

Forstudie til evaluering af AKT-indsatser i folkeskolen

Forstudie til evaluering af AKT-indsatser i folkeskolen

2010

**Forstudie til evaluering af AKT-indsatsen i
folkeskolen**

© 2010 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-590-4

Indhold

1	Indledning	6
1.1	Formål	6
1.2	Terminologi	6
1.3	Metode	6
1.4	Projektgruppen	7
2	Hvad er AKT?	8
2.1	Definition af AKT	8
2.2	Typer af AKT-indsatser	9
2.2.1	Interventionstyper	9
2.2.2	Niveauer for AKT-indsatser	9
2.3	Typer af AKT-problemer	10
2.4	Mål for AKT-indsatser	12
2.5	Opsamling	13
3	Teoretiske tilgange i AKT-arbejdet	14
3.1	Den systemiske tilgang	14
3.2	Den anerkendende tilgang	14
3.3	Normer og definitioner af normalitet	15
3.4	Paradigmeskift og diagnosers betydning	16
3.5	Den snævre eller brede kontekst i praksis	17
3.6	Skoleudviklingsmodeller: LP og PALS	18
3.7	Opsamling	19
4	Rammer og vilkår for arbejdet med AKT	20
4.1	Tidsforbrug og prioritering af ressourcer til AKT	20
4.2	Ledelse	21
4.3	En eller flere AKT-vejledere	22
4.4	AKT-lokaler og "pusterum"	22
4.5	Opsamling	23
5	Organisering og samarbejde	24
5.1	Arbejdsdeling blandt AKT-vejledere	24
5.2	Samarbejde mellem lærere og AKT-vejledere	25
5.2.1	Samarbejdsformer: substitution, vejledning og supervision	25
5.2.2	Samarbejdskultur	27
5.2.3	Mere vejledning som mål	27
5.3	Hvilke lærere bruger AKT?	29
5.3.1	Efterspørgsel og udbud	29
5.3.2	Mellem lærerkolleger og ledelse	30
5.4	Samarbejde mellem skole og hjem	31
5.5	Opsamling	32

6	Fokuspunkter og hypoteser til evaluering af arbejdet med AKT i 2011	34
6.1	Fokuspunkter	34
6.2	Hypoteser	35
7	Litteratur	36

1 Indledning

I dette notat om adfærd, kontakt og trivsel (AKT) i folkeskolen præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) et forstudie til en landsdækkende evaluering af AKT. Forstudiet er sat i gang på foranledning af formandskabet for Skolerådet og formålet er at kvalificere fokuspunkter og vægtning af problematikker i en landsdækkende evaluering.

1.1 Formål

Formålet med dette notat er dels at præsentere eksisterende viden om skolernes arbejde med AKT, dels at pege på problemstillinger og hypoteser som er relevante at undersøge nærmere og belyse på nationalt niveau med henblik på at tegne et samlet billede af arbejdet med AKT. I dette notat redegøres således for en række fokuspunkter til videre undersøgelse, ligesom der opstilles relevante typificeringer og kategorier som lægges til grund for analyser i den landsdækkende evaluering. Endelig opstilles der afslutningsvist hypoteser om hvilke forhold der ser ud til at have betydning for udbyttet af AKT-arbejdet. I notatet behandles følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvad er AKT? Hvordan defineres det og hvad er opgaven? Hvilke typer af vanskeligheder og indsatser ses i praksis? Og hvilke pædagogiske tilgange inspirerer arbejdet i praksis?
- Hvilke rammer og vilkår ses for arbejdet med AKT, og hvilken betydning ser disse forhold ud til at have?
- Hvordan organiseres arbejdet med og samarbejdet om AKT? Hvilke samarbejdsformer ses, og hvad kan have betydning for samarbejdet?

1.2 Terminologi

I dette notat anvendes begrebet AKT-vejledere som samlebetegnelse for de personer som arbejder med AKT på skolerne. Interviewene foretaget i denne undersøgelse samt EVA's tidligere undersøgelser viser at der i praksis anvendes forskellige termer om de personer som varetager AKT-arbejdet, som fx AKT-lærere, AKT-vejledere, AKT-medarbejdere og AKT-koordinatorer. Det har ikke været muligt at finde en præcis betegnelse som dækker alle disse medarbejdere og som giver en entydig forståelse af deres rolle og funktioner. Derfor er betegnelsen AKT-vejledere anvendt bredt om samtlige personer der arbejder med AKT. Dog foretages i kapitel 5 en skelnen mellem AKT-vejledere og AKT-koordinatorer i forhold til den specifikke problemstilling som behandler arbejdsdelingen mellem AKT-vejledere med koordinerende funktion og andre uden. Denne skelnen præciseres nærmere i kapitlet.

1.3 Metode

I det følgende redegøres kort for denne undersøgelses metode og datagrundlag. Undersøgelsen er gennemført i perioden januar til juli 2010 og bygger på følgende kilder og data:

- Resultater fra EVA's tidligere undersøgelser
- Udvalgt litteratur om AKT og relaterede emner
- Data fra fire fokusgruppeinterview med udvalgte AKT-vejledere foretaget i april 2010.

Resultater fra EVA's tidligere undersøgelser

Resultater fra i alt fire tidligere gennemførte undersøgelser er inddraget i denne med henblik på at give et samlet billede af hvad vi allerede ved om AKT-arbejdet på skolerne, og med henblik på at opsamle relevante problemstillinger som det vil være interessant at undersøge nærmere. Resultater fra EVA's undersøgelse af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (EVA 2007a) bidrager bl.a. til at belyse udfordringer som lærere oplever i arbejdet med elever i vanskeligheder der har at gøre med adfærd, kontakt og trivsel og deres behov for hjælp og støtte fra

AKT-vejledere. Resultater fra EVA's undersøgelse af særlige ressourcepersoner i folkeskolen (EVA 2009) bidrager bl.a. til at belyse hvordan skolerne organiserer AKT-arbejdet, hvilket tidsforbrug AKT-vejlederne har, samt hvilke opgaver de varetager. I forhold til at belyse AKT-vejledernes vejledningsopgave er EVA's evaluering af tosprogede elever i folkeskolen (EVA 2007b) og evaluering af læsevejledere (EVA 2008) også inddraget sammen med de allerede nævnte undersøgelser.

Udvalgt litteratur om AKT og relaterede emner

Et udvalg af den eksisterende litteratur om AKT og relaterede emner er inddraget i forstudiet med henblik på at kvalificere forståelsen af teoretiske og praktiske pædagogiske tilgange som inspirerer og præger AKT-arbejdet i praksis. Forundersøgelsen rummer således ikke en fuldstændig redegørelse for den samlede litteratur på området, men et relevant, varieret udsnit udvalgt på baggrund af tre forskellige kriterier:

- At litteraturen beskæftiger sig med forhold og begreber som vedrører AKT-arbejdet, fx specialundervisning, inklusion, rummelighed, klasserumsledelse mv.
- At litteraturen beskæftiger sig med forskellige typer af problemadfærd blandt elever og forskellige teoretiske tilgange til at forstå problemadfærd
- At litteraturen beskæftiger sig med metoder til brug i AKT-arbejdet, såsom inddragelse af elevperspektiv, observation, kollegavejledning og lignende.

Fokusgruppeinterview med udvalgte AKT-vejledere

I forbindelse med udarbejdelsen af denne forundersøgelse er der gennemført fire fokusgruppeinterview med udvalgte AKT-vejledere fra forskellige skoler og kommuner. Formålet med interviewene var at opnå en større viden om AKT i praksis og om AKT-vejledernes erfaringer med og holdninger til arbejdet med AKT, herunder i forhold til rammer, organisering, inspiration og forståelser samt samarbejde med lærere og forældre.

I hvert af de fire interview deltog fem til otte personer der arbejder med AKT, under betegnelsen AKT-lærere, AKT-vejleder eller AKT-koordinator. Interviewpersonerne blev udvalgt så de kom fra hver sin skole, og så der var deltagere fra skoler i mindst tre forskellige kommuner med i hvert interview. Der deltog i alt 25 AKT-vejledere i fokusgruppeinterviewene fra i alt 13 forskellige kommuner både øst og vest for Storebælt.

Fokusgruppeformen blev valgt for at give deltagerne mulighed for at diskutere deres synspunkter og for på den måde at opnå at så mange forskellige erfaringer og holdninger som muligt kom frem. Det var således ikke et mål for interviewene at deltagerne skulle nå til enighed, men derimod et mål at så mange nuancer som muligt skulle træde frem med henblik på at kvalificere relevante fokuspunkter i en evaluering.

Fokusgruppeinterviewene vil blive betegnet som interviewene i det følgende.

1.4 Projektgruppen

Notatet er udarbejdet af en projektgruppe på EVA bestående af:

- Berthe Kløve Kranich (projektleder)
- Gitte Grønkær Andersen (evalueringskonsulent)
- Mikkel Bergqvist (metodekonsulent).

2 Hvad er AKT?

I dette kapitel redegøres der for hvad AKT er. Indledningsvis opstilles en definition af begreberne adfærd, kontakt og trivsel, og efterfølgende behandles forskellige dimensioner som beskriver AKT-arbejdet, herunder tidspunkter og niveauer for indsatser samt typer af problemer som typisk skal løses. Endelig opstilles mulige indikatorer for hvornår AKT-indsatser kan siges at være lykkedes.

Herefter redegøres for de teoretiske perspektiver som giver inspiration til AKT-arbejdet i praksis, med henblik på at give indblik i de overvejelser som ligger bag den måde man vælger at løse AKT-opgaven på.

2.1 Definition af AKT

AKT er en forkortelse for elevens adfærd, kontakt og trivsel. I Undervisningsministeriets vejledning *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov* fra 2000 (UVM 2000, s. 12) afgrænses de tre nøglebegreber på følgende måde:

- **Adfærd** er et begreb, der på en neutral måde beskriver barnets handlinger, gøremål og laden. I skolesammenhæng anvendes begrebet bl.a. i forbindelse med barnets præstationer, evner, handlemåder, opførsel og aktiviteter. Adfærdsbegrebet siger ikke noget om årsagsforhold, men adfærden kan være mere eller mindre forståelig, sammenhængende, hensigtsmæssig (...). Man kan sige, at barnet gennem sin adfærd også er symptombærer på de mange forskellige miljøpåvirkninger, barnet har været udsat for gennem sin opvækst.
- **Kontakt** er et begreb, der beskriver barnet i den sociale relation. I et skolebarns sociale netværk er kontakt og tilknytning meget væsentlige pædagogiske og udviklende faktorer (...). Vanskeligheder på dette område viser sig bl.a. ved forstyrrelser i den almindelige psykiske udvikling. Det er vigtigt at forstå, at et barns adfærd stort set ikke kan forstås isoleret fra i relation til andre børn eller voksne.
- **Trivsel** er et begreb, der fortæller om kvaliteten af barnets adfærd, kontakt og kontaktforhold. Trivsel har både en subjektiv, oplevelsesmæssig – og en mere objektiv, udefrakommende dimension. Trivsel er en væsentlig forudsætning for udvikling og indlæring. Ved vanskeligheder ses her forstyrrelser i muligheden for at opretholde situationsrelevante og afpassede følelser, herunder grundstemning.

I vejledningen påpeges det i øvrigt at elevens adfærd og trivsel skal ses i relation til skolens almindelige målsætninger. Dette forklares med at mange af de adfærdstræk der forbindes med adfærds- og trivselsproblemer, kan ses som normbrud, og en skoles almindelige målsætninger skal således forstås som det der vedrører de fælles normer og regler på en skole. I den forbindelse påpeges det dog at normbrud i forhold til en skoles regelsæt også kan ses som symptom på manglende kvalitet i dette regelsæt. Det fremhæves endvidere at grænseoverskridende adfærd er en naturlig del af børns udvikling og erfaringsopnåelse. Dette skal derfor tages med i betragtning inden elevens grænseoverskridende adfærd ses som fravær af eller mangler i den sociale kompetence (UVM 2000, s.14).

Når de ovenstående forbehold er taget i betragtning, kan AKT-arbejdet altså ses som det der drejer sig om elever der udviser følgende fremtrædelsesformer (UVM 2000, s. 14):

- *Almindelige normbrud*
- *Generelle ændringer i børns adfærd*
- *Egentlige adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer med baggrund i de enkelte barns udvikling*

2.2 Typer af AKT-indsatser

AKT-indsatserne kan have forskellig karakter i forhold til forskellige dimensioner, fx, interventionstypen og tidspunktet en indsats iværksættes på samt det skoleniveau en indsats foregår på. I det følgende beskrives disse to dimensioner nærmere for at give et overblik over typer af indsatser.

2.2.1 Interventionstyper

Flere skoler og kommuner skelner mellem hhv. forebyggende, foregribende og indgribende AKT-indsatser.¹ I det følgende uddybes disse tre definitioner.

- Ved **forebyggende** indsatser forstås aktiviteter der fremmer trivlsen og dermed forebygger at der overhovedet opstår problemer blandt eleverne. Disse indsatser vil typisk være rettet mod hele klasser eller årgange og kan være faste indslag på bestemte tidspunkter i elevernes skolegang, fx særlige indsatser i forhold til normer og regler når eleverne rykker op på mellemtrinnet og op i udkolingen. I interviewene kommer det frem at nogle skoler lægger en del ressourcer i det forebyggende arbejde. Det forebyggende arbejde kan fx bestå af indsatser med fokus på kontakt som forældretrivselsgrupper i de små klasser, venskabsklasser på tværs af årgange, sen klassesdeling i børnehaveklassen og lignende. Men det kan også bestå af tiltag med fokus på elevernes adfærd som fx konfliktløsningskurser, elevmægling og lignende. På nogle af skolerne foregår de forebyggende indsatser mest i indskolingen mens andre skoler gennemfører forebyggende indsatser på alle klassetrin. Flere AKT-vejledere udtrykker i interviewene at de oplever at det forebyggende arbejde gør en positiv forskel i forhold til elevernes trivsel.
- Ved **foregribende** indsatser forstås aktiviteter som igangsættes fordi skolen har konstateret begyndende problemer som kræver en særlig indsats for ikke at udvikle sig og blive forværret. Foregribende indsatser kan rette sig mod både enkelte elever, grupper af elever og klasser. Der kan fx være tale om særlige forløb med klasser som er på vej ud i problemer, og hvor AKT-vejlederen går ind og bidrager med vejledning og/eller supervision og støtter læreren i at finde løsninger ved hjælp af alternative tilgange til eleverne. Der kan også være tale om enkelte elever som på grund af forhold i hjemmet er i fare for at komme i vanskeligheder, fx fortæller en AKT-vejleder i et interview om en indsats på hans skole rettet mod nogle enkelte elever som hver især havde svært ved at komme op om morgenen fordi forældrene var taget tidligt af sted på arbejde. Her bestod indsatsen i at AKT-vejlederen i en periode ringede til eleverne om morgenen for at sikre sig at de stod op og kom i skole.
- Ved **indgribende** indsatser forstås aktiviteter, der ydes som erstatning for eller supplement til almenundervisningen i eller uden for klassen. Indgribende indsatser kan rette sig mod elever der er i vanskeligheder som gør at det er hensigtsmæssigt med en pause fra elevens vanter undervisningsmiljø. Indgribende indsatser kan også rette sig mod grupper af elever eller enkeltpersoner i konflikter hvor der er brug for at AKT-vejlederen træder hjælpende til og etablerer kontakt til de elever som det ikke lykkes for de øvrige lærere at etablere kontakt til. I interviewene kommer det frem at de indgribende indsatser typisk er karakteriseret ved at rette sig mod problemer der har vokset sig store, og denne type indsatser refereres der derfor ofte i praksis til som "brandslukning" eller "ambulancetjeneste" (jf. også EVA's evaluering af specialundervisning (EVA 2007)).

