

Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne

Hovedrapport



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	14
2.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	15
2.2	Evaluering i et virkningsteoretisk perspektiv	15
2.3	Evalueringens vurderingsgrundlag	17
2.4	Evalueringens metode og datagrundlag	17
2.5	Læsevejledning	21

3	Målgruppe, rammer og tilrettelæggelse af SPS	23
3.1	Støtteformer	23
3.2	Ansøgning og dokumentation	26
3.3	Karakteristik af målgruppen af SPS-modtagere	26
3.4	Skolers tilrettelæggelse af SPS	27
3.5	SPS spiller sammen med andre tilbud til målgruppen	30

4	Elevers overordnede udbytte af SPS	31
4.1	Elevers gennemførelse af og faglige resultater på ungdomsuddannelser med SPS	31
4.2	Udbytte som en kombination af kompensation og mestringskompetence	34
4.3	Udbytte af SPS på længere sigt	41

5	Udbytte af SPS i uddannelseshverdagen	44
5.1	Forskellige dimensioner af elevers uddannelseshverdag	44
5.2	SPS styrker elevers faglige kompetencer og opgaveløsning	46

5.3	SPS styrker elevers deltagelse	49
5.4	SPS styrker elevers evner til at planlægge og prioritere	52
5.5	SPS styrker elevers evner til at håndtere tanker og følelser	54
<hr/>		
6	Forhold af betydning for udbyttet af SPS	57
6.1	1. Rettidig støtte	58
6.2	2. Relevant og tilstrækkelig støtte	60
6.3	3. Kompetente støttegivere	62
6.4	4. Støtte tilpasset elevernes hverdag	63
6.5	5. Sammenhæng mellem individuel støtte og undervisning	66
6.6	6. Tryk relation mellem støttegiver og elev	69
6.7	7. Løbende støtte til ordblinde elever	72
6.8	8. SPS i praktikperioder	74
6.9	9. Elevens indstilling til SPS-arbejdet	79
<hr/>		
	Appendiks A – Litteraturliste	81
<hr/>		
	Appendiks B – English summary	83
<hr/>		

1 Resumé

Specialpædagogisk støtte (SPS) er en individuel kompenserende støtte, der tilbydes elever, der kan dokumentere en funktionsnedsættelse eller tilsvarende svære vanskeligheder, fx i form af en lægeerklæring eller en ordblindedtest. Formålet med SPS er at sikre, at elever kan uddanne sig på lige fod med andre elever.

Antallet af SPS-modtagere på ungdomsuddannelserne har været støt stigende de seneste år, og på alle typer af ungdomsuddannelser oplever man, at omfanget af arbejdet for de fagprofessionelle, der beskæftiger sig med målgruppen på uddannelsesinstitutionerne, øges. Samtidig viser en opgørelse fra Finansministeriet, at der i 2017 blev anvendt godt 250 mio. kr. på SPS til elever på ungdomsuddannelserne (Finansministeriet, 2020).

På denne baggrund har Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en samlet evaluering af SPS på ungdomsuddannelserne, der skal give viden om, i hvilket omfang SPS bidrager til, at støttemodtagerne kan tage uddannelse på lige vilkår med andre unge. Herudover sætter evalueringen fokus på, hvordan der arbejdes med SPS på landets ungdomsuddannelser, og hvordan SPS bedst kan organiseres og tilrettelægges, således at SPS lever bedst muligt op til denne intention.

Denne rapport formidler de samlede resultater af evalueringen. Foruden denne hovedrapport er der udgivet tre delnotater som led i evalueringen:

1. *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne. En registerundersøgelse (EVA, 2019a)*
2. *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne – de fagprofessionelles perspektiv på SPS (EVA, 2019b)*
3. *Elevperspektiver på den specialpædagogiske støtte på ungdomsuddannelserne (EVA, 2019c).*

Denne hovedrapport baserer sig på det samlede datagrundlag, der indgår i evalueringen, herunder en omfattende registerundersøgelse, fokusgruppeinterview med fagprofessionelle på otte ungdomsuddannelsesinstitutioner samt enkeltinterview med 48 elever, der modtager SPS på deres ungdomsuddannelse. Heraf er 40 elever blevet interviewet to eller flere gange hen over deres uddannelsesforløb. Eleverne modtager enten SPS på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder.

Rapporten henvender sig særligt til skoleledelser og fagprofessionelle, der beskæftiger sig med SPS på ungdomsuddannelser, samt STUK.

Resultater

Elever, der modtager SPS, kompenseres langt hen af vejen for deres udfordringer

Helt overordnet viser evalueringen, at SPS-ordningen på ungdomsuddannelserne i vid udstrækning lever op til intentionen om at sikre, at elever med funktionsnedsættelser kan uddanne sig på lige fod med andre. Den registerbaserede undersøgelse viser, at elever, der modtager SPS, har lidt lavere eller samme sandsynlighed for frafald fra deres ungdomsuddannelse som andre elever, når man tager højde for relevante baggrundsfaktorer. Dette på trods af, at SPS-modtagere samlet set har flere afbrudte uddannelsesforløb bag sig end ikke-SPS-modtagere. Det gælder både ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder på alle typer af ungdomsuddannelser.

Af interviews med elever fremgår det ligeledes, at eleverne generelt oplever at få et stort udbytte af SPS. Eleverne peger generelt på, at det ville være meget vanskeligt for dem at gennemføre en ungdomsuddannelse uden SPS. Særligt elever med psykiske vanskeligheder vurderer, at det ville være svært for dem at klare uddannelsen uden støtte. Dog er der også et mindre antal elever, der – på trods af SPS – er faldet fra deres ungdomsuddannelse i løbet af interviewperioden. Ingen af disse elever peger på utilstrækkelig støtte som en årsag til frafaldet. Flere af eleverne har efterfølgende påbegyndt et specialtilbud, fx i klasser for elever med Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF-klasser) eller en forberedende ungdomsuddannelse (fgu). Dette kan indikere, at støtten for nogle elever ikke er tilstrækkelig til, at de kan gennemføre en almen ungdomsuddannelse.

