



## Vidensafdækning overgange ifm. ungdoms- uddannelser for unge med handicap

Marts 2020

# Indhold

1	Indledning og resumé	3
1.1	Læsevejledning	3
1.2	Hovedfund	3
2	Litteraturstudie og praksisafdækning for overgange ifm. ungdomsuddannelser for unge med handicap	8
2.1	Definition af unge med handicap på ungdomsuddannelser	8
2.2	Opsamling på videnssynthesen	11
3	Kerneelement 1: Vejledning, herunder fokus på at aktivere den unges ressourcer rigtigt	12
3.1	Vejledning om ønsker, muligheder, egne ressourcer og mestring	12
3.2	Eksempler på programmer, der støtter unges udvikling og afklaring	13
3.3	Unge valg af uddannelse	14
4	Kerneelement 2: Støtteligheder og information herom	17
4.1	Tilgængelighed, hjælpemidler og vejledning om støtte	17
4.2	Åbenhed om handicap	18
4.3	Optagelsessamtaler	18
4.4	Unge oplever at de skal kæmpe	19
5	Kerneelement 3: Støttende socialt og fagligt miljø	20
5.1	Sætte mål	20
5.2	Life-skills og læringsstøtteperson	21
5.3	Lærernes relationskompetence – fleksibilitet, rummelighed og tilpassede hensyn	25
5.4	Systematisk arbejde på hele institutionen	28
5.5	Integration af fagligt og socialt uddannelsesmiljø	29
6	Kerneelement 4: Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisningen	33
6.1	Faciliterede sociale og faglige fællesskaber i uddannelsesmiljøet	33
6.2	Sociale, faglige og frivillige aktiviteter	35
7	Kerneelement 5: Koordinering af indsatser	38
7.1	Nøglemedarbejder- og vejlederfunktioner	38
7.2	Praksisafdækninger viser, at de to funktioner bruges i Danmark	39
8	Centrale fund og potentialer	41
8.1	Centrale fund	41
8.2	Potentiale for modning	42

8.2.1	Tiltag 1 til modning: Vejlederfunktion til elever med handicap	42
8.2.2	Tiltag 2 til modning: Faglige redskaber i undervisning af elever med handicap	43
8.2.3	Tiltag 3 til modning: De særlige ASF-klasser	43
	Bilag litteratur	44
	Bilag metode	46
	Litteraturstudiet	46
	Praksisafdækningen	47

#### Kolofon:

Publikationen er udgivet af  
Socialstyrelsen  
Edisonsvej 1  
5000 Odense C  
Tlf: 72 42 37 00  
E-mail: [info@socialstyrelsen.dk](mailto:info@socialstyrelsen.dk)  
[www.socialstyrelsen.dk](http://www.socialstyrelsen.dk)

Indhold udarbejdet af Pluss Leadership, VIA University College og Realize ApS  
for Socialstyrelsen.  
ISBN nr. 978-87-93944-60-2

Download eller se rapporten på  
[www.socialstyrelsen.dk](http://www.socialstyrelsen.dk).

Der kan frit citeres fra rapporten med angivelse  
af kilde.

# 1 Indledning og resumé

I efteråret 2018 blev Udviklings- og Investeringsprogrammet på området for udsatte børn og unge og børn og unge med handicap (BUIP) politisk vedtaget. Programmet har til formål at understøtte en mere vidensbaseret og effektiv socialpolitik med afsæt i metoder og indsatser, som efterspørges i kommunerne. Vidensafdækningen af overgange i forbindelse med ungdomsuddannelser for unge med handicap er igangsat med det formål at generere viden, der kan danne afsæt for evt. fremtidige projekter og videndeling med kommuner, uddannelsesinstitutioner og andre interesserede aktører. Pluss Leadership (Pluss), VIA University College (VIA) og Realize ApS har gennemført undersøgelsen på vegne af Socialstyrelsen.

Vidensafdækningen er gennemført med et litteraturstudie af dansk og international litteratur samt en praksisafdækning med interviews med 29 unge med handicap og interviews på seks ungdomsuddannelsesinstitutioner. Vidensafdækningen er gennemført i perioden oktober 2019 – februar 2020.

## 1.1 Læsevejledning

I afsnit 2 introducerer vi hovedpointer i litteraturstudiet og praksisafdækningen.

I afsnit 3 – 7 præsenterer vi de fem kerneelementer, vi har fundet i litteraturstudiet, et for et, og vi sammenholder disse med det, vi har fundet i praksisafdækningen i interview med unge med handicap og interview med ungdomsuddannelsesinstitutioner.

I afsnit 8 præsenterer vi centrale fund og potentialer for modning af indsatser og organisering på området for udsatte familier.

I bilag fremgår den identificerede litteratur og metode for hhv. litteraturstudiet og praksisafdækningen.

## 1.2 Hovedfund

I dette afsnit præsenterer vi kort vidensafdækningens hovedfund.

Vi har i litteraturstudiet identificeret fem kerneelementer i overgange i forbindelse med ungdomsuddannelser for unge med handicap:

Figur 1: De fem kerneelementer, vi har fundet i vidensafdækningen



Nedenfor opsummeres hovedfund for hvert kernelement:



- Det er vigtigt, at de unge får vejledning om, hvad ungdomsuddannelser indebærer, hvad deres muligheder for støtte er, og hvordan de kan bruge deres ressourcer under uddannelsen. Mange unge får ikke god nok viden om, hvad der kræves, og hvad deres støttemuligheder er.
- Mange unge ved, hvilken uddannelse, de gerne vil have. Men mange må også fravælge deres første prioritet.
- Nye optagelsesregler har vanskeliggjort samtaler inden sommer og dermed støtte af de unge i overgangen og inden uddannelsesstart.

2



## Støttemuligheder og information herom

- Mange unge oplever at skulle kæmpe for støtte og rettigheder.
- De unge siger, at mange lærere er gode til at give fleksibilitet og hverdagshjælp, såsom mere tid, ikke at blive kaldt uforberedt til tavlen, have lov til at gå ud i timen, få ekstra hjælp. Men de unge oplever også at have lærere, der er ude af stand til dette.
- Vejledere og mentorer er altafgørende for mange unge – at have en at tale med om både fagligt og socialt i uddannelsesmiljøet, om flow i uddannelsen, skabe tryghed, hjælpe ind i miljøet.

3



## Støttende socialt og fagligt miljø

- De fem god praksis ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, arbejder systematisk med at skabe et inkluderende fagligt og socialt miljø.
- Nogle af ungdomsuddannelsesinstitutionerne har succes med en SPS-vejleder eller mentor, der ikke er underviser, andre at undervisere har mentorrollen.
- De fem ungdomsuddannelsesinstitutioner har succes med at afholde lektiecafé, eksamenscafé, morgencafé mv.
- De fem ungdomsuddannelsesinstitutioner har fokus på de unges ressourcer.

4



### Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisning

- Sociale fællesskaber er vigtige for unge med handicap. Nogle ungdomsuddannelsesinstitutioner har stort fokus på at gøre en indsats herfor.
- Litteraturstudiet viser, at peer-fællesskaber mellem elever er givtige. Nogle elever påpeger i interviews, at de er i sådanne peer-fællesskaber, og at de har værdi af dette.
- Litteraturstudiet viser, at aktiviteter uden for ungdomsuddannelsesinstitutionen og dens faglige miljø kan være værdifuldt for unge med handicap, såsom elevråd, revy, fritidsarbejde, sport mv.

5



### Koordinering af indsatser

- Der kan være behov for en kommunal funktion eller mentorfunktion, der støtter unge med handicap i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse, fordi det er nye skoleformer, nye undervisningsformer, nye regelsæt, nye fysiske rammer mv., der kan støtte de unge i at være trygge, kunne begå sig, finde motivation til at møde frem.
- Nogle ungdomsuddannelsesinstitutioner har en SPS-vejleder funktion, der som ressourceperson er der for de unge og assisterer dem gennem uddannelsen med råd og vejledning og taler om faglige og sociale forhold på uddannelsen.

Opsummerende viser både litteraturstudiet og praksisafdækningen, at det er vigtigt at støtte unge med handicap både fagligt og socialt i undervisningsmiljøet og i sociale fællesskaber udenfor undervisningsmiljøet. Det skal gøre, at de føler sig velkomne og integreret og trygge. Elevernes trivsel og dermed fastholdelse på ungdomsuddannelsen sikres ved, at de oplever at kunne mestre uddannelseslivet og indgå i både faglige og sociale fællesskaber, der i øvrigt hænger tæt sammen i et ungdomsuddannelsesmiljø.

Studiet viser, at de unge støttes fagligt og socialt ved:

- At underviserne rummer dem, tager hensyn i dagligdagen og sikrer et inkluderende undervisningsmiljø
- At de unge har en vejleder, der som ressourceperson og læringsstøtteperson kan vejlede dem om forhold på uddannelsen, fx om opgaveafleveringer, eksamen, håndtering af opgaver og krav i undervisningen
- At vejlederen taler med dem om både faglige og sociale forhold, fordi det veksler, hvornår de unge har brug for at tale om det ene og det andet – faglige og sociale forhold hænger tæt sammen i ungdomsuddannelsesmiljøet
- At en vejleder eller mentor har faste, ofte forekommende møder med eleven, for det sikrer eleven forudsigelighed og kontinuerlig kontakt og mulighed for at kunne tale om det, der kan udgøre små og store udfordringer i det daglige uddannelsesmiljø
- At de unge også føler sig integreret i sociale fællesskaber i undervisningsmiljøet og udenfor undervisningsmiljøet.



## 2 Litteraturstudie og praksisafdækning for overgange ifm. ungdomsuddannelser for unge med handicap

Litteraturstudiet er baseret på i alt 26 studier, som lever op til søgestrategiens inklusionskriterier for opgaven. Studierne er fra Danmark (2), USA (21), England (1), Holland (1) og Grækenland (1).

På tværs af litteraturen er identificeret fem virkningsfulde kerneelementer på området for unge med handicap på ungdomsuddannelser. De fem kerneelementer er:

1. Fokus på vejledning og aktivering af den unges ressourcer
2. Støttemuligheder og information herom
3. Støttende socialt og fagligt miljø
4. Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisning
5. Koordinering af indsatser

Studierne er fordelt på kerneelementerne som vist nedenfor i tabellen.

	Antal studier
1) Fokus på vejledning og aktivering af den unges ressourcer	4
2) Støttemuligheder og information herom	3
3) Støttende socialt og fagligt miljø	19
4) Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisning	6
5) Koordinering af indsatser	2

Note: Flere af studierne adresserer flere af kerneelementerne, hvorfor antallet af studier summerer til flere end de inkluderede studier i syntesen.

### 2.1 Definition af unge med handicap på ungdomsuddannelser

I litteraturstudiet har vi fokus på, hvilke indsatser der er virksomme til at støtte unge med handicap i overgang fra grundskole og evt. supplerende skolegang (såsom 10. klasse, produktionsskole (nu FGU) mv.) til ungdomsuddannelse, og hvilke indsatser der er virksomme til at støtte de unge i at fastholde og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Målgruppen i studiet er unge med nedsat fysisk eller kognitiv funktionsevne, altså både unge med et fysisk handicap og unge med en psykisk funktionsnedsættelse, der er diagnosticeret. De 29 unge, vi har interviewet, har følgende diagnoser – heraf har en del unge flere funktionsnedsættelser og ofte både fysiske og psykiske funktionsnedsættelser på en gang:

Fysiske funktionsnedsættelser	Psykiske funktionsnedsættelser
Cerebral Parese (2)	ADHD (5)
Epilepsi (3)	Autisme spektrum forstyrrelser (5)
Vaskulær ledsygdom, skoliose, knoglesygdom (3)	Aspergers Syndrom (3)
Kroniske smerter, knæskade (3)	Social angst (7)
Hyper mobil (1)	Paranoid skizofreni (1)
Tarmsygdom (1)	Depression (5)
Stort eller fuldt synstab (2)	Spiseforstyrrelser (1)
Stort høretab (3)	
Ordblind (4)	
Tourettes Syndrom (1)	
Stammer markant (1)	

Målgruppen er afgrænset til unge i alderen 8. klasse / 14 år til 25 år, som ikke har færdiggjort en ungdomsuddannelse. Valg af aldersgruppe beror på følgende: Den nedre grænse er defineret, fordi vejledningen til ungdomsuddannelse intensiveres i 8. klasse i Danmark, mens loftet på 25 år er sat for at have et defineret loft. Elever på ungdomsuddannelse kan være ældre end 25 år, men her er det en ældre gruppe med andre erfaringer og kompetencer til at håndtere overgange.

Ungdomsuddannelse defineres som de ordinære ungdomsuddannelser, det vil sige gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser. Særligt Tilrettelagt Uddannelse (STU) er ikke inkluderet. Den nyetablerede FGU-uddannelse er så ny, at der ikke er udkommet studier af denne, så den er naturligt ikke med. I screening af udenlandske studier har vi vurderet, om de uddannelser, der er undersøgt, kan sammenlignes med de danske definitioner af ungdomsuddannelser og de målgrupper, der går på disse uddannelser i Danmark.

Som tidligere nævnt har hovedvægten i landefokus været på Skandinavien (Danmark, Sverige og Norge), samt engelsksprogede studier fra Holland, Tyskland, Finland, Canada, Australien og New Zealand. Vi havde i første omgang ikke fokus på USA og Storbritannien, da vi vurderede, at deres velfærdsstatlige modeller på en række parametre ikke nødvendigvis er sammenlignelige med Danmark. Eksempelvis er den danske handicappolitik i forhold til tilgængelighed at kompensere for funktionsnedsættelser via generel lovgivning, der skal fx i henhold til Bygningsreglementet etableres tilgængelighed i al offentligt og privat byggeri, mens man i USA og Storbritannien ikke har et lignende bygningsreglement med krav om tilgængelighed i alt byggeri, men mulighed for tilskud til at etablere det, når behovet opstår, fx til med kort varsel at få en hjælper til at komme og hjælpe med eksempelvis adgang i bygninger og på togstationer.

Dog gav den første screening af studier ikke megen litteratur fra Skandinavien, hvorfor vi valgte at åbne for amerikanske og britiske studier, og størstedelen af studierne inkluderet i syntesen kommer således herfra. Studierne er derfor vurderet i forhold til relevans, det vil sige sammenlignelighed og potentiel anvendelsesværdi i en dansk kontekst, og er medtaget i syntesen, såfremt vi har vurderet, at de har en relevans i relation til potentiel anvendelse i Danmark. Vi har fokuseret på at trække kernen ud af studierne i en form, der gør, at indholdet i indsatserne er anvendelige i en analytisk sammenhæng i forhold til at kondensere viden om, hvad der virker i forhold til at understøtte de unge i at starte og gennemføre en

uddannelse. Det er vores vurdering, at det relativt lave antal studier skyldes afgrænsningen på ungdomsuddannelser og overgange hertil, samt de metodiske kvalitetsvurderinger for om studierne kan medtages.

Som udgangspunkt er de fleste studier rettet mod den samlede og brede målgruppe af unge med handicap på ungdomsuddannelser – og viden er dermed syntetiseret i en form, hvor de barrierer og virksomme indsatser, der trækkes frem, overordnet set er gældende på tværs af handicaps. Det gælder blandt andet deltagelse i sociale fællesskaber med andre unge eller deltagelse i aktiviteter udenfor ungdomsuddannelsesinstitutionen. Begge dele fremhæves i flere studier som centrale elementer i at øge trivsel hos de unge med handicap og følelsen af at høre til - og som dermed også giver bedre forudsætninger for at starte på og fastholde en ungdomsuddannelse.

Der er også studier, som har fokus på specifikke målgrupper, og hvor de virksomme indsatser eller tiltag er direkte rettet mod denne målgruppe. Det gælder fx de fysiske adgangsforhold, som naturligt er gældende for unge med fysiske og motoriske handicaps. Indsatser med fokus på at understøtte mestring af sociale adfærdskodeks er rettet mod unge med både fysiske og motoriske handicaps og psykiske funktionsnedsættelser, fx for unge indenfor autismspektret, der kan opleve udfordringer grundet vanskeligheder med at forstå og afkode egne og andres følelser og dermed kunne deltage på lige fod med jævnaldrende i socialt spil. I syntesen fremhæves det eksplicit, hvis et studie er foretaget med fokus på en specifik gruppe unge med en specifik funktionsnedsættelse.

De ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt i praksisafdækningen, repræsenterer meget forskellige tilgange. Høje Taastrup Gymnasium har to ASF-klasser, som er særlige klasser for unge indenfor autismspektret, med 12 elever i hver klasse samt to SAFE-klasser for unge med autisme diagnoser samt andre diagnoser med 16 elever i hver klasse. Mariagerfjord Gymnasium har også særlige klasser, nemlig to VHF-klasser (Visiteret HF) for unge med diagnoser for diverse psykiske funktionsnedsættelser som autismspektrum forstyrrelser, ADD, ADHD mv. med 14-16 elever i hver klasse. Andre ungdomsuddannelsesinstitutioner har enkeltintegrering af eleverne med individuel støtte i almene klasser. Fredericia Gymnasium og Kolding HF og VUC er eksempler på dette. Fredericia Gymnasium optager årligt ca. 18-19 elever med diagnoser som autisme, ADHD, OCD, angst og andre psykiske funktionsnedsættelser, men arbejder med individuel støtte i almene klasser. Gymnasiet har tilknyttet en specialpædagogisk vejleder, der har ugentlige mentorsamtaler med alle i denne gruppe elever. Kolding HF og VUC har ca. 400 årselever, hvoraf ca. 100 har et fysisk eller et psykisk handicap, og institutionen har et særligt fokus på disse elever og har en række tilbud for at sikre, at de trives. Også Aarhus Tech HTX gymnasie-afdelingen på Dollerupvej har et sådant særligt fokus. Vi har også interviewet en ungdomsuddannelsesinstitution, der ikke har særligt fokus eller særlige klasser, men arbejder med at integrere unge med handicap, når de modtager dem. Denne forskellighed giver os et godt sammenligningsgrundlag.

De unge, vi har interviewet, fordeler sig bredt på ungdomsuddannelser:

STX	HHX	HTX	HF	EUD	EGU	EUX
8	2	7	8	2	1	1

HF er overrepræsenteret sammenlignet med fordelingen af samtlige danske unge på ungdomsuddannelser. Vores interviews viser, at det skyldes, at nogle unge vælger HF, fordi de synes, det passer bedre til de livsvilkår, deres handicap medfører. Det kan være behov for mere fleksibilitet i sammensætning af fag og den tid, man kan tage fagene på. En del af de unge fortæller også, at de har påbegyndt flere ungdomsuddannelser, inden de er kommet på den, de går på nu. Dette gælder også for flere af eleverne på HF, der tidligere har gået på STX. EUD er underrepræsenteret sammenlignet med fordelingen af samtlige danske unge på ungdomsuddannelser.

Tidspunktet for at diagnosen blev stillet varierer. Mange af de unge har haft eller fået deres handicap eller diagnose siden barndommen, enten medfødt eller i forbindelse med fødsel, eller inden skolestart eller relativt tidligt i grundskolen. Andre af de unge har fået et fysisk handicap eller en psykisk diagnose sent i grundskolen eller under ungdomsuddannelsen.

Nogle af de unge, vi har interviewet, der har haft en funktionsnedsættelse fra barn, har gået i almindelig grundskole, mens andre har gået på en specialskole grundet graden af deres funktionsnedsættelse.

De unge har forskellige typer oplevelser med sig fra grundskolen. De fleste fremhæver, at deres lærere har taget særlige hensyn og været med til at lette deres skolegang. Nogle fremhæver dårlige oplevelser med lærere i grundskolen, der ikke forstod dem og ikke tog tilstrækkeligt hensyn til dem. Enten ved ikke at kende til elevens særlige rettigheder, som fx at eleven måtte få ekstra tid til eksamen og få ordene i diktat læst op tre gange. Eller ved ikke at være forstående og imødekommende. Nogle ordblinde unge fortæller, at grundskolen ikke opdagede det, og at det burde de have gjort givet problemets omfang. Hovedparten af de unge, der fortæller, at lærere i grundskolen var gode til at tage hensyn til dem, fortæller samtidig, at det var svært at få disse erfaringer ført med over i ungdomsuddannelsen. Nogle unge og deres forældre var ikke opmærksomme på, hvilke hensyn skolen og lærerne tog, og andre unge havde svært ved at få det formidlet til ungdomsuddannelsen.