EVA's tidligere undersøgelser og interviewene i denne undersøgelse viser at de indgribende indsatser fylder mest i skolernes dagligdag. Dette behandles yderligere i kapitel 5 om organisering og samarbejde.

2.2.2 Niveauer for AKT-indsatser

I det følgende beskrives en anden dimension som karakteriserer de forskellige typer af AKT-indsatser, nemlig det niveau på skolen som en indsats rettes mod. Interviewene og litteraturen viser eksempler på at AKT-arbejdet kan rette sig mod følgende niveauer:

- En hel skole, fx i arbejdet med normer og regler for god adfærd

¹ Jf. fx *AKT-vejleder på skole*, Københavns Kommune, 2006.

- Årgange eller flere klasser på samme årgang, fx ved overgangen fra indskoling til mellemtrin og fra mellemtrin til udskoling hvor der stilles nye krav og skabes nye relationer
- En klasse, fx hvis der er problemer med mobning eller med relationer i klassen
- Mindre grupper af elever, fx i tilfælde af konflikter eller belastede miljøer
- Enkelte elever, fx hvis det drejer sig om særskilte socioemotionelle vanskeligheder eller vanskeligheder i hjemmet.

I det følgende uddybes de forhold som karakteriserer de tre vigtigste niveauer, nemlig hhv. skole-, klasse- og elevniveau, ved hjælp af AKT-vejleder og skolepædagog Christian Varmings beskrivelse i *Den inkluderende skole i praksis* (Varming 2008, s. 86) samt ved hjælp af eksempler fra interviewene:

AKT-indsatser på skoleniveau er målrettet alle skolens elever med det formål at skabe en fælles kultur på skolen. Det kommer typisk til udtryk ved at der arbejdes med fælles normer, regler og konsekvenser for adfærd og særlige måder at håndtere konflikter på. Fælles for de generelle AKT-indsatser på skoleniveau er at de kommer hele skolen til gode og er mærkbare for alle på skolen. Et eksempel på dette gives af en AKT-vejleder der i et af interviewene fortæller at konfliktløsning og elevmægling har været et indsatsområde som hele hendes skole har arbejdet med i nogle år. Et andet eksempel er de skoler som arbejder med pædagogiske modeller for at fremme en bestemt adfærd, fx PALS (denne beskrives nærmere i afsnit 3.6).

AKT-indsatser på klasseniveau er rettet mod en eller flere klasser (typisk på samme årgang). Her kan der være tale om specifikke indsatser i klasser hvor der allerede er opstået problemer, fx med mobning. Der kan også være tale om mere forebyggende indsatser på bestemte klassetrin, som fx kortere forløb med henblik på at udvikle større selvstændighed i sociale relationer og løsning af konflikter blandt eleverne når de rykker et trin op i skolen. Det kan også være AKT-vejledere der arrangerer ture i naturen med teambuildingøvelser for elever med det formål at styrke deres indbyrdes relationer, ligesom det kan være sociale arrangementer med henblik på at styrke relationer mellem elever og lærere. Indsatser der retter sig mod klasser, kan altså være karakteriseret ved at være både forebyggende og indgribende og vil have til formål at flere elever får samme udbytte.

AKT-indsatser på elevniveau er målrettet enkelte elever som er i vanskeligheder af forskellig art. Der kan være tale om en eller flere elever som er i samme situation, men indsatsen retter sig mod den enkelte elevs personlige arena og særlige forhold. Her kan AKT-vejlederen arbejde med to strategier i forhold til eleven: en kortsigtet strategi for hvordan eleven lærer at håndtere og udvikle sin skolegang her og nu, og en langsigtet strategi for hvordan eleven bliver hjulpet til en bedre livssituation (Varming 2008, s. 91). Afhængigt af eleven og den type problem der er tale om, kan disse indsatser have mange forskellige former og mål.

2.3 Typer af AKT-problemer

AKT-vejlederne møder mange problemstillinger i deres arbejde som er vidt forskellige og spænder over mere eller mindre velkendte problematikker og mere eller mindre alvorlige tilfælde. I det følgende eksemplificeres disse med henblik på at give et billede af den vifte af problemstillinger der kan være tale om inden for AKT-arbejdet.

- **Mobning.** Her kan AKT-vejlederen sammen med klasselærer eller lærerteam arbejde med relationer i en klasse hvor der allerede forekommer mobning, eller der kan arbejdes mere forebyggende som ovenfor beskrevet.
- **Sorg.** Her kan det være en opgave for AKT-vejlederne at tale med og støtte elever som fx har mistet en forælder eller et andet familiemedlem. Nogle AKT-vejledere i interviewene har i den forbindelse erfaring med at oprette sorggrupper.
- **Forældre med psykiske problemer.** En lang række forskellige vanskeligheder hos forældre kan resultere i at elever også får vanskeligheder. AKT-vejlederne nævner fx elever med flygtningebaggrund som kan have forældre med krigstraumer eller posttraumatisk stress syndrom.

- **Manglende omsorg og opvækstproblemer på grund af forhold i hjemmet.** Her er AKT-vejlederens rolle at være opsøgende med henblik på at skabe tillid hos elever som har brug for særlig voksenkontakt og opmærksomhed. I interviewene fortæller nogle AKT-vejledere om erfaringer med at opsøge enkelte elever i situationer udenfor undervisningen, fx i frikvarteret eller efter skoletid, med det formål at lytte hvis eleven begynder at fortælle om hvordan de har det, og herved etablere en tillidsfuld relation som der kan arbejdes videre indenfor.
- **Manglende eller konfliktpræget kommunikation.** Kan forekomme mellem lærere og forældre eller mellem lærere og elever. Her kan AKT-vejlederens rolle være at supplere eller støtte den eller de pågældende lærere, enten ved at deltage i samtaler mellem lærer, elever og forældre, eller ved at være stedfortræder for lærere med henblik på at løse en konflikt.
- **Urolige elever.** Her kan AKT-vejlederens rolle være at supervisere eller vejlede lærere i forhold til deres undervisning eller at overtage undervisningen af en eller flere elever enten i klassen eller et andet sted, typisk i form af et "pusterum" hvor eleverne kan få en pause fra det vant undervisningsmiljø. AKT-vejlederen vil typisk spille en vigtig rolle i forhold til at udrede hvad årsagerne til den urolige adfærd er, og i løsningen heraf.
- **Udredning, aflastning og støtte 'mens vi venter'.** Nogle elever har vanskeligheder som gør at de muligvis skal visiteres til specialtilbud. Interviewene viser at der er erfaringer med at udredningsprocessen omkring elever i vanskeligheder kan være langvarig, og at lærerne typisk har behov for vejledning og støtte fra AKT-vejlederne i perioden indtil eleven er blevet udredt. I interviewene omtaler nogle AKT-vejledere denne type opgaver som 'mens-vi-venter' og giver udtryk for at sådanne opgaver kan tage op mod halvdelen af deres arbejdstid til AKT. Desuden fremgår det af interviewene at de AKT-vejledere som arbejder på skoler med særlige AKT-tilbud (AKT-centre, AKT-klasser), nogle gange arbejder med elever som er behandlingskrævende, hvilket stiller særlige krav til AKT-vejledernes viden og kompetencer – krav som ikke altid kan imødekommes. I nogle tilfælde kan AKT-vejlederne fx også have en koordinerende funktion i forhold til skole, hjem og de sociale myndigheder.
- **Elever med diagnoser.** AKT-arbejdet indebærer til tider arbejde med elever med forskellige diagnoser, og tendensen er at elever med diagnoser i stigende grad skal rummes i almenundervisningen. En af de seneste undersøgelser af undervisningen af elever med diagnoser viser, at 56 % af lærerne underviser klasser hvor der er elever med diagnoser som ADHD, asperger eller autisme (*Undervisning af elever med diagnoser, 2010. Scharling Research for Undervisere, juni 2010, s.7*) I interviewene tegner der sig et billede af at AKT-vejlederne nogle gange oplever at skulle løfte en stor opgave med at inkludere elever med en diagnose, og at dette arbejde kan være nødvendigt for at få en klasse til at fungere. En AKT-vejleder fortæller:

Det går lidt i bølger, men lige nu hænger vi meget fast i de elever som har nogle diagnoser – ADHD og ADD og sådan noget. Man kan sige vi har ligesom masser af arbejde, men vi hænger lidt fast i de her elever som vi ikke synes har fået tildelt nok timer, så for ligesom at få klassen til at hænge sammen og sådan noget, så kommer vi lidt til som AKT'ere at prøve at få klassen til at være mere rummelig og prøve at fastholde de her elever inde i klasserne, ik'? Så det bruger vi i hvert fald næsten halvdelen af vores timer på, at fastholde en fire til fem elever i nogle klasser.

Nogle AKT-vejledere arbejder forebyggende med elever med diagnoser, fx ved at introducere en elevs diagnose til klassen og de andre forældre og fortælle om hvordan man kan forstå og støtte eleven. AKT-vejledere i interviewene oplever at forebyggende indsatser som denne hjælper barnet til ikke at blive marginaliseret. En anden opgave for AKT-vejlederne i forhold til denne problematik er at bidrage til lærernes viden om og kompetencer til at håndtere elever med diagnoser.

Ovenstående er blot nogle af de problemstillinger som typisk ses i AKT-arbejdet. AKT-vejlederne er i berøring med en lang række konkrete vanskeligheder og symptomer hos eleverne, og på baggrund af denne undersøgelse ser det ud til at være forskelligt fra skole til skole hvilke problematikker der fylder mest, dog ser det samtidig ud til at nogle typer af vanskeligheder findes alle

steder uafhængigt af elevgrundlag og andre skolespecifikke forhold. Det vil derfor være interessant at afdække nærmere hvilke typer af AKT-problemer der arbejdes med hvordan, og hvilken vægt og betydning de tillægges i praksis.

2.4 Mål for AKT-indsatser

I arbejdet med AKT i praksis er det selvfølgelig vigtigt at vide hvad målet med en indsats er. Det kan forekomme indlysende at målet er at eleverne trives og har en god kontakt og en hensigtsmæssig adfærd, hvilket også er det overordnede mål. Men i forhold til den enkelte indsats kan intentioner og mål være mere konkrete end dette. I det følgende uddybes det på baggrund af AKT-vejledernes oplevelser og den udvalgte litteratur hvilke forskellige delmål der i praksis kan arbejdes hen mod i AKT-arbejdet.

- **Når eleven ses med nye øjne.** Et mål, som ses såvel i den udvalgte litteratur som i interviewene, er at hjælpe eleven til en ny og anden rolle som er bedre. I *AKT-håndbogen* (Mårtensson og Pedersen 2009) skriver AKT-lærere Brian Degn Mårtensson og Torben Pedersen at det er vigtigt "at AKT-læreren stædigt fastholder, at skolen ikke dømmes børn ude" (Mårtensson og Pedersen 2009, s. 156). Det at arbejde på at give en elev en (ny) chance i skolen kan indebære at man agerer som elevens advokat over for lærere og skoleledelse (Mårtensson og Pedersen 2009, s. 44). AKT-vejlederne i interviewene lægger ligeledes vægt på at møde eleven fordomsfrit og upartisk. Dette indebærer fx at nogle AKT-vejledere taler med eleven før de taler med læreren, for derved selv at nå at danne sig et indtryk af problemerne og ikke at blive forudindtaget på baggrund af lærerens vurdering af eleven. I interviewene er der generelt en forståelse af at en elev kan have indtaget eller fået en bestemt rolle som skal brydes, og at det er en væsentlig opgave for AKT-vejlederen at hjælpe med at bryde rollen. En AKT-vejleder siger i interviewet at han ser sin vigtigste opgave som det at være "forstyrrende". Han forklarer dette som at "...gå ind og forstyrre rigtig, rigtig meget. Det tror jeg nok, eller det er i hvert fald det min makker og jeg snakker om, det er at forstyrre. Altså ændre det billede eller den rolle som barnet har fået, eller den rolle som barnet er blevet tildelt".
- **Når et barn fungerer godt i elevrollen igen.** Et mål som også kommer frem i både interviewene og den udvalgte litteratur, er at eleven hjælpes så meget ud af sine vanskeligheder at han eller hun bliver i stand til igen at indgå i rollen som velfungerende elev. Jens Peter Christiansen beskriver fx i *Hvad foregår der i skole-hjem samarbejdet? Hovedresultater fra et udviklingsarbejde* (Christiansen 2009, s. 8) hvordan elever også vurderes ud fra andet end deres faglige præstationer, nemlig ud fra deres udvikling af kompetencer til at være elev i klassen, hvilket nogle gange refereres til som "det sociale" (Christiansen 2009, s. 8). Her menes bl.a. forhold som at håndtere regler for adfærd (række hånden i vejret, vente på ens tur m.m.) såvel som den almindelige socialisering i skolens skrevne og uskrevne normer (binde bøgerne ind, komme til tiden, være selvkørende m.m.) (Christiansen 2009, s. 8). I interviewene ses også en opfattelse af at AKT-arbejdet nogle gange handler om at hjælpe eleven med at blive bedre til at udfylde rollen som elev. En situation hvor AKT-vejlederen kan have en vigtig rolle i forhold til dette, er når en elev fx bliver akut henvist til "pusterummet"². Her påpeges det i et interview at det netop gælder om hurtigst muligt derefter at hjælpe barnet tilbage i elevrollen: "Og så er det vigtigt at vi ligesom følger barnet op og sikrer os at det barn faktisk går ind i elevrollen oppe i klasselokalet. Så det er vigtigt at vi ligesom får dem tilbage igen der hvor de egentlig bør være (...)."
- **Når alle ser meningen.** AKT-arbejdet involverer forskellige parter (elever, lærere, ledelse, forældre). I såvel den udvalgte litteratur som interviewene er det klart at AKT angår forskellige relationer: lærer-elev-relationen, elev-elev-relationen, lærer-lærer-relationen (mellem AKT-vejleder og lærer) og skole-hjem-relationen. I interviewene definerer nogle AKT-vejledere succes i AKT-arbejdet som "når alle ser meningen", det vil sige når alle involverede parter i et

² Jf. forklaringen i kapitel 3: Nogle skoler har her særlige foranstaltninger kaldet "pusterum" eller lignende hvor eleverne efter aftale kan opholde sig og evt. modtage undervisning i perioder. Hermed skabes et alternativ til almenundervisningen for elever som har brug for en pause fra det miljø de plejer at blive undervist i.

AKT-forløb har fået det nødvendige udbytte og oplever at indsatsen har været meningsfuld i forhold til at løse de pågældende vanskeligheder.

- **Når lærere har udviklet sig.** Et andet mål med AKT drejer sig om lærernes udvikling i forhold til at kunne håndtere elever i vanskeligheder. Flere AKT-vejledere fremhæver i interviewene at når AKT-arbejdet lykkes, handler det også om at de involverede lærere har været åbne over for at se på deres egen praksis og har været indstillet på at ændre den. Samarbejdet mellem lærere og AKT-vejledere er både vigtigt og sårbart i AKT-arbejdet, og der kan være nogle særlige udfordringer forbundet med at samarbejde om at ændre på vaner og relationer mellem elever og lærere og ændre på læreres syn på elever i AKT-vanskeligheder. Dette behandles nærmere i kapitel 5.

2.5 Opsamling

Som det fremgår af dette kapitel, består AKT-arbejdet af forskellige typer af indsatser som har til formål at løse problemstillinger af forskellig karakter, det vil sige mere eller mindre almindelige og mere eller mindre alvorlige. Indsatserne foregår på forskellige niveauer: skolen, en eller flere klasser eller enkelte elever. Og i indsatserne benyttes forskellige interventionstyper, enten forebyggende, foregribende eller indgribende.

