

# Inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare elever

Casestudier af tre gymnasiers arbejde med at bygge bro mellem SPS og almenundervisningen



## INDHOLD

# Inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare elever

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>11</b>
2.1	Baggrund og kontekst for casestudiet	11
2.2	Casestudiets formål	12
2.3	Metodisk design	13
2.4	Organisering og bemanding	15

---

<b>3</b>	<b>Tværgående analyse</b>	<b>16</b>
3.1	Skolerne har mange indsatser, der retter sig til en bredere gruppe af psykisk sårbare elever	16
3.2	SPS gennemføres individuelt og uden for undervisningen	17
3.3	SPS-modtagere oplever at få den nødvendige støtte	17
3.4	Arbejdet med klassekultur fremhæves som afgørende for inkluderende læringsmiljøer	18
3.5	Potentialer og barrierer for at koble SPS til undervisningen	18

---

<b>4</b>	<b>Case A – et stort gymnasium med hf</b>	<b>23</b>
4.1	Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere	23
4.2	Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen	25

---

<b>5</b>	<b>Case B – et mellemstort gymnasium uden hf</b>	<b>29</b>
5.1	Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere	29
5.2	Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen	30

---

<b>6</b>	<b>Case C – et mellemstort gymnasium med hf</b>	<b>35</b>
6.1	Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere	35
6.2	Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen	37

---

	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>40</b>
--	--------------------------------------	-----------

---

# 1 Resumé

I perioden fra 2010-16 er der sket en stigning i antallet af støttemodtagere med psykiske funktionsnedsættelser i de specialpædagogiske støtteordninger på ungdomsuddannelserne svarende til ca. en seksdobling (tal fra Kontor for Specialpædagogisk Støtte (SPS-enheden) i Styrelsen for Uddannelse og Kvalitet (STUK)).

Det medfører et øget behov for viden om, hvordan ungdomsuddannelserne arbejder med at støtte elever med psykiske funktionsnedsættelser og også mere generelt med at skabe inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare unge.

Denne rapport sammenfatter resultaterne fra tre casestudier på gymnasieområdet med fokus på skolernes indsatser til SPS<sup>1</sup>-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser og psykisk sårbare elever bredt set.

Formålet med casestudierne er at få en nuanceret viden om, hvordan gymnasierne tilrettelægger SPS-indsatsen til elever med psykiske funktionsnedsættelser, og hvordan SPS-indsatsen spiller sammen med de øvrige indsatser for psykisk sårbare unge bredt set. Derudover har casestudierne et særligt fokus på at undersøge, hvilke muligheder og barrierer skolerne oplever, der er for at skabe gode sammenhænge mellem den individuelle specialpædagogiske støtte (SPS) og et inkluderende undervisningsmiljø på gymnasieområdet.

Viden fra casestudierne skal sammen med viden fra øvrige udviklingsprojekter anvendes af STUK til at vejlede gymnasier og til at sikre, at SPS-indsatserne tilrettelægges og udmøntes under hensyntagen til skolens øvrige indsatser og med fokus på at understøtte et inkluderende læringsmiljø.

Casestudierne er en del af projektet Videngrundlag om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser, der også består af en kortlægning af indsatser til psykisk sårbare unge (EVA, 2018b) og et litteraturstudie om SPS og inklusion på ungdomsuddannelserne (Ren Viden, & Rambøll, 2018). Casestudierne er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) for SPS-enheden i STUK i foråret 2018.

---

1 SPS er en statslig støtteordning, der har til formål at sikre, at elever og studerende med en funktionsnedsættelse kan uddanne sig på lige fod med andre. Skolerne søger på baggrund af en dokumenteret funktionsnedsættelse om tilskud gennem STUK til at støtte elever og studerende med behov herfor. Til elever og studerende med psykiske funktionsnedsættelser er den mest anvendte støtteform støttetimer, hvor der arbejdes med planlægning og struktur.

## Hovedresultater på tværs af casestudierne

I de tre casestudier er der væsentlige fællestræk ved organiseringen af SPS-indsatsen og SPS-modtagernes oplevelse af indsatsen – og ligeledes ved deres arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. I det følgende præsenterer vi disse fællestræk.

### **Skolerne har mange indsatser, der retter sig mod en bredere gruppe af psykisk sårbare unge**

På tværs af de tre cases står det frem, at skolerne har en lang række indsatser til den bredere gruppe af psykisk sårbare unge, fx mentorer, studievejledere, psykologer mv. Det er dog forskelligt, om SPS-modtagerne benytter sig af disse indsatser eller ej. I to af de tre cases er SPS-indsatsen klart adskilt fra de øvrige indsatser til psykisk sårbare elever bredt set.

Ledelsens argumenter for dette valg er fx, at det er vigtigt for SPS-modtagerne, at de ikke skal forholde sig til mange fagprofessionelle og indsatser. Der kan derfor være gode grunde til at adskille SPS-indsatsen fra skolens tilbud om psykolog, mentor osv. I de tilfælde, hvor der ikke er en systematisk kommunikation mellem støttegiver, lærere og andre centrale ressourcepersoner på skolen, kan der dog også være en fare for, at vigtig viden om SPS-modtagerne går tabt, eller potentialerne ved et større fagligt miljø og et samspil mellem SPS og de øvrige støttetiltag mistes.

### **SPS foregår individuelt og uden for undervisningen**

Fælles for skolernes SPS-indsatser rettet mod elever med psykiske funktionsnedsættelser er, at de foregår uden for undervisningen, dvs. at SPS-modtagerne får støtte fx i forlængelse af skoledagen, i frikvarteret og lign. Dermed udmøntes SPS på alle tre skoler efter gældende regler. Fælles for indsatserne er ligeledes, at støtten til SPS-modtagere tilrettelægges og gennemføres individuelt i forhold til de specifikke behov og udfordringer, den enkelte støttemodtager måtte have. Det har den betydning, at SPS-modtageren i disse tre cases er det direkte bindeled mellem støtten og undervisningen. At SPS gives uden for undervisningen, stiller store krav til gode overleveringer til lærerne, så de kan tage passende hensyn til de elever, der modtager SPS på baggrund af en psykisk funktionsnedsættelse.

### **SPS gør en positiv forskel for psykisk sårbare elever, men virkningen af støtten kan i nogle tilfælde øges**

På tværs af de tre cases står det frem, at eleverne er meget glade for indsatsen, og at både elever og støttegivere oplever, at støtten er en vigtig forudsætning for, at eleverne har mulighed for at indgå i undervisningen på lige fod med andre elever.

Selvom SPS-indsatsen vurderes meget positivt af både elever og støttegivere, står det også frem, at et stærkere informationsflow mellem støttegiverne og lærerne og mere præcise anvisninger med hensyn til, hvordan lærerne skal støtte eleverne, kan øge virkningen og styrke koblingen til almenundervisningen. Det udfolder vi i afsnittet nedenfor om potentialer og barrierer for at koble SPS til undervisningen.

## Arbejdet med klassekultur fremhæves som afgørende for inkluderende læringsmiljøer

På tværs af de tre cases arbejder skolerne på forskellig vis med at styrke fællesskabet i klassen og skabe et inkluderende læringsmiljø. Dette arbejde fremhæves som centralt for at give SPS-modtagerne de bedste forudsætninger for at trives og deltage i undervisningen på lige fod med de øvrige elever.

For SPS-modtagere er en god klassekultur og et socialt tilhørsforhold til nogle klassekammerater vigtige elementer for at kunne være til stede og deltagende i undervisningen. God klassekultur handler helt overordnet set om, at elever og lærere accepterer SPS-modtagernes forskellige behov og udfordringer og er fleksible og rummende i forhold til små individuelle tilpasninger og hensyn med det samlede formål at fremme trivsel og læring. Det sociale tilhørsforhold handler om, at den enkelte SPS-modtager har et socialt fællesskab med nogle kammerater i klassen, som eleven kender særligt godt og har opbygget en fortrolighed med.

## Potentialer og barrierer for at koble SPS til undervisningen

Et vigtigt mål med casestudierne har været at undersøge, hvilke muligheder og barrierer skolerne oplever, der kan være for at bygge bro mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen. I det følgende præsenterer vi de analyseresultater, der relaterer sig til koblingen mellem SPS-indsatsen og den almene undervisning.

### Den individuelle støtte opleves som individuelt kompenserende frem for kollektivt inkluderende

Generelt set ser lærerne den individuelle støtte som individuelt kompenserende frem for kollektivt inkluderende, fordi de vurderer, at SPS-modtagernes behov er så forskellige, at de altid må adresseres individuelt. På tværs af de tre skoler har lærerne derfor svært ved at se, hvordan en tættere kobling af SPS til undervisningen skulle kunne gavne flere elever.

### Lærerne tilrettelægger ikke undervisningen anderledes, når der er SPS-modtagere i klassen, men tager individuelle hensyn

På tværs af de tre cases står det frem, at lærerne ikke tilrettelægger undervisningen anderledes, når der er SPS-modtagere i klassen. Til gengæld fremhæver både lærere og SPS-modtagere, at lærerne yder en stor indsats i forhold til at tage individuelle hensyn i undervisningen og imødekomme psykisk sårbares (herunder SPS-modtageres) behov for at blive set og lyttet til både i og uden for undervisningen.

På tværs af casestudierne fremhæver lærerne flere begrundelser for ikke at tilrettelægge undervisningen anderledes. For det første oplever lærerne ikke altid, at det giver mening at tage kollektive hensyn, fordi elevernes udfordringer og behov varierer meget, og det kalder på en individuel støtte. For det andet fremhæver lærerne, at mange SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser er fagligt stærke og derfor snarere har brug for social støtte end særlige faglige hensyn. For det tredje kan det handle om, at lærerne ønsker at imødekomme elevernes ønske om ikke at ville behandles anderledes. Interview med eleverne peger nemlig på, at betydningen af at høre til fællesskabet og at undgå at skille sig ud og et ønske om at få et frirum i klassen, hvor diagnosen ikke står

i forgrunden, kan være en barriere for, at eleverne fortæller om deres udfordringer, og for, at lærerne kan give den bedst mulige støtte.

Ser vi på tværs af de tre cases, er der generelt set et potentiale for at forbedre lærernes muligheder for at tage hensyn i undervisningen uden at gå på kompromis med SPS-modtagernes ønsker om frirum og fortrolighed. Det kan gøres ved at styrke lærernes viden om de enkelte elevers særlige behov, og ved at støttegivere hjælper eleverne med at dele relevant viden om deres udfordringer i klassen.

## **Lærerne står i et dilemma mellem at tage individuelle hensyn og at fokusere på hele klassen**

Det er et centralt resultat på tværs af casestudierne, at lærerne oplever, at det er et dilemma hele tiden at balancere undervisningen, så de både tager de rette hensyn til de psykisk sårbare elever (herunder SPS-modtagerne) og har fokus på at skabe et læringsrum, der fungerer som helhed.

På den ene side oplever lærerne, at de allerede gør rigtig meget for at tage hånd om de udfordringer, de psykisk sårbare elever har. Det er vigtigt for lærerne at skabe et godt klasse miljø og en god relation til eleverne som en forudsætning for at lykkes med deres undervisning. Lærerne prioriterer efter bedste evne at tage sig tid til ekstra dialog med og støtte af de psykisk sårbare elever.

På den anden side står det også frem, at lærerne oplever, at der kommer flere og flere psykisk sårbare elever, og at de mangler ressourcer og tid til at kunne tilgodese alle dem, der har særlige behov eller brug for en ekstra snak. Lærerne oplever at være nødsaget til at fokusere på at forberede og levere en undervisning, der kommer kollektivet til gavn.

## **Lærerne er splittede med hensyn til vurderingen af, om de skal spille en større rolle i forhold til at hjælpe psykisk sårbare elever**

I alle tre cases er de interviewede lærere delte med hensyn til deres vurderinger af, om de med fordel kunne spille en større rolle i arbejdet med de psykisk sårbare elever, hvis de fik flere ressourcer.

Nogle lærere ønsker ikke at spille en større rolle i arbejdet med at hjælpe de psykisk sårbare elever, fordi de vurderer, at SPS-modtagerne og de psykisk sårbare unge bredt set hjælpes bedst uden for undervisningen af fagprofessionelle. Andre lærere ser et potentiale i, at de kan løfte en større opgave for de psykisk sårbare elever – både i forhold til at styrke arbejdet med at tage individuelle hensyn og i forhold til at få et større fagdidaktisk repertoire med henblik på at tilpasse og udvikle undervisningen til elevernes behov, når der fx er mange psykisk sårbare unge i klassen.

## **Lærerne mangler ressourcer og viden, hvis de skal spille en større rolle i arbejdet med at støtte psykisk sårbare elever**

På tværs af de tre cases står det frem, at nogle lærere oplever at mangle mere udfoldet viden om den enkelte SPS-modtagers konkrete behov, mens andre lærere oplever at mangle en større faglig ballast, hvis de skal tilrettelægge undervisningen anderledes med de psykisk sårbare elever for øje.