## 2.2 Opsamling på videnssyntesen

I det følgende præsenteres de fem kerneelementer, som vi har identificeret via litteraturstudiet, et for et. Da hovedparten af litteraturen ikke er dansk, er det ikke givet, at alle fund kan overføres og kopieres direkte til dansk kontekst. De fem kerneelementer skal derfor læses som et forsøg på analytisk at udtrække de virksomme kerneelementer, som går på tværs af forskellige indsatser i forskellige kontekster. Under hvert kerneelement præsenterer vi den viden, vi har fundet i praksisafdækningen via interviews med de unge med handicap og interviews på de seks ungdomsuddannelsesinstitutioner, der spejler de i litteraturstudiet fundne indsatser og erfaringer.

Kerneelement 1 foregår inden og op til, at beslutningen om ungdomsuddannelse træffes, det vil sige mens den unge stadig er i grundskole og i overgangen frem til start på ungdomsuddannelsen. Kerneelementerne 2-5 er i tiden fra uddannelsesstart og gennem ungdomsuddannelsen. De fire kerneelementer er kendetegnet ved både at indeholde tiltag målrettet den unge selv, den unges forældre, undervisere, øvrigt personale på ungdomsuddannelsesinstitutionen, såsom specialpædagogiske konsulenter, vejledere, mentorer mv., og øvrige aktører i kommune og andre myndigheder, civilsamfundsorganisationer mv. Alle fem kerneelementer er beskrevet nedenfor gennem samme struktur: Først en introduktion til kerneelementet, herefter en oversigt over studier knyttet til kerneelementet efterfulgt af en uddybende beskrivelse af indholdet i hvert enkelte kerneelement. I praksisafdækningen har der vist sig at være relativt store overlap mellem de fem kerneelementer.

### 3 Kerneelement 1: Vejledning, herunder fokus på at aktivere den unges ressourcer rigtigt



**Kort fortalt:** At engagere og involvere de unge i uddannelsesvalg, både i vejledning og via forældrene, understøtter de unge i at gøre sig overvejelser om ønsker for uddannelsesretning og -sted og giver de unge ejerskab til valget. Det er vigtigt, at der i vejledningen også er fokus på at informere de unge om de krav og forventninger, der er til at gå på uddannelsen, samt at finde de gode tiltag, som kan understøtte de unge i at gennemføre uddannelsen med de funktionsnedsættelser, de har, herunder oplysning om muligheder for støtte og hjælp, gode værktøjer og mestringsstilgange. Det er vigtigt at aktivere de unges egne ressourcer samt ressourcerne i deres netværk, herunder forældre og venner, så de står bedst muligt rustet til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Forældrene er centrale ressourcer at aktivere i forhold til at understøtte den unge i at mestre sit liv selvstændigt og gradvist begynde at tage mere ansvar for eget liv.

#### 3.1 Vejledning om ønsker, muligheder, egne ressourcer og mestring

Pleet-Odle et. al. (2016) fremhæver, at det er væsentligt i uddannelsesvejledning af unge med handicap og deres forældre at fokusere på den unges ønsker for uddannelsesvalg og forventninger til uddannelse. Endvidere er det vigtigt at indgå i en fælles vurdering af, hvad der kan understøtte den unge i at gennemføre den ønskede uddannelse, herunder hvad den unge kan gøre selv, hvad forældre og øvrigt netværk kan gøre, samt hvad uddannelsesinstitutionen kan gøre for at understøtte bedst muligt, så den unge får et godt fagligt og socialt uddannelsesliv. Studiet peger ligeledes på, at vejledningen også skal indeholde velfunderet information om, hvilke støttemuligheder der er for unge med handicap, herunder i form af hjælpemidler, mentorstøtte mv., så de er bevidste om de tiltag, der kan understøtte de unge bedst muligt ud fra de forudsætninger, de har, og som kan være væsentlige elementer i de unges gennemførelse af uddannelse. Herudover også hvad de unge og forældrene skal gøre for at søge denne form for støtte, hvor de skal henvende sig, samt yderligere viden der kan medvirke til, at de unge er fuldt ud informeret og bedst muligt klædt på til at gennemføre uddannelsen med de rette støtteforanstaltninger (Pleet-Odle et. al. 2016). Idet der ofte vil være tale om en ny uddannelse, i form, indhold og sted, er det særligt vigtigt, at information og vejledning gives i overgangen til og ved påbegyndelse af uddannelsen.

Studiet af Pleet-Odle et. al. (2016) peger desuden på, at, forældres forventninger til den unge har betydning for den unges videre muligheder i uddannelsessystemet, og det er derfor centralt, at forældrene hjælper de unge i at mestre eget liv, se egne ressourcer og dermed opnår en grad af selvstændighed, der giver dem bedre forudsætninger for at starte og gennemføre en uddannelse. I studiet peges der på, at vejledere bør støtte forældrene i gradvist at lade de unge overtage ansvar for mindre opgaver som fx at hjælpe til med små praktiske opgaver derhjemme, øve sig i at bruge offentlig transport, gøre den unge medansvarlig i at huske aftaler, hjælpe den unge til at styre medicinforbrug, øve budgetlægning mv. – naturligvis afstemt med hvilke særlige forhold den unges funktionsnedsættelse medfører. I nogle familier har forældrene taget et meget stort ansvar for denne type opgaver, og som led i overgang til ungdomsuddannelse øger det de unges forudsætninger, hvis de gradvist gives et større ansvar og lærer at mestre deres hverdag i en grad, der tilsvarende alder og funktionsnedsættelse og med den rette understøttende hjælp.

Dette illustreres også i praksisafdækningen, hvor de interviewede ledere og vejledere på ungdomsuddannelser fortæller om, hvordan de forsøger at udvikle og styrke de unges selvstændighed som en del af det at overgå til en ungdomsuddannelse, samtidig med at forældrene skal involveres – hvis de unge vil det. En elevvejleder på Mariagerfjord Gymnasium fortæller om deres arbejde med at gøre eleverne selvstændige og samtidig at inddrage forældrene:

*“Når eleverne bliver myndige, skal eleverne være til stede, når vi har kontakt med forældrene. Eleverne får ofte megen støtte fra deres forældre, og når eleverne ønsker det, inddrager vi gerne forældrene. Men en del af det at gå på en ungdomsuddannelse er jo også, at de faktisk bliver myndige og selv skal være hovedpersonerne. Vi oplever, at samarbejdet forløber godt med forældrene, når vi er tydelige om alt dette.”*

Ansvarlig koordinator for SAFE-linjen på Høje Taastrup Gymnasium siger:

*“Nogle elever er trætte af at være en del af et behandlingssystem. Så kommer de her til en ungdomsuddannelse og har lyst til at blive selvstændige og blive taget alvorligt. Så er det godt, at det ikke er endnu en pædagog eller behandler, der skal tage sig af dem. Men at det er en lærer, der tager sig af hele personen. Og får det faglige til at glide bedre.”*

## 3.2 Eksempler på programmer, der støtter unges udvikling og afklaring

Wehmeyer et. al. (2011) undersøger i et studie uddannelsesprogrammet “Whose Future Is It Anyway” (WFA), som er et program for unge med forskellige typer af handicap, der står overfor at skulle vælge uddannelse. Programmet består af seks sessioner med fokus på at klæde de unge på i forhold til at kende muligheder for støtte og hjælp, træffe valg, arbejde efter mål, kommunikere og indgå i uddannelsesmæssige aktiviteter. Studiet påviser positiv effekt på graden af selvbestemmelse, og efterfølgende viste de unge også at et større kendskab til uddannelsesmuligheder og var bedre klædt på til møder vedrørende deres fremtid.

Den konkrete gruppe, der afprøvede konceptet, bestod af 493 elever på middle eller high school. Ca. en tredjedel af eleverne havde indlæringsvanskeligheder, en anden tredjedel havde mental retardering i en ikke oplyst grad, mens udfordringerne for den sidste tredjedel ikke er oplyst. WFA er et koncept for støtte- og studievejledning, der består af 36 gruppesessioner med fokus på:

- Opmærksomhed på muligheder og begrænsninger i forhold til det specifikke handicap
- At træffe beslutninger
- Muligheder for hjælp og støtte
- Målbeskrivelse og opnåelse af mål
- Kommunikation
- Kompetenceudvikling til at bidrage til at indgå i uddannelsesrelateret aktivitet, herunder gruppearbejde.

### Eksempel: Indhold i gruppesessionerne i Whose Future Is It Anyway (WFA)

Session 1 har titlen 'Getting to know you'. Udover at høre om forskellige uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder skal de unge og deres familier reflektere over den unges unikke karakteristika, deres interesser og evner/egenskaber.

Session 2 med titlen 'Making Decisions' introducerer de unge til konceptet 'DO IT!', der er en metode med fire trin, der kan hjælpe de unge i beslutningsprocesser vedrørende uddannelse.

Session 3 med titlen 'How to Get what You Need' har fokus på, hvordan de unge får skabt overblik over forskellige hjælpe- og støttemuligheder.

Session 4 med titlen 'Goals, Objectives and the Future' introducerer de unge til at sætte mål og giver dem redskaber til at anvende målsætning som redskab.

Session 5 med titlen 'Communication' introducerer de unge til forskellige kommunikationsstrategier og giver dem viden om, hvordan man kommunikerer i forskellige sammenhænge, herunder assertiv og aggressiv kommunikation, forhandling mv.

I den sjette og sidste session med titlen 'Thank You, Honorable Chairperson' lærer de unge om, hvordan man agerer på et møde og får et udbytte af et møde.

Hagner et. al. (2012) konkluderer, at en familieorienteret indsats for unge indenfor autismespektret har positiv effekt i forhold til at styrke selvstændigheden hos unge med denne type funktionsnedsættelse. Den familieorienterede indsats bestod af tre dele: gruppesessioner for hele familien, individuel planlægning af den unges fremtid og efterfølgende støtte (efterværn). De unge indenfor autismespektret, der sammen med deres forældre modtog en familieorienteret indsats, fik signifikant højere forventninger til, at de kunne få en uddannelse og et job, deres forældre fik samme højere forventninger, og de unge udviklede en højere grad af selvstændighed og evne til selv at træffe beslutninger.

Gruppesessionerne tog afsæt i, at forældrene skulle lære at gøre brug af de forskellige muligheder, der findes for at hjælpe den unge med at få en god fremtid. Sessionerne anvendte konceptet "Specific Planning Encourages Creative Solutions" (SPECS), der består af seks moduler, der hjælper forældrene til at tænke i planlægning, problemløsning, muligheder for finansiering af støtte mv.

I den individuelle planlægning fik de unge og deres forældre fælles vejledning af lokale uddannelsesvejledere, og der blev nedsat en planlægningsgruppe bestående af personer fra den unges netværk, som kunne være andre familiemedlemmer, hjælpere eller andre efter den unges valg. Planlægningsgruppen blev ledet af uddannelsesvejlederne og mødtes 3-5 gange. Formålet var at aktivere den unges netværk og komme med input til den unges styrker, gode og dårlige erfaringer, visioner, mål for fremtiden, de næste skridt mv. Den efterfølgende støtte bestod i løbende assistance fra uddannelsesvejlederen i forhold til at hjælpe familien med at implementere planen. Kombinationen af de tre indsatser viste en signifikant stigning i de unges og forældrenes forventninger til fremtiden samt en øget selvstændighed hos de unge og øget evne til at planlægge deres videre uddannelsesforløb.

Praksisafdækningen viser, at Kolding Kommune benytter et Lær at tackle forløb for unge med angst og depression. Lær at tackle forløb er gruppesessioner ledet af en person, der selv har haft de udfordringer, gruppen mødes om. Kommunen har et samarbejde med Kolding HF og VUC, og en del unge på institutionen gøres opmærksom på tilbuddet og deltager i det. Lær at tackle forløbene er i øvrigt forskningsvaliderede.

## 3.3 Unges valg af uddannelse

Et amerikansk studie peger ligeledes på, at inddragelse af forældrene er centralt. Forældrene kan støtte de unge og har et kendskab til, hvilke implikationer funktionsnedsættelsen har for den unge, som er vigtigt at bringe åbent frem, så de kan håndteres (Sorani-Villanueva et. al. 2014). Studiet bygger på data fra 75 undervisere, der tilsammen har haft kontakt

med 126 unge med handicap, der er overgået fra specialskole til en skole indenfor almenområdet. Sorani-Villanueva et. al. (2014) peger i studiet på, hvilke udfordringer underviserne generelt ser eleverne have. De fremhæver faglige udfordringer, udfordringer knyttet til adfærd, udfordringer i forbindelse med mobilitet, problemer i forhold til det sociale liv samt transportproblemer. Studiet peger på, at forældrene kan have en væsentlig rolle i at guide deres børn i samspil med lærerne i situationer, hvor de unge har svært ved at mestre situationen, både i faglige sammenhænge, fx i klasserummet, og i sociale sammenhænge i forbindelse med uddannelsen eller i fritiden.

Praksisafdækningen viser, at de unges forældre betyder meget for, at eleverne fungerer godt i uddannelsesmiljøet. Mange unge fortæller, hvordan deres forældre har taget et stort medansvar i at finde information om ungdomsuddannelser – og formidle information om de unges rettigheder og støttemuligheder til ungdomsuddannelserne. Ungdomsuddannelsesinstitutionerne siger, at de gerne involvere forældrene – hvis de unge gerne vil det.

De unge, vi har interviewet, fortæller om en valgproces, hvor de har haft deres egne ideer og også har rådført sig med familie og venner, og nogle også med professionelle, enten lærere og UU-vejledere eller konsulenter fra handicaporganisationer, psykologer mv.

De unge har forskellige erfaringer med deres valg af ungdomsuddannelse. Hovedparten af de unge fremhæver, at de vidste, hvad de ville og valgte dette uden at lade sig begrænse af deres handicap, om end de fleste også overvejede deres handicap og dets betydning for muligheden for at gennemføre uddannelsen. Mange af de unge fortæller, at deres handicap fyldte alt for dem i deres valgsituation, uanset om de valgte det, de gerne ville, eller fravalgte dette på grund af deres handicap. Nogle unge fravalgte en drømmeuddannelse, fordi de ikke mente, at de ville være i stand til at gennemføre den uddannelse, de foretrak, enten på grund af tidspres med afleveringer, eller at ungdomsuddannelsen var afvisende overfor at optage dem og ikke viste interesse i at tilpasse undervisningen til den unges behov. En af de unge fortæller, at hun måtte fravælge STX, som hun ellers gerne ville tage, fordi hun ikke var i stand til at gennemføre idræt på grund af sit fysiske handicap. For nogle unge indenfor autismespektret kan idræt også være en udfordring, fordi de unge kan blive udfordret sansemæssigt fx ved de fysiske forhold eller blive udfordrede grundet idrætsfagets løse struktur.

En ung fortæller, at et gymnasium afviste hende på grund af hendes cerebrale parese, som de ikke mente, de havde de rette fysiske rammer til at have. Hun siger:

*”Det er særdeles vigtigt, at UU-vejlederne har nok kendskab til handicap og mulighederne i uddannelsessystemet. Derudover er det under al kritik, at en uddannelsesinstitution kan afvise folk med handicap, fordi de ikke vil skabe de nødvendige rammer for den potentielle studerende med et handicap.”*

Andre fortæller, at de valgte deres ungdomsuddannelse i trods. En siger, at hendes forældre var uenige, men at hun valgte STX, som hun gerne ville, og at det går godt, om end hun er udfordret af sin stærke angst for eksamener. En siger om sit valg, som forældre og lærere ikke troede på: *”Jeg ville bare vise dem!”*

En anden siger:

*”Hver gang der er en, der siger, at du ikke kan, så skal jeg vise dem. Der er ikke længere nogen, der tør sige til mig, at jeg ikke kan komme på universitetet, for de har set, at jeg kan tage den her ungdomsuddannelse. Jeg havde en lærer på specialskolen, der troede på mig. Det var min matematiklærer. De andre troede ikke på mig.”*

For en gruppe unge, der har valgt en særlig ASF-klasse eller VHF-klasse som på Høje Taastrup Gymnasium eller Mariagerfjord Gymnasium, har valget af ungdomsuddannelse handlet om at tilvælge det særlige tilbud, som klassen er. De unge, vi har interviewet i disse klasser, fortæller, at de overvejede, om de skulle vælge den særlige klasse eller at forsøge at tage ungdomsuddannelsen i en almen klasse, og at valget altså faldt på den særlige klasse, fordi de vurderede, at den udgjorde den bedste struktur og støtte for dem med de udfordringer, de har på grund af deres diagnose.



Flere unge har omvalg og dobbeltuddannelser med sig, fordi de undervejs i ungdomsuddannelsen oplevede, at de ikke var i stand til at gennemføre uddannelsen på grund af deres funktionsnedsættelser, eller fordi de efter endt ungdomsuddannelse havde lyst til en ny ungdomsuddannelse. For nogle skyldes dette valg af en ny ungdomsuddannelse, at de har erkendt, at de på grund af deres funktionsnedsættelse valgte en ungdomsuddannelse, de troede kunne opfylde deres ønsker videre i livet, men blev skuffede. For andre skyldes dette valg, at de har været i tvivl om de kunne gennemføre en videregående uddannelse.

En elev fremhæver, at det er hårdt og ressourcekrævende at overgå fra barn til voksen – fra det 17. til det 18. år:

*”Jeg oplever at skulle bruge ekstra tid mens jeg er studerende – både fordi jeg har en funktionsnedsættelse, men jeg skal også bruge tid på at kæmpe for mine rettigheder og hensyn. Jeg mærker stor forskel på det med hjælpemidler, efter jeg er fyldt 18. Jeg skal kæmpe en kamp med kommunen om at få det, selvom der står i mine journaler, at det er varigt, og at jeg er berettiget. Man skal være stærk og sej, når man er handicappet, man skal virkelig kæmpe. Overgangen fra barn til voksen er super hård. Det dræner en at skulle kæmpe. Og man har mindre energi, når man er handicappet, og man har mindre energi, når man mangler sine hjælpemidler. Man skal samtidig bruge energi på at kæmpe for sine hjælpemidler samtidigt med at gå i skole. Det er den kombination, der gør det hårdt.”*

Andre af de interviewede unge nævner også betydningen af overgang fra det 17. til det 18. år, hvor man overgår fra børne- til voksenparagraffer i Serviceloven og dermed de rettigheder, de har til at få hjælp og støtte fra kommunen.

## 4 Kerneelement 2: Støttemuligheder og information herom



**Kort fortalt:** Velfungerende fysiske adgangsforhold har betydning for trivslen for unge med handicap på uddannelsen, idet lette adgangsforhold til faglige og sociale aktiviteter i højere grad gør deres deltagelse mulig samt medvirker til, at de ikke skal opleve ofte at bede om særlig hjælp. Tilgængelighed af teknologiske og ikke-teknologiske hjælpemidler er ligeledes medvirkende til at styrke faglig inklusion og fagligt udbytte, som understøtter den unge i at fastholde uddannelsen. Ligeså er det centralt at klæde de unge og forældrene på med viden om, hvilke støtte- og hjælpemuligheder de har, for herved at øge forudsætningerne for, at de unge starter på en uddannelse og gennemfører den.

### 4.1 Tilgængelighed, hjælpemidler og vejledning om støtte

I studiet af Sorani-Villanueva et. al. (2014) baseret på dataindsamling fra 75 undervisere og 126 elever med forskellige funktionsnedsættelser, påpeges vigtigheden af fysisk tilgængelighed for elever med handicap for at de kan deltage i det faglige og sociale undervisningsmiljø og ikke skal føle sig stigmatiseret ved ofte at skulle bede om hjælp til at komme rundt på skolen. Konklusionen i studiet er, at dårlig tilgængelighed udfordrer unge med handicap i at komme til og fra og omkring på uddannelsesstedet - og dermed også udfordrer de unge i at gennemføre undervisningen som tiltænkt, hvilket har væsentlig betydning for de unges forudsætninger for faglig og social udvikling i uddannelsesmiljøet. Dette burde ikke være så relevant for en dansk kontekst, hvor Bygningsreglementet regulerer fysiske adgangsforhold, men flere de elever med fysiske handicaps, vi har interviewet, fortæller, at de er udfordrede.