En nærmere afdækning af udbredelsen af disse typer af indsatser vil være relevant i et nationalt perspektiv med henblik på at tegne et samlet billede af hvad der vægtes og bruges ressourcer på i AKT-arbejdet landet over. Samtidig vil det være interessant at sammenholde dette billede med hensigten i lovgrundlaget og med de overvejelser man gør sig på skolerne om hvad man gerne vil med AKT-arbejdet.

3 Teoretiske tilgange i AKT-arbejdet

I dette kapitel redegøres for de væsentligste teoretiske tilgange som inspirerer AKT-arbejdet, og som ses som særligt fremtrædende på baggrund af denne undersøgelse. Såvel interview som litteratur viser et tydeligt billede af et relationelt paradigme som er slået igennem ved hhv. en systemisk tilgang, en anerkendende tilgang og en særlig opmærksomhed på rummelighed i forhold til normer og definitioner af normalitet.

3.1 Den systemiske tilgang

I den udvalgte litteratur og i interviewene tegner der sig et billede af at den systemiske tænkning er en fremtrædende teoretisk tilgang i AKT-arbejdet. Den systemiske tænkning lægger op til en helhedstænkning der betoner relationer og ser på de sociale systemer en elev indgår i, når elevens adfærd og trivsel observeres. På den måde er det relevant at betragte en elevs problemer i forhold til hele det miljø som eleven indgår i, i stedet for at lede efter individuelle problemer (Lindahl 2009, s. 46 f). Den systemiske tilgang tager udgangspunkt i at betragte skolen som et system og betragter elever og lærere som indbyrdes afhængige elementer i et system. En væsentlig pointe er således at en elevs adfærd, kontakt og trivsel skal ses i relation til de andre aktører i systemet (Lindahl 2009). Samme pointe findes i Undervisningsministeriets vejledning om AKT *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov* (UVM 2000, s. 13).

I Undervisningsministeriets vejledning om AKT *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov* (UVM 2000) beskrives det i overensstemmelse hermed hvordan fokus de senere år er "vendt fra barnet til de scener, hvor barnet lever sit liv. (...) Familiescenen, Kammeratscenen, Fritidsscenen, Institutions- og skolescenen." I vejledningen anlægges altså samme systemiske perspektiv, og det konkluderes:

Adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer opstår således ikke i et socialt vakuum. Barnet er symptombærer, der i den aktuelle situation med sin egen iboende dynamik forstørrelser eller formindsker indflydelsen af adfærds-kvaliteten, kontaktkompetencen og trivselsniveauet i de fire scener (Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov, UVM 2000, s. 15).

Undervisningsministeriets vejledning lægger desuden vægt på at der i AKT-arbejdet anlægges et ikke-kategoriserende blik på eleven (UVM 2000, s. 139). Et ikke-kategoriserende blik bidrager til at finde årsagsforhold i relation til elevens problemadfærd uden for eleven selv. Intentionen fra vejledningen træder også frem i den udvalgte litteratur hvor Thomas Nordahl bl.a. redegør for at det er hensigtsmæssigt at skabe en bevægelse fra et kategoriserende syn på eleven som bærer af AKT-vanskeligheder til et mere relationelt syn på eleven (Damsgaard 2003; Nordahl 2009).

3.2 Den anerkendende tilgang

Såvel interview som den udvalgte litteratur tegner et entydigt billede af at AKT-arbejdet også tager udgangspunkt i en anerkendende tilgang til eleverne. Denne tænkning gennemsyrrer såvel de teoretiske tilgange som inspirerer, som den praksis og de holdninger der fortælleres om i interviewene. Anerkendende pædagogik udlægges i den udvalgte litteratur som en forståelse af at det er væsentligt at fokusere på elevernes ressourcer og at fastholde og fokusere på de områder hvor eleven har ressourcer og er velfungerende. En grundlæggende antagelse i den udvalgte litteratur er at "kun hvis den professionelle er i stand til at møde børns forskellighed ud fra en anerken-

dende grundholdning, gives der mulighed for den enkelte elevs dannelse" (Finn Godrim og Jørgen Rønsholt: *Rummelighed i et relations- og ressourcerorienteret perspektiv*, 2004, s. 221). Finn Godrim og Jørgen Rønsholt, som begge er både lærer og psykolog, beskriver således hvordan et fokus på elevers problemer og mangler (et patologisk perspektiv) kan have en tendens til at skabe problemer fordi der fokuseres på det der ikke virker, med risiko for en selvforstærkende effekt (Godrim og Rønsholt 2004, s. 236 f). Finn Godrim og Jørgen Rønsholt mener derimod at hvis arbejdet med børn med AKT-problemer orienteres mod det hos eleven der virker, mestres og skaber vækst (et salutogenetisk perspektiv), vil der være skabt bedre grobund for en positiv udvikling af eleven (Godrim og Rønsholt 2004, s. 240). Interviewene i denne undersøgelse bekræfter at den anerkendende tilgang har vundet bred tilslutning.

Såvel den udvalgte litteratur som interviewene viser også eksempler på en anden væsentlig pointe som er i tråd med den systemiske tilgang, nemlig at det er vigtigt at fokusere på hvad den enkelte elev gør, og hvad problemadfærden består i, frem for at fokusere på eleven selv. Herved kan man anlægge et konstruktivt perspektiv ved at undersøge hvor og i forhold til hvem den negative adfærd ikke forekommer, og så bevæge sig i den retning ved at støtte eleven i den adfærd. Den norske lærer og afdelingsleder, Hilde Larsen Damsgaard, skriver i *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd i skolen* (Damsgaard 2003, s. 90 f) om at rette fokus på den konkrete problematiske adfærd i stedet for at fokusere på negativt stemplende beskrivelser af hvordan eleven er. Målet er at komme så tæt på et nuanceret billede af problemerne som muligt med henblik på at have det bedste grundlag at skabe forandringer ud fra. Den norske professor i pædagogik Thomas Nordahl argumenterer i *Udfordringer i specialpædagogikken* (Nordahl 2009, s. 142) for at der er risiko for at individorienterede forklaringsmodeller indeholder en væsentlig reduktion i kompleksitet, hvilket kan medføre at læreren muligvis overser de sammenhænge som er konstituerende for elevens problemer.

Den anerkendende tilgang og den systemiske tænkning afspejles bl.a. i praksis i AKT-vejledernes opmærksomhed på elevens kontekst, og i at brugen af observation er en vigtig del af AKT-arbejdet. Ved at observere et problem i den kontekst det opleves, med særligt fokus på konkret adfærd frem for kategorisering får AKT-vejlederen en nuanceret viden om hvilke situationer problemet opstår og ikke opstår i, hvilke faktorer der er med til at forstærke problemet, og hvilke faktorer der evt. er med til at reducere problemet. På den måde kan AKT-vejlederen med sine observationer af praksis bidrage med værdifulde og nye input til forståelsen og løsningen af problemet.

3.3 Normer og definitioner af normalitet

Den udvalgte litteratur lægger vægt på det asymmetriske magtforhold mellem elever og lærere og evt. andre voksne (Bartholdsson 2009; Damsgaard 2003; Godrim og Rønsholt 2004; Nordahl 2004). Uligheden mellem elever og lærere består i at elever udgør det laveste niveau i hierarkiet, og at de voksne derfor besidder magten til at definere børn og de relationer de indgår i. Resultatet er at eleverne ofte er genstand for læreres fortolkninger. Den svenske socialantropolog Åsa Bartholdsson påpeger i *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen* (Bartholdsson 2009) at elevers problemer til tider kun defineres af læreren. Det kan være problematisk fordi det kan føre til at lærerens forståelse af eleven bliver den eneste der fremstilles, eller at den gøres mere sand end fx barnets egen forståelse af sin situation (Bartholdsson 2009).

Den udvalgte litteratur beskriver desuden hvordan det at være elev er at være del af en kompleks lære- og normaliseringsproces der indebærer at barnet finder sin plads i en skolestruktur, eller at barnet, så at sige, bliver en elev (Bartholdsson 2009, s. 73). Således er der en forståelse af at der knytter sig en særlig adfærd og en særlig måde at opføre sig på til det at være elev (Bartholdsson 2009, s. 78). At leve op til normerne for en særlig elevopførelse kan af forskellige årsager forekomme nemmere for nogle elever end andre. En væsentlig pointe i den udvalgte litteratur er imidlertid også at grænserne for normalitet, i denne forbindelse for hvad god adfærd, kontakt og trivsel er, er kontekstbestemt (Bartholdsen 2009; Damsgaard 2003). Grænserne for elevers adfærd, kontakt og trivsel kan på denne måde være afhængig af elevgruppen og den enkelte lærers eller skoles kultur, værdier og holdninger.

En måde at arbejde med dette perspektiv på i praksis ses bl.a. i AKT-vejledernes opmærksomhed på en potentiel ulighed i magtforholdet mellem eleverne og de voksne på skolen (lærere, AKT-vejledere, skoleledelse). En AKT-vejleder tilkendegiver i interviewene:

Noget af det der går mere og mere op for mig, det er at lade barnet beholde definitions-magten. Fordi hvis man som voksen kommer ind og definerer hvad det er der skal gøres ved barnet, så ender man i det der fingerpegeri. Så jeg har sådan lærerens beskrivelse i baghovedet (...). Men derfra så lader jeg faktisk barnet definere hvad der skal ske.

I tråd med dette fortæller flere AKT-vejledere at de som det første tager en snak med eleven dels for at få eleven på banen og dels for at bevare deres upartiske rolle og ikke blive forudindtaget af lærerens præsentation af eleven. Der er i interviewene en forståelse af at et tillidsfuldt forhold mellem AKT-vejlederen og eleven er vigtigt, og at den er væsentlig at opbygge for at AKT-arbejdet skal lykkes. Det at AKT-vejlederne giver plads til elevens synspunkt, kan således også ses som led i at opbygge en relation til eleven hvor eleven har tillid til at AKT-vejlederen vil elevens bedste. AKT-vejlederne ser det altså som en af deres opgaver så vidt muligt at få eleven på banen i forhold til at identificere problemer og evt. komme med forslag til løsningen af dem. I den udvalgte litteratur ses det at anlægge et elevperspektiv også som noget der kan give mulighed for en redefinering og en ny forståelse af problemadfærd og fx skabe en modvægt til forståelsen af at nogle elever er og bliver "umulige" (Damsgaard 2003, s. 18).

3.4 Paradigmeskift og diagnosers betydning

De teoretiske tilgange som inspirerer AKT-arbejdet i praksis, kan ses i et større perspektiv for at forstå hvorfor man vælger bestemte tilgange frem for andre. I den forbindelse er det vigtigt kort at gøre rede for tre paradigmer som kan siges at være dominerende i AKT-arbejdet.

Ifølge Bodil Kjær Nielsen i *På sporet af den rummelige skole – et dannelseperspektiv på samspillet mellem almen- og specialpædagogikken* (Kjær Nielsen 2006, s. 75) har et psykomedicinsk paradigme været dominerende i forholdet mellem almenpædagogik og specialpædagogik siden midten af 1980'erne³. Det psykomedicinske paradigme er bl.a. kendetegnet ved at man ser elevens vanskeligheder som iboende, som en mangel eller defekt. Den type vanskeligheder som vedrører diagnoser, ses dermed som psykologiske og neurologiske mangler hos barnet med diagnosticering og kategorisering til følge, fx ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) (Kjær Nielsen 2006, s. 76). Det psykomedicinske paradigme har stået uimodsagt frem til 1980'erne, og diagnoser har derfor ifølge Bodil Kjær Nielsen kunnet dominere kriteriet for en specialpædagogisk intervention og har ofte været afgørende for ressourcetildelingen (Kjær Nielsen 2006, s.77).

Dette billede bekræftes af andre, bl.a. Jens Andersen, cand.pæd.psyk. og faglig leder af Århus Kommunes AKT-team, i *Den rummelige skole – et fælles ansvar* (Andersen 2004). Han påpeger således at der kan være en sammenhæng mellem et fokus på en elevs mangler og tildeling af ressourcer, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være til elevens bedste (Andersen 2004, s. 177). Er der fx først blevet tildelt støttetimer, vil der også tit blive kæmpet for at beholde timerne de følgende år. Jens Andersen beskriver hvorledes dette lykkes bedst hvis der fortsat kan beskrives problemer og mangler hos barnet (Andersen 2004, s. 176). Hvis en elev først er placeret i en specialklasse eller anden specialforanstaltning, bliver det svært at vende tilbage til almenundervisningen (Andersen 2004, s. 177). Samtidig ses en anden forklaring på at det psykomedicinske paradigme stadig står stærkt, nemlig den at en diagnose kan forekomme attraktiv for lærere fordi den – ud over at udløse ressourcer – giver en forklaring på og tryghed i forhold til hvorfor eleven fx ikke lærer tilstrækkeligt (Holm 2008). Det kan indimellem opleves som en lettelse for læreren når en elev får stillet en diagnose. Det kan bl.a. skyldes at arbejdet med en vanskelig elev kan sætte lærerens autoritet, integritet og professionalisme på spil, og at læreren indimellem kan føle sig truet på sin duelighed (Andersen 2004, s. 177). En diagnose udløser fx også den fordel at læreren får konkrete retningslinjer at forholde sig til. Desuden kan diagnoser være med til at udløse særbe-

³ Bodil Kjær Nielsen henter sin skelnen mellem specialpædagogiske paradigmer fra engelske D. Skidmores "Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs" i *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 11, No.1, 1996, pp. 33-47

handling, fx i form af ekstra ressourcer til eleven, hvilket kan medføre et øget forældrepres for at få stillet diagnoser (Holm 2008). Set i dette lys har diagnoser således bevæget sig fra at være en kategoriserende dom i forhold til eksklusion fra fællesskabet til at være en ret til en særlig behandling, hvilket kan være med til at forklare at det psykomedicinske paradigme stadig står stærkt.

Men siden 1990'erne har to relationsorienterede paradigmer ifølge Bodil Kjær Nielsen (og D. Skidmore) også vundet frem, nemlig et sociologisk og et organisatorisk. Det sociologiske paradigme har fokus på omgivelserne og på negativ social arv som en vigtig grund til elevers vanskeligheder. Specialundervisning betragtes i dette paradigmes makroanalyse som en sorteringsmaskine til reproduktion af eksisterende sociale forskelle (Kjær Nielsen 2006, s. 75). Det organisatoriske paradigme har fokus på skolens struktur som nøglen til at løse elevers vanskeligheder, fx ved at ændre den måde lærerne samarbejder og kommunikerer om eleverne på (Kjær Nielsen 2006, s. 82). Disse to paradigmer rummer altså de mere relationelle tilgange der også, som det ovenfor beskrevet ses af interviewene, inspirerer AKT-arbejdet i praksis.

Som Bodil Kjær Nielsen påpeger, og som det til dels bekræftes i interviewene og den øvrige udvalgte litteratur i denne undersøgelse, er der tegn på en paradigmatisk krise: På den ene side er det psykomedicinske paradigme dominerende af de ovenfor beskrevne grunde, herunder ekspertsystemers betydning i moderne samfund, spørgsmålet om ressourcetildeling samt læreres mulige oplevelse af diagnoser som en lettelse. Samtidig vinder det relationelle og anerkendende paradigme med vægt på dialog frem. Bodil Kjær Nielsen påpeger her at en stigende brug af og efterspørgsel på AKT i dag netop kan ses som et tegn på at man bevæger sig mod et mere relationelt syn på elevers vanskeligheder (Kjær Nielsen 2006, s. 78). Denne paradigmatisk krise betyder ifølge Bodil Kjær Nielsen at man indtil videre står i et dilemma i folkeskolen mellem at flere og flere elever udskilles på baggrund af diagnoser, samtidig med at der arbejdes for at skolen bliver mere rummelig, bl.a. ved hjælp af AKT-indsatser.