Den registerbaserede undersøgelse viser desuden, at ordblinde elever, der modtager SPS, kommer med lavere karakterer fra grundskolen, men oplever større faglig progression end andre elever på deres ungdomsuddannelse, når man tager højde for deres faglige udgangspunkt og andre relevante baggrundsfaktorer. For elever med psykiske vanskeligheder er konklusionen ikke entydig. På hf har elever med psykiske vanskeligheder, der modtager SPS, en lidt større faglig progression end andre elever, der er sammenlignelige på en række baggrundsfaktorer. På de treårige gymnasiale uddannelser er den faglige progression for SPS- elever lidt mindre end for sammenlignelige elever.

Den kvalitative analyse viser også, at eleverne generelt oplever, at SPS bidrager til at hæve deres faglige niveau, enten i enkelte fag eller generelt på uddannelsen, og nogle elever oplever, at støtten afspejler sig direkte i deres karakterer. Til trods for, at den faglige kompleksitet stiger i løbet af en uddannelse, oplever eleverne langt hen ad vejen, at SPS kompenserer for deres studiemæssige udfordringer.

Elever opnår mestringsstrategier og profiterer også af SPS på længere sigt

Udover at eleverne langt hen af vejen kompenseres for deres studiemæssige udfordringer, viser evalueringen, at SPS kan bidrage til at, eleverne opbygger kompetencer til selvstændigt at løse lignende opgaver i fremtiden. Den kvalitative undersøgelse viser, at nogle elever tilegner sig strategier, der gør dem bedre i stand til at håndtere egne udfordringer både i deres uddannelseshverdag fremadrettet og i andre arenaer. Således oplever eleverne generelt at få et udbytte af SPS, der rækker ud over den konkrete faglige kontekst på en ungdomsuddannelse, fx i form af teknikker til strukturering af deres tid eller greb til bedre formidling, fx i forhold til opbygning af opgaver eller konkrete grammatikregler.

Når man ser på elevernes overgang til videre uddannelse, viser den registerbaserede undersøgelse, at elever, der har modtaget SPS på de gymnasiale uddannelser, har samme eller lidt større sandsynlighed for at overgå til videregående uddannelse end andre elever, når man tager højde for relevante baggrundsfaktorer. Det gælder både på de treårige gymnasiale uddannelser og på hf.

Elevers udbytte af SPS er mangfoldigt

Evalueringen viser, at udbyttet af SPS kan være mangfoldigt, og forskelle i elevernes udbytte hænger tæt sammen med deres forskellige støttebehov. Det er således både forskelligt, hvilke udfordringer eleverne har behov for støtte til, og hvor intensiv en indsats der skal til, for at den enkelte elevs støttebehov bliver mødt.

På baggrund af den kvalitative analyse kan elevernes udbytte af SPS kategoriseres inden for tre dimensioner af deres uddannelseshverdag: 1) faglige kompetencer og opgaveløsning, 2) deltagelse, samt 3) planlægning og prioritering. Derudover er der et udbytte, der i højere grad knytter sig til det personlige plan: elevernes tanker og følelser i relation til deres uddannelseshverdag.

Når SPS understøtter eleveres *faglige kompetencer og opgaveløsning*, drejer det sig særligt om, at eleverne får styrket deres skriftlige kompetencer, herunder deres stavning og grammatik, opbygning af opgaver og skriveprocesser. Desuden får elever styrket deres indlæring i hverdagen ved, at de fx kan følge op på uklarheder i undervisningen med en støttegiver. Endelig kan SPS styrke eleveres præstationer i prøve- og eksamenssituationer, fx ved at støttegiver kan hjælpe elever med, hvordan de bedst kan gribe en eksamenssituation an.

Når SPS styrker eleveres *deltagelse* kan det både dreje sig om eleveres deltagelse i undervisningen og i gruppearbejde. Fx kan SPS give eleverne større overskud til at møde op i skole eller til at bede deres undervisere om hjælp, når de oplever et behov. Nogle elever oplever desuden, at SPS gør dem mere fagligt sikre og giver dem en følelse af at have mere at byde på i undervisningen. Når SPS styrker eleveres deltagelse i gruppearbejde, handler det særligt om, at nogle elever oplever at få et større fagligt overskud af SPS, eller at de har fået et større overskud på et personligt plan. Konkret kan det handle om, at eleverne oplever at have fået bedre relationskompetencer i klasserummet, blandt andet i forbindelse med gruppearbejde, eller bedre relationer til klassekammeraterne og kompetencer til at håndtere eventuelle konflikter, der måtte opstå.

Når SPS understøtter eleveres *planlægning og prioritering*, gælder det særligt elevernes kompetencer til at planlægge og prioritere deres skolearbejde. Således oplever nogle elever, at de har fået redskaber til bedre at skabe overblik og planlægge deres tid gennem SPS. Andre elever fortæller, at SPS har styrket deres kompetencer til at prioritere mellem opgaver og at skabe en sund balance mellem skole og fritid. Det handler fx om at udvikle strategier, der sætter en i stand til at vurdere, hvordan man mest effektivt bruger tid på skolearbejdet, og hvornår en opgave er færdig. Det er særligt elever med psykiske vanskeligheder, der oplever at være blevet bedre til at planlægge og prioritere deres tid.

Når SPS styrker eleveres *håndtering af tanker og følelser*, er det typisk fordi, at nogle elever har behov for at vende mere personlige tanker med en støttegiver for at kunne fokusere på de faglige emner i skolen. Eleverne peger på, at SPS styrker elevernes tro på sig selv og giver dem overskud og lyst til at gå i skole.