Ligeledes kan teknologiske hjælpemidler understøtte elevens medvirken i uddannelsen uden at opleve et videnstab, og som derfor er en væsentlig understøttelse af de unges mulighed for at indgå i faglige og sociale fællesskaber.

Der eksisterer i dag en række teknologiske hjælpemidler til mennesker med funktionsnedsættelser, som støtter elever med handicap i at mestre uddannelsen. Der er fx software, som gør det muligt for synshæmmede at kunne læse og formidle skriftligt materiale på niveau med elever uden funktionsnedsættelser, ligesom audioudstyr kan kompensere hørehæmmede. Ved at anvende tilgængelige teknologiske hjælpemidler bliver det nemmere for unge med en funktionsnedsættelse af følge undervisningen og få et fagligt udbytte og på den måde også at være en del af skoledagen, som den er for øvrige elever. Også hjælpemidler, der støtter de unge personligt, såsom kørestole, kalenderfunktioner for struktur mv., kan bidrage til, at unge med en funktionsnedsættelse kan mestre hverdagen og dermed få bedre overskud til uddannelsen. Flere unge fortæller i praksisafdelingen, at personlige hjælpemidler skal bevilges af kommunen, hvilket betyder, at de skal have bevillinger af hjælpemidler og støtte fra flere forskellige instanser.

Det danske studie af Dyssegaard et al. (2018) viser, at støtte til tilgængelighed har en afgørende effekt på elevernes faglige og/eller sociale kapacitet til at kunne gennemføre uddannelsen. Ligeledes viser studiet, at konkrete målsætninger for den enkelte elev kan hjælpe eleven til faglig udvikling og understøtte social interaktion mellem elever, hvilket er vigtigt for at elever med handicap føler sig inkluderet i det faglige og sociale uddannelsesmiljø.

Som nævnt ovenfor peger Pleet-Odle et. al. (2016) også på, at unge og deres forældre skal have information og vejledning om støttemuligheder, så de er bevidste om de tiltag, der kan understøtte de unge bedst muligt ud fra de forudsætninger, de har, idet disse støttemuligheder kan være væsentlige elementer til at hjælpe de unge til at gennemføre uddannelsen.

## 4.2 Åbenhed om handicap

Hovedparten af de interviewede unge fortæller, at de har været meget åbne om deres handicap og fortalt lærere og elever om det. De udtrykker, at de er glade for at have været åbne om det. Nogle få har ikke været åbne om det, og det giver de udtryk for, at de fortryder, da det har medført udfordringer med, at lærerne ikke har forstået deres handicap og dermed ikke behandlet eleven ordentligt i betydningen taget tilstrækkeligt hensyn til elevens handicap.

Mange fortæller, at de har fået støtte af en vejleder, en konsulent fra en handicaporganisation, en psykolog, en praktisk støtteperson eller anden til ved uddannelsesstart at fortælle om handicappet og de vilkår, de har med deres handicap. Andre har selv fortalt klassen og lærerne om deres handicap, og hvad det betyder for deres evne til at deltage i undervisningsmiljøet, og hvilke behov og ønsker de har til ungdomsuddannelsesinstitutionen, lærerne og kammeraterne for at kunne fungere bedst muligt. De unge, der har fået hjælp fra andre, fortæller, at det har lettet dem at have andre til at bistå dem med at fortælle om deres handicap og situation, fordi det kan være svært at være anderledes i en ungdomskultur, og særligt når man skal møde nye mennesker på en ny uddannelse.

## 4.3 Optagelsessamtaler

De fleste af de vejledere, vi har interviewet på ungdomsuddannelser, fortæller, at institutionerne har optagelses- eller informationsmøder med eleven og dennes forældre inden uddannelsesstart. Her informerer eleven om sit handicap og særlige behov og ønsker til uddannelsen, og vejlederen orienterer om uddannelsen, fx undervisningsform, hvilke afleveringsopgaver og eksaminer, der er i løbet af skoleåret mv. Vejlederen kan efterfølgende forberede lærerne på evt. særlige tiltag, der kan hjælpe eleven. Det inkluderer fx placering i den rette klasse, match med en lærer, der skal være mentor, gode råd til lærerne om at give eleven ekstra fleksibilitet, fx med længere afleveringsfrister, brug af mikrofoner for hørehæmmede mv.

Vejledere på to uddannelsesinstitutioner fortæller om de store udfordringer, de har fået i sommeren 2019 med nye optagelsesregler, hvor de først meget sent ved, om de elever, der søger optagelse, er optaget. Det betyder, at de ikke kan afholde de forsamlinger med elever med handicap, som de plejer at gøre ret tidligt for at sikre dialog om elevens handicap og heraf følgende behov, forberede eleven på uddannelsen, og også drøfte hvad institutionen kan gøre. En vejleder på ZBC erhvervsskole i Ringsted siger:

*“For år tilbage lavede vi sådan en screening, inden de kom, om der var nogle ting, som vi skulle være opmærksomme på, og om der var brug for noget støtte, vi skulle give. Vi har haft et informationsmøde, hvor eleven og deres forældre typisk var med, og så havde vi nogle af de lærere, der skulle give støtte, og jeg har været med. Nogle gange kunne vi også få lov til at tale med en folkeskole om, hvad de havde gjort. Reformen forhindrer det nu. Det har noget med optaget at gøre, vi ved jo ikke om de er optaget, vi synes ikke vi kan holde det der informationsmøde, for vi ved ikke, om de er optaget, så de kommer meget sent.”*

Og så siger han: *“Jeg tror vi går tilbage og laver informationsmødet tidligere, og så må vi håbe og tro, at eleven kommer.”*

Og studievejlederne på Aarhus Tech HTX gymnasie-afdelingen på Dollerupvej fortæller:

*“Almindeligvis har vi allerede forud for optagelsen fået information fra eleverne i forbindelse med ansøgningen, om at de har særlige støttebehov, hvor vi kan søge særlig SPS-støtte, hvorfor vi allerede inden optagelsen har haft møder med eleverne. Sidste sommer kom optagelsen meget sent på grund af de ændrede optagelsesregler, og derfor kunne SPS-støtten først søges meget sent, og eftersom det var et problem over hele landet, var der en pukkel af ansøgninger, der gjorde, at bevillingerne først kom meget sent i gang. Det betød, at de møder med eleverne, vi tidligere kunne afholde med eleverne forud, først blev afholdt efter optagelsen. Der var nogle elever, der allerede inden havde henvendt sig, hvor det var tydeligt, at der ville blive givet SPS-bevilling, hvorfor vi dér kunne igangsætte støtten på forventet bevilling. Det var faktisk et tilbageskridt, og det hele foregik meget sent.”*

I praksisafdækningen fortæller mange unge, at de mangler systematisk vejledning og information om muligheder og rettigheder for støtte inden ungdomsuddannelsen, og nogle mener også at det gælder under ungdomsuddannelsen. Mange unge giver udtryk for, at det var tilfældigt, om de mødte en fagperson, der havde indsigt i og vejledte dem om deres støttemuligheder under uddannelsen. De ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, adskiller sig fra en del andre, som de interviewede unge fortæller om, ved at have et systematisk fokus på elever med handicap, og de vejleder derfor mere systematisk. Mange af de unge peger på personer, der har hjulpet dem meget med at fungere på ungdomsuddannelsen. Mange fremhæver vigtigheden af at få information og vejledning om muligheder for støtte og rettigheder. Mange nævner også, at de er glade for at have en person, der støtter dem. De unge nævner mange forskellige typer personer, der hjælper dem, fx en mentor, en studievejleder, en hørekonsulent, en psykolog, en ekspert fra en handicaporganisation, og relationen til en forstående lærer.

Praksisafdækningen viser, at de fleste unge oplever, at de er accepterede og er integreret i ungdomsuddannelsesmiljøet med kammeraterne. Nogle unge fortæller dog også om episoder, hvor det er svært at fungere med og blive integreret i undervisningsmiljøet på ungdomsuddannelsesinstitutionen. De unge hørehæmmede fortæller om, at lærere og elever ikke altid taler i de mikrofoner, der skal hjælpe dem med at høre, hvad der bliver sagt. Det er svært for dem at blive ved med at bede de andre elever om at tale i en mikrofon, og de opfatter det som en manglende vilje til at være imødekommende overfor deres handicap. Det betyder, at de mister en del af, hvad der bliver sagt i undervisningen, hvilket har betydning for deres faglige udbytte, ligesom det betyder, at de føler sig ekskluderet af det sociale fællesskab. En ung med høretab siger:

*“Det handler jo ikke bare om mikrofoner og teknik, det handler også om, hvordan man stiller sig, hvordan tingene er organiseret. Mikrofonen retter sig jo ikke til alt. Så det er helt vildt vigtigt med imødekommenhed, at det bare bliver tænkt ind, og at man ikke hele tiden skal sige til.”*

## 4.4 Unge oplever at de skal kæmpe

Mange af de unge fortæller om, at de skal kæmpe hårdt for at få rigtig information om, hvad deres muligheder er, og hvad de har ret til, og at de skal kæmpe for at få opfyldt deres rettigheder. Mange unge siger, at det kræver megen energi at gå på ungdomsuddannelsen med den funktionsnedsættelse, de har, og at de derfor er meget trætte, eller har brug for pauser ind i mellem. Det kan være fagligt hårdt at nå det, andre unge uden en funktionsnedsættelse skal nå. Endvidere fremhæver mange unge, at det er ekstra hårdt også mentalt, fordi det er hårdt at skille sig ud og være anderledes, og det kan være hårdt og ressourcekrævende både fysisk, i tid og mentalt ofte at skulle kæmpe for sine rettigheder, og få ungdomsuddannelsesinstitutionen og lærerne til at forstå sådanne rettigheder.

En ung fremhæver sin frustration over ikke at få tilstrækkelig præcis vejledning på ungdomsuddannelsen:

*“Det er svært med eksamenerne, for jeg ved ikke, hvad jeg har ret til af hjælp, og jeg ved ikke, hvem jeg skal spørge. Det er en gråzone. Der er rigtig meget til ordblinde, men jeg kan ikke se, hvad der er til mig – det er ikke highlightet. Det er tilfældigt, om jeg finder det rigtige menneske på det rigtige tidspunkt. Der er ikke nogen, der ved nok.”*

En anden ung fortæller:

*“Hvis man har skavanker eller handicap, er det altid at snakke med de øverstbefalende og være vedvarende. Man skal ikke give op, hvis man vil kæmpe for noget. Det var en sej kamp at få lærere og ledelse til at forstå, der var problemer med mig, da de ikke var synlige. Efter en indlæggelse på sygehuset lod de til at forstå det. Men da havde de inden nægtet at hjælpe mig og kaldte mig et problembarn osv.”*

## 5 Kerneelement 3: Støttende socialt og fagligt miljø



**Kort fortalt:** Forskellige elementer medvirker til at styrke de unges inklusion socialt og fagligt i uddannelsesmiljøet og dermed også at fastholde dem i uddannelsen. Udvikling af *'life skills'* og træning af sociale kompetencer kan styrke de unges livsmestring og evne til at indgå i fællesskaber på uddannelsen og senere på arbejdsmarkedet. Sådanne *"learning support coaches"* kan hjælpe de unge med at overskue faglige krav. Det handler om evner til mestring af hverdagslivet og uddannelseslivet, at have overblik over uddannelsens form, længde og indhold, samt de krav og forventninger, uddannelsen stiller til én som elev. Det gør, at man som ung kan planlægge sit uddannelsesliv, herunder hverdagen på uddannelsen, skabe struktur, tage valg og sætte mål for sig selv som elev. Inklusion i almenundervisningsmiljøet spiller også en positiv rolle i forhold til de unges sociale udvikling, da de her får sociale interaktioner med andre unge, hvilket ligeledes bidrager til det faglige udbytte. Endvidere er læreres relationskompetencer vigtige for at få de unge til at føle sig inkluderet.

### 5.1 Sætte mål

Wehmeyer et. al. (2013) konkluderer i et studie, at specialundervisning med fokus på at lære at sætte mål for eget liv og for egen udvikling øger selvbestemmelse og selvstændighed hos de 371 amerikanske unge med handicap eller indlæringsvanskeligheder, der indgik i undersøgelsen. Studiet peger på, at det har positiv betydning for elevernes personlige udvikling, når de lærer at sætte mål og gøre sig overvejelser omkring, hvad de ønsker for dem selv. Specialundervisningen byggede på fem forskellige læringskoncepter eller fokusområder, som var:

1. *The ChoiceMaker Curriculum* (at sætte mål, at udtrykke mål, at handle)
2. *Self-Advocacy Strategy* (at orientere sig og tage ansvar, at beskrive, planlægge og forberede sig, sproglig praksis, at indgå i samspil i grupper og kunne give og modtage feedback)
3. *Steps to Self-Determination* (fokus på selvbestemmelse, målsætning, planlægning og beslutningskompetence)
4. *Whose Future Is It Anyway* (36 lektioners uddannelsesvejledning, planlægning, kompetenceafklaring mv.)
5. *Kommunikation* (forskellige kommunikationsstrategier og kommunikative værktøjer).

Fokus i undervisningen var at lære eleverne at forme en målsætning og dermed sætte sig nogle mål i livet, som gjorde eleverne i stand til at se på deres kompetencer, interesser og udviklingsmuligheder. Det gav ligeledes eleverne værktøjer til at nå de mål, de opstillede. Undervisning og træning i personlig udvikling handlede om, hvordan eleverne kunne blive bedre til at arbejde individuelt og i grupper, at modtage og give feedback, ligesom de unge gennem undervisningen i kommunikation blev introduceret til forskellige kommunikationsstrategier. Eleverne lærte om kropssprog og det talte sprog, kommunikativ opførsel, assertiv og aggressiv kommunikation, forhandling og at indgå kompromisser.

Brugen af målsætning som tilgang og metode til at styrke selvstændigheden hos unge med handicap nævnes også hos Shogren et. al. (2014), som påviser positiv effekt af at lære unge med handicap at sætte mål, at handle på målene og at justere dem løbende. Deres studie er en undersøgelse af, hvordan implementeringen af *Self-Determined Learning Model of Instruction* og lærernes brug af denne styrker og øger selvstændigheden blandt elever med handicap og indlæringsvanskeligheder. Underviserne modtager træning i modellen og kan på den baggrund arbejde med elevernes målsætning, udvikling og evaluering og lære eleverne at sætte mål, at handle på disse samt justere på mål eller tidsplan.

Ligeledes peger Solberg et. al. (2012) i et studie på, at elever med handicap, der havde arbejdet med at sætte egne mål, oplevede, at det var mere meningsgivende at gå i skole, havde større motivation for at gå i skole, fik større faglig

produktivitet og udvikling samt færre udfordringer. Eleverne blev gennem arbejdet med målsætning mere motiverede for egen udvikling, fordi det skabte mening i skolelivet og var med til at øge deres faglige selvtillid, øge karaktererne samt mindske følelsen af stress.

Praksisafdækningen viser, at de seks ungdomsuddannelsesinstitutioner ikke arbejder så systematisk med individuel målsætning som i litteraturen. Uddannelserne arbejder med, at vejledere og mentorer sætter mål for og med for eleverne, men ikke så systematisk som det angives i litteraturen, fx med skriftlige mål der konstant og kontinuerligt følges og drøftes. I de danske ungdomsuddannelsesinstitutioner er samtalen med afsæt i, hvordan eleven har det på dagen, mere i fokus.

Praksisafdækningen viser, at der i Danmark ikke arbejdes så systematisk med intensive træningsprogrammer, som de, litteraturstudiet har identificeret i særligt USA. På danske ungdomsuddannelsesinstitutioner er der faste ugentlige samtaler med mentorer og vejledere samt evt. kortere kurser. Kolding HF og VUC har et samarbejde med Kolding Kommunes Lær at tackle angst og depression, der er et gruppebaseret samtaleforløb.

## 5.2 Life-skills og læringsstøtteperson

Chiang et.al. (2017) peger på betydningen af at udvikle og træne *"life skills"*; der kan oversættes til livsmestring. Studiet undersøger, hvordan man kan understøtte udviklingen af livsmestring blandt high school elever inden for autismespektret. Livsmestring defineres her som at mestre personlig pleje og egenomsorg, afslapning, fornøjelser, adspredelse, social interaktion, beskæftigelse eller uddannelse samt at tage aktivt del i samfundet og deltage i aktiviteter. Studiet viser, at livsmestring er betydningsfuldt for, at eleverne kan begå sig i uddannelse eller på arbejdsmarkedet, når de er færdige med high school. I undersøgelsen trænede de unge en række aktiviteter med betydning for deres livsmestring: læse og forstå skilte, finde vej til steder udenfor hjemmet, købe ind, lave frokost og morgenmad, ordne vasketøj, kunne klokken mv. Studiet viser, at træningen styrkede de unges selvstændighed.

Wehmeyer et. al. (2013) påviser en positiv betydning af at træne kommunikative kompetencer hos unge med handicap. Studiet er et metareview af studier, der ser på effekten af at træne sociale og kommunikative kompetencer. Alle tiltag er rettet mod unge i alderen 12-22 år med forskellige fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Studiet viser, at træning af kommunikative kompetencer har positiv betydning for de unge i forhold til at kunne begå sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Studiet påpeger også, at der er god effekt ved at træne sociale kompetencer.

Et amerikansk studie (Eisenman et. al. 2015) har undersøgt effekten af de såkaldte *"learning support coaches"* for unge med handicap, der kan oversættes til læringsstøttepersoner. Gruppen af elever med handicap i studiet spænder bredt; fra indlæringsvanskeligheder og opmærksomhedsforstyrrelser til fysiske og psykiske handicap som ASF. Studiet dokumenterer, at det har positiv betydning, at de unge med handicap får støtte til undervisning og læring af en læringsstøtteperson. Eleverne mødtes med læringsstøttepersonen for at få overblik over kommende afleveringsfrister og eksamener. Nogle gange mødtes eleverne med denne hver morgen for at tale om, hvad undervisningen bestod af, hvilke fag de skulle have mv. Et væsentligt element i morgenmøder med læringsstøttepersonen var også, at det forpligtede de unge til at møde op og mindskede derfor deres fravær.

En anden opgave for læringsstøttepersonen var i samarbejde med lærerne at finde de bedste metoder til undervisning af unge med funktionsnedsættelser. De unges udbytte af læringsstøttepersoner var overvejende positive. Udbyttet var fx øget opmærksomhed og større fagligt udbytte målt på højere karakterer. Nogle lærere så også en øget koncentration, opmærksomhed og fokus hos de elever, der havde haft en læringsstøtteperson.

Praksisafdækningen viser, at danske ungdomsuddannelser bruger læringsstøttepersoner. Nogle ungdomsuddannelsesinstitutioner udpeger mentorer eller vejledere til at have systematisk kontakt med elever med handicap. På Fredericia Gymnasium har en SPS-vejleder ugentlige møder med alle elever på gymnasiet indenfor

autismespektret eller anden psykisk diagnose. Man peger på, at det er godt for eleverne at have adskilt vejlederfunktionen fra det faglige, fordi det giver muligheder for at tale om emner, som eleverne måske ikke har lyst til at tale med lærere om, som de efterfølgende har i faglige undervisningssituationer. På Høje Taastrup Gymnasium udpeger man lærere som mentorer for eleverne i ASF-klasserne. Man peger på, at det er erfaringen, at det er godt at kunne tale om fagligt og socialt med den samme person, og derfor er mentorer lærere. Det gør det nemmere at tale om afleveringsopgaver og undervisningsflowet på institutionen.

Der kan ikke udpeges én model som en god praksis model fremfor andre, og begge modeller har særdeles stærke resultater i forhold til integration af elever med autismespektrum diagnoser og andre psykiske diagnoser. Dette indikerer, at det er selve mentorfunktionen med en forpligtende relation med fastlagte og ofte forekommende møder, der er det centrale, fordi det sikrer eleverne forudsigelighed og kontinuerlig kontakt med en ressourceperson, en læringsstøtteperson, der kan hjælpe dem med at forstå uddannelsen og dens krav, og tale om det, der kan udgøre små og store udfordringer i det daglige uddannelsesmiljø.