På baggrund af analysen af de tre cases viser der sig et potentiale for at styrke en mere systematisk og formaliseret vidensdeling mellem de centrale aktører i arbejdet omkring SPS-modtagerne samt



mellem støttegivere og lærere. Ligeledes viser der sig et potentiale for at give lærerne bedre forudsætninger for at skabe et inkluderende læringsmiljø og understøtte de psykisk sårbare elever bedst muligt gennem fx relevante individuelle hensyn.

## Perspektiverende indsigter fra casestudierne

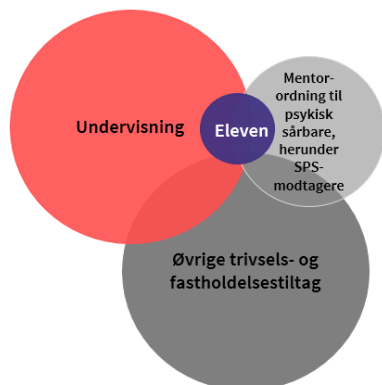
Samlet set viser analysen i casestudierne, at lærerne efterspørger mere konkret og handlingsanvisende viden fra støttegivere og vejledere, som giver dem et mere præcist billede af den enkelte elevs behov og udfordringer, og hvordan de pædagogisk og didaktisk kan gøre en forskel.

På tværs af de tre skoler står det også frem, at skolerne oplever et potentiale for at udvikle de inkluderende læringsmiljøer, så de i højere grad tager hensyn til en elevgruppe med mange forskellige udfordringer. I to af tre cases har skolerne erfaringer med at styrke arbejdet med struktur, stilladsering, forforståelse og klare mål for undervisningen for at imødekomme elever med forskellige forudsætnings muligheder for at indgå i et undervisningsmiljø i gymnasieskolen. I en af de tre cases beskriver lærerne fx, at de overvejer de didaktiske valg, hvis der er mange elever med udfordringer, der gør det vanskeligt for eleverne at honorere de faglige krav. I disse klasser kan de fx vælge at prioritere mere gennemgang på klassen og færre lektier, større variation i undervisningen og hyppige skift og mere struktur i forbindelse med gruppearbejdet. Lærerne oplever, at dette arbejde er meget forskelligt fra indholdet i den individuelle støtte, som i nogle tilfælde har mere præg af social støtte end faglig hjælp.

Lærernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer for mange forskellige elevtyper kan dermed også komme SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser til gode.

## De tre cases – et hurtigt overblik over skolernes organisering af SPS-støtte til psykisk sårbare elever

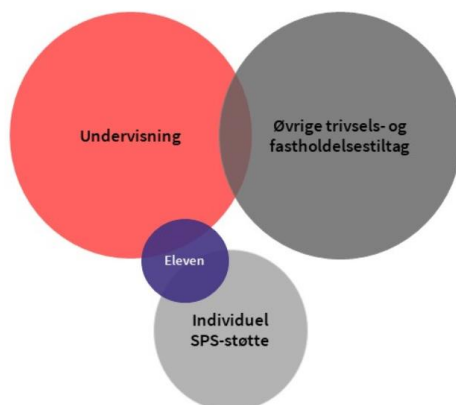
### Case A



### Case A

Case A har valgt en mentorindsats, der er målrettet både SPS-modtagere og andre psykisk sårbare elever, som vurderes at have behov for indsatsen. Fokus er på at skabe sammenhæng mellem den unges private liv og studieforløbet på gymnasiet med henblik på, at eleven kan gennemføre uddannelsen. Mentorerne er interne lærere på skolen, der matches med en støtteelev af studievejlederne. Mentorerne underviser i udgangspunktet ikke de elever, de yder mentorstøtte til. Lærerne modtager information fra den involverede studievejleder om, at en given elev får mentorstøtte. Illustrationen af case A viser, at der er et stort overlap mellem øvrige trivsels- og fastholdelsestiltag og mentorordningen, fordi vejlederen på skolen matcher den enkelte psykisk sårbare elev og mentoren.

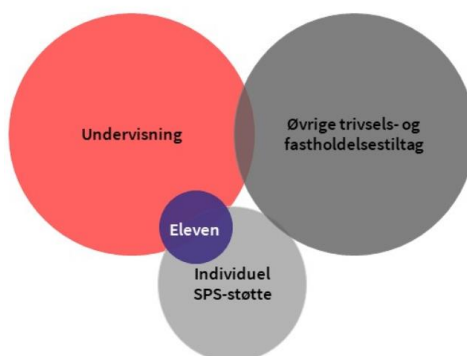
### Case B



### Case B

Case B's indsats målrettet SPS-modtagere gennemføres af et eksternt rådgivningsfirma med speciale i autisme, Aspergers og ADHD. Støtten fokuserer især på at hjælpe eleverne med at indgå i fællesskabet og skabe overblik og struktur. Rektor er involveret i sager med SPS-modtagere, fx ved opstartsmødet, der har til formål at afklare, hvilken indsats eleven bør have. SPS-koordinatoren deltager også i opstartsmødet. SPS-koordinatoren er bindeledet mellem eleven, lærerne og det eksterne rådgivningsfirma. SPS-modtagerne indgår oftest ikke i skolens øvrige trivsels- og fastholdelsestiltag. Illustrationen af case B viser, at der ikke er snitflader mellem SPS-støtten og skolens øvrige trivsels- og fastholdelsestiltag.

### Case C



### Case C

Case C er kendetegnet ved, at indsatsen målrettet SPS-modtagere er tilrettelagt af én intern støttegiver, der har en ekspertrolle. Støttegiveren har baggrund inden for specialpædagogisk vejledning og har specialiseret viden om målgruppens udfordringer. Støtten fokuserer på trivsel og på, at eleverne skal kunne deltage i undervisningen. Hjælp til at skabe struktur er et vigtigt element i støtten. Lærerne modtager kortfattet og elevspecifik information om SPS-modtagere af støttegiveren. Illustrationen af case C viser, at der kun er begrænsede snitflader mellem den individuelle SPS-støtte og de øvrige trivsels- og fastholdelsestiltag på skolen.

## 2 Indledning

### 2.1 Baggrund og kontekst for casestudiet

Der er i perioden 2010-16 sket en stigning i antallet af støttemodtagere med psykiske funktionsnedsættelser i de specialpædagogiske støtteordninger på ungdomsuddannelserne svarende til ca. en seksdobling (tal fra SPS-enheden i Styrelsen for Uddannelse og Kvalitet (STUK)).

Stigningen i antallet af støttemodtagere på dette område afspejler nogle generelle tendenser i og uden for uddannelsessystemet. For det første er der sket en stigning i andelen af en ungdomsårgang, som søger ind på en ungdomsuddannelse (EVA, 2018), hvilket betyder, at ungdomsuddannelserne i dag modtager en mere differentieret elevgruppe. For det andet er der generelt sket en stigning i antallet af unge, der bliver diagnosticeret med psykisk funktionsnedsættelse, især inden for diagnoserne vedr. udviklingsforstyrrelser, ligesom der er kommet stor opmærksomhed på, at en stor gruppe unge kan beskrives som psykisk sårbare. Et forløbsstudie fra SFI viste i 2016, at 22 % af den undersøgte ungdomsårgang havde depressive symptomer, og heraf havde en lille gruppe på 4 % af de unge haft depressionssymptomer over længere tid (SFI, 2016).

Det betyder, at der i dag er både et øget fokus på, at unge med psykiske funktionsnedsættelser skal støttes i at få en uddannelse, og en anerkendelse af et behov for at iværksætte initiativer, der øger trivsel og fastholdelse på ungdomsuddannelserne, rettet mod den brede gruppe af psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne.

Elever med psykiske funktionsnedsættelser kan være berettiget til specialpædagogisk støtte (SPS), som er individuel kompenserende støtte, som supplement til det inkluderende læringsmiljø. Derudover har mange ungdomsuddannelser i dag en række initiativer til fastholdelse, fx særlige vejledningstiltag, mentorordninger, elevcoaches og psykologisk rådgivning. Der er dog begrænset viden om, hvordan skolernes initiativer til fastholdelse og trivsel koordineres med den specialpædagogiske støtte, ligesom der også mangler viden om, hvordan ungdomsuddannelserne mere generelt arbejder med at skabe inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare elever.

Dette casestudie zoomer ind på tre gymnasiers arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare elever og for elever, der modtager SPS som følge af en psykisk funktionsnedsættelse. Casestudiet er en del af en samlet kortlægning af indsatser til psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne bredt set. Resultaterne fra den del af kortlægningen, der baserer sig på surveydata, er udgivet i rapporten *Kortlægning af indsatser til psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne* (EVA, 2018b).

Casestudiet og kortlægningen indgår begge i projektet Videngrundlag om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser.<sup>2</sup>

Samlet set skal casestudiet og den kvantitative kortlægning sammen med et litteraturstudie fra Ren Viden og Rambøll (Ren Viden, & Rambøll, 2018) bidrage til at skabe et stærkere vidensgrundlag for vejledning om inkluderende læringsmiljøer og implementering af SPS i sammenhæng med ungdomsuddannelsesinstitutionernes øvrige trivsels- og fastholdelsesinitiativer.

I casestudiet benytter vi to centrale termer, hhv. psykisk sårbare elever og elever, der modtager SPS som følge af psykiske funktionsnedsættelser. De to begreber er defineret i boksen nedenfor.

## Definition af psykisk sårbare elever og SPS-modtagere

Psykisk sårbare elever defineres i casestudiet som elever, der i kortere eller længere perioder oplever en psykisk sårbarhed som fx angst, stress eller depression, og hvor den psykiske sårbarhed påvirker deres muligheder for at følge undervisningen og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Når vi i rapporten refererer til elever, der modtager SPS (ofte blot SPS-modtagere), er det i alle tilfælde elever, der modtager SPS (specialpædagogisk støtte) som følge af en dokumenteret psykisk funktionsnedsættelse, fx diagnosticeret angst eller depression.

## 2.2 Casestudiets formål

Formålet med casestudiet er at få en nuanceret viden om, hvordan gymnasierne tilrettelægger SPS-indsatsen til elever med psykiske funktionsnedsættelser, og hvordan SPS-indsatsen spiller sammen med de øvrige indsatser til psykisk sårbare elever bredt set. Derudover har casestudierne et særligt fokus på at undersøge, hvilke muligheder og barrierer skolerne oplever, der er for at skabe gode sammenhænge mellem den individuelle SPS og et inkluderende undervisningsmiljø på gymnasieområdet.

Casestudiet har derfor et særligt fokus på samspillet mellem de individuelle støttetiltag og undervisningen. I casestudierne ser vi nærmere på fokus på, hvordan skolerne tilrettelægger SPS-indsatsen til elever med psykiske funktionsnedsættelser, hvilket vidensflow der er imellem støttegiveren og de relevante lærere, og hvordan SPS-indsatsen spiller sammen med øvrige indsatser målrettet psykisk sårbare elever, fx trivselsindsatser eller indsatser til at mindske fravær.

Når vi i casestudiet refererer til SPS-modtagere, er det således alene elever, der er tildelt SPS som følge af en psykisk funktionsnedsættelse (jf. definition af psykisk sårbare elever og SPS-modtagere i boksen ovenfor).

<sup>2</sup> Ud over casestudiet og kortlægningen indgår også et litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser (Ren Viden, & Rambøll, 2018).

## 2.3 Metodisk design

Som opfølgning på rapporten *Kortlægning af indsatser til psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne* (EVA, 2018b) er der gennemført tre casestudier på gymnasieområdet for at få en dybdegående viden om og en mere nuanceret forståelse af tilrettelæggelsen af SPS i samspil med gymnasiernes øvrige trivselsindsatser og i samspil med almenundervisningen.

### 2.3.1 Dybdeviden om SPS-indsatser til psykisk sårbare på gymnasieområdet

Kortlægningen viser, at der er forskel på de indsatser, der tilbydes på tværs af eud, hf og de treårige gymnasiale uddannelser (stx, hhx og htx) (EVA, 2018b). For at få en dybdegående viden om muligheder og barrierer i samspillet mellem SPS, almenundervisning og skolens øvrige trivsels- og fastholdelsesindsatser blev det derfor i dialog med SPS-enheden i STUK besluttet at fokusere casestudiet på et uddannelsesområde frem for at vælge et casestudie fra hvert af de tre ungdomsuddannelsesområder. Andre danske undersøgelser har sat fokus på elever, der modtager SPS som følge af psykiske funktionsnedsættelser, på erhvervsuddannelserne (se fx DCUM, 2017), mens der er begrænset viden om samspillet mellem SPS og almenundervisningen på gymnasieområdet. Derfor fokuserer casestudierne på det gymnasiale område.

### 2.3.2 Informanter i forbindelse med casestudierne

Casestudierne er tilrettelagt som besøg med semistrukturerede interview. For at give et rigt facetteret billede af den enkelte case har vi interviewet forskellige informanter, der hver især er involveret i indsatsen målrettet SPS-modtagere. For hver case har vi som minimum foretaget individuelle interview med en ledelsesrepræsentant, støttegiver, studievejleder og to SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser. Derudover har vi foretaget et fokusgruppeinterview med lærere. Udvælgelsen af informanter er sket i samarbejde med skolen. Dataindsamlingen er gennemført i maj 2018.

