ikke altid en enkel opgave. Ofte opstår en ny funktion som ressourceperson på en skole efter at en lærer har taget eller er i gang med at tage en uddannelse til ressourceperson. Skolelederen har ikke altid et klart billede af hvad ressourcepersonen kan eller skal, og kender ikke nødvendigvis uddannelsens indhold og de forventninger der i uddannelsen udtrykkes til funktionen. Interviewene tyder på at ressourcepersonen kan stå meget alene med udarbejdelsen af en funktionsbeskrivelse og være usikker over for opgaven. En kommunal konsulent fortæller at ressourcepersonerne ofte søger sparring hos konsulenterne i forbindelse med udarbejdelse af funktionsbeskrivelserne:

*[Der er nogle ressourcepersoner] der kommer tilbage til os med spørgsmålet om hvordan de nu skal sælge sig selv. De har ingen idé om hvad de skal skrive, hvad laver en AKT-lærer? De er ikke vant til at beskrive og sælge sig selv på det område i hvert fald.*

Rammesætningen for arbejdet bliver dermed i nogle tilfælde i høj grad overladt til den enkelte ressourceperson uden meget sparring med skolen om hvordan funktionen tilpasses skolens – herunder ledelsens og de andre læreres – behov og forventninger. Nogle af de interviewede ressourcepersoner fortæller at de lader sig inspirere af netværk og andre skoler når de formulerer funktionsbeskrivelserne – som en ressourceperson siger om arbejdet med funktionsbeskrivelsen: “Vi kan ikke gøre så meget andet end at høre hvad de gør på andre skoler.”

Ifølge tabel 7 har ikke alle ressourcepersoner funktionsbeskrivelser; fx har 32 % af skolerne ikke funktionsbeskrivelser for AKT-vejlederne, og 46 % af skolerne har ikke funktionsbeskrivelser for vejledere i dansk som andetsprog. Interviewene tyder på at selvom der ikke er en fastlagt skriftlig ramme, kan der alligevel være klare forventninger fra ressourcepersonerne og ledelsen om nogle af opgaverne, fx at læsevejledere skal indgå systematisk i klassekonferencer, og at AKT-vejlederen skal arbejde med børn med særlige sociale og emotionelle behov. Men der er andre funktioner hvor der ikke er en sådan klarhed i forhold til ressourcepersonernes rolle. Interviewene peger på at det er forskelligt hvordan ressourcepersonerne oplever dette fravær af en skriftlig ramme.

Nogle får ved en årlig forhandling om akkorder uddelt timer til deres funktion og trives udmærket med at der ikke er en helt fast ramme for deres arbejde så længe de oplever at akkorden dækker deres arbejde. Andre mangler en funktionsbeskrivelse og er af den grund frustrerede. De oplever at en funktionsbeskrivelse ville være en vejviser der kunne hjælpe dem med at prioritere i mængden af mulige opgaver, ligesom en funktionsbeskrivelse kunne være led i en forventningsafstemning mellem dem og skoleledelsen om rollen som ressourceperson. En ressourceperson begrundet hvorfor en funktionsbeskrivelse ville være gavnlig:

*(...) for at have nogle klare retningslinjer. Altså, det er meget sådan inden for skoleverdenen – vores undervisningsarbejde det ved vi hvad indeholder, det er nemt at finde ud af – men de andre funktioner vi varetager, der har man et eller andet antal timer til at varetage en funktion, og så går man ud fra at det finder folk selv ud af, og det gør vi også, det er ikke sådan. Jeg synes bare at hvis det er noget man skal have mange timer til, så er det rare at man har en fælles afklaring omkring tingene. Det er det jeg ønsker: at vi sætter os ned og bliver enige om hvad er det lige – afstemme forventninger – så man ikke har to forskellige forventninger. Jeg kan jo let have en idé om hvad jeg vil, og ledelsen kan have en idé om hvad de synes jeg skal.*

Nogle af de interviewede lærere vurderer det også som en fordel med klare funktionsbeskrivelser. De vurderer at de måske kunne anvende ressourcepersonerne mere hensigtsmæssigt hvis opgaverne var defineret. Når der ikke er funktionsbeskrivelser, kan det betyde at "vi måske ikke bruger ressourcepersonerne, eller at vi bruger dem for meget", som en lærer siger.

En anden holdning blandt lærerne er at funktionsbeskrivelser alligevel ikke ville være præsentable for lærerne i det daglige arbejde og dermed ville blive overflødige. Et lignende argument giver en skoleleder for ikke at udarbejde funktionsbeskrivelser: Det kan blive papirarbejde der ikke får betydning i praksis.

Fraværet af en funktionsbeskrivelse kan også være et strategisk valg der skal give ressourcepersonens rolle tid til at udvikle sig og tilpasse sig skolen inden rollen fastlægges. En skoleleder fortæller hvorfor skolen endnu ikke har en funktionsbeskrivelse for AKT-vejlederen:

*AKT har vi ikke beskrevet. Læsevejlederen er meget præcist beskrevet. Det er lidt blandet. AKT er ikke landet endnu derfor er der ikke beskrivelser for det. Definitionerne kommer stille og roligt når vi får noget erfaring med titlerne. Det handler om at vi ikke vil lave faciliteter. Vi vil gerne problematisere og bringe i spil. Vi tror mere på den demokratiske proces frem for at vi definerer noget ledelsesmæssigt.*

Blandt de ressourcepersoner der ikke har funktionsbeskrivelser, kan der være frustration over en manglende forventningsafklaring om deres rolle. En funktionsbeskrivelse i sig selv betyder dog ikke nødvendigvis at ressourcepersonerne har let ved at prioritere deres opgaver. Nogle af ressourcepersonerne oplever at funktionsbeskrivelserne ikke harmonerer med det antal timer de har til arbejdet. Nogle oplever på den baggrund at de må vælge centrale dele af deres opgaver fra selvom de er indeholdt i funktionsbeskrivelsen.

## 4.4 Opsamling

De forskellige ressourcepersoner kan have mange forskellige typer af opgaver. De strækker sig fra gennemførelse af forløb med elever uden for klassen og forløb i klassen i samarbejde med klassens lærere til gennemførelse af vejledningsforløb for lærere, udformning af strategi på skolen og varetagelse af en række praktiske opgaver der er tilknyttet funktionen.

Skolelederes vurderinger af arbejdsopgavernes fordeling for de fire typer af ressourcepersoner (læsevejledere, it-vejledere, AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog) viser en forskel i fokus. Hvad angår læsevejlederne tyder vurderingerne på at opgaverne i større omfang er rettet mod at koordinere læseindsatsen, teste elever og svare på konkrete spørgsmål fra andre lærere, men læsevejlederne gennemfører også forløb med elever, deltager i forløb i klasserne, orienterer skolens lærere og gennemfører vejledning.

It-vejledernes opgaver synes i høj grad at være teknisk prægede. De fører i høj grad tilsyn med skolens it-udstyr og giver sparring på tekniske spørgsmål fra skolens lærere. Faglig oprustning af skolens lærere med henblik på den pædagogiske anvendelse af it er også en del af it-vejledernes opgaver, men skoleledernes vurderinger tyder på at denne opgave er mindre. Således vurderer færre skoleledere at it-vejlederne i høj grad giver sparring på spørgsmål vedrørende pædagogisk anvendelse af it fra skolens lærere, holder kurser for lærere eller gennemfører vejledningsforløb for lærere.

Skolelederne vurderer at AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog i højere grad gennemfører forløb med elever i eller uden for klasserne, deltager i forløb i klasserne i samarbejde med lærerne og giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra lærerne end de gennemfører egentlige vejledningsforløb for lærerne. I forhold til vejledere i dansk som andetsprog og AKT-vejledere er der på nogle skoler tale om at vejledningsdelen for disse funktioner udgør en ganske lille del af de samlede opgaver. AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog arbejder oftere mere direkte med eleverne end med vejledning af lærere.

Det er vigtigt at være opmærksom på opgavefordelingen særligt for AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog. Hvis man ønsker at disse ressourcepersoner primært skal stimulere udvikling af undervisningen og lærernes refleksioner over egen praksis, vil det være nødvendigt med en ændring af opgavefokus så vejledning af lærere får en højere prioritet.

På nogle skoler findes både koordinatore og lærere inden for AKT og dansk som andetsprog, og her er der en større specialisering af funktionerne. På disse skoler synes koordinatorene ifølge skoleledernes vurdering i højere grad at gennemføre vejledningsforløb med skolens lærere end det er tilfældet på skoler der ikke skelner imellem de to funktioner.

De mange forskellige opgaver er for nogle ressourcepersoner nedskrevet i funktionsbeskrivelser. Det er forskelligt hvordan funktionsbeskrivelserne bliver udarbejdet. De kan være centralt fastlagt af kommunen, inspireret af kommunale retningslinjer eller helt lagt ud til skolerne, og det vil i realiteten ofte sige til de enkelte ressourcepersoner. De kan opleve at stå meget alene med udarbejdelsen af funktionsbeskrivelsen. Her tyder interviewene på at ressourcepersonerne i høj grad lader sig inspirere af andre skoler og gennem faglige netværk når de selv står for udarbejdelsen af funktionsbeskrivelsen. Det varierer afhængigt af funktionen hvor mange ressourcepersoner der arbejder uden en egentlig funktionsbeskrivelse. For læsevejlederes og it-vejlederes vedkommende er der funktionsbeskrivelser på 81 % af skolerne, mens der findes funktionsbeskrivelser for vejlederne i dansk som andetsprog på 54 % af skolerne med denne funktion.

Nogle ressourcepersoner oplever et behov for en funktionsbeskrivelse fordi de mener den kan afklare forventninger til deres rolle og være en hjælp til at kunne prioritere i de mange mulige opgaver. Nogle af de ressourcepersoner der har en funktionsbeskrivelse, finder den dog mindre brugbar idet den er så omfattende i forhold til den afsatte tid at de alligevel oplever at skulle prioritere i opgaverne. Der tegner sig dog et generelt billede af at funktionsbeskrivelserne vurderes positivt. Den fælles forventningsafstemning på skolen som kan indgå i formuleringen af funktionsbeskrivelser, kan kvalificere brugen af ressourcepersoner.



# 5 Vejlednings- og rådgivningspraksis på skolerne

Dette kapitel stiller skarpt på en central funktion for ressourcepersonerne, nemlig deres rolle i forhold til rådgivning og vejledning af lærere.

Kapitlet viser at forskellige forhold, bl.a. skolens organisation og tradition for samarbejde om undervisningen, kan påvirke lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner. Analyserne tegner et billede af at lærernes anvendelse af ressourcepersonerne ofte foregår i form af uformelle samtaler i frikvartererne. Kapitlet viser at ressourcepersonfunktionerne befinder sig i et spænd mellem vejledning af lærere i forhold til almenundervisningen og vejledning eller rådgivning der primært vedrører undervisningen af elever med særlige behov.

Kapitlet er inddelt i tre dele. Først fremhæves faktorer der påvirker lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner, og dernæst fokuseres der på ressourcepersonernes rolle i forhold til at rådgive andre lærere i frikvartererne. Til sidst belyser kapitlet ressourcepersonernes muligheder for at vejlede lærere om undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering.

## 5.1 Lærerens tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner

Interviewene peger på at forskellige faktorer har betydning for i hvor høj grad lærerne opsøger ressourcepersonernes faglige viden og indsigt. Interview med ressourcepersoner og lærere tyder på at der blandt lærerne er en interesse for ressourcepersonernes indsigt, men også en høj grad af variation i forhold til i hvor høj grad lærerne anvender ressourcepersonernes viden og indsigt. Der kan være mange årsager til den forskellige tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner. Interviewene peger på at variationen handler både om faktorer på skoleniveau, om individuelle forhold blandt lærerne og om hvilke typer af ressourcepersoner der er tale om.

## Faktorer på skoleniveau

### *Skolens kultur og organisering*

Interviewene tyder på at den enkelte skoles kultur og organisering har betydning for lærernes tilbøjelighed til at bruge ressourcepersoner. En konsulent oplever det sådan:

*Jeg har lige været på en runde på alle skolerne. Det er jo kun hvad jeg er blevet præsenteret for, men jeg oplever at det er meget forskelligt på de forskellige skoler. Man kan ikke sige noget generelt. Nogle skoler er meget åbne, og nogle steder er det mindre udtalt. Det er meget forskelligt.*

På de otte skoler som indgår i denne undersøgelse, er der eksempler på forskellige organisations- og samarbejdsformer, og nogle af disse fremmer tilsyneladende en mere åben kultur på skolerne. Der synes blandt mange af de interviewede konsulenter, ressourcepersoner og skoleledere at være en antagelse om at en åben kultur på skolen fremmer brugen af ressourcepersoner. Nogle af skolerne har en udviklet tradition for samarbejde blandt lærerne og fælles drøftelser af hinandens undervisning. Konkret kommer dette fx til udtryk i samarbejde i selvstyrende team, hyppig anvendelse af tolærerordninger og åbne døre til klasseværelserne så det er synligt for alle hvad der foregår i undervisningen. Disse traditioner for samarbejde betyder ifølge lærere, ressourcepersoner og skoleledere at det er nemmere for ressourcepersonerne at formidle deres indsigt fordi lærerne er vant til at være åbne om og diskutere deres undervisning. En lærer fra en af disse skoler siger:

*Jeg ved ikke om vi på nogle måder har det en smule nemmere fordi vi er en åben planskole. Vi er ikke vant til at sidde bag lukkede døre og gemme os. De kan godt høre hvis jeg er sur derovre, og der bliver råbt lidt. På den måde har vi ikke hemmeligheder for hinanden.*

### *Skolens elevgrundlag*

Også skolens elevgrundlag kan påvirke lærernes behov for sparring. En mere udsat elevgruppe kan gøre behovet for fx AKT-vejledere ekstra stort. En lærer siger om brugen af ressourcepersoner:

*Det er ikke altid de nemmeste børn vi har, det har vi ikke kvarteret til. Uden de ekstra resourcer ville det være meget svært. Nogle lærere ville have det rigtig svært.*

Omvendt oplever lærere på skoler med et mindre krævende elevgrundlag ikke umiddelbart samme behov for ekstra støtte. En lærer fra en af disse skoler siger om brugen af ressourcepersoner: "Behovet skal være der, jeg tror ikke vi har haft det store behov".

Desuden er forskelligt hvor længe skolerne har arbejdet bevidst med at få ressourcepersonerne til at spille en rolle på skolen, og denne faktor påvirker også lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner. På nogle skoler er der etableret en hensigtsmæssig praksis, og på andre er funktionerne stadig meget nye.

### **Individuelle forskelle**

Også internt på skolerne kan der være forskel på om lærerne vælger at anvende ressourcepersoner. Selvom en skole har en lang tradition for kollegial sparring og selvstyrende team og har haft ressourcepersonfunktioner i flere år, er det ikke nødvendigvis alle lærere der anvender ressourcepersonerne. En lærer vurderer sin egen brug af ressourcepersoner i forhold til andres på følgende måde:

*Man skal som lærer heller ikke være naiv og tro at man kan klare alt selv. Så man kan lige så godt bruge ressourcepersoner. Det er en kæmpe aflastning for mig. (...) Jeg tror der er nogle som aldrig kunne drømme om at kontakte en vejleder. Det er jo meget hvordan man er som person. Der er nogle der foretrækker at gøre alting selv.*

Nogle af de interviewede lærere, skoleledere og konsulenter har en formodning om at yngre lærere er mere tilbøjelige til at anvende ressourcepersoner end ældre lærere. Af lærerinterviewene fremgår det dog at det langt fra udelukkende er lærerens alder der har betydning for anvendelsen af ressourcepersoner, men også en række andre faktorer, bl.a. erfaring med ressourcepersonerne.

### **Typer af ressourcepersoner**

#### *Oplevelse af umiddelbart behov*

Tilbøjeligheden til at anvende ressourcepersoner kan også hænge sammen med hvilken type ressourceperson der er tale om. Nogle af de interviewede lærere og ressourcepersoner fremhæver fx at det er nemmere at modtage rådgivning og vejledning fra fx bibliotekarer og it-vejledere fordi det er mere legitimt at have et sparringsbehov på dette område end på det faglige område eller i forhold til relationer til eleverne. En bibliotekar vurderer:

*Angående vejledning med AKT der tror jeg det er vanskeligt fordi man kommer tæt på lærerpersonligheder. Vi har nogle undervisningsmidler at forholde os til, og det er ikke så farligt.*

Interviewene tyder dog samtidig på at der er skoler hvor AKT-vejledere og vejledere i dansk som andetsprog bliver anvendt hyppigt fordi lærerne oplever at ressourcepersonerne er nødvendige for at få hverdagen til at hænge sammen. De typer af ressourcepersoner som lærerne ikke ople-

ver et umiddelbart behov for at anvende, bliver til gengæld brugt mindre, fx evalueringsvejlederne og de pædagogiske it-vejledere. En konsulent siger om denne forskel i anvendelse:

*Men jeg tror at forskellen på evalueringsvejlederne og de andre [fx AKT-vejlederne] er at de andre bliver brugt når lærerne oplever at komme til kort, men folk oplever ikke at have det tilsvarende problem med evaluering, der er ikke nogen bevidst inkompetence som man kan træde ind i.*

For nogle lærere opleves evalueringsvejlederes og pædagogiske it-vejlederes funktioner mere som en belastning – dvs. som en ekstra opgave – end som en aflastning. De er en "forstyrrelse" som en lærer siger. I EVA's evaluering af læsevejlederne i Hvidovre Kommune (2008) peges der på at læsevejledningen oftere fører til forandringer i undervisningen hvis den tager udgangspunkt i en såkaldt brændende platform, dvs. en situation hvor det opleves som en nødvendighed at skabe forandring. Der peges dog på at denne platform ikke i sig selv skaber forandring. Det afhænger af om læsevejlederen efterfølgende indgår i forløb med læreren og er med når vejledningen omsættes til praksis. Indeværende undersøgelse peger på at de brændende platforme særligt optræder i forhold til nogle typer af funktioner.

### **Etablering af konstruktive relationer**

Der synes således at være mange forskellige faktorer der kan påvirke lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersonerne, og der er givetvis flere end dem der nævnes her. Lærerinterviewene peger også på at det ikke altid er let at modtage vejledning af ressourcepersoner selvom lærere er vant til det. At modtage vejledning om undervisningen er ofte en sårbar proces som forudsætter gensidig tillid.

Generelt er der blandt ressourcepersonerne stor opmærksomhed på hvordan de mest hensigtsmæssigt formidler deres indsigt til de andre lærere, og ressourcepersonerne gør sig mange overvejelser om hvordan de kan være gode vejledere for deres kolleger. Ressourcepersonerne er opmærksomme på at de skal "gå på listefødder" og "ikke kloge sig" over for deres kolleger. De vil gerne formidle deres indsigt, men samtidig er de påpasselige med at virke for bedreviddende. De er bekymrede for at en bedreviddende fremfærd kan skabe forbehold blandt deres kolleger. Ressourcepersonerne er også opmærksomme på at deres råd og vejledning til kollegerne ikke må fremstå som pres fordi mange lærere vil gøre modstand mod metoder og idéer de føler at de bliver påtvunget. Dette forhold kan illustreres med et eksempel som viser den forsigtighed en læsevejleder går til opgaven med for ikke at møde modstand blandt lærerne. På en skole arrangerede en læsevejleder en læseuge. Et af formålene med ugen var at få lærerne til at anvende særlige læsestrategier i deres undervisning. Hun anbefalede at lærerne skulle følge strategierne, men de blev ikke pålagt det. Efterfølgende fremhævede læsevejlederen resultater fra de lærere som havde fulgt anbefalingerne. Hun udstillede bl.a. plancher med de anbefalede læsestrategimodeller

som lærerne havde arbejdet med. Læsevejlederen håbede så at andre lærere vil blive inspireret til at afprøve metoderne på et senere tidspunkt. Læsevejlederen understreger at frivilligheden er vigtig for at lærerne ikke skal tage afstand fra metoderne. Som læsevejlederen siger:

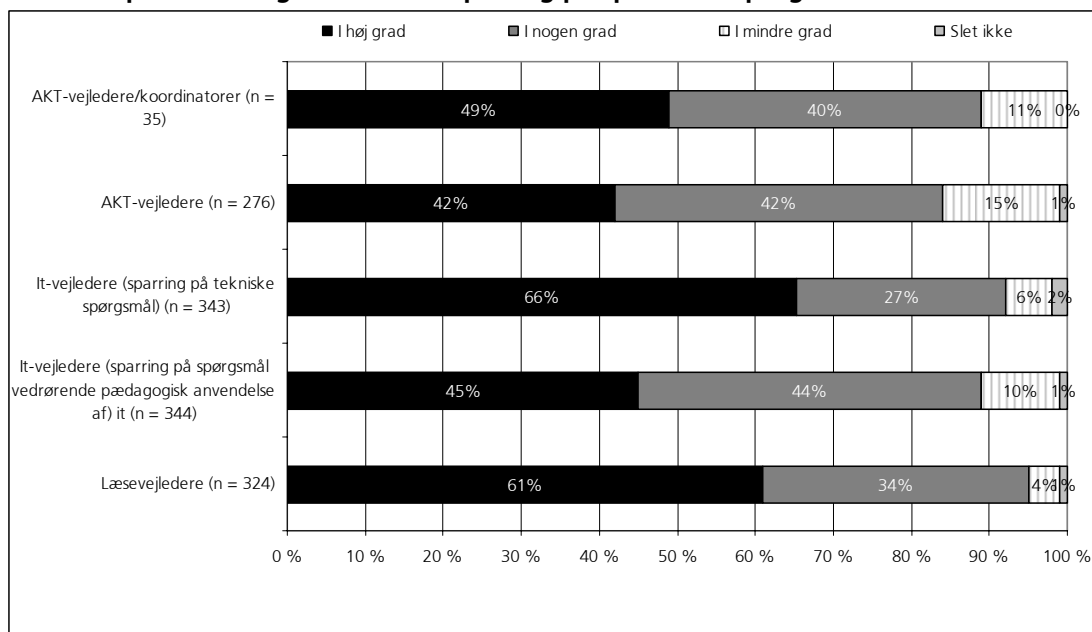
*Jeg tror det er en bedre strategi, for ellers så går folk i baglås. Man skal træde varsomt med ikke at stille alt for store krav op til at begynde med.*

## 5.2 Frikvartersrådgivning

Skolelederne vurderer at ressourcepersonerne generelt i stort omfang giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere, jf. figur 6.

**Figur 6**

**Ressourcepersonerne giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Over 80 % af skolelederne vurderer at it-vejledere, læsevejledere og AKT-vejledere i høj grad eller i nogen grad giver sparring på konkrete spørgsmål fra andre lærere. Særligt it-vejlederne giver i høj grad sparring på tekniske spørgsmål fra andre lærere (66 %), mens en mindre andel i høj grad giver sparring på spørgsmål der vedrører pædagogisk anvendelse af it (45 %). Andelen af læsevejledere der i høj grad vurderes at give sparring, er ligeledes stor (61 %).

Interviewene tyder på at den konkrete sparring på specifikke spørgsmål ofte foregår uformelt i frikvartererne. Vi vælger derfor at betegne denne form for sparring som *frikvartersrådgivning*. Vi anvender her betegnelsen rådgivning med inspiration fra professor i pædagogisk psykologi Mads Hermansen (2004). Hermansen skelner mellem *rådgivning* og *supervision*. *Rådgivning* er en situation hvor en fagudøver søger råd hos en kollega eller en overordnet om sit eget arbejde. Formålet med samtalen kan være at få svar på faglige spørgsmål der kan vise vej i en usikker situation. Rådgivningen foregår ofte spontant uden formelle rammesætninger om samtalen. *Supervision* er derimod en særlige samtaleform der foregår over et længere tidsrum. Supervision er kendetegnet ved at supervisoren ikke giver svar, men stiller spørgsmål. Herved dannes der et rum for refleksion hvor den der modtager supervisionen, reflekterer over sin egen praksis og selv ser muligheder for udvikling af denne praksis.

Frikvartersrådgivningen består fx i at en lærerkollega i et frikvarter – på lærerværelset eller på gangen – stiller en ressourceperson et spørgsmål inden for ressourcepersonens faglige område. Det betyder at ressourcepersonerne i vid udstrækning bruger deres frikvarter på at tale med andre kolleger. Som en ressourceperson siger:

*Man skal også vænne sig til at frikvartererne hurtigt er væk da mange gerne vil spørge.*

Indholdet i samtalerne varierer naturligvis. Det kan fx handle om gode råd til undervisningsmaterialer, om særlige undervisningsforløb eller om elever med særlige behov. En ressourceperson beskriver indholdet af frikvartersrådgivningen således:

*Lærerne kan fx spørge om en elev kan komme på læsekursus efter sommerferien, eller det kan være noget med materialer.*

Frikvartersrådgivningen kan foregå i forbindelse med længerevarende forløb, fx hvis en AKT-vejleder arbejder med en elev uden for klassen, og læreren i frikvartererne informeres om AKT-vejlederens arbejde og elevens behov. Rådgivningen kan også opstå på baggrund af en situation som læreren befinder sig i her og nu. Endelig kan rådgivning være en del af lærernes planlægning af den fremtidige undervisning.

Læreres og ressourcepersoners udsagn i interviewene peger på at frikvartersrådgivning passer godt ind i de kollegiale samværsformer på skolerne. Der er tale om en praksis som lærerne er vant til, nemlig den kollegiale snak på lærerværelset. Måske er frikvartersrådgivningen netop central for ressourcepersonernes arbejdsopgaver fordi den passer så godt ind i skolekulturen. Som nogle af de interviewede lærere peger på, bruger lærerne også lærere som ikke er ressourcepersoner, til rådgivning – ressourcepersonerne har ikke altid forrang. En relativt ny lærer siger:

*Jeg har kun været lærer i fire år. Men jeg synes jeg har haft meget brug for ressourcepersonerne. Det kan være til små ting i dagligdagen, fx et godt råd. Men det kan også være fra lærere der har været her i mange år, som ikke er ressourcepersoner.*

Det kan dog opleves som mere legitimt at spørge en ressourceperson til råds end en anden lærer. Ifølge nogle af de interviewede lærere skyldes det at ressourcepersonerne får timer til at varetage deres funktion, og lærerne oplever derfor ikke i samme grad at de forstyrrer en kollega i et frikvarter.

Nogle af de nyligt uddannede læsevejledere og it-vejledere fremhæver at de anvender denne form for uformel rådgivning i stedet for den kollegiale vejledning som de har stiftet bekendtskab med på deres uddannelse. De føler det er akavet at give vejledning der minder mere om supervision (jf. ovenstående), dvs. hvor der er en aftalt rammesætning, og hvor supervisors rolle er at opfordre til refleksion. Den form for vejledning kræver en fast rammesætning og en samtale som er styret af spørgsmål fra vejlederen, og dette er uvant for nogle af ressourcepersonerne da det afviger deres normale kollegiale omgangsformer. Desuden vurderer ressourcepersonerne at det svært at afsætte den nødvendige tid til supervisionsforløb for både dem selv og deres kolleger<sup>3</sup>. Andre af de interviewede ressourcepersoner oplever ikke på samme måde den kollegiale vejledning som uvant. De arbejder mere med egentlige vejledningsforløb, hvilket uddybes i afsnit 5.3.

Generelt er det lærernes oplevelse at ressourcepersonerne tager sig tid til at svare på de spørgsmål de bliver stillet i frikvartererne. Nogle af de interviewede ressourcepersoner fremhæver dog at det er en udfordring for dem at skabe rum til at give tilstrækkeligt gode svar. Det kræver nogle gange at de skal vente med at svare til spørgsmålet er ordentlig gennemtænkt, og det kræver øvelse at udtrykke dette over for kolleger.

Som nævnt passer frikvartersrådgivningen godt ind i skolekulturen, og lærerne er generelt positive over for at anvende ressourcepersonerne på denne vis. Frikvartersrådgivningen giver mulighed for at lærerne kan få svar på et spørgsmål her og nu, og det kan dermed være med til at afhjælpe en akut situation som lærerne befinder sig i – uden at det først kræver aftaler med ressourcepersonerne. Frikvartersrådgivningen bliver også anvendt til løbende opdatering i forbindelse med længerevarende forløb. Det sker fx når den uformelle rådgivning finder sted i forbindelse med at ressourcepersonen gennemfører forløb med elever, forløb i klasserne eller vejledningsforløb med

<sup>3</sup> I den sammenhæng kan det nævnes at i forbindelse med Københavns Kommunes uddannelse af ressourcepersoner blev den tilbudte uddannelse ændret fra at have et supervisions- og vejledningsmodul til udelukkende at have et vejledningsmodul fordi ressourcepersonerne oplevede at arbejdet med supervision var for langt fra den praktiske hverdag i skolen, bl.a. af tidsmæssige grunde (Mehlby 2009).

lærerne. De uformelle samtaler i frikvartererne kan på den måde sikre en kontinuerlig opdatering af lærerne i forhold til det længere varende forløb.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på at det er uhensigtsmæssigt hvis frikvartersrådgivningen er den eneste mødeform mellem lærere og ressourcepersoner. Formen giver i sig selv en begrænsning; samtalen på lærerværelset eller på gangen er ikke altid det bedste rum for drøftelse af lidt sværere problemstillinger. Vejledning som har karakter af supervision, kræver en anden rammesætning hvor der er både mere tid til samtalen og et mere uforstyrret rum. Interview med lærere og ressourcepersoner peger dog på at det ikke altid er nemt at få tid til de længere møder i en travl skolehverdag.

