

**REORGANISERING OG OPKVALIFICERING
AF DEN TVÆRFAGLIGE INDSATS
I FORHOLD TIL UDSATTE OG SÅRBARE
BØRN OG DERES FAMILIERS MØDE MED
FOLKESKOLEN**

**EVALUERING AF AKT-PROJEKTET I FURESØ KOMMUNE
2010**

INDHOLD

1. Indledning	3
1.1 Baggrund for evalueringen	3
1.2 Evaluering af projektet.....	7
2. Antagelser, som indsatsen er funderet på.....	10
3. Interviewundersøgelse: Beskrivelse og analyse af AKT-indsatsen	13
3.1 Brugen af AKT.....	13
3.2 AKT som nyt redskab	15
3.3 Samarbejdet mellem 'almindelige' lærere og AKT-lærere	18
3.4 Samarbejdet mellem ledelse og AKT-lærere	21
3.5 AKT-lærerne i forhold til andre indsatser	22
3.6 Hvad kræver det at være AKT-lærer?	24
3.7 Ønsker til videreførelse af AKT i Furesø Kommune	26
3.8 Opsummering af interviewundersøgelsen	28
4. Spørgeskemaundersøgelse: Lærernes opfattelse af AKT-projektet og rummeligheden i folkeskolen	30
4.1 Kendskabet til AKT	31
4.2 Lærernes erfaringer med og holdninger til AKT-projektet	33
4.3 Udvikling i rummeligheden i folkeskolen.....	36
4.4 Opsummering	39
5. Konklusion.....	41
Bilag.....	43

1. INDLEDNING

1.1 BAGGRUND FOR EVALUERINGEN

Furesø Kommune (dengang Farum Kommune) fik i 2005 bevilget midler til et udviklingsprojekt, der sigtede mod en opkvalificering af folkeskolernes møde med eleverne og deres forældre. Baggrunden for projektet var en stigning i antallet af børn, der havde vanskeligheder i mødet med folkeskolen. En stigning, der blandt andet gav sig til udtryk i en større efterspørgsel efter PPR, Familieafdeling og Familiehuset til trods for en parallel stigning i forebyggende tiltag i forhold til spædbørns- og småbørnsfamilier. Det var projektets bærende idé, at en del af de børn, der henvises til Familiehusets skole, formentlig kunne være blevet i normalsystemet, hvis de involverede lærere og pædagoger havde fået hjælp og støtte til en tidlig indsats.

Projektet blev igangsat august 2005 og løb frem til juli 2009. Til projektet har der været knyttet to lærere fra hver af den tidligere Farum Kommunens folkeskoler. Disse otte lærere er over den fireårige periode blevet uddannet i løsningsfokuseret praksis, og har som AKT-lærere fungeret som konsulenter for skolernes øvrige lærere. I forbindelse med kommunesammenlægningen er yderligere en skole blevet inddraget, og to af de deltagende skoler har desuden tilmeldt en ekstra lærer i AKT-uddannelsens sidste år.

Familiehuset

Familiehuset i Farum blev i samarbejde med Frederiksborg Amt etableret i 1990 som led i et lokaliseringsprojekt på børne- og ungeområdet. Huset var en del af den daværende Farum Kommunes vifte af tilbud til børnefamilier med særlige behov.

Som baggrund for AKT-projektet skal blandt Familiehusets opgaver nævnes:¹

- Familietilbud til familier, der med baggrund i egen opvækst, levevilkår eller personlige problemer har vanskeligheder med at klare forældreopgaven og derfor beder om hjælp hertil. Hvor forældrene selv ønsker hjælp for at undgå, at deres børn bliver anbragt uden for hjemmet
- Skoletilbud, som gives til børn, der har brug for en pause fra en skole, hvor deres dagligdag er blevet konfliktfyldt og uholdbar både for dem selv og deres omgivelser. Det er børn, der har brug for massive støtteforanstaltninger i skole/daginstitution, og hvor

¹ Virksomhedsplan 2000 for Familiehuset i Farum.

en anbringelse i døgninstitution eller familiepleje er nærliggende. Skolen er normeret til otte børn i indskolingsalderen

Familiehuset er bemannet med psykologer, socialrådgivere, lærere og pædagoger.

Forsøgsprojekt 2003-2005

Ud fra Familiehusets erfaringer med indsatsen over for husets målgruppe opstod ideen om at bruge denne viden direkte i den almene skole med sigte på at undgå, at børn med sociale eller følelsesmæssige vanskeligheder udstødes af skole og fritidsinstitutioner.²

Baggrunden herfor var, at Farum Kommune – i lighed med tendenserne på landsplan – havde oplevet, at skolen var blevet mindre rummelig, og at stadig flere børn blev udskilt til særlige foranstaltninger, særskoler o.l.

Det var Familiehusets oplevelse, at en del af disse børn formentlig ville kunne være 'rummet' i normalsystemet, såfremt der tidligere var ydet støtte til familie, lærere og pædagoger. I stedet medfører den stigmatisering, som udskillelsen indebærer, ofte en forværring af barnets situation, selvopfattelse og mulighed for reintegration i en almindelig folkeskole eller daginstitution.

Kommunen ansøgte derfor Socialministeriet om midler til at etablere et forsøgsprojekt, hvor medarbejdere fra Familiehuset tilbød:

- Støttende og/eller terapeutiske samtaler med barnet
- Samarbejde med familien med henblik på ændringer af samspilsmønstre og udvikling af handlemuligheder
- Samarbejde med klassens lærere med henblik på ændring af klassens samspilsmønstre og udvikling af handlemuligheder
- Samarbejde med pædagogerne fra barnets fritidstilbud (SFO, fritidshjem eller fritidsklub) med henblik på ændring af samspilsmønstre og udvikling af handlemuligheder.

Målgruppen var normalt begavede skolebørn, der var truet i forhold til udskillelse fra normalområdet, samt deres familier, skoler og fritidstilbud.

Ved således at lade de særlige foranstaltninger indgå som en del af den almindelige folkeskole var det forventningen, at idéer og metoder fra denne indsats ville blive indtaget i normalsystemet – hvilket skulle føre til større rummelighed i skolen. Endvidere var det tanken,

² Farum Kommunes ansøgning til Socialministeriet om støtte til projekt "Forebyggende indsats i normalområdet".

at lærerne, når de fik erfaringer med denne indsats, ville blive inspireret til i højere grad end tidligere at benytte sig af den ekspertise, som Familiehuset og andre dele af Familieafdelingen kunne tilbyde.

Forsøgsprojektet blev gennemført i perioden fra august 2003 og frem til udgangen af 2005. Projektet gav gode resultater, men da indsatsen alene afhang af medarbejdere fra Familiehuset, fik det ifølge Familiehusets leder Jan Larsson ikke den optimale effekt, idet lærerne og pædagogerne ikke i videre omfang følte sig i stand til at selv at kunne fortsætte arbejdet ud fra Familiehusets koncept.

Lærerne og pædagogerne gav ofte udtryk for, at de i de indsatskrævende situationer følte sig usikre og tøvende på grund af manglende kvalifikationer såvel i forhold til barnet som familien.³

AKT-projektet 2005-2009

På baggrund af det vellykkede forsøgsprojekt opstod ideen i Farum Kommune til, at Familiehusets store viden og erfaringer på området kunne spredes til kommunens skoler via en gruppe lærere, der fik en særlig uddannelse i Familiehusets regi. Med projektmidler fra Socialministeriet blev et fireårigt AKT-projekt (AKT = Adfærd, Kontakt og Trivsel) i Farum Kommune søsat i starten af skoleåret 2005-2006.

To lærere fra hver af kommunens fire folkeskoler blev tilknyttet projektet. Da Farum Kommune i forbindelse med Strukturreformen blev lagt sammen med Værløse Kommune til Furesø Kommune, blev skolerne i den tidligere Værløse Kommune tilbudt at deltage i AKT-projektet. Kun en enkelt af disse ønskede at deltage i projektet.

Projektets idégrundlag⁴ var i hovedtræk:

- Introduktionen af metoden "løsningsfokuseret praksis" (LFP) i forhold til konkrete problemstillinger ville på sigt medføre en generel opkvalificering af skolernes møde med eleverne og deres forældre
- Den løsningsfokuserede praksis blev introduceret i starten af projektet primært gennem konsulentydelse fra Familiehuset
- To lærere fra hver af kommunens skoler blev tilbudt en fireårig AKT-uddannelse i den løsningsfokuserede praksis, således at de kunne overtage Familiehusets rolle som konsulenter for skolens øvrige lærere

³ Ansøgning til Socialministeriet i august 2004 om støtte til projekt "Reorganisering og opkvalificering af den tværfaglige indsats i forhold til udsatte og sårbare børn og deres familiers møde med folkeskolen".

⁴ Skrivelse af 26. april 2005 fra kommunen til Socialministeriet om tilladelse til ændringer i projektet.

Uddannelsesforløbet

Den løsningsfokuserede praksis brød på mange områder med den måde, hvorpå man almindeligvis anskuer problemer og deres løsninger. Uddannelsen i denne praksis har udover tilegnelsen af metoden LFP også krævet et arbejde med egne holdninger og vaner.

I det første år af uddannelsen blev der sat fokus på udviklingen af AKT-lærernes løsningsfokuserede praksis i egne klasser. I de to efterfølgende år blev der arbejdet med lærernes praksis, hvor implementeringen af den løsningsfokuserede praksis i skolernes hverdag gennem konsulentarbejde kom i fokus. Det sidste år havde fokus på AKT-lærernes rolle som konsulenter.

Grundstammen i uddannelsen har været et uddannelses- og supervisionsgruppeforløb for hele AKT-lærergruppen. Dette er blevet suppleret med syv hele kursusdage med eksterne undervisere, fælles praksisforløb på egne skoler med Familiehusets konsulenter. Uddannelsen har krævet en del hjemmearbejde, primært i form af artikellæsning.

Selve uddannelsens indhold bestod i kort form af følgende elementer:

- Grundlæggende teorier
 - Socialkonstruktivisme/Socialkonstruktionismen
 - Løsningfokuserede metoder
 - Narrative metoder
 - Anerkendende metoder
 - MarteMeo
- Forklaringsmodeller og deres brugsværdi
 - Udviklingspsykologiske teorier
 - Neuropsykologiske teorier
 - Kulturpsykologi/sociologi
- Eksempler på temaer
 - Samtaler med børn
 - Konfliktløsning
 - Skolehjemsamarbejde
 - Konsulentrollen/Coaching
 - Kollegial supervision

1.2 EVALUERING AF PROJEKTET

Teori og Metodecentret⁵ blev af kommunen bedt om at evaluere projektet. Evalueringen har haft til hensigt at belyse, hvordan AKT-projektet er blevet modtaget blandt de professionelle i skolerne, herunder hvorvidt de har oplevet, at projektet reelt har givet dem en støtte i forhold til at arbejde med problemsituationer i skolernes hverdag. For det andet har evalueringen forholdt sig til, hvorvidt der er sket en udvikling i de medvirkende skolars rummelighed. Evalueringen har benyttet sig af såvel kvalitative som kvantitative metoder og består af følgende to elementer:

- 1) Enkelt- og fokusgruppeinterview med AKT-lærere, almindelige lærere og skoleledere
- 2) Spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på de medvirkende skoler

1) Enkelt- og fokusgruppeinterview med AKT-lærere, almindelige lærere og skoleledere

Denne del er gennemført i forsommeren 2008. Der blev gennemført interview med skoleledere, AKT-lærere og almindelige lærere på to af den tidligere Farum Kommunes skoler - Stavnsholtskolen og Solvangskolen.

De to skoler er udvalgt på grund af deres forskellige forudsætninger for AKT-arbejdet. Ledelsen på den ene skole har været meget engageret i AKT-arbejdet fra projektets start, mens ledelsen på den anden skole ved projektets opstart var mere tøvende over for projektet, således at der eksempelvis som udgangspunkt alene blev tildelt timer til undervisning af de kommende AKT-lærere, men ikke timer til det praktiske AKT-arbejde på skolen. Sidstnævnte skole har i projektets løbetid i en periode været uden skoleleder – den nuværende leder er først ansat i 2007.

Interviewundersøgelsen har omhandlet AKT-lærernes syn på deres uddannelse og daglige arbejde med AKT, herunder samspillet med skolens ledelse og lærergruppen. Endvidere er skoleledernes og lærernes erfaringer med AKT-indsatsen belyst.

Interviewene med den ene af skolelederne og de fire AKT-lærere på de deltagende skoler er gennemført som enkeltinterview. Den anden skoleleder blev interviewet sammen med souschefen på skolen. Herudover er gennemført gruppeinterview med fire 'almindelige' lærere, som har fået AKT-hjælp, på den ene af skolerne. På den anden af skolerne, som var kommet senere i gang med AKT-arbejdet på skolen, var det ikke muligt at gennemføre gruppeinterview

⁵ Teori og Metodecentret var ved projektets start forankret i Frederiksborg Amt, men er fra 2008 blevet en del af Professionshøjskolen UCC.

med de 'almindelige' lærere inden for den givne tidsramme på grund af travlhed i lærergruppen.

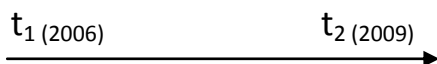
Hvert interview har været af halvanden times varighed, og interviewene er gennemført med udgangspunkt i en interviewguide, der omfatter emner som AKT-uddannelsen, samspillet mellem AKT-lærere og ledelse, lærere, Familiehuset og andre samarbejdsparter, erfaringer med det daglige AKT-arbejde og ønsker til AKT i fremtiden.

Interviewene har været optaget elektronisk og udskrevet i meningskondenseret form.⁶ Citater fra interviewene er i rapporten angivet med kursiv, og udtalelserne er i enkelte tilfælde gjort mere mundrette, end de har været i udskriften.

2) Spørgeskemaundersøgelse blandt de almindelige lærere på de medvirkende skoler

Alle lærere ved de involverede skoler er blevet bedt om at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Der har været to runder af spørgeskemaundersøgelser, hvor den første runde blev gennemført i starten af evalueringsforløbet i maj 2006 og anden runde i juni 2009 i forbindelse med projektets afslutning. På baggrund af erfaringer fra spørgeskemaundersøgelsen i 2006 har vi fundet det relevant at uddybe spørgeskemaet i 2009, og der er derfor tilføjet nye spørgsmål til 2009-undersøgelsen.

Ved første runde af spørgeskemaundersøgelsen har en kontaktperson på skolerne været ansvarlig for indsamlingen af besvarelserne, mens spørgeskemaet i den anden runde blev udsendt elektronisk til alle lærerne.



Formålet med at administrere to spørgeskemarunder har været at vurdere, hvorvidt holdninger, vurderinger og praksisformer på skolerne har ændret sig i løbet af projektperioden, og i så fald hvordan. Spørgeskemaet spørger bl.a. ind til informanternes oplevelse af AKT-projektet, og om de mærker den ekstra støtte, som projektet gerne skulle bidrage med, samt deres generelle erfaringer og holdninger i forhold til rummelighed.

Ved at sammenholde resultaterne fra de to spørgerunder har vi bl.a. ønsket at belyse, i hvilken udstrækning der er sket ændringer i lærerens holdninger til og praksis omkring at kunne rumme børnene i almenundervisningen.