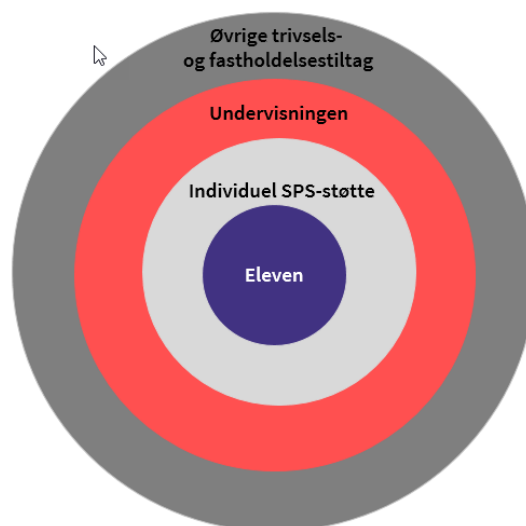
### 2.3.3 Casestudiernes analytiske fokus

Tre almene gymnasier med og uden hf udgør hver en case. Hver skole har forskellige elevsammensætninger, som betyder, at skolerne prioriterer og organiserer forskellige trivsels- og fastholdelsesindsatser forskelligt. Den specialpædagogiske støtte er dermed en type indsats blandt flere, og det er denne indsats og samspillet med de øvrige indsatser og undervisningen, der er omdrejningspunktet for de tre casestudier.

Figuren nedenfor illustrerer de forskellige sfærer, som casestudierne belyser.

**FIGUR 2.1**

### Forskellige sfærer, som casestudierne belyser



Kilde: EVA, 2018.

Midt i cirklen er eleven, som også er centrum i casestudierne. Casestudiet har i forlængelse heraf et særligt fokus på sammenhængen mellem den individuelle SPS-støtte (ring 2), almenundervisningen (ring 3) og skolens øvrige trivsels- og fastholdelsestiltag (ring 4).

I casestudierne har vi derfor fokus på, både hvordan skolerne tilrettelægger den individuelle SPS-indsats, og hvilket vidensflow der er imellem støttegiveren og de relevante lærere i almenundervisningen. Derudover har vi også undersøgt, om og hvordan SPS-indsatsen spiller sammen med øvrige indsats målrettet psykisk sårbare elever, fx trivsels- og fastholdelsestiltag.

#### 2.3.4 Udvalgelseskriterier

Gymnasierne er udvalgt på baggrund af surveyresultater ud fra et princip om maksimal variation. I casestudiet indgår både gymnasier, der vurderer, at de i høj grad skaber sammenhæng mellem den individuelle støtteindsats, og gymnasier, der i mindre grad vurderer, at det er tilfældet. Endvidere indgår gymnasier af forskellig størrelse. Derudover har vi i caseudvælgelsen lagt vægt på at besøge gymnasier både med og uden hf. Vi har ikke via surveydata haft adgang til viden om antallet af SPS-modtagere på de deltagende gymnasier, hvorfor dette ikke er indgået som udvælgelseskriterium.

## 2.4 Organisering og bemanning

Caseundersøgelsen, som er en delundersøgelse i den samlede kortlægning af indsatser til psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne, er gennemført i perioden marts-juni 2018 af en projektgruppe bestående af:

- Christina Laugesen (chefkonsulent og projektleder)
- Thea Lund Jakobsen (chefkonsulent)
- Yakup Bas (konsulent)
- Stine Ny Jensen (konsulent)
- Anne Emilie Kaatmann (praktikant)
- Anne Vinther Søndergaard (juniorkonsulent)
- Camilla Bengtson (juniorkonsulent)
- Lasse Eiler Hansen (juniorkonsulent).

## 3 Tværgående analyse

I denne opsummerende tværgående analyse zoomer vi ind på to dele. Vi giver først et kort rids af væsentlige fællestræk ved gymnasiernes organisering af SPS-indsatsen – og SPS-modtageres oplevelse af indsatsen – og ved deres arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer. I forlængelse heraf ser vi nærmere på potentialer og barrierer for at skabe en god kobling mellem de individuelle SPS-indsatser og den almene undervisning.

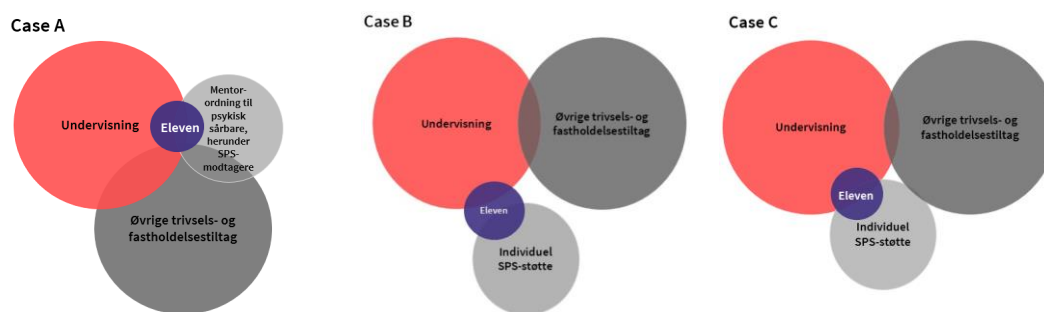
### 3.1 Skolerne har mange indsatser, der retter sig til en bredere gruppe af psykisk sårbare elever

På tværs af de tre cases står det frem, at skolerne har en lang række indsatser til den bredere gruppe af psykisk sårbare elever, fx mentorer, studievejledere, psykologer, læsevejledere mv. Det er dog forskelligt, om SPS-modtagerne benytter sig af disse indsatser eller ej.

Figuren nedenfor illustrerer de forskellige tilgange til SPS på de tre gymnasier.

**FIGUR 3.1**

#### Forskellige tilgange til SPS på de tre gymnasier



Kilde: EVA, 2018.

Note: EVA har tilpasset den teoretiske figur 2.1 til den enkelte skole på baggrund af interviewene med repræsentanterne fra skolen.

Figuren illustrerer, at SPS-indsatsen i to af de tre cases er klart adskilt fra de øvrige indsatser og tiltag, der er til psykisk sårbare elever bredt set. Ledelsens argumenter for dette valg er fx, at det er vigtigt for SPS-modtagerne, at de ikke skal forholde sig til mange fagprofessionelle og indsatser. Der kan derfor være gode grunde til at adskille SPS-indsatsen fra skolens tilbud om psykolog, mentor osv. I de tilfælde, hvor der ikke er en systematisk kommunikation mellem støttegiver, lærere og andre centrale ressourcepersoner på skolen, kan der dog også være en fare for, at vigtig viden om



de psykisk sårbare elever går tabt, eller for, at potentialerne ved et større fagligt miljø og et samspil mellem SPS og de øvrige støttetiltag mistes.

## 3.2 SPS gennemføres individuelt og uden for undervisningen

Fælles for skolernes SPS-indsatser er, at de foregår uden for undervisningen, dvs. at SPS-modtagerne får støtte fx i forlængelse af skoledagen, i frikvarteret og lign. Dermed udmøntes SPS på alle tre skoler efter gældende regler. Fælles for indsatserne er ligeledes, at støtten til SPS-modtagerne tilrettelægges og gennemføres individuelt i forhold til de specifikke behov og udfordringer, den enkelte støttemodtager måtte have. Det har den betydning, at SPS-modtagerne i disse tre cases er det eneste direkte bindeled mellem støtten og undervisningen.

Ser vi på tværs af casene, har de tre skoler valgt forskellige måder at organisere SPS-indsatsen på. De forskellige organiseringsformer kommer fx til udtryk i valg af støttegiver (intern/ekstern), i antal støttegivere på skolen (1-12), i støttegivers uddannelse og baggrund (faglærer, vejleder eller specialist) samt i graden af og formerne for samspil med andre aktører på skolen (ledelse, studievejledere, psykologer, læsevejledere mv.).

Støttegivere, studievejledere og ledere peger i interviewene på fordele og ulemper ved de forskellige organiseringsformer, de har valgt. En fordel ved at anvende interne lærere som støttegivere er, at de har indgående kendskab til skolen, skolehverdagen og undervisningen og kan skabe en tæt kobling til dette. Omvendt er ulempen ved det, at lærerne ikke er specialister i psykiske funktionsnedsættelser og psykisk sårbarhed og kan mangle konkrete værktøjer eller greb i forbindelse med støtten, som passer til netop denne gruppe af elever. Denne ulempe italesættes derimod som en fordel i de cases, hvor man har valgt en støttegiver, der er mere specialiseret i forhold til at varetage støtten til psykisk sårbare. Her kan det derimod være nogle andre ulemper, fx manglende indblik i undervisningen og de dynamikker og mekanismer, der kan være på spil. I den case, hvor man har valgt en specialiseret ekstern støttegiver, peger man på, at det kan være en ulempe, hvis der ikke er en formaliseret og hensigtsmæssig kanal for information fra støttegiveren til skolens ressourcepersoner og støttelevernes lærere – og omvendt.

På tværs af alle tre cases står det frem, at de interne støttegivere og den interne SPS-koordinator alle enten savner mulighed for mere sparring med andre om indsatser til psykisk sårbare elever eller savner et mere formaliseret netværk på tværs af skoler med fokus på vidensdeling. Litteraturstudiet fra Ren Viden og Rambøll peger på samme pointe og understreger vigtigheden af, at medarbejdere har mulighed for at sparre med hinanden og udveksle erfaringer i forhold til at inkludere elever med funktionsnedsættelser inden for deres egen institution og/eller i netværk på tværs af institutioner (Ren Viden, & Rambøll, 2018).

## 3.3 SPS-modtagere oplever at få den nødvendige støtte

I alle tre cases står det frem, at de interviewede SPS-modtagere i høj grad oplever at få den nødvendige støtte til at kunne gennemføre uddannelsen på lige fod med andre elever. Det er gennemgående for de SPS-modtagere, vi har interviewet, og dem, lærere, støttegivere og vejledere fortæller om i de tre cases, at det ikke nødvendigvis er faglige udfordringer, der fylder mest hos SPS-modtagere, men mere personlige og sociale udfordringer, fx vanskeligheder med hensyn til at komme i skole, uhensigtsmæssige tanker og følelser, som påvirker skolehverdagen, manglende overblik i hverdagen og manglende strukturering af faglige opgaver, udfordringer med at indgå i sociale fællesskaber og relationer mv.

Ifølge eleverne gør støtten en særlig positiv forskel med hensyn til, at de kan møde op på skolen og være til stede i undervisningen – også selvom støtten foregår uden for undervisningen. I case A lægger SPS-modtagerne vægt på betydningen af, at de altid har en på skolen at snakke med om personlige problemstillinger og udfordringer, hvis de har behov for det. Det giver dem tryghed og overskud til at kunne koncentrere sig om de faglige opgaver og undervisningen. I case B beskriver SPS-modtagerne, at støtten især har en stor betydning med hensyn til at skabe struktur og få overblik over de enkelte opgaver og hverdagen, som fx har betydning for, at de får lavet deres lektier. Støttegiveren hjælper også med opbakning og støtte til at indgå i de sociale sammenhænge og skabe relationer i klassen. I case C fremhæver SPS-modtagerne den personlige og tætte kontakt til støttegiveren samt støtte til strukturering og planlægning som noget, der har afgørende betydning for at kunne løse skoleopgaver, men også for trivsel i form af at kunne rumme og overskue andre elever i sociale sammenhænge.

### 3.4 Arbejdet med klassekultur fremhæves som afgørende for inkluderende læringsmiljøer

På tværs af de tre cases arbejder skolerne på forskellig vis med at styrke fællesskabet i klassen og skabe et inkluderende læringsmiljø. Dette arbejde fremhæves som centralt for at give SPS-modtagerne de bedste forudsætninger for at trives og deltage i undervisningen på lige fod med de øvrige elever.

På tværs af casene springer det i øjnene, at en god klassekultur og et socialt tilhørsforhold til nogle klassekammerater for SPS-modtagere er vigtige elementer for at kunne være til stede og deltage i undervisningen. God klassekultur handler helt overordnet set om, at elever og lærere accepterer hinandens forskellige behov og udfordringer og er fleksible og rummende med hensyn til, hvad det måtte kræve af særlige små individuelle tilpasninger og hensyn med det samlede formål at fremme trivsel og læring. Det sociale tilhørsforhold handler om, at den enkelte SPS-modtager har et socialt fællesskab med nogle kammerater i klassen, som vedkommende kender særligt godt, er fortrolig med og tryk ved. Det kan fx handle om, at SPS-modtagerne har andre, der kender til deres særlige behov, eller som står over for lignende sociale og faglige udfordringer, hvor det ikke opleves som pinligt at tale om disse udfordringer eller få hjælp. SPS-modtagerne finder sammen i disse fællesskaber i pauser og frikvarterer, hvor det kan føles som et pusterum, men også i undervisningen, når der laves gruppearbejde.

