

AKT

DFÆRD

ONTAKT

RIVSEL

I SKOLEN – et broget billede

Der synes i den danske folkeskole at være en udbredt tendens til at placere stadig flere børn under kategorien "AKT-elever". Et begreb, som langtfra er fast defineret, men dækker over en lang række af adfærdsformer hos barnet, der af omgivelserne opleves som problematiske. Der vil i denne artikel blive sat fokus på, hvilke forklaringer der kan ligge bag det voldsomt stigende antal børn defineret som "AKT-elever". og artiklen vil forsøge at give et bud på, hvorfor det tilsyneladende er svært at inkludere disse børn i skolens praksis. Artiklens baggrund er en Masteropgave i specialpædagogik, og en central pointe er, at der er et påtrængende behov for pædagogisk forskning, der belyser de konstruktioner, kriterier og forståelsesformer, der tages i brug, når elever bedømmes, indstilles og henvises til specialforanstaltninger. Ellers risikerer man, som det påvises i artiklen, at indskrænke en stor gruppe af børns adgang til læring.



AKT i dagens skole – hvad er det man ser?

Folkeskolelovens §1 peger på skolens opgave i relation til "at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling". Endvidere er det grundlovssikkert, at "alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen". Yderligere skal nævnes Danmarks tilslutning til den såkaldte Salamanca-erklæring vedrørende "Alle børns ret til uddannelse på almindelige skoler". Banen er kridtet tydeligt op – folkeskolen er forpligtet til at tilvejebringe en inkluderende praksis for alle børn. Der er i den forbindelse ofret betydelige midler på at forberede de involverede parter til at klare de lovmæssige krav om inkludering i den daglige praksis. Det er således ikke overraskende, at en lang række af de kurser, som gennem de senere år er rekvireret af skoler og daginstitutioner, er knyttet til overskrifter som "Projekt Rummelighed" eller "Den inkluderende Skole". Der er flere eksempler på kommuner, som har sendt alle deres pædagogiske medarbejdere på kurser inden for disse kategorier.

Nærlæsning af indholdet i de mange kurser afslører imidlertid, at en bestemt kategori af vanskeligheder, som man ønsker hjælp til, dukker op med stadig større hyppighed, nemlig de såkaldte "AKT-problemer".

Inge Marie Nielsen

Stilling og fag: Lektor

Ansættelsessted: Lærerruddannelsen i Aalborg, UCN



Fra skolepsykologisk side bekræftes dette billede, idet der her er sket en klar stigning i henvendelser fra skoler og børnehaver angående børn med opmærksomheds- og emotionelle problemer. Problemer, der under et betegnes som "AKT", selv om dette begreb på ingen måde er afgrænset. I tilknytning til dette skal nævnes, at et voldsomt stigende antal børn har været henvist til det, der indtil kommunalreformens ikrafttrædelse i 2007 blev benævnt som vidtgående specialundervisning. Henvisningerne har især været begrundet i elevernes sociale, emotionelle og personlighedsmæssige vanskeligheder (Amtsrådsforenin-

gen, 2002). Alt i alt viser amtslige statistikker, at der fra midten af 1980'erne og til amternes nedlæggelse i 2007 er sket en stigning i andelen af børn med adfærds- kontakt- og trivselsproblemer på 300%, mens der stort set ikke er sket stigninger i de klassiske diagnostiske kategorier (Egelund og Tetler, 2009, s. 328).

"AKT" som begreb dukkede op i forbindelse med den såkaldte "Uro-undersøgelse" (Undervisningsministeriet, 1997). Ved en forespørgselsdebat i Folketinget i 1996 blev den daværende regering pålagt at igangsætte en undersøgelse af forholdene omkring den gruppe af børn, som dengang blev betegnet som "adfærdsvanskelige". 20% af landets skoler deltog, dels via spørgeskemaer, dels via mere dybtgående interviews.

Der var store forskelle fra skole til skole samt fra klasse til klasse. Der var flere forstyrrende elever på de yngste klassetrin end på de ældste. Yderligere var der forskel på drenge og piger. Således karakteriseredes drengene som værende mindre motorisk rolige, mindre koncentrerede og mindre autoritetstro end pigerne.