Udmøntningen af ordningen afhænger i praksis af, hvilke personer man kan sætte til at varetage funktionen. Endvidere har det formentlig en betydning, hvilken grad af autismespektrum forstyrrelse, eleverne befinder sig i, og hvilket menneske med individuelle ønsker og behov, vi har med at gøre. Det kan være, at nogle elever indenfor autismespektret befinder sig bedst i en særlig klasse, mens andre befinder sig bedst med individuel støtte i almene klasser med stor støtte fra en SPS-vejleder som på Fredericia Gymnasium. I både Høje Taastrup- og Fredericia-modellen er det vores vurdering, at mentorer og vejledere indtager en vejleder- og ressourceperson-funktion som den, litteraturen beskriver som en "learning support coach" funktion. Det vil sige en person, der støtter den unge i både faglige og sociale overvejelser og udfordringer, herunder hvordan læringsmiljøer er på uddannelsen, hvilket flow i afleveringer og opgaver, der kommer med hvilke deadlines, og hvordan eleven bedst integreres i uddannelsesmiljøet, herunder hvad lærerne kan gøre for at give eleverne det fleksibilitet og den støtte, de har brug for, for at fungere godt fagligt og socialt. Ligeledes vil en lignende ressourceperson-funktion i kommunen kunne støtte unge med funktionsnedsættelser i overgangen til ungdomsuddannelse og under ungdomsuddannelsen.

Den specialpædagogiske vejleder på Fredericia Gymnasium fortæller om gymnasiets succesfulde praksis med integration i almenundervisningen og den metodiske fundering for hendes praksis:

*"Der kommer en elev og siger: det her er svært for mig. Så kigger vi på det og snakker om det. Jeg bruger situeret professionalismisme: De kommer og siger: jeg skal fremlægge i næste time. Så kan jeg sige: hvad bekymrer dig ved det? Så kan jeg tale med dem, og bruge metoder fra psykologiens verden eller pædagogiske metoder, og specifikke autisme eller ADHD prægede metoder. På særlige skoler er de rigtig gode, men jeg kan kun lade mig inspirere, for det her jeg er i er en vejledningssituation. Jeg har taget en master her. Situeret professionalismisme er skrevet om pædagogik i specialskoler i folkeskolen. Eksempelvis omkring eksamen er jeg ved at have udviklet en metode til at få dem igennem det. Det baserer sig på en amerikansk forsker, der hedder Sarah Ward. Det er noget i forhold til eksekutive funktioner, at foregribe at noget kommer til at ske. Der er det rigtig godt at lave en særlig type forberedelse, der er meget konkret, og det er rigtig godt."*

Og videre:

*"Vi rummer de elever, hvor det svinger meget. Mange af dem har nogle rigtig trælse perioder, men rigtig mange har jeg jo også succeser med, hvor jeg får det vendt igen. Der hvor det svinger ned, hvis ikke vi var der og får dem tilbage igen på den måde, som jeg gør, så ville de være frafaldstruede. Eleverne kan godt lide, at det her er et rum, der er adskilt fra det andet, og at jeg ikke er lærer. De ved hvad de skal herinde. De forstår hvad dagsordenen er, og jeg skal ikke vurdere dem i engelsk stil. Det er frivilligt for eleverne, de kan stoppe. Jeg har i ni år kun haft en, der ville stoppe hos mig. Det med frivilligheden og at jeg lytter til, hvad de siger, det gør, at de tager et stort ejerskab til det. De ved godt, at når de kommer her, er vi to om den her vejledning. Vi er to, der skal producere det sammen."*

Der er ikke foretaget effektanalyser af Fredericia Gymnasiums indsats, men den specialpædagogiske vejleder pointerer:



*“Jeg er oppe på 75 elever, og der er kun 5-6 elever, der ikke har gennemført. Mange elever siger, når de afslutter, at hvis ikke jeg havde været her, ville de ikke havde gennemført. I dårlige perioder, så var de blevet hjemme, fået fravær, ikke afleveret deres opgaver, og så ryge ud.”*

Rektor og specialpædagogisk vejleder fremhæver begge det særlige ved Fredericia Gymnasiums model med at den specialpædagogiske vejleder ikke også underviser. Hun kan derfor være fuldt ud i en anden relation til eleverne og herved skabe et rum for dem, der har fuldt fokus på støtte både omkring håndtering af problemstillinger og sociale problemstillinger.

En elevs fortælling bekræfter styrken ved modellen:

*“Jeg mødes med [X] en gang om ugen. Og også hvis jeg har brug for det. Jeg får stabilitet, overblik og overskud. En god måde at snakke med en, der ikke er medaldrende eller forælder, og heller ikke føles som en professionel. Føles ikke som en kold, steril psykiaterfølelse. Vi snakker igennem, hvad skal der ske. Hvis ikke jeg havde hende, ville jeg have udfordringer. Da jeg startede på gym, der var så mange ting, jeg ikke fattede. Jeg får indsigt i hvad der foregår, hvordan tingene foregår, strukturen. Uden det var det ikke gået godt. Det har været enormt nødvendigt. Når man går her ude og studerer, har man enormt mange spørgsmål. Det er alt mellem himmel og jord. Formålet lovgivningsmæssigt er jo, at det skal handle om skole, undervisningsstrukturer, at jeg har fremmøde, får afleveret det jeg skal, forstår hvad jeg skal lave. Men i det ligger også at det uden om skolen skal fungere. Og jeg har en at vende tingene med, og ikke gider at snakke med forældrene om det, og ikke har lyst til at tale med ens venner om det, så er [X] den perfekte person at snakke med. Jeg taler med mine lærere om hvad jeg har behov for. Hver gang jeg får en ny lærer, bliver der skrevet til dem at jeg har en diagnose.”*

Et andet elevudsagn, der understreger relationen og relationskompetencen samt evnen og viljen til at støtte med samtale om både fagligt og sociale forhold, lyder:

*“Det, der har været vigtigt for mig i mit forløb, er, at de mennesker, man sætter til at hjælpe unge, der er mentalt syge eller mentalt handicappede, de mennesker man hyrer skal være de rigtige typer, man er nødt til at lytte til eleven, der skal være en kemi mellem den arbejdende og eleven. Ellers bliver det spild af tid for alle involverede. Det skal være nogle mennesker, der er tydeligt interesserede i elevernes bedste, og ikke er kynisk strukturerede og siger: jeg vil kun snakke med dig om skolen. Så mister man det, som eleven har brug for. De fleste, der har det som mig, vil nok gerne have, at dem som de snakker med, spiller en mere venlig rolle, end en psykiater. Det er nobelt arbejde de gør, men personligheden spiller en lige så stor rolle som personen. Det formår [X], det har været super fint.”*

Kolding HF og VUC har erfaringer med det ovennævnte fund i et studie – daglige møder med mentorer: Fra august 2019 prøvede institutionen at lade mentorerne være med i de første to timer hver dag fra uddannelsesstart og frem til efterårsferien. Institutionens vurdering er, at det var meget effektivt - det bidrog til at sikre fastholdelse i uddannelse og bedre integration af alle elever i et socialt og fagligt fællesskab. Rektor fortæller:

*“Mentoren kunne danne sig et overblik, se relationer, have dialog med læreren bagefter om, hvad observerede jeg. Det tyder på, at det er rigtig godt.”*

Lederen af studiecentret supplerer:

*“Tiltaget understøtter ikke bare den enkelte, men også fællesskabet, da indsatsen har et skarpt fokus på trivsel i bredeste forstand. Mentorerne hjælper den enkelte ind i et klassefællesskab, men mentortilstedeværelsen i en klassesammenhæng bidrager også til et sundt undervisningsmiljø, som kommer alle til gavn. Og så fremmer mentorindsatsen i klassesammenhæng et andet og meget vigtigt formål, nemlig at bidrage til en normalisering af unge med funktionsnedsættelser.”*

Kolding HF og VUC anvendte tidligere underviserne som mentorer, hvilket vil sige, at alle mentorer primært havde undervisning som deres kerneopgave og mentorarbejde som en bifunktion. Men institutionen vurderede, at det var



bedre at overgå til en ordning, hvor de involverede mentorer kunne have et koncentreret fokus på mentorarbejdet for således også bedre at kunne opbygge en best practice på området. Mentorerne er uddannede lærere, så de kender uddannelserne og fagligheden, men de er i den nuværende mentormodel frie til at tale med eleverne, uden at samtalen bæres med ind i undervisningssituationen. Til gengæld oplever institutionen nogle gange, at en elev ikke ønsker, at mentoren bringer deres udfordringer og behov videre til underviserne, hvilket ifølge rektor kan udfordre tilrettelæggelsen af den bedste støtte i det faglige uddannelsesmiljø. Det er en udfordring, som de arbejder med.

Høje Taastrup Gymnasium benytter modellen med lærere som mentorer. Indtil for to år siden var mentorordningen fordelt på mange lærere, der var mentor for 2-3 elever hver. For to år siden ændrede gymnasiet ordningen, så det nu er to lærere, der er mentor for alle ASF-eleverne i en klasse. Ansvarlig koordinator for SAFE-linjen fortæller om denne mentorordning:

*”Det er en ret struktureret ordning, hvor der er faste mentor-timer lagt ind i skemaet. Nogle af de her elever har svært ved at gøre opmærksom på, at de har brug for hjælp. Det kan være noget, der er svært, din start her i skolen, idræt, hvordan har du det med den skriftlige store opgave, der kommer om lidt. De her emner, som vi ved kan trykke, dem lægger vi ind i de her samtaler. Og så lærer vi eleverne at kende, og så tager vi individuelle emner op. Eleverne tager også selv i høj grad emner op. De kan også have en seddel med, som forældrene har sagt de skal tale med os om. Nogle elever glemmer, hvad der trykkede i går. Så vi opfordrer dem til at notere det, så de husker det dagen efter, når de kommer.”*

Uddannelseschefen supplerer:

*”Det bliver mere og mere udviklet med relationsarbejde. Nogle andre skoler bruger eksterne mentorer, som de hyrer ind. Det var vi valgt at sige nej tak til. Fordi vi mener, at klassens lærere oplever eleverne på en anden måde, og har meget tæt kontakt med eleverne og indgår i det faglige fællesskab med de andre lærere, så de har et andet blik. En fordel er, at nu får nogle få lærere et helhedssyn. Vi bruger i høj grad resten af klassens lærere, at nu sker der dette og hint, og hvordan oplever I den her problemstilling fra jeres perspektiv. Ulempen er så, at lærerne ikke er specialiseret, og al videreudvikling tager vi selv, hvor vi videreudvikler hinanden. Lærerne taler sammen: nu har den her elev det her problem. Lærere i ASF-klassen har ikke en særlig efteruddannelse. Vi leder med lys og lygte efter pædagogisk praksis i ungdomsuddannelser for sårbare unge. Der er ikke meget teori, og der er ikke målrettet efteruddannelse. Så vi udvikler os selv med interne oplæg og reflekterer sammen, og så har vi en rigtig dygtig psykolog tilknyttet. Hun kommer en dag om ugen kun for ASF-klasserne. Hun giver supervision mv. Og så mødes alle gymnasier med ASF-klasser en gang om året og erfaringsudveksler.”*

Høje Taastrup Gymnasium har erfaring for, at deres model med, at lærere er mentorer for eleverne, skaber en nødvendig tæt sammenhæng mellem det faglige og det sociale og personlige, som er afgørende for at støtte elever med ASF, for hvem tingene hænger tæt sammen, og faktorerne derfor skal løses i en helhed. De anerkender, at eksterne mentorer med specialiseret pædagogisk-psykologisk uddannelse kan have en værdi for eleverne, og de ville også ønske, at de havde økonomi til at have en psykolog og en socialrådgiver ansat – ja, de drømmer ligefrem om at have et bofællesskab tilknyttet skolen, så eleverne kan bo der og dermed have så få overgange i dagligdagen som muligt.

Uddannelseschefen fortæller om fordelene ved Høje Taastrup Gymnasiums model med, at lærere er mentorer for eleverne:

*”En del af succesen her er, at vi fra starten har været klar over, at ja, vi er faglærere, men hvis vi skal flytte de her unge mennesker, så skal vi have et helhedssyn. Det er ikke nok, at læreren er god til dansk. Hvis vi skal lære de her unge, skal vi have syn på den enkelte elev og elevens læringsform. Det forhold til eleverne skal være, at vi kan få dem til at åbne op, hvad der er barrierer, ellers kan vi ikke hjælpe dem. Så relationsarbejdet er meget, meget, meget afgørende for at vi i sidste ende får hjulpet dem videre.”*

### 5.3 Lærernes relationskompetence – fleksibilitet, rummelighed og tilpassede hensyn

Crouch et. al. (2014) finder, at en god relation mellem elever og undervisere er afgørende for at unge med handicap udvikler et tilhørsforhold til skolen, både fagligt og socialt, der bidrager til fastholdelse og gennemførelse. Alle unge kan finde skolestart og nye klassedannelser udfordrende, men at skille sig ud på grund af en funktionsnedsættelse er for mange unge med handicap ekstra krævende. Læreres relationskompetencer er centrale for, at elever med handicap føler sig godt modtaget og forstået. Det kan være i sprog, små eller større hensyn i undervisningen, og et fokus på hvordan eleven inkluderes i det faglige og sociale fællesskab.

Eleverne i studiet af Crouch et.al. (2014) giver udtryk for, at de oplever større tilhørshold, når læreren er engageret, støttende og forstående overfor dem. Lærernes relationskompetence styrker elevernes tillid til lærerne og udvikler en forståelse blandt eleverne af, at de kan stole på lærerne, og at lærerne forstår dem. En god relation til lærerne kan også hjælpe eleverne gennem svære perioder med mange udfordringer. En negativ relation har omvendt en signifikant negativ indflydelse på elevens tilhørsforhold til skolen. Studiet viser endvidere, at gode relationer til lærerne kan opveje negative afledte effekter af et skoleskift. Lærernes relationskompetencer medvirker altså i høj grad til at inkludere elever med handicap og få dem til at føle sig godt tilpas, hvilket er en hjælp i tider, hvor de kan opleve problemer og udfordringer på grund af deres funktionsnedsættelse og andre sociale forhold omkring eleven. Også sociale interaktioner med både undervisere og øvrigt personale på skolen bidrager til at styrke elevernes tilhørshold til skolen.

Anden forskning peger også på, at elever med flest positive og færrest negative relationer til skolens personale får større tilhørsforhold til skolen. I Zablocki et. al. (2012) peges der på, at netop tilhørsforhold og engagement er to vigtige forudsætninger for unges fastholdelse i uddannelse, uanset hvilken funktionsnedsættelse de har. De unges engagement i skolelivet øger tilknytningsforholdet til skolen og mindsker risikoen for frafald. Undersøgelsen skelner mellem engagement som engagement i adfærd, kognitivt engagement og emotionelt engagement. Engagement i adfærd kommer til udtryk som den unges generelle trivsel samt opfyldelse af aftaler, fx lektier og hjemmearbejde. Kognitivt engagement dækker over den unges deltagelse og engagement i undervisningen. Emotionelt engagement vedrører i hvilken grad den unge er glad for at gå i skole, og om den unge har gode relationer til sine lærere og kammerater. Alle tre typer engagement er medvirkende til at fastholde unge i uddannelse. Et positivt forhold mellem undervisere og elever opstår, når eleverne oplever, at underviserne forstår dem og respekterer deres holdninger. Eleverne giver i studiet udtryk for, at det kan være en stor støtte, når deres undervisere bruger tid på at tale med dem og opmuntre dem.

Dette underbygges i studiet af Bennet et. al. (2017). Studiet indeholder interviews med 21 high school elever med psykiske funktionsnedsættelser. Studiet giver indsigt i denne gruppes oplevelser og erfaringer med dét at være ung med handicap og i gang med en uddannelse. Gennemgående for alle de unge var, at det havde stor betydning for deres forhold til de forskellige fag, om de havde en lærer, som respekterede dem, og som de oplevede bedømte dem med afsæt i deres færdigheder eller mangel på samme. Ligeledes sætter alle de adspurgte elever pris på lærere, som har forståelse for, hvordan eleven bedst tilegner sig viden, og som er i stand til at differentiere undervisningen.

I Dyssegaard et.al. (2018) peges på betydningen af opkvalificering af underviserne til i undervisningen at kunne forstå og tage hensyn til elever med forskellige typer handicaps i tilrettelæggelse af almenundervisningen og med et resourcesyn, samt med blik for at elevernes integration både fagligt og socialt i undervisningsmiljøet er vigtigt.

I praksisafdækningen ser vi ungdomsuddannelsesinstitutioner med et stærkt funderet resourcesyn. Det gælder fx Høje Taastrup Gymnasium, hvor den ansvarlige koordinator for SAFE-linjen for elever indenfor autismespektret og andre psykiske diagnoser fortæller:

*“Vi er i høj grad fokuseret på, at der er mange ressourcer hos de unge mennesker, det er en spændende gruppe mennesker. Her er et dejligt miljø med højt til loftet, de har stor forståelse for andre, og de har høj etik i forhold til, hvordan man bør opføre sig, fx med klima, og når nu man er veganer, så er man det. Vi har ikke en pædagogisk opfattelse af at vi skal hjælpe*

jer, for I er stakler med en funktionsnedsættelse. Det er vigtigt at have blik for både funktionsnedsættelserne, som jo er der, og som det er vigtigt ikke at negligere. Det er meget vigtigt også for eleverne at lære, hvilke udfordringer deres diagnose giver dem. På den anden side har de masser af ressourcer, der er de vildeste ressourcer, og meget høj intelligens.”

Uddannelseschefen supplerer:

”Ja, og lovgivningsmæssigt skal de op til de samme eksamener. Vi siger intet til censorer om diagnoser. Så vi arbejder med de unge med dannelse. De skal kunne gebærde sig og kunne interagere ude i samfundet. Så det pædagogiske og det faglige hænger sammen. Du har udfordringer, men du har i høj grad også potentiale. Det diskuterer vi til stadighed, hvordan rammer vi den balance, og for den enkelt elev.”

En nedsat lektiebyrde kan i nogle situationer også bidrage til at fastholde og støtte elever med funktionsnedsættelser, hvilket fremgår i studiet af Sorani-Villanueva et. al. (2014). Lærerne giver her udtryk for, at deres muligheder for at tilpasse lektiebyrde og pensum til elevens faglige niveau har en positiv indflydelse på elevernes faglige og sociale trivsel.

I praksisafdækningen fremhæver mange unge det vigtige i, at lærerne rummer dem. De fortæller, at det handler om at blive set og forstået med sit handicap, så lærerne bidrager til, at de føler sig inkluderet i det faglige og sociale undervisningsmiljø. Mange fortæller også om vigtigheden af, at lærerne tager nogle hensyn til dem i den daglige undervisning, og at det er sådanne hensyn, der gør, at de trives, fungerer og fastholdes i uddannelsen. Mange elever nævner sådan fleksibilitet og daglig hjælp ved at der tages hensyn, der relativt nemt kan praktiseres af lærerne. Det er, at de kan gå ud af timerne, hvis de har behov for det, at de ikke bare udpeges til at svare på et spørgsmål eller tages til tavlen, hvis de ikke har det godt med at blive spurgt uforberedt, at de får længere afleveringsfrister, eller skal aflevere mindre, eller får et statusmøde om en afleveringsopgave undervejs i udarbejdelsen, at eleven kan nøjes med at sige de første ord af en sætning og andre typer lignende små aftaler.

I de unges fortællinger hænger det faglige og sociale undervisningsmiljø således tæt sammen, og det gælder unge med alle typer handicap, både fysisk og psykisk. Disse udsagn illustrerer denne vigtige pointe:

En ung fortæller, at det har været godt med hjælp i dagligdagen:

”Det var noget, jeg var meget åben omkring over for mine undervisere – det hjalp mig, så jeg kunne få lidt ekstra afleveringstid. Det gjorde, at jeg ikke var så stresset og presset. Jeg fik længere afleveringstid, jeg fik lov til ikke at være så aktiv i timerne, og mine lærere udvalgte ikke så ofte mig til at svare på spørgsmål.”