⁶ Kvale, Steinar (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, s. 190ff. Hans Reitzels Forlag.

Der skal tages visse forbehold i forhold til resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. For det første har svarprocenten ikke været helt så høj som ønsket. I 2006 har der været en nogenlunde svarprocent på 73 pct., men i 2009 har kun 57,7 pct. svaret. Vi kan derfor ikke afvise, at der kan forekomme systematiske afvigelser i data, hvorfor resultaterne fra den kvantitative undersøgelse i stedet snarere vil være rettet mod at antyde relevante tendenser.

For det andet har kommunalreformen medført, at to af skolerne – Bybækskolen og Stenvadskolen – er blevet lagt sammen til Lyngholmskolen mellem første og anden runde. Derfor må det betragtes som naturligt, at der er andre faktorer, der har spillet ind på lærernes generelle oplevelser af skolerne og disses muligheder i den gældende periode end blot AKT-projektet. Lærernes generelle kendskab til deres egne skoler og herunder udbuddene i form af f. eks. AKT kan derfor også tænkes at være præget af mindre overblik.

2. ANTAGELSER, SOM INDSATSEN ER FUNDERET PÅ

I AKT-projektet har ligget et ønske om at gennemføre et paradigmeskifte, som bestod i et nyt syn på 'problembørnene'. I en mere traditionel opfattelse søges årsagen til problemerne i (negative) karakteregenskaber ved barnet. I den nye opfattelse er der sat fokus på samspillet mellem 'problembarnet' og omgivelserne, hvor den uhensigtsmæssige adfærd ses som situationer, barnet (endnu) ikke har lært at mestre, eller som barnet ikke får den nødvendige støtte til at tackle. De to tilgange beskrives nærmere i det følgende.

Problembørn: problemerne skyldes fejl ved barnet – den 'gamle' opfattelse

I den tænkning, der er ligger til grund for udskillelsen af elever fra den almindelige skole til særlige foranstaltninger, ses børnene som 'problembørn'. Handlinger, der bryder med skolens normer, forventninger og krav, forklares som virkninger af faktorer, der kan tilskrives det enkelte barn som (afvigende) egenskaber, skade eller sygdom.⁷

Denne type årsagsforklaring i skolen over for elever med afvigende adfærd har ført til en markant fokusering på diagnosticering af enkeltelever. Denne tilgang kunne derfor passende kaldes en *diagnosefokuseret tilgang*.

Ud fra denne forståelse er det barnets afvigende egenskaber, der skal 'gøres noget ved' – og dette gøres bedst ved at kunne sætte fokus på barnet uden for den almindelige hverdag i skolen.

Erfaringerne med foranstaltninger i form af udskillelse af 'problembørnene' er imidlertid, at de ofte er virkningsløse og i mange tilfælde forværrer barnets problemer. Børn med sociale eller følelsesmæssige problemer i skolen har generelt et meget ringe selvværd, og de har sjældent positive forventninger til omgivelserne. Hvis omgivelserne (forældre, andre børn, lærerne, forældregruppen etc.) begynder at fortolke barnets afvigende adfærd ved at tillægge barnet negative karakteregenskaber (som at være doven, fræk, ondskabsfuld mv.), bidrager de til barnets negative selvopfattelse – og herved er der risiko for, at barnet marginaliseres yderligere.

Børn i problemer: fokus på relationer

I den tænkning, der ligger til grund for Familiehusets arbejde, og som er det centrale i AKT-projektet, præsenteres et syn på 'problembørn', hvor der skelnes mellem barnets

⁷ Se fx Nordahl, Thomas (1997): 'Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen'. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3/97.

underliggende vanskeligheder og de problemer, de kan afstedkomme i samspillet med lærere, kammerater og familie.⁸ Dette børnesyn ligger i naturlig forlængelse af den systemiske tænkning, der præger rummelighedsdebatten fra bl.a. LP-modellen og Appreciative Inquiry.

Også i denne tilgang er det forståelsen, at der til problemer med elever med sociale og emotionelle vanskeligheder er knyttet vanskeligheder hos den enkelte elev. Der ses dog ikke nogen lineær sammenhæng mellem elevens problemer i skolesammenhæng og elevens underliggende vanskeligheder. Således kan en mindre, kognitiv vanskelighed give anledning til store problemer, hvis eleven ikke møder forståelse, og vanskelighederne ikke afhjælpes, mens elever med store dysfunktioner kan rummes, hvis de føler sig forståede, og hvis undervisningen tager hensyn til deres vanskeligheder.⁹

Hvis omgivelserne ikke møder eleven med forståelse af dets vanskeligheder, men eleven fx bliver drillet af sine klassekammerater, kan det risikere at skabe problemer, der kan ende med udstødning fra den almindelige skole. Eleven synes måske, at han gør alt, hvad han kan for at blive accepteret, men når drillerierne har stået på længe nok, kan han føle sig presset og blive aggressiv over for børn og voksne, "når de er efter ham". Forældrene bebrejder skolen, at eleven drilles, omvendt fokuserer skolen på, at det nok er problemer i hjemmet, der er baggrunden for elevens vanskeligheder, og de øvrige forældre klager over uroen i klassen, etc. – og så accelererer problemerne.

Fokus i denne tænkning ligger således ikke på 'fejl' hos det enkelte barn, men på hvordan barnets vanskeligheder mødes af omgivelserne – altså på omgivelsernes reaktion på og indsats i forhold til den problematiske adfærd.¹⁰ Som lærer må man således eksempelvis stille spørgsmålet om, hvordan man selv er med til at påvirke situationen.

Målgruppen for AKT-projektet er således *ikke eleverne*, men kan siges at være *overvejelser om støtte*. I stedet for en *diagnosefokuseret praksis* arbejdes der i denne tilgang med en *løsningsfokuseret praksis*.

Den løsningsfokuserede praksis i skolen

I den løsningsfokuserede praksis ligger bl.a., at arbejdet i skolerne bør være:

⁸ Familiehusets notat om Målgruppeovervejelser – "Med familien i fokus" – december 2004.

⁹ Familiehusets notat om Målgruppeovervejelser – "Skoleprojekt" – december 2004.

¹⁰ Dette indebærer ikke, at folkeskolen kan eller skal rumme alt, men at det måske ikke så meget er elevernes vanskeligheder som de problemer, de giver anledning til, der bør afgøre om en elev skal flyttes. Fastlåste interaktionsmønstre og holdninger hos en elev eller forældre og lærere m.v. kan gøre situationen så fastlåst og ulidelig, at man af hensyn til både eleven selv og helheden må udskille eleven. Ibid.

- Løsningsorienteret – målet er ikke at slippe af med en bestemt adfærd, men at barnet lærer de færdigheder, som skal til for at mestre de vanskeligheder, det møder i sin hverdag
- Samarbejdsfremmende – barnet er ikke genstand for behandling, men en aktiv deltager i processen
- Netværksorienteret – barnets venner og familie medvirker aktivt i processen
- Forældreengagerende – forældrene bebrejdes ikke deres børns vanskeligheder, men inviteres til at medvirke i deres barns læreproces¹¹

Den løsningsfokuserede praksis indebærer også en særlig måde at spørge ind til fx børns problemer på, den såkaldt anerkendende samtale. Her er fokus på børnenes eget perspektiv og på at spørge til børnenes opfattelse af situationen med en 'ikke-vidende ydmyghed'. Ved at fastholde fokus på barnets ressourcer og egne ønsker bliver det muligt at tale med børn om deres problemer uden at fokusere på problemerne.¹²

Den løsningsfokuserede praksis er så fundamentalt forskellig fra forståelsen af børn som 'problembørn', der har været fremherskende i skolerne, at man kan tale om et egentligt paradigmeskift. Dette bekræftes af nogle af AKT-lærernes beskrivelser af uddannelsesforløbet, som for dem har givet en helt ny måde at forstå 'problembørnene' på. Det må da også forventes, at nogle af de almindelige lærere, der ikke har fået en sådan undervisning, kan opleve tænkningen i de nye løsningsfokuserede metoder som fremmed – og måske endda ligefrem grænseoverskridende, bl.a. fordi den stiller dem over for nye spørgsmål og nye metoder i forhold til de 'vanskelige' elever. Det er derfor interessant at belyse, i hvilken udstrækning AKT-arbejdet på skolerne kan få betydning for de almindelige læreres opfattelse af 'problembørnene' og for mulighederne for at rumme dem i den almindelige skole.

¹¹ Furman, Ben: *Jeg Kan*, Hans Reitzels Forlag 2005.

¹² Whitney, Diana & Trosten-Bloom, Amanda: *The Power of Appreciative Inquiry*, Berrett-Koehler Publishers 2003.

3. INTERVIEWUNDERSØGELSE: BESKRIVELSE OG ANALYSE AF AKT-INDSATSEN

I dette kapitel fremlægges resultaterne fra den kvalitative interviewundersøgelse. Den kvalitative analyse bygger, som tidligere nævnt, på interviews med AKT-lærere, almindelige lærere og skoleledere om deres oplevelse af AKT-projektet. Formålet med denne del er at give et billede af både den konkrete brug af AKT og holdningerne til denne indsats.

3.1 BRUGEN AF AKT

Øget timetal til AKT-arbejdet

På begge de adspurgte skoler er AKT-arbejdet løbende blevet mere efterspurgt. Skolelederne har måttet tildele flere timer til AKT-arbejdet hvert år, da *”fornemmelsen af effekten er så positiv”*:

”En af grundene til, at der er behov for flere timer, det er jo, at lærerne tør henvende sig og ved, at de får en god hjælp, når de gør det.” (Skoleleder)

På den skole, hvor der er tildelt timer til praktisk AKT-arbejde fra projektets start¹³, har AKT-lærerne haft to timer til praktisk AKT-arbejde det første år, tre timer det andet år, fem timer det tredje år og syv timer i skoleåret 2008/2009 – udover de 60 timer om året til uddannelsesforløbet.

På den anden af de adspurgte skoler fik AKT-lærerne tildelt to timer det andet år og tre timer det tredje og fjerde år.

Den ene af skolerne i den kvalitative undersøgelse har som følge af den øgede efterspørgsel efter AKT-arbejdet tilmeldt en ekstra lærer i AKT-uddannelsens sidste år.

Procedure i at rekvirere AKT-hjælp

På begge skoler fungerer AKT sådan, at lærere, der ønsker AKT-hjælp, skal udfylde et ansøgningsskema med beskrivelse af ønskerne og aflevere det til ledelsen. Ofte har lærerne selv lige vendt problemerne med AKT-lærerne forinden for at få afklaret, om AKT har noget at byde på i forhold til den konkrete problemstilling. AKT-lærerne tager i samarbejde med ledelsen stilling til, om der skal sættes ind med AKT, mens AKT-lærerne selv vurderer, hvilke specifikke

¹³ Se kapitel 1 for nærmere forklaring.

metoder, der skal tages i brug i forhold til hver enkelt AKT-opgave, og om fx Familiehuset skal involveres.

AKT-opgaver

AKT-opgaverne spænder vidt – fra social kompetenceudvikling og arbejde med klassekultur og trivsel til kommunikation mellem lærere i lærerteam og forældresamarbejde. Konkret kan opgaverne handle om et enkelt barn, grupper af børn eller hele klasser, og de AKT-tiltag, der iværksættes, spænder også fra få samtaler med et enkelt barn til længerevarende trivselsforløb i en hel klasse, der bl.a. indebærer klassemøder, hvor også Familiehuset, forældre og fritidshjems pædagoger deltager.

Eksempler på sager, som en AKT-lærer tager sig af:

- To klasser, der har negative forestillinger om hinanden, skal slås sammen
- En klasse skal modtage en ny elev fra Familiehuset
- En ny lærer har svært ved at håndtere en elev
- En gruppe af piger har et svært forhold til hinanden, og forholdet kompliceres af forældrenes indbyrdes forhold
- Lærerne i et lærerteam har svært ved at kommunikere med hinanden
- Forebyggende trivselsforløb i de små klasser

Vigtigt at læreren selv er med

Et af de vigtige elementer i AKT-projektet er, at AKT-lærerne videreformidler deres viden til de øvrige lærere, således at lærerne selv bliver i stand til at håndtere de vanskeligheder, der måtte være i klasserne.

I de tilfælde, hvor AKT-læreren selv påtager sig opgaver i forhold til det enkelte barn, grupper af elever, hele klassen samt forældre, tilstræbes det, at lærerne selv er med og gerne aktivt involveret. Udgangspunktet for forløbene er lærernes viden om og ønsker for klassen og dens elever.

I andre tilfælde har AKT-læreren 'kun' en sparringsfunktion, hvor læreren så selv står for indsatsen.¹⁴

¹⁴ Lederen af Familiehuset oplyser, at hvor forventningerne i starten af projektet var, at det var AKT-lærerne, der skulle varetage opgaverne, når der skulle løses problemer, er AKT-lærernes rolle som sparringspartnere i stigende grad i fokus.

3.2 AKT SOM NYT REDSKAB

De forskellige parter i AKT-arbejdet har alle en oplevelse af, at projektet har bragt noget nyt ind i skoleverdenen.

En ny funktion og ny måde at løse problemer på

AKT-lærerne udfylder en helt ny funktion i forhold til ledere, lærere, forældre og børn, og lærerne udtrykker forundring over, at de før i tiden har klaret sig uden AKT-lærere.

Først og fremmest er der tale om den konkrete, faglige hjælp i en række problemsituationer – som fx de ovenfor nævnte – som ingen af lærerne kunne forestille sig at skulle have løst alene.

AKT-lærernes måde at anskue problemerne på – den løsningsfokuserede praksis – opleves som ny og meget brugbar:

”Fokus før for både psykologer og obs-lærere har været det enkelte barn, det har ikke været samspillet. Det er en væsentlig forskel, fordi det er tit og ofte sådan, at det er så let at pege på et barn og sige ’det er det, der er problemet’. Men når det så er ekskluderet, så opstår der bare noget nyt.” (Souschef)

”Jeg er imponeret over, så langt [AKT-lærerne] når med mange af eleverne ved samtaler, ved opfølgninger [...], altså alle de dér redskaber, de har. Og at ungerne tager imod det. [AKT-lærerne] formår at få [børnene] engageret i det og tage det til sig.” (Skoleleder)

Det fremhæves også i enighed blandt ledelse, AKT-lærere og lærere, at AKT-arbejdet betyder, at der kan sættes ind tidligere, således at nogle af problemerne tages i opløbet og ikke får lov til at vokse sig store, før der bliver taget hånd om dem.