Uro-rapporten forsøger at analysere eventuelle årsagsforhold bag uroen. Et særdeles broget billede, som indikerer, at betegnelsen "urolige og forstyrrende børn" dækker en meget heterogen gruppe med vidt forskellig problematik. Nogle børn kommer fra socialt belastede hjem - mange har faglige vanskeligheder - enkelte er måske så kvikke, at de keder sig. Undersøgelsens konklusion bliver da også, at "*der er tegnet et billede af en folkeskole, hvor der er adfærdsproblemer, men at disse er af en sådan art, at de kan afhjælpes inden for klassens rammer*" (Undervisningsministeriet, 1997, s. 10).

"AKT" - et uklart begreb

Til afklaring af problematikken udsendte Undervisningsministeriet hæftet "*Adfærd, kontakt og trivsel*" (Undervisningsministeriet, 2000), hvor man forsøgte at afgrænse de tre nøglebegreber, men på trods af Undervisningsministeriets forsøg på udredning af begreberne må imidlertid fastslås, at der er meget forskellig tolkning af det, som lærere på de enkelte skoler ser

som problemer. Det er et meget uigennemskueligt billede, der anes. Mange skoler fokuserer primært på den urolige elevs distraherende indflydelse på andre. Andre ser på problemets konsekvenser for barnet selv. Mange skoler knytter begrebet "AKT" tæt til mobning og konfliktadfærd i grupper, og endelig kan problemadfærden anskues som et konkret tegn på manglende sociale kompetencer (Thomsen, 2005, s. 103). Det er altså langt fra en veldefineret gruppe af børn, vi har med at gøre. "*Tværtimod er det nok den mest brogede og uensartede af de forskellige grupperinger af børn med vanskeligheder*" konkluderes da også i Specialundervisningshåndbogen (Hansen og Paagaard, 2001, s. 190)

På trods af stor uenighed i afgrænsningen af børnenes konkrete problemer og på trods af usikkerhed og manglende forskning omkring årsager til problemets vækst, bruges der i den pædagogiske verden enorme summer på kurser, videreuddannelse, indkøb af programmer og materialer, der kan ruste lærerne til at imødekomme disse elevers "særlige behov". Desværre er det meget svært at finde dokumentation for, hvorvidt de iværksatte foranstaltninger har positiv effekt. Det er derfor betydningsfuldt at få kastet lys over, hvad man i skolen kan gøre for at disse børn ikke bliver udskilt, men tværtimod kan deltage i klassens liv som fulgyldige medlemmer. Og "deltagelse" i denne sammenhæng kan smukt forstås med Anders Gustavssons definition (min oversættelse): "*Det at være en del af en sammenhæng, at føle samhørighed med andre eller at have et fælles ansvar for noget*" (Gustavsson, 2004, s. 11).

Forklaringsmodeller

Hvilke forklaringsmodeller kan tages i brug for at forklare, at et barn har adfærds- kontakt- og/eller trivselsproblemer? Hos David Skidmore opstilles tre teoretiske forståelsesrammer - paradigmer - i bestræbelserne på at forklare, hvorfor et barn kan vurderes til at have "*Special Educational Needs*" (Skidmore, 1996, s. 33). De tre paradigmer har forskellige fokusniveauer, nemlig mikro-, meso- og makroniveau.

Hos Skidmore placeres på mikro-niveauet "*The Psycho-medical Paradigm*". Karakteristisk for denne



individorienterede synsvinkel er, at man ser barnets vanskeligheder som "iboende", primært som en mangel eller slags defekt. Som eksempel herpå nævner Skidmore brugen af diagnoser relateret til neurologiske dysfunktioner, f.eks. MBD, ADD, ADHD. "*Special needs arise from deficits within the individual pupil*" (Skidmore, 1996, s. 42). På meso-niveauet definerer Skidmore "The Organizational Paradigm", som har fokus på den måde, der holdes skole på i bred forstand. For eksempel den måde man sammensætter klasser på, den måde lærerne samarbejder på, skolens ledelsesstruktur og værdisæt, hvordan der undervises osv. – under et karakteriseret som den kultur, der ka-