Desuden er det en pointe, at eleveres udbytte i større eller mindre grad kan gå på tværs af beskrevne dimensioner. Det er særligt elever med psykiske vanskeligheder, der oplever en meget bred støtte,

der retter sig mod flere forskellige dimensioner af uddannelseshverdagen. Derudover viser analysen, at støtte rettet mod udfordringer i én dimension ofte også har positiv indvirkning på andre dimensioner.

Forskellige veje til SPS af høj kvalitet

Evalueringen viser, at selvom eleverne generelt får et udbytte af SPS, er der store forskelle på skolerne prioritering og organisering af arbejdet med SPS, hvilket har betydning for kvaliteten af den støtte, der ydes, og i sidste ende elevernes udbytte.

Der kan ikke identificeres én rigtig måde at organisere SPS på. Evalueringen viser, at der knytter sig forskellige fordele og ulemper ved forskellige organiseringsformer. Det afgørende er imidlertid, at skolerne prioriterer SPS-arbejdet og reflekterer over, hvordan de organiserer SPS bedst muligt, så det tilpasses skolens konkrete rammer og vilkår.

Evalueringen peger på, at SPS af høj kvalitet er kendetegnet ved følgende:

Kendetegn ved SPS af høj kvalitet

- Tidlig identifikation af støttebehov og igangsættelse af SPS
- En tryk og kontinuerlig relation mellem støttegiver og elev
- Støtteforløb, der er fleksibelt tilrettelagt og imødekommer elevens behov både mht. form og indhold
- At SPS spiller tæt sammen med elevens undervisning
- Helhedsorienteret og koordineret indsats, så eleven oplever sammenhæng i støtten.

Kvaliteten af SPS afhænger af, hvor opsøgende og proaktiv skolen er

Evalueringen viser, at kvaliteten af SPS afhænger af, hvor opsøgende og proaktive skolerne er med hensyn til at understøtte, at eleverne får en rettidig og relevant støtte.

Den kvalitative analyse viser, at det har stor betydning for elevernes udbytte af SPS, at støtten iværksættes så tidligt som muligt. Analysen viser, at hvis ikke eleven modtager rettidig støtte, kan det i yderste konsekvens betyde, at eleven må afbryde sin uddannelse. Derfor har det betydning, hvordan skolerne arbejder med opsporing af elever med støttebehov, herunder at tydeliggøre SPS-mulighederne udadtil, samt at samarbejde med afgivende institutioner og de kommunale ungeindsatser. Derudover har det betydning, i hvilket omfang skolen har smidige administrative processer, der tillader, at skolerne sætter ind med/tilbyder eleverne den nødvendige støtte, så snart støttebehov identificeres.

Herudover viser den kvalitative analyse, at det har betydning for elevens udbytte af SPS, at den støtte, der modtages, er tilstrækkelig og relevant. I de tilfælde hvor støtten omfang er for lille, eller fokus for støtten er for snævert, kan det begrænse elevens udbytte af SPS. Den kvalitative analyse

viser desuden, at løbende støttetimer til ordblinde elever kan være med til at øge elevernes udbytte. Det handler blandt andet om, at læsevejlederen kontinuerligt kan fastholde eleverne i at anvende deres hjælpemidler og at få en rutine i brugen af de forskellige funktioner som fx oplæsningsfunktionen i forbindelse med skriftlige opgaver.

Det er desuden en fordel, når skolen tænker SPS i sammenhæng med andre trivsels- og fastholdelsestilbud på skolen, så eleverne ikke oplever at skulle henvende sig til mange forskellige personer med deres behov. Den kvalitative analyse viser, at det for nogle elever, særligt med psykiske vanskeligheder, kan opleves som uoverskueligt fx selv at skulle opsøge konkret faglig hjælp hos deres underviser eller støtte til praktikken hos en praktikopsøgende medarbejder. Her kan det være en fordel, når elevens støttegiver koordinerer, henviser og formidler til andre relevante tilbud på skolen som fx studievejledning, lektiecafeer eller skolepsykolog. Det kan bidrage til at sikre, at eleven får den relevante støtte, men også medvirke til, at der skabes en rød tråd i mellem de forskellige indsatser, eleven modtager.

Skolens rammesætning af arbejdet med SPS har betydning for kvaliteten

Evalueringen peger på, at skolens arbejde med rammerne for arbejdet med SPS på den enkelte skole har betydning for kvaliteten af SPS og elevernes udbytte af støtten.

Den kvalitative analyse peger på, at det har betydning for støttens kvalitet, at støttegivere har tid og fleksibilitet til at tilpasse støtten til elevernes behov. Mange støttegivere er samtidig undervisere, hvilket indebærer, at den tid, de har til rådighed til støtte, ofte ligger på bestemte tidspunkter. Det kan have betydning for støttegivers fleksibilitet og mulighed for at tage højde for den enkelte elevs præferencer, fx i forhold til, hvornår på dagen, støtten kan gives. Samtidig kan det også være vanskeligt at stå til rådighed, hvis der opstår behov for "akut" støtte, eller at der i en periode er behov for flere støttetimer. Analysen viser desuden, at de ordblinde elever, der oplever størst udbytte af introduktionen til deres hjælpemidler, har siddet 1:1 med en læsevejleder og haft god tid til at snakke programmerne igennem.

Herudover peger den kvalitative analyse på, at det har betydning for kvaliteten af støtten, om støttegivere har specifikke kompetencer i form af fx diagnoseviden, relationskompetencer og læsevejlederkompetencer. Der er stor forskel på støttegiveres baggrund og formelle og uformelle kompetencer – både mellem skoler og inden for det enkelte team af fagprofessionelle på en skole – og særligt støttegivere, der har at gøre med elever med psykiske vanskeligheder, efterlyser opkvalificering, så de bliver bedre rustet til at hjælpe elever med sådanne udfordringer.