Læreren har fået en sparringspartner

En af de ting, som lærerne lægger stor vægt på, er, at man i AKT-lærerne har fået nogen at dele sin tanker og overvejelser med:

”Det, jeg synes har været rart, det er jo at have en at sparre med og dele med, og en, der lytter, og der kan komme med nogle indspark. Det, at der i det hele taget er en anden person at tale med om det her, ellers så går man jo bare med det selv.” (Lærer)

En af AKT-lærerne omtaler sig selv som 'det store øre' – et begreb hun er faldet over under uddannelsesforløbet:

"Det, [...] at vi er de her mennesker, man kan komme hen til, det gør, at jeg oplever, at mange slapper af. Nogle gange er vi bare et øre. [...] Du får grebet nogle ting tidligere, og du får snakket meget mere ned i dybden med lærerne omkring, hvad det er for nogle ting, der rører sig. Hvor man før måske ikke havde mulighed for overhovedet at tale med nogen, hvor man bare gik hjem." (AKT-lærer)

Åbenhed om problemerne i klasselokalet

Såvel AKT-lærerne som de 'almindelige' lærere og skoleledelserne italesætter betydningen af AKT-lærernes arbejde som noget, der skaber en åbenhed om problemerne i klasselokalet. Ifølge en af skolelederne er det nu blevet "legalt" at snakke om problemer i klassen, og æren for det tilskrives AKT-lærernes tilstedeværelse og indsats:

"Her har man meget været den 'selvstændige erhvervsdrivende', hvor man klarede sig selv, og man stod selv for det, og synes man, at det var hårdt, så var det i hvert fald ikke her, man snakkede om det. [AKT-lærerne] har formået at få det lukket op på en positiv måde, hvor det ikke er 'jamen, det er dig som lærer, der gør noget forkert', det er tingene i sammenspil, der gør, at det her ikke lykkes." (Skoleleder)

Neutral, men ikke fremmed

Et forhold, som lærerne ser som positivt ved AKT-arbejdet, er, at AKT-lærerne ikke i forvejen kender elevernes styrker og svagheder, og at de derfor kan forholde sig neutrale. Det, at problemerne italesættes af en anden end den, der plejer at have klassen, gør ifølge lærerne både, at børnene måske er mere åbne over for at deltage, og at de oplever det som mere vigtigt:

"Bare det, at der kommer en anden person ind, det gør også, at børnene synes, at det er lidt vigtigere." (Lærer)

At AKT-læreren så alligevel ikke er en helt fremmed, idet børnene møder ham/hende på gangen til daglig, opfattes af lærerne som tryghedsskabende både for børnene og for lærerne selv.

Proaktivt og nyskabende arbejde

Jo mere rodfæste AKT-arbejdet er blevet på skolen, jo mere udfoldes de muligheder, der ligger i AKT-arbejdet også. Når de positive erfaringer med AKT-arbejdet spredt sig på lærerværelset, kan AKT-arbejdet udvikle sig til at fungere proaktivt.

På en skole har man bl.a. oplevet, at et succesfuldt 'trivselsforløb' i en af de små klasser har ført til, at trivselsforløbene efterhånden begynder at blive et fast element ved opstart af nye klasser.

AKT-lærerne er også selv dygtige til at øjne nye muligheder for at bruge egne ressourcer. Således har AKT-lærerne på den ene skole i fællesskab opstartet et legevagsprojekt, hvor nogle af de ældre elever melder sig til at sætte lege i gang for de mindre elever i frikvartererne. Projektet, som nu har kørt i to år, hjælper de elever, der ikke får leget, har svært ved at finde nogen at lege med, eller som måske ellers laver ballade, til at blive engageret i leg – et tiltag, som den anden adspurgte skole også overvejer. I forbindelse med legevagsprojektet overraskede det AKT-lærerne lidt, at flere af specialklasseeleverne meldte sig som legevagter, men det har vist sig at have den bonuseffekt, at specialklasseeleverne oplever at være 'de store' og blive set op til af de andre børn.

En af skolerne overvejer at sætte et projekt i gang i lærergruppen om samtaler med børn, og endelig overvejer begge skoler at lave et forsøg med kollegasparring, som Furesø Kommunes AKT-lærere i fællesskab og på eget initiativ har været på et særskilt kursus i i andet regi end Familiehuset. På den måde er AKT-lærerne hele tiden aktive og opmærksomme på, om deres viden og erfaring kan bruges i andre sammenhænge på skolerne.

Bidrag til rummelighed

Både de adspurgte ledere, AKT-lærere og lærere er enige om, at AKT-arbejdet gør skolerne i stand til at rumme flere børn i problemer:

"Jeg er også sikker på, at AKT gør, at vi rummer mere, end vi umiddelbart ville have kunnet, hvis de ikke havde været til stede." (Souschef)

AKT hjælper skolen med at tackle mange problemer inden for skolens rammer. Men alle er også opmærksomme på, at der er grænser for, hvad AKT-indsatsen kan gøre skolen i stand til at håndtere:

"Vi snakker tit om, at vi kommer til at rumme os ihjel, fordi på et eller andet tidspunkt, så rummer vi så mange, så vi faktisk ikke har nogen, der kan rumme. Så er det, vi sidder med alle de dér 24 individer, som bare slet ikke kan rumme hinanden. Så giver det jo ikke mening." (Souschef)

”Det er nogle gange sådan, at 25 børn skal være gidsler for, at én skal kunne rummes.” (Lærer)

For at AKT-arbejdet skal kunne fungere og have den maksimale effekt på skolerne, er man således nødt til at overveje grænserne for, hvilke og hvor mange problemer man forsøger at løse i normalsystemet.

3.3 SAMARBEJDET MELLEML ’ALMINDELIGE’ LÆRERE OG AKT-LÆRERE

En vis skepsis i starten

Alle involverede parter beskriver samarbejdet mellem lærere og AKT-lærere som tillidsfuldt og meget velfungerede. I starten var det dog ikke alle lærere, der var lige begejstrede for ideen om indførsel af AKT, fordi:

”[...] ’det var jo bare en besparelse’ og ’det var jo, fordi de ikke kunne få nogen rigtige psykologer.’” (AKT-lærer)

Såvel AKT-lærere som almindelige lærere oplever, at de yngre lærere virker mindst skeptiske, mens det virker, som om nogle af de lærere, der har været i faget længe, ikke mener, at de har brug for at lære noget nyt. En AKT-lærer konstaterer også, at de mandlige lærere har været mindre tilbøjelige til at søge om AKT end de kvindelige, men at den tendens i øvrigt var ved at vende, efter at projektet havde løbet i tre år.

Både en skoleleder og en AKT-lærer mener, at der er nogle lærere, der alene anser det for deres opgave at undervise, mens det, der umiddelbart ligger uden for undervisningen, ikke er deres opgave.

Tilsvarende giver flere AKT-lærere og skolelederne også udtryk for, at nogle lærere mener, at skolen er blevet for rummelig, og at mange ’problembørn’ i stedet burde ”testes og væk”.

En skoleleder siger hertil:

”Men sådan er hverdagen ikke i en dansk folkeskole i dag. Der skal den være rummelig, og vi skal kunne inkludere. [...] Der må jeg sige, at ind i mellem er der nogle problemstillinger, hvor jeg siger, at ’det er dig, der skal lave en inkluderende undervisning’.” (Skoleleder)

AKT-lærerne gætter på, at en del af skepsissen over for AKT også handler om, at lærerne har været usikre på, om et AKT-forløb kunne komme til at forme sig som en vurdering af deres lærerevner, og at AKT-lærerne ville rapportere til ledelsen om lærerens eventuelle manglende evner.

Denne skepsis kunne også hænge sammen med, at det som nævnt ikke alle steder har været almindeligt åbent at diskutere det, der foregik bag klasselokalets lukkede dør. En af de nyudannede lærere, der har fået AKT-hjælp fortæller, hvordan hun tænkte:

"[...] 'Er det virkelig kun mig, der har problemer med det her?' Den fornemmelse har jeg da faktisk tit." (Lærer)

Ønsket om AKT skal komme fra læreren selv

I tilfælde, hvor det er ledelsen, der har opfordret en lærer til at søge AKT, men hvor læreren ikke selv har ment, at en AKT-indsats var nødvendig, har AKT-lærerne oplevet opgaven som vanskelig.

Der nævnes dog også eksempler på, at en lærer er blevet opfordret af ledelsen til at søge AKT og først har været skeptisk, men siden er blevet begejstret og har brugt AKT-lærerne i andre sammenhænge.

Alligevel understreger alle AKT-lærerne, at det er vigtigt, at lærerne selv har bedt om deres hjælp, da man ellers risikerer at skulle kæmpe mod læreren i en proces, hvor meningen egentlig var, at læreren skulle sættes i stand til selv at overtage arbejdet i fremtiden.

Alt i alt oplever AKT-lærerne dog, at de bliver meget positivt mødt af deres kolleger og mærker kollegernes anerkendelse ved, at flere lærere efter endt forløb udtrykker stor glæde over indsatsen:

"Lærerne kommer decideret og siger 'tak.' Det er der faktisk en del, der gør. Eller 'vi ved, at vi kan få hjælp af dig' eller 'kom og hjælp mig, jeg ved, du kan hjælpe mig.' På den måde synes jeg, at vi får noget anerkendelse." (AKT-lærer)

Også det at lærerne henvender sig igen ved nye problemstillinger, ser AKT-lærerne som en bekræftelse af, at lærerne har oplevet, at AKT-indsatsen virkede.

Lærerne skal selv lære

En af de centrale tanker i AKT-projektet er, at lærerne skal lære af AKT-lærerne ved iagttagelse og ved selv at være aktivt involveret. Dette formål er både AKT-lærerne og lederne alle meget opmærksomme på:

”Vi er kommet dertil, hvor vi helst ikke vil snakke med børnene uden, at læreren er med, fordi hele tanken omkring det her er jo, at det er læreren, der skal blive bedre til det, så de skal se nogle metoder omkring, hvordan man kan snakke med børn.”
(AKT-lærer)

Alle de adspurgte lærere føler, at de har lært meget af AKT-lærerne:

”Og så synes jeg faktisk, at bare ved hjælp af de samtaler, at både jeg selv blev klædt meget bedre på, og eleverne blev klædt godt på, til at selv håndtere de konflikter, og det har de været rigtig gode til lige siden.” (Lærer)

”Jeg synes, at det, jeg har lært [...], det er den måde, som hun taler med eleverne på, altså spørgeteknikker [...].” (Lærer)

Det er AKT-lærernes opfattelse, at de fleste lærere arbejder videre med AKT-metoderne i det daglige arbejde. De oplever også, at lærerne er opsøgende i forhold til at bede AKT-lærerne om inspiration til tiltag, som de som almindelige lærere selv kan gribe til:

”Der er også mange, der kommer og vender et eller andet: ’Kunne man gøre sådan?’ eller ’Hvad kunne du anbefale?’ eller ’Hvor kan jeg finde sådan noget?’ eller ’Hvad skal jeg egentlig gøre nu? Hvad er proceduren her?’” (AKT-lærer)

”Og så er der nogen [lærere], hvor man bare lige skal sige til dem ’Det kunne være en mulighed’, og så går de ned og prøver det af. [...] Det er hele ideen med det. Jeg ved godt, at vi aldrig bliver arbejdsløse, det tror jeg ikke, men jeg kunne godt tænke mig, at der var flere, der begyndte at tage de dér samtaler.” (AKT-lærer)

Ifølge både lederne og AKT-lærerne er der dog nogle få lærere, som ikke er så opmærksomme på, at de selv skal yde en indsats i AKT-arbejdet. Enkelte lærere synes ligefrem at håbe, at AKT-læreren med et trylleslag kan ”fikse” børnene. Men som en skoleleder udtrykker det, er det ”spildt arbejde” at yde AKT-hjælp til en lærer, hvis læreren ikke selv yder en indsats, da arbejdet med fx en classes sociale liv er et løbende projekt, og AKT-læreren ikke altid kan være til stede i klassen: *”Det er [lærerne], der skal få det til at fungere – også i morgen.”*

De fleste lærere bygger altså videre på det, de har lært ved samarbejdet med AKT-læreren, men alle er også enige om, at AKT-lærerne ikke vil kunne undværes, selv om lærerne selv får erfaring med AKT-metoderne – AKT-lærerens kompetencer på området vil altid være større end den almindelige lærers i kraft af AKT-lærerens uddannelse, netværk og erfaring. Og heller ikke AKT-lærerens rolle som støtte og sparringspartner for læreren vil kunne undværes.

3.4 SAMARBEJDET MELLEML EDELSE OG AKT-LÆRERE

Det er ledelsen, der har udpeget AKT-lærerne og tildelt timer til AKT-arbejdet. For den nytilkomne skole fra den tidligere Værløse Kommune har det også været ledelsen, der har skullet sige ja til at gå med i AKT-projektet.

Ledelsen er også løbende med til at få AKT-arbejdet til at fungere ved bl.a.:

- at være fleksible i forhold til AKT-lærernes skemaer m.h.t. planlægning af AKT-arbejde og uddannelsesforløb
- at følge op på AKT-arbejdet ved at holde jævnlige møder med AKT-lærerne
- at henvise andre lærere til AKT-lærerne
- generelt at vise tillid til og støtte AKT-lærerne

På den måde fungerer ledelsen som gatekeepere for AKT-projektet og er et meget vigtigt led i projektet.

Alle lederne oplever AKT-lærerne som en aflastning i forhold til deres egne opgaver:

”Fordi havde de ikke været der, så havde det jo været ledelsen og forældre og lærerne, der hele tiden skulle sidde ligesom at finde ud af ’hvad gør vi så her?’ Men hvor [AKT-lærerne] går ind og kører løbet faktisk.” (Skoleleder)

En af skolelederne formulerer, at hvor hun som leder fx er nødt til at *”være skarp”* over for nogle forældre, kan AKT-lærerne i kraft af deres rolle og placering i forhold til klassen og ledelsen komme i god dialog med forældrene. En anden skoleleder oplever, at hendes egen opgave ikke bliver *”i forreste linje, i konfrontation med forældrene.”*

Endelig udtrykkes det, at AKT-lærerne er med til at opkvalificere skolens arbejde:

”Selvfølgelig aflaster [AKT-lærerne], men de er også en sparringspartner. Det betyder ikke nødvendigvis, at jeg ikke har en opgave, det betyder bare, at jeg har

en anden opgave. [AKT-lærerne] er med til at opkvalificere de ting, vi sætter i værk. Vi bruger dem jo i mange sammenhænge.” (Souschef)

Ledelsens tildeling af flere timer til AKT-arbejdet kan ligeledes ses som et meget synligt udtryk for ledelsens støtte til AKT-lærerne og til projektet.

Alle AKT-lærerne udtrykker stor tilfredshed med samarbejdet med ledelsen og oplever opbakning fra ledelsen¹⁵ i forhold til alle de punkter, der blev nævnt først i afsnittet.

Også de almindelige lærere er positivt opmærksomme på ledelsens opbakning til AKT-arbejdet.

3.5 AKT-LÆRERNE I FORHOLD TIL ANDRE INDSATSER

AKT-lærere oplever mange forskellige typer problemstillinger i deres daglige arbejde. Man kunne forestille sig, at AKT-lærerne ind i mellem ville havne i situationer, hvor de ville finde det svært at vurdere, hvilken hjælp et barn, en gruppe børn, en klasse eller en lærer havde brug for, og om deres egne AKT-færdigheder var tilstrækkelige, eller om det var nødvendigt at bede om hjælp fra andre eksperter som eksempelvis Familiehuset eller Åben Hus-psykologerne.¹⁶ Men AKT-lærerne føler sig godt rustet til selv at vurdere hvilke tiltag, der er behov for i de konkrete situationer, og hvornår der skal henvises til andre fagfolk, så på det område opleves ingen konflikt eller usikkerhed.