rakteriserer en given skoleform. "*Learning difficulties arise from deficiencies in the way in which schools are currently organized*" (Skidmore, 2004, s. 10). På makro-niveau opererer Skidmore med "*The Sociological Paradigm*". Dette paradigme flytter fokus til omgivelserne, hvor barnets vanskeligheder forklares som udspringende af samfundets opbygning og funktionsmåder. Specialundervisningen ses således ifølge dette paradigme som en sorteringsmekanisme, der tjener reproduktion af de eksisterende sociale uligheder i samfundet. "*Learning difficulties arise from the reproduction of structural inequalities in society through processes of sorting and tracking*" (Skidmore, 2004, s. 10). Slutteligt skal tilføjes, at Skidmore giver udtryk for skepsis mod at tro, at man kan integrere de tre paradigmer til et fælles. Han taler her om "*The common fault of reductionism*" (Skidmore, 2004, s. 11), hvor man fejlagtigt tror, at et barns vanskeligheder i skolen kan defineres ud fra blot et enkelt forklaringsssæt. Problemerne er oftest af langt mere sammensat karakter, og alle tre paradigmer kan bruges til at kaste lys over et barns skoleproblemer, men sjældent stå alene.

Skolesystemets opfattelse af "AKT"

Ud fra hvilken forklaringsmodel synes man da at anskue "AKT" i vort skolesystem? Kan man på baggrund af Skidmores tre paradigmer lokalisere, hvilke tendenser og perspektiver, der præger den herskende pædagogiske debat i den danske skoleverden lige nu? Svaret herpå må være, at der synes at være en meget klar tendens til at se på børns adfærdss- kontakt- og trivselsproblemer i lyset af det psyko-medicinske paradigme. Et fokus, der er individorienteret, og hvor "problemet" ses som en defekt eller mangel hos barnet.

"Vi kalder hinanden ved navne" konstaterede Charlotte Højholt således tilbage i 1996 i en analyse af socialpsykologiske teorier og perspektiver, relateret til livet i skolen (Højholt og Witt, 1996) og påpeger "*hvorledes vi vælger at lægge problemerne ind i mennesker og derefter kalde dem ved varierende betegnelser for noget, der afviger fra det normale*" (Højholt og Witt, 1996, s. 23). Ege-

lund pointerer det paradoksale i, at vi på trods af nye regelsæt om specialundervisning, hvor der væsentligst er tale om en "afkategorisering", samt understregning af, at al støtte skal gives i nær tilknytning til den almindelige undervisning, alligevel må fastslå, "at der gennem 90-erne er sket en eksplosiv stigning i antallet af nye diagnoser, f.eks. DAMP og Asperger.." (Egelund, 2000, s. 25). Hammershøj taler direkte om, at "man i dag kan se stigningen af nye patologier" (Hammershøj, 2004, s. 5), og Zlotnik udtaler til pressen, at "Børn og unge sygeliggøres - psykiatriske diagnoser hos børn og unge stiger voldsomt. Der er ingen plads til særheder. På få år er antallet af børn og unge med psykiatriske diagnoser SYVDOBLET" (Gideon Zlotnik i avisen "MetroXpress" d. 26. september 2006). Det må formodes, at Zlotnik med sin udtalelse primært refererer til diagnosen ADHD, som i stigende grad optræder i danske psykolograpporter (Larsen, 2006, s. 9).