Desuden er det værd at være opmærksom på at frikvartersrådgivningen er helt afhængig af lærernes efterspørgsel. Kun de lærere som oplever behov for at få svar på et spørgsmål, henvender sig til ressourcepersonerne. Som tidligere nævnt er der forskelle i lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner, og det er værd at overveje om denne arbejdsform i tilstrækkelig grad sikrer at alle lærere opsøger og får gavn af ressourcepersonernes faglige viden. Dette emne behandles også i EVA's evaluering af læsevejledningen i Hvidovre Kommune (2008), og her skelnes mellem udbuds- og efterspørgselsstyret vejledning og rådgivning. I forhold til læsevejledning består den udbudsstyrede vejledning bl.a. af obligatoriske læseprøver og klassekonferencer, mens den efterspørgselsstyrede indebærer at vejlederen er til rådighed på skolen med viden og ekspertise. I den første form for vejledning er læreren forpligtet til at deltage, mens den anden form for vejledning finder sted når læreren henvender sig som følge af konkrete behov, problemer eller spørgsmål. I evalueringen konkluderes det at kun en mindre del af lærerne selv opsøger vejledning; oftest er det dansklærere eller lærere med lav anciennitet der henvender sig. I evalueringen vurderes det på den baggrund at det er væsentligt at sikre at andre lærere også opfatter læsevejlederen som et relevant tilbud. Der peges også på at der kan være behov for en formalisering af rammerne for den løbende brug af læsevejledere, fx gennem en fast træffetid eller en procedure for deltagelse i teammøder.

Det er vigtigt at være opmærksom på de begrænsninger der kan være knyttet til en udbredt brug af frikvartersrådgivning. Langt de fleste ressourcepersoner varetager opgaver der også kræver mere systematiske forløb og egentlige vejledningsforløb.

### 5.3 Vejledning i forhold til undervisningspraksis

Ressourcepersonerne har som fremlagt i kapitel 4 en lang række forskellige opgaver. I forhold til nogle typer af ressourcepersoner er der en forventning om at de skal vejlede deres kolleger om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Dette afsnit analyserer hvordan

ressourcepersonernes arbejde på dette område udfoldes. Afsnittet har således et særligt fokus på denne del af ressourcepersonernes opgaver.

### **Forventninger om vejledning**

Det er ikke fastlagt i bekendtgørelser hvordan ressourcepersonerne skal udfylde deres job – på nær til dels skolebibliotekarernes arbejde. I uddannelserne til læsevejleder og it-vejleder er der dog lagt vægt på at kursisterne får vejledningskompetencer i forhold til de andre læreres tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Et af formålene med uddannelsen til læsevejleder er at vejlederen skal kunne "vejlede lærere om indhold, metoder og materialevalg inden for læsning og skrivning" (BEK nr. 473 af 10.5.2007, § 1, stk. 2). It-vejlederen skal tilsvarende "kunne inspirere, vejlede og støtte kolleger i at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningsforløb, hvori it er integreret" (UNI-C 2009). Der er således i forhold til uddannelserne forventninger om at ressourcepersonerne er med til at udvikle lærernes undervisning.

De interviewede kommunale konsulenter og flere af skolelederne giver desuden udtryk for at et vigtigt formål med ressourcepersonerne er at de skal vejlede deres kolleger om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Ifølge flere konsulenter er det meget forskelligt hvor langt de enkelte skoler – og de enkelte ressourcepersoner – er nået i forhold til at udføre denne kollegavejledning i praksis.

### **Tre eksempler**

Gennem analyse af tre forskellige funktioner – AKT-vejleder, læsevejleder og it-vejleder – vil vi illustrere at ressourcepersonernes primære arbejdsopgaver ikke altid er rettet mod at udvikle lærernes undervisning gennem vejledningsforløb, men i stedet har fokus på andre forhold, fx enkeltlever.

#### *AKT-vejledere*

I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne bedt om at vurdere AKT-vejledernes opgavefordeling. Det er bemærkelsesværdigt at skolelederne overordnet vurderer at AKT-vejlederne i større omfang varetager opgaver der er rettet mod enkeltlever, end de gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen.

87 % af skolelederne vurderer at AKT-vejlederne i høj grad (44 %) eller i nogen grad (43 %) gennemfører forløb med enkeltlever eller grupper af elever uden for klassen. En mindre andel (54 %) vurderer at AKT-vejlederne i høj grad (14 %) eller i nogen grad (40 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen, jf. kapitel 4<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> På de 13 % af skolerne der skelner mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere synes der at foregå mere vejledning af lærere. Her vurderer 81 % af skolelederne at AKT-koordinatorerne i høj (39 %) eller nogen grad (42 %) gen-

Interviewene på de otte skoler viser at der er variation mellem skolerne i forhold til hvor meget vejledning af lærerne fylder. På nogle skoler er det primært enkeltelever eller grupper af elever som er i centrum for AKT-vejledernes arbejde. På andre skoler er AKT-vejledernes arbejde desuden rettet mod kontekst og relationer og hermed også mod udvikling af undervisningen.

En AKT-vejleder fra den første type skole beskriver sit arbejde på denne måde:

*Jeg synes ikke at jeg ofte har en vejlederrolle i forhold til lærerens undervisning. Det har meget med barnet at gøre. Hvis der har været problemer, har jeg kunnet foreslå noget materiale.*

Flere af de interviewede lærere fra disse skoler forventer da også at AKT-vejlederne i høj grad har fokus på den enkelte elev. De vurderer at denne opgave fylder og bør fylde væsentligt mere end rådgivning af dem som lærere. Lærerne vurderer at de har et stort behov for AKT-vejledere hvis de skal klare lærerjobbet kvalificeret. Elever med AKT-problemer gør det nemlig svært at gennemføre god undervisning. AKT-vejlederen kan her lette lærerens arbejde og dermed kvalificere undervisningen indirekte. En lærer siger:

*Jeg bruger også AKT som en aflastning for mig når jeg når til den grænse hvor jeg faktisk ikke kan lide barnet mere. For AKT-vejlederen kan tage barnet ud hvor jeg oplever de får et åndehul til at være anderledes, og så kan de bedre være i klassen resten af tiden, og så kan jeg bedre holde af dem. Jeg bliver bedre til at målrette hvordan jeg kan undervise dem. Det er rart at vide at barnet har den kontakt et sted som jeg ikke kan tilbyde i undervisningen.*

I overensstemmelse med dette er AKT-indsatsen på nogle skoler lagt an på at elever i perioder kan få undervisning uden for klassen. På én skole er et nyt tiltag en udvidet mulighed for at sende eleverne ud af klassen til en AKT-vejleder som har ansvaret for den pågældende elev resten af timen. På en anden skole har man længerevarende forløb hvor ressourcepersonerne støtter enkeltelever i en særlig foranstaltning uden for klassen indtil eleverne kan indgå i klassen igen.

AKT-vejledernes arbejde med enkeltelever følges på disse skoler i mange tilfælde op af samtaler med elevernes lærere. Samtalerne kan dreje sig om hvordan det går med eleven eller eleverne, og hvilke foranstaltninger der er nødvendige for at eleven eller eleverne fremover kan fungere i klas-

---

*nemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever udenfor klassen, mens 77 % vurderer at AKT-koordinatorer i høj (22 %) eller nogen (57 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen, se kapitel 4.*

sen. Samtalerne kan på den måde give lærerne et større kendskab til enkelteleverne og deres behov for særlige foranstaltninger. Nogle af de interviewede lærere fra disse skoler forventer en ændring i AKT-vejledernes rolle i fremtiden så der fremover vil være mere plads til vejledning af dem som lærere.

På andre skoler synes AKT-vejlederne i større omfang at vejlede lærerne. AKT-vejlederne har på disse skoler i høj grad fokus på undervisningspraksis og relationer i klassen. AKT-vejlederne arbejder også med enkeltelever, men dette arbejde foregår ofte parallelt med vejledning af lærerne og fx et udviklingsarbejde i klassen. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at denne arbejdsform er ganske udbredt. 73 % af skolelederne vurderer i hvert fald at AKT-vejlederne i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med hele klasser eller grupper af elever i samarbejde med klassens lærere.

Et eksempel på et sådant forløb hvor der indgår både vejledning af læreren, forløb i klassen i samarbejde med læreren og arbejde direkte med den enkelte elev, skitseres i et interview med en lærer:

I en klasse har en dreng nogle sociale problemer, både i timerne og i frikvartererne. Fx er nogle af de andre elever bange for ham fordi han slår dem. AKT-vejlederen bliver sat på sagen. Vejlederen indgår på tre forskellige måder: Hun observerer i klassen, har efterfølgende vejledningssamtaler med læreren og har desuden samtaler med drengen for at give ham redskaber til at henvende sig til de andre elever på en hensigtsmæssig måde. Herudover holder vejlederne møder med hele klassen hvor der bliver talt om drengens vanskeligheder. Han får mulighed for at forklare sig, og der bliver talt om hvordan de andre børn kan hjælpe ham. Vejlederen gennemfører forløbet mens læreren er tilskuer, og som læreren siger, betød det at hun "så nogle helt andre ting end når jeg selv styrer det ...". Efter forløbet fik hun et mere positivt syn på drengen.

På en anden skole arbejder AKT-vejlederne ligeledes både med eleverne enkeltvis og i grupper og med observation i klassen og efterfølgende samtale med lærerne. Flere af de interviewede lærere der har deltaget i sådanne forløb, vurderer dem positivt fordi lærerne oplever at AKT-vejlederne giver dem nye muligheder for at tolke situationen og deres egen rolle i den. En lærer siger:

*Det kan være en god støtte som almindelig lærer at få vejledere [til at observere] som har lidt mere forstand på de ting eller i hvert fald ser det udefra med friske øjne. Hvor man selv er part i det hele. Vejlederen ser på hvordan eleverne er indbyrdes, og han kan også sidde og kigge på hvordan lærerens forhold er til eleverne, den del er der også. Der er man jo et vandedyr og er på en bestemt måde, og så kan man godt lukke øjnene for hvordan man selv kan gøre ting på en anden måde.*

Interview med lærere og ressourcepersoner peger dog på at der skal skabes grobund for vejledning inden en vejledningsproces kan gå i gang – det kræver tid og omtanke. Det kan være meget ømtåleligt og sårbart for lærerne at vejlederne iagttager undervisningen og vejleder dem om den. Flere AKT-vejledere anser det for en meget central forudsætning for vejledningen at der skabes og fastholdes tillid i relationen mellem lærer og vejleder. En AKT-vejleder beskriver fx at kollegernes tillid til hende er blevet skabt over flere år. Hun startede med udelukkende at have fokus på eleverne. I takt med at hun vandt lærernes tillid, begyndte hun også at vejlede dem. En anden fortæller at indgangen til vejledning af lærerne ofte er et fokus på eleverne. I løbet af processen vindes lærernes tillid, og de accepterer at AKT-vejlederens arbejde også kan handle om kollega-vejledning. Denne ressourceperson siger:

*AKT er tit sådan at lærerne synes at lille Brian er et problem, og når man så kommer derned så begynder man at se nogle helt andre ting. Det er jo sjældent at en lærer kommer hen og siger at de skal have hjælp til et eller andet. (...) Nogle gange så starter jeg med at det bare er Brian der er problemet der skal løses, selvom jeg måske godt ved at der stikker noget andet under. Og når så tilliden er der, så kan man køre [gennemføre vejledning], så begynder det at rykke noget.*

De forskellige måder AKT-vejledernes arbejdsopgaver udmøntes på, kan ses i sammenhæng med forskellige paradigmer inden for specialpædagogikken (jf. fx Nordahl 2009). Det første paradigme er *det kategoriske perspektiv*. Her anskuer man eleven som bæreren af problemet. Udgangspunktet er at eleven har nogle vanskeligheder, faglige eller sociale, der hindrer deres udbytte af den almindelige undervisning. Opgaven er derfor at kompensere for, reducere eller helt fjerne elevens vanskeligheder. Det handler altså om at identificere vanskelighederne og derefter kompensere for dem, fx med specialpædagogisk bistand. Det andet paradigme er *det relationelle perspektiv*. Paradigmet lægger vægt på at individuelle problemer har deres årsag i samfundets strukturer og de relationer personer indgår i. I forhold til folkeskolen vil man inden for dette paradigme se elevens problemer i skolen som et udtryk for skolens organisatoriske forhold og de relationer eleven er en del af. Problemerne er altså ikke iboende i de enkelte elever. Opgaven vil derfor være at justere de organisatoriske rammer og de relationelle forhold så de fungerer mere optimalt for eleverne (Nordahl 2009).

De måder at anvende AKT-vejlederen på der præsenteres først ovenfor, synes at lægge sig op ad det kategoriske perspektiv idet vejledernes funktioner er centreret om støtte til den enkelte elev. Den anden måde som præsenteres ovenfor, lægger sig i højere grad op ad det relationelle perspektiv. Her bliver der arbejdet med relationerne i klassen og mellem eleverne og lærerne. Der er altså fokus på at lærernes praksis skal udvikles. I realiteten sameksisterer perspektiverne på de fleste skoler, men afvejningen af hvilket perspektiv der er det dominerende er forskellig. Adjunkt i pædagogisk psykologi Bente Bro (2009) peger i en artikel på de samme tendenser som er skitse-

ret i dette afsnit. Hun mener også at AKT-arbejdet på skolerne er placeret mellem forskellige specialpædagogiske paradigmer:

*(...) netop fordi AKT-tankegangen repræsenterer et forsøg på et brud med tidligere forståelser af vanskeligheder hos børn, eksisterer gamle praksisser og forståelser stadig og samtidig i skolekonteksten – og dette er én af de vigtigste årsager til, at arbejdet som AKT-lærer kan føles svært at lykkes med. (Bro 2009, s. 19).*

#### *Læsevejlederen*

En central del af læsevejledernes arbejde er at vejlede andre lærere. Fx vurderer 94 % af skolelederne at læsevejlederne i høj grad (61 %) eller i nogen grad (34 %) giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere. 86 % vurderer at læsevejlederne i høj grad (36 %) eller i nogen grad (50 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisning, jf. kapitel 4.

Interviewene peger dog på at vejledningsrollen for læsevejlederne indebærer forskellige fokuspunkter. Vejledningen placerer sig i et kontinuum mellem et fokus på elever med læsevanskeligheder (som den ene pol) og et fokus på tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af almenundervisningen (som den anden pol).

Overordnet kan der identificeres tre forskellige placeringer af læsevejledere i dette kontinuum. For det første er der skoler hvor læsevejlederen næsten udelukkende bliver anvendt i forhold til elever med læsevanskeligheder. På disse skoler er der i flere tilfælde tale om at læsevejlederfunktionen er meget ny eller endnu ikke rigtig trådt i kraft. Det er ofte en specialundervisningslærer i dansk der har fået den nye rolle som læsevejleder, og den vejledning og rådgivning som lærerne får fra vedkommende, er oftest særligt rettet mod elever med læsevanskeligheder. Der er forskellige lærerforventninger til den nye læsevejlederfunktion. Lærerne oplever at få nyttig inspiration til elever med læsevanskeligheder, men nogle har sværere ved at se at læsevejlederne kan spille en rolle i forhold til almenundervisningen. Her vurderer de at de som dansklærere selv besidder den relevante kompetence. Andre har anderledes forventninger til læsevejlederne og håber at de i fremtiden vil kunne "give inspiration" og "nye idéer" til almenundervisningen. På skoler hvor læsevejledningen primært placerer sig i denne del af kontinuummet, er udfordringen for læsevejlederne på nuværende tidspunkt at få læsevejlederfunktionen implementeret og forventningerne til funktionen afstemt.

Der er også skoler hvor læsevejledningen har været implementeret i længere tid, og hvor der er sat fokus på undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering gennem forskellige tiltag fra læsevejlederens side. På en skole deltager læsevejledere fx på teammøder og fortæller om særlige udfordringer i forhold til læsning i det kommende skoleår for den pågældende år-

gang. Men interview med læsevejleder og lærere på skolen peger på at der fx i de opfølgende samtaler efter elevtest er en tendens til at det primært er elever med læsevanskeligheder som er i fokus i samtalen. Igen vurderer lærerne rådene som brugbare og betydningsfulde fordi de på det grundlag bliver i stand til at udvikle disse elevers læsekompetencer.

Endelig er der skoler hvor læsevejlederne i endnu højere grad synes at vejlede i forhold til den generelle tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. På en skole gennemføres fx systematiske LUS-ninger og klassekonferencer et par gange om året<sup>5</sup>. Klassekonferencerne bruges bl.a. til at drøfte danskundervisningen generelt, og særlige tiltag for grupper af elever. En læsevejleder fortæller hvordan klassekonferencerne foregår:

*Vi kigger på hvordan undervisningen har været i løbet af året, hvilke tiltag har der været i forhold til den dårlige og den gode gruppe af eleverne. Ved mødet ved den første LUS-ning i november så kigger vi på hvad vi kan gøre i forhold til den spredning vi måske ser.*

De lærere der har erfaringer med læsevejlederne som inspirator i forhold til almenundervisningen, vurderer det positivt og oplever at det kan kvalificere danskundervisningen fordi læsevejlederne har en inspirerende merviden. De interviewede lærere nævner fx at læsevejlederne har kunnet informere dem om og støtte dem i at tilrettelægge undervisningen så den svarer til elevernes læseudvikling på et givet klassetrin. Læsevejlederne har fx hjulpet med at finde materialer der egner sig til særlige grupper af elever, fx drenge i den pågældende aldersgruppe. En lærer siger sådan om læsevejlederne:

*(...) De kan jo noget mere end os andre, de har jo læst noget. Man skal turde sætte sin egen undervisning lidt på spil og sige: "Jeg har ikke opfundet den dybe tallerken inden for alt".*

Erfaringerne med og forventningerne til læsevejlederne placerer sig hermed mellem personer med særlig indsigt i specialundervisning og personer der fungerer som inspiratorer i forhold til almenundervisningen. Andre undersøgelser problematiserer at læsevejlederne ofte får en rolle som rådgivere i forhold til elever med læsevanskeligheder. EVA's evaluering af læsevejledningen i Hvidovre Kommune (EVA 2008) peger på at elever med læsevanskeligheder ofte er et centralt emne på selve klassekonferencen. Evalueringen peger desuden på at dette fokus ikke nødvendigvis leder til handlinger fra lærernes side som ellers ikke ville have fundet sted, fordi læreren allerede har fokus på disse elever. En evaluering af LUS-arbejdet i Hjørring Kommune gennemført af

<sup>5</sup> LUS-ning er et udtryk der bruges om den vurdering der tager afsæt i LUS-skemaet med henblik på den løbende evaluering af elevernes læseudvikling.

CEPRA (2008) peger på at arbejdet med LUS har medført større bevidsthed om læsning, åbnet op for nye forståelser af den enkelte elevs læseudvikling og dermed kvalificeret lærernes professionelle tænkning. Evalueringen peger også på – i overensstemmelse med resultaterne fra Hvidovre Kommune – at der på klassekonferencerne er en tendens til at evaluering af lærernes egen undervisning nedtones. Indholdet bliver i større udstrækning elever med læsevanskeligheder.

Det er dog ikke blot i klassekonferencen at læsevejlederen har mulighed for at influere på undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering. På de skoler hvor læsevejledernes arbejde har været i gang i længere tid, anvender læsevejlederne også andre indgange end klassekonferencen til at udvikle læseundervisningen på skolen. Nogle læsevejledere på skolerne igangsætter eller deltager i forskellige aktiviteter der kan indgå i at udvikle almenundervisningen. Det drejer sig fx om følgende:

- De arrangerer fælles aktiviteter for skolen eller udvalgte klassetrin hvor der bliver sat særligt fokus på læsningen. Det kan være igennem særlige læseuger eller læsebånd hvor lærerne anvender særlige evalueringsmetoder eller læsestrategier som på den måde introduceres for lærerne.
- De udvikler og gennemfører undervisningsforløb i klasserne som andre lærere kan blive inspireret af.
- De indgår på møder i klasseteam og sætter der fokus på den faglige læsning i alle fag.
- De deltager i skolens fagudvalg i dansk hvor de bringer læseteoretiske perspektiver på banen og diskuterer disse med faggruppen.
- De informerer i pædagogisk råd om forhold vedrørende læsning. Det kan fx være om skolens læseresultater.
- De indgår i at udvikle skolens læsepolitik.

Disse forskellige tiltag har alle potentiale til at udvikle læseundervisningen. Samlet set giver interviewene således et billede af at det er meget forskelligt hvor langt læsevejlederne er kommet på de enkelte skoler i forhold til at udvikle tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen og igangsætte forskellige aktiviteter i forbindelse hermed.

Læsevejledernes placering i feltet mellem rådgivning om dels specialundervisning, dels almenundervisning må ses i forhold til at der ofte er personsammenfald mellem specialundervisningslærere og læsevejledere. Dette sammenfald skyldes ifølge interviewene at specialundervisningslærerne ofte har en stor interesse for dansk og en stor indsigt i emnet. Interviewene peger på at det er en fordel at læsevejlederne har denne store indsigt og erfaring med de svageste læsers behov. Dette kvalificerer de råd læsevejlederne kan give i forhold til denne gruppe. Desuden har nogle lærere erfaring for at det kan gøre vejen til specialundervisning kortere. En lærer siger:

*Læsevejledning og specialcenter hænger meget sammen her, og det er en stor fordel, for så kan man med det samme aftale at vedkommende skal have specialundervisning.*

En udfordring ved konstellationen er at det både for lærerne og for læsevejlederne selv kan være svært at skelne mellem de to roller. Rollen som specialundervisningslærer kan derfor tage over fordi den er mere velkendt og måske også mere efterspurgt af lærerne, jf. ovenstående. En resourceperson siger:

*I mange år har jeg vejledt i forhold til de svage børn, og det er egentlig det nemmeste, så det er en opgave for mig at lære at se udfordringerne for hele klassen.*

Læsevejlederne har hermed en udfordring i forhold til at skulle balancere mellem at rådgive specifikt i forhold til enkeltelever med læsevanskeligheder og i forhold til at vejlede bredere om læsning for hele klassen. De nyuddannede læsevejledere har på baggrund af deres uddannelse fået en forståelse af at det forventes at de vejleder om almenundervisningen. Som det fremgår ovenfor, er det dog ikke alle lærere der har samme forventninger til læsevejlederne. Det kan derfor være en udfordring for læsevejlederne at formulere og kommunikere til lærerne hvad de kan tilbyde i forhold til almenundervisningen.

#### *It-vejledere*

It-vejlederne synes at have mange, forskelligartede opgaver. En stor del af skolelederne i spørgekemaundersøgelsen peger på at it-vejlederne har teknisk prægede opgaver. 93 % vurderer at it-vejlederne i høj grad (66 %) eller i nogen grad (27 %) giver sparring på tekniske spørgsmål fra skolens lærere, og 88 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad (70 %) eller i nogen grad (18 %) fører tilsyn med skolens it-udstyr.

En lidt mindre del – specielt hvis man ser på andelen af skolelederne der svarer "I høj grad" – vurderer at it-vejlederne vejleder lærerne om den pædagogiske anvendelse af it. Fx vurderer 89 % af skolelederne at it-vejlederne i høj grad (45 %) eller i nogen grad (44 %) giver sparring på spørgsmål fra skolens lærere vedrørende pædagogisk anvendelse af it, og 80 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad (27 %) eller i nogen grad (53 %) gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen, jf. kapitel 4.

Interviewene peger på at it-vejledernes opgaver befinder sig i et spænd mellem udelukkende at have teknisk og praktisk karakter og at udgøre et forsøg på at vejlede om integration af it i forhold til tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Ifølge Fælles Mål<sup>6</sup> skal it

<sup>6</sup> Fælles Mål er de bindende nationale mål for undervisningen i folkeskolen i form af fagformål, slutmål og trinmål og de vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål.

integreres i alle fag, og her kan it-vejlederen spille en rolle. I interviewundersøgelsen indgår skoler hvor it-vejlederens arbejde med pædagogisk integration af it i undervisningen ikke finder sted i så stort et omfang som skoleledernes besvarelser af spørgeskemaet tyder på.

Interviewene peger på at der er skoler hvor it-vejlederne næsten udelukkende har praktiske og tekniske opgaver. Her kan opgaverne fx handle om reparation af computere, installering af programmer og ansvar for lærernes passwords, skolens intranet m.m. En lærer siger om sin brug af it-vejlederen:

*Når jeg bruger it-vejleder, så er det noget med at der mangler blæk, det er på det plan.*

Flere af lærerne er meget taknemmelige for at have it-vejledere der kan løse praktiske opgaver når udstyret ikke virker, eller de skal sættes ind i nye elektroniske hjælpemidler som fx interaktive whiteboards. Når lærerne ikke selv besidder de tilstrækkelige tekniske kompetencer, er det uundværligt at have en kollega der kan træde til.

Nogle af de interviewede it-vejledere ønsker at deres rolle skal ændres til i højere grad at handle om integration af it i fagene. De oplever ikke at lærerne efterspørger denne form for vejledning, og de er usikre på hvordan de skal komme til at spille den ønskede rolle som sparringspartnere i forhold til integration af it uden at virke for anmassende.

Nogle it-vejledere er kommet længere end andre i deres forsøg på at få skabt rum til vejledning. De anvender en udbudsstrategi hvor de på forskellig vis forsøger at udbyde deres it-kompetence til de andre lærere. Udbuddet kan være rettet direkte mod undervisningspraksis. På en skole gennemgår it-vejlederne fx teamenes årsplaner og tilbyder assistance i forhold til at få it integreret i de forskellige emner som klasserne skal arbejde med i løbet af året. Udbuddet kan også være rettet mod at styrke lærernes it-kompetencer. Det kan fx ske ved at holde it-kurser for lærerne med vejlederen som underviser. Desuden kan it-vejledernes udbud have som mål at styrke både elevernes og lærernes kompetencer i tæt relation til undervisningen. It-vejlederen kan fx tilbyde at deltage i undervisningsforløb.

Der er også eksempler på obligatorisk og systematisk inddragelse af it-vejlederen i undervisningen, fx i forbindelse med at eleverne skal tilegne sig særlige it-færdigheder på udvalgte klassesetninger.

Der er altså flere eksempler på at it-vejlederne indgår i samarbejde med lærerne i klasserne, fx som undervisere af eleverne. 69 % af skolelederne vurderer i spørgeskemaundersøgelsen at it-vejlederne i høj grad (22 %) eller i nogen grad (47 %) deltager i forløb i klasserne i samarbejde med klassens lærere. Der er varierende erfaringer med denne praksis. Nogle lærere vurderer at den er et velegnet middel til at kvalificere undervisningen, mens andre lærere oplever at det efter-

følgende er vanskeligt at arbejde videre med it-færdighederne fordi lærerne ikke selv gennem disse forløb opnår tilstrækkelige it-kompetencer til at kunne fortsætte arbejdet. En lærer giver et eksempel:

*(...) Hvis eleverne får et kursus i regneark i 5. klasse og så næste gang i 7., så er det nul og niks værd hvis ikke jeg har fået undervisning i at kunne lave regneark. Måske skal man have hjælp af it-vejlederen til at komme i gang, og så skal man langsomt overlades. Hvis vi skal have det integreret i undervisningen, så skal vi selv blive bedre til det.*

Lærerne vurderer at de selv bør have et bedre kendskab til programmerne og anvendelsesmulighederne for at kunne integrere it i deres undervisning. For nogle lærere er det nødvendigt med en større basisviden for at få tilstrækkelig gavn af it-vejlederens assistance.

En evaluering af it i folkeskolen (EVA 2009) fremhæver at der stadig er en række udfordringer der skal overvindes før it kan siges at være integreret i alle fag. Evalueringen peger bl.a. på at målene med it-anvendelsen er mere alment didaktiske og pædagogiske end fagdidaktiske. Evalueringen peger også på at der er behov for at lærernes anvendelsesorienterede it-kompetencer udvikles, hvilket er i overensstemmelse med den problemstilling der er beskrevet ovenfor.

### **Ligheder og forskelle**

Ovenfor har vi gennemgået tre forskellige typer af ressourcepersoner og deres rolle i forhold til at vejlede lærere om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. De tre eksempler indgår i forskellige kontekster. Den ene handler om at AKT og arbejdet med at skabe en inkluderende skole er placeret i et felt hvor lærerne ofte oplever at stå med store udfordringer (jf. fx EVA, 2007). Den anden handler om at udvikle et fag på baggrund af en faglighed som lærerne allerede har, nemlig deres kompetence til at undervise i dansk. Den tredje handler om i højere grad at integrere it i alle fag – et krav lærerne kan være mere eller mindre parate til at opfylde, afhængig af erfaring og fortrolighed med it.

Samlet set viser de tre eksempler at der kan være forskellige logikker i spil omkring ressourcepersonerne på skolerne. En logik udspiller sig på de skoler og for de ressourcepersoner der særligt retter arbejdet mod elever med faglige eller sociale vanskeligheder eller primært løser praktiske opgaver som fx at sikre at it-systemerne virker. Ressourcepersonerne indgår her så at sige i den almindelige drift og bliver betragtet som en uundværlig støtte og aflastning. De gør det muligt for lærerne at gennemføre undervisningen. Ressourcepersonernes rolle er her i mindre grad at få læreren til at forholde sig til og udvikle sin tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

En anden logik er knyttet til en forventning om at ressourcepersonerne skal indgå i en generel professionsudvikling og opkvalificering af lærernes undervisning, fx i forhold til at integrere it i fagene, rumme flere typer af børn i klasserne og inspirere til at nye teorier om læsning indgår i undervisningen. Ressourcepersonernes arbejde skal ifølge denne logik udvikle selve kernen af lærernes tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Det sker fx i relationsarbejdet i forbindelse med AKT og ved læsevejledernes systematiske samtale om den generelle læseundervisning. På de otte skoler er der, når arbejdet udføres i overensstemmelse med denne logik, ofte sammenhæng med at der igennem længere tid har været arbejdet strategisk med anvendelse af ressourcepersonerne.

Analysen peger på at nogle vejledere står over for en udfordring når deres opgave er at bidrage til at udvikle de andre læreres undervisning. Ressourcepersonerne kan opleve en stor efterspørgsel efter deres viden og indsigt, men denne efterspørgsel handler ikke nødvendigvis om udvikling af fx danskundervisning generelt, men snarere om vejledernes ekspertise i forhold til fx elever med læsevanskeligheder. Der synes at være behov for at få skabt en forståelse af hvilken gavn almenundervisningen og lærerne selv kan have af ressourcepersonernes indsigt – dvs. hvilken merværdi ressourcepersonerne kan give.