Både elever med fysiske og psykiske handicap fremhæver den store hjælp, de får ved at lærere forstår deres handicap og tager hensyn til dette i den daglige undervisningspraksis. En elev fortæller om betydningen af, at lærere tager hensyn til dem:

”Mine lærere havde stor forståelse for det. Jeg havde en aftale med min matematiklærer om, at når jeg kom til undervisningen, ville han gennemgå det matematik, jeg ikke forstod, eller det jeg var gået glip af i undervisningen. Det var sådan nogle ekstra timer, hvor andre studerende også gerne måtte være med, men det var så jeg kunne blive bedre til at forstå det, der var svært. Han tog også hensyn til, at jeg ikke kunne koncentrere mig længe ad gangen. Ekstraundervisningen lå i forlængelse af skoledagen, så jeg kom senere hjem og var meget træt, men det var det, der gjorde, at jeg kunne klare matematikken. Det hjalp mig så meget, at jeg vidste, at jeg måtte få højere fravær. Så kunne jeg blive hjemme med god samvittighed. Ellers ville jeg havde mødt op alligevel, selv om jeg havde det dårligt. Det ville have gjort mig skoletræt, eller jeg ville være knækket.”

En elev med cerebral parese fortæller om vigtigheden af at have aftaler om tips og tricks med lærerne, der kan lette undervisningen:

”Hav ikke berøringsangst. Mine lærere spørger mig, hvis de fx er i tvivl om, hvordan jeg kan lave det, vi lige skal. Min lærer giver mig valgmuligheder, fx hvis jeg kigger til højre, svarer jeg A, og hvis jeg kigger til venstre, svarer jeg B. Eller min lærer, der vil have, at jeg bare giver forbogstaverne.”

En anden elev med cerebral parese fortæller:

*“Når jeg får nye lærere, plejer jeg at sige, at det er en god idé, hvis de vil snakke med mine lærere, der kender mig godt.”*

En elev med diagnose for en autismspektrum forstyrrelse fortæller om, hvordan lærernes hensyn er med til at gøre ham tryk og dermed i stand til at fremmøde og være på institutionen:

*“Mine lærere valgte heller ikke så ofte mig til fremlæggelser. Det var et hensyn de tog. Min erfaring er, at det handler om at være tryk. Jeg har det bedre, når jeg er tryk. Så prøver jeg at gøre rammerne så trygge som mulige, fx ved at gøre rammerne mere hjemlige eller tage min guitar med, som gør mig tryk.”*

En elev med angst fortæller:

*“Det har gjort hele forskellen for mig. At man ikke bare bliver sat ind i en boks, at det er enten eller. Men at hvis jeg siger til, kan jeg få det som jeg vil have det. Det er ikke fordi jeg bruger det meget. Men det giver en ro, bare det at vide at jeg kan få det, hvis jeg har brug for det. Det fungerer godt for mig. At man ikke behøver være bange for at bede om den her ekstra hjælp eller tid, eller hvad man nu har brug for.”*

I Andreau (2016) påpeges det, at undervisernes fokus på elevernes sociale liv også spiller en vigtig rolle. Der er et øget behov for, at lærere har fokus på elevernes sociale liv og ikke kun den faglige udvikling. Elever med handicap kan have behov for at føle sig både fagligt og socialt inkluderet for at lette udfordringer ved at føle sig anderledes og ikke kunne så meget som deres kammerater på grund af funktionsnedsættelser. Dette bekræftes af eleverne i samme undersøgelse, der giver udtryk for, at deres tilhørsforhold til skolen svækkes betydeligt, hvis de oplever, at nogle undervisere ofte kritiserer eller misbilliger dem. Et højt konfliktniveau påvirker således tilhørsforholdet i negativ retning.

I praksisafdækningen fortæller de fleste unge, at de er blevet modtaget og forstået godt af hovedparten af deres lærere. Men mange af de unge fortæller også om episoder og enkelte lærere, der har været uforstående overfor deres handicap og ikke har villet hjælpe på de måder, som den unge har behov for. Nogle unge beretter om lærere og vejleder, der ikke kender tilstrækkeligt til deres funktionsnedsættelse og de behov, det medfører for den unge, samt deres rettigheder til hjælpemidler, eller nedsat opgavemængde, mere tid til eksamen mv. Nogle unge fortæller også om lærere, de opfatter som decideret afvisende og ligefrem undergravende for deres mulighed for at gennemføre uddannelsen.

Interviewet med en af de unge illustrerer de modsatrettede oplevelser, unge med handicap kan komme ud for med både lærere, der er gode til at se dem og rumme dem, og lærere, der ikke er:

*“Alle lærerne var rigtig gode til at rumme mig. Jeg oplevede også at blive bedre til at tage imod ros. De var gode til at rumme mig, de var ikke så strikse med reglerne. Bare det, at jeg fik at vide, at jeg ikke behøvede at aflevere til tiden, var nok til at tage presset fra mig, så jeg kunne aflevere opgaver til tiden. Det var faktisk min klasselærer i 3. G, som også var min mentor i 3. G. Det var ham, der opdagede det mønster. Jeg lærte at arbejde på andre måder, og det er ok – det med gruppearbejde har været mega godt for mig. Jeg har lært, at arbejdsprocessen er vigtig.”*

Men så lidt senere i interviewet fortæller den samme elev:

*“Min matematiklærer i 1. og 2. G. ødelagde så meget for mig. Der var meget larm i hans timer, og vi skulle altid se youtube videoer i hans time. Jeg havde dårlige oplevelser med ham. Når jeg bad om hjælp, grinede han af mig. Han udvalgte nogle elever, som han havde positivt fokus på – hvis man kunne klare matematik på A niveau, var man hans tid værdig. Jeg var ene pige i klassen, og der var masser af sexistiske jokes rettet mod mig. Jeg kan ikke holde ud at køre forbi skolen i dag. Jeg udviklede angst og depression på grund af ham. Jeg prøvede at tale med ham om det, jeg tænkte, at han måske bare ikke vidste noget om autisme. Til sidst blev jeg fritaget fra hans undervisning. Men det hjalp ikke, for jeg kunne stadig møde ham på gangen. Og jeg blev bare så bange for ham. Vi prøvede noget mægling med læreren og en af mine mentorer. Men han fattede det overhovedet ikke.”*

Denne elev oplevede forskel på lærere, som næsten alle elever gør i løbet af en uddannelse, men for elever med funktionsnedsættelser kan udfordringerne være meget større og opleves mere negativt på grund af

funktionsnedsættelsen og følger heraf, der kan gøre det sværere at håndtere udfordringen eller erkende den i tide og handle på det.

En anden ung har samme dobbelte oplevelse med en SPS-vejleder, der med sin hjælp havde stor betydning for elevens trivsel, og en enkelt lærer, der var ødelæggende for elevens trivsel:

*“Da jeg så startede på HTX, fik jeg bare en rigtig god SPS-vejleder, der virkelig forstod mig – og siden var der især en lærer, der var god til at lytte og hjælpe. Han kunne bare se mig, at der var noget, eller hvis jeg blev væk, så spurgte han mig, om det var, fordi jeg havde problemer med noget. Min SPS-vejleder på 1. og 3. år var rigtig god til at tale med mig. Jeg talte som regel med hende en gang om ugen, og hun lyttede og gav mig gode ideer til at klare tingene, og så hjalp hun mig konkret med fx eksamen, at jeg kunne komme først til om morgenen ved mundtlig eksamen, så jeg ikke gik og blev usikker hele dagen. Til skriftlig eksamen kunne jeg få lov til at sidde for mig selv. Nogle gange følte jeg mig helt vildt alene, var ved at droppe ud, når jeg blev stresset, når jeg ikke kunne strukturere tingene – tingene var for løse, eller jeg for sent havde fået information, eller der bare var helt vildt meget at lave, og jeg havde svært ved det, og jeg blev væk. Men så hjalp de mig tilbage, når jeg selv sagde noget til min SPS-vejleder og min klasselærer.”*

Eleven oplevede så også en lærer, der ikke havde forståelse for vedkommendes handicap og særlige behov:

*“Der var også nogle lærere, der bare ikke var ret gode til at lytte, når jeg havde problemer. Fx var der en matematiklærer, der havde en idé om, at når vi skulle fremlægge, kørte han et “lykkehjul”, der pegede på, hvem der skulle op. Det var jo helt idiotisk for mig, for så sad jeg hele tiden og var vildt nervøs. Og når jeg prøvede at sige det til ham, sagde han bare, at han jo ikke kunne tage særlige hensyn eller lave special behandling.”*

En elev fortæller om sit handicap, der er svært at se, hvilket har givet problemer med at få lærerne til at forstå det og anerkende det og dermed tage de særlige hensyn, der kan lette elevens trivsel, ligesom eleven har oplevet, at aftaler om koordinering ikke er overholdt :

*“Det første år på EUX går fint. Det andet år på EUX har jeg nogle dårlige oplevelser: Jeg har brug for ekstra tid til eksamensopgaver, men det vil studievejlederen ikke give mig. Først i sidste øjeblik og efter at vi har presset meget på. Lærerne var skeptiske overfor mine afleveringer, de tror jeg snyder, fordi mit niveau er meget højere end det, jeg viser i klassen. Det er meget demotiverende, og jeg føler mig presset, får symptomer på stress. Det viser sig, at studievejlederen ikke har fortalt lærere om mit handicap og mine begrænsninger, selv om vi har aftalt det. Herefter afleverer jeg et papir til alle mine lærere om mit handicap og begrænsninger. Det giver stor forståelse fra lærerne. Nu kan de meget bedre forstå forskellen mellem min indsats i skoletiden og afleveringer fra mig. Jeg oplever mere tillid.”*

## 5.4 Systematisk arbejde på hele institutionen

Fredericia Gymnasium, Høje Taastrup Gymnasium, Mariagerfjord Gymnasium, Aarhus Tech HTX gymnasie-afdelingen på Dollerupvej og Kolding HF og VUC arbejder systematisk med at inkludere elever med handicap i uddannelsesmiljøet.

Rektor på Mariagerfjord Gymnasium, der har særlige VHF-klasser (Visiterede HF-klasser) for elever med psykiske diagnoser, fortæller, at VHF-klasserne har forandret hele skolekulturen til et meget inkluderende miljø:

*“Der er igennem årene sket en stor forandring af kulturen på skolen. Dels har et stort antal undervisere på en eller anden måde været involveret i VHF-klasserne, dels smitter det generelt af, vi er generelt blevet mere rummelige. Det har betydning, at der er nogen, der er noget anderledes, der færdes i hele miljøet. Andre elever møder VHF-elever på valgmodulerne, og elever fra VHF-klassen er efterhånden i større omfang blevet en del af andre aktiviteter på gymnasiet, fester, arrangementer, elevråd, revy mm. Det har været vigtigt for os ikke at presse VHF-eleverne ud i andre aktiviteter, men at sørge for at det sker ud fra den enkeltes muligheder. Vi har ikke nogen egentlig formuleret overordnet strategi om rummelighed, men der er helt sikkert sket en ændring over de ti år, hvor vi særligt har arbejdet med at støtte elever med andre forudsætninger.”*

Vores besøg på Høje Taastrup Gymnasium illustrerer, hvordan nogle ungdomsuddannelsesinstitutioner arbejder bevidst og systematisk med at imødekomme elevernes behov for at hjælpe dem i det daglige uddannelsesmiljø og dermed sikre fastholdelse og gennemførelse. Uddannelseschefen fortæller om gymnasiets pædagogiske tilgang til ASF-klasse-eleverne:

*“Vi gør mange ting. Vi tager udgangspunkt i den viden, vi kan suge ud af selve diagnosen. Hvad ved vi, de har af udfordringer. Så indtænker vi det i vores normale pædagogiske praksis, som vi bruger på hele skolen. Fx er der høje forventninger til struktur. Så gør vi meget ud af i hver time at sige meget tydeligt: målet med de næste 90 min. er, og vi skal det og det. Vi laver heller ikke der de voldsomme gruppearbejder eller siger, at i dag skal vi lave noget helt andet. Så vi er meget bevidste om pædagogisk at sige, hvad er det for nogle udfordringer, den her diagnose stiller. Så strukturen er vigtig, de sociale udfordringer og så for det tredje rigtig vigtigt, mange af de her elever har jo mange nederlag, som de tager med sig. Fx har vi mange elever, der lider af skriveblokering. Så derfor har vi en selvudviklet skrivepædagogik her på stedet. Fra stilladsring helt over til ekstrem-stilladsring, hvor vi giver dem en skabelon, nu er det dansk stil, du skal skrive i dag, vi sætter dem i gang her på skolen, hvor vi har dem, og undervejs i skriveprocessen, hvor vi kan bruge et modul undervejs, hvor langt er du kommet. Og så har vi meget længere snor i forhold til, hvad vi vil være med til. Tid, aflevering, opførelse. Vi har en meget rummelig rektor, der siger, det her er et specialtilbud, ergo skal der også gælde nogle særlige ting for de her elever.”*

Den ansvarlige vejleder for SAFE-linjen supplerer:

*“Vi tager også hensyn i vejledningshastigheden og koncentrationsevne. Mange elever arbejder langsommere, fordi de skal tænke sig om. Så lærerne skal sige, vi skal lige vente og give dem tid, vi kan ikke presse for hurtigt frem. Autisme-diagnosen er også en opmærksomhedsforstyrrelse, og mange har ADD eller andet også. Så det kræver, at man ikke skifter så meget i sin undervisning, og man skal have unge til at arbejde meget selv. For en lærer, der laver rigtig meget tavleundervisning, så er eleverne ikke med. Vi siger også at 1. G. er lektiefri, for deres stressniveau stiger hurtigere end vi andres. Vi må ikke lave et fire-årigt tilbud, så vi skal indrette os i de tre år, samtidig med at undgå at de får stress. De små klasser hjælper der, fordi lærerne kan komme rundt til den enkelte.*

En elev på Kolding HF og VUC fortæller om, hvordan hun oplever den lignende tilgang der:

*“Det har fungeret enormt godt at være her. Der er så meget åbenhed om det, om mentorordningen. Man kan tage tid ud af undervisning til mentorsamtaler, man har plads til at være syg, at have en diagnose. Jeg er ikke sikker på at jeg ville kunne have fortsat på HF, hvis der ikke havde været den her plads til det. Jeg mærker i hverdagen, at ledelsen har for øje, at der er mange på skolen der har den slags problemer. At det ikke er tabu. Det har jeg oplevet før, men det er det ikke her. Det gør en kæmpe forskel. Der er skabt en kultur på skolen, hvor der er mange, der har det. At man ikke er alene om det. De siger ikke, hvem der har, men at der er flere i hver klasse, der har. Det skal man være åbne overfor, forstående overfor. Og de overholder det. Jeg har sagt højt ud i klasserummet, at jeg har en mentor, og at jeg har den diagnose. Det er ikke nødvendigt at skjule. Det er ikke noget jeg taler højt om, men heller ikke noget jeg skjuler og er flov over.”*

## 5.5 Integration af fagligt og socialt uddannelsesmiljø

I praksisafdækningen pointerer vejledere også, at de arbejder med integration både i det faglige og sociale undervisningsmiljø, uagtet at SPS-støtte skal gå til faglige formål. Ifølge vejlederne kan man ikke skille disse to formål, idet elevernes trivsel og dermed fastholdelse på uddannelsen handler om begge dele, og i et ungdomsuddannelsesmiljø er det ofte to sider af samme sag.

En elev er glad for den støtte, vedkommende har fået:



*“Jeg er rigtig glad for den støtte når jeg ser tilbage, det var god vejledning og godt sikkerhedsnet. Min studievejleder var meget trivselsorienteret og ikke så fagligt orienteret, det er rigtig vigtigt. Min studievejleder var også god til at formidle regler og dispensationsmuligheder – hun kendte mulighederne. Tit er der ingen, der ved hvor man skal lede.”*

En elev fortæller om betydningen af støtte, også selv om det i perioder går godt:

*“Jeg kan ikke huske hvem der satte det i gang, men jeg blev tilbudt en mentor. Jeg nåede at tale med ham en gang, så stoppede han. Jeg tænkte, at det her kan jeg godt klare selv. Der gik lige præcis tre måneder, så brød jeg fuldstændig sammen af stress. Så fik jeg tilbudt en anden mentor.”*

En elev, der er blind, fortæller om, hvordan det sociale miljø på uddannelsen er vigtigt for at føle sig inkluderet:

*“Det sværeste er nok at skulle vænne sig til det nye sted, her er mange trapper. Og i kantinen er der rigtig god mad, men det er buffet. Så jeg skal hele tiden spørge mine kammerater, om de vil hjælpe mig, fx med at tage mad. Det sociale er helt klart det sværeste, fordi det tager længere tid for mig at lære nogen at kende. Og fx her i aften er der fest her, hvor der bare er høj musik og vildt mange mennesker, og det vil jeg helt sikkert ikke få noget ud af, men så tager jeg til forfest hos en af klassekammeraterne. Nogle gange undrer det mig, at jeg hver gang skal spørge om hjælp. De er helt vildt fine over for mig og siger altid ja, fx i kantinen. Jeg er meget glad for min klasse, jeg føler mig accepteret, og oplever egentlig også, at kammerater og lærere ser uden om mit handicap, altså ikke bare ser det. Jeg vil gerne, når jeg kommer ind et nyt sted lige bruge ti minutter på at fortælle om mit handicap, og fortælle andre at jeg er lige som dem, har hobbyer og alt muligt andet. Det er også godt, at min synskonsulent lavede et lyn-kursus i, hvordan man egentlig hjælper med at ledsage en blind. Jeg oplever egentlig, at det hele nok skal gå, og at jeg nok skal få den hjælp, jeg har brug for.”*

En ung med en diagnose for ADD og flere depressioner bag sig fortæller om et positivt ungdomsuddannelsesforløb, men nu efterfølgende har valgt en EUD-uddannelse og har meget dårlige erfaringer. Den unge gennemførte gymnasiet, startede så på universitet, men droppede ud igen på grund af sit handicap, og valgte så en erhvervsuddannelse med meget tid udendørs for at få lys og motion. Den unge oplevede en skolegang og en ungdomsuddannelse med hjælp og støtte og god fleksibilitet, men møder så i erhvervsuddannelsen helt andre vilkår. Eleven fortæller om sin tid i grundskolen:

*“Jeg fik længere line, jeg fik flere pauser og lov til at bevæge mig, jeg havde støttepædagog. I de små klasser blev jeg sat fast til stolen med min taske udenpå mig. Jeg kunne slet ikke lade være med at dreje rundt på stolen.”*

Og så gymnasiet og herefter erhvervsuddannelsen:

*“Den lange line, der er på gymnasiet, findes slet ikke, når man er i lære. Man er bare prisgivet arbejdsgiveren. Man finder sig i hvad som helst. Nogle bliver slået. På gymnasiet er der jo alle mulige demokratiske organer, der kan hjælpe en. På arbejdsmarkedet kan man kun gå til fagforeningen, men så risikerer man jo også at miste arbejdet. Der er ikke nogen hjælp. Det er så sjældent, man er på skoleforløbet. På skolen er der kun én uddannelsesvejleder, man skal være heldig at fange hende. Og man har heller ikke tid til at stå og tale i telefon med uddannelsesvejledere og alle mulige andre, når man er på arbejdet. Man skal skynde sig hele tiden. Man går sammen med nogle svende, som ikke er uddannede lærere. Man er heldig, hvis man lærer noget. Hvis man er psykisk sårbar ligesom mig, kan det være svært at skulle skynde sig hele dagen. Der er ikke rigtig nogen forståelse. Jeg har haft en mester, der skældte mig meget ud, hvis jeg meldte mig syg. Han sagde, at jeg fandme aldrig ville blive tømrer, når jeg var så doven.”*

Omend en enkelt ungs oplevelse ikke kan være repræsentativ, viser interviewet, at det kan være vanskeligt at tage en erhvervsuddannelse med funktionsnedsættelser, der udgør en barriere for at kunne fungere med højt tempo - både i praktikken og overholdelse af de 20 ugers grundforløb 1 og 2 samt hovedforløbets skoleperioder. Mange erhvervsuddannelsesinstitutioner har mange unge med handicap og tager et stort ansvar. Elevcasen her illustrerer også, at det kan kræve arbejdsgivere med tålmodighed og forståelse for et handicap og dets betydning for elevens muligheder for at fungere på arbejdspladsen.