Ovennævnte citater belyser klart, at den forståelse, som man igennem de sidste år har dannet sig om børns vanskeligheder i skolen - herunder primært inden for kategorien "AKT" - i høj grad har baseret sig på neuropsykologiske/kognitive forståelsesrammer. Disse har bidraget med forklaringer - og diagnoser - på de oplevelser, som lærerne har observeret i klassen - f.eks. vanskeligheder med at koncentrere sig, forstå en besked, skabe overblik, regulere egen adfærd med mere. Det er klart en forståelse, som tager udgangspunkt i det individuelle, i de vanskeligheder eller mangler, som man mener, at barnet har. En præcedens som har sit udspring i det medicinske handicapbegreb, hvor man i klinisk perspektiv fokuserer på "defekten" og forsøger at behandle den. Man "anskuer en funktionsnedsættelse som et personligt problem, direkte forårsaget af sygdom, skade eller helbredsforhold, som kræver individuel medicinsk behandling hos professionelle" (Tetler, 2004, s. 58).

Skolepraksis

Hvilken betydning får den ovenfor skitserede opfattelse af "AKT" da for skolens daglige praksis? Hvorledes møder skolen de elever, som udviser adfærdsformer, der af omgivelserne tolkes som problematiske?

Den individorienterede opfattelse af "AKT" i den danske folkeskole kan i grelle tilfælde resultere i en løsning, der implicerer udskillelse fra klasse miljøet til f.eks. et "AKT-center". I mildere tilfælde tildeles den integrerede elev støttetimer, hvor en støttelærer eller støttepædagog - på visse skoler ligefrem kaldt "en AKT-lærer" - tilrettelægger en individualiseret undervisning for den pågældende elev. Eventuelt ved hjælp af særlige materialer og programmer anskaffet til formålet, hvilket kan betyde, at det kommer til at foregå uden sammenhæng med det øvrige arbejde og sociale liv, som foregår på klassen. Tilsyneladende synes den gældende praksis med fokus på den enkelte elevs individuelle problematik at få den konsekvens, at de tiltag, der igangsættes, sjældent tænkes ind i en relationel kontekst, f.eks. i forhold til gruppe- og organisationsniveau (Tetler, 2005, s. 27).

Man kan fastslå, at den individorienterede opfattelse af problemadfærd afspejles i et lærings syn, hvor man arbejder ud fra et klart individuelt læringsbegreb, hvor eleven, der har problemer, i større eller mindre grad isoleres fra sit vanlige miljø og modtager et *individuel* og specialiseret træningsprogram, som forhåbentlig kan rette op på de mangler, som den pågældende skønnes at have. Dette på trods af, at nyere læringsteorier klart pointerer betydningen af *relationen* mellem individ og omgivelser, og som forstår læring som en del af en social proces, der forudsætter samhørighed med andre, og hvor barnet står i vigtigt samspil med omgivelserne. På denne baggrund kan man ligefrem frygte, at børn defineret som "AKT-elever" med gældende praksis risikerer at *få indskrænket deres adgang til læring*, idet deres læringsvanskeligheder tolkes uden sammenhæng med klassen som sådan og søges afhjulpet isoleret fra de andre børn.

Andre forklaringsmodeller - et skolekontekstuelt fokus

Måske er det vanskeligt, uoverskueligt eller ligefrem *provokerende* for skolens aktører at se barnets problemer i en større kontekst. En kontekst, hvor skolens praksis bliver sat i et kritisk lys. I det følgende vil imidlertid blive gjort et forsøg på at lægge et makro perspektiv på AKT-problematikken, primært med skole-

kontekstuellet fokus, ud fra den hypotese, at en sådan synsvinkel kan belyse vigtige sammenhænge mellem skolens kontekst og elevens handlinger. I "En skole – to verdener" (Nordahl, 2000) analyserer forfatteren sammenhæng mellem problemadfærd og skolekontekstuelle betingelser på baggrund af et omfattende empirisk materiale fra 22 skoler i to norske kommuner. Nordahl introducerer begrebet "Læreplanteori" som analyseværktøj (Nordahl, 2000, s. 57) og definerer det som et forskningsfelt, hvor det

"dreier seg om å rette søkelys mot både det planlagt innholdet i skolen og den realiserede praksis samt de forhold som berører det, som planlegges, det, som foregår, og det, som blir resultatene i skolen" (Nordahl, 2000, s. 58).