Det har desuden betydning for kvaliteten af SPS, at den øvrige lærerstab også er klædt på til at understøtte elever, der modtager SPS. Af den kvalitative analyse fremgår det, at det kan styrke SPS-arbejdet, når også skolens lærere fx får viden om hvilke elever, der modtager SPS, eller at lærerne får generel viden om, hvordan de kan understøtte elever med forskellige udfordringer i undervisningen. Derudover er det generelt en fordel, når støtte og undervisning tænkes i en sammenhæng. Det betyder for nogle elever, at det er nyttigt at modtage en del af støtten i selve undervisningen. Det kan bl.a. give støttegiver en bedre indsigt i elevens konkrete udfordringer, som de udmønter sig i klasserummet, og dermed give et bedre afsæt for støtten. For andre elever kan det være en fordel, at støttegiver indgår i dialog med elevens lærere, fx om elevernes konkrete udfordringer og evt. behov for hensyn.

Relation mellem støttegiver og elev og støttens fokus har betydning for elevernes udbytte af SPS

Evalueringen viser, at udbyttet af SPS afhænger af relationen mellem elev og støttegiver, og hvor proaktiv støttegiver er.

Den kvalitative analyse viser, at en tryk og tillidsfuld relation mellem elev og støttegiver kan understøttes ved, at man i tildelingen af støttegiver tager hensyn til kemien mellem elev og støttegiver og ikke mindst prioriterer kontinuiteten i relationen. Opbygning af tillid og fortrolighed tager tid, og det kan være udfordrende for elever at skulle skifte støttegiver undervejs i deres uddannelsesforløb – særligt hvis de i forvejen er sårbare. En frugtbar relation handler for mange elever om, at støttegiver ved tydeligt at give udtryk for tiltro til eleverne og italesætte deres succeser kan give dem en fornyet tro på sig selv og en følelse af forpligtelse i forhold til skolearbejdet.

Derudover er det vigtigt, at støtten har en proaktiv karakter, og at det er støttegiveren, der tager ansvar for, at støtten finder sted. Eleverne kan have forskellige præferencer for aftalepraksis og skema-lægning af støtte, men det er vigtigt, at støttegiver aktivt understøtter, at eleverne får den støtte, de har brug for. Derfor vil det ofte være en fordel, at støttegiver regelmæssigt tager initiativ til støtten, således at der løbende kan tages hånd om elevens udfordringer, og at evt. problemer ikke får lejlighed til at udvikle sig. Nogle elever peger på, at det kan være svært selv at skulle opsøge hjælp, når man i forvejen er presset. I forlængelse heraf er det ofte en fordel, at støttegiver har et godt indblik i elevens hverdag. Støttegivere, der kender skolen, elevens hverdag og typiske perioder med stort pres i løbet af skoleåret, kan lettere tilpasse deres støtte i overensstemmelse med denne viden. Derudover kan støttegivere, der har deres daglige gang på skolen, lettere få føling med, hvordan deres elever har det.

Erhvervsuddannelserne har udfordringer med praktik og beskæftigelse blandt elever med psykiske vanskeligheder

Selvom evalueringen viser, at SPS-ordningen på ungdomsuddannelserne i vid udstrækning lever op til intentionen om at sikre, at elever med funktionsnedsættelser kan uddanne sig på lige fod med andre, peger evalueringen også på væsentlige udfordringer for SPS-modtagere på erhvervsuddannelserne, særligt hvad angår elever med psykiske vanskeligheder.

Registerundersøgelsen viser, at elever, der har modtaget SPS, har større sandsynlighed for at komme i skolepraktik i deres første praktikforløb, sammenlignet med elever, der ikke har modtaget SPS. Det gælder særligt for elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder. Deres sandsynlighed for at komme i skolepraktik er således 10 procentpoint større end elever, der ikke har modtaget SPS. Den tilsvarende forskel blandt elever, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, er 3 procentpoint.

Registerundersøgelsen viser, at elever, der har modtaget SPS, har mindre sandsynlighed for at komme i beskæftigelse efter endt erhvervsuddannelse (eud) sammenlignet med andre elever, også selvom man tager højde for relevante baggrunds faktorer. Det gælder i særdeleshed elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder. Deres sandsynlighed for at overgå til beskæftigelse er 16 procentpoint lavere end elever, der ikke har modtaget SPS. Den tilsvarende forskel blandt elever, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, er 3 procentpoint.

Den kvalitative analyse viser, at skolerne har varierende praksis med hensyn til at understøtte, at elever på erhvervsuddannelser får SPS gennem hele deres uddannelse, også i praktikperioder.

Selvom det er skolens ansvar at sikre, at eleven modtager relevant støtte gennem hele uddannelsesforløbet, herunder i praktikperioder, er der skoler, hvor det stort set overlades til den enkelte elev at få støtte under praktikken. Det betyder, at der er mange elever, der i mindre grad eller slet ikke modtager støtte under deres praktik. Selvom nogle elever giver udtryk for, at deres støttebehov er mindre i praktikken, fordi den typisk stiller krav til mere praktiske end boglige kompetencer, kan særligt elever med psykiske vanskeligheder være udfordrede i mødet med nye omgivelser, relationer og opgaver, hvilket understreger, at der for disse elever fortsat kan være stort behov for støtte under praktikken.

I forlængelse heraf kaster evalueringen lys over en grundlæggende udfordring forbundet med, at elever med støttebehov skal indgå i et ansættelsesforhold i forbindelse med praktikken, nemlig det dilemma, elever oplever at stå i, når de er nødsaget til at fortælle en potentiel arbejdsgiver om deres udfordringer med risiko for, at det vil påvirke for deres chancer for at få en praktikplads. Det samme dilemma gør sig formentlig gældende, når det gælder beskæftigelse efter endt uddannelse. Støttegivere, der arbejder med at støtte eleverne i praktikperioder, har derfor ofte fokus på at klæde eleverne på til at tale om deres udfordringer på en konstruktiv måde og at understøtte elevens kommunikation med praktikstedet. Der er også eksempler på støttegivere, der kommunikerer direkte med elevens praktiksted om de udfordringer, eleven har, med henblik på at klæde praktikstedet på til at yde den bedst mulige støtte i praktikken. Dette forudsætter dog, at eleven ønsker at være åben om sine vanskeligheder og giver samtykke til, at støttegiver har denne kommunikation.