Fle konsulenter peger på at brugen af vejlederne især spreder sig gennem gode resultater. Det er positivt når lærerne anbefaler vejledning til hinanden fordi de har oplevet vejledningen som brugbar. Fle konsulenter fremhæver at det er den vej man skal gå for "at åbne døren til klasseværelset". Men ressourcepersoner, konsulenter og ledere fremhæver samtidig at det varierer meget om den enkelte lærer er interesseret i at modtage vejledning, og faste procedurer kan derfor være en god indgang til klasserne. De sikrer nemlig at vejledningen kommer ud i alle klasser. Klassekonferencerne i forbindelse med læsevejledningen nævnes som et eksempel på en procedure som medvirker til at åbne dørene.

## 5.4 Opsamling

Kapitlet tyder på at mange ressourcepersoner giver frikvarterrådgivning som vi vælger at betegne det. Frikvarterrådgivningen er uformelle samtaler mellem ressourcepersoner og andre lærere. Formålet for lærerne er at få svar eller oplysninger her og nu – i modsætning til at gennemgå et længerevarende supervisionsforløb. En grund til at denne aktivitet er en så central del af ressourcepersonernes arbejde, kan være at den er en forlængelse af eksisterende kollegiale samværsformer. En fordel ved frikvarterrådgivningen er at det giver lærerne mulighed for at få svar på nogle spørgsmål her og nu, det kræver ikke planlagte møder. En anden fordel er at denne form for rådgivning muliggør en kontinuerlig opdatering på et længerevarende forløb. Der er dog vigtigt at være opmærksom på at det er uhensigtsmæssigt hvis frikvarterrådgivningen står alene som rådgivnings- og vejledningsform. Den giver i sig selv ikke rum til længere vejledningssamtaler

og er desuden kendetegnet ved at være efterspørgselsbestemt, hvilket betyder at nogle lærere ikke kommer i kontakt med rådgivningen.

Det forventes at nogle typer af ressourcepersoner vejleder deres kolleger om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Forventningerne er udtrykt i formålsbeskrivelser for uddannelserne og formuleres også af kommunale konsulenter og ressourcepersonerne selv.

Dette kapitel peger på at der er forskellige tendenser blandt lærere i forhold til at modtage råd og vejledning fra ressourcepersonerne. Tilsyneladende kan flere faktorer påvirke disse tendenser, bl.a. organisering og tradition på skolerne, hvilke typer af ressourcepersoner der er tale om, og individuelle forhold, fx personlige erfaringer med at benytte sig af en ressourceperson.

Forventningerne om at ressourcepersonerne skal vejlede og rådgive deres kolleger om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen, er knyttet til en ambition om at ressourcepersonerne skal fungere som redskaber til generel professionsudvikling og opkvalificering af lærernes undervisning. Det er dog ikke altid at denne ambition indfries i praksis. Den er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med de forventninger som ressourcepersonerne bliver mødt med på skolerne. Ressourcepersonerne kan hermed have én type forventning til deres rolle på baggrund af uddannelsen og mødes med en anden type forventning på skolerne.

Der hersker forskellige syn på ressourcepersonernes roller og opgaver. I forhold til tre typer af ressourcepersoner – AKT-vejledere, it-vejledere og læsevejledere – kan deres opgaver overordnet ses i et kontinuum. I den ene ende af kontinuummet er opgaverne rettet særligt mod elever med faglige eller sociale vanskeligheder – eller for it-vejledernes vedkommende mod løsningen af teknisk prægede opgaver. Løsningen af disse typer af opgaver bliver af flere lærere anset som en stor støtte og aflastning som er med til at gøre det nemmere for lærerne at gennemføre deres undervisning. I den anden ende af dette kontinuum er opgaverne rettet mod at vejlede og rådgive lærerne om tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen – og dermed mod en generel opkvalificering af undervisningen, fx i forhold til at inddrage nye læseteorier eller integrere it i undervisningen.

Kapitlet peger på at der skal skabes grobund for vejledningen. Det kræver tid og omtanke at få en vejledningsproces i gang da der kan være tale om sårbare processer hos lærerne. Vejledningen kan møde modstand hvis lærerne oplever at de bliver påtvunget en bestemt tilgang, og indgangen til vejledningen synes dermed at kræve særlige strategier der tager udgangspunkt i den enkelte lærers definition af egne behov. Det kan i den forbindelse være hensigtsmæssigt at skabe en fælles forståelse af hvilken merværdi vejlederne kan tilføre undervisningen.

# 6 Ressourcepersonernes faglige forudsætninger og personlige kompetencer

For at kunne blive ressourceperson kræver det at man har en faglig indsigt i et specifikt område og nogle særlige personlige kompetencer. Disse faglige forudsætninger og personlige kompetencer analyseres i dette kapitel.

Kapitlet viser at der er forskel på de forskellige typer af ressourcepersoners niveau af efteruddannelse. Det fremgår desuden af kapitlet at det er vigtigt at ressourcepersonerne besidder en relevant faglig indsigt, at de har legitimitet i lærerkollegiet, og at de er udadvendte og opsøgende og dermed formår at skabe efterspørgsel efter vejledning blandt skolens lærere. Kapitlet fremhæver at kommunerne har forskellige strategier for uddannelse af ressourcepersoner lige fra at det er helt op til skolerne selv at beslutte sig for og finansiere uddannelsen til ressourcepersoner, til at kommunerne finansierer uddannelse og ressourcepersonernes tidsforbrug. Endelig viser kapitlet at deltagelse i kommunale netværk kan være en central arbejdsopgave for ressourcepersonerne, bl.a. i forhold til faglig opdatering.

Kapitlet er inddelt i tre dele. Først belyses ressourcepersonernes uddannelsesmæssige baggrund og de kommunale strategier for uddannelse. Dernæst sættes der fokus på ressourcepersonernes personlige og faglige kompetencer. Endelig belyser kapitlet hvordan ressourcepersonerne opdateres fagligt, med et særligt fokus på ressourcepersonernes deltagelse i faglige netværk.

## 6.1 Uddannelse af ressourcepersoner

Det er forskelligt for de forskellige funktioner om der findes specifikke uddannelser. Herunder følger et overblik over uddannelsesmulighederne for nogle centrale typer af ressourcepersoner:

- **Læsevejledere:** Pr. 1. august 2007 trådte en ny læsevejlederuddannelse i kraft. Den svarer omfangsmæssigt til en halv pædagogisk diplomuddannelse. Uddannelsen er meget søgt, ikke

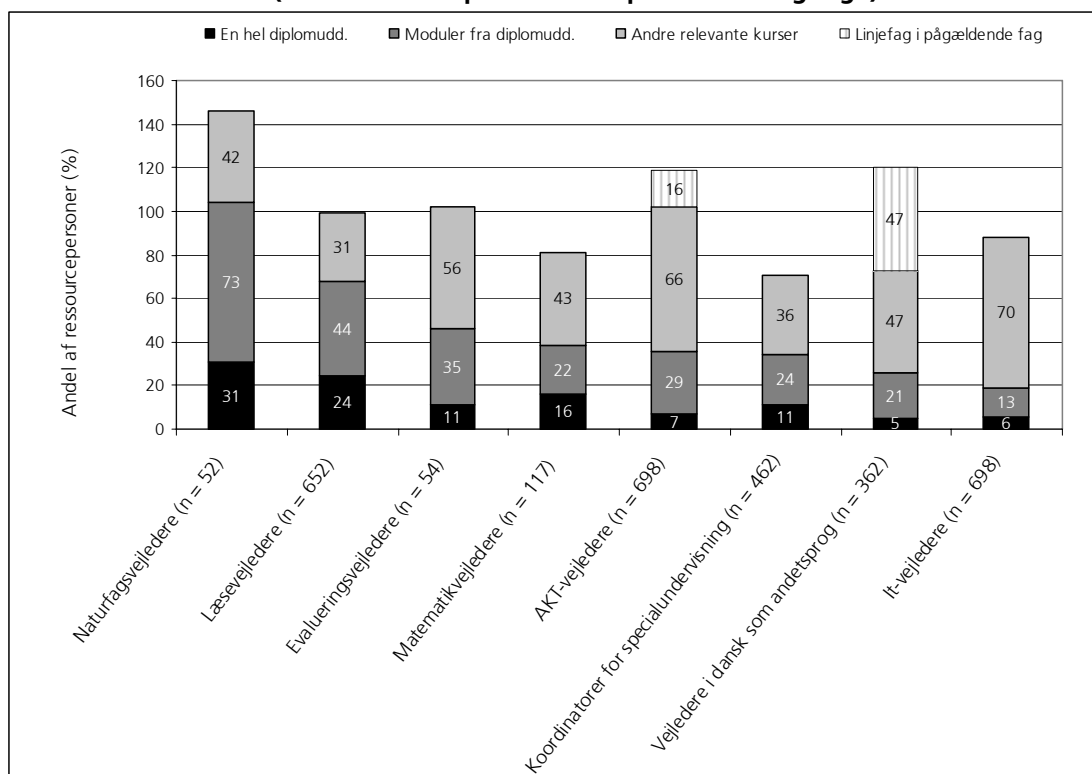
mindst fordi en ekstraordinær bevilling (Skolepakken) gjorde det økonomisk attraktivt for skoler og kommuner at søge uddannelsen i 2007-09 (Rønne 2009, s. 49).

- **Naturfags-, matematik- og engelskvejledere:** Siden 2006 har der været tre diplomuddannelser for disse tre typer af ressourcepersoner. Uddannelserne har dog haft en forholdsvis lille søgning, og der er ikke givet ekstraordinære bevillinger til at gennemføre uddannelsen (Rønne 2009).
- **AKT-vejledere:** Der findes ingen samlet diplomuddannelse for AKT-vejledere. Der findes dog en række diplommoduler om henholdsvis elever med særlige behov og vejledning af kolleger, som kan stykkes sammen til en diplomuddannelse med relevans for AKT-vejledere. Desuden har der tidligere været mulighed for at tage linjefag i specialpædagogik på læreruddannelsen, og siden sommeren 2009 eksisterer denne mulighed nu igen.
- **Vejledere i dansk som andetsprog:** Her eksisterer forskellige efteruddannelsesmuligheder, bl.a. en diplomuddannelse. Det er også muligt at tage dansk som andetsprog som linjefag på læreruddannelsen.
- **Skolebibliotekarer:** Der eksisterer i skrivende stund ikke én samlet og godkendt uddannelse til skolebibliotekar. Flere professionshøjskoler har udviklet deres egne uddannelses tilbud som indeholder ét eller flere moduler fra en pædagogisk diplomuddannelse.
- **It-vejledere:** Der eksisterer forskellige efteruddannelses tilbud for it-vejledere. UNI-C udbyder fx en pædagogisk it-vejlederuddannelse som tager 150 timer fordelt over et år, men som ikke relaterer sig til diplomsystemet. Nogle af professionshøjskolerne har inden for diplomuddannelsessystemet udviklet deres egne undervisningstilbud til pædagogiske it-vejledere. Uddannelserne kan have forskellig opbygning og varighed.

Ud over disse efteruddannelsesmuligheder findes der en lang række kortere kurser med relevans for de enkelte områder.

### **Ressourcepersonernes samlede uddannelsesbaggrund**

Figur 7 viser hvilken uddannelsesbaggrund udvalgte typer af ressourcepersoner har på nuværende tidspunkt, og af figur 8 fremgår det hvilken efteruddannelse ressourcepersoner på nuværende tidspunkt er i gang med at tage. En ressourceperson kan have flere efteruddannelser, og procenterne i figur 7 summerer derfor op til over 100 %. I spørgeskemaundersøgelsen har de spørgsmål der vedrører uddannelse, været afgrænset til otte udvalgte funktioner, og disse otte typer af ressourcepersoner indgår i figurerne nedenfor.

**Figur 7****Andel af ressourcpersoner med følgende gennemførte uddannelser eller kurser med relevans for området (hver ressourcperson kan optræde flere gange)**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

I forhold til dansk som andetsprog og AKT indgår vejlederne og koordinatorene i figuren. Sidstnævnte kommer fra de skoler som skelner mellem funktionerne som henholdsvis AKT- og dansk som andetsprog-lærere og -koordinatorer, jf. afsnit 2.2.

\* Kategorien her dækker over både en hel diplomuddannelse eller anden uddannelse på tilsvarende niveau som fx er opnået inden diplomuddannelsessystemet trådte i kraft.

Figuren viser en stor variation i ressourcpersonernes efteruddannelsesnivea. Hvis man alene ser på andelen af ressourcpersoner med en hel diplomuddannelse (eller anden uddannelse på tilsvarende niveau)<sup>7</sup> eller moduler af en diplomuddannelse, viser det sig at naturfagsvejlederne har det

<sup>7</sup> I spørgeskemaundersøgelsen er der spurgt om ressourcpersonerne på nuværende tidspunkt har en hel diplomuddannelse eller en uddannelse på tilsvarende niveau idet nogle ressourcpersoner kan have fået omfattende ef-

højeste uddannelsesniveau: 31 % har en hel diplomuddannelse, og 73 % har moduler af en diplomuddannelse. Her må det dog bemærkes at forholdsvis få naturfagsvejledere indgår i undersøgelsen, hvilket giver en lidt større usikkerhed med hensyn til disse tal. Når vi ser på de andre funktioner, er læsevejlederne dem der i størst omfang har dele af en diplomuddannelse (44 %), fx læsevejlederuddannelsen, eller en hel diplomuddannelse (24 %). Uddannelsen til læsevejleder har som nævnt været meget søgt.

Der er som beskrevet udviklet diplomuddannelser for både matematikvejledere og naturfagsvejledere. Af figur 7 fremgår det at mens 31 % af naturfagsvejlederne har en hel diplomuddannelse, har en mindre andel af matematikvejlederne (16 %) en hel diplomuddannelse. Samtidig skal det dog bemærkes at der er væsentligt flere matematikvejledere end naturfagsvejledere.

Forholdsvis få it-vejledere har en efteruddannelse der består af et antal diplommoduler (13 %), mens 6 % af it-vejlederne har en hel diplomuddannelse. Her er det vigtigt at være opmærksom på at der findes en omfattende uddannelse til pædagogisk it-vejleder som ikke er en del af diplomsystemet. Dvs. at blandt de mindst 81 % af it-vejlederne der ikke har en diplomuddannelse eller dele deraf<sup>8</sup>, kan der være flere der har en uddannelse til pædagogisk it-vejleder.

47 % af vejlederne i dansk som andetsprog har linjefag i faget, og 26 % har enten en hel diplomuddannelse eller særlige moduler af en diplomuddannelse. Blandt AKT-vejlederne har 16 % linjefag i specialpædagogik, og 36 % har enten en hel diplomuddannelse eller særlige moduler af en diplomuddannelse med relevans for området.

For både vejledere i dansk som andetsprog og AKT-vejledere er det bemærkelsesværdigt at en relativt lille andel har linjefag, en relevant diplomuddannelse eller dele heraf. Alt i alt har mindst 48 % af AKT-vejlederne hverken linjefag i specialpædagogik, udvalgte diplommoduler eller en diplomuddannelse (eller anden uddannelse på tilsvarende niveau), og mindst 27 % af vejlederne i dansk som andetsprog har udelukkende relevante kurser som det højeste uddannelsesniveau inden for området.

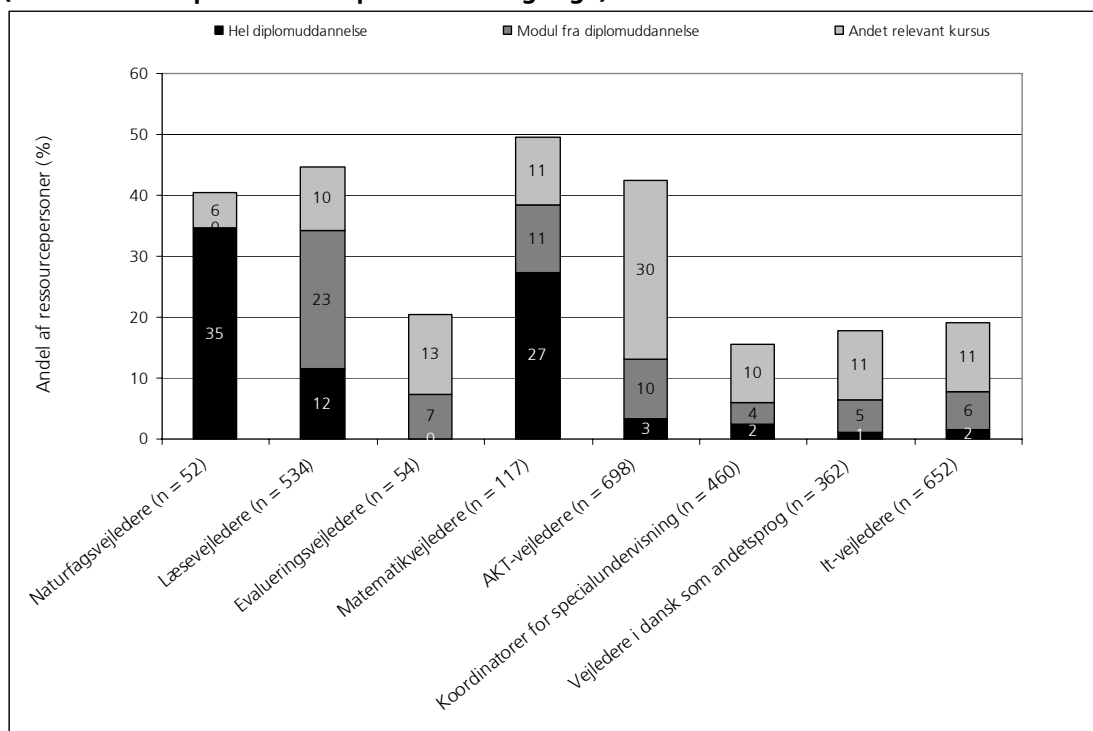
Særligt i forhold til nogle funktioner er en ganske stor andel af ressourcepersonerne imidlertid i gang med efteruddannelse, som det fremgår af figur 8.

---

*teruddannelse som svarer til diplomuddannelsesniveau, inden diplomuddannelsessystemet trådte i kraft. Når der i den efterfølgende tekst henvises til gennemførte uddannelser på diplomuddannelsesniveau, indbefatter beskrivelsen også uddannelser på tilsvarende niveau.*

<sup>8</sup> *Grunden til at vi skriver "mindst", er at en ressourceperson kan have flere typer af uddannelse, og i spørgeskemaundersøgelsen har der været mulighed for at svare i overensstemmelse hermed. En person kan hermed godt have fx både linjefag og en diplomuddannelse samt relevante kurser inden for området.*

**Figur 8**  
**Andel af ressourcepersoner der er i gang med uddannelse med relevans for området**  
**(hver ressourceperson kan optræde flere gange)**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

I forhold til dansk som andetsprog og AKT indgår vejlederne og vejlederne/koordinatorerne i figuren. Den giver hermed ikke et overblik over uddannelsesniveaet for dansk som andetsprog- og AKT-lærerne på de skoler som skelner mellem funktionerne, jf. afsnit 2.2.

Ser vi på hvilke typer af efteruddannelse ressourcepersonerne er i gang med, fremgår det af figuren at en forholdsvis stor del af naturfags-, matematik- og læsevejlederne er i gang med enten at tage specifikke moduler af en diplomuddannelse eller at tage en hel diplomuddannelse. 35 % af læsevejlederne er således i gang med en diplomuddannelse eller dele heraf, mens det gælder for 38 % af matematikvejlederne og 35 % af naturfagsvejlederne.

Blandt AKT-vejlederne har relativt få en fuldført diplomuddannelse eller moduler deraf, jf. figur 7. Figur 8 viser at også kun en forholdsvis lille del (13 %) er i gang med at tage denne type uddannelse. Til gengæld er en væsentligt større andel (30 %) af AKT-vejlederne i gang med at tage andre relevante kurser.

Også relativt få it-vejledere er i gang med at tage en diplomuddannelse eller dele heraf (8 %), mens flere (11 %) er i gang med at tage et andet relevant kursus, herunder uddannelsen til pædagogisk it-vejleder.

Blandt vejlederne i dansk som andetsprog har 47 % linjefaget, men forholdsvis få har en diplomuddannelse eller dele deraf (jf. figur 7). 11 % af vejlederne i dansk som andetsprog er for tiden i gang med at tage kurser med relevans for området, og 6 % er i gang med at tage specifikke moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse.

### Uddannede ressourcepersoner på de enkelte skoler

Tabel 9 viser hvor mange skoler der har læsevejledere og AKT-vejledere med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse med relevans for vejledningen.

**Tabel 9**

#### **Andel af skolerne der har mindst én vejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse med relevans for vejledningen**

	Læsevejledere (n = 359)	AKT-vejledere (n = 360)
Skolen har mindst én vejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse	68 %	53 %
Skolen har ingen vejleder inden for det pågældende område med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse, men mindst én vejleder der er i gang med en sådan uddannelse	13 %	5 %
Skolen har ingen vejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse (og ingen som er i gang) inden for det pågældende område	9 %	31 %
Skolen har ingen vejledere inden for området	10 %	11 %
I alt	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Det fremgår af tabellen at 68 % af skolerne har mindst én læsevejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse. 9 % af skolerne har ingen læsevejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse. På de resterende 13 % af skolerne er mindst én læsevejleder i gang med en diplomuddannelse eller moduler deraf.

For AKT-vejlederne gælder det at 53 % af skolerne har mindst én AKT-vejleder med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse. 31 % af skolerne har ingen AKT-vejleder

med moduler af en diplomuddannelse eller en hel diplomuddannelse. På 5 % af skolerne er mindst én AKT-vejleder i gang med en sådan uddannelse.

Interviewene tegner et billede af at AKT-vejledernes uddannelsesbaggrund er relativt uhomogen. Det kan fx være erfarne lærere som i mange år har arbejdet med elever med sociale og emotionelle behov, og som har taget nogle få eller flere kurser gennem årene. For tiden eksisterer der ingen officiel AKT-uddannelse, og i flere af de kommuner hvor vi har gennemført interview, har man selv sammensat en AKT-uddannelse i samarbejde med uddannelsesinstitutioner. Konsulenterne i en af disse kommuner vurderer at fælles, lokale kurser kan være en god løsning idet man kan etablere et fælles fundament på kommunens skoler som efterfølgende kan fungere som udgangspunkt for velfungerende netværk.

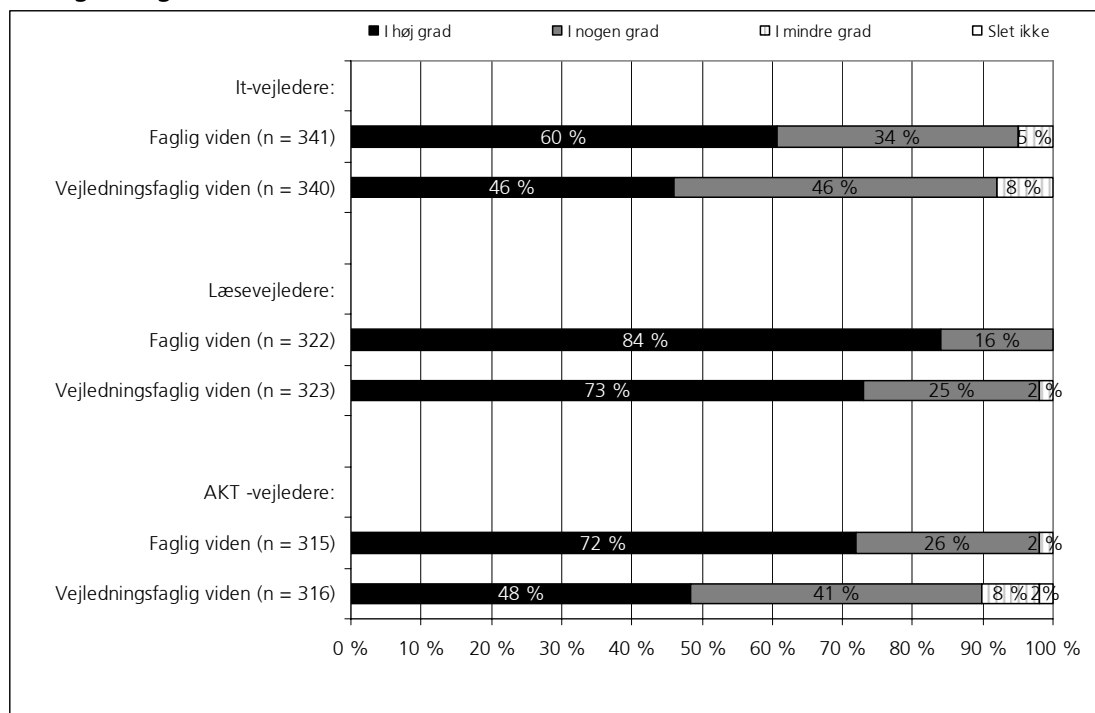
### **Skoleledernes vurderinger af faglige og vejledningsfaglige kvalifikationer**

I spørgeskemaundersøgelsen er skolelederne blevet bedt om at vurdere udvalgte typer af resourcepersoners kvalifikationer i forhold til dels om de har vejledningsfaglig viden og indsigt som gør det muligt at gennemføre vejledning med skolens lærere med henblik på udvikling af undervisningen, dels om de har faglig viden om og indsigt i det pågældende område. Skoleledernes svar på disse to spørgsmål i forhold til læsevejledere, AKT-vejledere og it-vejledere fremgår af figur 9.

Figuren giver et generelt billede af at skolelederne vurderer disse tre typer af resourcepersoners kvalifikationer som gode. Der er interessant at skolelederne generelt vurderer at resourcepersonernes faglige viden er større end deres vejledningsfaglige viden. Denne forskel er særligt udtalt for AKT-vejlederne. 72 % af skolelederne vurderer at AKT-vejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer faglig viden om og indsigt i børn med særlige behov i forhold til adfærd, kontakt og trivsel, mens 48 % vurderer at AKT-vejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer vejledningsfaglig viden og indsigt. Dette resultat må ses i lyset af at særligt AKT-vejledernes generelle opgaver på skolerne i højere grad er rettet mod at gennemføre forløb med elever end at gennemføre vejledningsforløb med lærere, jf. kapitel 4 og kapitel 5, selvom der bl.a. blandt de kommunale konsulenter er forventninger om at AKT-vejlederne skal have en mere vejledende rolle.

**Figur 9**

**Skoleledernes vurderinger af i hvilken grad ressourcepersonernes samlede kvalifikationer rummer faglig viden og indsigt i det pågældende område\* og vejledningsfaglig viden og indsigt**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\* Spørgsmålet er formuleret forskelligt for de forskellige funktioner: "faglig viden og indsigt i læsning", "faglig viden og indsigt i børn med særlige behov i forhold til adfærd, kontakt og trivsel (AKT)" og "faglig viden og indsigt i brug af it i undervisningen". I figuren indgår de samlede vurderinger fra skoler som har enten udelukkende AKT-vejledere eller AKT-kordinatorer og AKT-lærere, jf. afsnit 2.2.

Figuren viser desuden at læsevejlederens samlede kvalifikationer bliver vurderet mest positivt blandt de tre typer af ressourcepersoner. 84 % af skolelederne vurderer at læsevejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer faglig viden om og indsigt i læsning, og 73 % af skolelederne vurderer at læsevejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer vejledningsfaglig viden og indsigt. Lidt færre skoleledere svarer "I høj grad" til de samme spørgsmål i forhold til AKT-vejlederne. Færrest – men dog stadig en betydelig andel af skolelederne – vurderer at it-vejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer faglig viden om og indsigt i brug af it i un-

dervisningen (60 %), mens 46 % af skolelederne vurderer at it-vejledernes samlede kvalifikationer i høj grad rummer vejledningsfaglig viden og indsigt.

De forskellige vurderinger af ressourcepersonernes kvalifikationer kan sammenstilles med ressourcepersonernes uddannelsesniveau, jf. figur 7 og figur 8. Særligt blandt it-vejledere og AKT-vejledere har relativt mange ikke en diplomuddannelse eller moduler deraf (eller for AKT-vejledernes vedkommende linjefag i specialpædagogik). Uddannelsesniveaut er således højere for læsevejlederne, og det er formentlig en del af forklaringen på skoleledernes positive vurderinger af læsevejledernes kvalifikationer. Når det er sagt, er der dog for alle tre funktioner tale om at ressourcepersonernes kvalifikationer vurderes positivt af skolelederne.

### **Ressourcepersonernes uddannelse i forhold til hverdagen på skolen**

Interviewene peger på at de ressourcepersoner der har fået en særlig uddannelse (fx læsevejlederuddannelsen), gennemgående vurderer deres egen uddannelsesdeltagelse positivt. I flere tilfælde vurderer ressourcepersonerne imidlertid at der kan være et misforhold mellem hvordan funktionerne defineres og formidles i uddannelserne, og den virkelighed der møder ressourcepersonerne på skolerne. Det gælder dels i forhold til de øvrige læreres og ledelsens forventninger, dels i forhold til de ressourcemæssige rammer for funktionerne.

Flere ressourcepersoner giver udtryk for at de gennem deres uddannelse får nogle bestemte forventninger om hvad arbejdet indebærer, som det kan være vanskeligt at omsætte til praksis. Det gælder fx i forhold til rollen som vejleder. Ressourcepersonerne vurderer at de gennem fx læsevejleder- eller it-vejleder-uddannelsen bliver godt klædt på til at indgå i supervisions- og vejledningsforløb, men det stemmer ikke overens med lærernes forventninger til hvad de skal bidrage med, som det også blev fremhævet i kapitel 5.

Andre oplever at de på uddannelsen bliver introduceret til mange forskellige typer af aktiviteter de kan igangsætte, men at antallet af aktiviteter ikke stemmer overens med ressourcerne til funktionen på skolen. En læsevejleder har fx to-tre timer om ugen til at varetage funktionen som både specialcenterkoordinator og læsevejleder. Inden for denne timeramme skal hun deltage i møder på tværs af skolerne og i faglige kurser. Den resterende del af tiden bliver brugt på test af elever, og denne sammensætning af opgaverne svarer ikke til den rolle hun mener at være blevet klædt på til på uddannelsen. Hun ville gerne være med til at sætte tiltag i værk på skolen, fx etablere en rød tråd i læsepolitikken og udarbejde konkrete undervisningsforløb der kan inspirere lærerne til fornyelse af undervisningen. En anden læsevejleder peger tilsvarende på at læsevejlederuddannelsen er dybtgående og ambitiøs, og konstaterer at det er en god investering hvis man efterfølgende giver folk timer til at varetage funktionen.