Blandt deltagerne i interviewene er der enighed om at AKT-arbejdet skal forstås ud fra et relationelt, systemisk og anerkendende perspektiv. Der synes også at være en forståelse blandt AKT-vejlederne af at netop disse teoretiske perspektiver er nødvendige hvis AKT-arbejdet skal lykkes. Nogle af AKT-vejlederne i interviewene oplever at der på nogle skoler blandt lærere er et mangelsyn eller en "fejlfinderkultur" hvor fokus er at finde fejl hos barnet. De udtrykker at der kan være en tendens til at nogle lærere har en kategoriserende tilgang til eleverne og fx ikke skelner mellem at se eleven som et problem ("Mads er forstyrrende") og at se at eleven har et problem ("Mads opfører sig forstyrrende"). Ifølge AKT-vejlederne er det problematisk at have en kategoriserende og mangelorienteret tilgang til elever med AKT-vanskeligheder. En kategoriserende tilgang kan ifølge AKT-vejlederne og de fremherskende relationelle paradigmer være med til at fastholde og stigmatisere eleven i en rolle som det ellers kunne være hensigtsmæssigt for eleven og de relationer som eleven indgår i, at bryde fri af.

De relationelle paradigmer virker altså til at være slået mere igennem blandt AKT-vejlederne end blandt lærerne. Bente Bro bekræfter dette billede i *A Ka Tryl – AKT-lærerens muligheder og begrænsninger* (Bro 2009, s. 19) hvor hun påpeger at den relationelle tænkning eksisterer side om side med gamle praksisser og forståelser, og at dette forhold kan ses som en væsentlig årsag til at arbejdet som AKT-lærer indimellem kan føles svært at lykkes med.

3.5 Den snævre eller brede kontekst i praksis

Som beskrevet i det ovenstående eksisterer der blandt AKT-vejlederne en forståelse af at det er væsentligt at se på eleven ud fra et helhedsperspektiv og at tillægge elevens kontekst væsentlig betydning. På baggrund af interviewene tegner der sig imidlertid et billede af at der er forskel på hvordan AKT-vejlederne definerer konteksten. Der ser således ud til at være en forskel på om konteksten defineres snævert som de sammenhænge eleven befinder sig i i skolen (fx relationer til kammerater og lærere, frikvarter- og undervisningssituationer), eller om konteksten defineres mere bredt som de sammenhænge eleven i det hele taget befinder sig i (skole, fritid, hjem m.m.). Dette afspejler muligvis at der som ovenfor beskrevet eksisterer både et sociologisk og et organisatorisk paradigme med fokus på hhv. den brede samfundsmæssige kontekst og den lidt mere

snævre skolekontekst. Forskellen ser ud til at komme til udtryk ved at AKT-vejlederne referer på forskellige måder til de elever de møder i AKT-arbejdet, enten som "elever" eller som "børn". Det er dog ikke en systematik som er gennemgående, men som ses hos nogle af de interviewede der bevidst anvender den ene eller den anden terminologi.

En måde at anvende terminologien på ses blandt AKT-vejledere som i interviewene bevidst referer til "elever" ud fra begrundelsen at deres arbejde med AKT foregår med udgangspunkt i skolen. I den udvalgte litteratur ses også eksempler på den holdning at en professionel tilgang er at holde fokus på "barnet som elev – og dets mulighed for at lære og udvikle sig. De hjemlige forhold, der har betydning i den forstand, inddrages og drøftes i relation til barnets situation i skolen" (Jens Peter Christiansen: *Hvad foregår der i skole-hjem samarbejdet? Hovedresultater fra et udviklingsarbejde*, 2009, s. 8).

En anden måde ses blandt AKT-vejledere som i interviewene omtaler de elever de møder, som "børn" med henvisning til at det er væsentligt at arbejde med elevernes samlede kontekst, og de betoner vigtigheden af altid at fokusere på det hele barn. Disse AKT-vejledere ser ud til i højere grad at se på eleven i den bredest mulige kontekst og ikke kun på elevens adfærd i skolen for at finde ud af hvad der forhindrer eleven i at trives og få udbytte af undervisningen. I den udvalgte litteratur ses også eksempler på denne tilgang, bl.a. hos cand.pæd.psyk. og videnscenterleder Lone Gregersen som argumenterer for en forståelse af at barnets verden indeholder mere end blot rollen som elev i skolen, bl.a. en deltagelse i mange forskellige arenaer (fritidsinstitutioner, fritids- og sportsmiljøer, familien) (Lone Gregersen: *Specialundervisning i den inkluderende skole. Om udviklingen af specialcentret til ressource- og evalueringscenter*, 2005).

Endelig ses en tredje måde at anvende terminologien "børn" og "elever" på som henviser til AKT-vejlederens egen rolle. Mange AKT-vejledere er også almindelige lærere og bruger en del af deres timer på almenundervisning. En deltager i interviewet bruger terminologien til at skelne mellem hvornår han er hvad, ved at bruge ordet *elever* når han indtager rollen som almindelig lærer, og ordet *børn* når han indtager rollen som AKT-lærer.

3.6 Skoleudviklingsmodeller: LP og PALS

Mange skoler arbejder i disse år med forskellige skoleudviklingsmodeller som udspringer af de ovenfor beskrevne teoretiske tilgange og har til formål at hjælpe eleverne til en god adfærd så problemer med trivsel og relationer forebygges. To modeller er særligt fremtrædende i den udvalgte litteratur og i interviewene, nemlig LP (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse) og PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil). LP og PALS er skoleudviklingsmodeller der på forskellige måder arbejder med læringsmiljø og adfærd blandt elever og lærere. Kendetegnende for LP og PALS er at de kan være med til at opkvalificere en skoles samlede kompetencer. Arbejdet med de to modeller kan derfor ses som en styrkelse af det forebyggende AKT-arbejde i kraft af at alle lærere bliver opkvalificeret i den systemiske tænkning og tilbydes en forståelse af betydningen af egen rolle i forhold til AKT-problemer blandt eleverne. I det følgende uddybes de to modeller kort.

- LP består af en pædagogisk analysemodel baseret på systemteori og forståelse af læringsmiljøets betydning for elevers udvikling. Bent Andresen, Niels Egelund og Thomas Nordahl påpeger i artiklen "LP-modellen – forskningsindsats og første resultater" (Andresen, Egelund, Nordahl 2009, s. 387) at et af de væsentlige aspekter ved LP er at den baserer sig på en systematisk analyse af en elevs vanskeligheder. Dette bidrager til en eksplicit forståelse af de faktorer der udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen. LP fokuserer bl.a. på opretholdende faktorer som er de faktorer der bidrager til eller har sammenhæng med at et problem er regelmæssigt tilbagevendende over en længere periode (Emtoft 2010, s. 8). Analysen af de opretholdende faktorer indebærer at lærere også ser på egen praksis som mulig opretholdende faktor, hvilket kan lede til selvkritik og et blik for at læreren kan være en del af elevens problemer i skolen (Andresen, Egelund, Nordahl 2009, s. 392).
- PALS er et program der ved hjælp af få enkle regler og konsekvenser søger at fremme positiv adfærd og sociale færdigheder. Det at læreren er en "aktiv spiller på banen", genfindes ligesom i LP også i PALS. Her er der fokus på at elevens adfærd er tillært, og at et brud med

uhensigtsmæssig elevadfærd også indebærer at læreren eller teamet bryder med bestemte roller. Intentionen er således ifølge psykolog og programleder for PALS i Danmark, Gøye Thorn Svendsen, i "PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark" (Svendsen 2009, s. 405) at hvis eleven ikke gør som forventet, er det den voksnes ansvar – og at det ikke kun er eleven, men også læreren, der skal ændre på sin adfærd.

Flere af deltagerne i interviewene kender til LP og den systemiske tænkning bag modellen, også selvom den ikke er implementeret på deres skole. På de skoler hvor der arbejdes med LP, tilkendegiver flere AKT-vejledere at de er glade for arbejdet med modellen. En AKT-vejleder fortæller at hun ikke længere føler at hun står så meget alene. Flere deltagere i interviewene tilkendegiver i den forbindelse at LP bidrager positivt til at rette fokus på at barnet ikke er bærer af problemet, men at årsager til problemer skal findes i læringsmiljøet, og at det er nødvendigt at finde frem til evt. opretholdende faktorer for at løse barnets problemer. PALS kendes og bruges ligeledes af flere af deltagerne i interviewene, men ser ikke ud til at være lige så udbredt som LP.

AKT-vejlederne er overvejende af den opfattelse at LP og PALS kan bidrage med en fælles referenceramme for dem og deres lærerkolleger, og at de kan være en værdifuld løftestang for at udvikle lærernes kompetencer i forhold til elever i vanskeligheder. Flere AKT-vejledere tilkendegiver i interviewene at der er behov for en større viden blandt nogle lærere om betydningen af anerkendelse og systemisk tænkning.

3.7 Opsamling

I ovenstående kapitel ses altså et samlet billede af at de særlige teoretiske tilgange som har det relationelle i fokus, for en stor del dominerer AKT-arbejdet. Dette billede vil det være interessant at afprøve på landsdækkende niveau, og det vil være interessant at afdække hvor udbredte de forskellige dimensioner af den relationelle tænkning er blandt hhv. AKT-vejledere og lærere, herunder den systemiske tilgang, den anerkendende tilgang samt de antagelser som har at gøre med normer for og definitioner af det normale.

Samtidig ses det hvordan stigningen i diagnoser sammenholdt med inspirationen fra de relationelle tilgange skaber dilemmaer for AKT-arbejdet i folkeskolen, da det grundlæggende er to forskellige måder at tænke AKT-arbejdet på. Det vil derfor være relevant at undersøge AKT-vejlederes og læreres oplevelse af arbejdet med elever med diagnoser med henblik på at afdække dilemmaer og udfordringer i AKT-arbejdet.

Det vil endvidere være relevant at se nærmere på hvordan der arbejdes med de forskellige tilgange i praksis, herunder at afdække hvor udbredt arbejdet med modeller som LP og PALS er, hvilket udbytte skolerne oplever at få heraf, samt hvordan AKT-vejledere og lærere ser på og inddrager elevernes kontekst og relationer når de arbejder med indsatser i praksis.

4 Rammer og vilkår for arbejdet med AKT

Der er forskellige rammer og vilkår for AKT-arbejdet på skolerne. Data fra EVA's undersøgelse *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen* (EVA 2009) viser at det er meget forskelligt hvordan skolerne prioriterer ressourcer til AKT. Det ses bl.a. at nogle skoler har én AKT-vejleder, mens andre har flere som enten varetager de samme typer af opgaver eller har en fast arbejdsdeling. Interviewene som er foretaget i denne undersøgelse, bekræfter billedet af at rammer og vilkår er meget forskellige fra skole til skole. I det følgende vil vi se nærmere på dette og på hvilke forhold der vil være relevante at undersøge nærmere i forhold til betydningen for praksis i AKT-arbejdet. I det følgende behandles således:

- Tidsforbrug og prioritering af ressourcer til AKT, herunder antallet af timer der afsættes til AKT per elev på skolen.
- Antallet af medarbejdere der beskæftiger sig med AKT på skolen, og måden hvorpå opgaver og timer fordeles mellem medarbejderne.
- Fysiske rammer. Nogle skoler har fx "pusterum" eller lignende lokaler hvor elever kan vælge at gå hen eller kan blive sendt hen af en lærer. Samtidig kan AKT foregå i klasserne hvor man fx kan have en "åben dør"-praksis hvor AKT-vejlederen kan overvære undervisningen når som helst.

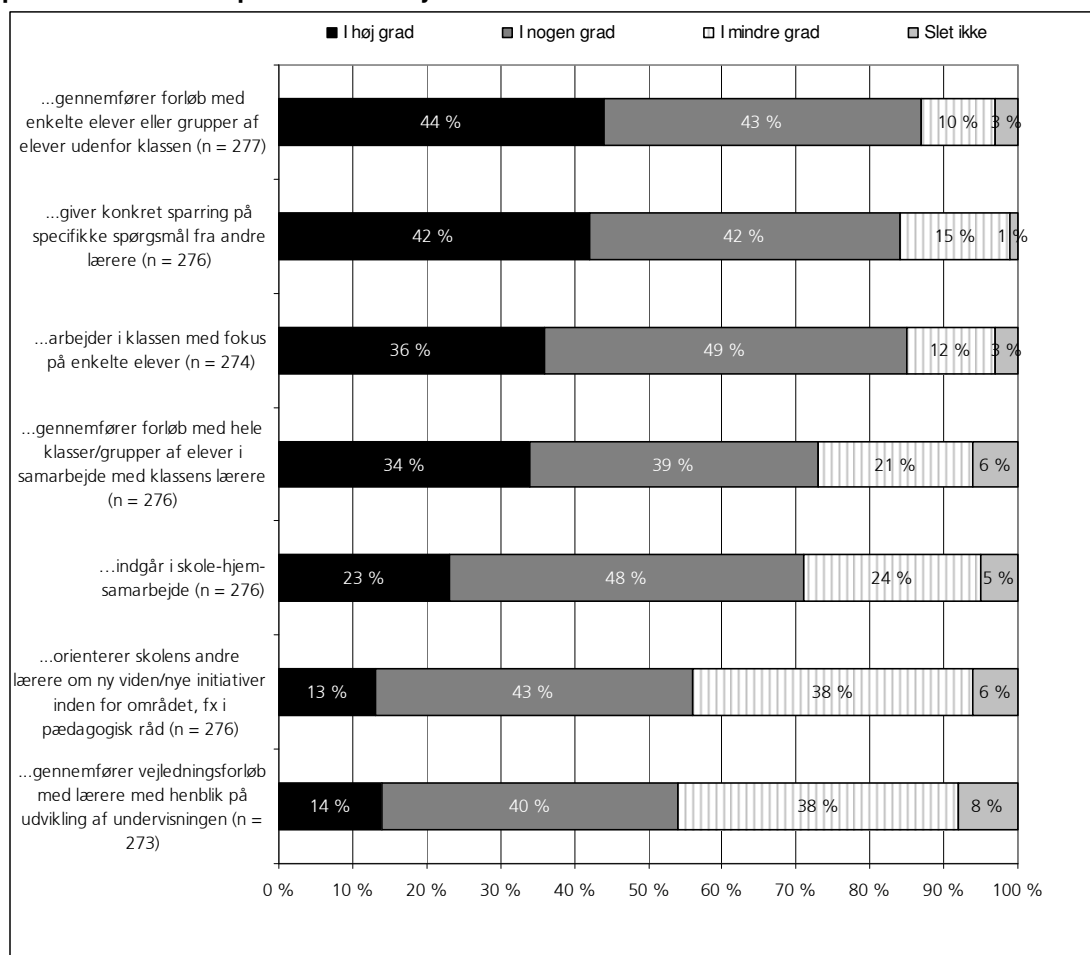
4.1 Tidsforbrug og prioritering af ressourcer til AKT

Langt de fleste skoler har en eller flere AKT-vejledere ansat. EVA's undersøgelse *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen* (EVA 2009) viser at 89 % af skolerne i 2009 havde AKT-medarbejdere. Samme undersøgelse viser at det gennemsnitlige årlige timetal som bruges på AKT-vejledere, samlet set per skole som har AKT-vejledere ansat, er 739. Det svarer til 44 % af et lærerårsværk.