Videre viser litteraturstudiet, at sport kan være en vej til deltagelse i sociale fællesskaber. I Super et. al. (2018) undersøges sportstræneres indflydelse på sårbare unge, herunder unge med handicap, og konklusionen er, at sportstrænere har en god mulighed for at hjælpe og støtte de unge i deres sociale og personlige udvikling ("*life skills development*"). Studiet peger på, at gennem sporten trænes de unge i at holde fokus og bevare koncentrationen. De lærer at øve sig på det samme, gentagne gange, hvilket bidrager til at styrke deres personlige udvikling. Og gennem sporten lærer de unge at forholde sig til både sejre og nederlag som en naturlig del af livet. I kraft af at træning er struktureret og kræver, at man som deltager kan indgå i denne, var det tydeligt for de unge, hvad der forventedes af dem. Dette gjorde det også mere tydeligt, hvornår de faktisk opfyldte de forventninger, der blev stillet til dem, og det øgede de unges oplevelse af succes. Herudover var det sportstrænerens indtryk, at sporten gjorde de unge bedre til at håndtere stress og nederlag.

Herudover peger studiet på den store betydning, det har for unge at være en del af et fællesskab, hvor de bliver opfattet som en del af en gruppe, hvor de opfattes som alle andre, og hvor der er brug for dem. Når unge med handicap ofte føler sig anderledes og stigmatiseret blandt deres jævnaldrende uden handicap, kan unge med handicap have gavn af at være en del af et fællesskab, hvor deres bidrag har betydning og ikke er begrænset af deres funktionsnedsættelser (Super et. al. 2018). I sporten bliver der skabt et trygt rum for læring og engagement, hvilket styrker de unges generelle livsglæde. De unge i studiet oplevede at blive mere motiverede og fik et frirum for problemer og bekymringer. Den fysiske udfoldelse og samværet med de andre unge bidrog desuden til at skabe øget selvsigt hos de unge.

En ung med ADHD-diagnose, vi har interviewet, er et godt eksempel. Hun fortæller, at hun altid har vidst, at hun ville være læge eller dyrlæge og altid har interesseret sig for naturvidenskab, og derfor altid vidst, at hun ville på HTX. Og så er der sporten som noget positivt i hendes liv:

*"Jeg har også dyrket meget sport, har spillet fodbold på højt plan og løbet meget. Jeg var også på en fodbold-efterskole. På efterskolen i 8-9. klasse fik jeg egentlig ikke særlig hjælp, men klarede mig godt fagligt. Det var ikke så godt socialt, men alligevel klarede jeg mig, for jeg er god til fodbold, som var det, der samlede os på efterskolen."*

Både litteraturstudiet og praksisafdækningen pointerer altså, at det kan være givtigt med et fokus også på civilsamfundet – fritidsforeninger, idrætsforeninger mv. – som rum for sociale fællesskaber. De unge selv, forældre, vejledere, lærere, kommunalt ansatte sagsbehandlere, sundhedspersonale mv. kan med fordel være opmærksomme på dette.

Tre amerikanske studier af hhv. Robbins (2010), Bruffy (2012) og Dawkins (2012) undersøger på forskellig vis effekterne af at inkludere elever med funktionsnedsættelser og indlæringsvanskeligheder i den almindelige undervisning, fremfor at al undervisning foregår som specialundervisning. Studiet af Robbins (2010) viser, at elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, opnår højere karakterer i læsning og matematik. Dog påvirkes inklusion i markant negativ grad af minoritetsbaggrund og en lav husstandsindkomst hos de pågældende elever i en sådan grad, at de positive effekter af inklusion helt forsvinder. Herudover finder Robbins (2010), at effekten ikke påvirkes synderligt af ydre faktorer som institutionens indretning og adgangsforhold, lærernes specialisering, erfaring, uddannelse, den samlede andel af elever med handicap, eller andelen af elever med minoritetsbaggrund, dog med én undtagelse: Undervisning af lærere, der er kvalificeret til specialundervisning, har en signifikant positiv indflydelse på karaktererne for elever med handicap, særligt i matematik.

Studiet af Dawkins (2012) påviser ligeledes, at inklusion i almindelig undervisning, i dette studie inden for fagene engelsk, biologi og matematik, positivt påvirker faglig tilegnelse af stoffet for elever, der modtager specialundervisning på ungdomsuddannelser, og at de opnår bedre karakter gennem denne inklusion.

Studiet af Bruffy (2012) viser, at arbejdet med cases i blandede grupper af elever med og uden funktionsnedsættelser styrker den sociale interaktion mellem eleverne. Dette studie finder ikke en direkte sammenhæng mellem inklusion og et øget fagligt niveau, men dette kan skyldes, at studiet udelukkende har fokus på deltagerobservation over ti uger.



Praksisafdækningen viser, at Høje Taastrup Gymnasium praktiserer at blande eleverne fra de særlige ASF-klasser og eleverne i normalklasserne i valgfag i 3. G. Og de to elever, vi har interviewet på gymnasiet, siger, at de er glade for denne ordning.

Praksisafdækningen viser endvidere, at Fredericia Gymnasium, Aarhus Tech HTX gymnasie-afdelingen på Dollerupvej og Kolding HF og VUC har et stort fokus på at integrere eleverne i almene undervisningsmiljøer. Praksisafdækningen giver ikke grundlag for at konkludere, om dette er en bedre tilgang end de særlige klasser, som Høje Taastrup Gymnasium med succes kører for unge indenfor autismspektret og Mariagerfjord Gymnasium kører for elever diagnosticeret for diverse psykiske funktionsnedsættelser. Måske er der forskel i graden af psykisk funktionsnedsættelse for de unge i hhv. de særlige klasser og de institutioner, der enkeltintegrerer, ligesom det kan have betydning, at der er færre elever i disse specialklasser end i almene klasser. Der kan ligeledes være forskel i elevernes personlighed, læringsforudsætninger og sansemæssige profiler.

Som nævnt ovenfor peger Dyssegaard et.al. (2018) på betydningen af opkvalificering af underviserne til i undervisningen at kunne forstå og tage hensyn til elever med forskellige typer handicaps i tilrettelæggelse af almenundervisningen og med et ressourcesyn, samt med blik for at både elevernes integration både fagligt og socialt i undervisningsmiljøet et vigtigt.

Praksisafdækningen viser, at lærerne på ungdomsuddannelserne skal kunne håndtere mange forskellige behov og læringsstile. Det er ikke enkelt, da der ikke findes og ikke kan udvikles én særlig pædagogik og didaktik for elever med handicap. Forskellige handicap kræver noget forskelligt, og unge med samme type handicap kan også have forskellige behov.

De ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, påpeger, at der ikke eksisterer egentlig uddannelse for undervisere på ungdomsuddannelser i særlig pædagogisk didaktik og/eller specialpædagogiske tilgange for elever med handicaps, men kun konferencer og temadage. Nogle af de ledere og vejledere, vi har interviewet, fortæller, at lærerne har været på personale dage og kurser. En vejleder på ZBC erhvervsskole i Ringsted siger om udfordringen med at opkvalificere lærerne:

*“Vi var faktisk på et fælleskursus på et tidspunkt, hvor der blev fortalt om, hvordan det var at have forskellige diagnoser. Det var store dele af lærerværelset, der var med. Og der var mange, der fik en helt anden forståelse for, hvordan det er at have en diagnose. Men er lærere uddannede til det her? Hvad skal de her arme lærere egentlig rumme?”*

## 6 Kerneelement 4: Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisningen



**Kort fortalt:** Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisningen, som foregår i et fællesskab tilvalgt af den unge, har en gavnlig effekt for, at unge med funktionsnedsættelser gennemfører en ungdomsuddannelse. Fællesskaber centreret om sociale og faglige aktiviteter skaber engagement hos den unge og glæde i hverdagen, der medvirker til, at den unge fastholder uddannelsen. Sådanne fællesskaber kan komme på mange måder; det kan være samvær med andre unge, enten med samme funktionsnedsættelse, anden funktionsnedsættelse eller som en gruppe af andre unge. Det kan være sociale, faglige og frivillige aktiviteter udenfor undervisningen såsom engagement i studenterpolitik, skolebladsjournalistik, kreative aktiviteter, frivilligt arbejde mv., der medvirker til at give unge med handicap et tilhørsforhold til andre unge; et fællesskab og succesoplevelser, der kan bidrage til, at de føler sig inkluderet i sociale og faglige sammenhænge. Også sportsaktiviteter kan være med til at give de unge fællesskaber, succesoplevelser og erfaringsdannelse med sejre og nederlag.

### 6.1 Faciliterede sociale og faglige fællesskaber i uddannelsesmiljøet

Fællesskaber med andre, der har samme funktionsnedsættelse eller handicap, betegnes i nogle studier som *“peer networks”*, oversat til dansk netværk med ligestillede. Sådanne netværk har fokus på at give de unge et socialt samvær med andre, der kender til de udfordringer, som de oplever med et handicap. De kan spejle sig i hinanden i en ligeværdig relation og har forståelse for hinandens situation og udfordringer. Der er også studier, som peger på, at betydningen af at unge indgår i socialt samvær rækker udover funktionsnedsættelsen og i højere grad handler om at være engageret i aktiviteter, de finder spændende sammen med andre unge, der ikke nødvendigvis har hverken samme eller anden funktionsnedsættelse. Det har altså ikke kun effekt at mødes med nogen, man deler handicap med; det kan også have positiv effekt at have fællesskaber uden for undervisningsregi med elever uden funktionsnedsættelse.

Et studie, der peger på effekten af ligeværdige netværk, er en dansk undersøgelse fra Bakmann et al. (2019) om unge med senerhvervet hjerneskade. Undersøgelsen viser en række positive resultater af fællesskaber mellem unge som medvirkende til fastholdelse i uddannelse. Undersøgelsen ser på effekten af samværet i gruppen *“Unge hjerner”*. Deltagerne i gruppen var alle unge i alderen 15-30 år med senerhvervet hjerneskade. Formålet med Unge hjerner var ikke at give terapi, men at supplere den eksisterende behandling. De unge i undersøgelsen mødtes to gange om måneden til fælles møder faciliteret af neuropsykologer. Indholdet i møderne vekslede mellem socialt samvær, erfaringsudveksling og temaoplæg. Alle møder havde et tema og et fastlagt program, som blev sendt ud til deltagerne på forhånd.

Deltagerne har efterfølgende givet udtryk for, at de i fællesskabet følte sig forstået og støttet på en måde, som de ikke oplevede andre steder. Deltagerne oplevede, at de kunne tale om meget personlige emner uden at skulle forklare en masse eller forsvare, hvorfor de følte sådan. Ligeledes gav deltagerne udtryk for, at de i fællesskabet kunne motivere og inspirere hinanden og drage nytte af hinandens erfaringer.

Konklusionen på undersøgelsen af Unge hjerner er, at fællesskabet spiller en vigtig rolle i de unges bearbejdning af deres hjerneskade og de implikationer, det har på deres liv. Fællesskabet giver håb og optimisme, når de unge deler succeser og fiaskoer, og har positiv indflydelse på de unges dagligdag (Bakmann et. al. 2019).

Studiet af Gardner et. al. (2014) peger også på betydningen af ligeværdige netværk, i dette tilfælde for unge indenfor autismespektret, der starter på high school, og for hvem det kan være en stor udfordring at begynde på en ny skole med mange nye bekendtskaber, nye klasser og skiftende fællesskaber. Studiet viser, at samvær med andre elever indenfor autismespektret kan skabe tilhørsforhold, styrke det generelle velbefindende og styrke den overordnede tilfredshed med at gå i skole.

Studiet fokuserer på netværk, hvor eleverne mødtes 1-2 dage om ugen. Hvert netværk bestod af elever indenfor autismespektret og en facilitator. Samværet bestod af aktiviteter og samtale med udgangspunkt i et bestemt tema. Studiet konkluderer, at effekterne af samværet var, at fællesskabet medførte øget socialt engagement og interaktioner mellem eleverne. Hvis der var pauser i den faste mødekadence, blev samværet svækket, og graden af interaktioner faldt, selvom medlemmer af netværket gik i samme klasse. Deltagerne gav udtryk for, at fællesskabet passede godt til rammerne på en ungdomsuddannelse som high school.

Gardner et.al. (2014) opsummerer de forskellige gruppers vurdering af netværksaktiviteterne således:

- Eleverne i netværket gav udtryk for, at netværket havde en god indflydelse på deres egen og grupped medlemmernes sociale udvikling. Eleverne gav ligeledes udtryk for, at de følte sig trygge i fællesskabet og blev bedre til at erkende, hvad de kunne
- Forældrene til eleverne vurderede, at fællesskabet tilførte noget godt til deres børns liv. De oplevede, at deres børn fik flere venner, og de ville gerne, at deres børn på et senere tidspunkt kunne blive involveret i et lignende netværk
- Facilitatorerne af netværk oplevede, at den tid, de brugte i netværket, var godt givet ud, og de kunne også overføre metoder til andre elever udenfor netværket. Facilitatorerne vurderede, at eleverne fik udbytte på mange forskellige områder, efter de var blevet en del af fællesskabet. Det var deres indtryk, at eleverne kunne knytte flere venskaber, og netværket havde ikke nogen negativ indflydelse på deres andre relationer.

Dyssegaard et.al. (2018) peger på en anden type peer-indsats: "peer-medierede indsatser" eller "peer-tutorer". Det er elever på uddannelsen eller i klassen, der ikke har et handicap, som rekrutteres til at hjælpe en elev med et handicap i dagligdagen. Hjælpen kan bestå i at tage noter om lektier eller opsummere, hvad der er sagt i timen, og det kan være at hjælpe eleven med ind i sociale interaktioner. Studiet viser, at sådanne peer-tutor relationer bidrager til at skabe positive og ligeværdige inkluderende undervisningsmiljøer fagligt og socialt.

Samme type resultater finder Blasko (2015), der undersøger hvilken indflydelse forskellige peer-to-peer aktiviteter har for high-school elever med handicap og særligt, hvordan aktiviteterne påvirker den kommunikative udvikling for elever med et "alternativt kommunikationssystem", det vil sige for elever med kommunikationshandicap. Studiet skelner mellem peer-support (match af peer-supporter og elever i målgruppen i par) og peer-network (netværksgrupper på 4-6 elever og hertil en elev med handicap, som mødes omkring et fagligt emne). Blasko (2015) finder, at elever, der deltager i peer-support og peer-network ikke tilegner sig formidlings-, indlærings- og kommunikative færdigheder. Derimod har peer-aktiviteterne en positiv effekt på antallet af sociale interaktioner mellem peers og elever, der modtog peer-support, og det forøgede målgruppens faglige engagement.

Praksisafdækningen bekræfter betydningen af peer-fællesskaber. Flere af de interviewede unge fremhæver, at kammerater hjælper dem med at have en god skolegang og være med i sociale fællesskaber. Flere fremhæver en ven eller veninde, der hjælper dem, eller bare det at være en del af et socialt miljø, enten med en veninde uden funktionsnedsættelse eller en gruppe veninder med samme funktionsnedsættelse. Flere unge fortæller også, at de deltager i netværk med andre unge med samme handicap, og at det udgør en god støtte for dem.

En elev siger eksempelvis:

*"Det er godt, at jeg både får faglig hjælp, og at det sociale fungerer ret godt. At jeg fik en god ven, har haft rigtig stor betydning for mig, at vi har oplevet nogle af de samme problemer og forstår hinanden."*

En anden elev siger:

*"Jeg har i mange år været en del af en gruppe jævnaldrende piger, som også har høretab, de har været en rigtig god støtte."*

En tredje elev fortæller, at han får støtte til at aflønne en klassekammerat til at hjælpe sig:

*"Jeg får støtte til at have en sekretær, en klassekammerat, der får 5 timer om ugen, til fx når vi har geometri, og jeg skal have en fornemmelse for de figurer der optræder i opgaveark mv."*

Lær at tackle angst og depression, som udbydes af Kolding Kommune til unge med angst og depression, er også en peer-indsats. Det består af en række gruppesamtale-sessioner ledet af en ung, der selv har haft de samme typer problemer.

## 6.2 Sociale, faglige og frivillige aktiviteter

Et studie med bidrag fra forældre til børn og unge med handicap peger på betydningen af sociale, faglige og frivillige aktiviteter udenfor undervisningen (Pleet-Odle et. al. 2016). Unge med handicap kan på grund af deres funktionsnedsættelser have faglige udfordringer, eller de kan føle sig socialt hæmmede, hvis deres funktionsnedsættelse gør det vanskeligt at deltage på lige fod med andre elever i sociale fællesskaber. Så meget desto vigtigere er det derfor at opleve succes på andre arenaer. Aktiviteterne kan være meget forskellige og inkluderer alt fra studenterpolitik, skrive eller fotografere for skolebladet, frivilligt arbejde, klubber, tegning, håndarbejde og kreativ udfoldelse, sportsaktiviteter mv.

Studiet viser, at samvær og fællesskab medvirker til at sikre hele den unges udvikling, så der ikke alene er fokus på det faglige, men også det menneskelige og sociale. Studiet viser, at det har en positiv indflydelse på de unges liv, når de unge er engagerede i aktiviteter indenfor og udenfor uddannelsen, som ikke har med det faglige at gøre. Det styrker samarbejde og fællesskab udenfor undervisningen, hvor de unge er sammen med andre forenet i emner, der ikke har med deres handicap at gøre, og hvor de kan deltage på lige fod med andre unge, eller indtage en rolle i fællesskabet uden at deres handicap udgør en barriere. De unges kompetencer udvikles herved både socialt og fagligt.

Praksisafdækningen giver eksempler på dette. En elev inden for autismespektret fortæller om sine oplevelser på ungdomsuddannelsen:

*"Jeg er formand for kursistrådet, og jeg sidder i bestyrelsen og i skolens arbejdsmiljøudvalg. Det trives jeg med. Det er sjovt at have indflydelse. Jeg planlægger møder, indkalder til møder, og skal have styr på alt. Jeg har lært at snakke med mennesker og lært at kigge folk i øjnene og give hånd. Før lukkede jeg ikke nogen ind. Det er selve skolemiljøet og det her arbejde, der har gjort det her. Det har gjort at jeg er gået fra en til en anden diagnose i autismespektret. Jeg udviklede mig fra infantil autist og op til et andet niveau. Uddannelsesmiljøet har gjort et eller andet."*

Studiet af Pleet-Odle et.al. (2016) viser, at forældre kan spille en vigtig rolle i forhold til at hjælpe de unge med at få overblik over muligheder for aktiviteter i regi af skolen såvel som i fritidsliv udenfor skolen, hvor den unge har interesser eller gode evner. Studiet anbefaler forældre at støtte og opmuntre de unge til at deltage i aktiviteter, enten på skolen eller i lokalsamfundet, som styrker den unges udvikling fagligt såvel som socialt via sådant samarbejde og fællesskab. Det kan være at motivere de unge til at deltage og give praktisk støtte til at afsøge medlemskab, kontingenter, transportmuligheder mv.

En elev med ADHD, angst, spiseforstyrrelser og depressioner fortæller om sine udfordringer, og den hjælp hun har fået fra sin mentor og sin SPS-vejleder (som hun bare benævner "min SPS"), og så fortæller hun om, at fritidsarbejde er med til at hjælpe hende:

*“Min SPS og min mentor hjælper mig rigtig meget. Det er i forlængelse af den hjælp, jeg har fået siden 7. klasse både på de skoler, jeg har været på, og fra ungdomscentret. Når det bliver for meget for mig, så taler jeg med min mentor. Ofte har jeg været forstyrret af den megen larm, der kan være her. Og jeg har fået gode råd om at tage pauser og gå en tur. Jeg kan få panikanfald, når det hele er for meget. Jeg har jo brugt min mentor og min SPS, men også meget min mor. Det sjove ved det er, at nogle gange så hjælper det mig faktisk at arbejde i Fakta i weekenden. Der er det bare så klart og firkantet, hvad jeg skal lave, og jeg føler virkelig, jeg laver noget. Det er meget værre, hvis jeg har en hel dag, jeg selv skal strukturere og ikke har bestemte ting.”*

Et hollandsk studie (Super et al. 2016) peger ligeledes på betydningen af samvær med andre; i dette tilfælde at være sammen om sportslige aktiviteter. Studiet undersøger, hvilken betydning sportstrænere har for sårbare unge, herunder unge med handicap, i forhold til at skabe bedre sociale betingelser for de unge og støtte dem i en positiv udvikling. Studiet konkluderer, at fællesskabet gennem sport kan bidrage til at hjælpe sårbare unge med at skabe relationer og genopbygge selvtillid. Af studiet fremgår det, at det både er selve sporten og fællesskabet omkring udøvelsen af den, der bidrager til effekten.