## Kommunernes strategier for uddannelse af ressourcepersoner

De otte kommuner som vi har besøgt, har forskellige strategier for uddannelse af ressourcepersoner. I nogle kommuner er det centralt besluttet hvilke typer af uddannelse de forskellige ressourcepersoner skal have, og i andre kommuner er det i højere grad op til skolen selv at prioritere ressourcerne til uddannelse af ressourcepersoner.

I en kommune har man valgt en løsning hvor forvaltningen betaler uddannelsesafgiften, men skolerne selv skal finansiere tiden til uddannelsen og til funktionen. Der er tale om obligatoriske kurser som etableres i forlængelse af politiske mål for skolerne i kommunen. Det er som sagt op til skolerne selv at definere ressourcepersonernes opgaver og ressourcer i form af arbejdstid, og det betyder at ressourcepersonernes arbejdsvilkår og funktionernes omfang er meget forskellige på kommunens skoler. Det betyder ifølge konsulenterne at man i nogle tilfælde uddanner lærere som så ikke nødvendigvis kommer til at fungere som fx AKT-lærere når de vender tilbage med uddannelsen. Denne strategi medfører at det bliver op til den enkelte ressourceperson at tilkæmpe sig timer til at varetage funktionen. En konsulent vurderer at den proces ofte opleves som vanskelig af ressourcepersonerne:

*Og det er der stor frustration over. Hvordan får man lederen og fagfordelingen i spil i forhold til at nu har man fået ekstra viden og sådan noget? Og vi hører det tit på kurserne, de spørger os: "Jamen, hvordan skal vi nu få det med, og er vi gode nok som vejledere over for lærerne?" (...) Men jeg ved der er mange der er frustrerede over at de tager en uddannelse som de så ikke kan få brugt, og der kan det være at vi skal være bedre til at sparke til lederne så de rent faktisk bliver brugt mere.*

Denne strategi betyder, som det fremgår, at der lægges en stor opgave over på ressourcepersonerne som skal tilkæmpe sig en position på skolerne. De skal indgå i en kamp om ressourcer. På én af skolerne er der ifølge en skoleleder tale om at forvaltningen beslutter hvilke funktioner der skal være, og dernæst udbyder nogle kurser. På skolen skal man være med til at forme indholdet i funktionen, og man skal samtidig finde et leje der passer til skolens behov og økonomi. Skolelederen konstaterer:

*Det er dybt frustrerende. Men man er da glad for at der bliver tænkt på udvikling af skolevæsenet. Der er stadig flere opgaver der skal løses, og det koster noget.*

Denne problemstilling går igen i flere af kommunerne idet den er en konsekvens af et ønske om at prioritere særlige faglige områder gennem uddannelse af ressourcepersoner samtidig med en høj grad af decentralisering af ressourcerne og en respekt for skolernes muligheder for selv at prioritere ressourcerne.

I en af de øvrige kommuner har man valgt en anden løsning hvor der fra centralt hold afsættes timer både til uddannelse og til funktion. Det betyder at det i mindre grad er op til den enkelte skole om der skal afsættes timer til funktionen. Dette opleves ikke negativt af en skoleleder i den pågældende kommune. Skolelederen svarer på følgende måde på spørgsmålet om han er tilfreds med introduktionen af ressourcepersoner:

*Kan man være andet når man får mulighed for at uddanne sit personale til at få nogle kompetencer som er med til at løse problemstillinger på skolen? Forløbet mens uddannelsen står på, giver noget postyr da de skal vikardækkes. Processen på den måde har jo kun været med til at vi har kunnet være endnu flere mennesker til at se på de børn der er i vanskeligheder ...*

Der er således tale om at nogle skoleledere vurderer introduktionen af ressourcepersoner som en tilførsel af ressourcer. Andre steder opleves det som et forsøg på styring af skolens ressourcer. De steder hvor der stilles krav om ressourcepersoner inden for forskellige områder, men hvor der ikke fra det kommunale niveau er øremærket penge til formålet, vurderer skolelederne at det har konsekvenser for deres mulighed for ledelse og fx for de øvrige læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter.

Det fremgår af interviewene at der kan være ressourcemæssige vanskeligheder ved at introducere nye typer af ressourcepersoner på de små skoler både i forhold til at finansiere funktionerne og i forhold til uddannelse af ressourcepersoner. En skoleleder giver udtryk for at det kan være svært at løfte opgaven økonomisk.

## 6.2 Faglige og personlige kompetencer

Når skolelederne skal beskrive hvilke kompetencer de lægger vægt på når de udpeger ressourcepersoner, går nogle få begreber igen:

- Position og legitimitet blandt de øvrige lærere
- Fagligt engagement
- Kommunikative kompetencer.

Skolelederne er opmærksomme på at det er vigtigt at udpege ressourcepersoner som både respekteres for deres faglige viden og har legitimitet i lærerkollegiet. Ressourcepersonerne skal på én og samme tid være tillidsvækkende, udadvendte og fagligt engagerede. Med hensyn til de kommunikative kompetencer lægger skolelederne vægt på både kommunikationen i de enkelte vejledningsforløb og ikke mindst kommunikation i større fora når ny viden og nye initiativer skal videreformidles til hele medarbejdergruppen, fx i pædagogisk råd.

For lærerne er det vigtigt at ressourcepersonerne generelt har gode faglige forudsætninger. Dette forhold vurderer lærerne som altafgørende for deres egen tilbøjelighed til at søge vejledning. Det er væsentligt at ressourcepersonerne er specialiserede inden for deres felt og har fået en relevant efteruddannelse. Lærerne forventer også at ressourcepersonerne løbende følger med i udviklingen inden for det pågældende område og videreformidler denne viden på skolen. En lærer konstaterer: "Vi forventer at de tager imod den nye viden, og så formidler de den videre". Ressourcepersonerne skal med en anden lærers formulering have "fingeren på pulsen" og være med til "at holde hjulene i gang". Flere lærere understreger at de ikke har mod på store udviklingsprojekter og i stedet sætter pris på at ressourcepersonerne stille og roligt introducerer ny viden på en måde så de oplever at de kan magte det. Ressourcepersonerne medfører dermed ikke en total omlægning af, men snarere mindre justeringer af undervisningen.

Lærerne er samtidig opmærksomme på at ressourcepersonernes bidrag til den pædagogiske og faglige udvikling på skolerne er afhængig af ressourcepersonernes tildeling af arbejdstid:

*Det handler også om de har tid til det, og om det er muligt at gøre det på en fornuftig måde. Vi kan kun forvente en ordentlig betjening hvis de føler at de har god tid. Hvis de bliver presset fra ledelsens side med at der ikke er tid nok, så opstår der frustrationer.*

Lærerne fremhæver ligesom lederne at ressourcepersonernes personlige kompetencer er meget afgørende. En lærer peger på at ikke alle kan være AKT-vejleder; personligheden betyder en del. Ressourcepersonerne skal være udadvendte, tillidsvækkende og ikke bedrevindende. En lærer mener at det handler om medmenneskelighed, om at man kan føle sig godt tilpas sammen med ressourcepersonerne, om at man oplever at der er gensidig respekt, og om at man taler til hinanden på en ordentlig måde.

På de skoler hvor man er nået længst med at udarbejde egentlige vejledningsforløb, anskues den gode ressourceperson som en der ikke giver færdige løsninger, men i stedet sørger for at lærerne selv er med til at finde frem til og vælge løsningen. For en lærer er det vigtigt at der ikke er nogen løftede pegefingre, og at man føler et ejerskab til den beslutning der bliver truffet. En lærer fortæller om erfaringerne med læsevejledning og AKT-vejledning:

*Specielt hvis jeg tænker på læsevejledningen jeg fik, der fik jeg flere muligheder. Jeg ved også, som AKT-vejleder der sætter man også muligheder og forslag op for folk.*

Vejledningen foregår i øjenhøjde, og lærerne vurderer i dette tilfælde at de selv er med til at beslutte hvordan problemet skal løses, fordi de kender børnene bedst.

### En del af skolens hverdag

Endelig vedrører en del af kvaliteterne ved ressourcepersonerne ikke direkte deres personlige kompetencer, men i højere grad deres placering midt i skolens hverdag.

For lærerne har det nemlig stor betydning at ressourcepersonerne er tæt på den daglige undervisning og selv fungerer som lærere på skolen. Ressourcepersonerne er dermed tæt på lærernes virkelighed, og det betyder at det er nemmere for lærerne at åbne døren til klasseværelset og selv opsøge vejledning. En lærer siger:

*Jeg synes måske også at det er vigtigt at det er en der selv har prøvet at undervise, fordi det er meget let at komme og kritisere en undervisning hvis man ikke selv har prøvet at gøre det. Måske også fordi det at undervise, det er sådan en personlig ting fordi man giver noget af sig selv.*

Flere skoleledere er enige i denne betragtning. Styrken ved ressourcepersonerne er nærhed og kendskab til børn og lærere på skolen. Ressourcepersoner bliver ofte brugt umiddelbart når problemerne opstår, fx gennem frikvarterrådgivningen, som det fremgår af kapitel 5. En skoleleder advarer mod at ressourcepersonerne bliver et nyt lag af eksperter som fungerer løsrevet fra dagligdagen på skolen. Hvis det skal fungere, skal ressourcepersonerne ifølge denne skoleleder have deres daglige gang på skolen blandt lærere og elever. Skolelederen siger om betydningen af den tætte kontakt i hverdagen:

*Det er den der daglige kontakt, det er snakken i frikvartererne. Det er det med at få tingene taget op med det samme. (...) Det der med hurtigt at få tingene snakket igennem, det tror jeg bliver svært, og jeg tror bare at ... Jamen, faren er at vi får lavet et nyt lag eksperter, og det synes jeg er meget farligt, en ny slags skolepsykologer hvis vi snakker AKT, som så fjerner sig endnu mere fra børnene ... Og så får man AKT-folk som så mere eller mindre overtager skolepsykologernes arbejde og så måske lidt glemmer den der daglige undervisning. Jeg tror stadig det er godt for de mennesker som har funktionerne, at de også underviser.*

## 6.3 Deltagelse i faglige netværk

Som det fremgår ovenfor, er ressourcepersonernes faglige kompetencer centrale, og det betyder at det er vigtigt at ressourcepersonerne har muligheder for løbende ajourføring inden for det pågældende faglige område. Interviewene tyder på at det er meget forskelligt hvor meget tid ressourcepersoner bruger på at opdatere sig inden for deres felt. Nogle synes at gøre det i høj grad – også i deres fritid, mens andre vurderer ikke at have tid til en løbende opdatering inden for de relativt få timer de kan anvende på arbejdet som ressourceperson om ugen. En læsevejleder der

har to timer om ugen til funktionen, vurderer at det kan være svært at nå den faglige opdatering i hverdagen. En anden læsevejleder oplever tilsvarende at udviklingen går så stærkt at det er meget vanskeligt at følge med på egen hånd.

Ajourføring af viden foregår via forskellige medier og i forskellige fora. Dels sker det gennem læsning af artikler i bøger, fagtidsskrifter m.m., dels sker det elektronisk gennem Skolekom-konferencer inden for de forskellige områder. Ressourcepersonerne vurderer at brugen af disse konferencer er meget vigtig fordi de her kan udveksle nye materialer og gode idéer. Endelig sker opdateringen i forskellige typer af faglige netværk, og disse netværk er i fokus i dette afsnit.

Samlet set kan vi på baggrund af interviewene konstatere at der er læsevejledernetværk og it-vejleder-netværk i de fleste af kommunerne. AKT-netværk er endnu ikke fungerende, men på vej de fleste steder. Derudover findes der i forskellig udstrækning netværk for evalueringsvejledere, sundhedsvejledere, bibliotekarer, SSP-vejledere, motorikvejledere, dansk som andetsprog-vejledere, matematikvejledere og naturfagsvejledere.

### **Indhold i de faglige netværk**

I de faglige netværk foregår to primære aktiviteter: dels en videreformidling af ny viden inden for det faglige felt, dels en gensidig sparring og udveksling af erfaringer fra arbejdet på skolerne. Ressourcepersonerne vurderer at begge indholdsdimensioner er nødvendige. Det kan som sagt være vanskeligt at følge med i den faglige udvikling på egen hånd, og det er derfor hensigtsmæssigt at de kommunale konsulenter, der som oftest fungerer som tovholdere for netværkene, introducerer relevant ny viden, eller at eksterne eksperter holder oplæg på netværksmøderne.

For mange ressourcepersoner er den gensidige erfaringsudveksling mindst lige så væsentlig. Ved at høre om praksis og mulige løsninger på eventuelle problemer kan ressourcepersonerne få meget nyttig viden som de kan anvende i videreudvikling af funktionen på deres egen skole. I nogle netværk foregår der også en bearbejdning af vanskelige erfaringer på skolerne.

Enkelte ressourcepersoner indgår ikke i faglige netværk, og nogle af disse efterlyser deltagelse i netværk. Det gælder særligt ressourcepersoner som er alene om funktionen på deres skole, og som oplever at de mangler faglig sparring. Fx savner en lærer der arbejder alene med dansk som andetsprog, indblik i hvad der sker på de andre skoler, og muligheder for faglig sparring.

### **Netværk som kontaktflade mellem skole og forvaltning**

Set fra konsulenternes perspektiv er de faglige netværk desuden væsentlige fordi man der kan få skabt fælles fodslag blandt kommunens skoler. I de kommuner hvor der er tale om nye funktioner, bliver netværkene brugt til gensidig inspiration om praksis på andre skoler eller ligefrem til at nå frem til fælles holdninger til hvad der bør indgå i funktionen, og hvilke tidsmæssige ressourcer der bør være til rådighed. Denne indkredsning af fælles retningslinjer vurderes som meget væ-

sentlig i de kommuner hvor ressourcpersonerne har fået en uddannelse som først efterfølgende skal omsættes i en konkret funktion på skolen. Der er eksempler på at ressourcpersonerne i et fagligt netværk har deltaget i formuleringen af de skolepolitiske målsætninger for området, mens der i andre netværk fx træffes beslutninger om indkøb af materialer og it-programmer.

Flere konsulenter vurderer at netværkene rummer kimen til en forandret relation mellem skolerne og forvaltningen. Hvor skolelederen tidligere ofte var den primære forbindelse mellem skole og forvaltning, bliver ressourcpersonerne nu i nogle tilfælde forvaltningens kilde til viden om hvad der sker på skolerne, og ressourcpersonerne skaber dermed nye forbindelser mellem forvaltning og skole og mellem skolerne indbyrdes. I forhold til ledelsen er der ifølge en konsulent i nogle tilfælde tale om at ressourcpersonerne "bider ledelsen i hælene" fordi de brænder for et område og kæmper for deres respektive områder. De er en slags "faglige vagthunde" som sætter sig grundigt ind i hvordan forholdene burde være.

Den nye kontaktflade mellem skole og forvaltning som findes i de faglige netværk, kan ifølge flere konsulenter på længere sigt muligvis ændre skolelederens rolle. En konsulent fremhæver at skolelederen ikke længere har mulighed for at fungere som filter i forhold til lærernes adgang til viden og igangsætning af nye initiativer på skolen.

### **Forskellige vilkår for deltagelse**

Der eksisterer forskellige typer af faglige netværk, og betingelserne for deltagelse er meget forskellige i de otte kommuner. I nogle kommuner er der i forbindelse med nogle funktioner øremærket timer til deltagelse i netværk, hvilket betyder at deltagelse er obligatorisk. I disse kommuner er der ikke krav til skolerne om hvor mange timer der skal afsættes til funktionen, og det betyder at netværket kan bestå af ressourcpersoner der har timer til deltagelse i netværk, men ikke til at varetage funktionen på skolen.

Der er også eksempler på frivillige netværk hvor der ikke er afsat timer til deltagelse. Konsulenterne vurderer at det kan være vanskeligt at motivere ressourcpersonerne til at deltage når der ikke er øremærket timer til det og de skal finde timerne i den pulje de har til at varetage opgaverne på skolen. I den enkelte kommune kan der være både frivillige og obligatoriske netværk.

## **6.4 Opsamling**

Der er forskel på graden af efteruddannelse for de enkelte typer af ressourcpersoner. I 2007 blev der oprettet en læsevejlederuddannelse som omfangsmæssigt er en halv diplomuddannelse, og som der er blevet ydet økonomisk støtte til fra statslig side. Dette afspejler sig i uddannelsesniveauet for læsevejlederne. En relativt stor del af læsevejlederne har enten specifikke dele af en diplomuddannelse (fx læsevejlederuddannelsen) eller en hel diplomuddannelse med relevans for

området. På 68 % af alle skoler har mindst én læsevejleder dette uddannelsesniveau. Også blandt matematikvejlederne er der en relativt stor del – dog mindre end blandt læsevejlederne – som allerede har eller er i gang med at tage en diplomuddannelse eller dele deraf.

Det er bemærkelsesværdigt for AKT-vejlederne at relativt få har en relevant efteruddannelse på diplomuddannelsesniveau. 53 % af skolerne har mindst én AKT-vejleder med enten linjefag i specialpædagogik, en hel diplomuddannelse med relevans for området eller dele deraf.

Efteruddannelsesstrategierne er forskellige i kommunerne. I nogle kommuner er det op til skolerne selv at vælge hvilke ressourcepersoner de vil uddanne, i andre kommuner finansierer kommunen uddannelsen, mens skolerne selv betaler tiden til uddannelsen og ressourcepersonernes efterfølgende tidsforbrug. Endelig kan kommunerne også bevilge ressourcer til både uddannelse og det efterfølgende tidsforbrug. Undersøgelsen peger på at når der stilles krav om ressourcepersoner på skolerne fra kommunalt hold, men ikke gives bevillinger, kan det medføre en kamp om ressourcer på den enkelte skole fordi midlerne til ressourcepersoner dermed tages fra andre aktiviteter.

Nogle kompetencer synes at være særligt vigtige for ressourcepersonernes succes på skolerne. Ressourcepersonerne skal have stor faglig indsigt, et stort engagement, være udadvendte og nyde legitimitet som vejledere i lærerkollegiet. Dvs. at der skal være respekt omkring dem og de skal kunne give vejledning og råd på en måde så lærerne føler sig trygge og ikke oplever at ressourcepersonerne optræder som bedrevidende.

For at kunne have en relevant og aktuel faglig indsigt er det vigtigt at ressourcepersonerne holder sig opdaterede på deres felt. De faglige netværk i en kommune kan spille en stor rolle i forhold til ajourføringen, særligt når ressourcepersonerne oplever ikke at have tid til og mulighed for anden opdatering. Her er det oftest den kommunale tovholder som leverer ny indsigt, men netværkene kan dog også invitere eksterne oplægsholdere. Ressourcepersonerne kan have et stort behov for erfaringsudveksling med andre ressourcepersoner om hvordan funktionerne er tilrettelagt, og om hvordan særlige vanskeligheder gribes an på skolerne. Her spiller netværkene også en vigtig rolle. Der er imidlertid i de enkelte kommuner ikke netværk for alle typer af ressourcepersoner, og ressourcepersonerne oplever ikke altid at kunne prioritere tiden til at deltage i netværksmøderne. Det synes at være vigtigt at sætte fokus på hvordan ressourcepersonerne kan sikres deltagelse i netværk idet de vurderes som meget brugbare fora for både videnformidling og erfaringsudveksling.

# 7 Organisatoriske rammer og erfaringer

I dette kapitel interesserer vi os for ressourcepersonernes placering i skolens organisation og belyser skolernes erfaringer med forskellige modeller for organisering af ressourcepersonernes arbejde.

Nogle skoler arbejder med kompetencecenter og pædagogisk servicecenter som centrale fora for etablering af synergi mellem ressourcepersonerne. Det viser sig at være ganske vanskeligt at etablere sammenhæng mellem de ressourcepersoner der primært arbejder med udgangspunkt i børn med særlige behov, og de ressourcepersoner der har lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen som udgangspunkt. Kapitlet viser også at det kan være hensigtsmæssigt at iværksætte systematiske procedurer for inddragelse af ressourcepersoner, og at formaliserede adgange til brug af ressourcepersoner kan være nødvendige for ressourcepersoner som oplever stor efterspørgsel efter deres kompetencer.

Kapitlet er inddelt i tre dele. Først analyseres forskellige former for organisering af ressourcepersonernes arbejde, dernæst sættes der fokus på om der er systematiske procedurer for ressourcepersonernes anvendelse, og endelig gives der eksempler på fordele og ulemper ved formelle og uformelle adgangsveje til brugen af ressourcepersoner.

## 7.1 Organisering af ressourcepersonernes arbejde

Spørgsmålet om hvordan ressourcepersonernes arbejde forankres organisatorisk, er ganske væsentligt. I nogle tilfælde arbejder vejlederne enkeltvis med særlige faglige problemstillinger, og i andre tilfælde organiserer de sig i en fælles struktur som potentielt rummer mulighed for samarbejde og synergi (dvs. positive samspil mellem funktionerne der øger værdien af den enkelte funktion). Med udgangspunkt i eksisterende specialcentre har man på en del skoler udviklet kompetence- eller ressourcecentre der skal fungere koordinerende i forhold til nogle typer af ressourcepersoner og ikke udelukkende, men som oftest med særligt henblik på arbejdet med børn

med særlige behov. Desuden arbejder man på nogle skoler med at skabe sammenhæng mellem it-vejledere, bibliotekarer og læsevejledere i det pædagogiske servicecenter som også på nogle skoler benævnes pædagogisk lærings- eller udviklingscenter.

Af interview med de kommunale konsulenter fremgår det at skoler i flere af de otte kommuner er i gang med at overveje eller etablere organisatoriske løsninger som sikrer synergi og samarbejde mellem funktionerne. Forvaltningerne i de otte kommuner er ifølge interview med de kommunale konsulenter tilbageholdende med at foreslå bestemte modeller for organiseringen af funktionerne. Konsulenterne fremhæver at valg af organisationsformer falder under skolernes eget råderum, og de mener at det ville være forkert at foreslå en fælles struktur til forskelligartede skoler. Organisationsmodellerne skal opstå gennem dialog og med udgangspunkt i lokale behov hvis de skal fungere hensigtsmæssigt. Forvaltningerne kommer dog i nogle tilfælde med anbefalinger, fx i kvalitetsrapporten, om etablering af kompetencecentre som forventes at kunne sikre fleksibilitet og en koordineret brug af ressourcerne. I én kommune har man en hensigtserklæring om at man vil have en højere grad af samarbejde mellem it-vejledere og bibliotekarer fordi begge parter arbejder med læringsressourcer. I en anden kommune har man meldt ud at ressourcepersonerne skal organiseres i kompetencecentre som rummer alle ressourcepersoner, men at det er op til skolerne selv at afgøre hvordan disse centre skal organiseres.

Flere konsulenter peger på at der kan være en tendens til at undervurdere det organisatoriske arbejde det kræver at få ressourcepersoner til at fungere i praksis. En konsulent konstaterer:

*Det er ikke ond vilje, men på nogle skoler har man meget store forventninger til at man putter ressourcer ind i en person, og så kommer tingene af sig selv.*

## 7.2 En todelt eller enstregen organisering

I det følgende fokuseres der på centrale elementer i skolernes erfaringer med organisatoriske løsninger og modeller. På en af de otte skoler har man etableret et samlet kompetencecenter som rummer hovedparten af skolens ressourcepersoner. Centret blev etableret for to år siden og har ifølge ressourcepersonerne endnu ikke fundet den optimale form. En af vanskelighederne vedrører etableringen af synergi og sammenhæng mellem de ressourcepersoner der primært arbejder med udgangspunkt i børn med særlige behov, og de ressourcepersoner der har lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen som udgangspunkt. En ressourceperson beskriver arbejdet med at finde formen som uafsluttet, og han er usikker på om andre skoler kan høste gavn af de erfaringer man har gjort sig:

*Kompetencecenteret har eksisteret i to år, og vi har endnu ikke fundet formen. For to måneder siden ændrede vi organiseringen da det ikke fungerede optimalt ... Jeg tror desværre*

*ikke at der er en bestemt form som man kan sige kan bruges andre steder. Jeg tror at alle må finde deres egen måde.*

Kompetencecentret rummer flere forskellige funktioner: AKT, specialundervisning, dansk som andetsprog, læsevejledning og evalueringsvejledning, og deltagerne mødes fast en gang om ugen. Udgangspunktet er børn med særlige behov, og det vurderes som en stor styrke at man sammen kan vurdere en given sag og komme med forskellige typer af input. Det er vurderingen at den enkelte sag meget ofte indebærer forskellige typer af problemer som involverer forskellige faglige og sociale problemstillinger, og alle disse synsvinkler kan tages med i betragtning når man har samlet ressourcepersonerne på de fælles møder. Desuden sikrer møderne at der kan handles hurtigt fordi de relevante personer er til stede og man sammen kan formulere en handleplan og udpege en ansvarlig for det videre forløb. Kompetencecentret er delt i et internt og eksternt center. Den eksterne del som involverer socialrådgiver, sundhedsplejerske, høre-tale-pædagog og psykolog, inviteres en gang om måneden, og denne faste procedure for inddragelse af de eksterne ressourcepersoner vurderes som gavnlig for kvaliteten af det arbejde som ressourcepersonerne på skolen har mulighed for at udføre.

Den største vanskelighed i forhold til denne model for organisering af et kompetencecenter handler som sagt om at etablere synergi mellem de ressourcepersoner der primært beskæftiger sig med børn med særlige behov, og de ressourcepersoner der i højere grad retter arbejdet mod faglige problemstillinger – det gælder primært evalueringsvejlederne, men også it-vejlederne og læsevejlederne. Evalueringsvejlederne og til dels læsevejlederne oplever ikke nødvendigvis kompetencecentret som det mest relevante forum for deres arbejde. Evalueringsvejlederne ser det som deres formål at etablere og styrke det brede samarbejde om fagene; deres uddannelse er ikke rettet mod eleverne, men mod lærerne, og deres arbejde er centreret omkring fagudvalgene. På den pågældende skole har man valgt at forsøge sig med en model hvor man har et samlet center som dog til tider fungerer adskilt på møderne. Man opdeler så ressourcepersonerne i to grupper – en faglig del og en del som retter sig mod AKT og specialundervisning – og gennemfører møderne i disse to grupper. Selvom man i kompetencecentret ønsker at arbejde mod at udviske grænserne mellem normal- og specialområdet, opleves det som nødvendigt med en opdeling af ressourcecentret. Der er tilsyneladende forskellige udgangspunkter i de forskellige vejledergrupper. For evalueringsvejlederne er elevsager ikke strukturerende for arbejdet; deres arbejde involverer snarere forskellige systematikker i forbindelse med årsplaner og lærernes planlægning af undervisningsforløb. Alle ressourcepersoner oplever at der er temaer som det kan være hensigtsmæssigt at drøfte i et fælles forum, men det er nødvendigt at finde en arbejdsform der respekterer ressourcepersonernes forskellige opgaver og udgangspunkt.

En anden organisatorisk model er en todelt struktur hvor man samler de funktioner der knytter sig til børn med særlige behov, i specialcentret, mens de funktioner der fokuserer på læringsres-

sourcer og faglig vejledning af lærerne, samles i et pædagogisk lærings- eller udviklingscenter. Denne model hvor ressourcepersonerne er fordelt i to adskilte centre, findes på flere af de skoler der indgår i undersøgelsen. I specialcentret samles specialundervisning, AKT og læsevejledning, mens det pædagogiske lærings- eller udviklingscenter består af bibliotekarer, av-lærere og it-vejledere. På en af skolerne fremhæves det pædagogiske læringscenter som et meget centralt sted for pædagogisk udvikling, og man forestiller sig på længere sigt at udvide samarbejdet med læsevejledere og andre faglige vejledere når de introduceres på skolen. En skolebibliotekar beskriver læringscentret som en form for "radar" der er med til at holde øje med det der er interessant for skolen, og tilføjer:

*Jeg tænker os som et center hvor tingene samles, ikke mindst udveksling af erfaring. Vi forsøger at samle trådene.*

Læringscentrets kontakt til lærerne sker gennem formaliserede møder med team idet man tilbyder rådgivning til alle team en gang om året i forbindelse med udarbejdelse af årsplaner. Både it-vejledere, skolebibliotekarer, læsevejledere og de øvrige faglige vejledere arbejder med læringsressourcer på forskellig vis, og det pædagogiske lærings- eller udviklingscenter kan fungere koordinerende for disse vejlederes funktioner.

De to eksempler peger på at det er væsentligt at forholde sig til om det er muligt at opnå synergieffekter mellem alle typer af vejledere, fx i et kompetencecenter, eller om det er mere hensigtsmæssigt at knytte ressourcepersonerne til eksisterende centre eller fora på skolen som kan høste gavn af vejledernes særlige viden og ekspertise.

### **7.3 Udbud eller efterspørgsel: systematisk inddragelse eller frivillig brug**

Det er et væsentligt spørgsmål hvordan anvendelsen af ressourcepersoner skal være tilrettelagt. Skal der foregå en systematisk inddragelse hvor ressourcepersonerne udbyder særlige aktiviteter og forløb, eller skal det være op til den enkelte lærer at efterspørge råd og vejledning?

Der er forskellige holdninger til og praksisser på dette område på de enkelte skoler. En del lærere og nogle skoleledelser giver i interviewene udtryk for at brugen af ressourcepersoner bør være efterspørgselsstyret og dermed op til den enkelte lærer. Der synes at være en vis modstand mod at brug af ressourcepersoner formuleres som et krav og en fast procedure. Det begrundes bl.a. i kulturen på den enkelte skole og i at det giver et bedre resultat når et oplevet behov og ikke en fast procedure er grunden til en handling. En skoleleder siger det sådan:

*Vi påstår at medarbejderne her er rimeligt selvledende. Vi tror på at hvis man tager ansvaret selv, så bliver resultatet bedre.*

Der synes på disse skoler at være en forventning om at en udbudsstyret model, hvis den er obligatorisk, kan føre til modstand fra lærerne mod anvendelse af ressourcepersoner. Der er dog også positive erfaringer med at anvende ressourcepersoner systematisk – ikke mindst læsevejlederen som på flere skoler indgår på nogle eller alle klassetrin i læsekonferencer med læreren. Det er værd at bemærke at ingen af de interviewede lærere nævner denne systematik som uhensigtsmæssig. Flere udtrykker tværtimod at de har haft nytte af læsevejlederen i forbindelse med læsekonferencen.