Det ses imidlertid også at antallet af timer som samlet set er afsat til AKT, varierer meget fra skole til skole. Det vil derfor være interessant at se nærmere på hvad timetallet kan betyde for praksis. Interviewene viser bl.a. at timetallet har betydning for hvordan AKT-vejlederen kan gå ind i samarbejdet med lærerne om indsatser. Et begrænset timetal per medarbejder kan fx få den betydning at man på skolen er nødt til at begrænse brugen af AKT-vejlederens ressourcer ved at have en fast procedure for henvisning til AKT eller ved at afgrænse den tid der kan anvendes på de forskellige opgaver, fx på vejledning.

Den tid der anvendes på forskellige typer af opgaver i AKT-arbejdet, er det i det hele taget interessant at afdække på landsdækkende niveau for at få et samlet billede af hvordan ressourcerne bruges. Resultater fra *Særlige ressourcpersoner i folkeskolen* (EVA 2009) viser skoleledernes vurdering af i hvilken grad AKT-vejledere løser forskellige opgaver.

Figur 1
I hvilken grad indgår følgende elementer i AKT-vejledernes AKT-arbejde på jeres skole på nuværende tidspunkt? AKT-vejledere ...



Kilde: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen, EVA 2009, s. 32.*

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

Det ses i ovenstående figur at AKT-vejlederne – ifølge skolelederne – i høj grad gennemfører forløb med enkelte elever eller grupper af elever, og at de i høj grad giver konkret sparring på specifikke spørgsmål, mens de i mindre grad orienterer andre lærere om ny viden og gennemfører vejledningsforløb med dem.

Set i lyset af ovennævnte resultater fra *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* (EVA 2009) vil det være relevant med en nærmere afdækning af prioriteringen af ressourcer til AKT på skolerne samt af betydningen af denne prioritering i forhold til hvilke opgaver der løses, og hvordan dette står i forhold til skolernes intentioner og ønsker i forhold til AKT-arbejdet.

4.2 Ledelse

Skoleledelsen på den enkelte skole har stor betydning i forhold til at rammesætte AKT-arbejdet. Først og fremmest er prioriteringen af ressourcer væsentlig, og som nævnt i ovenstående afsnit er den meget forskellig på skolerne. Det er derfor interessant at se nærmere på hvilke overvejelser der ligger bag prioriteringerne, og hvilke erfaringer der er hermed på skolerne.

En anden ledelsesopgave i forhold til AKT drejer sig om at afgøre hvilke opgaver AKT-vejlederne skal løse og hvilke funktioner der ligger i deres stilling. Resultater fra *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* (EVA, 2009) viser at 68 % af skolerne har funktionsbeskrivelser for AKT-vejlederne. For 20 % af de skoler som har det, er funktionsbeskrivelsen fælles for alle AKT-vejledere i kommunen (EVA, 2009, s.41). Evalueringen af særlige ressourcepersoner peger på at det er vigtigt at

ledelsen går ind i prioriteringen af og retningen i AKT-arbejdet på skolen, og at det er vigtigt at kommunikerer denne prioritering og retning ud til alle lærer på skolen.

Evalueringen af særlige ressourcepersoner peger desuden på at ressourcepersonerne i høj grad selv har ansvar for at udarbejde funktionsbeskrivelsen når det gøres på skoleniveau, og at de oplever at stå meget alene med opgaven som ikke er helt enkel (EVA, 2009, s.42). Ressourcepersonerne får herved et stort medansvar for rammerne for deres arbejde, og det vil være interessant at se nærmere på om dette også gør sig gældende specifikt for AKT-vejlederne, og om der er særlige forhold som gør sig gældende for dem i forhold til denne problematik.

Ud over rammesætningen for AKT-arbejdet har ledelsen bl.a. også en vigtig opgave i forhold til styringen af hvordan AKT bruges på skolen og af hvem, ligesom ledelsen spiller en vigtig rolle i samarbejdet mellem AKT-vejledere og lærere. Begge dele behandles nærmere i kapitel 5 om organisering og samarbejde.

4.3 En eller flere AKT-vejledere

Ud over antallet af timer som anvendes til AKT på en skole samlet set, og de opgaver som ligger i funktionen, har det også en betydning hvordan timer og opgaver fordeles AKT-vejlederne imellem. På nogle skoler har man en AKT-vejleder, mens man på andre skoler har flere. Data fra EVA's undersøgelse *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* (EVA 2009) viser at 33 % af skolerne i 2009 havde én AKT-vejleder, mens 67 % af skolerne havde flere AKT-vejledere.

Tabel 1
Antal AKT-vejledere på skolerne

	Én medarbejder	Flere medarbejdere	I alt
AKT-vejledere (N = 310)	33 %	67 %	100 %

Kilde: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen, EVA 2009, s..27.*

Både undersøgelsen af særlige ressourcepersoner og interviewene foretaget i denne undersøgelse tyder på at antallet af AKT-vejledere på en skole har betydning for hvordan der arbejdes i praksis, og for hvilke erfaringer AKT-vejlederne har.

I interviewene gives der udtryk for forskellige erfaringer med og holdninger til det at være en eller flere AKT-vejledere på samme skole. Det kan ifølge nogle af interviewpersonerne have en positiv virkning på arbejdet med AKT på en skole at der er flere AKT-vejledere ansat fordi det giver mulighed for:

- Kollegial sparring
- At spejle elevernes køn i relationen til AKT-vejlederen med henblik på at opbygge tillid
- At andre AKT-vejledere kan forsøge at opbygge tillid og relationer hvis den første ikke lykkes med det – i forhold til både elever og lærere
- At undgå at AKT-vejlederen både er lærer og AKT-vejleder for de samme elever (mange AKT-vejledere varetager også almindelig undervisning).

I interviewene giver enkelte deltagere også udtryk for at der kan være fordele ved kun at være én AKT-vejleder på en skole. Det nævnes bl.a. at de oplever det kan være nemmere at skabe kontinuitet og synlighed for AKT-medarbejderen på en skole når det kun er én gennemgående person der varetager alt AKT-arbejdet og kender alle opgaver og de involverede. Det virker dog som om der her er tale om forhold som relativt let kan styrkes i en model med flere ansatte, bl.a. også fordi de AKT-vejledere som er på skoler med flere AKT-vejledere, faktisk ikke nævner nogle særlige ulemper ved denne model.

4.4 AKT-lokaler og "pusterum"

Ud over de personalemæssige ressourcer er de fysiske rammer en del af billedet når man ser på rammer og vilkår for AKT-arbejdet. I den forbindelse ser det ud til at have betydning for mulighederne i AKT-arbejdet om man har særskilte lokaler til AKT. Interviewene viser at flere skoler har særlige foranstaltninger kaldet "pusterum" (eller lignende) hvor eleverne efter aftale kan opholde

sig og evt. modtage undervisning i perioder. Hermed skabes et alternativ til almenundervisningen for elever som har brug for en pause fra det miljø de plejer at være i.

Interviewene viser at en AKT-vejleders opgave meget af tiden kan bestå i at være til rådighed og en støtte for eleverne i "pusterummet" på skoler som har sådan et. Interviewene viser samtidig at der kan være forskellig praksis i forhold til hvordan og hvornår AKT-lokaler og "pusterum" bliver brugt. Det kan fx dreje sig om i hvilke tilfælde eleverne kan gøre brug af AKT-lokalet, om hvorvidt elever selv må opsøge det, eller om det skal være en lærer der tager beslutning om dette.

Ud over at se nærmere på praksis kan det være interessant at undersøge hensigten bag at en skole har et "pusterum" eller AKT-lokale. Interviewene viser at man flere steder opfatter det at sætte en elev uden for døren eller at sende eleven over på skolelederens kontor som en uhen-sigtsmæssig og gammeldags praksis, da det er et signal om at eleven er uønsket, og om at ingen er interesseret i at hjælpe eleven ud af dennes vanskeligheder. Dette står i modsætning til den anerkendende tilgang som mange AKT-vejledere og lærere vælger, og kan bl.a. være baggrun-den for at man nogle steder har valgt at oprette et "pusterum" eller et lokale som hver dag er åbent for AKT-eleverne. Interviewene viser en positiv opfattelse af "pusterum" blandt AKT-vejlederne, også blandt de AKT-vejledere som ikke allerede har det på deres skole. EVA's evaluering af specialundervisning (EVA 2007a) peger imidlertid på at det kan være nødvendigt at være særligt opmærksom på hvordan eleverne som bruger "pusterummet", hjælpes tilbage i deres vanlige undervisningsmiljø, ligesom det er vigtigt at tage stilling til hvis behov der egentlig skal til-godeses i brugen af "pusterummet", elevernes, lærernes eller begge dele. Det er med andre ord vigtigt at være opmærksom på om man faktisk hjælper eleven ud af dennes vanskeligheder og undgår at "pusterummet" blot bliver en slags opbevaring af elever som forstyrrer undervisningen (*Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*, EVA 2007, s. 44).

4.5 Opsamling

Dette kapitel peger på at prioriteringen af ressourcer til AKT, herunder både tidsforbrug og antal-let af AKT-vejledere på en skole, har betydning for mulighederne inden for AKT i praksis på den enkelte skole. Antallet af AKT-vejledere på en skole har bl.a. betydning for mulighederne for sparring AKT-vejledere imellem og for handlemuligheder i relationsarbejdet til både elever og læ-rerkolleger. Samtidig er det vigtigt at se nærmere på hvilke opgaver der ligger i AKT-vejlederens stilling, og på ledelsens måde at styre dette på, fx gennem funktionsbeskrivelser. Opgaver og tids-forbrug er i sig selv interessant i forhold til hvordan ressourcerne udnyttes bedst, og samtidig er det relevant at se på hvilken betydning ledelse og rammestyring har for AKT-arbejdet og hvilke overvejelser der ligger bag. Desuden har ledelsen en vigtig rolle i forhold til at prioriterer og skabe retning i AKT-arbejdet og kommunikere dette ud til alle lærere.

I forhold til rammer for AKT-arbejdet vil det desuden være relevant at undersøge overvejelserne bag og praksis for skolernes brug af "pusterum", herunder særligt hvem der har hvilket udbytte af at eleverne bruger "pusterummet", og hvad skolens hensigt er i forhold til hhv. elevens og læ-teres udbytte.

5 Organisering og samarbejde

I dette kapitel behandles de forhold som vedrører organisering af arbejdet med AKT, herunder arbejdsdeling mellem AKT-vejledere, samarbejde mellem AKT-vejledere og lærere samt samarbejde mellem AKT-vejledere, lærere og forældre til elever som er i berøring med AKT-indsatser. Som det fremgår af kapitlet, findes der mange måder at organisere AKT-arbejdet på som er interessante at se nærmere på.

5.1 Arbejdsdeling blandt AKT-vejledere

På nogle skoler som har flere AKT-vejledere ansat, har disse AKT-vejledere samme type arbejdsopgaver, mens man på andre skoler har valgt at opdele arbejdet så man varetager forskellige typer af opgaver. Interviewene med AKT-medarbejdere viser erfaringer med forskellige arbejdsdelinger i praksis, og det tyder på at der (mindst) findes følgende typer af organisering:

- *Kompetencemæssig organisering* hvor AKT-vejlederne udgør et team der tilsammen har forskellige kompetencer. Nogle AKT-vejledere kan fx have en stærk teoretisk profil i kraft af deres uddannelsesbaggrund, mens andre fx kan have særlig praktisk erfaring, bl.a. med specialpædagogik, som er værdifuld i forhold til AKT. Når der er behov for en indsats, kan det i denne type organisering vurderes hvilken AKT-vejleder i AKT-teamet der bedst løser opgaven ud fra en vurdering af det specifikke problem.
- *Funktionsmæssig organisering* hvor opgaverne i AKT-arbejdet fordeles mellem AKT-vejledere med forskellige funktioner, fx en AKT-koordinator eller AKT-vejleder, en trivselsperson⁴ og en AKT-lærer. I denne type organisering vil en AKT-koordinator fx koordinere AKT-indsatserne på en skole, en AKT-vejleder vil primært varetage vejledning og vidensdeling, en trivselsperson vil arbejde specifikt med indsatser der retter sig imod dette, og en AKT-lærer vil fx bruge meget af sin tid i "pusterummet" på at hjælpe elever med skolearbejdet.
- *Teamorganisering* hvor man har AKT-klasser⁵ og arbejder i et fast team om hver klasse. Interviewene viser eksempler på AKT-team bestående af hhv. lærere og pædagoger som arbejder sammen om en eller flere mindre klasser (ca. seks til otte elever). I denne type organisering vil der ses en ansvarsfordeling hvor læreren har ansvar for det faglige og for at føre elever til eksamen når de skal det, mens pædagogerne har ansvar for det sociale og emotionelle.

Ovenstående illustrerer at der kan være forskellige løsningsmodeller som sandsynligvis er svar på forskellige behov for AKT på skolerne og baseret på de givne rammer og vilkår på en bestemt skole. Der vil sandsynligvis findes flere måder at organisere AKT-arbejdet på på de skoler som har flere AKT-vejledere, og det vil i den nationale evaluering være interessant at indhente et mere dækkende billede af hvordan organiseringen af AKT-arbejdet er på skolerne. Desuden vil det være relevant at undersøge om der er bestemte måder at organisere AKT-arbejdet på som vækker særlig tilfredshed blandt AKT-vejlederne.

⁴En trivselsperson kan på baggrund af interviewene forklares som en særlig ressourceperson som primært arbejder med de aspekter af AKT som vedrører trivsel.

⁵På baggrund af interviewene ses det at AKT-klasser typisk er mindre klasser på hhv. indskolings-, mellemtrins- og udskolingsniveau (med ca. seks til otte elever i hver). Flere steder ses det at lærere og pædagoger arbejder sammen i team om en klasse, og at AKT-vejledere som underviser i disse klasser, kun underviser her og ikke i almenundervisningen. Eleverne kan fx være børn med mere alvorlige socioemotionelle vanskeligheder eller med diagnoser, eller det kan være børn som aldrig er blevet udredt. Interviewene viser desuden erfaringer med at klasserne i indskoling og på mellemtrinnet har tilknyttet en fritidsdel så de fungerer som heldagsskoler.

5.2 Samarbejde mellem lærere og AKT-vejledere

Et konstruktivt samarbejde mellem lærere og AKT-vejledere ser ud til at være helt afgørende for AKT-arbejdet. Skolepædagog og AKT-vejleder Christian Varming formulerer det således: "Jeg er overbevist om, at grundforudsætningen for visionen om at skabe en inkluderende skole er, at samarbejdet mellem AKT-medarbejdere og lærere er konstruktivt" (Christian Varming i Alenkær: *Den inkluderende skole i praksis*, 2008, s. 101). Denne holdning afspejles også i interviewene hvor deltagerne er meget optagede af hvordan man etablerer og fastholder en god samarbejdsrelation i forhold til lærerne. Samarbejdet mellem AKT-vejledere og lærere er helt centralt i AKT. AKT-arbejdet drejer sig ofte på længere sigt om at gøre lærerne i stand til bedre at varetage undervisningen af de elever som er i vanskeligheder, så de kan rummes i almenundervisningen og komme til at trives og få udbytte af undervisningen.

Tidligere undersøgelser viser at det er en stor udfordring for lærerne at rumme elever med særlige behov. Bl.a. viser EVA's evaluering af specialundervisningen fra 2007 at mange lærere savner kompetencer til at rumme elever med særlige behov. Evalueringen viser således at 28 % af lærerne oplever at de i det store og hele har de nødvendige kompetencer til at rumme elever med særlige faglige og socioemotionelle behov, mens 61 % af lærerne savner disse kompetencer (*Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Perspektiver på den rummelige folkeskole*, EVA 2007, s. 40). Samtidig viser evalueringen at 0 % af lærerne mener at der rummes for få elever i den almindelige undervisning (EVA 2007, s. 27).