Nordahl opererer med to hovedproblemfelter i dette perspektiv, nemlig *reproduktionsteorier* og *modstandsteori*. Teorier, som har været kendte i den pædagogiske verden gennem mange år, men, som det kan ses i Nordahls undersøgelse, må siges at være særdeles aktuelle i dagens skole.

Nordahl taler bl.a. om sociale og kulturelle reproduktionsteorier. Ifølge disse favoriseres de elever, som har en økonomisk, social og kulturel baggrund, der svarer til de dominerende værdier i skolen. Vigtigt at notere, da det jo som bekendt gennem adskillige undersøgelser er dokumenteret, at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes sociale og økonomiske baggrund og deres muligheder for at fortsætte i uddannelsessystemet. Skolen møder elever med vidt forskellige habitusformer, præget af de vilkår, som disse børn er opvokset under. De dispositioner, vaner og opfættelser, som eleverne således har med sig i skolen svarer ikke nødvendigvis til skolens habitusformer. Måske eksisterer der i skolen en helt anden form for kulturel kapital. Ifølge Nordahl kan disse forskelle i habitusformer afføde modsætninger og konflikter, som

"bidrar til forskjellige oplevelser og læringserfaringer hos elevene, og kanskje også mistilpasning og problematferd" (Nordahl, 2000, s. 25).

I forlængelse af de refererede reproduktionsteorier skal her nævnes Nordahls betoning af at se eleven som *aktør*. Nordahl introducerer teorien om modstand, og karakteriserer teorien som en reaktion på – og en kritik af – "*den manglende vægtlægning på enkeltindividets muligheder for at påvirke det, som sker i skolen gennem egne handlinger*" (Nordahl, 2000, s. 85). Hvis skolen – som beskrevet ovenover – er med til at reproducere og favorisere bestemte former for social praksis gennem organisationsformer, indhold, arbejdsmåder, sprog m.m., må det indebære, at skolen som sådan implicit formidler interesser og værdier, som favoriserer bestemte sociale og kulturelle grupper af elever, mens andre overses. Disse elevers erfaringer – deres kulturelle kapital – bliver derved devalueret. Som konsekvens heraf konkluderer Nordahl, at de kan reagere med modstand.

"I en situasjon der elevenes egne erfaringer og interesser blir devaluert vil mange elever uttrykke motstand gjennom opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet..."

Dette indebærer at tilkortkomning, mistilpasning og problemadfærd kan forstås som en bevisst motstand mot skolens innhold og værdier" (Nordahl, 2000, s. 100)

I forlængelse af Nordahls analyse af læringsmiljø og relationer i skolen vil jeg slutte med at relatere til den store undersøgelse, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved Sven Erik Nordenbo, DPU, offentliggjorde i maj 2008. Det centrale fokuspunkt



herfor var meget simplificeret at få klarlagt *hvad det er, der er afgørende for, at en lærers undervisning "forplanter" sig til børnenes hoveder*. Og resultaterne var ganske entydige: Den faktor i læringsmiljøet som har allerstørst betydning for børns udvikling, læring og generelle trivsel er *forholdet mellem lærer og elev*. Lærerens faglige dygtighed gør det ikke – det er hans eller hendes evne til at skabe gode sociale relationer til hvert enkelt barn, der er afgørende.

"Det handler om at kunne vise tolerance, respekt, interesse og empati for hver enkelt elev" konkluderer Nordenbo (Nordenbo 2008)

Afslutning

Jeg har i denne artikel argumenteret for, at der i den danske folkeskole synes at være en udbredt tendens til at placere stadig flere børn under kategorien "AKT-elever". Et begreb, som langt fra er fast defineret, men dækker over en lang række af adfærdsformer hos barnet eller den unge, som af omgivelserne opleves som problematiske. Til tider bliver "AKT" nærmest brugt som en selvstændig diagnose, men kan også dække over en række "underdiagnoser". Man kan konstatere, at "AKT-problemer" primært forstås ud fra det psyko-medicinske paradigme, hvor man tolker adfærdsformerne som udtryk for en defekt hos barnet. Mange skoler forsøger via specielt udformede undervisningsmaterialer at finde veje til træning eller adfærdsregu-

lering af eleven, så denne kan blive i klasse miljøet. Ofte lykkes det ikke, og eleven risikerer udskillelse fra klassen som konsekvens.