Mange af de unge, vi har interviewet, beretter i tråd med, hvad vi finder i litteraturen, at det er vigtigt for dem også at føle sig integreret i sociale fællesskaber udenfor ungdomsuddannelsesinstitutionen og undervisningsmiljøet. Og nogle beretter, at det kan være svært at etablere sådanne sociale fællesskaber på grund af barrierer, som deres handicap udgør for deres muligheder for at deltage i nogle former for sociale eller idrætslige aktiviteter, eller fordi det kan være svært at få etableret sociale fællesskaber.

En ung fortæller, at uddannelsen brugte MaryFondens netværksprojekt aktivt, hvilket hjalp den unge til social trivsel:

*“Der var meget fokus på den sociale trivsel. Skolen brugte MaryFondens netværksprojekt lige fra starten. Det var det med, at man blev tvunget ud i sociale sammenhænge, der var højere social trivsel. Det betød, at jeg følte mig mere tryk, jeg turde sagtens spørge mine klassekammerater om hjælp, om lov til at låne deres noter osv. Vi havde et rigtig godt socialt miljø.”*

En ung med cerebral parese fortæller, at de andre elever ved bestilling af hestevogn til afslutningsdagen ikke ville bestille en vogn, hvor den pågældende kunne være med. Det blev den unge meget ked af, og det lykkedes kun efter meget arbejde at få de øvrige til at bestille en vogn, hvor vedkommende kunne være med.

En tredje elev fortæller om det svære i at være en del af en venindegruppe og alligevel ikke kunne gennemføre en STX-uddannelse sammen med dem på grund af sin funktionsnedsættelse, der indtraf som 16-årig (kroniske smerter i ryg, arme og fødder), så hun måtte vælge HF enkeltfag for at kunne klare ungdomsuddannelsen:

*“Jeg var 16 år, og pludselig skete der noget med min krop, som jeg ikke kunne styre, jeg blev mega bange. Jeg havde virkelig brug for, at folk hørte, hvad jeg sagde og troede på mig og ville hjælpe mig igennem. Jeg synes jo det er ufedt at være på online undervisning. Alle mine veninder går på gymnasiet, og jeg skal sidde her helt alene. Så det har været det med at droppe gymnasiedrømmen. Her opdagede jeg, at jeg måtte droppe en drøm – det var en mavepuster. Min hjerne fungerer tip-top, det er kroppen, der ikke kan følge med. Min omgangskreds er piger, der går i gymnasiet – de flyver højt, og jeg har kun en vinge at flyve med.”*

Alle de fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, fortæller, at en del af deres indsats med at skabe et godt fagligt og socialt undervisningsmiljø for elever med handicap også handler om at støtte de unge i at føle sig trygge i miljøet, føle sig integrerede og velkomne, kunne komme ind fra parkeringspladsen om morgenen mv. Kolding HF og VUC har succes med at have etableret en morgencafé tiltænkt elever med handicap, men den er åben for alle. Der serveres kaffe og te, og der er altid en mentor til stede, som taler med eleverne og sikrer en stabilitet i starten på dagen.

Leder af studiecentret fortæller:

*“Morgenen er et af de tidspunkter, hvor det kan være svært for unge med psykisk funktionsnedsættelse at overvinde det at skulle ind i en skolesammenhæng. Så det med at få isen brudt, at man møder et menneske, og det er generelt den samme hver dag, et menneske der viser interesse og kan tale med den unge om, hvordan dagen ser ud eller kigge tilbage på dagen i går. Eleverne kan få moralsk og faglig opbakning af den faste mentor, som spiller en primær rolle i forhold til at etablere og vedligeholde relationerne til de unge, der benytter tilbuddet. Fremmødet til godmorgen-caféen har været meget stabilt. I en periode, hvor mentoren, der plejer at have caféen, ikke var der, og der var en anden, faldt fremmødet til 0. Nu er det oppe på en del igen. Det vidner bare om, at alt, hvad vi laver, er relationsbåret. Eksamensperioden er også et tidspunkt, hvor sårbare unge kan miste selvtillid - og nogle af vores elever har ikke et netværk derhjemme, der støtter op - så det er en periode, som vi som skole har stor opmærksomhed på at have et kvalificeret, understøttende set up til, bl.a. i form af SPS-eksamens-være-/værksteder. Vores erfaringer med at udbyde disse værksteder er udelukkende positive – vi kan se, at de er med til at dække et væsentligt behov hos vores elever.”*

En elev på skolen fortæller om morgencaféen:

*“De har også det her morgencafé-tilbud. Det er enormt fint. Så kan man komme der og få en sludder og en kop kaffe. Det er hyggeligt, man kan sidde og vågne op, og det giver en hjemlig følelse. Det er rettet mod os, men det er åbent for alle. Lærerne gør også rigtig meget, og forsøger at gøre det til et godt klassemiljø. Og det gør en stor forskel, for så starter man ud med et udgangspunkt, der bare er enormt behageligt. I modsætning til at man selv skulle finde ind i den plads. Grundlinjen er lagt fra starten, og det spiller lærerne en rolle i. Skolen har mange tilbud. Jeg har også mulighed for at gå i eksamensværksted med eksamenstræning, og en skrivecafé hvor man kan få hjælp. Bare det at tilbuddet er der, det giver en helt anden ro i maven. Trygheden spiller en stor rolle, og det er de meget opmærksomme på. Det er implementeret i ens hverdag, at man kan få den hjælp, man har brug for.”*

## 7 Kerneelement 5: Koordinering af indsatser



**Kort fortalt:** Medarbejdere i en koordinerende nøglefunktion kan hjælpe familien og den unge med at sikre sammenhæng i støtte og tiltag fra forskellige myndigheder, institutioner og andre, som familien er i kontakt med. Medarbejdere i en vejledende funktion kan hjælpe og understøtte den unge i at mestre uddannelsen og det sociale liv, herunder i overgange mellem forskellige uddannelsessystemer med skiftende krav til den unges faglige og sociale kompetencer.

### 7.1 Nøglemedarbejder- og vejlederfunktioner

Mengoni et. al. (2015) undersøger en engelsk model, hvori der indgår en såkaldt *“key worker”* med det formål at koordinere information og støtte omkring familien, og dermed også at facilitere teamet af fagpersoner omkring familien. En key worker kan i dansk sammenhæng forstås som en nøglemedarbejder eller koordinerende sagsbehandler, der skal sikre sammenhæng i indsatser og tilbud for familien, og som dermed udgør en central koordinerende funktion.

Nøglemedarbejderen er en gennemgående og fast kontaktperson for barnet eller den unge og deres familie. Nøglemedarbejderen koordinerer den unge og familiens kontakter med og hjælp og støtte fra forskellige myndigheder. Nøglemedarbejderen deltager i møder, som barnet eller den unge og deres familie skal deltage i med myndigheder. Nøglemedarbejderen støtter også med emotionel og praktisk støtte, motiverer og støtter familien til at træffe nødvendige beslutninger og bidrager til at informere om støttemuligheder. Herudover hjælper nøglemedarbejderen også med planlægning og støtte til hele familien med et fokus på behovene hos resten af familien. Nøglemedarbejderen kan have forskellig faglig baggrund, eksempelvis en socialarbejder, en hjælpelærer, en fysioterapeut eller andet. I en dansk kontekst kan det være en socialrådgiver eller socialpædagog, og evt. kan også andre kommunalt ansatte fungere i rollen. Nøglemedarbejderen har et centralt formål med at skabe empowerment hos den unge og familien. I studiet giver de unge og forældrene udtryk for, at de er i centrum i beslutningsprocesser, og at de får mere tid og overskud, samt mere anvendelig information og støtte ved at have en sådan funktion tilknyttet (Mengoni et. al. 2015).

Dente et.al. (2012) peger på, at en såkaldt *“social worker”* kan spille en afgørende rolle for unge indenfor autismespektret og assistere de unge gennem deres uddannelse. I dansk sammenhæng vil der oftest være tale om en socialrådgiver, socialpædagog, psykolog, støtte-kontakt person, uddannelsesvejleder eller mentor. Da danske ungdomsuddannelsesinstitutioner har ansat uddannelsesvejledere, specialpædagogiske vejledere, fastholdelseskonsulenter mv., vælger vi i det følgende at benytte begrebet vejleder. En vejleder kan ifølge studiet have forskellig faglig baggrund, men skal være trænet i at kunne have fokus på den unge, familien og deres sociale miljø.

I studiet peges der på, at en vejleder kan hjælpe og støtte unge indenfor autismespektret i overgange i uddannelsessammenhænge, hvor der er forskelle mellem uddannelsessystemerne, som der også er i Danmark i skiftet mellem grundskole og ungdomsuddannelse og mellem ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Studiet peger på, at det gælder forskelle i uddannelsessystemer som variationer i lovgivning, forskellige instanser der tildeler støtte, forskellige undervisningsformer, læringsformer og krav til deltagelse mv. Alt sammen noget, der stiller nye krav til den unge og dennes evne til at begå sig, forstå nye krav og mestre disse.

Studiet påpeger, at vejledere kan understøtte og hjælpe de unge ved at identificere situationer, hvor overgange skaber nye betingelser, og dermed understøtte og træne de unge i, hvordan de bedst agerer i disse overgange og i de nye situationer, som unge indenfor autismespektret kan opleve som vanskelige, fordi de kan have udfordringer med at aflæse signaler fra andre, kan være uopmærksomme på hvordan man virker på andre, og hvad der forventes af én. Disse

udfordringer med at kunne afkode og gennemskue forventninger kan forøge stressniveauet hos unge indenfor autismespektret. Studiet påpeger, at en vejleder er central for de unge i forhold til at støtte dem i at indgå i sociale sammenhænge – og de er dermed en komplementerende og supplerende indsats til lærerne, der kan forberede og støtte eleverne fagligt forud for prøver og eksamener, og forældre der kan støtte de unge økonomisk, logistisk og emotionelt.

## 7.2 Praksisafdækninger viser, at de to funktioner bruges i Danmark

Praksisafdækningen viser, at de to funktioner identificeret i litteraturen som nøglemedarbejder og som vejleder anvendes på ungdomsuddannelsesinstitutioner og i et samarbejde med en kommune. Praksisafdækningen viser, at ungdomsuddannelsesinstitutionerne har en "social worker" funktion, der assisterer de unge gennem deres uddannelse, via lignende funktioner såsom en SPS-vejleder på Fredericia Gymnasium og vejlederen, der er ansvarlig for SAFE-linjen på Høje Taastrup Gymnasium. Se afsnit 5 om læringsstøttepersoner.

Kolding HF og VUC samarbejder rigtig godt med Kolding Kommune. Skolen har nogle grundlæggende tilgange til indsatsen for at bringe de unge med psykiske og fysiske funktionsnedsættelser succesfuldt gennem uddannelsen: 1) det faglige og sociale skal integreres, 2) det skal ske i en helhedsorienteret indsats, og 3) det skal ske med et individuelt fokus på og fleksibilitet for den enkelte elev og dennes behov. Det kræver ifølge skolen et godt samarbejde med kommunen for at lykkes. Lederen af studiecentret siger:

*"Man kan ikke skille det faglige og det sociale. Man skal skabe balance i det liv, der er udenfor skolen, og det liv, der er her på skolen. Hvis man har et isoleret blik på det fag-faglige, så lykkes man kun 10% ad vejen. Vi kan som skole kun løse opgaven med unge med funktionsnedsættelser i et velkoordineret samarbejde med kommunen. Hvis vi i højere grad kan integrere interne og kommunale indsatser med fokus på en helhedsorienteret indsats, så får vi nogle livsduelige borgere, der også kan bidrage og være samfundsnyttige borgere. Uddannelsen står som det overordnede mål for den enkelte unge, men for at det kan lykkes, skal der ofte også arbejdes på det personlige niveau. Vi har som skole et helhedsperspektiv på den enkelte, og det nødvendiggør, at vi kan samarbejde med kommunale instanser med henblik på at lykkes med at skabe en sammenhængende indsats.*

Skolens samarbejdspartner i Kolding Kommunes sundhedscenter bekræfter det gode og tætte samarbejde mellem skolen og kommunen:

*"Vi har et samarbejde med mange. Jeg har en blæksprutterolle, fordi jeg samarbejder med så mange, uddannelsesinstitutioner, psykiatrien, sundhedsområdet osv. Qua vi har været inde i det her projekt, har jeg jo skullet identificere forskellige nøglepersoner, uddannelsesvejledere, trivselsvejledere osv., der er omkring de unge fra forskellige uddannelsesinstitutioner. Nogle har sagt at de selv har tilbud og ikke er interesseret i mere, og andre har løbende meldt unge ind på de her forløb. Sådan noget arbejde her tager tid, og få det gjort synligt for de unge, for ungdomsuddannelserne, og for voksne, der sidder rundt omkring og arbejder med de unge, også på jobcentret og andre steder. Så de kontakter mig, når de har unge, der bøvler, til en vejledende optagelsessamtale. Og Kolding Kommune har også en sundhedssamtale, og det koster ingenting. Man kan bare henvende sig. Jeg har også de samtaler med de unge, der henvender sig. Der har jeg også fanget nogen. Og fx HF og VUC, som jeg har det stærkeste samarbejde med, fordi de har haft stort fokus på det, de har også henvendt sig unge med komplekse problemer. Så samarbejdet går begge veje, og det har været utroligt konstruktivt. For vi har været flere til at tænke og finde gode løsninger omkring den unge. Det har været et fantastisk samarbejde, det har givet så god mening. Det er vigtigt, at det er mig med min sygeplejerskebaggrund, der foretager de indledende visiterende samtaler. Det er vigtigt at foretage en sundhedsfaglig helhedsvurdering af de her unge mennesker. Ellers risikerer vi, at vi giver nogle et forkert tilbud, der kan være decideret skadeligt eller forkert i den situation, de er i."*

Hun fortæller også om udviklingstanker for at styrke indsatsen via tættere samarbejde:



*“Vi snakkede om, hvordan kan vi bygge bro mellem kurset og ind i uddannelsesinstitutionen, og ved at flytte kurset ud på stedet kunne vi fremme den her brobygning, og vi ville kunne få mentorerne tæt på. For mange af de her unge mennesker, der kom på kursus, havde jo ofte en mentor i forvejen. Så hvis man kunne klæde mentorer på til at holde liv i de her værktøjer i deres samtaler med de unge mennesker, så kunne de være med til at støtte op om de unge mennesker i hverdagen.”*

Og så fortæller hun om, hvordan hendes tidlige kontakt med mange unge kan være med til at aktivere en vifte af forskellige tiltag og støttemuligheder for de unge. Her fremgår det også, at hun har en nøgleperson-funktion, som den, der blev identificeret i litteraturstudiet (den såkaldte “key worker” funktion i ovennævnte studie af Mengoni et.al. (2015):

*“Idet jeg får kontakt med og kendskab til den unge og dennes behov og udfordringer, så åbner der sig automatisk også en vurdering af de mulige sundhedstilbud udgående fra sundhedscentret - der hvor det giver mening for den unge. Det kunne fx være en sundhedssamtale, men det kunne også være regulær kostvejledning (ifm. vægttab/diabetes mm.), vurdering af kroppens funktioner ved en fysioterapeut (ifm. smerteproblematikker mm.), søvnvejledning (ifm. dårlig eller sparsom søvn), afklarende samtale ved psykolog (ifm. stress, sorg mm), samtale med vanecoach (ifm. livsstilsændring mm.), rygestopinstruktør og andet.*

*Vurderer jeg at andre aktører i kommunen kan være hjælpsomme, tager jeg ligeledes kontakt til dem, i samråd med den unge. Det kunne fx være en økonomisk vejleder for ungegruppen. Alt sammen er det sundhedsfremmende indsatser, der styrker den enkeltes ressourcer og sundhed, hvilket i høj grad influerer på, hvorvidt den unge har det fornødne overskud til at fastholde sit uddannelsesforløb.*

*Jeg synes det har været en stor glæde at se de her unge mennesker. Jeg har jo set dem før og efter. Set den transformation og hørt dem, for jeg er også med til den sidste gang på kurset. Det har været en fantastisk fornøjelse at se de unge og høre dem, træde mere i karakter som de unge mennesker de er, de har fået større selvtillid og større selvværd, og troen på at det nok skal lykkes det hele. Og jeg har også i dialogen med instruktørerne hørt, at folk er meget stille på holdet, og efterhånden som man kommer hen i de her syv moduler, bliver folk tillidsfulde, får åbnet op, bedt om hjælp, for det er det, de kæmper med, de kæmper med ensomhed omkring det her problem og følelsen af at være anderledes. Og det i sig selv gør jo at de fleste ikke har så let ved at italesætte det og bede om hjælp. Her får de et forum, hvor de kan snakke frit, de ved hvad det handler om, de skal ikke forklare sig, den der følelse af at være marginaliseret, den bliver mindsket eller forsvinder helt på det her forløb. Så følelsen af at være OK, og det kan godt være det, det er svært, men det lykkes.”*

## 8 Centrale fund og potentialer

I dette afsnit fremhæver vi centrale fund i litteraturstudiet og praksisafdækningen, som vi vurderer indeholder et potentiale for modning til udbredelse i kommuner og på ungdomsuddannelsesinstitutioner.

### 8.1 Centrale fund

Vores interview med ungdomsuddannelsesinstitutionerne viser, at der ikke er et ret stort samarbejde mellem ungdomsuddannelsesinstitutionerne og kommunerne. Vejledere fortæller, at de ind i mellem deltager i diverse tværfaglige møder om elever med deltagelse af kommunale fagprofessionelle, fra psykiatrien mv. Men det er ikke et systemiseret, tæt samarbejde. På Kolding HF og VUC er der et tæt samarbejde med kommunens sundhedscenter. Det er blandt andet om et Lær at tackle angst og depression forløb. Lær at tackle forløbene er dokumenteret effektfulde via forskning, og der kan være potentiale i at udbrede sådanne forløb til elever i ungdomsuddannelser med angst og depression. Forløbene har ligeledes potentiale i forhold til andre målgrupper. På Mariagerfjord Gymnasium deltager en kommunal psykolog i visitationssamtaler. På Fredericia Gymnasium deltager SPS-vejlederen ind i mellem i tværgående møder med kommune og psykiatri.

Praksisafdækningen viser, at nogle ungdomsuddannelsesinstitutioner, der har fokuseret meget på at skabe et inkluderende uddannelsesmiljø for unge med handicap udover et fagligt og socialt engagement også har haft et økonomisk hensyn for det styrkede fokus. Det kan være både ved at forebygge frafald, og det kan være ved at tiltrække elever. Det betyder ikke, at det økonomiske hensyn har været det styrende. Alle fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, udviser en stor dedikation til at integrere elevgruppen ud fra ambitioner om at bistå af alle unge med at få en ungdomsuddannelse. Nogle af de ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, melder også, at de har økonomiske udfordringer ved at drive indsatsen, fordi der er begrænsede finansieringskilder. Andre får det fint til at hænge sammen med SPS-støtte og en mindre egen medfinansiering af særlige indsatser med vejledere og mentorer.

Praksisafdækningen viser, at unge med handicap kan have svært ved at orientere sig, når de skal vælge ungdomsuddannelse, og det er kan være svært for mange at få den rette rådgivning og vejledning om støttemuligheder, og om hvilken uddannelse, der vil passe til dem med deres handicap, og hvad de skal være opmærksom på i deres valg af ungdomsuddannelse. Det betyder også, at der er unge, der vælger forkert. Mange af de unge, vi har interviewet, har været på flere uddannelser før den, de går på nu, hvor vi interviewer dem. Vi har ikke i praksisafdækningen haft fokus på elever, der ikke har valgt en ungdomsuddannelse, eller ikke er mødt op på ungdomsuddannelsen, eller er frafaldet og ikke er i ungdomsuddannelse nu.