Undervisningsministeriets vejledning om AKT peger samtidig på at det først og fremmest er i relationsarbejdet mellem lærer og elev at elevers vanskeligheder skal afhjælpes, så længe der er tale om vanskeligheder som er af en sådan karakter at de falder ind under AKT og ikke under faglige vanskeligheder. I vejledningen står der:

På adfærds-, kontakt-, og trivselsområdet er specialundervisningen særegen derved, at den ikke tager udgangspunkt i specifikke faglige vanskeligheder. Det er primært relationen mellem den professionelle (læreren) og eleven, der er specialundervisningens substans (Adfærd, kontakt og trivsel, Undervisningsministeriet 2000, s.10).

AKT handler altså i høj grad om at gøre læreren i stand til at varetage dette relationsarbejde på en kompetent måde.

Et godt samarbejde mellem AKT-lærere og lærere er således helt afgørende i AKT-arbejdet. Hvis ikke lærerne er åbne over for samarbejdet med AKT-vejlederne, kan AKT-indsatsen ikke nå ud til de elever som har behov for det. I det følgende skitseres nogle af de forhold som vedrører samarbejdet, herunder samarbejdsformer og samarbejdskultur.

5.2.1 Samarbejdsformer: substitution, vejledning og supervision

Indsatsen over for elever i AKT-vanskeligheder vil ofte være en proces hvor klasselæreren eller lærerteamet samarbejder med AKT-vejleder(e) og evt. trivselsperson, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), støttecenter eller andre relevante aktører. Samarbejdet mellem lærere og AKT-vejleder kan antage forskellige former. I det følgende opstilles en analytisk skelnen mellem tre væsentlige samarbejdsformer – substitution, vejledning og supervision:

- Substitution hvor AKT-vejlederen hjælper læreren ved at varetage (dele af) undervisningen i en kort periode enten i eller uden for klassen så læreren får mulighed for at få en pause fra en krævende situation og evt. observere AKT-vejlederens undervisning med henblik på refleksion over sin egen praksis
- Vejledning hvor AKT-vejlederen bidrager med viden om de særlige behov elever kan have, og om hvordan man kan håndtere bestemte situationer i undervisningen og imødekomme elevers særlige behov
- Supervision hvor AKT-vejlederen går ind og observerer undervisningen som varetages af læreren, og efterfølgende reflekterer over det set sammen med læreren.

Substitution er når AKT-vejlederen i en kort periode varetager undervisningen i eller uden for klassen med henblik på at løse opståede vanskeligheder blandt eleverne og aflaste læreren. Denne form for samarbejde og støtte vil imødekomme et akut opstået behov hos læreren for at få en

pause både til at genvinde fodfæstet og til at reflektere over løsningsmuligheder i en krævende undervisningssituation.

På samme måde, som enkelte børn kan have brug for en "miljøpause", kan enkelte lærere også have brug for, i en kortere periode at blive substitueret af en kollega, således at den enkelte kan træde 'til side' og anskue de problemfyldte situationer fra sidelinjen (Adfærd, kontakt og trivsel, Undervisningsministeriet 2000, s. 73).

Vejledning kan defineres på mange måder. En definition af vejledning findes i Psykologisk-Pædagogisk Ordbog hvor der om vejledning står: "bistand der i det væsentlige består af en på faglig viden og holdning baseret orientering om hjælpemidler og praktiske fremgangsmåder; jf. rådgivning, behandling" (Mogens Hansen m.fl.: *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, 2001, s. 438). Tilsvarende defineres en vejleder her som en "person der giver rådgivning og/el. vejledning" (Mogens Hansen m.fl.: *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*, 2001 s. 438). Afhængigt af hvilken definition man anvender, kan man bruge begreberne rådgivning og vejledning om mange af de samme situationer, eller man kan vælge at bruge de to begreber gensidigt udelukkende. Men uanset hvilken definition man vælger, er der med vejledning tale om det at en professionel gennem dialog leder en anden på vej. Der kan i vejledning være tale om forskellige grader af styring, forstået på den måde at vejlederen i varierende grad kan stille åbne spørgsmål så den vejledningssøgende selv får lejlighed til at reflektere over løsningsforslag, eller foreslå løsninger eller retninger at gå i i forhold til det problem der vejledes om.

I praksis kan vejledning foregå ved at AKT-vejlederen bidrager med viden om elever med særlige behov i en vejledningssamtale hvor AKT-vejleder og lærer i dialog når frem til mulige løsninger på AKT-vanskeligheder i undervisningen. Vejledning kan foregå på forskellige måder, fx som "frikvartersrådgivning"⁶, typisk om mere akutte situationer, eller som aftalte møder med enten forebyggende eller indgribende fokus. Det viser sig i interviewene at AKT-vejlederne er meget optagede af ikke at styre for meget når de vejleder lærere, da de er bekymrede for at lærerne vil bage ud af samarbejdet hvis de gør det. Det er tilsyneladende kendetegnende for vejledningen i praksis at AKT-vejlederen har gjort sig grundige overvejelser om hvilken grad af styring der passer til den enkelte lærer/det enkelte lærerteam i den konkrete situation, af hensyn til samarbejdsrelationen og muligheden for at en AKT-indsats kan lykkes.

Supervision er en samarbejdsform hvor en person iagttager en anden med henblik på sparring og udvikling. I praksis kan supervision foregå ved at AKT-vejlederen overværer en undervisningssituation som læreren synes er vanskelig, og efterfølgende gennem dialog hjælper læreren til at håndtere undervisningssituationen på en anden og mere hensigtsmæssig måde i forhold til elever i vanskeligheder. Man kan skelne mellem hhv. professionel supervision og kollegial supervision. Jens Berthelsen, Per Schultz Jørgensen og Erik Smidt anvender i *Lærerdilemmaer – i den komplekse pædagogiske virkelighed* (Berthelsen, Jørgensen, Smidt 2008) følgende skelnen:

- **Professionel supervision** er når der er "tale om en supervisor med en særlig faglig baggrund for at kunne supervisere, ofte vil det være en psykolog. På en skole kunne man forestille sig, at skolepsykologen også havde til opgave at fungere som supervisor for lærere og pædagoger" (Jens Berthelsen, Per Schultz Jørgensen, Erik Smidt: *Lærerdilemmaer – i den komplekse pædagogiske virkelighed*, 2008, s. 86).
- **Kollegial supervision** "er, som det fremgår af betegnelsen, supervision mellem ligestillede (...). Hensigten er den, at den person, der er i fokus, får lejlighed til at tænke dybere over selvvalgte problemstillinger fra lærerarbejdet gennem hv-spørgsmål fra en kollega" (Jens Berthelsen, Per Schultz Jørgensen, Erik Smidt: *Lærerdilemmaer – i den komplekse pædagogiske virkelighed*, 2008, s. 86-87). Den kollegiale supervision er med andre ord "en pædagogisk metode, hvor ligestillede kolleger gensidigt observerer og taler sammen om hinandens arbejde på en systematisk og aftalebestemt måde" (*Kollegial supervision – en håndbog*, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen, 1995, s. 11). Kollegial supervision er kendetegnet ved at en lærer åbner døren til sin undervisning så andre kan kigge med og bidrage til at lære-

⁶EVA's evaluering af særlige ressourcepersoner viser at en stor del af den rådgivning og vejledning som ressourcepersoner varetager, foregår som uformel og konkret sparring på specifikke spørgsmål i frikvarteret, heraf betegnelsen "frikvartersrådgivning" (EVA 2009, s. 52).

ren kommer til at se på sin undervisning med nye øjne og blive mere bevidst om hvordan den virker (*Kollegial supervision – en håndbog*, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen, 1995, s. 3).

Supervision i AKT har karakter af både professionel og kollegial supervision. Mange AKT-vejledere varetager også almindelig undervisning, og der vil i den forstand være tale om en kollegial relation til den lærer som superviseres. Samtidig er AKT-vejlederen en ressourceperson med en særlig viden om elever i vanskeligheder og vil derfor også have en særlig professionel rolle i forhold til læreren. Det vil derfor være interessant at se nærmere på hvad der kendetegner denne samarbejdsform i praksis, og på hvilke udfordringer og muligheder der kan være i et samarbejde hvor AKT-vejlederen på én gang har en rolle som professionel og en rolle som kollega i forhold til de lærere de samarbejder med.

5.2.2 Samarbejdskultur

Interviewene viser at den generelle samarbejdskultur på en skole er vigtig for AKT-arbejdet. AKT-vejlederne omtaler bl.a. døren til et klasseværelse som et element der afspejler kulturen på en skole. Nogle AKT-vejledere har positive erfaringer og fortæller at der ofte undervises for åbne døre. En interviewperson siger fx: "Hos os står de fleste døre åbne (...). Det betyder at man ikke er bange for at vise frem." Andre giver udtryk for mere negative erfaringer hvor de oplever at de skal "sparke dørene ind" for at få lov at introducere det de kan med AKT. AKT-vejlederne har altså sammen med ledelsen en opgave i forhold til at skabe åbenhed blandt lærerne, og her afhænger deres udfordring af den generelle samarbejdskultur på skolen. Jens Berthelsen, Per Schultz Jørgensen og Erik Smidt peger i den sammenhæng på at der blandt lærere traditionelt set er tale om en samarbejdskultur hvor man værner særlig meget om uafhængighed og frihed for den enkelte lærer. De skriver således:

På et lærerværelse og blandt kollegerne har normerne traditionelt ofte handlet om at respektere hinandens uafhængighed som lærer. "Du skal ikke blande dig i mit lærer-arbejde" eller "du skal respektere min måde at gøre det på". Det vil altså sige en betydelig grad af frihed for læreren og dermed også normer, der ikke satte begrænsninger for denne frihed (Jens Berthelsen, Per Schultz Jørgensen, Erik Smidt: Lærerdilemmaer – i den komplekse pædagogiske virkelighed, 2008, s. 85).

AKT-vejlederne fremhæver i overensstemmelse hermed at det kollegiale hensyn er afgørende i samarbejdsrelationen, og at det er vigtigt ikke at "gå læreren for nær". Nogle AKT-vejledere giver i interviewene udtryk for den holdning at det præger samarbejdet negativt når de i for høj grad påtager sig en professionel rolle i supervisions- eller vejledningssituationer, da lærerne kan opleve at AKT-vejlederen taler ned til dem og derved fratager dem troværdighed og professionalitet. AKT-vejlederne er altså overordentlig bevidste om hvilken magtrelation der ligger i samarbejdet med lærerne. Over for dette står behovet for at AKT-vejlederne faktisk ser noget andet end læreren når de går ind i samarbejdet om en AKT-indsats. AKT-vejleder og skolepædagog Christian Varming behandler i *Den inkluderende skole i praksis* denne problematik og lægger vægt på at lærere og AKT-vejledere skal bevare deres forskelligheder i samarbejdet og ikke tilstræbe at blive ens, da det er meningen at de skal kunne noget forskelligt inden for hhv. almen- og specialpædagogikken (Varming 2008, s. 101).

Samarbejdskulturen og relationen mellem lærere og AKT-vejledere er altså et vigtigt forhold i AKT-arbejdet og kan bl.a. iagttages i AKT-vejlederes og læreres holdninger til samarbejdsformerne substitution, vejledning og supervision og i lærernes åbenhed i forhold til at invitere andre inden for i deres undervisning og have en "åben dør".

5.2.3 Mere vejledning som mål

Brugen af de tre samarbejdsformer substitution, supervision og vejledning i AKT-arbejdet ser ud til at variere en del. Interviewene viser at der kan være forskellige grunde til at anvende de forskellige samarbejdsformer, og der vil sandsynligvis ofte være tale om at flere former anvendes samtidigt eller i samme proces. Men EVA's tidligere undersøgelser tyder på at spørgsmålet om hvornår man vælger den ene eller den anden samarbejdsform, ofte afhænger af den akutte situation man står i, hvorfor de mere langsigtede overvejelser om og hensigter med vejledning, substi-

tution og supervision kan komme til at blive skubbet i baggrunden. Dette behandles også nærmere i afsnittet om udbud og efterspørgsel.

Hensigten i AKT-arbejdet er ifølge Undervisningsministeriets vejledning at der altid må være fokus på at udvikle og styrke lærerens kompetencer til at varetage vanskelige situationer i undervisningen gennem vejledning således at AKT ikke alene kommer til at bestå i at AKT-vejlederen aflaster lærere i akutte vanskelige situationer:

Uanset hvem, der i lærergrupperne forestår den særlige indsats over for et enkelt barn, eller er koordinator for en bredere indsats over for en større gruppe af børn eller hele klassen, er det vigtigt, at der løbende gives mulighed for vejledning og/eller supervision (Adfærd, kontakt og trivsel, Undervisningsministeriet 2000, s. 73).

Som tidligere nævnt ses det i EVA's evalueringer af hhv. specialundervisning og særlige ressourcepersoner at en stor del af AKT-vejledernes tid går med den form for samarbejde hvor AKT-læreren "rykker ud" og substituerer læreren for at aflaste i en akut vanskelig situation. Selvom såvel hensigten i lovgrundlaget som skolernes mere langsigtede forhåbning generelt er at styrke lærernes kompetencer og elevernes trivsel og adfærd i undervisningen gennem mere vejledning. I interviewene som er foretaget i forbindelse med denne undersøgelse, giver AKT-vejlederne ligeledes udtryk for at de foretrækker et samarbejde som indeholder et væsentligt omfang af vejledning, frem for situationer hvor de overtager undervisningsopgaven for at aflaste en lærer. En interviewperson fortæller fx:

Der burde ikke være noget der hedder AKT-lærere. Det skal hedde AKT-vejledere, og så er det slut færdig. Og det handler om at det er et helt forkert signal man sender, hvis man kalder én en AKT-lærer. Fordi det er ikke din opgave at gå ind og gøre arbejdet. Din opgave er jo at gå ind og få lærerne til at kunne og ville og magte og have mod på den der opgave det er, ikke? Det er det der er vores opgave, for mig at se – og ikke at gå ind og gøre arbejdet. Og derfor synes jeg det er enormt vigtigt hvad det er for et signal man sender med den titel man har.

EVA's undersøgelse *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* viser at AKT-vejledere generelt i større omfang varetager opgaver der er rettet mod enkelte elever, end de gennemfører vejledningsforløb med lærere (EVA 2009, s. 55). Lærerne foretrækker da også umiddelbart at AKT-vejlederne går ind og arbejder med eleverne i stedet for at vejlede lærerne i hvad de kan gøre selv, da de oplever dette som en vigtig aflastning. Dette betyder dog ikke nødvendigvis at lærerne principielt foretrækker at AKT-læreren tager over i vanskelige situationer, men det skal ses som udtryk for et umiddelbart behov for aflastning. Arbejdet med en akut indgribende indsats rettet mod enkelte elever kan desuden føre til et længere samarbejde med forebyggende indsatser og fokus på relationer efterfølgende.

Undersøgelsen viser samtidig at der på skoler som har en AKT-koordinator⁷, bruges mere tid på at vejlede og formidle ny viden til lærerne (EVA 2009, s. 33). På disse skoler synes der at være en arbejdsdeling hvor AKT-koordinatorer hovedsageligt varetager vejledningen af lærere, mens AKT-lærerne hovedsageligt arbejder med fokus på enkelte elever og aflastning og støtte i vanskelige situationer. Antallet af AKT-vejledere og arbejdsdelingen imellem dem har altså betydning for hvordan der arbejdes med AKT i praksis.