Jeg har påpeget, at denne individorienterede synsvinkel er utilstrækkelig og har fremhævet, at det er nødvendigt at se problemadfærd hos "AKT-elever" i et kontekstuel perspektiv for at få en bredere forståelse for den problematiske adfærd. Med udgangspunkt i re-produktionsteoriene kan problemadfærd, den dårlige trivsel og eventuelle dårlige skolepræstationer, som lærere ser hos børnene, være udtryk for disse børns manglende tilpasning til skolens habitusformer. Med vægten på den individorienterede "defekt" overses fokus på den institutionelle præcedens og eventuelle svagheder heri – skolens doxa legitimerer således implicit den herskende praksis. Jeg har i forlængelse heraf på baggrund af modstandsteorien vist, hvordan problemadfærd og manglende trivsel kan tolkes som modstand fra visse elever mod skolens devaluering af deres kompetencer, interesser og erfaringer. At dette kan have alvorlige konsekvenser understreges bl.a. på baggrund af nyere forskning i læring, som klart dokumenterer, hvor central og betydningsfuld den gode *relation* mellem lærer og elev er.

Konklusionen bliver, at det snævre individorienterede perspektiv på problemadfærd hos børn defineret som "AKT-elever", som er herskende i skoleregiet, er problematisk. Men desværre mangler der i den grad pædagogisk forskning, der – dels belyser *hvilke* konstruktioner, kriterier og forståelsesformer, der tages i brug, når elever bedømmes, indstilles og henvises til specialforanstaltninger – dels mangler der tilgængelig evaluering af de tiltag, der iværksættes. Der er brug for dokumenteret viden om, hvilke forhold, der oprettholder problemerne samt hvilke tiltag, der kan iværksættes til ændring og reduktion af problemadfærd. Overordnet set er det således på høje tide, at vi får igangsat en grundig analyse og evaluering af en pædagogisk praksis, der bevæger sig bort fra individuelle beskrivelser til forståelse af sammenhænge.

Litteratur

Amtsrådsforeningen, *Udviklingstendenser i den vidtgående specialundervisning 2000-2002*, 2002

Egelund, Niels, i *KVAN* nr. 57, august 2000

Egelund, Niels, Tetler, Susan, *Effekter af specialundervisningen*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2009

Gustavsson, Anders (red.), *Delaktighedens Språk*, Studentlitteratur 2004

Hammershøj, Lars Geer, *Selvdannelse og nye sygdomme i selvet*, Skolen i morgen, Dafolo 2004

Hansen, Mogens, Pagaard, Erik (red.), *Specialundervisningshåndbogen*, Gyldendal 2001

Højholt, Charlotte, Witt, Gunnar (red.), *Skolelivets Socialpsykologi*, Unge Pædagoger 1996

Larsen, Ib Hedegaard, *Den mest oversete diagnose i folkeskolen*, *Specialpædagogik* 4, 2006

MetroXpress, 26. september 2006

Nordahl, Thomas, *En skole – to verdener*, Norsk institutt for forskning, velferd og aldring, NOVA Rapport 11 2000

Nordenbo, Svend Erik, i *Nyhedsbrev*, www.dpu.dk/clearinghouse
Skidmore, David, *Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs*, i *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 11, No 1 1996

Skidmore, David, *Inclusion – the dynamic of school development*, Open University Press 2004

Tetler, Susan, *Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb*, i Egelund, Niels (red.), *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*, DPU 2004

Tetler, Susan, *Individuelle lærings- og udviklingsplaner*, PPR årgang 42, nr. 3 2005

Thomsen, Sven, i Egelund, Niels (red.), *Rummelighed og konsekvens*, Krogshs Forlag 2005

Undervisningsministeriet, *Redegørelse om elever, der forstyrrer undervisningen for sig selv eller andre i folkeskolen*, 1997

Undervisningsministeriet, *Adfærd, kontakt og trivsel*, 2000