Lærerne er selv aktive

Både lærere og ledere beskriver, at AKT tager hånd om nogle problemer, der ikke ellers ville være blevet taget hånd om. Som forskelle mellem AKT-lærerens opgaver og eksempelvis en skolepsykologs opgaver nævnes bl.a., at AKT-arbejdet beskæftiger sig med hele spektret af sociale relationer i forhold til både enkelte børn, grupper af børn, hele klasser, lærere og forældre, og at AKT-arbejdet ofte foregår ude i klasserne eller i hvert fald med lærerens deltagelse.

Lærerne er enige om, at det har stor betydning, at de selv føler sig involverede i AKT-forløbene, hvor man som lærer fx blot – *”hvis man er heldig”* - bliver orienteret, når en af klassens elever har været til psykolog. Når lærerne nogle gange har indhentet hjælp til en elev fra en anden

¹⁵ For den skole, der har gennemgået lederskifte, gælder udtalelserne den nuværende ledelse.

¹⁶ Skolerne i Furesø Kommune har ikke skolepsykologer placeret fast på skolerne. Psykologerne holder Åben Hus-dage på skolerne, hvor lærerne kan opsøge dem.

fagperson end en AKT-lærer, har de altså oplevet det som frustrerende ikke at vide, hvad der foregår.

Lærerne oplever det også som meget positivt, at AKT ikke blot er en enkelt konsultation, men en løbende proces:

"Jeg synes helt klart, at AKT, det er kontinuerligt. Der er du jo med i en udvikling, og man reflekterer løbende og sådan noget." (Lærer)

En ressource lige ved hånden

AKT-lærernes fysiske tilstedeværelse på skolerne giver mulighed for, at lærerne kan være i løbende dialog med AKT-lærerne fx i frikvartererne på lærerværelset eller i farten på gangen, hvad lærerne i høj grad gør brug af. I kraft af den nære kontakt kan AKT-arbejdet løbende justeres til at matche skolens behov.

AKT-lærernes tilstedeværelse på skolen betyder også, at AKT er meget hurtigt at sætte i værk:

"Jeg tror, at jeg afleverede [ansøgningsskemaet] klokken 12, og jeg havde [AKT] klokken tre." (Lærer)

Af og til har det også været nødvendigt, at AKT-lærerne har haft samtaler med et barn om problemer, der har været så akutte, at der ikke har været tid til at gå den formelle vej. Som eksempel på dette nævner en AKT-lærer en pige, der en eftermiddag ikke vil tage hjem fra skole pga. forholdene i hjemmet.

Både ledere, AKT-lærere og lærere refererer til, at ressourcerne hos Åben Hus-psykologerne ikke har været til at *"[...]gå videre med tingene"* (Souschef). Heroverfor fremhæves de muligheder, som AKT-lærerne har for at gennemføre længerevarende forløb og med større børnegrupper, men også ventetid og tilgængelighed spiller en rolle:

"Det er det dér med, at der sker noget [med AKT], man skal ikke vente et halvt år på, at der kommer en psykolog." (AKT-lærer)

"[Lærerne] ringer ikke op [til psykologerne], fordi det ved de også, så går der rigtig, rigtig lang tid, og nogle gange går der måske et par måneder, og så fik du ikke noget hjælp dér." (AKT-lærer)

"Men også det med, at alt, hvad der bliver sagt og gjort [hos fx en psykolog], det skal videre op i systemet, og det er bare sådan en langsommelig proces [...]. Det er

frustrerende, at man ikke ved, hvad der foregår, og det ved man med AKT.”
(Lærer)

Lærerne udtrykker i den forbindelse håb om, at der ikke kommer kø til AKT, som der nogle gange kan være det til eksterne hjælpeforanstaltninger.

AKT-indsatsen opleves også af ledere og lærere som mindre ”system”, og som en indsats, der kan bruges, uden at noget bliver til en ”sag.”

Kender skoleverdenen indefra

Lærerne oplever desuden, at det er nemmere at gå til en AKT-lærer end andre fagpersoner, fordi AKT-lærerne har erfaringer med skoleverdenen:

”En lærer, som har en AKT-uddannelse har jo stadigvæk fingrene i suppedasen, om man så må sige. Er stadigvæk en del af lærerværelset, er stadigvæk en del af undervisningsverdenen. Det betyder meget. [...] Det er én, der ved, hvad der er lade-sig-gør-ligt i undervisningssammenhæng, fordi det, synes jeg jo også mange gange, man har oplevet, hvis der kommer nogen udefra, så er det ikke nødvendigvis, at de har et realistisk billede af, hvad det er, man står i, når man står med 24 elever.” (Souschef)

”[AKT-lærerne] er meget mere konkret løsningsorienterede i forhold til, hvad vi står med i hånden.” (Lærer)

Dette har også den betydning, at lærerne føler sig trygge ved, at det er AKT-lærerne, der er tovholdere, når fx en medarbejder fra Familiehuset deltager i forløb med klasserne. AKT-lærerne opfattes som lærernes ambassadører, nogle som *”ved, hvordan det er i det virkelige liv.”* (Skoleleder)

3.6 HVAD KRÆVER DET AT VÆRE AKT-LÆRER?

På begge de adspurgte skoler er AKT-lærerne blev udpeget af ledelsen. AKT-opgaven er altså ikke blevet lagt frem for lærerne, som så har kunnet ’melde sig’. Alle lederne er overbevist om, at det er afgørende for AKT-arbejdet på skolen, at AKT-lærerne er særligt udvalgt.

Kompetencekrav

De kompetencer, som ifølge de adspurgte ledere, AKT-lærere og lærere kræves af en AKT-lærer, er:

- ✓ Pædagogisk interesse
- ✓ Engagement
- ✓ Forandringsparathed
- ✓ Gennemslagskraft
- ✓ Tillidsvækkende personlighed

Som en skoleleder formulerer det, skal en AKT-lærer være et *”positivt, oplysende væsen.”* De personlige kompetencer er væsentlige, da de er afgørende for, om de andre lærere på skolerne føler sig trygge – menneskeligt og fagligt – ved at henvende sig til AKT-lærerne.

Engagementet er ikke mindst væsentligt, fordi AKT-lærerne oplever at blive meget efterspurgt og hurtigt kommer til at bruge fx frikvartererne på at tale AKT med andre lærere:

”[V]i bruger meget af vores frikvarterer, vi har næsten ikke nogen pauser. De dage, hvor vi synes, at vi trænger til en pause, så lader vi være med at sætte os på lærerværelset.” (AKT-lærer)

Forandringsparathed handler ifølge AKT-lærerne selv om at være villig til at lære en ny måde at tænke på som lærer. Således beskriver en af AKT-lærerne, at han for ti år siden ville have været meget uenig i de metoder, han nu som AKT-lærer i høj grad – og med gode resultater – benytter sig af.

En anden AKT-lærer taler om uddannelsen til AKT-lærer som *”et hamskifte”*, hvilket bekræfter formodningen om, at den løsningsfokuserede praksis, som AKT-lærerne undervises i, for nogle lærere opleves som en markant nyskabelse i forhold til den traditionelle tænkning inden for lærerprofessionen.

Krævende arbejde i dagligdagen

En af AKT-lærerne nævner, at det ind i mellem kan være svært også at være almindelig lærer, fordi man bliver så bevidst om sin egen rolle som lærer, og hvad man kan gøre bedre. De andre AKT-lærere samstemmer, lidt humoristisk, at de også af og til selv føler, at de har brug for en AKT-lærer til at hjælpe dem.

”Det har bestemt været meget problematisk [at være med i AKT], fordi man selv bliver så bevidst om sin egen lærerrolle. Selv en lærer, der er AKT-lærer, kan have

brug for en AKT-lærer, fordi du stirrer dig blind på din egen klasse. 'Hjælp, er der ikke nogen, der kommer og hjælper mig?' Sådan nogle dage kan man godt have."
(AKT-lærer)

Nogle af AKT-lærerne foreslår, at man kunne 'bytte' AKT-lærere i enkeltsager skolerne imellem, hvis AKT-lærerne fx følte, at de var for 'tæt på' en given sag, eller hvis en AKT-lærer fra en anden skole havde særligt gode erfaringer med en bestemt metode.

Som nævnt kan det også være et meget tidskrævende arbejde at være AKT-lærer:

"Jeg synes, at [vores AKT-lærer] gør et fantastisk stykke arbejde, men jeg tør slet ikke tænke på, hvor mange timer hun arbejder. [...] Jeg synes, at det er utroligt, at man kan få al den hjælp – i hvert fald som jeg har fået." (Lærer)

AKT-lærernes eget udbytte af projektet

AKT-lærerne er ikke bare begejstrede for uddannelsesforløbet, de er også alle tydeligvis meget glade for at være AKT-lærere til dagligt:

"Det er en stor tilfredsstillelse, hvis man kan lide at arbejde med børn og få børn til at trives, så de får lyst til at lære. Man gør sit arbejde mere professionelt." (AKT-lærer)

Alle AKT-lærerne oplever AKT-arbejdet som en udfordring og en mulighed for personlig og faglig udvikling.

På begge skoler har man også oplevet, at andre lærere selv har henvendt sig for at høre sig om muligheden for at blive AKT-lærer.

3.7 ØNSKER TIL VIDEREFØRELSE AF AKT I FURESØ KOMMUNE

Skolerne ønsker flere AKT-lærere

På to af de deltagende skoler i AKT-projektet blev det besluttet i skoleåret 2008/2009 at udvide antallet af AKT-lærere med en, fordi AKT-lærerne havde så travlt. De to ekstra AKT-lærere er blevet inddraget i det sidste år af uddannelsesforløbet i Familiehuset, men deres forløb er naturligvis blevet præget af, at de ikke har deltaget i de første tre år.

Den ene skole vil ideelt set gerne have hele seks AKT-lærere på skolen, hvis Familiehuset udbyder uddannelsesforløbet igen:

”Det er ikke sådan, at ’jo flere, jo bedre’, men jeg tror på, at hvis de var de dér par stykker ekstra, at så ville de også have mere samspil dem i mellem [...] Det har været hårdt at være de to, vi har i år.” (Skoleleder)

Endvidere vil der kunne blive behov for at erstatte de nuværende AKT-lærere, hvis de skulle ønske at ophøre med at varetage AKT-arbejdet eller helt forlade skolen.

”Det er yderst sårbart i det øjeblik, at der er en af de to [AKT-lærere], der beslutter sig for at lave noget andet. [...] Vi bruger det så meget. Og mange af de problemer, vi har, som vi får tacklet den vej rundt, gør jo også, at vi sparer på andre områder. [...] Det kunne jo være i hele forvaltningens interesse, at man får løst så mange problemer som muligt på lavest mulige niveau. Og det er jo det, [AKT-lærerne] er gode til at gøre.” (Souschef)

Gerne mulighed for at fortsætte uddannelsen og netværket

Uddannelsesforløbet er en del af AKT-projektet, der sluttede i 2009. Skolelederne giver udtryk for, at de gerne ser, at kommende AKT-lærere får mulighed for at deltage i et nyt uddannelsesforløb.

Endvidere mener AKT-lærerne, at det er helt essentielt for deres fortsatte virke, at de stadigvæk har den faglige opbakning og sparring med Familiehuset. Der er derfor et stort ønske om, at AKT-lærernes netværk fortsætter, så de har mulighed for i en formaliseret form at mødes med de andre AKT-lærere og Familiehuset.

Få pædagogerne med

Den tidligere Farum Kommunes fritidshjem¹⁷ er allerede involveret i AKT-projektet på den måde, at omkring 15 af pædagogerne har deltaget i et kursusforløb på 21 timer med Familiehuset. Herudover har fritidshjemmene fået stillet pladser til rådighed på AKT-uddannelsens kursusdage med eksterne undervisere, hvor et tilsvarende antal medarbejdere har deltaget.

Fritidshjems-pædagogerne inddrages også i AKT-forløb på skolerne i erkendelse af, at problemerne fra skolen fortsætter i fritidstilbuddet. I forbindelse med samarbejde mellem skole og fritidshjem fortæller lærerne, at forældrene har været glade for at kunne få at vide, at der

¹⁷ Den tidligere Farum Kommune har fritidshjem og ikke SFO'er. Når der skal samarbejdes mellem skole og fritidshjem, er det således ikke bare én SFO, der skal samarbejdes med, men op til seks forskellige fritidshjem.

'har været noget' i løbet af dagen, når de henter deres barn på fritidshjem. Fritidshjemmene har også udtrykt, at de har været glade for at blive inddraget. Også lærerne mener, at en yderligere inddragelse af fritidshjemmene "får børnenes dag til at hænge bedre sammen." (Lærer)

"En ting, man kunne gøre, var at give pædagogerne nogle ressourcer, så de kunne deltage i større dele af det her kursus, for det er jo lige så relevant for dem på mange måder. [...] Så de blev integreret i højere grad i projektet. Det har de også selv udtrykt ønske om, og det, synes jeg, kunne være en rigtig god idé. [...] De har virkelig brug for det, der er noget at se til." (AKT-lærer)

Såvel ledere som AKT-lærere og lærere mener derfor, at det ville være frugtbart at tilbyde pædagoger fra skolens fritidshjem at gennemgå et AKT-uddannelsesforløb på linie med det, AKT-lærerne har gennemgået.

3.8 OPSUMMERING AF INTERVIEWUNDERSØGELSEN

AKT-projektet har været vellykket

Det er klart opfattelsen blandt de ledere, lærere og AKT-lærere, der har deltaget i interviewundersøgelsen, at AKT-arbejdet opleves som en hjælp i forbindelse med, at folkeskolen i dag skal rumme flere børn med problemer.

Medvirkende hertil har været, at AKT-lærerne opleves som fagligt velfunderede og som værende i besiddelse af nogle særligt effektive 'redskaber' i forhold til de problemer, skolerne oplever i hverdagen.

Der peges også på betydningen af, at AKT-lærerne kender skoleverdenen indefra. De almindelige lærere ved, at AKT-lærerne kender de problemer, der er tale om, og de giver udtryk for, at det giver en tryghed og en troværdighed, at hjælpen kommer fra en anden lærer.

Yderligere et træk, der fremhæves ved AKT-indsatsen er, at AKT-lærerne er til stede på skolerne til daglig og dermed er lettilgængelige, når der er behov for deres hjælp. Det gør det muligt dels hurtigt at sætte en indsats i værk og dels at lade arbejdet udforme sig som en løbende proces, hvor AKT-læreren har nær kontakt med læreren.

I starten af projektet kunne der spores en vis skepsis over for projektet, måske fordi det var 'endnu et nyt påfund', som kunne mistænkes for at være en besparelse. Og måske også fordi nogle lærere var nervøse ved 'at blive kigget i kortene'.

De interviewede mener dog, at denne skepsis er aftaget, efterhånden som der er kommet resultater af arbejdet, og det sandsynliggøres i form af, at der er kommet stor efterspørgsel på AKT-arbejdet.

Endelig oplever skolerne, at projektet bidrager til at skabe en større åbenhed lærerne imellem om problemer i klasselokalet.