Resultaterne fra casestudierne har her mange ligheder med elevstemmerne i rapporten *Når hovedet roder*, der beskæftiger sig med erhvervsuddannelsesområdet (DCUM, 2017). Rapporten peger bl.a. på, at elevfællesskabet på erhvervsuddannelserne er vigtigt for de psykisk sårbare elevers psykiske velbefindende og stabilitet. Det fremhæves også her som afgørende, at klassekammeraterne har forståelse for og grundlæggende accepterer de udfordringer og det behov for ekstra hjælp og støtte i hverdagen, som de psykisk sårbare elever har (DCUM, 2017).

### 3.5 Potentialer og barrierer for at koble SPS til undervisningen

I dette afsnit ser vi nærmere på de potentialer og barrierer for at koble SPS til almenundervisningen, som udspringer af de tre casestudier.

### 3.5.1 Den individuelle støtte opleves som individuelt kompenserende frem for kollektivt inkluderende

Generelt set ser lærerne den individuelle støtte som individuelt kompenserende frem for kollektivt inkluderende, fordi de vurderer, at SPS-modtagernes behov er så forskellige, at de altid må adresseres individuelt.

På tværs af de tre skoler har lærerne derfor svært ved at se, hvordan en tættere kobling af SPS til undervisningen skulle kunne gavne alle elever.

Når det er sagt, så oplever skolerne, at der er et potentiale for at udvikle de inkluderende læringsmiljøer, der tager hensyn til en meget varieret elevgruppe med elever, der har mange forskellige udfordringer, som et klassemiljø og en undervisning bør tage højde for. På tværs af to cases har skolerne erfaringer med at styrke arbejdet med struktur, stilladsering, forforståelse og klare mål for undervisning for at imødekomme elever med forskellige forudsætninger for at indgå i et undervisningsmiljø i gymnasieskolen. I en af de tre cases beskriver lærerne fx, at de overvejer de didaktiske valg, hvis der er mange elever med udfordringer, der gør det vanskeligt for eleverne at honorere de faglige krav. I disse klasser kan de fx vælge at prioritere mere gennemgang på klassen og færre lektioner, større variation i undervisningen og hyppige skift og mere struktur i forbindelse med gruppearbejdet.

Lærernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer for mange forskellige elevtyper kan dermed også komme SPS-modtagerne til gavn.

### 3.5.2 Lærerne tilrettelægger ikke undervisningen anderledes, når der er SPS-modtagere i klassen, men tager individuelle hensyn

På tværs af de tre cases står det frem, at lærerne ikke tilrettelægger undervisningen anderledes, når der er SPS-modtagere i klassen. Til gengæld fremhæver både lærere og SPS-modtagere, at lærerne yder en stor indsats i forhold til at tage individuelle hensyn og stå til rådighed for SPS-modtagerne i samtaler både i og uden for undervisningen.

På tværs af casestudierne kan der set fra lærernes perspektiv være flere begrundelser for, at de ikke tilrettelægger undervisningen anderledes. Lærerne fremhæver fx, at det sjældent giver mening at tilrettelægge undervisningen anderledes, når der er SPS-modtagere i klassen, fordi deres udfordringer og behov varierer meget, og det kalder på en individuel støtte frem for en kollektiv undervisning. Et andet argument fra lærerne er, at mange SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser er fagligt stærke og derfor i højere grad har brug for social støtte og opmuntring i pauser end særlige hensyn i undervisningen.

Derudover betyder hensynet til eleverne også, at lærerne sjældent adresserer elevernes behov eller udfordringer i den kollektive undervisning.

På tværs af elevinterviewene var det nemlig en vigtig pointe, at eleverne lægger vægt på betydningen af at høre til fællesskabet, at undgå at skille sig ud og at få et frirum i klassen, hvor diagnosen ikke står i forgrunden. I disse tilfælde ønsker eleverne altså ikke, at lærerne tager synlige hensyn i undervisningsrummet. Omvendt viser interviewene også, at det er vigtigt for nogle elever, at lærerne bakker op og er støttende, og nogle elever fremhæver også, at det er rart, at de øvrige elever i klassen har forståelse for deres udfordringer.

Ser vi på tværs af de tre cases, er der generelt set et potentiale for at forbedre lærernes muligheder for at tage hensyn i undervisningen uden at gå på kompromis med SPS-modtagernes ønsker om frirum og fortrolighed. Det kan gøres ved at styrke lærernes viden om de enkelte elevers særlige behov, og ved at støttegivere hjælper eleverne med at dele relevant viden om deres udfordringer på klassen.

### **3.5.3 Lærerne står i et dilemma mellem at tage individuelle hensyn og at fokusere på hele klassen**

Det er et centralt resultat på tværs af casestudierne, at lærerne oplever, at det er et dilemma hele tiden at balancere undervisningen, så de både tager de rette hensyn til de psykisk sårbare elever (herunder SPS-modtagerne) og har fokus på at skabe et undervisningsrum, der fungerer for hele klassen.

På den ene side oplever lærerne, som tidligere beskrevet, at de allerede gør rigtig meget for at tage hånd om de udfordringer, de psykisk sårbare elever har. Det er vigtigt for lærerne at skabe et godt klasse miljø som en forudsætning for at lykkes med deres undervisning. På tværs af casene fremhæver lærerne også, at rummelighed er en forudsætning for at lykkes med lærergerningen anno 2018. Lærerne anerkender også, at de har en central rolle i forhold til at opbygge en god relation til de psykisk sårbare elever, og at de som lærere kan gøre en stor forskel med hensyn til, om den enkelte klarer skolegangen eller ej.

På den anden side står det også frem på tværs af de tre cases, at lærerne oplever, at de mangler ressourcer og tid til at komme omkring alle elever, der har særlige behov i undervisningen eller brug for en ekstra snak. Det betyder, at lærerne i nogle tilfælde vælger at henvise til ressourcepersoner på skolen (vejleder, mentor eller psykolog) frem for selv at yde støtte gennem ekstra samtaler eller opmærksomhed. I andre tilfælde erkender lærerne, at de observerer elever, der har det svært, men simpelthen ikke har hverken tid eller overskud til at følge op, fordi de først og fremmest er nødt til at fokusere på at levere en undervisning, der kommer kollektivet til gavn.

### **3.5.4 Lærerne er splittede med hensyn til vurderingen af, om de skal spille en større rolle i forhold til at hjælpe psykisk sårbare**

I alle tre cases er de interviewede lærere delte med hensyn til deres vurderinger af, om de med fordel kunne spille en større rolle i arbejdet med de psykisk sårbare elever, hvis de fik flere ressourcer.

Nogle lærere ønsker ikke at spille en større rolle i arbejdet med at hjælpe de psykisk sårbare elever, fordi de vurderer, at SPS-modtagerne og de psykisk sårbare elever bredt set hjælpes bedst uden for undervisningen af fagprofessionelle.

Andre lærere ser et potentiale i, at lærerne kan løfte en større opgave med hensyn til de psykisk sårbare elever, både i forhold til at styrke arbejdet med at tage individuelle hensyn og i forhold til at få et større fagdidaktisk repertoire med henblik på at tilpasse og udvikle undervisningen til elevernes behov, når der fx er mange psykisk sårbare elever i klassen. I disse tilfælde oplever nogle lærere altså, at de kunne spille en større rolle, men at de mangler viden om den enkeltes behov for at tage særlige hensyn i undervisningen. Det udfolder vi i afsnittet nedenfor.

### 3.5.5 Lærerne mangler ressourcer og viden, hvis de skal spille en større rolle i arbejdet med at støtte psykisk sårbare

På tværs af de tre cases bliver det tydeligt, at nogle lærere oplever at mangle mere udfoldet viden om den enkelte SPS-modtagers konkrete behov, mens andre lærere oplever at mangle en større faglig ballast, hvis de skal tilrettelægge undervisningen anderledes som følge af mange psykisk sårbare i klassen.

Lærerne efterspørger generelt set mere konkret og handlingsanvisende viden fra støttegivere og vejledere, som giver dem et mere præcist billede af problemets omfang, og hvordan de kan hjælpe.

Det står også klart frem på tværs af de tre cases, at lærerne oplever at mangle både tid og ressourcer til at spille en større rolle både for SPS-modtagerne og for de psykisk sårbare elever bredt set.

Særligt vejledere og støttegivere peger på, at det kan være en udfordring, at lærerne ikke har den nødvendig fagspecifikke viden om de behov, som SPS-modtagerne måtte have. Ressourcepersonerne (vejledere og støttegivere) peger også på, at det er en udfordring, at lærerne har begrænset tid til at modtage viden fra fx vejleder eller støttegiver.

En vejleder beskriver fx, hvordan det især for lærerne kan være vanskeligt at forstå elevernes udfordringer, hvis de udadtil virker fagligt meget stærke. Det betyder, at lærerne i skyndingen glemmer at tage de nødvendige hensyn.

Samtidig vurderer støttegiverne, at lærerne med en større viden om elevernes særlige behov kunne tage afgørende hensyn til SPS-modtagerne, fx ved at få viden om, hvornår det er vigtigt at være nænsom i sin feedback til den enkelte elev – eller hvilke elever der har særlig brug for tryghed og gennemsigtighed i en gruppedannelsesproces.

På baggrund af analysen af de tre cases viser der sig et potentiale for at styrke vidensdelingen mellem de centrale aktører i arbejdet omkring SPS-modtagerne og for at give lærerne de bedste forudsætninger for at skabe et inkluderende læringsmiljø og tage individuelle hensyn til psykisk sårbare elever.

### 3.5.6 Systematisk vidensdeling og klar arbejdsdeling kan fremme virkningen af den individuelle støtte

På tværs af de tre cases står det som nævnt frem, at eleverne er meget glade for den SPS-støtte, der gives. Det er dog også en central indsigt fra casestudierne, at en systematisk og formaliseret vidensdeling mellem støttegivere og lærere er en afgørende forudsætning for, at lærerne kan understøtte de SPS-modtagere, der har psykiske funktionsnedsættelser, bedst muligt i undervisningen.

I de tilfælde, hvor skolerne vælger, at en ekstern støttegiver varetager støtten, er det særligt vigtigt at finde gode kommunikationsveje mellem støttegiver, lærere og øvrige resourcepersoner på skolen. I case B er der desuden en uklar arbejdsdeling mellem den eksterne støttegiver, de øvrige resourcepersoner på skolen og underviserne. Det kan give anledning til usikkerhed i forhold til den samlede indsats over for de psykisk sårbare SPS-modtagere.

Pga. travlhed deles viden om de psykisk sårbare SPS-modtagere ofte via skolens digitale læringsplatforme eller intranet (fx Lectio eller LUDUS). Systemerne egner sig bedst til små, korte beskeder,

og hensynet til elevernes fortrolighed gør også, at støttegiveren ikke deler detaljeret information her.

En vej til at imødekomme lærernes behov for mere handlingsanvisende viden og støttegiverens behov for at klæde lærerne bedre på kunne derfor være at supplere den skriftlige viden med korte ad hoc-møder, hvor støttegivere og vejledere kan give mere udfoldet input til lærerne ud over de eventuelle snitflader, der på nogle skoler vil være på de fastlagte lærerforsamlings- eller klasseevalueringsmøder.

## 4 Case A – et stort gymnasium med hf

### Case A: Et stort gymnasium

**Institutionstype:** offentligt gymnasium med hf

**Skolestørrelse:** stort gymnasium (ca. 1.000 årselever)

**Antal SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser:** 8

**Støttegiver:** internt mentorkorps, der er delvist finansieret af skolen

**Organiseringsform:** Indsatsen i form af en mentorordning koordineres af en studievejleder, og det er studievejledere og støttegivere (mentorer), der sammen tilrettelægger de enkelte indsatser. Indsatser drøftes jævnligt med repræsentanter fra ledelsen.

**Informanter:** to elever, to støttepersoner, to studievejledere, fire lærere og en ledelsesrepræsentant

### 4.1 Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere

Case A er en skole, der har iværksat en mentorordning som en del af den specialpædagogiske indsats til elever med psykiske funktionsnedsættelser, dvs. elever, der opfylder betingelserne for at få SPS. På skolen har man dog også valgt, at mentorordningen skal omfatte de øvrige psykisk sårbare elever, som man vurderer, har behov for denne støtte. Skolens mål med mentorstøtten er at gøre alle psykisk sårbare elever klar til at modtage undervisning og gennemføre studieforløbet.

Mentorordningen koordineres af en studievejleder og omfatter udvalgte lærere på skolen. I øjeblikket er der 12-13 lærere, som hver især har en-to mentorelever om året, dvs. at ca. 20 elever p.t. har mentorstøtte. Med afsæt i erfaringer fra lignende ordninger tog skolen et bevidst valg om at give nogle af skolens egne lærere mentorfunktionen – og ikke hyre eksterne støttegivere. Argumentet for dette er fleksibilitet samt tæt kobling og kendskab til skolehverdagen og undervisningen.

Når elever får mentorstøtte, er de placeret i kategorien ”Særligt tilrettelagt studieforløb”, hvor skolen også kan dispensere for nogle af studieordningsreglerne, hvis man vurderer, det er nødvendigt. Det er ikke alle elever med særligt tilrettelagt studieforløb, som har mentorstøtte. Når en elev har behov for et særligt tilrettelagt studieforløb, drøfter studievejlederne det med den relevante årgangsleder, som i særlige tilfælde drøfter det med rektor.