En fordel ved systematisk anvendelse af en ressourceperson er at den enkelte lærer ikke signalerer at vedkommende har en bekymring eller en vanskelighed. Det bliver altså nemmere for nogle lærere at søge hjælp når det er del af en fast procedure. En lærer argumenterer på denne baggrund for at AKT-vejlederens inddragelse ligeledes bør være systematisk, fx for klasselæreren, når eleverne når puberteten og der kan opstå vanskeligheder i klasserne. En anden fordel ved systematisk anvendelse af ressourcepersoner er at man som lærer kan få adgang til viden som man ikke var klar over var tilgængelig på skolen, og som man ikke selv kunne gennemskue at have brug for. Som nævnt i kapitel 5 er ikke alle lærere lige tilbøjelige til at anvende ressourcepersoner. Med systematiske procedurer skabes kontakt til alle lærere og dermed også en synlighed over for de lærere som måtte have særlige vanskeligheder i forhold til gennemførelsen af undervisningen.

## 7.4 Formelle og uformelle adgange til ressourcepersoner

Der kan dog også være for stor efterspørgsel på nogle funktioner og dermed behov for systematisk prioritering i arbejdsopgaverne. Især de ressourcepersoner som har opgaver som lærerne oplever som aflastning eller hjælp i forhold til elever med særlige behov, kan opleve meget stor efterspørgsel. Prioriteringen af opgaver sker mange steder med udgangspunkt i et specialcenter eller et kompetencecenter.

På flere af de besøgte skoler har man valgt at adgangen til nogle typer af ressourcepersoner sker gennem en skriftlig ansøgning som derefter behandles på et kompetencecenter- eller specialcentermøde. På en af skolerne anvender man et pædagogisk notat. Det indebærer at lærerne skal beskrive problemet og hvordan de selv har forsøgt at løse det i teamet. En af hensigterne med notatet er dokumentation, en anden er at sikre refleksion blandt lærerne. Derved kan lærerne ifølge en ressourceperson måske aktivere nogle uudnyttede ressourcer og forsøge at løse problemet selv før de kontakter kompetencecentret. Ressourcepersoner og ledelse er dog bevidste om at der kan være barrierer over for skriftligheden, og at det kan afholde nogle lærere fra at

søge vejledning i kompetencecentret. Flere lærere giver da også udtryk for at det godt kan opleves som en ekstra belastning at skulle udarbejde notatet. Ressourcepersoner og skoleleder foreslår derfor at man skriver notatet sammen i teamet eller går til en af resourcepersonerne og drøfter hvad notatet skal indeholde. Ledelsen vurderer brugen af det pædagogiske notat positivt og mener at det pædagogiske notat kan sikre en mere hensigtsmæssig brug af resourcepersoner:

*Hvis man ikke skriver noget ned eller får reflekteret over det, så kommer man hurtigt bare til at skubbe det hele væk. Så ideen er at man i teamet skal reflektere over hvad problemstillingen er, og om man selv har gjort noget. Man får system i egne tanker ved at skrive det ned inden man snakker med resourcepersonerne. På den måde får man vist at man har forsøgt noget, og man har fokus på at komme videre.*

Ansøgningsproceduren er desuden ifølge en skoleleder i høj grad begrundet i behovet for at kunne prioritere resourcepersonernes tid:

*Det er jo for at holde styr på ressourcerne så det hele ikke fungerer på gangen. Det er for at få kanaliseret ressourcerne det rigtige sted hen, og for at det ikke fungerer som umiddelbar behovstilfredsstillelse. Når det er sagt, så er der selvfølgelig nogle der kommer og spørger. Hvis man kan mærke at nogle er i krise, så må vi jo behandle problemer akut også. (...) Det var lige en AKT-sag jeg sad med nu, det venter han jo ikke med til på tirsdag, når vi har en dreng der er blevet slået ned, og vi skal have politiet ind over det. På den måde kan vi ikke styre den ressource. Han blev nødt til at handle her og nu.*

Ledelsen på ovennævnte skole henviser til skolens størrelse som et yderligere argument for at det er nødvendigt med denne procedure. Der er tale om en stor skole, og den skriftlige procedure sikrer lige vilkår for lærernes muligheder for brug af AKT-vejledning. Også på en af de små skoler har man imidlertid skriftlige procedurer i forbindelse med anvendelsen af AKT-vejledning. Også her fremhæves det af skolelederen at det er en stor fordel at lærerne foretager dette skriftlige arbejde:

*Den største fordel jeg ser, er egentlig at man skal være bevidst om: Hvad har vi selv gjort inden vi beder om hjælp fra andre? Det synes jeg egentlig er det vigtigste: Har vi snakket sammen i teamet omkring klassen, har vi haft det oppe på et teammøde, kort sagt: Har vi gjort hvad vi selv kunne? Det synes jeg sådan set er det der er meningen med det, en bevidstgørelse omkring det. Det er bestemt ikke papir for papirets skyld.*

Som tidligere nævnt finder meget af ressourcepersonernes arbejde sted uformelt som det vi tidligere har beskrevet som frikvartersrådgivning. Det er dog ikke nødvendigvis hensigtsmæssigt at den uformelle brug af vejledning dominerer på skolerne.

Et argument for dette er at flere ressourcepersoner oplever et behov for at kunne "tage kasketten af og på", og det kan være et problem i forhold til den udbredte brug af frikvartersrådgivning. På en skole anskues formaliseringen af adgangen til AKT-vejledning på den baggrund som en form for beskyttelse af AKT-vejlederne. Det opleves som et konstant dilemma når man som ressourceperson på den ene side ønsker at stå til rådighed for lærerne og på den anden side skal sørge for at ens grænser ikke overskrides. Det svære er på samme tid at opretholde tillidsforholdet til lærerne ved at hjælpe når der er et akut behov, og sikre de rammer som gør det muligt at give konstruktiv vejledning. Også for læsevejlederne kan formalisering være en nødvendighed. En læsevejleder understreger at hun har behov for at kunne tage kasketten af og på – ikke mindst fordi hun ud over funktionen som læsevejleder har andre aktiviteter som hun også skal passe. Den pågældende læsevejleder mener derfor at der bør være en procedure for brug af læsevejledere – fx kan man bede lærerne skrive nogle få linjer der beskriver hvilken form for råd og vejledning de behøver.

Et andet argument for en højere grad af formalisering af brugen af ressourcepersoner er at lærere i nogle tilfælde efterlyser et bedre overblik over skolens ressourcepersoner og hvordan de kan kontaktes. På en skole opleves it-vejlederne fx som meget lidt tilgængelige, og mulighederne for at få vejledning som diffuse. En lærer forklarer at ressourcepersonerne i meget varierende grad er synlige på skolen – nogle ressourcepersoner lever en skjult tilværelse på skolen. På en anden skole vurderer lærerne at de ikke har tilstrækkeligt overblik over ressourcepersonerne på skolen. Lærerne forklarer at der sættes mange projekter i gang og gives mange kurser og meget efteruddannelse, og som lærer er det svært at overskue. Lærerne efterspørger dog ikke nødvendigvis en samlet struktur for alle ressourcepersoner, men snarere et samlet overblik. Det kunne fx foregå i pædagogisk råd som vurderes som et relevant forum for synliggørelse af funktionerne.

Ressourcepersonerne opfattes af nogle lærere som et system af eksperter som kan være svært at overskue. En lærer karakteriserer fx ressourcepersonerne på skolen som et kompliceret byggeri. Han konstaterer at det kan virke bøvet og uoverskueligt når der er mange funktioner som man skal tage stilling til, og som man kan vælge at benytte. Det indikerer at hensigtsmæssige organisatoriske løsninger som skaber overblik for lærerne, er en god idé.

## 7.5 Opsamling

Optimal brug af ressourcepersonerne kræver at man på skolerne arbejder med funktionernes organisering. På flere skoler arbejder man ud fra en idé om at synergi og samarbejde mellem funk-

tionerne medfører positive gevinster for skolen og de lærere der skal anvende ressourcerne viden og kompetencer. En central overvejelse er om det er muligt at udvikle de eksisterende special- eller kompetencecentre på skolerne til også at rumme funktioner der er rettet mod almenundervisningen. Blandt de otte skoler der indgår i denne undersøgelse, er der kun få eksempler på samarbejde mellem funktioner som er organiseret omkring elevernes faglige og sociale vanskeligheder, og funktioner der især arbejder med udgangspunkt i lærernes planlægning og gennemførelse af almenundervisningen. Erfaringerne på en af de otte skoler viser at det er ganske svært at få dette samarbejde til at fungere optimalt i praksis. På flere skoler fremhæves potentialerne i pædagogisk læringscenter eller udviklingscenter som et sted der samler ressourcer som arbejder med faglige problemstillinger, og ressourcer der arbejder med læringsressourcer og planlægning af undervisningen.

Med hensyn til procedurer for anvendelse af ressourcer viser kapitlet at det er relevant at forholde sig til om brugen af ressourcer sker uformelt eller gennem mere formelle kanaler, og om inddragelse af ressourcer sker systematisk eller efter behov. Den systematiske brug af ressourcer, fx i forbindelse med klassekonferencer, kan muligvis sikre at nogle af de lærere der af forskellige årsager ikke selv vælger at opsøge vejledning, får kendskab til funktionerne og opdager uerkendte behov for råd og vejledning. Den systematiske brug skaber åbenhed og synlighed og anerkender at alle lærere kan have behov for vejledning. Nogle skoler fastholder dog at brug af ressourcer bør ske på lærernes eget initiativ og ikke efter faste procedurer.

Vi har tidligere konstateret at brugen af ressourcer ofte sker på uformel basis i form af frikvarterrådgivning. På nogle skoler er der dog i forhold til udvalgte funktioner meget stor efterspørgsel efter ressourcerne – det gælder ikke mindst i forhold til AKT-vejledning. På disse skoler er der behov for en systematik prioritering af ressourcerne arbejde, og det sker gennem mere formaliserede adgange til vejledning. Flere skoleledere vurderer at dette med fordel kan ske gennem skriftlige ansøgninger som samtidig stimulerer lærernes refleksioner over problemets karakter og over egne muligheder for at finde en løsning. Formalisering af brugen af ressourcer i form af kompetencecentre og faste kontortider fungerer desuden som en form for beskyttelse af ressourcerne behov for at kunne tage kasketten af og koncentrere sig om deres øvrige opgaver på skolen.

Endelig viser dette kapitel at det er nødvendigt med procedurer der sikrer overskuelighed og synlighed i forhold til hvilke funktioner der findes på skolerne, og hvordan disse funktioner kan anvendes.

# 8 Ressourcepersonernes balancegang og relationer til ledelsen

Dette kapitel handler om ressourcepersonernes relationer til ledelsen og de særlige dilemmaer der kan være knyttet til rollerne som koordinator og vejleder.

Det fremgår af kapitlet at ressourcepersoner ofte oplever at de skal gå balancegang mellem tætte relationer til ledelsen og loyalitet i forhold til kolleger. Ressourcepersonerne har i høj grad brug for ledelsens opbakning og anerkendelse når de skal håndtere den udfordrende placering i feltet mellem de andre lærere og ledelsen.

Kapitlet består af tre dele. Først belyses spørgsmålet om hvordan og i hvilken udstrækning ressourcepersonerne styrker og/eller forandrer skolernes pædagogiske ledelse. Dernæst analyseres ressourcepersonernes behov for ledelseskontakt og ledelsesopbakning. I kapitlets tredje del fokuseres der på ressourcepersonernes dilemmaer og balancegang mellem skoleledelsen og skolens øvrige lærere.

## 8.1 Skoleledelsens brug af ressourcepersoner

Introduktionen af ressourcepersoner medfører at skoleledelsen i højere grad skal uddelegere centrale opgaver på skolen, og ressourcepersonerne får flere steder en central rolle i forhold til pædagogisk sparring med skolens ledelse. Der er mange eksempler på at ressourcepersoner sidder med i centrale udvalg og organer og derfor har ganske stor indflydelse. En skoleleder forklarer at ressourcepersonerne betyder at han har adgang til væsentlig information og inspiration i forhold til skolens pædagogiske udvikling:

*Altså, det betyder jo at jeg har nogle at trække på, inden for forskellige emner. Jeg kan ikke vide alt om alt, så på den måde ... Men de indgår jo ikke som sådan i skolens ledelse.*

Ressourcepersonerne fungerer som centrale rådgivere for ledelsen og som små faglige videncentre i organisationen.

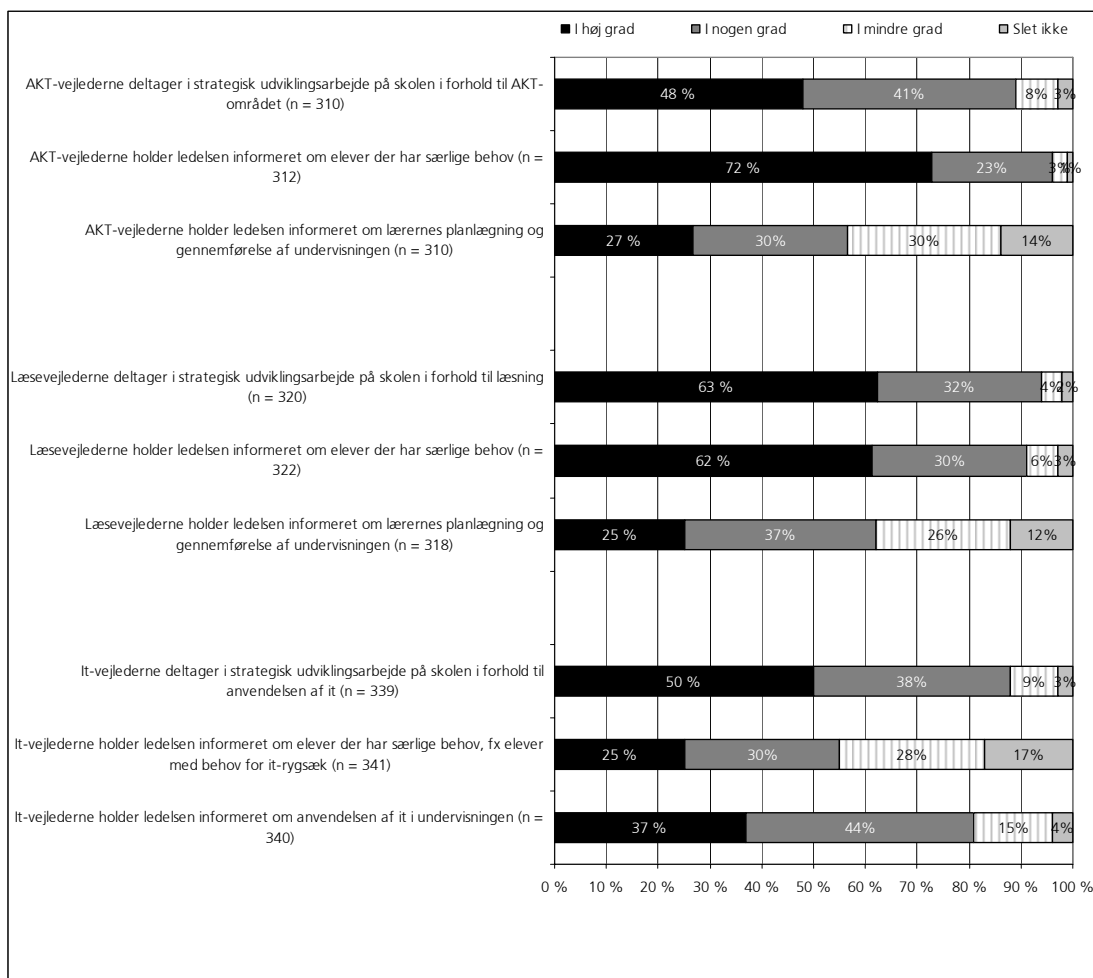
Spørgsmålet er på hvilken måde ressourcepersonerne udgør en ressource for skolelederne i forhold til den pædagogiske ledelse. Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere om ressourcepersonen holder dem informeret om lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen og om elever med særlige behov, og om ressourcepersonerne deltager i strategisk udviklingsarbejde på skolerne. Svarene fremgår af figur 10.

Fx handler skoleledernes samarbejde med AKT-vejlederne i høj grad om elever med særlige behov. 72 % af skolelederne svarer at AKT-vejlederne i høj grad holder ledelsen informeret om elever med særlige behov, og en mindre andel af skolelederne (48 %) vurderer at AKT-vejlederne i høj grad deltager i strategisk udviklingsarbejde i forhold til AKT. Mindst er andelen (27 %) der svarer at AKT-vejlederne i høj grad holder dem informeret om lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen.

Sammenlignes skoleledernes samarbejde med AKT-vejlederne med samarbejdet med læsevejlederne, fremgår det at en lidt mindre andel af skolelederne (62 %) vurderer at læsevejlederne i høj grad holder ledelsen informeret om elever med særlige behov, og en lidt større andel (63 %) vurderer at læsevejlederne i høj grad deltager i strategisk udviklingsarbejde på skolen i forhold til læsning. 25 % af skolelederne vurderer at læsevejlederne i høj grad holder ledelsen informeret om lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen.

It-vejledernes samarbejde med ledelsen handler ifølge skoleledernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen i mindre grad om elever med særlige behov. 25 % af skolelederne vurderer at it-vejlederne i høj grad holder dem informeret om elever med særlige behov, 37 % vurderer at it-vejlederne i høj grad holder dem orienteret om anvendelsen af it i undervisningen, og 50 % vurderer at it-vejlederne i høj grad deltager i strategisk udviklingsarbejde i forhold til it.

**Figur 10**  
**I hvilken grad indgår følgende elementer i ressourcepersonernes samarbejde med skoleledelsen?**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

\*I figuren indgår de samlede vurderinger fra skoler som har enten udelukkende AKT-vejledere eller AKT-koordinatorer og AKT-lærere, jf. afsnit 2.2.

Samlet set giver figuren et billede af en høj grad af samarbejde mellem skolelederne og ressourcepersonerne. Figuren tyder dog også på at der er forskel på indholdet af skolelederens samarbejde med de enkelte typer af ressourcepersoner.

Et flertal af skolelederne vurderer således at AKT-vejlederne, læsevejlederne og it-vejlederne i høj grad eller i nogen grad holder dem informeret om lærernes undervisning og om elever med særlige behov. Besvarelsene tegner desuden et klart billede af at skolelederne ifølge egne udsagn inddrager ressourcpersonerne i strategiske spørgsmål der vedrører de forskellige faglige områder som ressourcpersonerne repræsenterer. Færrest skoleledere vurderer at ressourcpersonerne i høj grad eller i nogen grad holder ledelsen informeret om lærernes undervisning. Over halvdelen af skolelederne vurderer dog at AKT-vejlederne, læsevejlederne og it-vejlederne har denne funktion. Af interview med skolelederne fremgår det ligeledes at skoleledere generelt oplever ressourcpersonerne som en væsentlig kilde til viden om hvad der sker på skolen. En skoleleder vurderer at ressourcpersonerne kan videregive informationer som ledelsen ellers ikke har nogen mulighed for at få adgang til:

*De fortæller os da om den virkelighed de ser. De giver os nogle meldinger fra frontlinjen som vi ellers ikke ville få. De er som krigskorrespondenter.*

Det er bemærkelsesværdigt at skolelederen i dette citat anvender ordet "krigskorrespondenter". Formuleringen antyder at ressourcpersonerne videregiver information om de kampe der kæmpes i felten, og som ledelsen kun kan få adgang til på anden hånd.

Nogle skoleledere understreger dog at det er meget væsentligt at ressourcpersonerne ikke kommer til at fungere som sladrehanke og kontrollanter. En skoleleder forklarer at ressourcpersoner til tider gør ham opmærksom på problemer i undervisningen. Denne skoleleder vurderer dog at det er mere hensigtsmæssigt hvis han finder flere adgange til viden om problemet, fx ved at overvære undervisningen:

*Det sker da at de hvisker til mig at der er noget du skal være opmærksom på, men så er det bedre hvis det er noget jeg selv iagttager, og så tager det ud fra det. Jeg er jo faktisk den eneste der altid må overvære en undervisning uden det skal aftales eller noget som helst. Det plejer jeg ikke at gøre uden at aftale det, det er slet ikke sådan, men det kan da godt være at jeg sådan får et vink om at du skal lige være opmærksom på hvad der lige sker i den klasse der eller sådan noget – og så er jeg mere opmærksom på det.*

Generelt vurderer skolelederne samspil og samarbejde med ressourcpersonerne positivt både i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewene. Det er naturligvis også væsentligt at forholde sig til hvordan ressourcpersonerne oplever samspillet og deres muligheder for opbakning fra og kontakt til ledelsen, og dette spørgsmål forfølges i næste afsnit.

## 8.2 Ressourcepersonernes behov for kontakt og opbakning fra skoleledelsen

De kommunale konsulenter og ressourcepersonerne vurderer på tværs af skolerne at ledelsesopbakning i forhold til funktionerne som ressourcepersoner er meget afgørende. En konsulent formulerer problematikken på følgende måde:

*Det er det med at hvis man er profet i sit eget hjemland, så er det rædselsfuldt hvis der ikke er nogen der siger: "Jeg har gjort hende til profet". På den måde skaber ledelsen en platform for vejlederne, og det er nærmest som at kæmpe med vindmøller hvis man ikke har ledelsen med sig. Så er man både ude og lave sit arbejde og ude og kæmpe for at få lov til det. Så ledelsen er et omdrejningspunkt.*

I relation til brug af ressourcepersoner handler ledelsesopbakning om at synliggøre at området er prioriteret, at afsætte tilstrækkelige ressourcer i forhold til opgavens omfang eller at definere opgaven ud fra de afsatte ressourcer og signalere til lærerkollegiet at ressourcepersonerne besidder relevante faglige kompetencer. Det kan tilsyneladende være vanskeligt for ressourcepersonerne selv at tilkæmpe sig ressourcer og definere funktionen over for de øvrige lærere uden ledelsesopbakning, og en konsulent vurderer at det er hensigtsmæssigt hvis ledelsen præsenterer funktionerne på lærerværelset og synliggør at ressourcepersonerne er knyttet til en strategisk satsning fra skolens side.

Det er desuden vigtigt at ledelsen medvirker til at skabe legitimitet blandt lærerne, og flere skoleledere giver da også udtryk for at de ser det som en væsentlig opgave for dem at medvirke til at legitimere skolens ressourcepersoner. De vurderer at det kan være svært at udføre denne opgave, men de forsøger at signalere til lærere der skal modtage vejledning, at det er en form for aflastning og ikke et forsøg på kontrol.

Generelt oplever mange ressourcepersoner et stort behov for ledelsesopbakning og advarer mod at man parkerer opgaver hos dem alene. Ledelsen skal stadig være synlig og engageret i de arbejdsområder som ressourcepersonerne varetager, ikke mindst fordi ressourcepersonerne kun i meget begrænset omfang besidder formel beslutningskompetence. En ressourceperson advarer mod at ledelsen bliver for usynlig i forhold til AKT-arbejdet på skolen:

*Det er et spøjst felt man er i, i den her rolle, vi har ikke nogen formel ledelseskompetence, men man bliver jo ledelsens forlængede arm. Det er en svær rolle, og jeg kan nogle gange savne ligesom i de gode gamle dage, hvor inspektør Hansen gik op og ned ad gangene, og hvis han så hørte der var uro, kom han lige ind, og så gik de op på kontoret. Han var en slags primitiv AKT-vejleder, nu kommer han til at være usynlig, og så er det jo dejlig*

*nemt at de kan sige: "Jamen, vi har nogle AKT-vejledere". Der kan jeg godt nogle gange tænke: "Kom nu, vær nu lidt interesseret i det jeg går og laver". De kan sige det udadtil, men hvor er deres egen finger på pulsen? Det kan virke lidt letkøbt.*

De fleste ressourcepersoner sætter stor pris på eller efterspørger kontakt til skoleledelsen. Nogle er tilfredse med omfanget af kontakt, mens andre efterspørger mere formaliseret kontakt eller blot en højere grad af opmærksomhed fra ledelsens side.

Behovet for hyppig kontakt med ledelsen er afhængigt af flere forhold. Dels om ressourcepersonen er del af en organisering eller et center på skolen hvor der foregår prioritering af indsatsen og eventuel supervision i forhold til arbejdet, eller om ressourcepersonen arbejder uden en klar organisatorisk forankring. Dels om ressourcepersonen varetager funktionen alene eller er en del af et team eller en gruppe af lærere som i fællesskab varetager funktionen. En AKT-lærer som er alene om AKT-arbejdet på en af de besøgte skoler, oplever fx et stort behov for faglig sparring. Denne AKT-lærer vurderer at det er meget vanskeligt at være alene om opgaven og savner ledelsens opmærksomhed og bevågenhed. AKT-læreren savner især at ledelsen deltager i at udpege mål og retning for arbejdet og agerer sparringspartner i forhold til evaluering. AKT-læreren definerer det som et behov for en vejviser der siger: "Det er hvad du skal opnå, gå nu den vej". Ledelsen er vigtig fordi der skal foretages en prioritering når behovene ofte er større end ressourcerne.

Det er interessant at ingen ressourcepersoner efterspørger mere autonomi og mindre ledelsesinvolvering. Ressourcepersonerne anskuer gennemgående ledelsens involvering og opbakning som en nødvendig forudsætning for deres arbejde. Der er eksempler på at ledelsen nærmest kan opleve denne efterspørgsel som en belastning. En skoleleder konstaterer:

*Det giver en tryghed. De vil gerne have ledelsen med, vi har næsten måttet beskytte os selv.*

På alle skolerne deltager ledelsen regelmæssigt i møder i special- eller kompetencecenteret, og ressourcepersonernes kontakt til ledelsen er dermed afhængig af om de deltager i en sådan centerdannelse. På flere skoler giver AKT-vejlederne desuden udtryk for at de har en hyppig kontakt til skolens ledelse. En AKT-vejleder forklarer at det er helt nødvendigt:

*Vi har tæt samarbejde med dem fordi vi jo skal tage beslutninger. Det kan være hvis man har en hel klasse der skal arbejdes med, og der måske er flere vinkler. Vi er nødt til at koordinere det med dem. Det er vigtigt at jeg har nogle i ryggen, eller at der er nogle der kan stoppe mig, det er lige så meget en sparring. Ellers kan man blive en lus mellem to negle.*

For læsevejlederne på nogle skoler er der ikke regelmæssige møder med ledelsen ud over klassekonferencerne som ledelsen i mange tilfælde deltager i.

Af interview med skolelederne fremgår det at mange skoleledere søger en høj grad af uddelegering til ressourcepersonerne. Skolelederne forsøger dermed at vise tillid og anerkendelse. Der er da også ressourcepersoner der tolker ledelsens tilbagetrukne rolle som udtryk for at ledelsen er tryk ved at opgaven bliver løst tilfredsstillende, og ikke oplever et behov for at kontrollere.

### 8.3 Ressourcepersonernes position mellem ledelse og kolleger

Ressourcepersonerne oplever gennemgående, men i forskellig udstrækning, at der er en række dilemmaer knyttet til funktionen, og at de indtager en form for mellemposition på skolen. Ressourcepersonerne har ofte en anderledes relation til skoleledelsen end skolens øvrige lærere. De har ikke ledelsesansvar, men løser i en række tilfælde opgaver som skoleledelsen ellers ville varetage. Flere ressourcepersoner beskriver deres organisatoriske placering som en "en knivskarp balancegang" idet de til tider finder det vanskeligt at fastholde de øvrige læreres tillid, samtidig med at de i nogle tilfælde oplever et behov for at videregive informationer til ledelsen. Som vejledere og ressourcepersoner er de afhængige af legitimitet fra ledelsen, og de har ofte behov for tæt sparring med ledelsen, men de skal samtidig anvende forskellige strategier for at signalere at de ikke er for tæt knyttet til ledelsen.

Ressourcepersonernes egne vurderinger står i skarp kontrast til lærernes oplevelse. Af interview med lærere på de otte skoler fremgår det at ressourcepersonernes position opleves som uproblematisk. På spørgsmålet om ressourcepersonerne kan ansues som en form for mellemledere, svarer lærerne benægtende. De mener ikke at brugen af ressourcepersonerne skaber nye former for hierarki blandt lærerne, og bruger forskellige argumenter for dette: Det understreges at ressourcepersonerne er "kolleger som alle andre", og at de har almindelig undervisning, og de defineres som ligeværdige og som en del af fællesskabet. Lærerne er bevidste om at ressourcepersonerne ikke besidder formel ledelseskompetence. En lærer forklarer at ressourcepersonerne ikke som sådan tager beslutninger:

*Det de beslutter, er enten i samråd med os, eller også er det ledelsen der har besluttet det. Så hvis de kommer og siger vi skal noget, så er det fordi ledelsen har besluttet det. Og generelt så betvivler vi ikke ledelsesbeslutninger, også fordi vi selv er med til at tage de fleste af dem.*

Ressourcepersonerne defineres i stedet af lærerne som "mennesker der har fordybet sig og har ekstra indsigt" og "kolleger der bare har taget et ekstra kursus".

Heller ikke skolelederne betragter ressourcepersonerne som mellemledere, men snarere som ildsjæle der brænder for et særligt fagligt område. Ifølge en skoleleder kan ressourcepersonerne dog til tider opleve at de skal formidle ledelsesbeslutninger selvom de ikke selv har ledelseskompetence, og det kan sætte dem i en vanskelig position. Skolelederen understreger at ressourcepersonerne ikke ønsker ledelseskompetencen, og at man derfor som skoleleder legitimerer deres arbejde ved at sige til lærerne, at "sådan skal det være". Flere andre skoleledere er enige i denne betragtning. De vurderer ikke at ressourcepersonerne ønsker at indtage en lederrolle eller at besidde egentlig lederkompetence.

Ressourcepersonernes egne erfaringer, som de formidles i interviewene, peger på at positionen som ressourceperson kan indebære forskellige roller eller opgaver som rummer forskellige typer af vanskeligheder. I det følgende fokuseres først på rollen som koordinator og dernæst på rollen som vejleder.