Opmærksomhedspunkter

På baggrund af evalueringens resultater peger EVA på følgende opmærksomhedspunkter til henholdsvis uddannelsesinstitutioner, støttegivere og STUK:

Opmærksomhedspunkter

Opmærksomhedspunkter til uddannelsesinstitutioner

- Uddannelsesinstitutioner bør have fokus på tidlig opsporing af elever med støttebehov samt på smidige administrative processer, der tillader, at skolerne sætter ind med den nødvendige støtte, så snart støttebehov identificeres. Uddannelsesinstitutioner kan med fordel etablere en samarbejdsstruktur med de afgivende institutioner, eksempelvis folkeskoler, kommunal uddannelsesvejledning og kommunernes sociale myndigheder, hvor der finder en overlevering sted med information om, hvad eleven tidligere har fået af rådgivning, specialundervisning, støtte, vejledning og hjælpemidler.
- Uddannelsesinstitutioner bør have fokus på, at deres organisering af SPS tillader støttegivere at yde en fleksibel, kontinuert og proaktiv støtte til eleverne i hverdagen. Her er det vigtigt, at støtten rammer plet i forhold til elevens behov. Herudover er det væsentligt, at der findes tid hos eksisterende eller nye medarbejdere til, at disse timer kan afvikles.
- Uddannelsesinstitutioner bør sikre, at alle støttegivere har de rette kompetencer til at udføre støttearbejdet og at de løbende – sammen og hver for sig – får mulighed for at udvikle deres kompetencer og fælles SPS-praksis. Herudover bør uddannelsesinstitutionerne have fokus

på at sikre, at lærerstaben også i en vis udstrækning klædes på til at kunne understøtte elever med særlige behov i undervisningen.

- Uddannelsesinstitutioner bør samtænke deres SPS-indsats med andre trivsels- og fastholdelsestilbud på skolen, således at der skabes størst mulig synergi mellem de forskellige indsats-er, og at eleverne oplever at modtage en sammenhængende indsats. Et centralt element i dette er, at støttemulighederne opleves tilgængelige og overskuelige for eleverne.
- På erhvervsskolerne bør man rette en særlig opmærksomhed mod at støtte SPS-modtagere i overgangen til praktik samt at bidrage aktivt til, at de elever, der har behov for støtte i deres praktikperiode, også får den.

Opmærksomhedspunkter til støttegivere

- Støttegivere bør have fokus på at skabe og vedligeholde en tryk og tillidsfuld relation til eleven.
- Støttegivere bør være proaktive i forhold til at følge op på den enkelte elev og sikre, at der bliver lavet aftaler tilpasset den enkelte elevs behov. Dette gælder generelt på ungdomsuddannelserne, men i særdeleshed i forbindelse med praktik på eud.
- Støttegivere bør så vidt muligt have et langsigtet pædagogisk sigte for støtten, så eleverne opbygger kompetencer til selvstændigt at løse lignende opgaver i fremtiden, fx i form af teknikker til strukturering af deres tid eller konkrete greb til god formidling.
- Støttegivere bør påtage sig en koordinerende og samlende rolle med henblik på at skabe sammenhæng mellem elevens SPS, undervisning samt evt. øvrige tilbud, som eleven måtte have gavn af.

Opmærksomhedspunkter til Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet bør fortsat have opmærksomhed på at lette de administrative procedurer forbundet med ansøgning af støtte, fx i forhold til forløbsbeskrivelser, længden på bevillingsperioder, samt at sikre så korte sagsbehandlingstider som muligt.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet bør overveje, om rammer og retningslinjer for SPS i praktikperioder kan formidles tydeligere til erhvervsuddannelser, end det er tilfældet på nuværende tidspunkt.
- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet bør overveje, om de i videre udstrækning bør have fokus på at tilbyde kompetence- og praksisudviklende aktiviteter til de fagprofessionelle i sektoren.

Om datagrundlaget

Evalueringen bygger på en registerbaseret undersøgelse af SPS-ordningen og kvalitative interviews på udvalgte ungdomsuddannelsesinstitutioner med elever og fagprofessionelle, der er involveret i støttestøttemodtagelse på ungdomsuddannelser.

Den registerbaserede undersøgelse blev gennemført med henblik på at kortlægge støttemodtagerne karakteristika samt at undersøge, hvordan støttemodtagerne klarer sig med hensyn til en række indikatorer knyttet til deres gennemførelse af ungdomsuddannelse og overgangen til videreuddannelse eller job. Undersøgelsen bygger på oplysninger fra det administrative SPS-

system, koblet til relevante registre i Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring. Datagrundlaget består af elever, der har påbegyndt en ungdomsuddannelse (stx, htx, hhx, eud eller hf) i perioden 2008 til 2017.

Den kvalitative dataindsamling blev gennemført med henblik på at få skolernes perspektiv på baggrunden for og betydningen af forskellige tilrettelæggelsesformer, samt et elevperspektiv på støtten og de faktorer, der fremmer eller hæmmer anvendelsen af støtten i hverdagen. Otte ungdomsuddannelsesinstitutioner er udvalgt på baggrund af den kvantitative undersøgelse med henblik på at sikre, at forskellige uddannelser er repræsenteret, at der er geografisk spredning, samt at der er en tilstrækkelig volumen i antallet af SPS-modtagere på de udvalgte uddannelsesinstitutioner. På hver af de otte skoler er der gennemført et fokusgruppeinterview med de fagprofessionelle, der tilrettelægger SPS på skolerne, samt med fire-syv elever per skole, der er interviewet en-fire gange og fulgt på deres uddannelse i en periode på op til tre år. De elever, der er interviewet, modtager SPS på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder.