Det er studievejlederen, som har kontakten med den psykisk sårbare elev, og det er studievejlederen, der afgør, hvilken indsats der er behov for at iværksætte, for at studieforløbet kan gennemføres.

Kontakten mellem studievejleder og elev kan blive skabt ad flere veje. Eksempelvis kan skolen få besked om, at der starter en elev med en diagnose, via uddannelsesparathedsvurderingen. Det kan også være, at en elev med psykiske vanskeligheder henvender sig personligt til den studievejleder, som er tilknyttet den pågældendes klasse. Endelig kan det også være en lærer, der henvender sig til klassens teamlærere (en klasse har typisk to teamlærere, som er klassens klasselærere) med information om en udfordret/psykisk skrøbelig elev, og teamlærerne kontakter så klassens studievejleder, som følger op og vurderer behovet for en eventuel indsats.

Formelt set går der forskellige procedurer i gang, alt efter hvilken elev der er tale om. Er det eksempelvis en diagnosticeret elev, som har behov for SPS, så går den formelle ansøgningsprocedure i gang, som varetages af en administrativ medarbejder. Men på skolen forskelsbehandler man som udgangspunkt ikke diagnosticerede og ikke-diagnosticerede elever med hensyn til processen for tildeling og valg af mentor.

Når en studievejleder skønner, at en elev har gavn af en mentor, så er det studievejlederen selv, som matcher den pågældende elev med en mentor. Her skelner man ikke mellem SPS-modtagere og øvrige psykisk sårbare elever, men vurderer med udgangspunkt i den enkelte elevs udfordringer og behov, hvad der er det bedste match. Oftest vælger man også en mentor, der ikke i forvejen underviser eleven, for at undgå dobbeltroller. Når der er fundet en mentor, igangsættes indsatsen med et opstartsmøde, hvor studievejleder, mentor og elev deltager. Af forskellige årsager er det kun i nogle tilfælde, at elevens forældre også er repræsenteret. Det er mentorers og studievejlederes erfaring, at når der er forældreopbakning og -deltagelse, så gør det en positiv forskel i den konkrete indsats. På opstartsmødet udarbejder man i fællesskab en mentorkontrakt, som beskriver rammer og fokus for indsatsen med mentorstøtte. Man tilstræber desuden at holde møder, hvor man evaluerer indsatsen med hensyn til, om der stadig er et behov for mentorstøtte, eller om indsatsen skal fortsætte med eventuelle justeringer. Nogle forløb er korte, og andre er længerevarende. Når en elev har fået bevilliget mentorstøtte, er det studievejlederen, som kommunikerer det ud til den pågældende elevs lærere.

Mentorstøtten foregår som hovedregel uden for undervisningen, og det er den fælles udarbejdede kontrakt (fra opstartsmødet), som definerer støttens fokus. Som mentor har man stort personligt og professionelt råderum med hensyn til at forvalte opgaven, så eleven får størst muligt udbytte af støtten, men fokus er på at skabe sammenhæng mellem elevens private liv og studieforløbet på gymnasiet med henblik på at støtte og hjælpe eleven til at gennemføre uddannelsen. Der er tale om en form for ekstra voksenstøtte, som eleven af forskellige grunde har behov for for at kunne gennemføre uddannelsen. Det kan være støtte i form af hjælp til at komme i skole, en at drøfte uhensigtsmæssige tanker og følelser med, støtte til at skabe overblik i hverdagen og strukturere faglige opgaver, støtte til at indgå i sociale fællesskaber og relationer mv.

#### **4.1.1 Støtteindsatsen gør en positiv forskel for psykisk sårbare SPS-modtagere**

SPS skal sikre, at elever med psykiske funktionsnedsættelser kan tage en ungdomsuddannelse på lige fod med andre. Vi har derfor spurgt elever, støttegiver og studievejleder, hvorvidt de oplever, at støtten har denne virkning, og på denne skole giver alle informanter overordnet udtryk for, at mentorordningen virker og giver den nødvendige støtte til at kunne klare studieforløbet.



Af elevinterviewene fremgår det, at eleverne i høj grad oplever at få den støtte, der er nødvendig og passer til netop deres behov. Ifølge eleverne gør støtten en særlig positiv forskel med hensyn til, at de kan møde op og være til stede i undervisningen, fx fordi de får en sms fra deres mentor, som hjælper dem til at få en god start på dagen, eller fordi de evaluerer ugen med mentoren og planlægger den kommende, så de får overskud og overblik og færre bekymringer med hensyn til, om de kan klare studieforløbet. Deres positive vurdering skal også ses i lyset af, at eleverne selv er med til at udarbejde kontrakten for indsatsen og også løbende drøfter den med mentoren, så den hele tiden er målrettet den enkelte elevs behov.

Mentorer og studievejledere har få eksempler på, at mentorordningen ikke har haft den tilsigtede virkning, da elever har afbrudt deres studieforløb. De peger på, at der måske kan ses et svagt mønster i, at man, hvor indsatsen ikke har virket, har koblet mentoren på for sent i studieforløbet som en form for sidste udvej. Andre gange har forløbet med en mentor og kontakten med studievejlederen ført til afbrudt studieforløb, fordi man sammen har fundet frem til, at en anden uddannelse i højere grad vil matche den pågældende elevs interesser og behov.

## 4.2 Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen

I casestudiet har vi haft et særligt fokus på at belyse samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen, herunder perspektiver på lærerens viden, kompetencer og ressourcer. Det er interessant, i betragtning af at mentorordningen har sit virke uden for undervisningen og varetages af en mentor, der som hovedregel ikke er lærer for den pågældende elev. Det er kun eleven med mentorstøtte, som i udgangspunktet er bindeled mellem almenundervisningen og den særligt tilrettelagte støtte.

### 4.2.1 Lærerne problematiserer den viden, de får om elever med mentorstøtte, fra studievejlederen og mentoren

På tværs af interviewene fremgår det, at lærerne oftest ikke får særligt meget viden om mentorelevens udfordringer, særlige behov og eventuelle diagnose eller diagnoser. Det kan der være forskellige årsager til: for det første hensynet til studievejlederens tavshedspligt, for det andet måden, støtteindsatsen er organiseret på, nemlig uden for og sideløbende med undervisningen. En støttegiver beskriver det som et "frirum", der ikke er en del af undervisningen. For det tredje elevens eksplicitte ønske om, at mentoren eller studievejlederen ikke videregiver viden om elevens udfordringer og/eller diagnoser, fx med det formål ikke at ville særbehandles eller mindes om sine udfordringer.

Lærerne beskriver i interviewet, at de typisk har viden om, at en elev har mentorstøtte, men ikke altid viden om en eventuel diagnose, og hvilke særlige udfordringer og behov vedkommende har. Lærerne fortæller også, at de løbende i studieforløbet kan blive kontaktet pr. mail af mentoren, studievejlederen eller årgangslederen, hvis de skal tage særlige hensyn til en elev i en periode, men ikke får nogen konkret information om årsagen.

I interviewet med lærerne problematiserer de den begrænsede information, de får. På den ene side forstår de hensynet til tavshedspligt, men på den anden side oplever de en frustration over deres manglende viden om, hvad hensynet indebærer. Lærerne efterlyser større indsigt i alvorligheden og omfanget af det. Det er deres oplevelse, at eleverne får en særlig status – "der bliver lagt en form for helle ned over eleven", som en lærer beskriver det – som det er svært for dem at handle professionelt i forhold til i undervisningen. De oplever ligeledes til tider, at informationen og ønsket om

hensyn bliver intetsigende, fordi det handler om almindelig medmenneskelighed. En lærer beskriver det således:



Man har sin tolerance og rummelighed [som menneske]. Men når man får at vide, at ”her er et menneske, du skal være tolerant og rummelig over for”... det er vi forhåbentlig allerede. Så den der kommunikation bliver en ikke-kommunikation. Så det giver ingen mening. Vi har ikke værktøjer, vi kan agere med, andet end vores menneskelighed. Så når en studievejleder eller ledelse siger, at ”nu skal vi give god opmærksomhed”, hvad betyder det så? Det bliver lidt la-la.

Lærer

Elevinterviewene peger på, at der kan være forskellige forklaringer på, hvorfor eleverne ikke selv opsøger lærerne og fortæller om deres særlige behov og udfordringer. Én forklaring kan være, at de ikke ønsker, at lærerne (eller eleverne) skal kende til det. En anden forklaring kan være, at selvom de skulle ønske at fortælle om det, så kan det fra et elevperspektiv kræve stort mod at tage den kontakt. Endelig kan en tredje forklaring være, at de anser det for en personlig ting, der ikke er oplagt at dele i den faglige relation, de har til læreren. En elev beskriver det eksempelvis således: ”[...] det er ikke ligesom folkeskolen. Du har ikke det samme tætte forhold til lærerne. De er her for at lære dig noget, og så er det dét. De er her ikke for noget privat.”

Af elevinterviewene fremgår det, at selvom eleverne i udgangspunktet ikke ønsker at dele viden om udfordringer og støtte, så kan de alligevel være i tvivl. Det er deres behov for at fortælle, at der er en årsag til, hvorfor de i sociale og faglige sammenhænge ikke er mere aktivt deltagende og initiativtagende, som kan få dem til at tvivle og ville ændre mening.

#### 4.2.2 Det kan være vanskeligt at håndtere klasser med mange psykisk sårbare elever

Af lærerinterviewet fremgår det, at det kan være meget vanskeligt at håndtere klasser med mange elever, der har diagnoser af forskellig slags, samt øvrige psykisk sårbare elever. Lærerne føler sig ikke klædt på til det. Lærerne oplever det særligt vanskeligt, når elevernes udfordringer ikke er fagligt funderede, men er af psykisk og social karakter, som ligger langt fra deres faglighed, og oftest af sådan en kaliber, at det indvirker på klassedynamikken og læringsmiljøet, fordi de er enten udadreagerende og opmærksomhedskrævende eller passive og indelukkede. En lærer beskriver det således:



Den mangfoldighed af diagnoser, der er – man kan risikere, der i nogle klasser er seks-syv forskellige diagnoser, og vi kender ikke til al den viden om det. De kommer med en social baggrund eller en diagnose, som vi så på en eller anden måde skal navigere i. Vi skal navigere i den her mangfoldighed, og du kan have en elev, der har brug for helle og rum og rolig kommunikation og fripauser, og så har du en ADHD-elev, som måske bare afbryder undervisningen hele tiden. Så der er mange ting at tage højde for.

Lærer

På tværs af interviewene fremgår det, at de elever, der får SPS i form af mentorstøtte, oftest er fagligt stærke og trives med at løse og arbejde individuelt med faglige opgaver. Derimod er de typisk særligt udfordrede med hensyn til at indgå og agere i det sociale fællesskab og de sociale relationer i klassen. Ifølge lærerne kommer det til udtryk på forskellige måder og i forskellige situationer. Eksempelvis når eleverne skal samarbejde med andre i grupper eller fremlægge foran klassen. Men det kan også bare være generelt i undervisningen, hvor der er eksempler på elever, der lukker sig inde og lægger makeup eller laver perleplader for at kunne være til stede i rummet, ligesom det

kan være elever, der sætter sig under bordet eller farer op og forlader undervisningslokalet uden videre. En lærer forklarer:



Man aner ikke, hvordan man skal håndtere en elev, der fx sætter sig under bordet eller giver fanden i undervisningen osv. Så det kan fylde rigtig meget i klassen, at bare én elev er syg. Det kan faktisk ødelægge klassedynamikken nogle gange.

Lærer

Citatet her afspejler et generelt perspektiv, som kom frem under lærerinterviewet – det perspektiv, at det, der opleves særligt vanskeligt, er at finde balancen mellem de individuelle hensyn (til ofte mange elever) og det kollektive hensyn til klassen og klassedynamikken som helhed.

Det er lærernes oplevelse, at eleverne generelt er meget rummelige over for hinanden, men at der kan opstå dårlig stemning i klassen, hvis lærerne ikke finder en god måde at tackle elevernes udfordringer på.

### 4.2.3 Lærere tager nogle særlige hensyn til psykisk sårbare elever, men tilrettelægger ikke undervisningen anderledes

Lærerne oplever ikke, at det er nødvendigt at tilrettelægge undervisningen grundlæggende anderledes, end de plejer, når der er nogle psykisk sårbare elever med diagnoser og/eller psykiske funktionsnedsættelser. Men de beskriver, at de i nogle tilfælde må tage særlige hensyn til disse elever. Det kan være ved at placere eleven i en gruppe med andre elever, vedkommende kender godt, eller i forbindelse med fremlæggelser, hvor eleven kan få lov til at fremlægge sammen med en klassekammerat, vedkommende er tryk ved, selvom der er lagt op til individuelle elevoplæg. Det kan også være ved at frede eleven i perioder og acceptere, at vedkommende er mindre aktiv og mindre til stede. Det beskriver en lærer her:



Man står jo i det dilemma som lærer, at man jo er ansat til at lære eleverne en form for faglighed, men samtidig har man det der kørende. Der er et fælles regelsæt for eleverne, og så er der dem – uden at det nødvendigvis bliver italesat – der har deres egne regler. Ellers falder det hele fra hinanden, hvis man først begynder at tage den der konfrontation midt i en undervisning. Det ville fylde for meget.