Uddannelsesforløbet har givet faglig ballast

AKT-uddannelsen må tilskrives en væsentlig rolle i AKT-arbejdets succes.

I uddannelsen har AKT-lærerne tilegnet sig et nyt paradigme – den løsningsfokuserede praksis – som har givet ændrede vinkler på arbejdet med børn med problemer.

Uddannelsen strækker sig over fire år med 60 timer om året pr. AKT-lærer, hvortil kommer en del hjemmearbejde. AKT-lærerne er særdeles tilfredse med deres uddannelsesforløb, som, de mener, er en vigtig forudsætning for at kunne tilegne sig en sådan ny tilgang til et område – både i teori og i praksis.

AKT-lærerne lægger stor vægt på samspillet med Familiehuset og med hinanden i uddannelsesforløbet, og giver klart udtryk for ønsket om at få mulighed for at fortsætte dette samarbejde, efter at projektet er afsluttet.

Betydning for rummeligheden i skolen

AKT-lærernes arbejde på de to skoler har uden tvivl bidraget til at løse en række problemer, hvilket i sig selv må antages at have bidraget til rummeligheden.

Hertil kommer den 'afsmittende effekt' på de lærere, der får hjælp fra en AKT-lærer. Det er fra starten indgået som en målsætning i projektet, at tankegangen i den løsningsfokuserede praksis skulle spredes til de 'almindelige' lærere, når de i praksis stiftede bekendtskab med den nye tilgang, så de efterhånden bliver i stand til selv at bruge nogle af AKT-lærernes metoder. På den måde får AKT-indsatsen en mere udbredt og blivende effekt, hvilket, man kunne formode, ville bidrage til rummeligheden.

Alle de interviewede – skoleledere, AKT-lærere og et udsnit af de almindelige lærere – mener, at AKT har bidraget til at gøre det muligt at være mere rummelig.

Om AKT-arbejdet mere generelt får betydning for lærernes indstilling til at gøre skolen mere rummelig, vil indgå som et væsentligt element i den næste del af analysen.

4. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE: LÆRERNES OPFATTELSE AF AKT-PROJEKTET OG RUMMELIGHEDEN I FOLKESKOLEN

I dette kapitel vil vi forsøge at tegne et generelt billede af udviklingen i rummeligheden samt erfaringerne med og holdninger til AKT på de involverede skoler på baggrund af spørgeskemaundersøgelserne i 2006 og 2009.

Som nævnt indledningsvist er svarprocenterne for spørgeskemaundersøgelserne i 2006 og 2009 på henholdsvis 73 pct. og 57 pct.¹⁸. En stor del af resultaterne, særligt fra 2009, kan derfor ikke påberåbe sig statistisk signifikans, og resultaterne i analysen er således behæftet med en vis usikkerhed. Der synes dog ikke desto mindre at være nogle generelle udviklinger at spore også i det statistiske materiale, selv når man tager dette forbehold.

For at få et overblik over, hvad der kendetegner de lærere, der har besvaret spørgeskemaundersøgelserne i henholdsvis 2006 og 2009, vil der indledningsvis være en kort beskrivelse af respondenternes sammensætning.

Respondenternes sammensætning

Ser vi på, hvorledes lærerne fordeler sig på de involverede skoler, fremgår det af undersøgelsen fra 2006, at lidt over 30 pct. af lærerne kommer fra Stavnsholtskolen, ca. 25 pct. kommer fra henholdsvis Solvangskolen og Bybækskolen, mens lidt under 20 pct. kommer fra Stenvadskolen. I 2009 er Lyngholmskolen¹⁹ bedst repræsenteret med lidt under 40 pct., mens lærerne fra Stavnsholtskolen og Solvangskolen udgør henholdsvis 33 og 29,5 pct.

Hvor ca. 50 pct. af de lærere, der har besvaret spørgeskemaet i 2006 varetager opgaver i forhold til elever med særlige behov er tilsvarende tal for 2009 på ca. 35 pct.

Ca. 40 pct. af de lærere, der besvarede spørgeskemaet i 2009, har ikke været med i undersøgelsen fra 2006. Lidt over 30 pct. er gengangere, mens lidt under 30 pct. ikke kan huske, om de deltog i undersøgelsen i 2006.

70 pct. af de lærere, der har besvaret spørgeskemaet i 2009, har inden for det sidste år benyttet sig af en AKT-lærer til at iværksætte konkrete indsatser over for elever. Hertil skal det

¹⁸ I 2006 har 164 lærere besvaret spørgeskemaet, mens tilsvarende tal var på 113 i 2009.

¹⁹ Lyngholmskolen er som tidligere nævnt en sammenlægning af Bybækskolen og Stenvadskolen.

tilføjes, at AKT-lærerne i den kvalitative undersøgelse nævner, at de hyppigt bliver spurgt til råds i frikvartererne af de 'almindelige' lærere, hvilket ikke indgår i disse tal, der således udelukkende omhandler den formaliserede indsats. Hvis de uformelle, men tilsyneladende hyppige, konsultationer regnes med, vil tallet derfor givetvis være højere.

4.1 KENDESKABET TIL AKT

Kendskabet til AKT-lærerfunktionen

AKT-projektet blev igangsat i august 2005, og den første spørgerunde blev foretaget i maj 2006. Af den første spørgerunde fremgår det, at lidt over 20 pct. af de adspurgte lærere ikke havde noget kendskab til AKT-lærerfunktionen, mens lidt over 10 pct. havde et detaljeret kendskab. Størstedelen af lærerne – ca. 65 pct. – havde et begrænset kendskab.

Sammenholdes dette med resultaterne fra 2009 fremgår det, at lærerne har fået et større kendskab til AKT-lærerfunktionen undervejs i projektperioden. Andelen af lærere, der i 2009 ikke kender til AKT-lærerfunktionen, udgør således kun ca. 5 pct., mens andelen der har et detaljeret kendskab til AKT-lærerfunktionen udgør lidt under 30 pct. Ligesom i 2006 har den største andel af lærerne dog stadig kun et begrænset kendskab til AKT-lærerfunktionen.

Kendskab til AKT-lærerfunktionen (procent)

	2006	2009
Nej, intet kendskab	23,3	5,4
Ja, men begrænset kendskab	64,4	65,8
Ja, et detaljeret kendskab	12,3	28,8

Idet AKT-lærerne har haft berøring med flere lærere over årene, har flere lærere i dag kendskab til funktionen, mens det stadigvæk ikke er alle, der mener at have et detaljeret kendskab til AKT. Her er det ikke muligt at vurdere, hvad den enkelte lærer opfatter som værende et detaljeret kendskab – fx er det ikke sikkert, at selv de lærere, der har arbejdet sammen med AKT-lærerne og sidenhen har benyttet sig af AKT-metoderne, vil vurdere, at de har et detaljeret kendskab til AKT, idet de ikke selv er AKT-lærere.

Kendskabet fordelt på de involverede skoler

Ser man på kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på de involverede skoler, fremgår det, at Bybækskolen i 2006 var den skole, hvor lærerne havde det mest detaljerede kendskab til AKT-lærerfunktionen. Herefter følger Stenvadskolen og Stavnsholtskolen med henholdsvis 14,3 pct. og 9,3 pct. Solvangskolen var den skole, hvor lærerne har mindst kendskab til AKT-

lærerfunktionen, og der var således 46,3 pct., der ikke havde noget kendskab til denne funktion.

Sammenlignes dette med resultaterne fra 2009 fremgår det, at kendskabet til AKT-lærerfunktionen er steget på samtlige skoler, hvilket ikke er overraskende set i lyset af, at kendskabet generelt er steget over den fireårige periode som projektet har forløbet.

Det mest detaljerede kendskab til AKT-lærerfunktionen finder man i 2009 på Lyngholmskolen, mens Solvangskolen stadig er den skole hvor andelen af lærere, der har et detaljeret kendskab til projektet er mindst.

Hermed er der ikke noget, der indikerer, at sammenlægningen af Bybækskolen og Stenvadskolen har betydet noget for kendskabet til AKT-lærerfunktionen.

Andelen af lærere, der har et detaljeret kendskab til AKT-lærerfunktionen (procent)

	2006	2009
Bybækskolen	20,0	-
Solvangskolen	7,3	16,7
Stavnsholtskolen	9,3	33,3
Stenvadskolen	14,3	-
Lyngholmskolen	-	36,3

Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på lærere med specielle opgaver i forhold til børn, der har særlige behov

Ikke overraskende fremgår det af besvarelserne, at lærere, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov, i væsentligt højere grad end lærere, der ikke varetager sådanne opgaver, har et detaljeret kendskab til AKT-projektet. For 2006 gør det sig således gældende, at en femtedel af lærerne, der har specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov, har et detaljeret kendskab til AKT-lærerfunktionen. Tilsvarende er der kun lidt under 5 pct. af de almindelige lærere, der har et detaljeret kendskab.

I forhold til andelen, der ikke har noget kendskab til AKT-lærerfunktionen er der her ikke de store forskelle mellem de to grupper, da disse grupper udgør henholdsvis 20,8 og 26,2 pct.

Ser man på fordelingen i 2009 fremgår det, at 45 pct. af lærerne, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov, kender til AKT-lærerfunktionen. Den tilsvarende andel for de almindelige lærere er på 20 pct.

Ligesom i 2006 er der ikke nævneværdige forskelle mellem grupperne, når vi betragter andelen af lærere, der ikke har noget kendskab til AKT-lærerfunktionen.

At kendskabet til AKT-lærerfunktionen er størst hos de lærere, der varetager særlige opgaver i forhold til børn med specielle behov er ikke overraskende, idet deres fagområde retter sig mod nogle af de samme børn/klasser som AKT-lærerne.

4.2 LÆRERNES ERFARINGER MED OG HOLDNINGER TIL AKT-PROJEKTET

I det følgende vil vi se på en række variable, der relaterer sig til lærernes erfaringer med og holdninger til AKT-projektet. Indledningsvist vil vi forholde os til udviklingen fra 2006 til 2009 fordelt på nogle kernevariable. I forlængelse heraf vil vi præsentere de ekstravariabeler, som først kom med i 2009-undersøgelsen og derfor må betragtes for sig selv som et generelt billede på holdningen til AKT-projektet blandt lærerne, efter projektet har kørt i fire år. Disse variable er blevet tilføjet i 2009-undersøgelsen, da de særligt på baggrund af 2006-undersøgelsen og den kvalitative undersøgelse forekom relevante at have med i næste spørgerunde.

Holdning til AKT

Ser man på, hvilke holdninger lærerne har til AKT-projektet, fremgår det af undersøgelsen, at der ikke er sket markante ændringer fra 2006 til 2009. Lidt over 75 pct. af lærerne er således overvejende positive eller meget positive over for AKT-projektet ved både første og anden spørgerunde. Endvidere fremgår det af besvarelserne, at lidt over 20 pct. af de adspurgte lærere hverken er positive eller negative over for AKT-projektet.

Lærernes holdning til AKT-projektet (procent)

	2006	2009
Meget positive	24,6	29,7
Overvejende positive	51,5	48,4
Hverken positiv eller negativ	23,1	22,0
Overvejende negativ	0,7	0,0

Det er ikke muligt på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen at spore en holdningsændring til AKT, hvilket dog er tilfældet for den kvalitative interviewundersøgelse. Her var det AKT-lærerne og ledernes oplevelse, at AKT-projektet mødte en vis skepsis i projektets start, bl.a. måske fordi nogle lærere var bekymrede for, om AKT-projektet ville være en skjult besparelse. Ifølge interviewundersøgelsen har skepsissen til AKT-projektet med tiden fortaget sig hos de lærere, der har haft kontakt med AKT, hvilket også viser sig ved, at der er kommet stor efterspørgsel efter AKT-arbejdet.

Hjælp og støtte

En af ideerne med at uddanne AKT-lærere på skolerne er, at de kan overtage rollen som konsulenter for de øvrige lærere. Det er således hensigten, at AKT-lærerne skal være en støtteperson som de almindelige lærere kan bruge som sparringspartner i forbindelse med problemer af den ene eller anden art. Idet AKT-lærerne har deres faste gang på skolen, er de bekendt med de vilkår som lærerne arbejder under, og de 'almindelige' lærere har på grund af AKT-lærernes fysiske tilstedeværelse på skolen mulighed for i dagligdagen at være i dialog med AKT-lærerne.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at andelen af de lærere, der oplever at få den nødvendige hjælp og støtte til at håndtere børn med særlige behov fra AKT-lærerne er vokset fra 2006 til 2009. Hvor andelen af lærere der mente, at de fik den nødvendige hjælp fra AKT-lærerne i 2006 var på lidt over 50 pct., fremgår det af undersøgelsen fra 2009, at næsten 80 pct. af lærerne her oplever, at de får den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærerne.

Denne positive udvikling understøttes af, at to af de deltagende skoler allerede har besluttet at udvide antallet af AKT-lærere, idet de nuværende AKT-lærere har så travlt.

Andelen af lærere, der oplever at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne (procent)

	2006	2009
I høj grad	15,4	30,8
I nogen grad	36,2	47,7
I mindre grad	20,8	15,0
Slet ikke	27,7	6,5

De enkelte skoler

Betragtes udviklingen af andelen af lærere, der oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærerne, på de involverede skoler, fremgår det, hvorledes især Solvangskolen har gennemgået en positiv udvikling. I 2006 mente lidt over halvdelen af lærerne på Solvangskolen, at de *slet ikke* fik den nødvendige støtte fra AKT-lærerne, mens kun ca. en femtedel oplevede at få den nødvendige hjælp og støtte. Modsat oplevede ca. 70 pct. i 2009, at de fik den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærerne, og der var endvidere ingen af de adspurgte lærere, der *slet ikke* oplevede, at få den nødvendige hjælp fra AKT-lærerne.

Stavnsholtskolen har ligeledes gennemgået en positiv udvikling. Hvor ca. 60 pct. af lærerne i 2006 oplevede at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne, er denne andel i 2009 steget til næsten 90 pct..

På Lyngholmskolen er der ligeledes sket en positiv udvikling, idet 80 pct. af lærerne i 2009 mener, at de får den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærerne. Det tilsvarende tal for Bybækskolen og Stenvadskolen var i 2006 på henholdsvis 76,7 pct. og 65 pct.

Alt i alt synes der altså at være en positiv udvikling at spore i forhold til lærernes erfaringer med at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne, selv om vi må tage forbehold for den begrænsede svarprocent.

Bidrager AKT-funktionen til at gøre skolen mere rummelig?

Et af de primære formål med AKT-projektet har været at gøre skolen mere rummelig, og det er således interessant at undersøge, hvorvidt lærerne mener, at AKT-projektet bidrager positivt til skolernes rummelighed.

Da denne variabel kun var med i 2009-undersøgelsen, kan der desværre ikke sammenlignes på tværs af de to årstal, men den giver i sig selv et indtryk af, at AKT-projektet 4 år inde i dets løbetid er blevet godt modtaget. Der er generelt en ganske stor enighed om, at AKT-funktionen hjælper med at rummeliggøre skolen. Således fremgår det, at 73 pct. af lærerne enten i høj eller nogen grad mener, at AKT-funktionen har denne effekt, mens kun 15 pct. er lidt eller helt uenige.