### **8.3.1 Funktionen som koordinator**

En række ressourcepersoner varetager ud over vejledningsopgaver i forhold til kolleger også koordinerende funktioner i forhold til specialundervisning, dansk som andetsprog, det pædagogiske læringscenter eller AKT-indsatsen. Det går igen i interview med disse ressourcepersoner at funktionerne indebærer en uddelegering af særligt afgrænsede opgaver som fx omfatter organisering af området, indkaldelse til møder, bestilling af materialer m.m.

Flere af de ressourcepersoner der fungerer som koordinatore, har en principiel holdning om at de ikke ønsker at være mellemledere, men oplever at de i praksis indtager en rolle som indebærer elementer der svarer til en mellemlederposition. De befinder sig med andre ord til tider i en gråzone hvor de ikke er formelle ledere med personaleansvar, men ikke desto mindre leder og fordele arbejdet inden for et afgrænset fagligt område. Ikke alle ressourcepersoner oplever dog at de befinder sig i en sådan gråzone. En ressourceperson gør meget ud af ikke at se sig selv som mellemleder og konstaterer: "Jeg er en kollega med koordinerende funktion". Andre oplever at de som koordinatore er tvunget til at tage beslutninger som kan være upopulære blandt lærerne. En specialcenterkoordinator forklarer:

*En gang imellem når der er kamp om ressourcerne, så er det nogle gange mig der skal tage en beslutning. Man kan ikke med mine funktioner altid tage de positive beslutninger, det må man lære.*

Upopulære beslutninger kan fx dreje sig om at der skal gennemføres en læsetest, eller det kan handle om fagfordelingen i specialcentret. En anden ressourceperson der er koordinator for dansk som andetsprog på en af skolerne, giver udtryk for at det kan være svært at indsamle nød-

vendige informationer fra kolleger. Det er ikke rart at skulle rykke sine kolleger for svar igen og igen.

Flere skoleledere anerkender at der kan være dilemmaer i forhold til at agere tovholder eller koordinator. En skoleleder vurderer at funktionen kan være vanskelig:

*Jeg kan fornemme at nogle kan få den angst, eller: Hvor er det lige jeg er henne, hvor meget kan jeg tillade mig at sige: "Du skal gøre sådan."?*

I forhold til koordinatorernes arbejde i special- eller kompetencecentre er ledelsens deltagelse ifølge flere ressourcepersoner meget vigtig. Det er ifølge disse ressourcepersoner ikke hensigtsmæssigt at uddelegere ansvar til et center uden ledelsesinvolvering. Ledelsen er nødvendig fordi koordinatorerne ikke besidder beslutningskompetence i forhold til øvrige lærere og i forhold til forældrene, og skal derfor deltage hvis man som koordinator og ressourceperson skal manifestere et krav over for et lærerteam eller et forældrepar. Som koordinator og ressourceperson har man faglig kompetence, men ikke beslutningskompetence.

Der er dog eksempler på koordinators der får uddelegeret en meget høj grad af beslutningskompetence, fx i forhold til rollen som koordinator for et pædagogisk lærings- eller udviklingscenter.

På enkelte skoler har man ressourcepersoner som varetager strategisk udviklingsarbejde, og de benævnes fx udviklingskoordinatorer. Disse koordinators deltager i at udvikle og definere strategiske udviklingsmål og oplever det, ligesom de andre koordinators, som vigtigt at fastholde at ledelsen træffer beslutningerne. En koordinator vurderer at det er vigtigt at skelne mellem om man har haft indflydelse på beslutningen, eller om man formelt har været med til at træffe den:

*Man skal synliggøre når man fremlægger noget, at det ikke er mig der beslutter noget som helst, selvom jeg måske har haft indflydelse. Ledelsen beslutter hvilke projekter der skal sættes i gang. Jeg bliver bedt om at lave et projekt, men ledelsen beslutter det.*

### **8.3.2 Rollen som vejleder**

I forhold til opgaverne med kollegavejledning oplever ressourcepersonerne at de til tider kan komme i klemme. Det handler fx om hvordan man håndterer viden om problemer i undervisningen. En læsevejleder forklarer at hun fx kan få viden om at dårlige læseresultater i en klasse hænger sammen med undervisningens form og kvalitet. Det kan være vanskeligt at have en sådan viden om sine kolleger, og flere ressourcepersoner vurderer at det i sådanne tilfælde kan være nødvendigt at inddrage ledelsen. Oftest foregår en sådan proces ved at man holder møder med deltagelse af lærer, vejleder og ledelse. På den måde forsøger vejlederne at undgå situatio-

ner der kunne minde om angiveri. Flere lærere afviser at de direkte kunne finde på at angive en lærer som har problemer i undervisningen. En vejleder forklarer:

*Men jeg har aldrig prøvet at være inde og sige at det hele sejler i den klasse, og han har ikke styr på det. Det ville jeg have det svært med, for læreren viser jo tillid når man får lov at komme ind. Så er det bedre at tage kollegaen med ind til lederen og sige: "Der er nogle vanskeligheder her, kan du forklare hvad der sker?" Første gang man fortæller noget, så er man jo færdig som ressourceperson, så har man gravet sin egen grav.*

Flere vejledere konstaterer i stedet at de vælger selv "at bære rundt på mange hemmeligheder". En AKT-vejleder beretter dog om et tilfælde hvor han valgte at videregive oplysninger til ledelsen og dermed bryde det tillidsforhold mellem lærer og vejleder som normalt er en forudsætning for vejledning. AKT-vejlederen følte det som en form for angiveri og som en udfordring af den eksisterende kultur på skolen. Blandt de ressourcepersoner der har disse erfaringer, opleves det meget ubehageligt at videregive den slags oplysninger til ledelsen på grund af den loyalitet man føler i forhold til læreren. Det er en tillids erklæring fra læreren når ressourcepersonen får adgang til klasseværelset, og vejlederne må for alt i verden ikke opleves som sladrehanke. En vejleder forklarer:

*Det har jeg også gjort [givet oplysninger videre til ledelsen], men det er ikke behageligt. For man går ind i det med tillid til at jeg godt kan være der og være der på lige fod, og hvad kan man sige, være den usynlige der bare er i klassen, den usynlige assistent til et barn, og det er en tillids erklæring at man godt kan have sådan en som mig derinde. Det er én jeg skal fare med lempe med, synes jeg selv. Og jeg skal ikke rende rundt og være en sladrehanke til alle og enhver.*

Problemstillingen varierer i forhold til hvilken funktion der er tale om, og er tilsyneladende særligt tydelig i forhold til AKT. Flere AKT-vejledere vurderer at det er nødvendigt at inddrage ledelsen systematisk i samarbejdet med forældre og lærere hvis man ønsker at undgå den slags problemer. Flere skoleledere anerkender at problematikken er særligt relevant i forhold til AKT fordi man som AKT-vejleder kommer tæt på kollegers praksis og somme tider er nødt til at konfrontere kolleger med at de bør ændre visse forhold i deres undervisning eller i deres relationer til børnene.

Problemet forekommer også i forhold til andre typer af ressourcepersoner, fx læsevejlederne. Som læsevejleder kommer man ifølge en konsulent ind i kerneområderne i skolens drift. Det gør også læsevejledningen til en hårfin balance hvor man skal være loyal begge veje. Som læsevejleder kan man komme i en situation hvor man må sige til ledelsen at man har forsøgt at vejlede, men at læreren ikke vil lytte eller ikke er i stand til at modtage vejledningen. En læsevejleder vur-

derer at det i sådanne tilfælde kan være nødvendigt at videregive opgaven til ledelsen. I forhold til læsevejlederne er det dog ifølge ressourcepersoner, skoleledere og konsulenter en fordel at ledelsen ofte er repræsenteret ved klassekonferencerne. Ligeledes vurderes det positivt at der på flere skoler er mulighed for at inddrage en kommunal læsekonsulent. Den eksterne konsulent kan nemmere end den interne vejleder stille spørgsmål som kan opfattes som problematiske.

Også i forhold til evalueringsvejledningen kan det være særligt vigtigt at kommunikere klart i forhold til denne balance. En evalueringsvejleder har fundet det vigtigt at udtrykke at vedkommende ikke er mellemløber og dermed ikke er ledelsens forlængede arm i forhold til brugen af evaluering på skolen. I forsøget på at opbygge tillid og få lærerne til at gøre brug af funktionen er princippet om frivillighed ifølge denne vejleder meget afgørende. Evalueringsvejledere på andre skoler vurderer rollen anderledes. En evalueringsvejleder ser i højere grad sig selv som ansvarlig for at implementere skolens mål i forhold til evaluering og vurderer at det kan være nødvendigt at informere ledelsen hvis kolleger nægter at leve op til skolens målsætninger for evalueringspraksis. Vejlederen tilføjer:

*Somme tider har vi kollegaer der synes at et eller andet er bedre end det man har bestemt man gør, men det nytter jo ikke hvis vi har bestemt at vi har et fælles fodslag, så er vi jo nødt til at have det. Men i første omgang vil jeg sige til vedkommende at det vil jeg mene man var nødt til at gøre, og så hjælpe på vej hvis vedkommende er usikker i det og ikke ved hvordan man skal gribe det an. Så vil jeg gøre hvad jeg kan, for at hjælpe på vej, men hvis vedkommende siger: "Det vil jeg ikke," så må jeg informere ledelsen om det. Jeg har ikke konkret oplevet det endnu, men det kunne jeg måske løbe ind i til næste år.*

### **Fælles drøftelse og mulighed for ekstern vejledning og supervision**

Interviewene giver ikke nogen oplagte bud på løsninger af problematikken. Der er tilsyneladende tale om en indbygget vanskelighed i funktionen som ressourceperson. Balancegangen er nødvendig, og det fremgår af interviewene at det opleves som afgørende for brugen af ressourcepersoner at lærerne ikke oplever dem som ledelsens forlængede arm. Det er dog værd at nævne at flere ressourcepersoner vurderer at problematikken med fordel kan gøres til genstand for fælles drøftelser på skolen blandt skoleledere og ressourcepersoner. Ifølge psykolog Ole Løw er der dilemmaer knyttet til at varetage en konsulentrolle i et system som man selv arbejder inden for (Løw 2009), og det kan derfor være nyttigt at afklare uklare ansvars- og magtforhold ved at arbejde med det han kalder en grundkontrakt for brugen af vejledning. Grundkontrakten indebærer et forsøg på at indholdsdefinere positionen som intern konsulent i et samarbejde mellem skoleledelsen og ressourcepersonerne. Der er altså tale om en proces som indebærer afklaring af ansvarsforhold og ledelsens anerkendelse i forhold til de funktioner som ressourcepersonerne skal varetage. Flere ressourcepersoner oplever et behov for at diskutere de dilemmaer som de oplever i arbejdet, og en ressourceperson kommer med følgende forslag:

*(...) det er meget vigtigt at man har en fælles beslutning om hvad man gør i sådan nogle situationer, for ellers når AKT-vejlederen og jeg frem til forskellige ting. AKT-vejlederen beslutter måske at lade være at sige noget og ligger så inde med den information selv. Jeg vælger måske så at sige det og tale med ledelsen om det og fremadrettet lave nogle løsninger. Men det er ikke altid enkelt for ledelsen at reagere på disse informationer.*

Derudover vurderer flere ressourcepersoner det meget positivt at de har mulighed for at inddrage eksterne konsulenter i de forløb de oplever som særligt vanskelige. Det kan fx være læsekonsulenter eller et fælles kommunalt korps af AKT-vejledere. Der kan være opgaver hvor kollegial vejledning er vanskelig at gennemføre fordi skolens ressourcepersoner måske er for involverede eller for tæt på. I de tilfælde kan det være godt at bruge de eksterne konsulenter.

## 8.4 Opsamling

Analyserne i dette kapitel viser at ressourcepersonernes relation og kontakt til ledelsen er en meget afgørende faktor for deres muligheder for at vejlede skolens lærere – særligt i de tilfælde hvor der er tale om vanskelige forløb med lærere, elever eller forældre. Arbejdet som ressourceperson fungerer bedst når skoleledelsen er synlig og engageret i området. Det er nødvendigt med ledelsesopbakning og hyppig kontakt bl.a. fordi ressourcepersonerne kun meget sjældent besidder formel beslutningskompetence inden for det givne område.

Skolelederne anvender ressourcepersonernes viden om det der foregår på skolen, meget aktivt i den pædagogiske ledelse, og ressourcepersonerne fungerer mange steder som centrale rådgivere for skoleledelsen. Ressourcepersonerne skal ifølge skolelederne ikke optræde som kontrollanter og sladrehanke, men den viden som de besidder, er væsentlig for skolelederne – den giver lederne et indblik i de kampe der kæmpes, og virkeligheden på skolen. Set fra ressourcepersonernes perspektiv er ledelsesopbakning altafgørende. Ledelsen spiller en rolle i forhold til at synliggøre at området er prioriteret på skolen og i forhold til at legitimere ressourcepersonernes rolle og funktion over for de øvrige lærere. Skoleledelsen er dermed afgørende for etableringen af en platform for ressourcepersonernes arbejde på skolen.

Det kan desuden konstateres at mange ressourcepersoner til tider oplever deres position og rolle på skolen som vanskelig. Lærerne opfatter først og fremmest ressourcepersonerne som kolleger og ligeværdige samarbejdspartnere der har en ekstra faglig indsigt i et givet område, men ikke formel beslutningskompetence i forhold til lærernes undervisning. Ressourcepersonerne vurderer selv deres rolle som en vanskelig balancegang: De skal opretholde den ligeværdige kollegiale relation og samtidig indgå i en anderledes og tættere relation til skoleledelsen end skolens øvrige lærere.

Der tegner sig et billede af at funktionen som koordinator ofte indebærer en uddelegering af særlige opgaver og en rolle der nærmer sig mellemliderstatus. Der er tale om en gråzone hvor koordinatorene ikke har formel ledelseskompetence, men ikke desto mindre har opgaver der minder om ledelse i forhold til de øvrige lærere der arbejder med det pågældende område. Rollen som vejleder indebærer andre problematikker som bl.a. er knyttet til hvordan man håndterer viden om sine kolleger når der er problemer som ikke kan løses i vejledningen. Ressourcepersonerne udvikler forskellige strategier for involvering af ledelsen for at undgå at blive oplevet som en der angiver kolleger hvis disse har problemer med at gennemføre undervisningen. Der er flere eksempler på resourcepersoner der har befundet sig i ganske vanskelige loyalitetskonflikter, og som har fundet det nødvendigt at involvere skolens ledelse. Problemstillingen er tydelig i forhold til AKT-vejlederne, men også læsevejledere har oplevet tilsvarende episoder. Analyserne peger på at det på skolerne er værd at overveje denne problemstilling nærmere for at nå frem til en præcisering af ansvarsforhold og en klarere rollefordeling mellem skoleledelsen og resourcepersonerne.



## 9 Muligheder og begrænsninger i forhold til brugen af ressourcepersoner

Denne rapport fokuserer på ressourcepersonernes roller og arbejdsopgaver og de dilemmaer der er knyttet til funktionerne. På baggrund af rapportens analyser sættes der i dette kapitel fokus på fem centrale temaer:

- Ressourcepersoner som led i generelle forandringsprocesser
- Ressourcepersonernes betydning for almenundervisningen og for arbejdet med børn med særlige behov
- Balancer mellem rådgivning og vejledning
- Læringsformer og behov for andre former for kompetenceudvikling blandt lærerne
- Synergi og samarbejde mellem funktionerne.

Kapitlet indeholder ingen anbefalinger, men perspektiverer rapportens analyser i forhold til disse fem temaer. Afslutningsvis formuleres en række punkter som kan overvejes i forbindelse med den fremtidige brug af ressourcepersoner.

### **Ressourcepersoner som led i generelle forandringsprocesser**

Det er tydeligt at tilstedeværelsen af ressourcepersoner på skolerne ikke blot har betydning i forhold til det særlige og afgrænsede faglige område som de arbejder med. Ressourcepersonerne indgår i mere generelle forandringsprocesser som involverer relationer til det kommunale forvaltningsniveau og indebærer nye udfordringer for skoleledelsen og ændringer i lærernes samarbejdsrelationer. Disse forandringsprocesser kommer fx til udtryk i teamorganisering af lærerarbejdet. I forhold til ledelse er ressourcepersonerne en del af en tendens til nye ledelsesformer som betoner uddelegering af opgaver, teamorganisering og øget selvstyring. I forhold til læringsforståelse opfattes ressourcepersonerne i flere sammenhænge, fx i vejlederuddannelserne, som eksponenter for et læringsbegreb der indebærer at læring og viden ikke uproblematisk kan videregives, men snarere bør anskues som noget der aktivt konstrueres og forhandles i en særlig kontekst og med aktiv deltagelse af lærerne selv. Som det fremgår af analyserne i denne rapport, er denne forståelse af ressourcepersonernes rolle dog ikke den eneste der er i spil på skolerne. I flere sam-

menhænge anskues ressourcepersonerne i højere grad som eksperter der kan levere hurtige svar på påtrængende spørgsmål.

Ressourcepersonernes arbejde synes i høj grad at være påvirket af traditioner for samarbejde blandt lærerne på skolerne, og det kan samtidig konstateres at tilstedeværelsen af ressourcepersoner indeholder et potentiale der kan være med til at ændre samværs- og samarbejdsformer eller fremme ændringer der allerede er i gang på skolerne. Blandt skolelederne er der stor opmærksomhed på at ressourcepersonerne kan anvendes som et redskab til en større åbenhed blandt lærerne. Skolelederne fremhæver at ressourcepersonerne er en blandt flere faktorer som skaber denne åbenhed blandt lærerne (andre faktorer kan være teamorganisering, tolærertimer og forskellige pædagogiske udviklingsprojekter på skolerne). En leder beskriver denne forandring på følgende måde:

*Det giver en større åbenhed, det bliver legitimt at tale om tingene. Man taler i højere grad om hvad der foregår i normalundervisningen, i hverdagen bliver det synligt hvis der er noget der ikke er o.k. Og lærere i dag taler jo i højere grad sammen og arbejder i team.*

Der har været tradition for metodefrihed i folkeskolen og for at lærere havde et pædagogisk fri rum og en relativ autonomi i forhold til udførelsen af deres arbejde. På nogle skoler er dette kommet til udtryk i en individualiseret lærerkultur – populært sagt har døren til klasseværelset været lukket. Nogle af de konsulenter der har deltaget i interview, peger på at denne kultur stadig kan præge nogle skoler, men der sker en bevægelse mod en højere grad af åbenhed. En mere samarbejdsorienteret og åben kultur er altså på vej mange steder, og netop denne proces kan ressourcepersonerne tilsyneladende styrke.

### **Ressourcepersonernes betydning for almenundervisningen og for arbejdet med børn med særlige behov**

Analyserne i denne rapport demonstrerer at ressourcepersonerne repræsenterer nye former for videndeling i form af vejledning. På skolerne eksisterer der imidlertid forskellige forståelser af formålet med at anvende særlige ressourcepersoner. I nogle sammenhænge lægges der især vægt på den faglige specialisering, og ressourcepersonerne anskues som et redskab til opkvalificering af lærernes faglige viden. Brugen af ressourcepersoner repræsenterer dermed en mulighed for at man som lærer kan trække på specialviden inden for forskellige faglige områder. I praksis viser det sig imidlertid at ressourcepersoner i mange sammenhænge opleves som en form for aflastning i undervisningen i forhold til elever med særlige behov. En skoleleder beskriver det sådan at ressourcepersonerne kan "tage trykket fra almenundervisningen når der er nogle elever der popper op eller falder ud". Disse to forståelser af ressourcepersonernes opgave eksisterer parallelt på de undersøgte skoler.

Skolelederne har vurderet ressourcepersonernes betydning på skolen, og mere præcist er skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om i hvor høj grad ressourcepersonerne samlet set styrker forskellige dimensioner i det arbejde der foregår på skolerne. Det fremgår af tabel 10 hvilke områder skolelederne vurderer styrkes mest.

**Tabel 10**  
**I hvilken grad vurderer du at ressourcepersonerne på din skole på nuværende tidspunkt samlet set styrker ...**

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
... undervisningen af elever med særlige behov? (n = 357)	68 %	30 %	2 %	0 %	100 %
... skolens muligheder for inklusion/rummelighed? (n = 357)	50 %	45 %	5 %	0 %	100 %
... lærernes faglige kompetencer i forhold til almenundervisningen? (n = 355)	34 %	57 %	9 %	0 %	100 %
... lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen? (n = 354)	23 %	57 %	20 %	1 %	100 %
... skolens pædagogiske ledelse? (n = 354)	44 %	51 %	6 %	0 %	100 %

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.*

En meget stor andel af skolelederne (98 %) vurderer at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker undervisningen af elever med særlige behov, og en tilsvarende andel (95 %) vurderer at skolens muligheder for inklusion i høj grad eller i nogen grad styrkes gennem brugen af ressourcepersoner. En lidt mindre andel af skolelederne (91 %) vurderer at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker lærernes faglige kompetencer i forhold til almenundervisningen, og 80 % vurderer at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen. Det er værd at bemærke at mens to tredjedele (68 %) vurderer at ressourcepersonerne i høj grad styrker undervisningen af elever med særlige behov, vurderer en mindre andel på knap en fjerdedel (23 %) at ressourcepersonerne i høj grad styrker lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen. 20 % af skolelederne vurderer at ressourcepersonerne i mindre grad styrker lærernes planlægning og organisering af almenundervisningen. Endelig vurderer 95 % af skolelederne at ressourcepersonerne i høj grad eller i nogen grad styrker skolens pædagogiske ledelse.

Interviewene giver i overensstemmelse hermed et samlet indtryk af at ressourcepersonernes betydning i forhold til børn med særlige behov vurderes meget positivt, mens brugen af ressourcepersoner i forhold til at kvalificere almenundervisningen og lærernes planlægning og gennemfø-

relse af undervisningen vurderes mere vanskelig. Det fremgår af interviewene at elever i vanskeligheder på nogle af skolerne tager meget af tiden i hverdagen. På de skoler er særligt AKT-indsatsen ifølge skolelederne afgørende, ikke alene for elevernes trivsel, men også for lærernes muligheder for at udføre deres arbejde. Vejledningen kan ifølge skolelederne, når den fungerer bedst, hjælpe lærere med at blive bedre til deres arbejde og åbne for dialog med forældrene. Ifølge flere lærere er ressourcepersonerne med til at få hverdagen til at fungere, og skolelederne mener at ressourcepersonerne kan skabe tryghed, ro og mindre slid i en til tider krævende hverdag.

En ganske stor del af skolelederne vurderer også, som det fremgår af tabel 14, at lærernes faglige kompetencer i høj grad eller i nogen grad styrkes gennem brugen af ressourcepersoner, og interviewene formidler samme indtryk. Særligt læsevejledningen nævnes som en funktion hvor man har opnået markante resultater på mange skoler. Muligheden for at opnå positive resultater afhænger bl.a. af ressourcepersonernes kvalifikationer. En skoleleder beskriver betydningen af ressourcepersoner på følgende måde:

*Jeg tror det er svært at måle, men hvis man ellers har de rigtige ressourcepersoner der kan gå ind og sige: "Prøv nu lige det her, nu skal du se der er kommet noget spændende ...," så er det også udviklende og opkvalificerende, så har det en betydning for lærernes arbejde at de er der.*

### **Balancer mellem rådgivning og vejledning**

Det fremgår af rapporten at ressourcepersonernes arbejde på flere skoler i højere grad bærer præg af konkret sparring på specifikke spørgsmål end af egentlige vejledningsforløb, men det er samtidig tydeligt at de fleste ressourcepersoner er interesserede i at vejlede og anser det for en central del af funktionen. Det er væsentligt at være opmærksom på at rådgivning og vejledning ikke er to adskilte aktiviteter der udelukker hinanden. Den enkelte ressourceperson kan mere eller mindre strategisk vælge hvilket niveau de ønsker at arbejde på i en given sammenhæng. Som ressourceperson kan det være hensigtsmæssigt at indtage rollen som ekspert og derfra søge at etablere en platform hvor der gennem vejledning kan arbejdes med mere refleksive processer. Rådgivning kan i disse tilfælde fungere som legitimering af og adgangsvej til vejledningsforløb.

Mens ressourcepersonerne i rådgivningen kan formidle nogle typer af viden til lærerne i forlængelse af meget konkrete spørgsmål, er det hensigtsmæssigt at etablere vejledningsfora når der er tale om mere komplekse problemstillinger. Ressourcepersonernes har en række opgaver som ganske enkelt ikke kan varetages gennem rådgivning. Vejledning er nødvendig hvis man ønsker at igangsætte andre typer af processer hvor viden konstrueres i et samspil, og hvor løsninger formuleres tæt på praksis.

Ud over denne opdeling mellem rådgivning og vejledning viser analyserne at mange ressourcpersoner arbejder direkte med eleverne. Dette arbejde formuleres til tider som et spørgsmål om "at tage trykket af undervisningen" på en meget umiddelbar og kortsigtet måde. Intentionen med vejledning er at etablere nogle rammer og skabe et rum hvor lærere kan forholde sig reflek-sivt til undervisningen og dermed nå frem til en ændring af deres praksis som forebygger efter-spørgslen efter aflastning. Disse to niveauer kan sandsynligvis genfindes i de fleste ressourcper-soners arbejde, men med forskellig fylde. Spørgsmålet er hvordan man på skolerne kan etablere rammer for vejledning så denne tilgang kan udfylde behovet også for et mere langsigtet arbejde med at forandre og kvalificere lærernes praksis.

### **Læringsformer og behov for andre former for kompetenceudvikling blandt lærerne**

Flere skoleledere giver udtryk for at brugen af ressourcpersoner sjældent skaber store forandringer i praksis, men sikrer at ny viden stille og roligt forplanter sig i organisationen. Det gælder både i forhold til faglige aspekter ved undervisningen og i forhold til holdninger til og perspektiver på børnene og undervisningen. Dette forhold kan anskues som en styrke ved brugen af ressourcpersoner. Ny viden og gode idéer kan introduceres i de rette doser og i umiddelbar forlængelse af de situationer hvor der opleves at være behov for dem. Man kan dermed bygge oven på de kompetencer som lærerne i forvejen besidder, og som er forankrede i deres praksis. Der er tale om en læringsform som er integreret i det daglige arbejde, hvor det er ressourcpersonernes opgave at skabe rum til refleksion og udvidelse af lærernes handlerepertoire.

Denne læringsform indebærer også begrænsninger. Det kan være vanskeligt at skabe rum til større videnskæssige brud eller forandringer. Flere ressourcpersoner er i forlængelse af dette opmærksomme på begrænsningerne for anvendelsen af ressourcpersoner. De vurderer ikke at kompetenceudvikling på skolerne alene kan klares gennem ressourcpersonernes tilstedeværelse. Ressourcpersonerne kan være sparringspartnere i hverdagen, men et fagligt løft af lærerne kræver efteruddannelse. Flere ressourcpersoner understreger altså at deres funktioner ikke kan erstatte kompetenceudvikling blandt lærerne. Lærerne skal kende nogle af redskaberne og være klædt på til at kunne modtage vejledning på en konstruktiv måde. En ressourcperson vurderer at der er tale om forskellige former for læring:

*Der er en stor forskel, man kommer til et andet sted hvor man bliver mødt på en anden måde. Vores opgave er mere at få hverdagen til at fungere – og det er to vidt forskellige ting. (...) Hvis nu folk får lov til at komme på kursus, så er det et godt fundament at vejlede på. For det er også svært at vejlede nogle som ikke er opdateret overhovedet.*

Lærere på enkelte skoler vurderer at etablering af ressourcpersonfunktioner sker på bekostning af de øvrige læreres muligheder for efteruddannelse. Når der stilles krav om ressourcpersoner inden for forskellige områder, uden at der fra det kommunale niveau er øremærket penge til

formålet, kan det have konsekvenser for de øvrige læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter.

Det fremgår af interviewene at det kan være meget hensigtsmæssigt for ressourcepersonernes muligheder for at give vejledning at der på anden vis sker en løbende opkvalificering af lærerne. Det kan være nødvendigt at fremme lærernes lyst til at modtage vejledning. Derfor fremhæves det af konsulenter, ressourcepersoner og skoleledere i forskellige kommuner at det kan være nødvendigt at arbejde med brede skoleudviklingsprojekter så lærerne klædes på til at indgå i vejledningsforløb og til at udføre arbejdet i praksis. På en af de otte skoler vurderer man at LP-modellen kan være en metode til at skabe gode forudsætninger i organisationen for at modtage vejledning fordi der skabes et grundlag for at bruge hinanden og udnytte hinandens ressourcer. På andre skoler anvendes andre typer af skoleudviklingsprojekter.

### **Synergi og samarbejde mellem funktionerne**

Brugen af ressourcepersoner ser ud til i flere tilfælde at have stor betydning for det faglige område som den enkelte funktionen vedrører. Det er dog ikke helt så tydeligt om der på skolerne etableres synergi mellem funktionerne, dvs. om der etableres positive samspil mellem funktionerne der øger værdien af den enkelte funktion. Der er eksempler på at skolerne i forhold til nogle funktioner arbejder i den retning, men det ser ikke ud til at samarbejdet endnu er fuldt fungerende. På nogle skoler taler man om at ressourcepersonerne til tider kan opleves som "et plaster her og der". Hermed gives der udtryk for at det kan være svært at se et sammenhængende mønster i brugen af ressourcepersoner. Denne oplevelse kunne pege på at der er behov for at arbejde videre med mulighederne for at etablere sammenhæng mellem funktionerne.

Det er relevant at overveje hvilke synergieffekter man arbejder på at etablere. På baggrund af rapporten kan der identificeres tre former for samarbejde mellem ressourcepersonerne på den enkelte skole. For det første etableres der i nogle sammenhænge samarbejde mellem funktioner fordi ressourcepersonerne arbejder med *overlappende faglige tematikker*. Det gælder fx it-vejlederne og bibliotekarerne som for begges vedkommende arbejder med de digitale læringsressourcer, og det vedrører desuden læsevejledere og bibliotekarer som for begges vedkommende har viden om læsning og undervisningsmidler for forskellige grupper af læsere. I begge disse tilfælde er der åbenlyse muligheder for at etablere synergi med udgangspunkt i det pædagogiske servicecenter.