Lærer

Ifølge lærerne kan de hensyn, de tager til de enkelte psykisk sårbare elever, være både på eget initiativ eller på opfordring fra elevens mentor eller klassens tilknyttede studievejleder.

Det er nogle læreres erfaring, at der kan være behov for at gøre sig nogle særlige didaktiske overvejelser og valg i nogle klasser, hvor der er udfordringer af faglig eller social karakter, som ikke tager afsæt i nogle enkelte elever med SPS eller psykiske sårbarheder. En lærer beskriver:



Der kan være klasser, som har særlige udfordringer, ikke nødvendigvis pga. diagnoser, men hvor man, måske særligt de første år, må tage nogle didaktiske hensyn og tilrettelægger undervisningen på en særlig måde.

Lærer

Lærerne nævner, at det eksempelvis kan være større variation i aktiviteter pga. elevens udfordringer med at holde koncentrationen og samle sig om en aktivitet i længere tid ad gangen eller med at få læst lektier op, fordi elever ellers ikke får forberedt sig til undervisningen.

#### 4.2.4 En god klassekultur og et socialt tilhørsforhold er afgørende for psykisk sårbare elevers trivsel og læring

På tværs af interviewene fremgår det, at en god klassekultur og et socialt tilhørsforhold til nogle klassekammerater er et væsentligt fundament for psykisk sårbare elevers trivsel og læring, og læreren er en væsentlig aktør med hensyn til at understøtte dette.

Studievejledere, mentorer, lærere og elever beskriver, at en god klasse har afgørende betydning for, om psykisk sårbare elever møder op til undervisning og er trygge ved at være til stede. En god klasse handler om, at der er et godt socialt klima, hvor eleverne formår at rumme hinandens forskelligheder, herunder særlige behov og udfordringer. Det handler også om, at den psykisk sårbare elev har et socialt tilhørsforhold til nogle enkelte elever i klassen, ikke nødvendigvis alle. Det er en studievejleders perspektiv, at i en god klasse kan kammeratskabseffekten være vigtigere end effekten af, hvad studievejledere og lærere kan gøre. Omvendt kan en konsekvens af den psykisk sårbare elevs oplevelse af at være i en dårlig klasse være, at eleven får flere og flere fraværstimer og i sidste ende afbryder studieforløbet. For at undgå dette, så hænder det, at mentor, studievejleder og elev kommer frem til, at den bedste løsning er at skifte klasse.

Af interview med studievejledere, mentorer og lærere fremgår det, at lærerne spiller en vigtig rolle i dette arbejde med at få klasserne til at fungere godt både socialt og fagligt. Det er dem, der i den daglige undervisning kan arbejde med at skabe en positiv relation til eleverne og et inkluderende læringsmiljø – det er derimod sværere for en studievejleder eller mentor, som kun vil kunne indgå sporadisk. En studievejleder siger eksempelvis: ”Jeg kan ikke komme ind som enkeltperson et par gange og rette op på det.” Af interviewene fremgår det også, at selvom alle er vidende om, at læreren har en vigtig rolle med hensyn til at understøtte et godt klassefællesskab og gode relationer, så oplever lærerne ikke at have ressourcerne til det. Det handler om ressourcer i form af tid til de enkelte elever, der er psykisk sårbare og har brug for ekstra/særlig opmærksomhed og hensyn. En lærer siger fx: ”Relationen betyder rigtig meget for dem, om de er klar til at modtage undervisning. Mange af dem vil gerne ses og lyttes til, men det er svært at finde tid til at sige andet end ’det skal nok gå’.” Men det handler også om ressourcer i form af at være klædt på med viden og kompetencer, når de skal håndtere og rumme elever med diagnoser, som har særlige behov.

I forlængelse heraf bliver der blandt lærerne sat spørgsmålstejn ved, hvor meget arbejdet med det sociale klassefællesskab og de sociale relationer skal fylde. En lærer siger fx:



Man kan også diskutere, om det er vores opgave, som universitetsuddannede faglærere, at skulle være omsorgsgivende, superhypersensitive i forhold til, hvem der sidder og har det på den ene og på den anden og tredje måde i et klasselokale. [...] Vi har et pensum, og vi skal frem. Og hvis vi kun hænger os i det sociale, så flytter vi os ikke fagligt. Og det går ud over dem, der pisser gerne vil lære noget og vil udfordres. Så hvis man hele tiden bliver hængende i ”hvordan har alle det?”, så ...

Lærer

Det er lærernes erfaring, at de i praksis ofte gør en ekstra indsats for at bygge et godt klassefællesskab og gode sociale relationer op i 1. g og 2. g, da de ved, hvor stor betydning det har fagligt, mens de har et stærkt fagligt fokus i 3. g. Det er i særlig grad klassens teamlærere (klasselærere), der har øje for, hvordan klassen fungerer socialt, så det er dem eller klassens studievejleder, som lærerne henvender sig til, hvis der er brug for en ekstraordinær indsats.

## 5 Case B – et mellemstort gymnasium uden hf

### Case B: Et mellemstort gymnasium

Institutionstype: offentligt gymnasium uden hf

Skolestørrelse: mellemstort gymnasium (ca. 650 elever)

Antal SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser: 7

Støttegiver til SPS-modtagere: ekstern mentor, der er finansieret gennem SPS-midler

Organiseringsform: Skolens øverste ledelse følger igangsættelsen af indsatser rettet mod psykisk sårbare SPS-modtagere tæt og er ofte involveret i enkeltsager, der kræver en særlig indsats.

Informanter: tre elever, en støttegiver, tre lærere, en SPS-ansvarlig, en studievejleder og en ledelsesrepræsentant

### 5.1 Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere

Case B er en skole, hvor konsulenter fra et eksternt rådgivningsfirma giver støtten til SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser. Den eksterne støttegiver er valgt, fordi skolen vurderer, at SPS-modtagerne med psykiske udfordringer bedst hjælpes af fagprofessionelle, der har den fornødne faglige indsigt og professionelle baggrund til at hjælpe unge med svære problematikker og diagnoser. Den eksterne støttegiver har specialiseret viden inden for diagnoserne autisme, Aspergers og ADHD, men hjælper alle SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser.

Elever, der har fået bevilget SPS pga. psykiske udfordringer, modtager mentorstøtte fra den eksterne støttegiver en gang om ugen på skolen. Støtten handler fx om, at den eksterne støttegiver hjælper med at strukturere elevernes hverdag, så de bedre kan løse de skoleopgaver, de har.

Ledelsen er i høj grad involveret i sager med elever, der har psykiske sårbarheder mere bredt set. Ansvar er fordelt på ledelsesniveau, hvilket betyder, at uddannelseslederne og vicerektor hver har en række klasser under sig. Når det drejer sig specifikt om SPS-modtagere, er det dog altid rektor, der er involveret.

Før elevernes studiestart læses ansøgninger igennem. Her har elever sommetider angivet, at de har særlige udfordringer. I disse tilfælde vil rektor og SPS-koordinatoren tage initiativ til et opstartsmøde med eleven og dennes forældre eller værge. På opstartsmødet klarlægges, hvorvidt eleven ønsker,

at der skal søges om SPS, og om læreren og eleverne i klassen skal informeres om støtten og elevens problematik.

Når skolen ikke har kendskab til elevens psykiske sårbarheder på forhånd, er det ofte lærernes bekymringer om en elev, der skaber opmærksomhed om denne elevs behov. Derudover har skolen tilknyttet en psykolog (ikke fuldtidsstilling) og har studievejledere. Psykologen bliver ofte anvendt, mens elever bliver udredt. Psykologen har også en afklarende rolle og deltager dermed i nogle tilfælde i møder, hvor elevens behov beskrives. Når eleven er udredt, bliver SPS-koordinatoren involveret i sagen. Rektor, SPS-koordinatoren og psykologen gennemgår i fællesskab alle elever, der har psykiske vanskeligheder.

Studievejledningen på skolen har ansvar for at reagere på fravær og arbejde med fastholdelse. Elever med en høj fraværsprocent bliver sendt til en samtale med studievejledningen meget hurtigt, hvor man også har mulighed for at undersøge, om der er noget galt, som skolen kan afhjælpe. Dermed har skolen flere led, hvor det kan opspores, om elever har særlige behov. Elever bliver henvist til psykologen, hvis ikke der synes at være behov for eller ønske om SPS.

Det er SPS-koordinatoren, der skriver ansøgninger og søger om støtten. En anden medarbejder hjælper med opgaven med hensyn til økonomi. Hvor rektor og eventuelt psykologen ofte kun deltager i opstartsmøder, er det SPS-koordinatoren, der primært har den løbende dialog med eleven, forældrene og det eksterne rådgivningsfirma. SPS-koordinatoren har dermed en vigtig tovholderfunktion og er gatekeeper i forhold til at sikre, at forskellige parter modtager relevante informationer om den enkelte elev. Det er ofte hende, elever og lærere går til med spørgsmål om SPS, hvilket ofte sker ad hoc.

### 5.1.1 SPS gør en vigtig forskel, men samarbejdet kan forbedres

SPS skal sikre, at elever med psykiske funktionsnedsættelser kan tage en ungdomsuddannelse på lige fod med andre. Vi har derfor spurgt elever, støttegiver og studievejleder, hvorvidt de oplever, at støtten har denne virkning.

Af elevinterviewene fremgår det, at eleverne i høj grad oplever at få den rette støtte, så de har mulighed for at følge og gennemføre deres uddannelse. Ifølge eleverne har støtten især en stor betydning i forhold til at skabe struktur og få overblik over de enkelte opgaver. En elev vurderer dog også, at støtte fra lærerne måske ville kunne have opfyldt hendes behov.

Også støttegiveren oplever støtten som meget vigtig og værdifuld for eleverne og understreger, at især tiden til mere udfoldet feedback er særligt betydningsfuld for eleverne. Støttegiveren peger dog også på enkelte tilfælde, hvor SPS-modtagere har måttet opgive deres uddannelse – og hvor det er vurderingen, at en bedre koordinering imellem resourcepersoner på skolen og mere kommunikation med lærerne kunne have gjort en forskel.

## 5.2 Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen

I casestudiet har vi haft et særligt fokus på at belyse samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen, herunder perspektiver på lærerens viden, kompetencer og ressourcer. Det er interessant set i lyset af, at SPS-modtagere får støtte uden for undervisningen, dvs. at det er SPS-modtageren, som i udgangspunktet er bindeled mellem almenundervisningen og den særligt tilrettelagte støtte.

### 5.2.1 Manglende koordinering og begrænset vidensflow mellem støttegiver, vejleder og SPS-ansvarlig

På tværs af interviewene står det frem i denne case, at der er både uklare arbejdsgange og et manglende forum for koordinering mellem de forskellige ressourcepersoner i arbejdet omkring SPS-modtagerne med psykiske funktionsnedsættelser. Denne oplevelse kan hænge sammen med, at skolen for nylig har reorganiseret indsatsen, og at arbejdsgangene derfor endnu ikke er helt på plads.

Alle de interviewede ressourcepersoner i arbejdet med SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser (støttegiver, SPS-ansvarlig og vejleder) peger på samme problematik om behovet for flere snitflader og et mere formaliseret samarbejde mellem ressourcepersonerne (psykolog, SPS-ansvarlig, studievejleder og støttegiver). Indsatsen beskrives fx som uorganiseret, hvilket betyder, at ressourcepersonerne oplever at mangle et overblik over, hvordan der specifikt sættes ind over for SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser (og i nogle tilfælde også psykisk sårbare bredt set), og hvem der gør hvad hvornår.

### 5.2.2 Manglende videnoverlevering fra støttegiveren til lærerne kan begrænse de elevers muligheder for at klare undervisningen på lige fod med andre

På denne skole foregår kontakten mellem den eksterne støttegiver og skolen stort set udelukkende via SPS-koordinatoren. Det betyder, at der i praksis ikke er nogen koordinering eller direkte vidensudveksling mellem den eksterne støttegiver og lærerne på skolen. Hvis støttegiveren skal give besked til lærerne, går kommunikationen via SPS-koordinatoren.

Af interview med støttegiveren fremgår det, at de manglende snitflader til lærerne set fra støttegiverens synspunkt er problematiske, fordi støttegiveren mangler et forum for at overlevere vigtig viden til lærerne om særlige hensyn vedrørende den enkelte SPS-modtager. Viden fra støttegiveren til lærerne og den modsatte vej, fra lærerne eller vejlederen til støttegiveren, formidles alene som beskrevet gennem SPS-koordinatoren, men SPS-koordinatoren, der har en administrativ funktion, har heller ikke et formelt forum for vidensdeling med lærerne, så kommunikationen foregår i høj grad ad hoc, og viden indsamles via dialoger på lærerværelset.

I erkendelse af at det er vanskeligt at mødes eller kommunikere direkte med lærerne, efterspørger støttegiveren et tættere samarbejde med studievejlederen, der har en mere direkte adgang til lærerkollegiet.