Andelen af lærere, der mener, at AKT-funktionen bidrager til at gøre skolen mere rummelig (procent)

	Andel af lærerne
I høj grad	24,3
I nogen grad	48,6
I mindre grad	13,1
Slet ikke	2,8
Ved ikke	11,2

Herudfra danner der sig altså et meget positivt billede af AKT-projektets bidrag til skolernes rummelighed blandt de lærere, der har besvaret spørgeskemaet.

Oplever lærerne, at der er tilstrækkelige AKT-ressourcer på nuværende tidspunkt?

Vi har altså indtil nu kunnet se, at der generelt synes at være en positiv indstilling til AKT-lærerne på skolerne. Til gengæld kan vi se, at lærerne tilsyneladende er delte omkring, hvorvidt der er tilstrækkelige AKT-ressourcer på deres skoler, hvilket nedenstående tabel viser.

Andel, der oplever, at der er tilstrækkelige AKT-ressourcer på nuværende tidspunkt (procent)

	Andel af lærerne
Helt tilstrækkeligt	3,5
Nogenlunde tilstrækkeligt	31,9
Ikke tilstrækkeligt	31,0
Helt utilstrækkeligt	11,5
Ved ikke	22,1

Der er mere end 42 pct., der mener, at der ikke er tilstrækkelige AKT-ressourcer, mens ca. 35 pct. mener, at der er tilstrækkelige ressourcer. Der er få i yderkategorierne og bemærkelsesværdigt mange i *Ved ikke*. Det tyder umiddelbart på, at de fleste er lidt usikre på, hvor meget AKT-lærerne egentlig bruges af lærergruppen som helhed. Der er dog en overvægt af lærere, der mener, at der ikke er tilstrækkelige AKT-ressourcer. Som tidligere nævnt ved vi, at også flere af skolelederne har igangsat uddannelse af flere AKT-lærere, så på ledelsesniveauet synes opfattelsen ligeledes at være, at der ikke er tilstrækkelige AKT-ressourcer på nuværende tidspunkt.

4.3 UDVIKLING I RUMMELIGHEDEN I FOLKESKOLEN

AKT-projektet har haft til formål at fremme rummeligheden på skolerne. I det følgende vil der derfor på baggrund af spørgeskemaundersøgelserne blive kommenteret på, hvorvidt der er sket en udvikling i lærernes oplevelse af den generelle rummelighed i skolen.

I spørgeskemaundersøgelsen er spørgsmålene, der berører lærernes oplevelse af rummeligheden, opdelt i fire tematikker; engagement i forhold til rummeligheden, fælles opfattelse af rummeligheden, vurdering af rummeligheden og barrierer for rummeligheden.

Engagement i forhold til rummeligheden

Ud fra spørgeskemaundersøgelsen kan det ikke umiddelbart sandsynliggøres, at lærernes engagement i forhold til at gøre skolen mere rummelig har ændret sig fra 2006 til 2009. Andelen af lærere der mener, at de er med til at gøre skolen mere rummelig er således på omkring 80 pct. i begge spørgerunderne.

Der er endvidere ikke sket ændringer i andelen af lærere, der oplever, at deres kollegaer er medvirkende til at gøre skolen mere rummelig. Andelen af lærere der mener, at deres kollegaer *i nogen grad* eller *i mindre grad* er medvirkende til at gøre skolen mere rummelig ligger således på et konstant niveau og udgør ca. 90 pct.

Med hensyn til lærernes oplevelse af ledelsens engagement i forhold til rummeligheden fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at andelen af lærere der oplever, at ledelsen er engageret i at gøre skolen mere rummelig er faldet fra 2006 til 2009. I 2006 udgjorde andelen af lærere, der *i høj grad* eller *i nogen grad* oplevede, at ledelsen var medvirkende til at gøre skolen mere rummelig 83,2 pct., mens denne andel udgjorde 76,1 pct. i 2009.

Fælles opfattelse af rummeligheden

Lærerne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt til, hvorvidt der eksisterer en fælles opfattelse af rummelighed på skolen. Det gør sig gældende for både 2006 og 2009, at størstedelen af lærerne *i mindre grad* eller *slet ikke* oplever, at der er en fælles opfattelse af rummelighed.

Af spørgeskemaundersøgelserne fremgår det dog, at der er sket en positiv udvikling idet andelen af lærere, der oplevede, at der *i høj grad* eller *i nogen grad* eksisterede en fælles opfattelse af rummelighed på skolen udgjorde lidt under 30 pct. i 2006 og lidt over 40 pct. i 2009. Dette kunne ses som et tegn på, at AKT-projektet har medvirket til at italesætte rummelighed på skolerne, hvorved der er opstået en fælles opfattelse af rummelighedsbegrebet.

Fælles opfattelse af rummelighed (procent)

	2006	2009
I høj grad	1,3	1,9
I nogen grad	27,7	41,7
I mindre grad	54,2	41,7
Slet ikke	16,8	14,8

Vurdering af skolernes indsats ift. rummeligheden

Ser vi på lærernes vurdering af, hvorvidt skolerne gør nok for at rumme børn i problemer, fremgår det af spørgeskemaundersøgelserne, at der er sket en negativ udvikling. Hvor lidt over 50 pct. af lærerne i 2006 var af den antagelse, at skolen gjorde nok for at rumme børn i problemer udgør denne andel i 2009 ca. 40 pct. På baggrund af disse tal, er det således ikke muligt at sandsynliggøre, at AKT-projektet har medført, at skolerne i højere grad er i stand til at rumme børn i problemer, men det er som nævnt den *generelle* indsats fra skolens side, der spørges til og ikke specifikt til AKT-projektet.

Barrierer for rummeligheden

Sammenlignes besvarelsene fra 2006 med 2009, angående barrierer for rummeligheden, fremgår det, hvorledes der ikke er sket store ændringer med hensyn til, hvad lærerne oplever som problematisk i forhold til rummeligheden. For både 2006 og 2009 gør det sig således gældende, at de største barrierer for rummeligheden ifølge de adspurgte lærere er: *ressourcemangel, de fysiske rammer og klassekvotienterne*. Dette er alt sammen barrierer som AKT-projektet ikke umiddelbart synes at kunne have indvirkning på.

I forhold til de variable, der i mindre grad opfattes som en barriere for rummeligheden kan nævnes ledelsens engagement og holdning samt lærernes engagement og holdning. Andelen af lærere, der oplever, at disse variable udgør en barriere for rummeligheden, har ikke ændret sig nævneværdigt fra 2006 til 2009.

Har skolen mulighed for at være rummelig under de nuværende omstændigheder?

Heller ikke i forhold til skolens mulighed for at være rummelig under de nuværende omstændigheder ser vi nogen nævneværdig ændring på skolerne som helhed. Men der er tilsyneladende en overordentlig stor andel, der er pessimistiske omkring skolens nuværende muligheder for at være rummelig, idet omkring 70 pct. i begge år er helt eller delvist enige i, at skolen skal være rummelig, men at det ikke lader sig gøre under de nuværende omstændigheder, mens kun 10 pct. er helt eller delvist uenige.

Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under nuværende omstændigheder (procent)

	2006	2009
Helt enig	34,2	35,8
Delvist enig	38,5	36,7
Hverken enig eller uenig	18,0	17,4
Delvist uenig	6,8	7,3
Helt uenig	2,5	2,8

Skolens mulighed for at være rummelig fordelt på de enkelte skoler

Ser vi på Lyngholmskolen, så er der sket en væsentlig forrykkelse fra *Delvist enig* til *Helt enig* i 2009 i forhold til 2006-svarene fra Stenvadskolen og Bybækskolen, som Lyngholmskolen er en sammenlægning af. Hvor Bybækskolen og Stenvadskolen i 2006 havde sammenlagt ca. 37 pct. helt enige og 45 pct. delvist enige, havde Lyngholmskolen i 2009 54 pct. helt enige og kun 24 pct. delvist enige. Dette kunne måske læses i sammenhæng med selve sammenlægningen og de besværligheder, denne stadigt nye omstillingsproces har medført med hensyn til medarbejdernes overskud og skolen som helhed.

Forældresamarbejde

Forældresamarbejdet kan fungere som en barriere i forhold til at få skabt en rummelig skole. Derfor vil vi i det nedenstående afslutningsvis kommentere på, hvorvidt der er sket ændringer i forældresamarbejdet i den periode AKT-projektet har forløbet.

Med hensyn til forældresamarbejdet ser vi, at oplevelsen af, hvorvidt forældre til børn med særlige behov er samarbejdsvillige nok, heller ikke har gennemgået de store forandringer. I både 2006 og 2009 ser vi, at godt 30 pct. mener, at forældrene *ikke* er samarbejdsvillige nok, mens knap 30 pct. mener, at forældrene *er* samarbejdsvillige nok, og de sidste godt 40 pct. placerer sig midt imellem.

Et andet billede ser vi, når det drejer sig om forældrene til de *velfungerende* børn. Her var 35 pct. af lærerne i 2006 enige og 30 pct. uenige i, at de velfungerende børns forældre modarbejdede, at skolen kunne rumme børn med særlige behov. I 2009 er der tilsyneladende sket en positiv udvikling i retning af, at kun 21 pct. oplever, at de velfungerende børns forældre modarbejder rummeligheden, hvor 49 pct. oplever, at de ikke gør.

Men ser vi på de spørgsmål, der omhandler barriererne for rummeligheden, indgår også spørgsmålet om, hvorvidt forældrenes holdninger modarbejder rummeliggørelsen af skolen. Her er der i 2006 36 pct., der er helt eller delvist enige, og 23 pct., der er helt eller delvist uenige. I 2009 har 10 pct. flyttet sig fra hverken at være enige eller uenige til at være helt eller delvist enige, mens samme antal forbliver uenige. Vi kan også observere, at det er Solvangskolen og Stavnsholtskolen, der oplever denne negative udvikling, mens Lyngholmskolen forbliver uændret. Det er umiddelbart svært at vurdere, hvordan denne ændring skal ses i lyset af de tal, der knytter sig direkte til forældresamarbejdet.

Det er således ikke muligt at tegne et entydigt billede af lærernes oplevelse af forældresamarbejdet, da lærerne i nogle tilfælde giver udtryk for, at forældrene i mindre grad udgør en barriere for rummeligheden, mens de andre gange angiver, at forældrene er en barriere for rummeligheden. Det er derfor også svært at sige, om AKT-projektet har haft nogen indflydelse på forældresamarbejdet overordnet set.

4.4 OPSUMMERING

Vi vil her opsummerende komme med nogle antydninger af, hvilke udviklinger lærernes besvarelser giver anledning til at pege på. De nævnte forbehold omkring den forholdsvist lave svarprocent og sammenlægningen af Bybækskolen og Stenvadskolen gør, at disse generelle udviklinger er behæftet med en vis usikkerhed, som der må tages højde for. Ikke desto mindre synes materialet at retfærdiggøre, at i det mindste nogle tendenser, der direkte knytter sig til

AKT-projektet kan sandsynliggøres. Det helt overordnede billede fra den kvantitative undersøgelse peger på følgende to tendenser.

Lærerne synes godt om AKT-projektet

Der synes at være en generelt positiv indstilling til AKT-projektet ud fra alle de variable, der relaterer sig direkte til projektet.

Langt de fleste lærere er glade for AKT-projektet, og de mener, at det bidrager til den generelle rummelighed på skolen.

Kendskabet til AKT-lærerfunktionen er blevet større over den 4-årige periode som projektet har forløbet, hvilket ikke forekommer som en overraskelse. Der synes dog ikke i forlængelse heraf at kunne spores en ændring i holdningerne til AKT. Både i 2006 og 2009 gør det sig således gældende, at ca. 80 pct. af de adspurgte lærere har været positivt indstillet over for AKT-projektet.

Mærkbart flere af lærerne oplever at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne i 2009 set i forhold til 2006, hvilket vidner om, at AKT i højere grad bliver brugt på skolerne.

At AKT har været en succes fremgår også af, at lærerne efterspørger flere AKT-ressourcer.

Lærernes generelle oplevelse af rummeligheden på skolerne er stort set uændret

Der er ingen mærkbar ændring at spore i lærernes generelle oplevelse af rummeligheden på skolerne, udover at de i højere grad end tidligere mener, at de på skolerne har en fælles *opfattelse* af rummelighed, og at lidt færre end før mener, at skolerne gør nok for at fremme rummeligheden.

Der er desuden bemærkelsesværdigt mange, som mener, at det ikke er muligt at være rummelig under de nuværende omstændigheder på skolerne.

I forhold til lærernes generelle oplevelse af rummeligheden er det svært at sige, hvilke andre forhold, der har spillet ind i samme periode, men i hvert fald ser den ønskede generelle forbedring af rummeligheden ikke ud til at være indtruffet ud fra datamaterialet, selv om langt de fleste mener, at AKT-funktionen bidrager til at gøre skolerne mere rummelige.

5. KONKLUSION

I det følgende opsummeres i koncentreret form de erfaringer, der kan uddrages af AKT-projektet.

AKT-projektet har været en succes

På baggrund af både den kvalitative og kvantitative del af analysen kan det konkluderes, at de involverede parter er positivt stemt over for AKT-projektet.

Af den kvalitative analyse fremgår det, hvorledes både ledere, lærere og AKT-lærere mener, at AKT-arbejdet er en hjælp i forbindelse med, at folkeskolen skal rumme flere børn i problemer. De involverede parter angiver som de primære årsager til AKT-projektets succes, at AKT-lærerne er en del af skoleverdenen. AKT-lærerne kender de problemer, som de 'almindelige' lærere giver udtryk for, hvilket giver en tryghed og troværdig. Det at hjælpen kommer fra en anden lærer vægtes således højt.

En anden årsag til at AKT-projektet anses som en succes er, at AKT-lærerne har deres daglige gang på skolen, hvormed de er let tilgængelige, når der er behov for deres hjælp. Hermed bliver det muligt hurtigt at sætte en indsats i værk, hvilket betyder, at nogle af problemerne tages i opløbet, og dermed ikke får lov at vokse sig store, før der bliver taget hånd om dem. AKT-lærernes tilstedeværelse på skolen medvirker desuden til, at AKT-arbejdet bliver en løbende proces, hvor læren har tæt kontakt med AKT-læreren.

På baggrund af den kvantitative analyse kan det konkluderes, at 80 pct. af lærerne er meget eller overvejende positive over for AKT-projektet. Det er ikke muligt på baggrund af den kvantitative analyse at spore en ændring i lærernes holdninger til AKT, hvilket dog er tilfældet i forhold til andelen af lærere, der oplever at få hjælp og støtte fra AKT-lærere. Hvor ca. 50 pct. af lærerne i 2006 oplevede at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne udgør andelen af lærere, der oplever at få hjælp og støtte fra AKT-lærerne i 2009 ca. 80 pct. Idet lærerne i højere grad gør brug af AKT kan man forestille sig, at den løsningsfokuserede praksis spredt sig på skolerne, hvorved AKT-indsatsen får en mere udbredt og blivende effekt.

Angående rummeligheden generelt

På baggrund af det statistiske materiale kan det ikke konkluderes, at der er sket mærkbare forandringer af lærernes opfattelse af rummeligheden på skolerne.