Resultater fra undersøgelsen *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* peger endvidere på at der i høj grad sættes fokus på undervisningspraksis og relationer i klassen frem for på enkelte elever på de skoler hvor AKT-vejledere vejleder lærerne (EVA 2009, s. 57). Det kan betyde at en organisering med arbejdsdeling mellem AKT-vejledere og en praksis hvor lærere har god mulighed for

⁷ Her bruges ordet "AKT-koordinator", men det kan også dreje sig om andre lignende betegnelser. Pointen er at hvis man har en AKT-medarbejder som har en mere overordnet funktion i forhold til andre AKT-medarbejdere på samme skole, ser det ud til at man er mere tilbøjelig til at vejlede lærerne på et niveau hvor man kan præge deres måder at tænke pædagogik på – frem for alene at aflaste dem i konkrete situationer hvor der er behov for indgriben.

at blive vejledt af en AKT-vejleder, er sammenfaldende med en praksis hvor man arbejder ud fra et systemisk perspektiv. Hvilket igen kan tyde på at mere vejledning understøtter valget af et systemisk perspektiv frem for et kategoriserende perspektiv i AKT-arbejdet.

5.3 Hvilke lærere bruger AKT?

I forhold til samarbejdet mellem AKT-vejledere og lærere er det et væsentligt spørgsmål hvad der styrer brugen af AKT på en skole. Interviewene og EVA's tidligere undersøgelser viser tegn på et mønster i forhold til hvilke lærere der bruger AKT mest. Dette uddybes i det følgende.

5.3.1 Efterspørgsel og udbud

Lærernes brug af AKT-vejledere kan være styret af forskellige forhold. Interviewene peger på at et vigtigt forhold er lærernes egen efterspørgsel, bl.a. på grund af den ovenfor beskrevne samarbejdsproblematik. Det er imidlertid interessant i hvilken grad det er lærernes oplevede behov som styrer hvornår en AKT-vejleder kommer ind i billedet (efterspørgsel), og i hvilken grad det er skolens intentioner om hvordan AKT bruges på skolen samlet set (udbud), som styrer dette.

To af EVA's tidligere evalueringer har behandlet denne problematik i forhold til andre grupper af ressourcepersoner. EVA's evaluering af særlige ressourcepersoner har undersøgt problematikken i forhold til brugen af ressourcepersoner generelt, og rapporten peger på at lærere og skoleledere hælder mest til den model hvor efterspørgslen får lov at styre brugen af ressourcepersoner, da lærernes oplevede behov danner udgangspunkt for at opnå et bedre resultat med en indsats end med en fast procedure (*Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*, EVA 2009, s. 86). I evalueringen fremhæves det samtidig at der kan være andre fordele ved at anvende ressourcepersoner mere systematisk og i højere grad lade udbud styre brugen af dem, bl.a. at den enkelte lærer slipper for at signalere at vedkommende har en bekymring eller vanskelighed (*Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*, EVA 2009, s. 87). EVA's evaluering af læsevejledere har undersøgt virkningen af udbuds- og efterspørgselsstyret brug af læsevejledere. En af konklusionerne er her at en "brændende platform" som udgangspunkt for en indsats øger sandsynligheden for at en læseindsats får betydning for undervisningen efterfølgende (*Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*, EVA 2008).

I interviewene ser det ud til at brugen af AKT i høj grad er styret af efterspørgsel frem for udbud. Det hænger ifølge AKT-vejlederne bl.a. sammen med de ovenfor beskrevne problemstillinger i samarbejdsrelationen mellem AKT-vejledere og lærere (jf. afsnit 4.1). Det ser altså ud til at erfaringerne med AKT-arbejdet er i tråd med det som analyserne i de to tidligere evalueringer af andre ressourcepersoner viser. AKT-vejledernes overvejelser i forhold til AKT og udbud og efterspørgsel handler meget om at lærere er nødt til at kunne være åbne over for at se på undervisningsmiljøet blandt deres elever og på deres egen rolle i dette for at samarbejdet kan forandre noget og virkningen af AKT-indsatsen nå ud til eleven. De oplever altså at det er vigtigt for om indsatsen kan lykkes, at indsatserne er efterspørgselsstyrede så lærerne er motiverede for at samarbejde og reflektere over deres egen evt. rolle i AKT-vanskeligheder blandt eleverne. Men samtidig peger resultater af andre undersøgelser altså på at denne model ikke sikrer at AKT-indsatsen når ud til alle de lærere og elever som faktisk har behov for det. I EVA's evaluering af læsevejledere påpeges det således at skolerne bør overveje om den efterspørgselsbestemte brug af læsevejledere er tilstrækkelig, eller om man ved hjælp af en mere udbudsbestemt strategi bør sikre at flere lærere opfatter læsevejledning som et relevant tilbud (*Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*, EVA 2008, s. 6).

I forhold til spørgsmålet om hvilke lærere der bruger AKT, viser der sig også en anden interessant problematik. Interviewene viser at flere AKT-vejledere oplever at lærere med lav anciennitet har større behov for hjælp og støtte, da de endnu ikke har det nødvendige overskud i forhold til det faglige som gør at de har tid og kræfter til at gå ind i relationsarbejdet og det sociale. Samtidig oplever nogle AKT-vejledere at det af forskellige grunde er svært at opbygge et godt samarbejde med de mere erfarne lærere, og som en interviewperson forklarer:

Jeg synes det er sværest med de ældre lærere. De nyere lærere, dem synes jeg faktisk er meget nemmere. Fordi de er vant til... Eller de vil meget hellere ses på og ser det som su-

pervision og... "Tænk, Gud, kan man det her?", mens de ældre lærere, det er sådan noget: "Ups, det skulle jeg jo selv have set"... Så de har mere modstand på.

Denne undersøgelse tyder altså på at lærere med lav anciennitet bruger AKT mest, og det ser ud til at være både fordi de har et større behov, og fordi de er mere åbne over for at opsøge og samarbejde med en AKT-vejleder og andres inspiration og input.

Et lignende billede ses i EVA's evaluering af læsevejledere som konkluderer: "Det er primært dansklærere og lærere med lav anciennitet der på eget initiativ efterspørger vejledning og hjælp fra en læsevejleder, hvorimod faglærere og lærere med høj anciennitet i mindre grad henvender sig til en læsevejleder" (*Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*, EVA 2008, s. 6).

Det vil derfor også være relevant at se nærmere på hvilke lærere der bruger AKT i forhold til anciennitet, og hvilke forhold der evt. kan forklare dette. Desuden vil det være interessant at se på om det billede der tegner sig i forhold til dette, lægger op til overvejelser omkring styringen af AKT ud fra udbud og efterspørgsel.

5.3.2 Mellem lærerkolleger og ledelse

Et andet aspekt af samarbejdet mellem lærere og AKT-vejledere, som også har at gøre med styringen af hvilke lærere der bruger AKT, drejer sig om det dilemma som kan opstå når lærere har vanskeligt ved at løse relationsarbejdet generelt. Når en AKT-indsats påbegyndes, vil der bagved ligge en vurdering af hvornår det er rimeligt at en AKT-vejleder går ind i en opgave. Som nævnt i ovenstående afsnit er det tilsyneladende oftest lærerne selv der opsøger AKT-vejlederen, og det er således efterspørgslen som i høj grad ser ud til at styre brugen af AKT.

Spørgsmålet om hvornår en AKT-vejleder skal ind i billedet, handler bl.a. om at afgøre hvornår vanskeligheder og urolig adfærd hører under det en lærer selv bør kunne mestre, og hvornår det ikke gør. Både i litteraturen og i interviewene ses den generelle holdning at en lærer må mestre visse vanskelige situationer selv – en holdning som muligvis også vil genfindes blandt mange lærere ved nærmere afdækning. Lærer og psykolog Rasmus Alenkær formulerer det således: "Afbrydelsen er også lærerens arbejde. Det er lærerens opgave at hjælpe eleverne til en afstemt undervisningsadfærd" (Rasmus Alenkær: *Den inkluderende skole i praksis*, 2008, s. 50). "Uafstemt adfærd er uacceptabelt men forventeligt" (Rasmus Alenkær: *Den inkluderende skole i praksis*, 2008, s. 59). Han argumenterer endvidere for at effektiv adfærdsledelse er noget man kan lære, og altså noget læreren kan opnå kompetencer i, evt. med hjælp fra en AKT-vejleder: "Effektiv adfærdsledelse er langt hen ad vejen et spørgsmål om avanceret forberedelse, strategi og teknik, ikke om hokus pokus (...). Det er ikke et spørgsmål om at der findes 'superlærere' der bare er gode til 'de bøvlede 7. classes bavianer'". (Rasmus Alenkær: *Den inkluderende skole i praksis*, 2008, s. 51).

Lærere er forskellige, og nogle lærere er mere kompetente til at varetage arbejdet med relationer og socioemotionelle forhold end andre. Det kan skabe et dilemma for AKT-vejlederne når de skal forholde sig til en konkret situation med en eller flere elever i AKT-vanskeligheder. I interviewene kom det frem at man som AKT-vejleder kan komme til at befinde sig i situationer hvor man står mellem lærere og ledelse. På den ene side er der hensynet til at en lærer er åben for samarbejde og tør blotte sine svage sider for at skabe plads til udvikling. På den anden side er der for AKT-vejlederen en vigtig opgave i at orientere ledelsen hvis en lærer ikke er åben, men faktisk har behov for støtte og udvikling for at kunne hjælpe elever ud af vanskeligheder.

Interviewene viser at AKT-vejlederne har forskellige erfaringer med og holdninger til dette dilemma. De har forskellige vurderinger af hvornår ledelsen bør inddrages, og der er forskel på hvilke informationer de giver videre til ledelsen i de situationer hvor dilemmaet opstår. En AKT-vejleder der vægter hensynet til kollegaer højt, siger: "Der er noget ledelsen skal vide, og noget de ikke skal vide. Det jeg får en snak med en kollega om, det skal ledelsen ikke vide, for så får jeg ikke noget at vide." En anden AKT-vejleder påpeger i den sammenhæng at man har en forpligtigelse til at inddrage sin ledelse hvis en lærer fx ikke håndterer undervisningen særlig godt og "stjæler børnenes psykiske arbejdsmiljø".

Uanset hvordan AKT-vejlederne vægter de to hensyn, er der enighed om at en del af rollen som AKT-vejleder er at være i stand til at vurdere hvornår det er nødvendigt at inddrage ledelsen. Interviewene tyder imidlertid også på at en måde at håndtere dette dilemma på er at afholde jævnlige møder hvor ledelsen deltager i drøftelse af AKT-arbejdet. På den måde kan ledelsen selv holde sig løbende informeret, så det ikke er op til AKT-vejlederen alene at vurdere hvornår ledelsen skal orienteres eller inddrages i en problematik. Dette aspekt hører altså også med til de rammer ledelsen sætter for AKT-arbejdet.

5.4 Samarbejde mellem skole og hjem

Ligesom inddragelse af forældre i arbejdet med elevernes udvikling og læring generelt er et vigtigt princip i lovgrundlaget for folkeskolen, er forældresamarbejdet også en væsentlig del af AKT-arbejdet og arbejdet med elever med særlige behov.

Ud over at lærerne er lovmæssigt forpligtet til at samarbejde med forældrene, ser samarbejdet ud til blandt lærere at blive forstået som en vigtig dimension i lærernes arbejde med elever med særlige behov. Ifølge EVA's undersøgelse af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand fra 2007 vurderer 82 % af lærerne således at deltagelse fra forældre har stor betydning for effekten af den specialpædagogiske bistand der gives til børn med særlige behov, mens 15 % vurderer at det har nogen betydning (EVA 2007a, s. 82). I undersøgelsen angiver 78 % af lærerne at involvering af forældrene i høj eller nogen grad prioriteres (EVA 2007a, s. 82). Undersøgelsen viser altså at samarbejdet med forældrene er vigtigt for lærerne i forhold til specialundervisningsindsatser, hvoraf AKT er én ud af flere indsatser. Interviewene afspejler et tilsvarende billede blandt AKT-vejledere som også fremhæver vigtigheden af at samarbejde med forældrene.

Interviewene viser at samarbejdet med forældre især består af to typer af samarbejde: forebyggende indsats i en eller flere klasser og indgribende indsats i forhold til enkelte elever i vanskeligheder.

- **Det forebyggende arbejde med forældre:** Som beskrevet i kapitel 2 er forebyggende indsats en vigtig del af AKT-arbejdet. Interviewene viser at de forebyggende indsats også rummer en væsentlig del af samarbejdet med forældrene i AKT-arbejdet. Det kan fx dreje sig om indsats der har til formål at skabe et stærkt forældrenetværk og -engagement som kan være med til at forebygge problemer i en klasse. Nogle AKT-vejledere har således erfaring med at deltage i forældremøder i børnehaveklassen og 1. klasse, mens andre har erfaring med at stå for forløb med forældrene inden skolestart i børnehaveklassen. Hensigten med disse indsats er ifølge en af AKT-vejlederne at "alle forældre er med fra start, for der er oftest nogle der hurtigt forsvinder ud allerede i børnehaveklassen og kryber langs væggene." Flere AKT-vejledere giver udtryk for gode erfaringer med at denne type indsats kan forebygge mobning blandt både elever og forældre i en klasse.
- **Forældresamarbejde i indgribende indsats:** AKT-vejlederne kan gennem deres position som en neutral og udenforstående person i forhold til en klasselærer bidrage med en anderledes relation til både børn og forældre og med nye øjne på en elevs vanskeligheder. AKT-vejlederne gennemfører derfor nogle gange de lidt sværere samtaler med elever og forældre i en konfliktpræget situation. AKT-vejlederne har ofte særlige kompetencer i forhold til de svære samtaler, fx viser interviewene at det kan være konstruktivt at være vant til at anvende den anerkendende tilgang og fokusere på handlinger frem for egenskaber hos en elev. En AKT-vejleder fortæller i den sammenhæng at det virker mere overbevisende over for forældre når der er en konkret og observerbar handling at tage udgangspunkt i frem for blot en beskrivelse eller en vurdering baseret på noget som læreren eller AKT-vejlederen "synes" eller "tror".

EVA's evaluering af specialundervisning viser endvidere at lærerne oplever samarbejdet med forældre om socioemotionelle problemer som sværere end samarbejdet om den faglige specialundervisning, bl.a. fordi lærerne oplevede at "forældrene gav udtryk for at skolen kommer for tæt på" når samarbejdet omhandlede sociale forhold (EVA 2007a, s. 83). I den forbindelse fremhæves det af blandt andre Thomas Nordahl i *Hjem og Skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* (Nordahl 2008) at læreren har et professionelt ansvar for at samarbejdet med forældrene

foregår på en anerkendende og respektfuld måde, og at det er vigtigt at anlægge et ressourcelperspektiv på skole-hjem-samarbejdet. Det indebærer at skolens udgangspunkt er at alle forældre er eller kan blive en vigtig ressource for deres børns udvikling (Nordahl 2008, s. 31). Det indebærer også at se på de ressourcer forældrene har, og bl.a. at gå væk fra at tænke på nogle forældre som ressourcetsvage eller mindreværdige (Nordahl 2008, s. 32). AKT-vejlederne har således en vigtig rolle og vigtige kompetencer i forhold til samarbejdet mellem skole og hjem.

5.5 Opsamling

Samarbejdskulturen på en skole og den åbenhed der findes mellem kolleger, er afgørende for AKT-arbejdet, og i denne undersøgelse ses der tegn på at AKT-vejlederne er meget optaget af dette. Det er imidlertid uvist i hvilken grad deres holdninger og forventninger er repræsentative, og i hvilken grad deres holdninger og forventninger afspejles hos lærerne. Det er herunder interessant at se nærmere på i hvilken grad AKT-vejledernes forsigtighed i forhold til rollen som vejleder og supervisor er reel når man sammenligner med lærernes forventninger og holdninger. Det vil derfor være væsentligt at afdække både AKT-vejlederes og læreres holdninger og forventninger til samarbejdsrelationen.