2 Indledning

Antallet af SPS-modtagere på ungdomsuddannelserne har været støt stigende de seneste år, og på alle typer af ungdomsuddannelser oplever man, at omfanget af arbejdet for de fagprofessionelle, der beskæftiger sig med målgruppen på uddannelsesinstitutionerne, øges. Samtidig viser en opgørelse fra Finansministeriet, at der i 2017 blev anvendt godt 250 mio. kr. på SPS til elever på ungdomsuddannelserne (Finansministeriet, 2020).

Stigningen i antallet af SPS-modtagere på ungdomsuddannelsesområdet afspejler nogle generelle tendenser i og uden for uddannelsessystemet. Dels modtager ungdomsuddannelserne i dag en mere differentieret elevgruppe som følge af en stigning i andelen af en ungdomsårgang, som søger ind på en ungdomsuddannelse (EVA, 2018), dels er der generelt sket en stigning i antallet af unge, der bliver diagnosticeret med psykiske funktionsnedsættelser, især inden for diagnoserne vedrørende udviklingsforstyrrelser, mens indførelsen af Ordblindedtesten i 2015 har ført til, at flere elever i folkeskolen bliver testet for ordblindhed og derved formodentligt også diagnosticeret med ordblindhed (SFI, 2016; STUK, 2018).

Set i lyset af de mange elever, der er i berøring med SPS-ordningen på ungdomsuddannelserne, og de mange midler, der tildeles hertil, har det været væsentligt at få mere viden om, hvordan der arbejdes med SPS på landets ungdomsuddannelser, og hvordan tilrettelæggelsen af og rammerne for SPS har betydning for den støtte, eleverne får. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) igangsatte derfor i 2018 en samlet evaluering af SPS på ungdomsuddannelserne. Denne hovedrapport sammenfatter evalueringens resultater.

Foruden denne hovedrapport er der udgivet tre delnotater som led i evalueringen:

1. *Registerbaseret undersøgelse af SPS (EVA, 2019a)*
2. *Kvalitativ undersøgelse af fagprofessionelle perspektiver på SPS (EVA, 2019b)*
3. *Kvalitativ forløbsundersøgelse af SPS-modtageres perspektiver på SPS (EVA, 2019c).*

Herudover gennemføres et forsøgs- og udviklingsprojekt i skoleåret 2020/21, hvor otte udvalgte skoler arbejder med at udvikles deres SPS-praksis inden for et af de tre temaer (tidlig opsporing, samspil mellem støtte og undervisning og praktik), der udspringer af pointer fra de tidligere publicerede delnotater. Erfaringerne fra dette projekt afrapporteres separat, når resultaterne foreligger.

Denne hovedrapport er baseret på det samlede datagrundlag, der indgår i evalueringen. I præsentationen af resultater i rapporten henvises løbende til de enkelte delrapporter for dybdegående analyser af specifikke problemstillinger.

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Evalueringen undersøger, hvordan SPS tilrettelægges på den mest hensigtsmæssige og effektive måde. Evalueringen fokuserer på gruppen af elever på ungdomsuddannelserne, som modtager SPS på baggrund af ordblindhed eller psykiske funktionsnedsættelser.

Det overordnede evalueringsspørgsmål er således: I hvilket omfang bidrager SPS til, at støttemodtagerne kan tage uddannelse på lige vilkår med andre unge?

Herunder belyses følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan klarer SPS-modtagerne sig på ungdomsuddannelserne med hensyn til gennemførelse og overgang til job og videre uddannelse?
 - Hvad karakteriserer SPS-modtagerne?
 - Klarer de sig forskelligt afhængig af hvilke støttemodtagere, støtteformer og uddannelsesstyper, der er tale om?
- Hvordan kan støtten implementeres på skolerne, så den bidrager mest muligt til, at modtagerne kan tage uddannelse på lige vilkår med andre unge?
 - Hvordan tilrettelægges SPS på de udvalgte skoler?
 - Hvordan oplever støttemodtagerne virkningen af SPS?
- Hvilke kontekstuelle faktorer har (positiv/negativ) betydning for, om SPS bidrager til, at modtagerne kan tage uddannelse på lige vilkår med andre unge?
 - Hvilke faktorer oplever støttemodtagerne har betydning for støttens virkning?
- Hvordan kan SPS-enheden i STUK understøtte en virksomhedsfuld implementering og anvendelse af SPS på skolerne?