Hvor det ikke på baggrund af det statistiske materiale er muligt at se tendenser til en øget rummelighed i folkeskolerne, sandsynliggør den kvalitative del af undersøgelsen en øget

rummelighed på skolerne, da AKT ifølge lærerne har medvirket til at løse flere problemer, der hænger sammen med den enkelte klasse eller skoles evne til at være rummelighed.

Udvidelser og ønsker til fremtiden

Idet AKT-projektet har været en succes, har lederne på to af de deltagende skoler udvidet antallet af AKT-lærere, og der er ønske om yderligere at udvide antallet. Dette peger på et behov for at videreføre AKT-uddannelsen, så nye AKT-lærere får samme solide faglige ballast som projektets AKT-lærere.

De nuværende AKT-lærere finder det af afgørende betydning for det videre arbejde, at AKT-netværket mellem AKT-lærerne og Familiehuset videreføres under en eller anden form.

BILAG

Tabel 1: Frekvenstabel over lærernes fordeling på skolerne (2006)	45
Tabel 2: Frekvenstabel over lærernes fordeling på skolerne (2009)	45
Tabel 3: Frekvenstabel over, hvorvidt lærerne varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov (2006)	46
Tabel 4: Frekvenstabel over, hvorvidt lærerne varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov (2009)	46
Tabel 5: Frekvenstabel over, hvorvidt respondenterne fra 2009 er gengangere	47
Tabel 6: Frekvenstabel over brug af AKT i det seneste skoleår	47
Tabel 7: Kendskab til AKT-lærerfunktionen (2006).....	47
Tabel 8: Kendskab til AKT-lærerfunktionen (2009).....	48
Tabel 9: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på de involverede skoler (2006).....	48
Tabel 10: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på de involverede skoler (2009).....	49
Tabel 11: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på lærere, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov (2006).....	50
Tabel 12: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på lærere, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov (2009).....	51
Tabel 13: Lærernes holdninger til AKT-projektet (2006)	52
Tabel 14: Lærernes holdninger til AKT-projektet (2009)	53
Tabel 15: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere (2006).....	53
Tabel 16: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere (2009).....	54
Tabel 17: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere – fordelt på skolerne (2006)	54
Tabel 18: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere – fordelt på skolerne (2009)	55
Tabel 19: Bidrager AKT-funktionen til at gøre skolen mere rummelig? (2009).....	56
Tabel 20: Oplever lærerne, at der er tilstrækkelige AKT-ressourcer på skolerne på nuværende tidspunkt (2009).....	57
Tabel 21: Den enkelte er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006)	57
Tabel 22: Den enkelte er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009)	58

Tabel 23: Kollegaerne er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006).....	58
Tabel 24: Kollegaerne er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009).....	59
Tabel 25: Ledelsen er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006).....	59
Tabel 26: Ledelsen er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009).....	60
Tabel 27: Har man efter lærerens vurdering en fælles opfattelse af begrebet rummelighed på skolen? (2006).....	60
Tabel 28: Har man efter lærerens vurdering en fælles opfattelse af begrebet rummelighed på skolen (2009).....	61
Tabel 29: Gør skolen nok for at rumme børn i problemer (2006).....	61
Tabel 30: Gør skolen nok for at rumme børn i problemer (2009).....	62
Tabel 31: "Største" barrierer for rummeligheden: ressourcemangel, de fysiske rammer og klassekvotienter (2006).....	62
Tabel 32: "Største" barrierer for rummeligheden: ressourcemangel, de fysiske rammer og klassekvotienter (2009).....	64
Tabel 33: "Mindste" barrierer for rummeligheden: ledelsens holdning, ledelsens engagement, lærernes holdning og lærernes engagement (2006).....	65
Tabel 34: "Mindste" barrierer for rummeligheden: ledelsens holdning, ledelsens engagement, lærernes holdning og lærernes engagement (2009).....	67
Tabel 35: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" (2006).....	69
Tabel 36: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" (2009).....	70
Tabel 37: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" – fordelt på skolerne(2006).....	70
Tabel 38: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" – fordelt på skolerne(2009).....	71
Tabel 39: "Skolen skal være rummelig, men forældre til børn med særlige behov er ikke samarbejdsvillige nok" (2006).....	72
Tabel 40: "Skolen skal være rummelig, men forældre til børn med særlige behov er ikke samarbejdsvillige nok" (2009).....	73
Tabel 41: "Skolen skal være rummelig, men pres fra velfungerende børns forældre modarbejder, at skolen kan rumme børn med særlige behov" (2006).....	73

Tabel 42: "Skolen skal være rummelig, men pres fra velfungerende børns forældre modarbejder, at skolen kan rumme børn med særlige behov" (2009)..... 74

Tabel 43: Hvor enig er du i, at forældrenes holdninger fungerer som en barriere for rummeliggørelsen af din skole? (2006) 74

Tabel 44: Hvor enig er du i, at forældrenes holdninger fungerer som en barriere for rummeliggørelsen af din skole? (2009) 75

RESPONDENTERNES SAMMENSÆTNING

Tabel 1: Frekvenstabel over lærernes fordeling på skolerne (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bybækskolen	40	24,4	24,4	24,4
Solvangskolen	41	25,0	25,0	49,4
Stavnsholtskolen	54	32,9	32,9	82,3
Stenvadskolen	29	17,7	17,7	100,0
Total	164	100,0	100,0	

Tabel 2: Frekvenstabel over lærernes fordeling på skolerne (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Solvangskolen	37	32,7	33,0	33,0
Stavnsholtskolen	33	29,2	29,5	62,5
Lyngholmskolen	42	37,2	37,5	100,0
Total	112	99,1	100,0	
Missing	1	0,9		
Total	113	100,0		

Tabel 3: Frekvenstabel over, hvorvidt lærerne varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	78	47,6	48,1	48,1
Varetager <i>ikke</i> specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	84	51,2	51,9	100,0
Total	162	98,8	100,0	
Missing	2	1,2		
Total	164	100,0		

Tabel 4: Frekvenstabel over, hvorvidt lærerne varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	40	35,4	36,0	36,0
Varetager <i>ikke</i> specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	71	62,8	64,0	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Missing	2	1,8		
Total	113	100,0		

Tabel 5: Frekvenstabel over, hvorvidt respondenterne fra 2009 er gengangere

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gengangere	37	32,7	32,7	32,7
Ikke gengangere	44	38,9	38,9	71,7
Ved ikke	32	28,3	28,3	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabel 6: Frekvenstabel over brug af AKT i det seneste skoleår

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ikke AKT-brug	33	29,2	29,2	29,2
AKT-brug	80	70,8	70,8	100,0
Total	113	100,0	100,0	

KENDSKAB TIL AKT

Tabel 7: Kendskab til AKT-lærerfunktionen (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nej, intet kendskab	38	23,2	23,3	23,3
Ja, men begrænset kendskab	105	64,0	64,4	87,7
Ja, et detaljeret kendskab	20	12,2	12,3	100,0
Total	163	99,4	100,0	
Missing	1	0,6		
Total	164	100,0		

Tabel 8: Kendskab til AKT-lærerfunktionen (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nej, intet kendskab	6	5,3	5,4	5,4
Ja, men begrænset kendskab	73	64,6	65,8	71,2
Ja, et detaljeret kendskab	32	28,3	28,8	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Missing	2	1,8		
Total	113	100,0		

Tabel 9: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på de involverede skoler (2006)

		Har du kendskab til AKT-lærerfunktionen?			Total
		Nej, intet kendskab	Ja, men begrænset kendskab	Ja, et detaljeret kendskab	
Skole	Bybækskolen	2	30	8	40
		5,0 %	75,0 %	20,0 %	100,0 %
	Solvangskolen	19	19	3	41
		46,3 %	46,3 %	7,3 %	100,0 %
	Stavnsholtskolen	11	38	5	54
		20,4 %	70,4 %	9,3 %	100,0 %
	Stenvadskolen	6	18	4	28
		21,4 %	64,3 %	14,3 %	100,0 %
Total		38	105	20	163
		23,3 %	64,4 %	12,3 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,655 ^a	6	,001
Likelihood Ratio	22,342	6	,001
Linear-by-Linear Association	1,124	1	,289
N of Valid Cases	163		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,44.

Tabel 10: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på de involverede skoler (2009)

		Har du kendskab til AKT-lærerfunktionen?			Total
		Nej, intet kendskab	Ja, men begrænset kendskab	Ja, et detaljeret kendskab	
Skole	Solvangskolen	2	28	6	36
		5,6 %	77,8 %	16,7 %	100,0 %
	Stavnsholtskolen	2	20	11	33
		6,1 %	60,6 %	33,3 %	100,0 %
	Lyngholmskolen	1	25	15	41
		2,4 %	61,0 %	36,6 %	100,0 %
Total		5	73	32	110
		4,5 %	66,4 %	29,1 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,605 ^a	4	,330
Likelihood Ratio	4,919	4	,296
Linear-by-Linear Association	3,598	1	,058
N of Valid Cases	110		

a. 3 cells (33,3 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Tabel 11: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på lærere, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov (2006)

	Har du kendskab til AKT-lærerfunktionen?			Total
	Nej, intet kendskab	Ja, men begrænset kendskab	Ja, et detaljeret kendskab	
Varetager specielle opgave i forhold til elever med særlige behov	16 20,8 %	45 58,4 %	16 20,8 %	77 100,0 %
Varetager <i>ikke</i> specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	22 26,2 %	58 69,0 %	4 4,8 %	84 100,0 %
Total	38 23,6 %	103 64,0 %	20 12,4 %	161 100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,502 ^a	2	,009
Likelihood Ratio	10,002	2	,007
Linear-by-Linear Association	5,272	1	,022
N of Valid Cases	161		

a. 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,57.

Tabel 12: Kendskabet til AKT-lærerfunktionen fordelt på lærere, der har specielle opgaver i forhold til børn med særlige behov (2009)

	Har du kendskab til AKT-lærerfunktionen?			Total
	Nej, intet kendskab	Ja, men begrænset kendskab	Ja, et detaljeret kendskab	
Varetager specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	2 5,0 %	20 50,0 %	18 45,0 %	40 100,0 %
Varetager <i>ikke</i> specielle opgaver i forhold til elever med særlige behov	4 5,7 %	52 74,3 %	14 20,0 %	70 100,0 %
Total	6 5,5 %	72 65,5 %	32 29,1 %	110 100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,786 ^a	2	,020
Likelihood Ratio	7,626	2	,022
Linear-by-Linear Association	5,759	1	,016
N of Valid Cases	110		

a. 2 cells (33,3 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,18.

LÆRERNES ERFARING MED OG HOLDNINGER TIL AKT-PROJEKTET

Tabel 13: Lærernes holdninger til AKT-projektet (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Meget positiv	34	20,7	24,6	24,6
Overvejende positiv	71	43,3	51,4	76,1
Hverken positiv eller negativ	32	19,5	23,2	99,3
Overvejende negativ	1	0,6	0,7	100,0
Total	138	84,1	100,0	
Missing	23	14,0		
Missing, system	3	1,8		
Missing, total	26	15,9		
Total	164	100,0		

Tabel 14: Lærernes holdninger til AKT-projektet (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Meget positiv	27	23,9	29,7	29,7
Overvejende positiv	44	38,9	48,4	78,0
Hverken positiv eller negativ	20	17,7	22,0	100,0
Total	91	80,5	100,0	
Missing	22	19,5		
Total	113	100,0		

Tabel 15: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	20	12,2	15,4	15,4
I nogen grad	47	28,7	36,2	51,5
I mindre grad	27	16,5	20,8	72,3
Slet ikke	36	22,0	27,7	100,0
Total	130	79,3	100,0	
Missing 888	7	4,3		
Missing 999	27	16,5		
Missing total	34	20,7		
Total	164	100,0		

Tabel 16: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	33	29,2	30,8	30,8
I nogen grad	51	45,1	47,7	78,5
I mindre grad	16	14,2	15,0	93,5
Ved ikke	7	6,2	6,5	100,0
Total	107	94,7	100,0	
Missing	6	5,3		
Total	113	100,0		

Tabel 17: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere – fordelt på skolerne (2006)

	Får du den nødvendige hjælp og støtte til at håndtere børn med særlige behov fra AKT-lærerne?				Total
	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	
Bybækskolen	5	18	5	2	30
	16,7 %	60,0 %	16,7 %	6,7 %	100,0 %
Solvangskolen	1	6	9	20	36
	2,8 %	16,7 %	25,0 %	55,6 %	100,0 %
Stavnsholtskolen	9	14	9	7	39
	23,1 %	35,9 %	23,1 %	17,9 %	100,0 %
Stenvadskolen	5	9	4	7	25
	20,0 %	36,0 %	16,0 %	28,0 %	100,0 %
Total	20	47	27	36	130
	15,4 %	36,2 %	20,8 %	27,7 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,245 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	33,150	9	,000
Linear-by-Linear Association	,000	1	,991
N of Valid Cases	130		

a. 2 cells (12,5 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,85.