Synergi og samarbejde etableres for det andet i andre sammenhænge med *udgangspunkt i enkeltelever eller grupper af elever*. Her kan fx AKT-vejledere, specialundervisningslærere og læsevejledere anlægge forskellige perspektiver på den samme sag og dermed nå frem til en fælles forståelse som potentielt øger kvaliteten i den indsats der efterfølgende iværksættes.

Endelig kan der for det tredje etableres samarbejde mellem skolens ressourcpersoner i form af *vejledningsfaglige drøftelser*. Flere ressourcpersoner vurderer at det kan være hensigtsmæssigt med fælles drøftelser af relationer til ledelsen, strategier for anvendelse af ressourcpersoner eller erfaringer med vanskelige vejledningsforløb. Alle ressourcpersonerne varetager (i forskellig udstrækning) vejledningsopgaver, og det kan være hensigtsmæssigt at etablere et forum hvor de vejledningsfaglige perspektiver kan gøres til genstand for fælles diskussion.

### **Fremadrettede perspektiver**

Rapportens analyser peger på at følgende faktorer ser ud til at have stor betydning for anvendelsen af ressourcpersoner:

#### **Funktionsbeskrivelser og etablering af funktioner**

- Det fremhæves på flere skoler at afklarings- og forhandlingsprocesser på skolerne i forhold til at definere arbejdsopgaverne inden for rammerne af de tidsmæssige ressourcer der stilles til rådighed, er nødvendige, og at skoleledelsen bør være involveret i disse processer. Funktionsbeskrivelserne kan medvirke til at skabe klarhed for både ressourcpersonerne, skoleledelsen og skolens øvrige lærere i forhold til hvad funktionen indebærer.
- Når der udpeges ressourcpersoner, er det vigtigt at skolelederne overvejer om de udvalgte personer besidder eller har mulighed for at udvikle en tilstrækkelig grad af legitimitet blandt lærerne. Analyserne peger på at skoleledelsen har en central rolle i forhold til at formidle at området er prioriteret, og signalere til lærerne at ressourcpersonerne besidder en relevant faglig viden som lærerne bør anvende til kvalificering af undervisningen.

#### **Fælles forståelse af roller og behov for ledelseskontakt**

- Flere ressourcpersoner vurderer at de til tider befinder sig i en loyalitetskonflikt mellem lærere og ledelse, og at arbejdet indebærer vanskelige balancegange. Det vil være relevant at ressourcpersoner og skoleledelsen drøfter dette spørgsmål og på den baggrund når frem til fælles forståelser af ressourcpersonernes roller og ansvarsforhold.
- Ressourcpersonerne formulerer et klart behov for ledelseskontakt og ledelsesopbakning. De har ikke og ønsker ikke at besidde egentlig formel ledelseskompetence, men vurderer samtidig at de varetager mange opgaver som det er meget vanskeligt at udføre uden en tæt kontakt med skolens ledelse.

#### **Uddannelse og faglige netværk**

- Ressourcpersonernes faglige ballast i form af efteruddannelse og løbende opdatering, bl.a. i faglige netværk, er central og bør derfor prioriteres. Lærerne vurderer at de er mere tilbøjelige til at bruge ressourcpersoner hvis de er overbevist om at ressourcpersonerne besidder en høj grad af faglig viden.

- Lærere og ledere efterspørger ressourcpersoner der både er fagligt kvalificerede og besidder tilstrækkelige vejledningsfaglige kompetencer. Lærerne, skoleledelserne og ressourcpersonerne selv betoner at tillidsfulde og ligeværdige relationer, en konstruktiv, praksisnær dialog og anerkendende tilgange er centrale faktorer for lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcpersoner.
- Flere skoleledere og ressourcpersoner vurderer at en løbende opkvalificering af lærerne kan skabe en faglig modtagelighed og klangbund i forhold til at modtage vejledning. Det betyder at det er vigtigt at diskutere om prioriteringen mellem uddannelse af ressourcpersoner og lærernes almindelige kompetenceudvikling er den rette.

### **Rammer for vejledning**

- Det er hensigtsmæssigt at arbejde med både kortsigtede og langsigtede behov og strategier for brugen af ressourcpersoner. På nogle skoler vejledes der endnu ikke i så stort omfang, og der er behov for at skoleledere og ressourcpersoner overvejer hvordan man skaber bedre rammer for vejledningsforløb der også på længere sigt kan kvalificere undervisningen. Der synes også at være behov for at inddrage lærerne i diskussioner af hvilken rolle ressourcpersonernes skal spille på skolerne, da lærerne ikke nødvendigvis har de samme forventninger som ledelsen og ressourcpersonerne.
- I forhold til nogle funktioner er det relevant at overveje balancen mellem den vejledning der målrettes elever med særlige behov, og den vejledning der vedrører almenundervisningen.

### **Samarbejde, synlighed og tilgængelighed**

- Overblik over hvilke funktioner skolen råder over, og viden om hvad funktionerne indebærer, er centrale faktorer for lærernes brug af ressourcpersoner. Det er derfor væsentligt at sikre synlighed og tilgængelighed i forhold til alle funktioner på den enkelte skole. Det betyder at der er behov for at arbejde videre med forskellige typer af organisering af ressourcpersonernes arbejde.
- I de tilfælde hvor der er meget stor efterspørgsel efter en given funktion, er det relevant at overveje mere formaliserede adgange for at sikre at der sker en hensigtsmæssig prioritering af ressourcerne. I tilfælde med meget lille efterspørgsel kan det være hensigtsmæssigt at overveje strategier der øger lærernes efterspørgsel efter vejledning, fx i form af systematiske procedurer.

# 10 Litteraturliste

- Bro Bente, 2009: *AKT-lærerens muligheder og begrænsninger*. Liv i skolen. Tema: ressource-lærere og kollegial vejledning i skolen, nr. 2, juni 2009, 11. årgang, VIA University College.
- CEPRA, 2008: Læseevaluering i Hjørring kommune, University College Nordjylland.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *It i skolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2008: *Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2007 A: *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2007 B: *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2006: *Skoleledelse i folkeskolen*.
- Hermansen Mads, Ole Løw og Vibeke Petersen, 2004: *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, Alinea.
- Løw Ole, 2009: *Intern konsultation – konsulent i mellemkollegiale relationer i skolen*. Liv i skolen. Tema: ressource-lærere og kollegial vejledning i skolen, nr. 2, juni 2009, 11. årgang, VIA University College.
- Mehlby Jill, 2009: *Skoleudvikling i Københavns Kommune 2006-2008. Vejledning på skolerne og skole-hjem-samarbejdet*, AKF-rapport.
- Nordahl Thomas, 2009: *Udfordringer i specialpædagogikken* i Danmarks evalueringsinstitut 2009: *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning*
- Rønne Bo, 2009: *Nye vejlederuddannelser*. Liv i skolen. Tema: ressource-lærere og kollegial vejledning i skolen, nr. 2, juni 2009, 11. årgang, VIA University College.
- Undervisningsministeriet, 2007: *Bekendtgørelse nr. 473 af 10/05/2007: Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen*.
- UNI-C, 2009: *Pædagogisk it-vejleder-uddannelse*, [http://www.uni-c.dk/produkter/kurser/it-koerekort/p\\_it-vejlederudd.html](http://www.uni-c.dk/produkter/kurser/it-koerekort/p_it-vejlederudd.html).



# Appendiks A

## Projektbeskrivelse

Formandskabet for Skolerådet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge særlige ressourcpersoners rolle og funktion i folkeskolen. Denne projektbeskrivelse gør rede for undersøgelsens baggrund, formål, formidling og metode. Den indeholder desuden en tidsplan.

### **Baggrund for undersøgelsen**

Folkeskolen undergår konstant justeringer, og kravene til skolernes ansvar, opgaver og kompetencer skærpes og ændres. Mange skoler anvender i dag særlige ressourcpersoner som led i at imødekomme disse krav. Det er lærere som har en specialviden om et afgrænset felt, fx læsevejledere, tosproglærere, AKT-lærere (Adfærd, Kontakt og Trivsel) og pædagogiske it-vejledere. Ressourcpersonerne anvendes for at sikre at de nødvendige kompetencer er til stede på skolerne til at kvalificere arbejdet inden for det givne område.

De særlige ressourcpersoner kan varetage deres opgave på flere måder. De kan have en kapacitetsopbyggende funktion på skolen hvor de målrettet arbejder med at styrke lærerkorpsets kompetencer inden for det særlige felt. De kan også have den funktion at anvise konkrete løsninger på problemer med fx en elevs adfærd, læseudvikling eller sproglige udvikling. Her kan ressourcpersonen vejlede den enkelte lærer om undervisningens planlægning og tilrettelæggelse. Det kan også indebære at den særlige ressourcperson selv underviser eleven uden for elevens klasse.

Der synes dog at være forhold på skolerne som betyder at de ikke altid udnytter ressourcpersonernes kompetencer optimalt. Satsningen på ressourcpersoner hviler fx ofte på en forestilling om at ressourcpersonernes viden forplanter sig til skolens øvrige lærere gennem videndeling. Om og hvordan dette sker, kan handle om hvilken kultur der er etableret for videndelingen mellem kollegaer. Lærere og ledere på tværs af EVA's evalueringer peger således på at det ofte kan

være ømtåleligt for lærerkollegaer at give og modtage vejledning<sup>9</sup>. Hvis det er tilfældet, vil ressourcepersonerne ikke kunne fungere efter hensigten.

Det er desuden forskelligt hvordan skolernes organisering støtter op om anvendelsen af ressourcepersoner, herunder hvilke procedurer der er for at inddrage ressourcepersonerne. Fx indgår ressourcepersoner på nogle skoler systematisk i møder med klasse- eller fagteamene. På andre skoler bliver ressourcepersonerne kun inddraget når de enkelte lærere selv anmoder om det. Ressourcepersonerne kan også have forskellige roller i forhold til ledelsen. Nogle skoleledere kan vælge at anvende ressourcepersonernes viden i spørgsmål hvor ressourcepersonerne har en særlig indsigt, mens andre ikke anvender ressourcepersonerne. På nogle skoler har ressourcepersonerne desuden reelt fået uddelegeret ledelsesopgaver, men uden at have formel ledelses- og beslutningskompetence.

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. Men det kan være forskelligt hvor vigtig de selv synes denne ajourføring er, og hvordan skolen og kommunen prioriterer den.

### **Formålet med undersøgelsen**

Undersøgelsen skal belyse hvilke roller de særlige ressourcepersoner har, fx i forhold til at opkvalificere lærere og styrke deres planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. Undersøgelsen vil bl.a. identificere faktorer der har betydning for ressourcepersonernes muligheder for at virke.

Undersøgelsen vil give svar på følgende spørgsmål:

- Hvilke opgaver og funktioner har ressourcepersonerne?
- Hvordan er ressourcepersonerne placeret i skolens organisation, hvordan samarbejder de med ledelsen, hvordan de varetager eventuelle ledelsesopgaver som de har fået uddelegeret og i hvilke fora kommer ressourcepersonernes viden i spil? Hvilke organisatoriske forhold bevirker at ressourcepersonerne kan fungere efter hensigten?
- Hvordan bliver ressourcepersonernes viden opfattet og anvendt af skolens andre lærere? Hvilke forhold styrker lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersonerne?
- Hvordan opdaterer ressourcepersonerne sig om nye og relevante forskningsresultater? Hvordan bliver den nye viden anvendt på skolerne?

<sup>9</sup> Se fx EVA's rapporter Skoleledelse i folkeskolen (2006), Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen (2007) og Læsevejlederen (arbejdstitel) (2008 – endnu ikke offentliggjort).

### **Definition af særlige ressourcepersoner**

I undersøgelsen anvendes begrebet "særlige ressourcepersoner" som en samlebetegnelse for de termer kommuner og skoler anvender, fx "vejledere" og "faglige fyrtårne".

Med betegnelsen mener vi personer som skoler trækker på til at rådgive og vejlede skolernes lærere inden for det område hvor ressourcepersonerne har en særlig faglig indsigt. De særlige ressourcepersoner har ofte en efteruddannelse i det område de vejleder om. Ressourcepersonerne kan enten være lærere ansat på skolen eller eksternt tilknyttede personer.

### **Formidling af undersøgelsen**

Resultaterne af undersøgelsen vil blive fremstillet i en rapport og en folder. Rapporten vil indeholde undersøgelsens analyser og konklusioner. Folderen vil formidle de centrale pointer fra undersøgelsen i en kort, overskuelig og lettilgængelig form og vil blive sendt ud til alle landets folkeskoler.

### **Undersøgelsens design og metode**

Undersøgelsen vil bygge på:

- Desk research
- Casestudier på otte udvalgte skoler
- En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt landets skoler.

#### **Desk research**

Som en integreret del af undersøgelsen vil der indgå desk research. Formålet er at få mere grundlæggende viden om området, fx ved at læse faglitteratur om læring og organisation og ved at undersøge EVA's tidligere evalueringsresultater på området. Desuden indeholder desk researchen en læsning af udvalgte kommunernes kvalitetsrapporter og deres beskrivelser af indsatsområder og særlige ressourcepersoner, skriftligt materiale fra udvalgte skoler o.l.

#### **Casestudier på otte udvalgte skoler**

Undersøgelsen vil primært bygge på resultaterne af casestudier på otte skoler. Skolerne udvælges så de er geografisk spredt og af forskellig størrelse. Desuden skal skolerne have mindst en særlig ressourceperson, og nogle af skolerne skal have flere.

I hver case vil der indgå interview med fire grupper. Det overordnede formål med interviewene er at få nuancerede beskrivelser af gruppernes forventninger til og erfaringer med de særlige ressourcepersoner på skolerne og den videnformidling som er deres opgave. De enkelte interviewgrupper beskrives nedenfor.

### *Enkeltinterview med de særlige ressourcepersoner*

Vi vil gennemføre enkeltinterview med den eller de særlige ressourcepersoner der er på hver skole. Det er valgt at ressourcepersonerne skal interviewes enkeltvis for at sikre et nuanceret kendskab til alle ressourcepersonernes oplevelser og vurderinger.

Interviewene skal bl.a. give indsigt i ressourcepersonernes erfaringer med og vurdering af:

- deres egen rolle
- skolens organisering i forhold til ressourcepersonerne
- deres samarbejde med ledelsen
- de andre læreres anvendelse af ressourcepersonerne
- hvordan ressourcepersonernes viden bliver anvendt og diskuteret på skolen
- ressourcepersonernes anvendelse af faglige netværk og ajourføring med forskningsresultater.

### *Gruppeinterview med andre lærere*

Vi vil gennemføre et gruppeinterview med udvalgte andre lærere fra hver skole. Formålet med at interviewe skolens andre lærere er at få et indblik i deres forventninger til, syn på og måder at bruge de særlige ressourcepersoner. Desuden skal interviewene belyse i hvilke fora lærerne arbejder med den viden de har fået af de særlige ressourcepersoner. Vi har valgt gruppeinterviewet som metode fordi det giver en særlig dynamik hvor lærerne kan inspirere hinanden i deres refleksioner.

I gruppeinterviewet vil indgå 6-8 lærere. Lærerne skal repræsentere forskellige afdelinger eller årgange, og de skal være uddannet på forskellige tidspunkter så der både er nye og gamle lærere i interviewgruppen. Desuden skal lærerne som udgangspunkt repræsentere forskellige fag. Dog kan der gøres en undtagelse hvis skolens særlige ressourceperson er særligt rettet mod et fag. Her vil det være mest relevant at interviewe faglærerne.

### *Interview med skoleledelser*

Vi vil interviewe ledelsen på hver enkelt skole. Formålet med at interviewe hver enkelt skoles ledelse er at få indblik i deres strategi for, syn på og måder at anvende skolens særlige ressourcepersoner. Samtidig skal interviewene være med til at klarlægge skolens organisering af de særlige ressourcepersoners funktion og i hvilke fora ressourcepersonernes viden kommer i spil. Endelig skal interviewene anvendes til at få skoleledelsernes særlige indsigt i de særlige ressourcepersoners arbejdsopgaver og de andre læreres måder at anvende ressourcepersonerne.

### *Gruppeinterview med kommunale repræsentanter*

I hver kommune vil vi interviewe kommunale repræsentanter i form af skolechefer og pædagogiske konsulenter, fx tosprogskonsulenter og læsekonsulenter. Formålet med at interviewe kommunale repræsentanter er at få indblik i kommunernes strategi i forhold til indsatsområder og

anvendelse af særlige ressourcepersoner, bl.a. hvilke tiltag kommunerne vurderer, er nødvendige for at sikre den ønskede videndeling blandt lærerne. Desuden er formålet med interviewene at få eventuelle kommunale koordinatore for faglige netværk til at beskrive og vurdere hvordan netværkene fungerer i forhold til at støtte og udvikle de enkelte ressourcepersoners kompetencer.

#### *Faktaark fra skoleledelser*

Som grundlag for interviewene skal hver skoleledelse skriftligt besvare et faktaark der skal sikre at vi får præcise oplysninger om faktuelle forhold. Faktaarket vil indeholde en række faktuelle spørgsmål om de særlige ressourcepersoners funktioner, fx de funktioner ressourcepersonen varetager, det timetal der er afsat, og den organisering ressourcepersonen indgår i.

#### *Skema til arbejdstidsregistrering og overvejelser*

De særlige ressourcepersoner skal inden interviewene udfylde et skema hvor de over en 14 dages periode registrerer hvordan de bruger deres tid på skolen, bl.a. hvornår de giver vejledning, til hvem, om hvilke emner, og i hvilke fora. Desuden bliver de efterfølgende selv bedt om skriftligt at kommentere og vurdere deres anvendelse af tiden.

Dette skema er en struktureret måde at klarlægge de særlige ressourcepersoners vejledningsopgaver på. Hvis ressourcepersonerne blot bliver spurgt om deres vejledningsopgaver i et interview, kan der være risiko for at de vil glemme detaljer i hverdagen, fx de gange de har indtrådt i vejlederrollen over frokosten på lærerværelset. Den strukturerede opgørelse skal derfor sikre et fuldstændigt billede af arbejdsopgaverne som vil blive anvendt i interviewene med de særlige ressourcepersoner. Ressourcepersonernes egen vurdering af deres tidsregistrering skal bl.a. give indsigt i hvordan de selv opfatter deres rolle. Stemmer deres opfattelser af egne funktioner fx overens med den tid de reelt anvender på opgaverne?

#### **Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere**

I undersøgelsen vil indgå en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. Formålet med undersøgelsen er dels at få et overblik over de særlige ressourcepersoner i folkeskolen, bl.a. hvilke typer af lærere de er (uddannelsestidspunkt, fag, køn, typer af efteruddannelse osv.), dels at få et overblik over hvor mange timer der er afsat til deres arbejde, og hvilke procedurer der er for anvendelsen af ressourcepersonerne, fx om der er faste møder mellem ressourcepersonerne og henholdsvis leder og lærere. Et repræsentativt udvalg af skoleledere vil modtage et kort spørgeskema om skolens ressourcepersoner.

#### **Følgegruppe med organisatorisk indsigt**

Til projektet knyttes en følgegruppe på tre personer. Gruppen skal samlet set have erfaring med forskning i organisation og et indgående kendskab til folkeskolen. Gruppens opgave er at give en

indledende faglig sparring på projektet og undersøgelsesdesignet og senere en faglig sparring på rapporten og dens analyser og konklusioner.

## Tidsplan for undersøgelsen

Tidspunkt	Aktivitet
Januar 2009	Udvælgelse af skoler
Maj – juni 2009	Gennemførelse af caseundersøgelser og spørgeskemaundersøgelse
Juni – september 2009	Analyse og afrapportering
Oktober 2009	Rapporten i høring hos de skoler der deltager i undersøgelsen
3. december 2009	Rapporten offentliggøres

# Appendiks B

## Dokumentation og metode

I undersøgelsen indgår både kvalitative og kvantitative elementer. Undersøgelsen bygger dels på besøg på otte skoler, herunder interview med særlige ressourcpersoner, lærere, skoleledelse og kommunale konsulenter, dels på en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

### **Interviewundersøgelsen**

#### *Udvælgelse af kommuner og skoler*

Et centralt kriterium i udvælgelsen af skoler og kommuner har været at opnå variation i forhold til erfaringer med brugen af særlige ressourcpersoner. Kommunerne blev derfor udvalgt så både kommuner som har prioriteret ressourcpersoner og/eller fundet særligt interessante løsninger på de udfordringer denne brug medfører, og kommuner som ikke er kommet så langt med dette arbejde, er repræsenteret. Kommunerne er desuden sammensat så de er geografisk spredt og af forskellig størrelse. I hver kommune blev to tilfældigt udvalgte skoler kontaktet telefonisk for at få viden om ressourcpersoner der er på skolen, og inden for hvilke faglige områder. Vi ønskede dermed at sikre os at dække mange forskellige funktioner og at have skoler af forskellig størrelse repræsenteret i undersøgelsen.

Af tabel 11 fremgår det hvilke kommuner og skoler der indgår i undersøgelsen.

**Tabel 11**  
**Deltagende kommuner og skoler**

Kommune	Skole
Faaborg-Midtfyn Kommune	Broskolen
Esbjerg Kommune	Hjerting Skole
Hedensted Kommune	Raarup Skole
Hjørring Kommune	Højene Skole
Silkeborg Kommune	Hvinningdalskolen
Københavns Kommune	Peder Lykke Skolen
Roskilde Kommune	Hedegårdenes Skole
Guldborgsund Kommune	Sundskolen

Det overordnede formål med interviewene var at få nuancerede beskrivelser af de forskellige gruppers forventninger til og erfaringer med de særlige ressourcepersoner på skolerne. På hver skole blev der gennemført interview med:

- Pædagogiske konsulenter fra den pågældende kommune
- Særlige ressourcepersoner
- Andre af skolens lærere
- Skoleledelsen.

Interviewene varede 1-1,5 time. Gruppeinterview blev valgt som metode for at få så mange forskellige oplevelser og synspunkter som muligt repræsenteret i undersøgelsen. Alle interview blev gennemført som semistrukturerede interview på baggrund af en interviewguide, men med mulighed for at forfølge andre emner som kom frem under interviewet. Der blev taget referat af alle interview som desuden efterfølgende blev grundigt bearbejdet på baggrund af lydfiler.

I det følgende gennemgås de enkelte interviewgrupper.

#### *Særlige ressourcepersoner*

Formålet med interviewene med de særlige ressourcepersoner var at få indsigt i deres erfaringer med og tanker om rollen som ressourceperson. Ansvar for udvælgelsen af ressourcepersoner til interview var ledelsens, men vi forsøgte at få så mange forskellige typer af ressourcepersoner som muligt repræsenteret i interviewene. En del af ressourcepersonerne var under uddannelse, og det skal bemærkes at flere af ressourcepersonerne varetager flere funktioner. Således har ca. en tred-

jedel af de interviewede ressourcepersoner mere end en ressourcepersonsfunktion. To af skolerne har i særlig grad valgt at samle funktionerne på få personer.

De særlige ressourcepersoner havde inden interviewene udfyldt et skema hvor de over en periode på fem skoledage registrerede hvordan de brugte deres tid på skolen, bl.a. hvornår de gav vejledning, til hvem, om hvilke emner og i hvilke fora. Skemaet var en struktureret metode til at klarlægge de særlige ressourcepersoners vejledningsopgaver og blev brugt som inspiration til interviewene med de særlige ressourcepersoner.

På hver af de otte skoler blev de særlige ressourcepersoner delt op i to mindre grupper på to-tre personer for at skabe tid til at opnå et nuanceret kendskab til alle ressourcepersonernes oplevelser og vurderinger. I interviewene indgår i alt 39 ressourcepersoner. De repræsenterer forskellige faglige områder alt efter hvilke funktioner man har på skolerne. I interviewene deltog ti AKT-vejledere/-lærere, otte læsevejledere, fem it-vejledere, fem skolebibliotekarer og fire dansk som andetsprog-vejledere/-lærere. Dertil kommer matematikvejledere, evalueringsvejledere, specialundervisningskoordinatorer, praktikvejledere, LUS-vejledere, forældrenetværkskoordinatorer, motorik- og sundhedsvejledere og ressourcepersoner i læringsstile.

Interviewene varede ca. 1,5 time og berørte bl.a.:

- Ressourcepersonernes egen rolle, deres ressourcer og tidsforbrug
- Rollen som vejleder
- Forskelle og ligheder mellem ressourcepersonerne på skolen
- Skolens organisering i forhold til ressourcepersonerne
- Ressourcepersonernes samarbejde med ledelsen
- De andre læreres anvendelse af ressourcepersonerne
- Hvordan ressourcepersonernes viden bliver anvendt og diskuteret på skolen
- Ressourcepersonernes anvendelse af faglige netværk og ajourføring med hensyn til forskningsresultater
- Fremtidsperspektiver for området og for ressourcepersonernes egen rolle.

### *Kommunale konsulenter*

I hver kommune interviewede vi to-seks pædagogiske konsulenter, alt efter hvor mange konsulenter kommunen rådede over, og hvordan arbejdet var organiseret (i alt 36 konsulenter). Ud over almene pædagogiske konsulenter og udviklingskonsulenter var især konsulenter inden for områderne it, læsning og AKT repræsenteret. Formålet med at interviewe de kommunale konsulenter var at få indblik i kommunernes strategi i forhold til indsatsområder og anvendelse af særlige ressourcepersoner. Desuden var formålet med interviewene at få koordinatorene for faglige netværk til at beskrive og vurdere hvordan netværkene fungerer i forhold til at støtte og udvikle de enkelte ressourcepersoners kompetencer.

Interviewene varede ca. 1,5 time og berørte bl.a.:

- Kommunal strategi i forhold til anvendelsen af ressourcepersoner
- Konsulenternes opgaver i forhold til ressourcepersonerne på skolen
- Forskelle og ligheder mellem forskellige typer af ressourcepersoner
- Organisering af ressourcepersonernes arbejde
- Konsekvenser og virkninger af ressourcepersonernes tilstedeværelse på skolen
- Fremtidsperspektiver for området.

### *Skoleledelsen*

Interview med skoleledelsen involverede i de fleste tilfælde skoleleder og souschef. I enkelte tilfælde deltog også SFO-lederen. Som grundlag for interviewene med skoleledelsen havde hver skole skriftligt besvaret et faktaark som indeholdt en række faktuelle spørgsmål om de særlige ressourcepersoners funktioner. Formålet med at interviewe hver enkelt skoles ledelse var at få indblik i deres strategi for, syn på og måder at anvende skolens særlige ressourcepersoner på. Samtidig skulle interviewene være med til at klarlægge hvordan skolen organiserer de særlige ressourcepersoners funktion, og i hvilke fora ressourcepersonernes viden kommer i spil. Endelig skulle interviewene anvendes til at få kendskab til skoleledelsernes særlige indsigt i de særlige ressourcepersoners arbejdsopgaver og de andre læreres anvendelse af ressourcepersonerne.

Interviewene varede ca. 1 time og berørte bl.a.:

- Ressourcepersonernes kompetence og udvælgelse, ressourcer og tidsforbrug
- Mål og strategi for anvendelsen af ressourcepersoner
- Organisatorisk forankring af ressourcepersonerne
- Relationer mellem ledelse og ressourcepersoner
- Forskelle og ligheder mellem ressourcepersoner på skolen
- Lærernes brug af ressourcepersoner
- Ressourcepersonerne som vejledere
- Konsekvenser og virkninger af ressourcepersonernes tilstedeværelse på skolen
- Fremtidsperspektiver for de forskellige funktioner.

### *Andre lærere*

I interview med andre af skolens lærere indgik tre-seks lærere på hver skole. I alt 40 lærere deltog i interview på de otte skoler. Lærerne var udvalgt så de repræsenterede forskellige afdelinger eller årgange, forskelle i anciennitet og forskellige fag på skolen. Formålet med at interviewe skolens andre lærere var at få et indblik i deres forventninger til, syn på og måder at bruge de særlige ressourcepersoner på. Desuden skulle interviewene belyse i hvilke fora lærerne arbejder med den viden de har fået af de særlige ressourcepersoner.

Interviewene varede ca. 1,5 time og berørte bl.a.:

- Konkrete erfaringer med at bruge ressourcepersoner
- Relationen mellem lærere og ressourcepersoner
- Relation til ledelsen og organisering af ressourcepersonerne
- Konsekvenser og virkninger af ressourcepersonernes tilstedeværelse på skolen
- Fremtidsperspektiver for området og for skolen i forhold til ressourcepersoner.

### **Spørgeskemaundersøgelsen**

Spørgeskemaundersøgelsen er en stikprøvebaseret undersøgelse udsendt til 597 skoleledere i danske folkeskoler. Udsendelsen skete i form af en e-mail med et link til et elektronisk spørgeskema. Dataindsamlingen blev gennemført i august og september 2009.

#### *Udarbejdelse og validering af spørgeskema*

Projektgruppen formulerede i foråret 2009 et udkast til spørgeskemaet. Udkastet blev derefter testet af otte skoleledere. Disse blev rekrutteret i forhold til geografisk placering og skolestørrelse, og derudover blev én skole med en stor andel af tosprogede elever rekrutteret.

Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til om spørgsmålene og svarkategorierne i spørgeskemaet var forståelige og relevante. Efter pilottesten blev der udarbejdet en valideringsrapport hvori deltagernes svar og kommentarer – generelle og specifikke – blev noteret. Konklusionen i rapporten var, at spørgeskemaet overordnet var uproblematisk for respondenterne at besvare. På baggrund af pilottesten blev der foretaget enkelte, mindre justeringer i spørgeskemaet. Efter at spørgeskemaet var opsat elektronisk, testede en skoleleder at de elektroniske filtre der var indlagt i spørgeskemaet fungerede efter hensigten.

#### *Udvælgelse af stikprøve og udsendelse af spørgeskema*

Ved hjælp af data fra Uni-C Statistik & Analyse blev der trukket en simpel stikprøve blandt alle skoleledere fra danske folkeskoler. Spørgeskemaet blev udsendt d. 11. august 2009 hvorefter der blev udsendt to e-mail-baserede rykkere til de skoleledere der ikke havde besvaret spørgeskemaet.