2.2 Evaluering i et virkningsteoretisk perspektiv

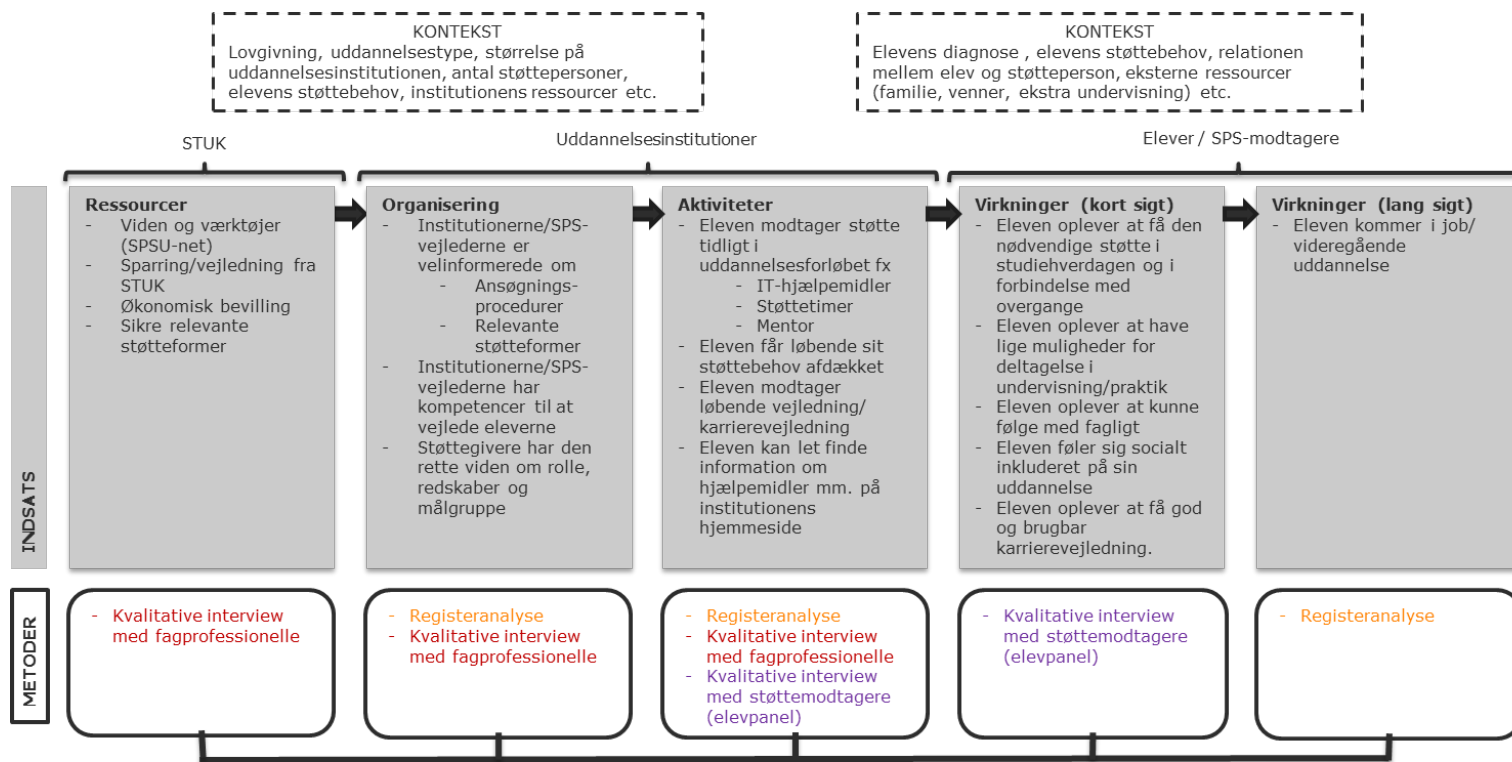
Evalueringen af SPS på ungdomsuddannelserne har et virkningsteoretisk udgangspunkt. Evalueringen rummer således både et fokus på målopfyldelse samt et implementeringsfokus, der afdækker rammer og kontekstfaktorer, der fremmer hhv. hæmmer udbyttet af SPS. Designet er således ikke en effektundersøgelse i klassisk forstand (Patton, 2008).

En virkningsevaluering tager udgangspunkt i en række begrundede antagelser om, hvordan en indsats tænkes at lede til bestemte resultater. Dette kaldes indsatssteoriens virkende mekanismer. Den overordnede antagelse bag SPS-ordningen er, at støtten i sidste led fører til, at SPS-modtagere side-stilles med deres klassekammerater mht. at gennemføre uddannelsen og efterfølgende komme i videre uddannelse og/eller job. Som led heri er det antagelsen, at SPS-modtagere over tid indarbejder redskaber, der løbende gør dem bedre i stand til at mestre egne udfordringer.

De overordnede antagelser om de virkende mekanismer, der kan danne grundlag for en evaluering af SPS, er vist nedenfor i figur 2.1. Figuren illustrerer også, hvilke dele af indsatssteorien de forskellige datakilder hver især bidrager til at belyse.

FIGUR 2.1

Indsatsteori bag evaluering af virkningen af specialpædagogisk støtte



2.3 Evalueringens vurderingsgrundlag

Formålet med SPS er, ifølge gældende lovgivning, at elever på ungdomsuddannelserne, som har en funktionsnedsættelse eller tilsvarende svære vanskeligheder, får tilbud om støtte fra uddannelsesinstitutionen. SPS skal tilrettelægges, så det sikres, at eleven kan uddanne sig på lige fod med andre, selvom eleven har en funktionsnedsættelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a; 2019b; 2020).

SPS-midler kan bruges til en række specialpædagogiske hjælpemidler og forskellige aktiviteter, der alle har til formål at give eleverne de bedst mulige forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. SPS gives med henblik på at hjælpe eleverne med at overvinde de barrierer, de oplever i mødet med uddannelsen pga. af funktionsnedsættelsen. Støtten skal give eleverne strategier til at overvinde deres vanskeligheder. Rammer for – og indhold i – støtten beskrives nærmere i afsnit 3.1.

SPS-ordningen vurderes i forhold til dette formål.

2.3.1 Afgrænsning – målgruppen af SPS-modtagere

Evalueringen fokuserer primært på elever, der modtager støtte på baggrund af enten psykiske vanskeligheder og/eller ordblindhed. Psykiske vanskeligheder anvendes i rapporten som en samlebetegnelse for enten *psykiske vanskeligheder* (fx depression og angst) og/eller *udviklingsforstyrrelser*, der dækker over gennemgribende udviklingsforstyrrelser (fx autismespektrumforstyrrelser eller ADHD). Eleverne kan have flere vanskeligheder på samme tid, fx kan de både have ordblindhed og ADHD.