Jeg synes ikke, det er hensigtsmæssigt, at vi ikke arbejder direkte sammen med studievejlederen. Det gør vi andre steder [...] Det gør det meget nemmere, for studievejlederen er jo kollega til de lærere, der gennemfører undervisningen, og kan tale i øjenhøjde med dem.

Støttegiver

Set fra støttegiverens synspunkt har det store konsekvenser og betyder, at der ikke i alle tilfælde bliver taget de nødvendige hensyn i undervisningen til SPS-modtagerne, hvilket først og fremmest skyldes manglende viden om SPS-modtagernes individuelle udfordringer.

De interviewede elever oplever dog alle, at SPS-indsatsen er god og nyttig, at informationen til lærerne er passende, og at lærerne i vid udstrækning tager hensyn til deres udfordringer. Et perspektiv blandt eleverne er fx, at det ikke er lærernes rolle at yde en ekstra hjælp, og at de bør have fokus på at formidle den faglige viden.

### 5.2.3 Manglende generel viden om særlige behov gør inklusionsarbejdet vanskeligere

Et andet centralt perspektiv fra både støttegiver, SPS-kordinator og studievejleder er, at der generelt set mangler viden om, hvordan læreren kan hjælpe de psykisk sårbare elever og SPS-modtagerne med psykiske funktionsnedsættelser.

De tre informanter påpeger alle, at lærerne ikke får overleveret generel viden om forskellige målgruppers behov. Den manglende generelle viden kan have konsekvenser for elever med bestemte diagnoser. Som et konkret eksempel nævnes, at et større kendskab til autismespektrumforstyrrelser ville betyde, at lærere med elever med autismespektrumforstyrrelser i klassen via små, enkle greb kunne tage vigtige hensyn, der ville øge elevernes sociale trivsel. Det kunne fx handle om fokus på klar og entydig formidling, klar rammesætning i opgaveløsningen og overskuelighed i gruppedannelsesprocesser.

Ressourcepersoner på skolen ligger alle inde med viden, de gerne vil dele, men oplever, enten at det er svært at finde tid til i en travl hverdag, eller at det kan være vanskeligt at formidle til lærergruppen, der i forvejen har en række øvrige opgaver.

### 5.2.4 Lærerne er delte med hensyn til deres vurdering af den nuværende organisering af støtten til psykisk sårbare elever

Af interviewet med lærere fremgår det, at lærerne har meget forskellige perspektiver på lærerrollen i forhold til psykisk sårbare elever. Da der er få elever på skolen, der modtager SPS pga. psykiske funktionsnedsættelser, er lærernes erfaringer også baseret på elever, der har psykiske vanskeligheder, men som ikke nødvendigvis modtager SPS.

Perspektiverne spænder fra en oplevelse af, at der med fordel kunne være mere vidensdeling om elever med psykiske vanskeligheder, til en oplevelse af, at det er positivt, at sparring om elever med særlige udfordringer foregår mere ad hoc. De to perspektiver fremgår af citaterne nedenfor.



Jeg synes, der er for lidt fokus på de psykisk sårbare elever. Vi har ikke deciderede klassemøder, hvor man kan tage den slags op. [...] Det er meget sådan, at man hiver fat i sine kollegaer, når man har et konkret problem. Så drøfter man, om det bare er en selv, som har det problem med eleven, eller om der også er andre.

Lærer

Denne lærer oplever, at viden om psykisk sårbare elever kan gå tabt – og refererer til en konkret SPS-modtager med psykiske vanskeligheder, hvor han på elevens og SPS-kordinatorens opfordring var med til en række møder med den eksterne støttegiver og ad den vej fik en helt anden forståelse for og viden om eleven, der var afgørende for, hvordan han mødte eleven i klassen.

En anden lærer fremhæver styrken ved den uformelle vidensdeling om vanskeligheder i klassen, som giver mulighed for at vende en besværlig time eller en svær udfordring, lige efter at det har fundet sted:



Når jeg har brug for at fortælle om et konkret problem, så oplever jeg også at få noget igen, få en snak om problemer, elever eller klassen, selvom jeg egentlig bare havde brug for at hælde lidt ud af. Jeg ved ikke, om jeg ville få det samme ud af det, hvis jeg satte mig ned til et møde og så skulle gøre det nu.

Lærer



Som det fremgår af citatet, så værdsætter denne lærer den mere uformelle sparring med kollegaer. Den uformelle sparring kan dog have den udfordring, at det er tilfældigt, om lærerne opsøger den eller ej, og at det ikke nødvendigvis giver lærerne mere viden eller flere handlemuligheder i forhold til den enkelte elevs problematik, fordi der ikke er snitflader, hvor støttegiveren og læreren (og eventuelt vejleder og psykolog) mødes om klasserne.

Samtidig er det også en vigtig pointe, at den mere formaliserede snak om psykisk sårbare elever i klassen eller andre udfordringer med at skabe inkluderende læringsmiljøer ikke udelukker den løbende sparring og løse snak på lærerværelset efter en vanskelig episode.

### 5.2.5 Lærerne oplever at mangle ressourcer til at kunne gøre en ekstra indsats for psykisk sårbare elever

Lærerinterviewet peger overordnet på, at det for lærerne er vanskeligt at have den fornødne tid og de fornødne ressourcer til at indgå i koordinationen med hensyn til at tilrettelægge indsatser til de psykisk sårbare elever. Indsatsen til de psykisk sårbare elever afhænger derfor af, om det er muligt at tage små hensyn uden for undervisningen. En lærer fortæller fx:



Der er slet ikke ressourcer til at tilrettelægge undervisningen anderledes. Derfor siger jeg også, at min indsats afhænger af, hvor mange personer, hvad det er, og hvor meget de har brug for. I det tilfælde, som jeg har, der kan man fx gøre, ligesom jeg gør, finde nogle huller, hvor det lige passer ind, eller man kan lige tage den i frikvarteret en gang imellem, men det er ikke noget, der er sat ressourcer af til. Det er noget, man skal vælge at gøre eller at lade være med.

Lærer

Citatet illustrerer tydeligt, at det opleves som vanskeligt at tage særlige hensyn i undervisningen, og at praksis derfor vil variere, alt efter hvor meget ekstra tid lærerne vælger at bruge på elever med særlige behov.

Lærerne beskriver en ambivalens i forhold til deres rolle over for de psykisk sårbare elever, som også kan genfindes i de to øvrige cases. På den ene side vurderer lærerne, at opgaven med at hjælpe psykisk sårbare elever og SPS-modtagerne bedst løses af fagprofessionelle uden for undervisningen, og at deres rolle primært er at hjælpe eleverne med at få hjælp og ikke at yde en særlig støtte i undervisningen. En lærer siger fx:



Jeg ville ønske, vi havde nogle flere ressourcer i samfundet til at hjælpe unge mennesker, frem for at vi skal løse det hele. For jeg mener faktisk, at vi i forvejen bruger alt, hvad vi har af menneskelig kompetence, til at få flyttet de her elever. Ellers kan man ikke være underviser i den skoleideologi, som vi arbejder i. Det er i højere grad det udenom: studievejledningen, psykologer, samarbejdet med hjemmet, der skal styrkes.

Lærer

Men på den anden side oplever lærerne også, at de faktisk kan gøre en stor forskel i undervisningen – vel at mærke, hvis de altså har viden om de psykisk sårbare elevers udfordringer på forhånd. Som det fremgår af citatet nedenfor, så er det lærernes generelle vurdering, at det godt kan lade sig gøre at tage små hensyn til de psykisk sårbare elever, selvom rammerne er pressede og ressourcerne knappe. Læreren fortæller:



Det meste af det, jeg har gjort [over for psykisk sårbare elever], har været situationer i klassen, hvor jeg har været klar over, at jeg skulle kigge efter noget konkret. Når man ved det, så synes jeg godt, det kan puttes ind i en ramme, hvor man kan hjælpe løbende. Selvfølgelig kan man ikke hjælpe hele tiden, men på nogle tidspunkter, hvor det passer en.

Lærer

Citatet understreger dermed vigtigheden af, at lærerne har et godt kendskab til de psykisk sårbare elevers problemer og ved, hvilke tegn de skal kigge efter i undervisningen.

## 6 Case C – et mellemstort gymnasium med hf

### Case C: Et mellemstort gymnasium

**Institutionstype:** offentligt gymnasium med hf

**Skolestørrelse:** mellemstort gymnasium (ca. 950 årselever, heraf 160 hf-årselever)

**Antal SPS-modtagere med psykiske funktionsnedsættelser:** 11

**Støttegiver:** intern støttegiver, der er delvist finansieret af skolen

**Organiseringsform:** Ansvar for at tilrettelægge indsatser målrettet SPS-modtagere er i høj grad uddelegeret til støttegiveren, men indsatser drøftes jævnligt med ledelsen.

**Informanter:** to elever, tre lærere, en støtteperson, en SPS-ansvarlig, en studievejleder og en ledelsesrepræsentant

### 6.1 Organisering af indsatsen målrettet SPS-modtagere

Case C er en skole, der har valgt at give én intern støttegiver det faglige ansvar for at tilrettelægge og yde støtten til alle skolens SPS-modtagere. Støttegiveren har en baggrund inden for pædagogik og specialpædagogisk vejledning. Skolen prioriterer at skabe ro omkring indsatsen for SPS-modtagere, dvs. at psykisk sårbare elever med støttegiverens ord ikke skal forvirres og bombarderes med forskellige mennesker. Derfor er det støttegiveren, der som udgangspunkt alene har ansvaret for SPS-modtagerens støtte, og hun har på den måde en slags ekspertrolle. Arbejdet med at hjælpe SPS-modtagerne er den eneste arbejdsfunktion, støttegiveren har på gymnasiet.

Ledelsen på dette gymnasium vurderer overordnet set, at skolen bør løfte et samfundsmæssigt ansvar i forhold til at inkludere psykisk sårbare elever. Derfor har man lagt en rummelig linje over for elever, der har psykiske udfordringer. Uddannelseslederne på skolen er involveret i sager med psykisk sårbare elever, og ledelsen drøfter løbende den specialpædagogiske indsats med støttegiveren. Men skolen oplever især, at det er psykisk sårbare elever, der ikke modtager SPS, som i stigende grad kan være en udfordring. Det er altså gråzone-elever med forskellige psykiske udfordringer som fx midlertidig stress og ikke-diagnosticeret angst, der skaber udfordringer i undervisningen. En lærer peger på, at man som lærer skal tage højde for differentierede behov. Det er en pædagogisk opgave, der indgår i lærergerningen. Der er altså en forståelse af, at man som lærer skal være rummelig. Samtidig påpeger en lærer, at lærerne har forskellige forudsætninger for at arbejde med en differentieret elevgruppe, qua deres personlige kompetencer og erfaringsgrundlag.

Skolen har forskellige andre støtteindsatser, der er målrettet en bredere elevgruppe. Skolen har faglige tutorer, studievejledere, en psykolog og en psykoterapeut. SPS-modtagerne har almindeligvis ikke kontakt til psykologen og psykoterapeuten. Alle elever (på både hf og stx) har tutorer. Støttegiverens vurdering af SPS-modtageren er udslagsgivende for, om SPS-modtageren også har kontakt med en tutor. Tutorkorpset består af nogle af skolens lærere. Studievejledningsfunktionen er også bemandet med nogle af skolens lærere, hvoraf alle har en supplerende vejlederuddannelse. Studievejledningen har ansvar for fraværsopgørelser og taler med elever om studievalg og trivsel. Studievejledningen taler også med elever med diagnoser, men almindeligvis ikke nogen elever, der modtager SPS. Dermed er indsatsen inddelt efter, om man er SPS-modtager eller ej. Tildeling af SPS-midler er afgørende for denne inddeling.

Støttegiveren har kun kontakt med SPS-modtagere. Når en elev er udredt, overtager støttegiveren kontakten til eleven. Støttegiveren afholder et opstartsmøde, hvor hun italesætter, hvilken hjælp hun kan tilbyde. Hvis elevens diagnose er kendt før studiestart, tager hun initiativ til et møde i ugen op til studiestart. Støttegiveren skriver udkastet til ansøgningen om bevilling af støtte, og en SPS-administratør står for refusion.

Støtten til SPS-modtagere foregår almindeligvis én gang om ugen som individuelle møder på skolen. Trivsel og strukturering af elevernes hverdag og skoleår er helt centralt i den specialpædagogiske indsats. Støttegiveren fokuserer på, at indsatsen er til, for at den pågældende SPS-modtager kan indgå i undervisningen. Derfor tilstræber hun at skabe en kobling til undervisningen. I forlængelse heraf erkender hun, at hendes indsigt i undervisningen kunne være bedre. Hun kan ikke se, hvordan og hvorfor eleverne har det dårligt i undervisningen. Men hun lytter til eleverne og sætter sig ind i, hvad de skal. Dermed tilstræber hun at være bindeleddet mellem SPS-indsatsen og undervisningen.