På baggrund af praksisafdækningen er det vores vurdering, at der ikke er en tilstrækkelig systematisk vejledning målrettet unge med handicap med en særlig viden om målgruppen og deres særlige behov for viden og vejledning qua deres handicap. Det betyder, at en potentiel stor gruppe unge ikke får valgt en ungdomsuddannelse eller vælger, men aldrig møder op, eller frafalder indenfor den første korte tid på ungdomsuddannelsen. Det er vores vurdering, at der mangler en mere systematisk vejledning af denne målgruppe. Der er ikke nogle lette løsninger, for det kan ikke forventes, at den enkelte vejleder i den Kommunale Unge Indsats (KUI) (afløseren for UU) har en specialiseret viden om alle typer af handicaps, eller at de vil kunne tilføres en sådan viden. Det kan heller ikke forventes, at en sådan viden kan installeres i folkeskolen eller i ungdomsuddannelser. Opgaven må være en kommunal opgave, men der mangler klare løsninger på, hvordan det sikres, at unge med handicap systematisk tilbydes og gives en vejledning om valg af ungdomsuddannelse.

Praksisafdækningen peger ikke på en let løsning, men erfaringerne fra de fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, og de 29 unge vi har interviewet peger på, at der er et potentiale i at styrke vejledning og støtte via en uddannelsesvejleder, der kan have systematisk dialog med unge med handicap gennem 8. og 9. klasse og overgang til

ungdomsuddannelse, og deltage med et uddannelsesfokus i kommunale ungdomssamråd for elever fra 16 år og op. Praksisafdækningen indikerer, at vejledningsprocessen for unge med handicap skal være processuel med afprøvning af ønsker, således at også bekymringer for, om de unge kan tage den uddannelse, de ønsker, kan afklares i praksis. Brobygningsaktiviteter og afprøvning snarere en hurtig afklaring og fastlæggelse af en fast plan kan være hensigtsmæssigt for nogle unge med handicap. For nogle i målgruppen kan et tæt samarbejde med FGU måske også være givtigt. Endvidere kan en kommunal støtteperson eller mentorfunktion have fokus på at aktivere den unges netværk og egne ressourcer i overgangen til ungdomsuddannelse og under ungdomsuddannelsen.

## 8.2 Potentiale for modning

Her fremhæver vi nogle kerneelementer i en styrket indsats for overgange for unge med handicap til ungdomsuddannelse og fastholdelse heri, som vi kan uddrage af litteraturstudier og praksisafdækningen, og som vi vurderer har et potentiale for modning, idet de herved vil kunne have potentialet til at styrke indsatsen i vejledning og ungdomsuddannelser. Ifølge Socialstyrelsens Drejebog for udvikling af sociale indsatser (2019) er kriterierne for at foretage en screening med henblik på vurdering af, om en indsats er klar til systematisk modning:

1. Indsatsen er fagligt velbegrundet
  - Det er klart, hvilket socialt problem, indsatsen skal løse
  - Der er teori og/eller praksis, der giver formodning om, at indsatsen virker
  - Der er en overordnet indsatsbeskrivelse (nødvendige kompetencer, rammer og forestilling om indsatsens omfang)
2. Indsatsen er realistisk i både afprøvning og drift
  - Målgruppen er tilstrækkeligt stor til, at fase 1 og fase 2 kan gennemføres i det planlagte antal kommuner samt stor nok til, at indsatsen realistisk kan forankres i fase 3 (dvs. indsatsen vurderes at kunne være organisatorisk og fagligt bæredygtig i fase 3, enten i en kommune, i kommunale fællesskaber eller hos leverandører)
  - Der er en klar driftsstrategi for fase 3 (hvem skal levere og hvem skal betale for indsatsen? Er der et realistisk marked?)
  - Indsatsen vil ikke være urealistisk dyr
3. Indsatsen er efterspurgt
  - Kommunerne er interesserede i at levere indsatsen, hvis den viser sig (omkostnings-)effektiv
  - Der mangler en indsats til den pågældende målgruppe, eller det er plausibelt, at den udviklede indsats er bedre og/eller billigere end eksisterende alternativer

Vi vurderer på baggrund af praksisafdækningen, at følgende tre tiltag på de fem ungdomsuddannelsesinstitutioner har potentiale for modning, og for alle tiltag er de ovennævnte kriterier opfyldt.

### 8.2.1 Tiltag 1 til modning: Vejlederfunktion til elever med handicap

Det fremgår af litteraturstudiet, at der er effekt af læringsstøttepersoner. Og det fremgår af praksisafdækningen, at danske ungdomsuddannelsesinstitutioner har succes med en sådan funktion via vejledere. Det fremgår blandt andet af Fredericia Gymnasiums indsats med deres SPS-vejleder i forhold til elever med diagnoser for flere forskellige psykiske funktionsnedsættelser. Vi vurderer, at denne funktion udgør et potentiale for høj effekt for elever med handicap, i hvert fald for elever med psykiske funktionsnedsættelser. Tilgange og model kan modnes, så der beskrives nogle faglige indholdselementer og proceselementer, der medvirker til at skabe en solid faglig og social inklusion af elever med handicap i den almene undervisning.

### 8.2.2 Tiltag 2 til modning: Faglige redskaber i undervisning af elever med handicap

Vi kan i disse år konstatere en stigning i antal elever med diagnoser for psykiske funktionsnedsættelser som ADHD, autisme, angst mv. Selv om disse funktionsnedsættelser er forskellige og vil variere fra elev til elev, er der alligevel nogen ensartethed i, hvad der er en støttende faglig og social praksis på ungdomsuddannelser for at gøre eleverne trygge og imødekomme nogle særlige behov, der kan skabe en tilknytning, og at eleverne befinder sig godt i uddannelsesmiljøet og dermed fastholdes. Både litteraturstudiet og praksisafdækningen viser, at lærernes relationskompetence og evne til at integrere elever med handicap og få dem til at føle sig trygge i uddannelsesmiljøet med brug af nogle tiltag, der kan gøre dem trygge, er centrale for elevernes fastholdelse i ungdomsuddannelse.

Samtidig viser praksisafdækningen, at mange elever, der oplever at have rigtig gode lærere, der mestrer den imødekommenhed og fleksibilitet i forhold til deres behov, også oplever en eller flere lærere, der slet ikke mestrer dette. Spørgsmålet er, hvordan undervisere på ungdomsuddannelserne gøres opmærksomme på og kvalificeres til at forstå disse elevgrupper, og hvordan små tiltag og hensyn i hverdagen har en stor betydning for at fastholde målgruppen. Der er ikke nogle nemme løsninger på at informere og kvalificere alle undervisere på ungdomsuddannelserne på et tilstrækkeligt vidensniveau til at kunne handle, når man engang får en sådan elev i sin klasse. Det er ikke muligt at efteruddanne alle lærere på én gang. Det er ikke en løsning at benytte pædagogikum, da det kun omfatter nye lærere. Det er vanskeligt at kvalificere en vejlederfunktion på hver ungdomsuddannelsesinstitution med viden om alle handicaps. Og etablering af et nationalt videnscenter fører ikke nødvendigvis til, at institutionerne vil bruge et sådant center. Omvendt viser praksisafdækningen, at der er behov for viden om nogle standarder, anbefalinger, guidelines eller gode råd om, hvilken type pædagogisk og didaktisk tilgang, der er hhv. hensigtsmæssig og ikke hensigtsmæssig. Nogle lærere ytrer ønske herom. Andre lærere har ifølge elevens udsagn brug for det, da de i dag ifølge eleverne udøver en dårlig undervisning for dem.

Praksisafdækningen viser mange eksempler på relativt nemt praktiserbare hverdagsstøtte-tiltag, såsom fleksibilitet med opgaveafleveringer, fx mere tid, hjælp til stilladsning af en opgave, krav om at aflevere en kortere opgave, midtvejs-snak om opgaven, lov til at gå ud i timen, hvis man lige har brug for luft, ikke bruge det omtalte "lykkehjul" med tilfældigt at tage elever til tavle eller til at besvare spørgsmål osv. I dag skal mange uddannelsesinstitutioner selv finde de gode veje, og mange unge skal selv kæmpe. Det virker til, at der på blandt andet de fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt, er gode erfaringer, der vil være gode for andre institutioner at få indsigt i.

### 8.2.3 Tiltag 3 til modning: De særlige ASF-klasser

I praksisafdækningen har vi besøgt to gymnasier med særlige klasser, Høje Taastrup Gymnasium med ASF- og SAFE-klasser og Mariagerfjord Gymnasium med særlige klasser for unge med en bredere gruppe diagnoser for psykiske funktionsnedsættelser. Der er indikationer af, at denne organiseringsform virker godt for en gruppe elever med diagnoser for diverse psykiske funktionsnedsættelser. Det peger på, at der kan være potentiale i at modne disse indsatser og identificere, hvad der virker særligt godt med henblik på at sprede god praksis til andre ungdomsuddannelsesinstitutioner, enten med samme organiseringsmodel med særlige klasser, eller ved at uddrage nogle af de tiltag, der virker særligt godt til almene klasser.

## Bilag litteratur

Nedenfor fremgår den identificerede litteratur om de fire kerneelementer identificeret i litteraturstudiet.

Fire studier adresserer kerneelement 1: Fokus på vejledning og aktivering af de unges ressourcer:

1. Hagner, D. et. al. (2012): Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders.
2. Pleet-Odle, Amy et. al. (2016): Promoting high expectations for postschool success by family members: A “to-do” list for professionals
3. Sorani-Villanueva, S. et. al. (2014): School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination.
4. Wehmeyer, M. L. (2013): Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination

Tre studier adresserer kerneelement 2: Støtteligheder og information herom:

1. Sorani-Villanueva, S. et. al. (2014): School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination
2. Pleet-Odle, Amy et. al. (2016): Promoting high expectations for postschool success by family members: A “to-do” list for professionals
3. Dyssegaard et.al. (2018): Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser

19 studier adresserer kerneelement 3: Støttende socialt og fagligt miljø:

1. Alwell, Morgan et. al. (2009): Social and Communicative Interventions and Transitions Outcomes for Youth With Disabilities
2. Andreou, Georgia (2016): Themes in special education and disability
3. Bennett, S. et. al. (2017): Teen dreams: Voices of students with intellectual disabilities
4. Bruffy, W.R. (2012): Authentic Tasks: A Participatory Action Research Study on a Teaching Method for the Inclusive Classroom
5. Chiang, H.-M. (2017): Life skills training for middle and high school students with autism
6. Crouch, R. et. al. (2014): Student–Teacher Relationships Matter for School Inclusion: School Belonging, Disability, and School Transitions
7. Dawkins, H.S. (2012): The Impact of Inclusion on the Academic Achievement of High School Special Education Students
8. Dyssegaard et.al. (2018): Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser
9. Eisenman, L. T. et. al. (2015): “I think I’m reaching my potential”: Students’ self-determination experiences in an inclusive high school
10. Munsell, E. G. S. et. al. (2018): Scoping review of interventions supporting self-management of life tasks for youth with high functioning asd

11. Palmer, M. L. et. al. (2011): A randomized-trial evaluation of the effect of whose future is it anyway? On self-determination
12. Robbins, J. (2010): The Effect of Inclusion on Student Performance on State Assessments
13. Shogren, K. A. et. al. (2014): Impact of Self-Determined Learning Model of Instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination
14. Solberg, V. S. et. al. (2012): Quality learning experience, self-determination, and academic success: A path analytic study among youth with disabilities
15. Sorani-Villanueva, S. et. al. (2014): School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination
16. Super, S. et. al. (2016): The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability – a salutogenic perspective
17. Wehmeyer, M. L. (2013): Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination
18. Williams-Diehm, K. et. al. (2010): Goal content analysis for middle and high school students with disabilities
19. Zablocki, M., & Krezmien, M. P. (2012): Drop-out predictors among students with high-incidence disabilities: A National Longitudinal

Seks studier adresserer kerneelement 4: Sociale og faglige aktiviteter udenfor undervisning:

1. Bakmann, Louise et. al. (2019): Hit in the Heart of Life
2. Blasko, S. L. (2015): Evaluation of Communication Changes for High School Student with Severe Developmental Disabilities Resulting from Peer-Mediated Interventions
3. Dyssegaard et.al. (2018): Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser
4. Gardner, K. F. (2014): Effects of Peer Networks on the Social Interactions of High School Students With Autism Spectrum Disorders
5. Pleet-Odle, Amy et. al. (2016): Promoting high expectations for postschool success by family members: A “to-do” list for professionals
6. Super, S. et. al. (2016): The role of community sports coaches in creating optimal social conditions for life skill development and transferability – a salutogenic perspective

To studier adresserer kerneelement 5: Koordinering af indsatser:

1. Mengoni, Silvana et. al. (2015): An evaluation of key working for families of children and young people with special educational needs and disabilities
2. Dente, C. L. et. al. (2012): Ecological Approaches to Transition Planning for Students with Autism and Asperger’s Syndrome

# Bilag metode

## Litteraturstudiet

Litteraturstudiet er gennemført med brug af metoden Rapid Evidence Assessment (REA), der er internationalt anerkendt som en systematisk metode, der lever op til alle forskningstandarder, men med en fokuseret og afgrænset søgeprofil, relativt kort årrække, snævrere landesøgning og dermed færre studier end et fuldt litteraturstudie. Fokus i litteraturstudiet er viden om kerneelementer i virksom praksis og organisering. Kerneelementer er de elementer, der definerer den effektive indsats. Det vil sige, at kerneelementer er de grundlæggende principper i en indsats. Kerneelementer inkluderer de funktioner og principper samt dertilhørende aktiviteter, der vurderes nødvendige for at opnå effekter. Det vil sige de dele af indsatsen, der skal være til stede, for at en indsats har den ønskede effekt.

Den systematiske fremgangsmåde for litteraturstudierne er sket i følgende fem trin:

**Trin 1: Søgestrategi:** Med afsæt i Socialstyrelsens udbudsmateriale for studiets fokus har vi udviklet en søgestrategi for litteraturstudiet. Vi har taget afsæt i konsortiets ekspertise på området og drøftelser på indledende workshop med Socialstyrelsen og andre eksperter, samt læsning af et stort antal nyere rapporter på feltet. Søgestrategien for litteraturstudiet sikrer, at vi fremsøger studier systematisk og fokuseret. Vi har kvalitetssikret søgestrategien ved sammen med Socialstyrelsen og eksperter at identificere nogle relevante nøglestudier og sikre, at disse kom med i udsøgningen af litteratur.

**Trin 2: Fremsøgning af studier:** Vi har søgt studier med relativ høj evidensvægt, dvs. metareviews, systematiske reviews, eksperimentelle designs og kvasi-eksperimentelle designs. Vi har ikke fundet mange studier, men vi har via øvrige studier og interviews fået bekræftet, at der ikke findes mange studier (fx Ren Viden et.al. 2018, samt to master studerende, vi har interviewet, der har gennemført nylige litteraturstudier). Vi vurderer, at dette blandt andet kan forklares med, at litteraturstudiet er afgrænset til unge med handicap i ungdomsuddannelser. Der er væsentligt flere studier om børn og unge med handicap i grundskolen. Da vi forventede relativt få studier med kun brug af de valgte inklusionskriterier, supplerede vi allerede fra begyndelsen med tværsnits-studier, ikke-eksperimentelle kvantitative studier og systematiske kvalitative studier. Der har i litteraturstudiet vist sig at være en overvægt af studier med lavere evidensvægt og flere udenlandske end danske.

Søgningen i de udvalgte databaser og med afsæt i søgestrategien gav et resultat på 473 studier. Hertil kom yderligere seks studier identificeret igennem andre kilder, primært Socialstyrelsen og eksperter. Efter fjernelse af duplikater gav det i alt 458 studier.

**Trin 3: Screening af studier:** De fremsøgte studier blev screenet med brug af vores opsatte kriterier. Screening er sket ud fra læsning af titel og abstract. Denne screening frasorterede 409 studier. Herefter blev der medtaget 49 studier til næste screening. Denne næste screening bestod af fuldtekstlæsning af de inkluderede studier. Denne screening med kvalitetsvurdering for hhv. metodisk kvalitet, metodisk relevans og emnemæssig relevans frasorterede yderligere 23 studier, hvorefter vi havde en nettoliste af 26 inkluderede studier, der indgår i syntesen. Screeningen af studierne medførte frasortering på grund af, at de tematisk, metodisk og/eller målgruppemæssigt ikke faldt inden for syntesens fokus og dermed ikke levede op til søgekriterierne.

**Trin 4: Kodning af studier:** De 26 inkluderede studier er læst og kodet ud fra et analyse- og kodeskema, der sikrer en systematisk og ensartet tilgang til behandling og kodning af litteraturen med en systematisk rubricering, kategorisering og beskrivelse af indholdet i studierne.

**Trin 5: Syntese:** Syntesen er udarbejdet som en tværgående analyse af de inkluderede studier. Vi har afholdt en syntese-workshop i teamet, hvor vi har trukket kerneelementerne frem på tværs af studierne og udviklet en forandringsteori med de antagelser, studierne fremhæver som afsæt for at forme sammenhænge mellem kerneelementer og resultater.

## Praksisafdækningen

Overgange for unge med handicap til ungdomsuddannelser og deres gennemførelse af ungdomsuddannelse er en udfordring, der kræver et særligt fokus. Unge med handicap skal støttes i at vælge den rette ungdomsuddannelse, og det skal sikres, at ungdomsuddannelser støtter elever med handicap på hensigtsmæssige måder i forhold til både det sociale og faglige, så de har de bedste betingelser for at kunne gennemføre uddannelsen med det handicap, de har.

Vi har i praksisafdækningen interviewet 29 unge med handicap, og vi har besøgt fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, hvor vi har interviewet ledere, vejledere, specialpædagogiske konsulenter, lærere, samarbejdspartnere samt unge med handicap. Herudover har vi foretaget et telefoninterview med en vejleder på en sjettede ungdomsuddannelsesinstitution. De seks ungdomsuddannelsesinstitutioner er identificeret via de unge, vi har interviewet, eller via andre videnskilder såsom eksperter og rapporter, hvor vi har fået viden om, at institutionerne udfører en god praksis for unge med handicap. Nogle af de interviewede unge, der har været positive overfor nogle dele af deres ungdomsuddannelsesmiljø, har også været kritiske overfor noget af den praksis, de har mødt på ungdomsuddannelserne, så interviewene er både fokuseret på god praksis og på praksis, hvor der er markant mulighed for at styrke indsatsen for unge med handicap.

De unge, vi har interviewet, er identificeret via Sammenslutningen af Unge med Handicap (SUMH) og de fem ungdomsuddannelsesinstitutioner, vi har besøgt.

På den indledende workshop og i efterfølgende dialog er det aftalt, at vi har et særligt fokus på unge med følgende typer funktionsnedsættelser:

- Psykiske funktionsnedsættelser: ADHD, autisme og andre psykiske funktionsnedsættelser, som kommunerne i VIVEs nylige undersøgelse<sup>1</sup> angiver som de funktionsnedsættelser, de er mest optaget af, fordi disse grupper vokser i antal i disse år, og kommunerne har ikke klare løsninger på udfordringer relateret til de voksende målgrupper.
- Fysiske funktionsnedsættelser: cerebral parese og gigt. Dette er to grupper med en relativt stor udbredelse. Andre relativt udbredte fysiske funktionsnedsættelser såsom blinde og døve angives af handicaporganisationer som værende kendte, og hvor løsninger også er kendte.

Da vi for en del unge ikke har kendt deres funktionsnedsættelse, inden vi påbegyndte interviewet (af hensyn til GDPR-regler og almindelig etik med ikke at videregive funktionsnedsættelsen i en dialog med aktører uden den unges tilstedeværelse), har vi ikke kunnet styre fordelingen af funktionsnedsættelser. Det er lykkedes os at ramme en god, bred fordeling af typer af funktionsnedsættelser, der repræsenterer de, vi har valgt at have særligt fokus på, samt også nogle udover disse. Se oversigten over hvilke funktionsnedsættelser, de interviewede unge har, i afsnit 2.

---

<sup>1</sup> VIVE: Kommunernes perspektiver på centrale udfordringer på børne- og ungeområdet – Kortlægning af området for udsatte børn og unge samt børn og unge med handicap, 2019.