Det ser ud til at AKT-vejlederne bruger mere tid på substitution end på vejledning og supervision. Der er imidlertid en hensigt i lovgrundlaget samt et generelt ønske om at AKT-indsatser i højere grad rummer vejledning. Det vil derfor være interessant at se nærmere på hvilke forhold der kan understøtte en praksis hvor samarbejdet mellem AKT-vejledere og lærere kommer til at indeholde mere vejledning. To forhold ser foreløbigt ud til at have betydning og vil være relevante at undersøge nærmere:

- Der er flere AKT-vejledere ansat på en skole, og ressourcer og arbejdsopgaver organiseres på en måde som understøtter vejledning som samarbejdsform.
- Der er skabt en fælles positiv forståelse af vejledning og kollegial supervision som arbejdsform og en åben kultur mellem kolleger på skolen.

Derudover vil det være relevant at undersøge hvilke andre forhold som kan være med til at understøtte forskellige samarbejdsformer mellem AKT-vejledere og lærere. Det at have vejledende og koordinerende AKT-vejledere ansat på skolen ser ud til at understøtte (eller i hvert fald være sammenfaldende med) en praksis hvor AKT-vejledere oftere vejleder lærerne, og gennem vejledning kan tilbøjeligheden til at arbejde med et systemisk perspektiv i AKT-indsatser understøttes.

Samarbejdet mellem lærere og AKT-vejledere er bl.a. karakteriseret af forskellig brug af samarbejdsformerne substitution, vejledning og supervision. I dette samarbejde og i brugen af de forskellige samarbejdsformer ligger forskellige dilemmaer og udfordringer som bl.a. har at gøre med den generelle samarbejdskultur og åbenhed på en skole samt holdninger til samarbejde og til AKT. Det vil derfor være relevant at afdække praksis samt læreres og AKT-vejlederes erfaringer med og forventninger og holdninger til hvad der skaber et godt samarbejde mellem AKT-lærere og lærere. Særligt i den forbindelse er AKT-vejlederens dilemma mellem hensynet til lærere og hensynet til elevers behov for hjælp og forpligtelsen til at inddrage ledelsen når det er nødvendigt. Her er det relevant at se nærmere på hvilke strukturer der evt. kan understøtte en god balance i AKT-vejledernes vurderinger.

Der ligger desuden en udfordring for skolerne i at opnå succes i forhold til et mere langsigtet mål om mere vejledning i AKT-arbejdet. I forhold til at nå dette mål, og i det hele taget i forhold til brugen af AKT, er det et vigtigt aspekt i hvilken grad brugen af AKT styres af udbud eller efterspørgsel på den enkelte skole. I den forbindelse vil det endvidere være relevant at afdække hvilke lærere der faktisk bruger AKT, med henblik på en nærmere analyse af hvor mange lærere der oplever at tilbuddet om AKT er relevant, og om AKT faktisk når ud til alle de lærere og elever som kunne have behov for det.

Endelig er der samarbejdet med forældre omkring forebyggende indsatser og omkring enkelte elever i vanskeligheder. Begge former for samarbejde er betydningsfulde, men især den der omhandler indgribende indsatser i forhold til enkelte elever, kan være forbundet med forskellige udfordringer. I forhold til samarbejdet med forældre er det relevant at afdække AKT-vejledernes rol-

le og de typer af samarbejde som skolerne prioriterer, samt at undersøge hvilke forhold der kan bidrage til et godt skole-hjem-samarbejde om de elever som er i AKT-vanskeligheder.

Denne undersøgelse viser altså at der er en række væsentlige aspekter i forhold til organisering af og samarbejde om AKT-arbejdet som er relevante at undersøge nærmere.

6 Fokuspunkter og hypoteser til evaluering af arbejdet med AKT i 2011

I det følgende opsummerer vi de fokuspunkter og hypoteser som er relevante at bringe videre til den landsdækkende evaluering af arbejdet med AKT som EVA gennemfører i 2011. Fokuspunkterne er en opsamling på de perspektiver på AKT som denne forundersøgelse giver. Hypoteserne er formuleret i forlængelse af nogle fokuspunkter, men kun hvor det er relevant at se på årsags-sammenhænge mellem specifikke forhold i AKT-arbejdet og udbyttet af det. Der er således ikke formuleret hypoteser for alle fokuspunkter, ligesom der heller ikke her er formuleret hypoteser for alle undersøgelsesspørgsmål som vil blive afdækket.

6.1 Fokuspunkter

Samtlige fokuspunkter som er kommet frem i denne forundersøgelse vil blive behandlet nærmere i den landsdækkende evaluering af AKT som EVA gennemfører i 2011. Fokuspunkterne kan opsummeres på følgende måde:

- Afdækning af udbredelsen af typer af AKT-indsatser i forhold til interventionstyper og niveauer i et nationalt perspektiv med henblik på at tegne et samlet billede af hvad der vægtes og bruges ressourcer på i AKT-arbejdet. Dette billede sammenlignes med hensigten i lovgrundlaget og med de overvejelser man gør sig på skolerne om hvad man gerne vil med AKT-arbejdet.
- Afdækning af udbredelsen af de forskellige dimensioner af den relationelle tænkning blandt hhv. AKT-vejledere og lærere, herunder bl.a. hvordan AKT-vejledere og lærere ser på og inddrager elevernes kontekst og relationer når de arbejder med indsatser i praksis.
- Undersøgelse af hvorvidt stigningen i diagnoser sammenholdt med inspirationen fra de relationelle tilgange skaber dilemmaer i AKT-arbejdet i folkeskolen, da det grundlæggende er to forskellige måder at tænke AKT-arbejdet på.
- Afdækning af udbredelsen af arbejdet med modeller som LP og PALS samt undersøgelse af hvilket udbytte AKT-vejledere, lærere og elever oplever at få heraf.
- Afdækning af rammer og vilkår for AKT, herunder tidsforbrug, prioritering af ressourcer, ledelse og fysiske rammer. Ud over afdækning i et landsdækkende perspektiv vil det være relevant at undersøge hvilke forhold der har særlig positiv eller negativ betydning for praksis og for udbyttet af AKT.
- Afdækning af skoleledelsernes rolle samt deres overvejelser bag og erfaring med styring af rammerne for AKT-arbejdet, herunder bl.a. strukturer for samarbejde, rammesætning af AKT-vejledernes rolle og udarbejdelse af funktionsbeskrivelser samt brug af "pusterum", skoleudviklingsmodeller og andre særlige måder at arbejde med AKT på.
- Undersøgelse af samarbejdskulturen blandt AKT-vejledere og lærere, herunder forventninger til hinanden og dilemmaer og forbehold i samarbejdet som har betydning for praksis.
- Afdækning af hvilke samarbejdsformer der anvendes i AKT-arbejdet, herunder substitution, vejledning og supervision, samt undersøgelse af hvilken betydning dette har for udbyttet af AKT blandt lærere og elever.
- Afdækning af hvilken betydning udbud og efterspørgsel blandt lærere har for brugen af AKT på skolerne, og hvilke ledelsesmæssige overvejelser og erfaringer der ligger bag den valgte praksis. Herunder også nærmere afdækning af hvilke lærere der bruger AKT mest.
- Undersøgelse af erfaringerne med skole-hjem-samarbejdet som en del af AKT-arbejdet. Afdækning af hvilke samarbejdsformer der ses, og hvilke udfordringer og muligheder der er for AKT-vejlederne i samarbejdet.

6.2 Hypoteser

Analyserne i denne forundersøgelse peger på nogle årsagssammenhænge som det vil være relevant at afprøve i den landsdækkende evaluering. De hypoteser som opstilles i det følgende, drejer sig om de forhold som ser ud til at kunne forklare udbyttet af AKT, målt som tre forskellige outcome-mål:

- Lærernes vurdering af i hvilken grad samarbejdet med AKT-vejlederne har styrket deres kompetencer i forhold til elever i AKT-vanskeligheder
- Lærernes vurdering af elevernes udbytte af forskellige typer af indsatser, herunder indsatser på forskellige niveauer og tidspunkter
- AKT-vejledernes vurdering af i hvilken grad AKT når ud til de elever og lærere der har behov for det.

På baggrund af denne undersøgelses analyser af hvilke forhold der har betydning for udbyttet af AKT-arbejdet, ses der nærmere på de forhold som vedrører *brugen af forskellige typer af indsatser, prioritering af ressourcer og ledelse samt organisering og samarbejde*. Der opstilles følgende hypoteser om sammenhænge mellem de specifikke forhold på skolerne og udbyttet af AKT:

Hypotese: Brugen af hhv. forebyggende og indgribende indsatser samt brugen af indsatser der retter sig mod hhv. skoleniveau, klasseniveau, mindre grupper af elever og enkelte elever, har betydning for udbyttet af AKT, set som lærernes vurdering af hhv. egne kompetencer og elevernes udbytte.

Hypotese: Prioritering af ressourcer til AKT har betydning for udbyttet af AKT, set som lærernes vurdering af hhv. egne kompetencer og elevernes udbytte.

Hypotese: Rammestyrt og ledelse af AKT-arbejdet, herunder brugen af efterspørgsel og udbud som principper for styring af brugen af AKT samt ledelsens kommunikation om AKT, har betydning for udbyttet af AKT, set som AKT-vejledernes vurdering af i hvilken grad AKT når ud til de elever og lærere der har behov for det.

Hypotese: Organisering af AKT-arbejdet, herunder antallet af AKT-vejledere, arbejdsdeling og måden at organisere AKT-vejledernes kompetencer på, har betydning for udbyttet af AKT, set som lærernes vurdering af hhv. egne kompetencer og elevernes udbytte.

Hypotese: Samarbejdsformer som anvendes i AKT-arbejdet, samt samarbejds-kulturen på en skole har betydning for udbyttet af AKT, set som lærernes vurdering af hhv. egne kompetencer og elevernes udbytte og set som AKT-vejledernes vurdering af i hvilken grad AKT når ud til de elever og lærere der har behov for det.

7 Litteratur

- Alenkær, Rasmus (red.), 2008a: *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund.
- Alenkær, Rasmus (red), 2008b: *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund.
- Andersen, Jens (red.), 2004: *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Kroghs Forlag.
- Andersen, Bente Kjeldbjerg Bro, 2009: "Kunsten at positionere sig som legitime forældre til et barn med særlige behov". I: *Liv i Skolen*, Via University College, nr. 4, december 2009.
- Andresen, Bent B., Niels Egelund og Thomas Nordahl, 2009: "LP-modellen – forskningsindsats og første resultater". I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årgang, nr. 06, 2009.
- Arnesen Anne, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli, 2008: *Positiv adfærd og støttende læringsmiljø i skolen*. Dafolo.
- Bartholdsson, Åsa, 2009: *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. Akademisk Forlag.
- Berthelsen, Jens, Per Schultz Jørgensen og Erik Smidt, 2008: *Lærerdilemmaer – i den komplekse pædagogiske virkelighed*. Dafolo.
- Bro, Bente, 2009: "A Ka Tryl – AKT lærerens muligheder og begrænsninger". I: *Liv i Skolen*, Via University College, nr. 2, juni 2009.
- Brørup Dyssegaard, Camilla, Niels Egelund, Janne Hedegaard Hansen, Helen Laustsen og Leir Olsen, 2007: *Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse. En kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler*. AKF og DPU.
- Christiansen, Jens Peter, 2009: "Hvad foregår der i skole-hjem samarbejdet? Hovedresultater fra et udviklingsarbejde". I: *Når Lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*. University College Lillebælt.
- Damsgaard, Hilde Larsen, 2003: *Med åbne øjne. Observation og håndtering af problemadfærd*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2007a: *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2007b: *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2008: *Viden der forandrer. Virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning. Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen*.
- Egelund, Niels, 2009: *Det ved vi om læringsmiljø og specialpædagogik*. LP-serien, Dafolo.

- Egelund, Niels og Kim Foss Hansen, 1997: Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser. Undervisningsministeriet.
- Egelund, Niels, Helle Jensen og Erik Sigsgaard, 2006: Uro og disciplin i skolen. Roskilde Universitetsforlag.
- Emtoft, Laura Mørk, 2010: "LP-modellen og inklusion!". I: *Unge Pædagoger*, nr. 1, 2010.
- Godrim, Finn og Jørgen Rønsholdt, 2004: "Rummelighed i et relations- og ressourceorienteret perspektiv". I: Andersen, Jens (red), 2004: *Den rummelige skole – et fælles ansvar*. Kroghs Forlag.
- Gregersen, Lone, 2005: "Specialundervisning i den inkluderende skole. Om udvikling af specialcentre til ressource- og evalueringscenter". I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 42. årgang, nr. 3, juni 2005.
- Hallam, Susan og Lynne Rogers, 2008: *Improving behaviour and attendance at school*. Open University Press.
- Hansen, Mogens, Poul Thomsen og Ole Varming, 2001: *Psykologisk-Pædagogisk Ordbog*. Gyldendal.
- Henriksen, Joan og Mariann Würtz, 2006: *Teamets arbejde med børn med særlige behov*. Kroghs Forlag.
- Hermansen, Mads (red.), 2007: *Læringsledelse. Løft til læring i skolen*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Holm, Eva Frydensberg, 2008: "Den attraktive diagnose". I: *Asteriks*, nr. 41, DPU, Århus Universitet.
- Højholt, Charlotte, Maja Røn Larsen og Anja Stanek, 2007: *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning. At arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. Forlaget Børn og Unge.
- Jensen, Elsebeth og Ole Løw (red.), 2009: *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk Forlag.
- Kjær Nielsen, Bodil, 2006: *På sporet af den rummelige skole. Et dannelseperspektiv på samspillet mellem almen- og specialpædagogikken*. Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Lindhahl, Solbritt, 2009: *Miljøløft i skolen. Udvikling af gode klasse miljøer*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mårtensson, Brian Degn og Torben Pedersen, 2009: *AKT-håndbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Inge Marie, 2009: "AKT i skolen – et broget billede". I: *Cebra-striben*, University College Nordjylland, nr. 5, maj 2009.
- Nordahl, Thomas, 2004: *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas, 2008: *Hjem og Skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas, 2009: "Udfordringer i specialpædagogikken". I: Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning. Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen*.

Ogden, Terje, 2004: *Social kompetence og problemadfærd i skolen – kompetenceudviklende arbejde og problemløsende arbejde i skolen*. Serien Pædagogik til tiden, Forlaget Klim.

Rubin, Kenneth H., William M. Bukowski og Brett Laursen, 2009: *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. The Guildford Press.

Scharling Research for Undervisere, 2010: *Undervisere. Undervisning af elever med diagnoser*.

Svendsen, Gøye Thorn, 2009: "PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark". I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46. årgang, nr. 06, 2009.

Tetler, Susan 2009: "Forældrenes perspektiv". I: Egelund, Niels og Susan Tetler (red.), 2009: *Effekter af specialundervisningen*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Undervisningsministeriet, 2000: *Adfærd, kontakt og trivsel. Synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*.

Varming, Christian, 2008: "Den pædagogiske stifinder – AKT-medarbejderens rolle i den inkluderende skole". I: Alenkær, Rasmus (red.), 2008: *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund.

Hjemmesider:

Københavns Kommune, 2006: *Kvalitetsløft til folkeskolen. AKT-vejleder på skolen*.

<http://www.bufnet.kk.dk/Skole/Kompetenceudvikling/~media/bufnet/Publikationer/Vejledninger/OgInspiration/akt%20vejleder.ashx> Lokaliseret 23. juni 2010.