Støttegiveren holder møder med eleven på skolen, og hun er tilgængelig for elever, der har brug for at sende en sms på tidspunkter uden for almindelig arbejdstid. Støttegiveren er en nøgleperson for SPS-modtagerne mere bredt set, idet hun også kan deltage i samtaler med psykiatrien, hjælpe med at tage kontakt til et botilbud mv. Støttegiveren fokuserer især på ét princip i den specialpædagogiske støtte: Eleven skal tage medansvar. Derfor fokuserer hun på samskabende vejledning og anvender fx sokratiske dialog som værktøj. Den pågældende elev er som hovedregel involveret i alle drøftelser og beslutninger, herunder hvilke informationer der deles med andre. Desuden argumenterer hun for, at det er vigtigt, at eleven selv er engageret, eftersom det er forventeligt på dét uddannelsesniveau.

### 6.1.1 Eleverne oplever, at støtten virker

SPS skal sikre, at elever med psykiske funktionsnedsættelser kan tage en ungdomsuddannelse på lige fod med andre. Vi har derfor spurgt elever, støttegiver og studievejleder, hvorvidt de oplever, at støtten har denne virkning.

De interviewede elever oplever, at de bliver guidet godt igennem studiestarten, hvorfor det bliver mere overskueligt at starte på ungdomsuddannelsen. Det er fordelagtigt, at eleverne har mødt støttegiveren forud for studiestarten. Begge elever fortæller, at de er tilfredse med den hjælp, de modtager. Støttegiverens fokus på både strukturering og trivsel synes at virke hensigtsmæssigt. En elev fortæller:



Jeg tror ikke, at jeg havde gået herude meget længere end tre måneder, hvis jeg ikke havde haft [støttegiver]. [...] Jeg har meget personlig kontakt med hende, som jeg ikke kunne få med en studievejleder.

Elev

Eleverne vurderer, at støtten har afgørende betydning. Hjælpen til at skabe struktur kan være en forudsætning for, at eleverne laver deres skoleopgaver og gennemfører uddannelsen. Som følge af at støtten hjælper eleven til at planlægge sine skoleopgaver, kan støtten også bevirke, at eleven får ekstra overskud. Dette gør, at eleven er bedre i stand til at deltage i den sociale sammenhæng, hun/han er en del af på skolen. En elev fortæller:



Jeg har svært ved socialt sammenhold og have dialog med andre. Hun hjælper mig med, hvordan jeg kan tale med andre. Det betyder også, at jeg ikke har så meget energi, så hun hjælper mig med mine prioriteringer, [...] så kan jeg finde overskud og motivation. Også fremmøde generelt [...] Hvis man planlægger det og bryder året op, så kan man overskue det.

Elev

I lighed med elevperspektiverne i rapporten *Når hovedet roder* (DCUM, 2017) understreger elevens fortælling vigtigheden af den personlige og tætte kontakt. Støtten medvirker til, at det med en elevs ord ikke er for stor en byrde at gå i gymnasiet.

### **Støttegiveren har en særlig forståelse for eleverne qua sin faglighed**

De elever, vi har talt med, vurderer ikke, at studievejlederne ville kunne give samme støtte, som støttegiveren kan. En elev fortæller, at støttegiveren har en særlig forståelse for de problemer, som eleven har. Støttegiveren selv peger på, at SPS-modtagerne er taknemmelige for, at hun ikke også er underviser. Hun vurderer, at eleverne har behov for adskilte funktioner, hvilket skaber tryghed. Også andre medarbejdere udviser respekt over for støttegiverens faglighed og indsats. En lærer siger: "[...] man må give respekt for den faglighed – det er ikke for amatører. Der er vi amatører."

Lærerne oplever, at støttegiveren har en specifik viden, der er nødvendig for at afhjælpe målgruppens udfordringer. Og eleverne oplever som konsekvens, at lærerne er forstående over for, at der er nogle særlige hensyn, der bør tages. Det er altså støttegiverens specialiserede viden, der fremhæves som en væsentlig faktor for, at støtten virker. Desuden skal den positive indstilling til støtten ses i lyset af, at eleverne involveres i beslutninger om tilrettelæggelse af støtten.

## **6.2 Samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen**

I casestudiet har vi haft et særligt fokus på at belyse samspillet mellem SPS-indsatsen og almenundervisningen, herunder perspektiver på lærerens viden, kompetencer og ressourcer.

### **6.2.1 Støttegiveren oplever det som en svær balancegang at give den rette mængde viden om SPS-modtagere videre til lærere**

Af interview med støttegiveren fremgår det, at når en elev er begyndt på et forløb ved støttegiveren, videregiver hun kort information om elevens behov til lærerne. Støttegiveren forklarer eleven om nødvendigheden af, at lærerne har kendskab til elevens behov, og hun fremlægger det ikke som en mulighed, at eleven selv kan vælge, om lærerne skal vide noget. Eleven er involveret i, hvilke infor-

mationer lærerne modtager. Kommunikationen foregår almindeligvis via Lectio, der er skolens intranet. En lærer fortæller, at beskederne ofte er fem linjer om, hvilken elev det er, hvilke udfordringer der er tale om – fx at eleven ikke kan forstå ironi – og desuden, at lærerne ikke skal lave noget om, men blot skærpe deres opmærksomhed over for elevens særlige behov. Beskederne er korte af hensyn til datasikkerhed lige såvel som af hensyn til, at eleven ofte ikke ønsker at stå ud fra fællesskabet. Eleverne ønsker ikke kun at blive set som deres diagnose. Det peger både eleverne selv og støttegiveren på, og sidstnævnte beskriver, at det har betydning for elevernes identitet. Desuden er støttegiveren påpasselig med, hvad hun skriver på Lectio. Det skyldes, at hun har en oplevelse af, at underviserne kan opleve informationerne som en ekstra opgave, de ikke har tid til.

Der er ingen faste møder mellem lærerne og støttegiveren, hvor SPS-modtagerne er i fokus. Ligeledes er der ingen procedure for, at støttegiveren videreformidler sin viden om fx diagnoser til lærerne. Støttegiveren overbringer elevspecifik information, og hun tilstræber at målrette beskederne til lærernes praksis. Desuden anvendes Lectio løbende angående kommunikation om SPS-modtagere. Lærerne, ledelsen og støttegiveren registrerer, når de har en samtale med en elev. På den måde ligger der en grov skitse af indsatsen med hensyn til eleven, som de kan tage udgangspunkt i. Den daglige kommunikation om eleven foregår i mindre grad mellem støttegiveren og lærerne. Når en lærer bliver i tvivl om, hvorvidt en elev trives, går læreren typisk først til klasselæreren og dernæst til eleven selv. Elever kan dog vælge at bruge støttegiveren som kommunikationsled i dagligdagen. En elev fortæller, hvorfor han oplever, at det er fordelagtigt, at støttegiveren taler på vegne af ham. Støttegiveren har en anden autoritet, end eleven selv oplever at have. Derfor oplever han også, at lærerne bedre forstår alvoren i hans problemer. Dette pointerer væsentligheden af at være opmærksom på risikoen ved, at eleven tildeles et for stort ansvar for sin egen støtteindsats.

## 6.2.2 Viden er fundamental for, at lærerne kan tage de rigtige hensyn

Af interview med lærere fremgår det, at lærernes viden om forskellige diagnosetyper eksempelvis bruges, når lærerne inddeler elever med henblik på gruppearbejde. Som konsekvens af at lærerne får elevspecifik information om elever, der modtager SPS, afhænger deres forståelse af forskellige diagnoser af deres erfaringsgrundlag med hensyn til at inkludere elever med forskellige diagnoser. Men det er den elevspecifikke information, som lærerne eksplicit efterspørger og er glade for. I forlængelse heraf diskuterer lærerne indbyrdes, om de burde have mere viden om SPS-modtagerne, end de får i dag gennem de korte overleveringer på Lectio. På den ene side er det et lærerperspektiv, at mere systematiseret vidensdeling ville være gavnligt i forhold til at styrke lærernes mulighed for at hjælpe eleverne. På den anden side er et lærerperspektiv, at der ikke er nok elever, der modtager SPS, til, at støttegiveren bør afsætte tid til at lave systematiske overleveringer om eleverne.

Desuden argumenterer de for, at lærerne alligevel aldrig vil opnå de samme kompetencer som støttegiveren. En lærer siger fx: "Vi famler og er usikre – hvad kan vi, må vi og skal vi? Vi bliver aldrig [støttegivers navn]". Udsagnet understreger, at lærerne oplever, at de ikke har tilstrækkelig viden om målgruppen. Men det indikerer også, at de ikke vurderer, at det er deres primære rolle at have ansvaret for indsatsen målrettet SPS-modtagere. I forlængelse heraf hævder en lærer, at de ikke kan gøre mere i undervisningen, end de allerede gør. De er ikke eksperter, og i stedet ville løsningen være at ansætte endnu en støttegiver. Ikke desto mindre er lærerne enige om, at viden om eleverne er fundamental for, at de kan tage hensyn til elevernes særlige behov. Lærerne er glade for den information, de får fra støttegiveren. De mener alle, at informationen gør en forskel for deres arbejde. Den elevspecifikke information er altså brugbar, om end de diskuterer, hvorvidt den er tilstrækkelig. Jo mere man ved, desto bedre kan man håndtere de udfordringer, eleverne kan have, påpeger de. Lærerne fortæller, at den elevspecifikke information gør dem i stand til at reagere hensigtsmæssigt over for den enkelte elev. Det skærper deres opmærksomhed over for, hvad de bør

gøre og modsat ikke bør gøre i forhold til en psykisk sårbar elev. Desuden giver støttegiverens beskeder om eleverne en føling med, hvad der sker for de elever, der fx har højt fravær.

### 6.2.3 Klassen som helhed er afgørende for, hvordan undervisningen tilrettelægges

Af interview med lærere fremgår det, at støtten tager udgangspunkt i den enkelte elev. Med andre ord er der hverken en samlet SPS-indsats eller en overlevering af viden, der involverer en bredere gruppe af SPS-modtagere. Dette afspejler sig også i lærernes måde at inkludere elever, der modtager SPS, på. Lærerne fokuserer på at inkludere den enkelte elev i klassen i henhold til de elevspecifikke informationer, de får om eleven af støttegiveren. Med andre ord fokuserer de på individet. Lærerne ændrer ikke didaktiske principper og tilrettelægger ikke undervisningen anderledes, når der er en SPS-modtager i klassen. Men de tager ekstra hensyn til den pågældende elev, for at eleven kan indgå i klassen som helhed. En lærer fortæller om en elev, der modtager SPS:



Hun får noget særbehandling indimellem, men jeg lader ikke min didaktiske tilgang ændre pga. det. Så der kommer hun lidt i klemme, det kan jeg godt se.

Lærer

Elever har forskellige behov. Derfor er det en udfordring for lærerne at imødekomme alle elever. Hvor det for nogle vil være at skyde under målet at sætte tempoet ned, vil det for andre være gavnligt. Som ovenstående udsagn eksemplificerer, tilstræber lærerne derfor at skærpe deres opmærksomhed over for den enkelte elev uden at ændre deres undervisning generelt.

### 6.2.4 Lærerne tager individuelle hensyn til SPS-modtagerne, uden at de stikker ud fra fællesskabet

Lærerinterviewet peger på, at SPS-modtagere får længere snor end de andre elever. Det kommer fx til udtryk, hvis en SPS-modtager ikke kan arbejde i gruppe med drenge eller har en dag, hvor hun/han ikke vil lave en fremlæggelse i klassen, fordi der så i vid udstrækning bliver taget hensyn til dette. I forlængelse heraf påpeger de elever, som vi har talt med på denne skole, at de ikke oplever, at lærerne behandler dem anderledes end de øvrige elever. De elever, der modtager SPS, pointerer vigtigheden af at undgå forskelsbehandling. Og de oplever, at lærerne er gode til at tage hensyn og være forstående uden at udstille dem. En elev oplever, at han automatisk er inkluderet, "fordi der ikke er noget, som kun omhandler én". Med andre ord er det vigtigt for eleven ikke at blive peget ud og dermed blive udstillet i gruppen.

# Appendiks A – Litteraturliste

Christensen, A. I, Pisinger, V., Larsen, C. V. L., & Tolstrup, J. S. (2017). *Mental sundhed blandt unge. Resultater fra ungdomsprofilen 2014*. Odense: Statens Institut for Folkesundhed, SDU.

DCUM. (2017). *Når hovedet roder – om psykisk sårbare elever på erhvervsuddannelser*. København: Dansk Center for Undervisningsmiljø.

EVA. (2016). *Kvalitetsudvikling af vejledningen ifm. specialpædagogisk støtte. Spørgeskemaundersøgelse blandt SPS-ansvarlige*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2018a). *Søgning, udbud og elevgrundlag på ungdomsuddannelserne – en kortlægning af udviklingen fra 2009-2017*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2018b). *Kortlægning af indsatser til psykisk sårbare elever på ungdomsuddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Larsen, M. S., Dyssegaard, C. B., & Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Larsen, M. S., Christensen, G., Tiftikci, N., & Nordenbo, S. E. (2011). *Forskning om effekt af uddannelses- og erhvervsvejledning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning  
Ren Viden, & Rambøll. (2018). *Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser*. København: Ren Viden & Rambøll Management Consulting.

SFI. (2016). *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd (nu VIVE).



**Inkluderende læringsmiljøer for psykisk sårbare elever**

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-160-4

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)