Tabel 18: Oplever at få den nødvendige hjælp og støtte fra AKT-lærere – fordelt på skolerne (2009)

	Får du den nødvendige hjælp og støtte til at håndtere børn med særlige behov fra AKT-lærerne?				Total
	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Ved ikke	
Solvangskolen	9	17	8	3	37
	24,3 %	45,9 %	21,6 %	8,1 %	100,0 %
Stavnsholtskolen	12	14	3	0	29
	41,4 %	48,3 %	10,3 %	0,0 %	100,0 %
Lyngholmskolen	12	20	4	4	40
	30,0 %	50,0 %	10,0 %	10,0 %	100,0 %
Total	33	51	15	7	106
	31,1 %	48,1 %	14,2 %	6,6 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,595 ^a	6	,360
Likelihood Ratio	8,241	6	,221
Linear-by-Linear Association	,430	1	,512
N of Valid Cases	106		

a. 4 cells (33,3 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Tabel 19: Bidrager AKT-funktionen til at gøre skolen mere rummelig? (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	26	23,0	24,3	24,3
I nogen grad	52	46,0	48,6	72,9
I mindre grad	14	12,4	13,1	86,0
Slet ikke	3	2,7	2,8	88,8
Ved ikke	12	10,6	11,2	100,0
Total	107	94,7	100,0	
Missing	6	5,3		
Total	113	100,0		

Tabel 20: Oplever lærerne, at der er tilstrækkelige AKT-ressourcer på skolerne på nuværende tidspunkt (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt tilstrækkeligt	4	3,5	3,5	3,5
Nogenlunde tilstrækkeligt	36	31,9	31,9	35,4
Ikke tilstrækkeligt	35	31,0	31,0	66,4
Helt utilstrækkeligt	13	11,5	11,5	77,9
Ved ikke	25	22,1	22,1	100,0
Total	113	100,0	100,0	

UDVIKLINGEN I RUMMELIGHEDEN I FOLKESKOLEN

Tabel 21: Den enkelte er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	33	20,1	20,8	20,8
I nogen grad	90	54,9	56,6	77,4
I mindre grad	31	18,9	19,5	96,9
Slet ikke	5	3,0	3,1	100,0
Total	159	97,0	100,0	
Missing	5	3,0		
Total	164	100,0		

Tabel 22: Den enkelte er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	25	22,1	22,9	22,9
I nogen grad	66	58,4	60,6	83,5
I mindre grad	18	15,9	16,5	100,0
Total	109	96,5	100,0	
Missing	4	3,5		
Total	113	100,0		

Tabel 23: Kollegaerne er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	11	6,7	7,2	7,2
I nogen grad	105	64,0	69,1	76,3
I mindre grad	33	20,1	21,7	98,0
Slet ikke	3	1,8	2,0	100,0
Total	152	92,7	100,0	
Missing 888	1	0,6		
Missing 999	11	6,7		
Missing Total	12	7,3		
Total	164	100,0		

Tabel 24: Kollegaerne er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	6	5,3	5,6	5,6
I nogen grad	80	70,8	74,1	79,6
I mindre grad	21	18,6	19,4	99,1
Slet ikke	1	0,9	0,9	100,0
Total	108	95,6	100,0	
Missing	5	4,4		
Total	113	100,0		

Tabel 25: Ledelsen er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	28	17,1	18,8	18,8
I nogen grad	96	58,5	64,4	83,2
I mindre grad	17	10,4	11,4	94,6
Slet ikke	8	4,9	5,4	100,0
Total	149	90,9	100,0	
Missing 888	1	0,6		
Missing 999	14	8,5		
Missing Total	15	9,1		
Total	164	100,0		

Tabel 26: Ledelsen er engageret i at gøre skolen mere rummelig (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ikke besvaret	5	4,4	4,4	4,4
I høj grad	24	21,2	21,2	25,7
I nogen grad	62	54,9	54,9	80,5
I mindre grad	17	15,0	15,0	95,6
Slet ikke	5	4,4	4,4	100,0
Total	113	100,0	100,0	

Tabel 27: Har man efter lærerens vurdering en fælles opfattelse af begrebet rummelighed på skolen? (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	2	1,2	1,3	1,3
I nogen grad	43	26,2	27,7	29,0
I mindre grad	84	51,2	54,2	83,2
Slet ikke	26	15,9	16,8	100,0
Total	155	94,5	100,0	
Missing 888	1	0,6		
Missing 999	8	4,9		
Missing Total	9	5,5		
Total	164	100,0		

Tabel 28: Har man efter lærerens vurdering en fælles opfattelse af begrebet rummelighed på skolen (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
I høj grad	2	1,8	1,9	1,9
I nogen grad	45	39,8	41,7	43,5
I mindre grad	45	39,8	41,7	85,2
Slet ikke	16	14,2	14,8	100,0
Total	108	95,6	100,0	
Missing	5	4,4		
Total	113	100,0		

Tabel 29: Gør skolen nok for at rumme børn i problemer (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt tilstrækkeligt	8	4,9	5,1	5,1
Nogenlunde tilstrækkeligt	74	45,1	47,4	52,6
Ikke tilstrækkeligt	61	37,2	39,1	91,7
Helt utilstrækkeligt	7	4,3	4,5	96,2
Slet ikke	6	3,7	3,8	100,0
Total	156	95,1	100,0	
Missing 888	3	1,8		
Missing 999	5	3,0		
Missing Total	8	4,9		
Total	164	100,0		

Tabel 30: Gør skolen nok for at rumme børn i problemer (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt tilstrækkeligt	3	2,7	2,7	2,7
Nogenlunde tilstrækkeligt	42	37,2	37,8	40,5
Ikke tilstrækkeligt	54	47,8	48,6	89,2
Helt utilstrækkeligt	9	8,0	8,1	97,3
Ved ikke	3	2,7	2,7	100,0
Total	111	98,2	100,0	
Missing	2	1,8		
Total	113	100,0		

Tabel 31: "Største" barrierer for rummeligheden: ressourcemangel, de fysiske rammer og klassekvotienter (2006)

Ressourcemangel er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	91	55,5	60,7	60,7
Delvist enig	40	24,4	26,7	87,3
Hverken enig eller uenig	14	8,5	9,3	96,7
Delvist uenig	3	1,8	2,0	98,7
Helt uenig	2	1,2	1,3	100,0
Total	150	91,5	100,0	
Missing	14	8,5		
Total	164	100,0		

De fysiske rammer er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	75	45,7	49,0	49,0
Delvist enig	48	29,3	31,4	80,4
Hverken enig eller uenig	15	9,1	9,8	90,2
Delvist uenig	8	4,9	5,2	95,4
Helt uenig	6	3,7	3,9	99,3
99	1	0,6	0,7	100,0
Total	153	93,3	100,0	
Missing	11	6,7		
Total	164	100,0		

Klassekvotienter er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	81	49,4	54,0	54,0
Delvist enig	37	22,6	24,7	78,7
Hverken enig eller uenig	21	12,8	14,0	92,7
Delvist uenig	9	5,5	6,0	98,7
Helt uenig	2	1,2	1,3	100,0
Total	150	91,5	100,0	
Missing 999	14	8,5		
Total	164	100,0		

Tabel 32: "Største" barrierer for rummeligheden: ressourcemangel, de fysiske rammer og klassekvotienter (2009)

Ressourcemangel er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	66	58,4	64,1	64,1
Delvist enig	22	19,5	21,4	85,4
Hverken enig eller uenig	12	10,6	11,7	97,1
Delvist uenig	3	2,7	2,9	100,0
Total	103	91,2	100,0	
Missing	10	8,8		
Total	113	100,0		

De fysiske rammer er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	54	47,8	51,9	51,9
Delvist enig	34	30,1	32,7	84,6
Hverken enig eller uenig	10	8,8	9,6	94,2
Delvist uenig	5	4,4	4,8	99,0
Helt uenig	1	0,9	1,0	100,0
Total	104	92,0	100,0	
Missing	9	8,0		
Total	113	100,0		

Klassekvotienter er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	70	61,9	66,0	66,0
Delvist enig	19	16,8	17,9	84,0
Hverken enig eller uenig	12	10,6	11,3	95,3
Delvist uenig	4	3,5	3,8	99,1
Helt uenig	1	0,9	0,9	100,0
Total	106	93,8	100,0	
Missing	7	6,2		
Total	113	100,0		

Tabel 33: "Mindste" barrierer for rummeligheden: ledelsens holdning, ledelsens engagement, lærernes holdning og lærernes engagement (2006)

Ledelsens holdning er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	4	2,4	2,7	2,7
Delvist enig	21	12,8	14,3	17,0
Hverken enig eller uenig	59	36,0	40,1	57,1
Delvist uenig	25	15,2	17,0	74,1
Helt uenig	38	23,2	25,9	100,0
Total	147	89,6	100,0	
Missing	17	10,4		
Total	164	100,0		

Ledelsens engagement er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	4	2,4	2,7	2,7
Delvist enig	26	15,9	17,6	20,3
Hverken enig eller uenig	51	31,1	34,5	54,7
Delvist uenig	24	14,6	16,2	70,9
Helt uenig	43	26,2	29,1	100,0
Total	148	90,2	100,0	
Missing	16	9,8		
Total	164	100,0		

Lærernes holdning er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	5	3,0	3,4	3,4
Delvist enig	33	20,1	22,4	25,9
Hverken enig eller uenig	47	28,7	32,0	57,8
Delvist uenig	36	22,0	24,5	82,3
Helt uenig	26	15,9	17,7	100,0
Total	147	89,6	100,0	
Missing	17	10,4		
Total	164	100,0		

Lærernes engagement er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	5	3,0	3,4	3,4
Delvist enig	34	20,7	23,0	26,4
Hverken enig eller uenig	33	20,1	22,3	48,6
Delvist uenig	41	25,0	27,7	76,4
Helt uenig	35	21,3	23,6	100,0
Total	148	90,2	100,0	
Missing	16	9,8		
Total	164	100,0		

Tabel 34: "Mindste" barrierer for rummeligheden: ledelsens holdning, ledelsens engagement, lærernes holdning og lærernes engagement (2009)

Ledelsens holdning er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	5	4,4	4,9	4,9
Delvist enig	16	14,2	15,7	20,6
Hverken enig eller uenig	43	38,1	42,2	62,7
Delvist uenig	25	22,1	24,5	87,3
Helt uenig	13	11,5	12,7	100,0
Total	102	90,3	100,0	
Missing	11	9,7		
Total	113	100,0		

Ledelsens engagement er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	6	5,3	5,9	5,9
Delvist enig	19	16,8	18,6	24,5
Hverken enig eller uenig	39	34,5	38,2	62,7
Delvist uenig	25	22,1	24,5	87,3
Helt uenig	13	11,5	12,7	100,0
Total	102	90,3	100,0	
Missing	11	9,7		
Total	113	100,0		

Lærernes holdning er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	2	1,8	2,0	2,0
Delvist enig	22	19,5	21,6	23,5
Hverken enig eller uenig	38	33,6	37,3	60,8
Delvist uenig	29	25,7	28,4	89,2
Helt uenig	11	9,7	10,8	100,0
Total	102	90,3	100,0	
Missing	11	9,7		
Total	113	100,0		

Lærernes engagement er en barriere	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	3	2,7	3,0	3,0
Delvist enig	20	17,7	19,8	22,8
Hverken enig eller uenig	25	22,1	24,8	47,5
Delvist uenig	34	30,1	33,7	81,2
Helt uenig	19	16,8	18,8	100,0
Total	101	89,4	100,0	
Missing	12	10,6		
Total	113	100,0		

Tabel 35: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	55	33,5	34,2	34,2
Delvist enig	62	37,8	38,5	72,7
Hverken enig eller uenig	29	17,7	18,0	90,7
Delvist uenig	11	6,7	6,8	97,5
Helt uenig	4	2,4	2,5	100,0
Total	161	98,2	100,0	
Missing 888	1	0,6		
Missing 999	2	1,2		
Missing Total	3	1,8		
Total	164	100,0		

Tabel 36: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	39	34,5	35,8	35,8
Delvist enig	40	35,4	36,7	72,5
Hverken enig eller uenig	19	16,8	17,4	89,9
Delvist uenig	8	7,1	7,3	97,2
Helt uenig	3	2,7	2,8	100,0
Total	109	96,5	100,0	
Missing	4	3,5		
Total	113	100,0		

Tabel 37: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" – fordelt på skolerne(2006)

	Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder					Total
	Helt enig	Delvist enig	Hverken enig eller uenig	Delvist uenig	Helt uenig	
Bybækskolen	17	19	2	1	0	39
	43,6 %	48,7 %	5,1 %	2,6 %	0,0 %	100,0 %
Solvangskolen	13	18	5	3	2	41
	31,7 %	43,9 %	12,2 %	7,3 %	4,9 %	100,0 %
Stavnsholtskolen	15	14	17	5	2	53
	28,3 %	26,4 %	32,1 %	9,4 %	3,8 %	100,0 %
Stenvadskolen	10	11	5	2	0	28
	35,7 %	39,3 %	17,9 %	7,1 %	0,0 %	100,0 %
Total	55	62	29	11	4	161
	34,2 %	38,5 %	18,0 %	6,8 %	2,5 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,754 ^a	12	,072
Likelihood Ratio	21,963	12	,038
Linear-by-Linear Association	3,670	1	,055
N of Valid Cases	161		

a. 8 cells (40,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,70.

Tabel 38: "Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder" – fordelt på skolerne(2009)

	Skolen skal være rummelig, men det lader sig ikke gøre under de nuværende omstændigheder					Total
	Helt enig	Delvist enig	Hverken enig eller uenig	Delvist uenig	Helt uenig	
Solvangskolen	10	19	3	2	2	36
	27,8 %	52,8 %	8,3 %	5,6 %	5,6 %	100,0 %
Stavnsholtskolen	7	10	9	4	1	31
	22,6 %	32,3 %	29,0 %	12,9 %	3,2 %	100,0 %
Lyngholmskolen	22	10	7	2	0	41
	53,7 %	24,4 %	17,1 %	4,9 %	0,0 %	100,0 %
Total	39	39	19	8	3	108
	36,1 %	36,1 %	17,6 %	7,4 %	2,8 %	100,0 %

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,229 ^a	8	,020
Likelihood Ratio	18,725	8	,016
Linear-by-Linear Association	2,418	1	,120
N of Valid Cases	108		

a. 6 cells (40,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

Tabel 39: "Skolen skal være rummelig, men forældre til børn med særlige behov er ikke samarbejdsvillige nok" (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	8	4,9	5,1	5,1
Delvist enig	41	25,0	26,1	31,2
Hverken enig eller uenig	65	39,6	41,4	72,6
Delvist uenig	33	20,1	21,0	93,6
Helt uenig	10	6,1	6,4	100,0
Total	157	95,7	100,0	
Missing 888	2	1,2		
Missing 999	5	3,0		
Missing Total	7	4,3		
Total	164	100,0		

Tabel 40: "Skolen skal være rummelig, men forældre til børn med særlige behov er ikke samarbejdsvillige nok" (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	8	7,1	7,5	7,5
Delvist enig	25	22,1	23,4	30,8
Hverken enig eller uenig	39	34,5	36,4	67,3
Delvist uenig	20	17,7	18,7	86,0
Helt uenig	15	13,3	14,0	100,0
Total	107	94,7	100,0	
Missing	6	5,3		
Total	113	100,0		

Tabel 41: "Skolen skal være rummelig, men pres fra velfungerende børns forældre modarbejder, at skolen kan rumme børn med særlige behov" (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	9	5,5	5,7	5,7
Delvist enig	45	27,4	28,5	34,2
Hverken enig eller uenig	56	34,1	35,4	69,6
Delvist uenig	23	14,0	14,6	84,2
Helt uenig	25	15,2	15,8	100,0
Total	158	96,3	100,0	
Missing	6	3,7		
Total	164	100,0		

Tabel 42: "Skolen skal være rummelig, men pres fra velfungerende børns forældre modarbejder, at skolen kan rumme børn med særlige behov" (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	5	4,4	4,6	4,6
Delvist enig	18	15,9	16,7	21,3
Hverken enig eller uenig	32	28,3	29,6	50,9
Delvist uenig	32	28,3	29,6	80,6
Helt uenig	21	18,6	19,4	100,0
Total	108	95,6	100,0	
Missing	5	4,4		
Total	113	100,0		

Tabel 43: Hvor enig er du i, at forældrenes holdninger fungerer som en barriere for rummeliggørelsen af din skole? (2006)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	12	7,3	8,1	8,1
Delvist enig	41	25,0	27,7	35,8
Hverken enig eller uenig	60	36,6	40,5	76,4
Delvist uenig	29	17,7	19,6	95,9
Helt uenig	6	3,7	4,1	100,0
Total	148	90,2	100,0	
Missing	16	9,8		
Total	164	100,0		

Tabel 44: Hvor enig er du i, at forældrenes holdninger fungerer som en barriere for rummeliggørelsen af din skole? (2009)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Helt enig	7	6,2	7,0	7,0
Delvist enig	39	34,5	39,0	46,0
Hverken enig eller uenig	32	28,3	32,0	78,0
Delvist uenig	18	15,9	18,0	96,0
Helt uenig	4	3,5	4,0	100,0
Total	100	88,5	100,0	
Missing	13	11,5		
Total	113	100,0		