**Tabel 12**  
**Undersøgelsens svarprocent**

	Antal udsendte spørgeskemaer	Antal indkomne besvarelser	Svarprocent
I alt	597	362	<b>61</b>

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse, EVA.

Der blev udsendt spørgeskema til 597 skoleledere hvoraf 362 besvarede spørgeskemaet. Dette giver en svarprocent på 61. I forhold til svarprocenter for lignende undersøgelser vurderes det som tilfredsstillende.

EVA har udarbejdet en bortfaldsanalyse hvor bruttostikprøven sammenlignes med besvarelserne i undersøgelsen. De to grupper sammenlignes i forhold til region, skolestørrelse, højeste undervisningsniveau og andelen af ikkevestlige indvandrere eller efterkommere. Tabel 13 viser resultatet af sammenligningen mellem de to grupper.

**Tabel 13**  
**Sammenligning af bruttostikprøve og besvarelser i forhold til region, skolestørrelse, højeste undervisningsniveau og andelen af ikkevestlige indvandrere eller efterkommere**

	Bruttostikprøve i % (n = 597)	Besvarelser i % (n = 362)
<b>Region</b>		
Region Nordjylland	15	17
Region Midtjylland	24	25
Region Syddanmark	26	24
Region Hovedstaden	21	22
Region Sjælland	14	13
<b>Skolestørrelse (antal elever)</b>		
Op til 250	33	33
251-500	35	34
Over 500	32	33

Fortsættes næste side ...

	Bruttostikprøve i % (n = 597)	Besvarelser i % (n = 362)
<b>Højeste undervisningsniveau</b>		
Op til 7. klasse	29	28
Til 8. klasse eller 9. klasse	46	50
Til 10. klasse	25	22
<b>Andel af ikkevestlige indvandrere eller efterkommere</b>		
Ingen	28	28
Op til 5 %	37	38
6-10 %	16	16
11-20 %	9	8
Over 20 %	10	10

Kilde: UNI-C Statistik & Analyse, skoleåret 2008/09.

\* Der er ingen signifikante forskelle mellem grupperne (baseret på chi-2-test med et konfidensniveau på 95 %).

Der er ingen signifikante forskelle mellem grupperne i forhold til de nævnte variable, hvilket betyder at forskellene mellem grupperne ikke lader til at være systematiske. Forskellene udtrykker en tilfældig variation som i de fleste tilfælde kun udgør 1-2 %. De største forskelle findes i forhold til højeste undervisningsniveau hvor der blandt besvarelserne er forskelle på op til 4 procentpoint. I besvarelserne er der en svag overrepræsentation af skoler med 8. og 9. klassetrin som højeste undervisningsniveau, mens skoler med 10. klasse som højeste undervisningsniveau er svagt underrepræsenterede.

På baggrund af bortfaldsanalysen og den tilfredsstillende svarprocent vurderes det at undersøgelsens datakvalitet er god.

#### *Analyse af data*

I selve analysen af datasættet har det været nødvendigt at slette enkelte angivelser. Problemet har bestået i at respondenterne har angivet meget store værdier, fx et meget stort antal AKT-vejledere. Vi har betragtet disse angivelser som fejl og har derfor valgt at slette dem for at styrke undersøgelsens validitet. Det skal pointeres at kun de angivelser hvor der absolut ikke har eksisteret tvivl om at der var tale om fejl, er blevet slettet.

I de krydstabeller der anvendes i rapporten, er der anvendt en chi-2-test med et konfidensniveau på 95 % for at vurdere om der er en sammenhæng mellem de pågældende variable.

Skolebesøgene fandt sted før spørgeskemaundersøgelsen blev udsendt. Det betyder at viden fra interviewene har kvalificeret spørgsmål og svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen. Det handler dels om en indsnævring af hvilke funktioner det var relevant at spørge om, og om formulering af svarkategorier i forhold til ressourcepersonernes opgaver på skolerne.

Med hensyn til de dele af spørgeskemaet der handler om omfanget af ressourcepersoner og de funktioner der findes på skolerne, er der blevet spurgt om i alt tretten funktioner: AKT-vejledere/lærere, læsevejledere, it-vejledere, dansk som andetsprog-vejledere/lærere, evalueringsvejledere, koordinatore for specialundervisning, matematikvejledere, naturfagsvejledere, sundhedsvejledere, vejledere i forhold til sprogfag, skolebibliotekarere og motorikvejledere. Derudover har der i spørgeskemaet været mulighed for at angive eventuelle andre typer af ressourcepersoner som man måtte have på skolerne. De tretten funktioner er udvalgt på baggrund af forundersøgelsen og inspireret af de funktioner der findes på de otte skoler der indgår i undersøgelsens kvalitative del.

I forhold til uddannelsesbaggrund rettes spørgsmålene mod otte udvalgte områder: AKT, læsning, it, dansk som andetsprog, evaluering, specialundervisning, matematik og naturfag. Endelig har vi udvalgt en mere begrænset gruppe af ressourcepersoner hvor skolelederne er blevet spurgt om hvilke arbejdsopgaver ressourcepersonerne varetager, og hvilke elementer der indgår i samarbejde med ledelsen. Disse spørgsmål rettes mod fem funktioner: AKT-vejledere/lærere, læsevejledere, it-vejledere, dansk som andetsprog-vejledere/lærere og evalueringsvejledere.

Spørgeskemaundersøgelsen er, som det fremgår, rettet mod skolelederne. Baggrunden for denne prioritering er et behov for faktuelle oplysninger om funktionernes omfang på skolerne. Skolelederne vurderes at have overblik over og en generel viden om alle funktioner på skolerne. Samtidig er det dog væsentligt at være opmærksom på at skoleledernes vurderinger må ses i lyset af deres særlige position på skolen. Ressourcepersonerne vurderer muligvis vægtningen af forskellige typer af arbejdsopgaver anderledes end skolelederne som har et mere overordnet syn på funktionerne. En undersøgelse foretaget af AKF som omhandler vejledning på skolerne i Københavns Kommune, viser fx ganske stor variation i skoleledernes og lærernes vurderinger af udbyttet af brugen af ressourcepersoner (Mehlbye 2009).

Analyserne af spørgeskemaundersøgelsens resultater er præget af at der er tale om et komplekst felt. I forhold til nogle funktioner er ressourcepersonerne relativt nemme at definere – fx læsevejlederne. I forhold til andre områder – fx AKT – er det mere komplekst. De ressourcepersoner der arbejder med AKT på skolerne, benævnes nemlig forskelligt: AKT-lærere, AKT-pædagoger, AKT-vejledere og AKT-koordinatore. Bag disse titler kan der ligge forskellige vægtninger af arbejdsopgaverne, men der er ikke nødvendigvis noget entydigt mønster. I spørgeskemaundersøgelsen har vi valgt at differentiere mellem skoler der skelner mellem AKT-vejledere og AKT-lærere, og

skoler der ikke skelner. Dermed har vi ønsket at synliggøre den arbejdsdeling der finder sted på de skoler der foretager denne skelnen, og samtidig søgt at sikre os relevante tal for det samlede omfang af AKT-ressourcepersoner på skolerne. Den samme differentiering har vi foretaget i forhold til ressourcepersoner der arbejder med undervisningen i dansk som andetsprog.

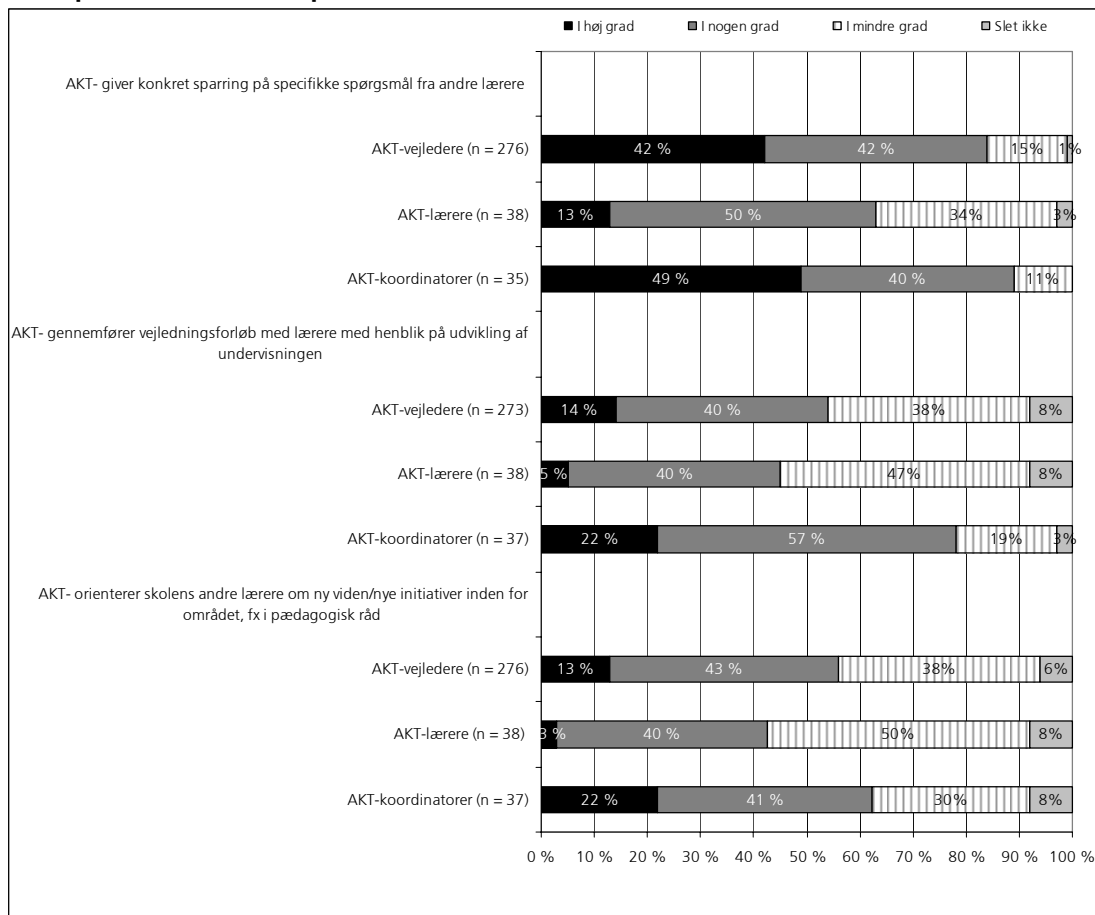


# Appendiks C

## Skelnen mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere

På 13 % af de skoler som indgår i spørgeskemaundersøgelsen, skelnes der, som beskrevet i afsnit 2.2, mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere. Det drejer sig om i alt 41 skoler. På disse skoler ses en forskel i arbejdsopgaverne mellem AKT-koordinatorerne og AKT-lærerne. Denne forskel fremgår af figur 11 og figur 12. Figurerne viser også arbejdsopgaverne for AKT-vejlederne (dvs. AKT-ressourcepersonerne på de skoler som ikke skelner mellem AKT-lærere og AKT-koordinatorer) for at give mulighed for at sammenligne opgavefordelingen med de andre gruppers arbejdsopgaver. Det er vigtigt at være opmærksom på at besvarelser fra det relativt lille antal skoler som skelner mellem AKT-koordinatorer og AKT-lærere, vil være behæftet med en relativt stor usikkerhed. Dvs. at det bliver mere usikkert om de angivne procenttal for gruppen af skoler der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, matcher procenttallene for alle landets skoler der skelner mellem funktionerne.

Figur 11 viser besvarelserne i forhold til spørgsmålene om AKT-ressourcepersonerne giver konkret sparring på spørgsmål fra andre lærere, gennemfører vejledningsforløb med andre lærere og orienterer skolens andre lærere om ny viden og nye initiativer inden for området.

**Figur 11****I hvilken grad indgår følgende elementer i AKT-ressourcepersonernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt?**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Der synes at være en større del af AKT-koordinatørerne end af AKT-lærerne som gennemfører vejledningsforløb, giver konkret sparring på spørgsmål fra andre lærere og orienterer dem.

Hele 89 % af skolelederne vurderer at AKT-koordinatørerne i høj grad eller i nogen grad giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere, mens 63 % vurderer at AKT-lærerne i høj grad eller i nogen grad gør dette. 79 % af skolelederne vurderer at AKT-koordinatørerne i høj grad eller i nogen grad gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af

undervisningen, mens blot 45 % vurderer at AKT-lærere i høj grad eller i nogen grad varetager denne funktion. Endelig vurderer 63 % af skolelederne at AKT-koordinatorerne i høj grad eller i nogen grad orienterer skolens andre lærere om ny viden og nye initiativer inden for området, fx i pædagogisk råd. 43 % vurderer at AKT-lærerne i høj grad eller i nogen grad har denne funktion.

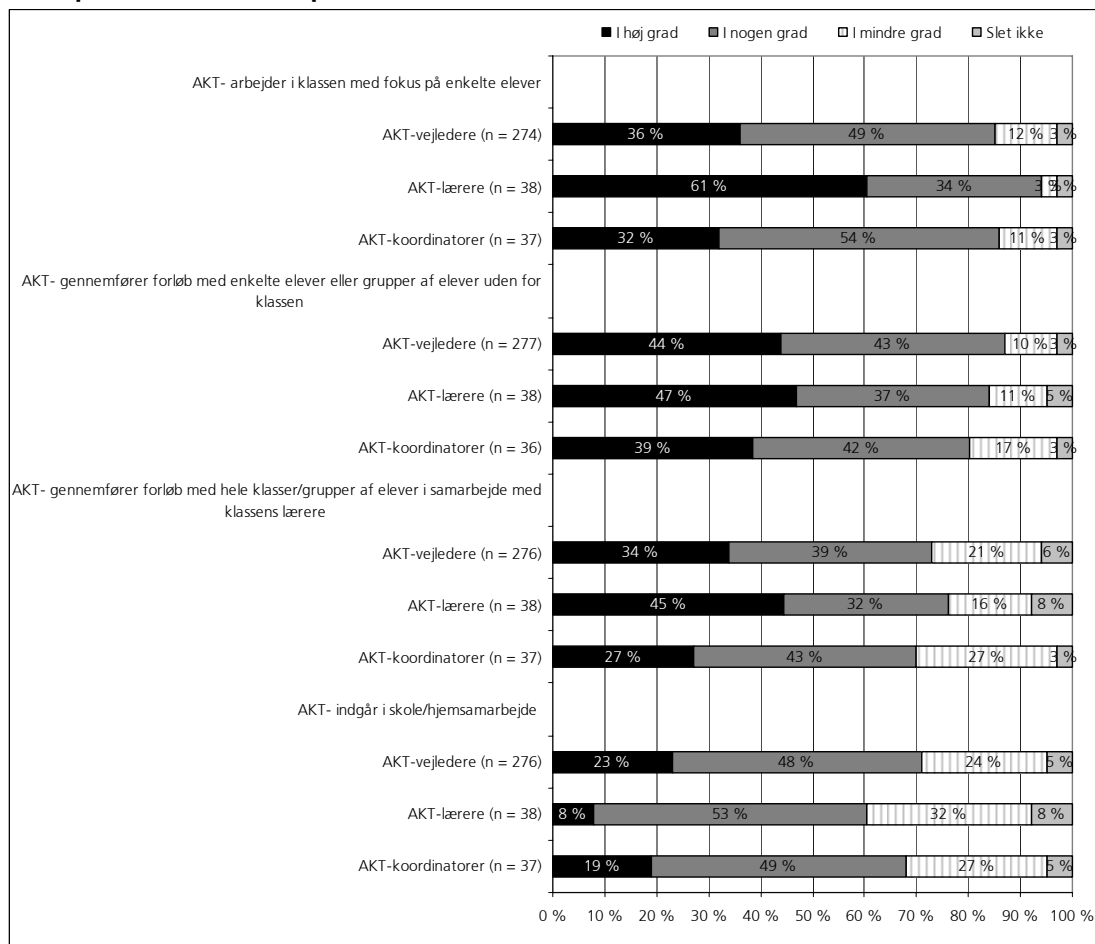
Sammenlignes AKT-koordinatorerne med AKT-vejlederne, er det bemærkelsesværdigt at der særligt er forskel i forhold til om der bliver gennemført vejledningsforløb, mens der stort set ikke er forskelle mellem AKT-koordinatorerne og AKT-vejlederne i forhold til spørgsmålene om orientering af de andre lærere og konkret sparring på spørgsmål fra dem.

Som nævnt vurderer 79 % af skolelederne at AKT-koordinatorerne i høj grad eller i nogen grad gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen. Blot 54 % vurderer at AKT-vejlederne har denne funktion. 63 % af skolelederne vurderer at AKT-koordinatorerne i høj grad eller i nogen grad orienterer skolens andre lærere om ny viden og nye initiativer inden for området, fx i pædagogisk råd. En ikke meget mindre andel (56 %) vurderer at AKT-vejlederne har denne funktion. 89 % af skolelederne vurderer at AKT-koordinatorerne i høj grad eller i nogen grad giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere, og igen vurderer en næsten lige så stor andel (84 %) at AKT-vejlederne har denne funktion.

Figur 12 viser AKT-ressourcepersonernes arbejdsopgaver i forhold til forløb med eleverne og samarbejde med forældrene.

**Figur 12**

**I hvilken grad indgår følgende elementer i AKT-ressourcepersonernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt?**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Figuren tyder på at hvor AKT-koordinatørerne arbejder mere med vejledning af lærerne, så arbejder AKT-lærerne i højere grad i klassen med fokus på den enkelte elev. 95 % af skolelederne vurderer at AKT-lærerne i høj grad eller i nogen grad arbejder i klassen med fokus på de enkelte elever. Hele 61 % svarer "I høj grad". 86 % vurderer at AKT-koordinatørerne varetager dette arbejde i høj grad eller i nogen grad, og blot 32 % svarer "I høj grad". Blandt de andre arbejdsop-

gaver er der blot mindre udsving i skoleledernes vurderinger af fordelingen. Sammenlignes AKT-kordinatorerne med AKT-vejlederne, er der heller ikke markante variationer i vurderingerne.

Sammenfattende kan det altså konstateres at der er en tendens til arbejdsdeling mellem AKT-kordinatorer og AKT-lærere på de skoler der skelner mellem funktionerne. Koordinatorerne gennemfører i højere grad vejledningsforløb, giver konkret sparring til andre lærere og orienterer de andre lærere end det er tilfældet for AKT-lærerne. De synes til gengæld i højere grad at arbejde med fokus på de enkelte elever i klassen.

Arbejdsdelingen synes også at betyde at der på de skoler der skelner mellem AKT-kordinatorer og AKT-lærere, i højere grad bliver gennemført vejledningsforløb med andre lærere end på de skoler der ikke foretager denne skelnen. Det er dog værd at bemærke at 22 % af skolelederne på skolerne med AKT-kordinatorer vurderer at AKT-kordinatorerne kun i mindre grad eller slet ikke gennemfører vejledningsforløb.



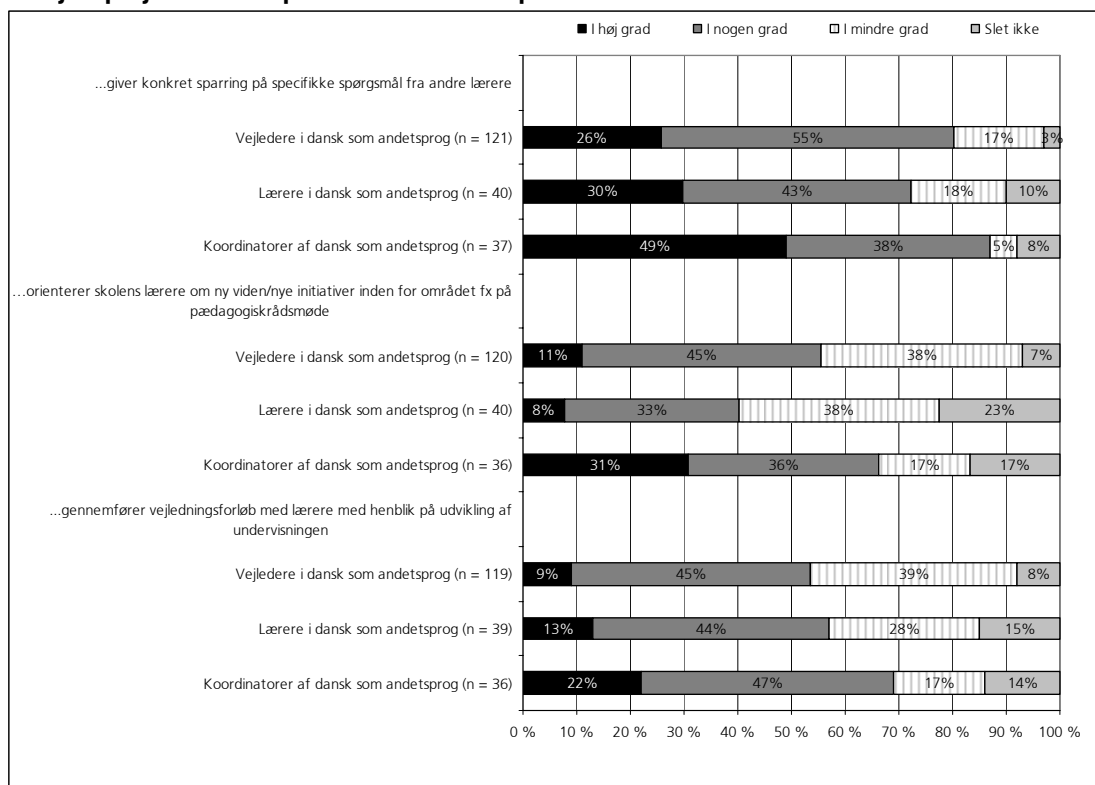
# Appendiks D

## Skelnen mellem koordinatore af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog

24 % af de skoler som indgår i spørgeskemaundersøgelsen, skelner, som beskrevet i afsnit 2.2, mellem koordinatore af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog. Det drejer sig om i alt 40 skoler. Figur 13 og figur 14 viser at der er en forskel mellem arbejdsopgaverne for koordinatore af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog. Figureerne viser desuden arbejdsopgaverne for vejledere i dansk som andetsprog (dvs. dansk som andetsprog-ressourcepersoner på de skoler som ikke skelner mellem lærere i dansk som andetsprog og koordinatore af dansk som andetsprog), for at give mulighed for at sammenligne opgavefordelingen med de andre gruppers arbejdsopgaver. Det er vigtigt at være opmærksom på at der er relativt få skoler i begge grupper. Det gælder i særdeleshed for de skoler som skelner mellem koordinatore af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog. Dette gør at de procenttal der fremstilles i figur 13 og figur 14, er behæftet med en relativt stor usikkerhed. Små forskelle mellem grupperne skal derfor tolkes varsomt.

Figur 13 viser besvarelserne i forhold til spørgsmålene om dansk som andetsprog-ressourcepersonerne giver konkret sparring på spørgsmål fra andre lærere, gennemfører vejledningsforløb med andre lærere og orienterer skolens andre lærere om ny viden og nye initiativer inden for området.

Figuren antyder at der er en arbejdsdeling mellem koordinatore af dansk som andetsprog og lærere i dansk som andetsprog. Det kan således ses at der er en større andel af koordinatorene af dansk som andetsprog end lærerne i dansk som andetsprog der orienterer skolens lærere om ny viden og nye initiativer inden for området. 67 % af skolelederne vurderer at koordinatorene af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad orienterer skolens lærere om ny viden og nye initiativer inden for området, mens blot 42 % vurderer at lærerne i dansk som andetsprog har denne funktion.

**Figur 13****I hvilken grad indgår følgende elementer i dansk som andetsprog-ressourcepersonernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt?**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Der synes også at være en lidt større del af koordinatorerne af dansk som andetsprog end lærerne i dansk som andetsprog der giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere og gennemfører vejledningsforløb med lærerne. Her er forskellen mellem de to grupper dog mindre. 87 % af skolelederne vurderer at koordinatorerne af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad giver konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere, mens 73 % vurderer at lærerne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gør dette. 67 % af skolelederne vurderer at koordinatorerne af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen, mens 57 % vurderer at lærerne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad varetager denne funktion.

Sammenlignes koordinatorene af dansk som andetsprog med vejlederne i dansk som andetsprog, er det værd at bemærke at forskellen i forhold til om der bliver gennemført vejledningsforløb. 69 % af skolelederne vurderer at koordinatorene af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører vejledningsforløb med lærere med henblik på udvikling af undervisningen, mens 54 % vurderer at vejlederne i dansk som andetsprog har denne funktion.

Figur 14 viser dansk som andetsprog-ressourcepersonernes arbejdsopgaver i forhold til at gennemføre forløb med eleverne og samarbejde med forældrene.

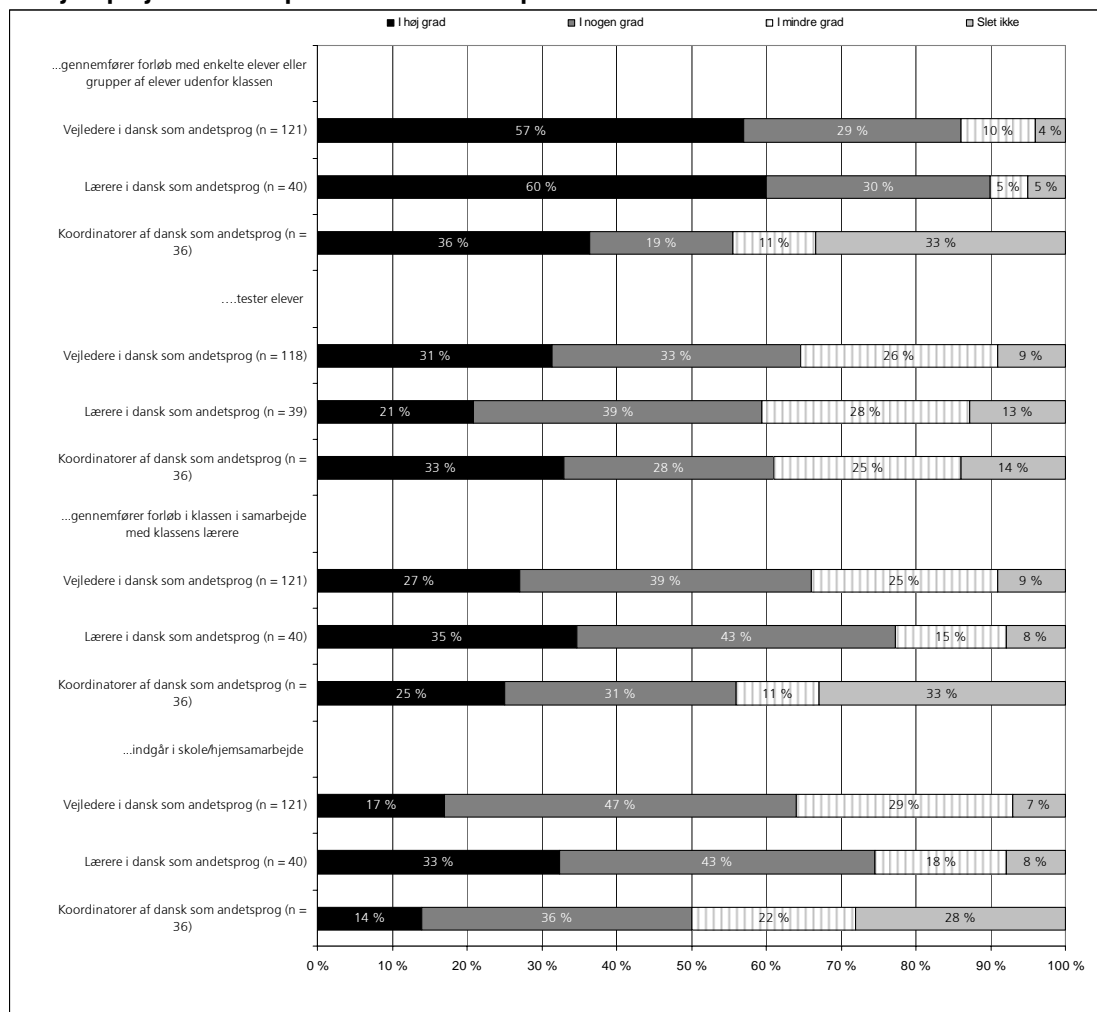
Det er særligt værd at bemærke at der synes at være en arbejdsdeling mellem koordinatorene af dansk som andetsprog og lærerne i dansk som andetsprog så lærerne i højere grad gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever uden for klassen og forløb i klassen i samarbejde med klassens lærer. Desuden synes lærerne i dansk som andetsprog i højere grad at indgå i skole-hjem-samarbejde.

Hele 90 % af skolelederne vurderer at lærerne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever uden for klassen, mens blot 55 % vurderer at koordinatorene af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad har denne opgave. 78 % af skolelederne vurderer at lærerne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gennemfører forløb i klasserne i samarbejde med klassens lærer, mens 56 % vurderer at koordinatorene i høj grad eller i nogen grad har denne opgave. 76 % af skolelederne vurderer at lærerne i dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad indgår i skole-hjem-samarbejde, mens 50 % vurderer at koordinatorene af dansk som andetsprog i høj grad eller i nogen grad gør det.

Det er også værd at bemærke at opgavefordelingen for vejlederne i dansk som andetsprog i forløb med eleverne og i skole-hjem-samarbejdet i store træk minder om lærerne i dansk som andetsprogs, dog med små variationer i skoleledernes vurderinger.

**Figur 14**

**I hvilken grad indgår følgende elementer i dansk som andetsprog-ressourcepersonernes arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt?**



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Sammenfattende kan det siges at spørgeskemaundersøgelsen peger på en arbejdsdeling mellem koordinatorene af dansk som andetsprog og lærerne i dansk som andetsprog så førstnævnte i lidt højere grad orienterer skolens andre lærere om området, giver konkret sparring på spørgsmål fra lærerne og gennemfører vejledningsforløb, mens lærerne i dansk som andetsprog i højere grad

end koordinatorene af dansk som andetsprog har opgaver relateret til eleverne og skole-hjem-samarbejdet.

Spørgeskemaundersøgelsen peger også på at koordinatorene af dansk som andetsprog i højere grad end vejlederne i dansk som andetsprog giver sparring på konkrete spørgsmål og gennemfører vejledningsforløb med skolens andre lærere.