Det særlige fokus på elever, der modtager SPS på baggrund af ordblindhed og/eller psykiske vanskeligheder, hænger sammen med, at det er de handicapgrupper, hvor antallet af støttemodtagere er størst: Af den samlede gruppe af støttemodtagere på ungdomsuddannelserne udgør elever, der modtager støtte på baggrund af ordblindhed 77 %, og elever, der modtager støtte på baggrund af psykiske vanskeligheder 14 %, mens de resterende grupper af støttemodtagere, som fx forskellige former for fysiske handicap, fordeler sig på de resterende knap 10 % (EVA, 2019). Elever, der modtager støtte på baggrund af psykiske vanskeligheder, og elever, der modtager støtte på baggrund af ordblindhed, er derudover to meget forskellige handicapgrupper, der har meget forskellige støttebehov.

For en nærmere beskrivelse af målgruppen af SPS-modtagere, argumenter for afgrænsningen og beskrivelser af formelle tilbud til målgruppen henvises til tidligere publicerede notater i evalueringen (særligt EVA, 2019b).

2.4 Evalueringens metode og datagrundlag

Evalueringen bygger på to forskellige typer data:

1. Registerbaseret undersøgelse af støttemodtageres karakteristika, gennemførelse af ungdomsuddannelse og overgang til videregående uddannelse og job
2. Kvalitativ dataindsamling på skoler

3. Fokusgrupper med fagprofessionelle, der tilrettelægger SPS på skolerne, om støttens organisering og tilrettelæggelse
4. Kvalitative enkeltinterviews med et panel af elever, der følges undervejs i deres uddannelse, med fokus på deres oplevelser af SPS, og hvad der fremmer og hæmmer et positivt udbytte.

De forskellige datakilder vil blive udfoldet herunder.

2.4.1 Registerbaseret undersøgelse

Formålet med den registerbaserede undersøgelse af SPS-ordningen er at kortlægge støttemodtagernes karakteristika samt at undersøge, hvordan støttemodtagerne klarer sig med hensyn til en række indikatorer knyttet til deres gennemførelse af ungdomsuddannelse og overgangen til videregående uddannelse eller job.

Den registerbaserede undersøgelse bygger på oplysninger fra det administrative SPS-system, koblet til relevante registre i Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring. Datagrundlaget består af elever, der har påbegyndt en ungdomsuddannelse (stx, htx, hhx, eud eller hf) i perioden 2008 til 2017.

Analysen sætter fokus på SPS-modtagere i bred forstand på ungdomsuddannelserne:

- Hvad kendetegner SPS-modtagere på de forskellige typer af ungdomsuddannelser med forskellige typer af handicap, herunder kendetegn som tidspunkt for bevilling af SPS, region, køn, alder, herkomst samt forældres uddannelse og indkomst?
- Hvordan har modtagergruppen udviklet sig i perioden 2008 til 2017? Herudover fokuseres specifikt på de to store grupper af elever, som har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder.
- Hvordan klarer de unge, der modtager SPS, sig i forhold til frafald, karakterer på gymnasiale uddannelser, typen af praktikaftale på erhvervsfaglige uddannelser samt overgang til videreuddannelse blandt elever på gymnasiale uddannelser, og til beskæftigelse blandt elever på erhvervsfaglige uddannelser?
- Er der forskel på, hvordan modtagergrupper klarer sig i forhold til andre unge i forhold til handicap, type af ungdomsuddannelse og antal af SPS-modtagere på skolerne?

2.4.2 Kvalitativ dataindsamling på skoler

Formålet med den kvalitative dataindsamling er at få skolernes perspektiv på baggrunden for og betydningen af forskellige tilrettelæggelsesformer. Formålet er ydermere at bidrage med et elevperspektiv på støtten og de faktorer, der fremmer eller hæmmer anvendelsen af støtten i hverdagen og dermed støttemodtagernes deltagelsesmuligheder og oplevelse af at være inkluderet.

Case-baseret udvælgelse af skoler til kvalitativ dataindsamling

I alt otte uddannelsesinstitutioner er besøgt i forbindelse med den kvalitative undersøgelse af fagprofessionelles perspektiver på SPS. Uddannelsesinstitutionerne benævnes i denne rapport *skoler*, da det typisk er denne betegnelse institutionerne bruger, når de omtaler sig selv.

Skolerne er udvalgt på baggrund af den kvantitative kortlægning ud fra følgende kriterier:

- Flere typer ungdomsuddannelser skal være repræsenteret (stx, hf, eud)
- Der skal være en vis volumen af SPS-modtagere på skolerne
- Der skal være geografisk spredning på skolernes placering.

I undersøgelsen indgår to stx-skoler, to hf-skoler, to social- og sundhedsskoler (sosu-skoler) og to tekniske skoler. Ved valg af uddannelser er der lagt vægt på at sikre en spredning i forhold til uddannelsesstyper. Stx er valgt, fordi det er den ungdomsuddannelse, som flest unge vælger, mens hf, sosu- og tekniske skoler er valgt, fordi den registerbaserede kortlægning af SPS viste, at der var mange SPS-modtagere på disse typer ungdomsuddannelser (EVA, 2019a).

Der er samtidig kun udvalgt skoler med minimum 20 SPS-modtagere i det seneste skoleår (2017/18), idet der skulle være det nødvendige antal elever til rådighed på skolen for at indgå i den del af undersøgelsen, der omhandler elevperspektiver, ligesom det skulle sikres, at skolen havde gjort sig tilstrækkeligt med erfaringer med støtten. Derudover har det været et kriterium, at skolerne ikke har hele klasser målrettet særlige elevgrupper, som fx elever med ordblindhed, da resultater fra evalueringen skal kunne anvendes af en bred gruppe af skoler.

Der er tilstræbt en geografisk spredning af skolerne, dels fordi undersøgelser viser, at der er store geografiske forskelle på skoler med hensyn til fx elevgrundlag og praktikudbud, og dels fordi kortlægningen af SPS viste, at der er store regionale forskelle i andelen af SPS-modtagere pr. skole (EVA, 2018; EVA, 2019).

På hver af de otte skoler er der gennemført et fokusgruppeinterview med de fagprofessionelle, der tilrettelægger SPS på skolerne, samt med fire-syv elever per skole, der er interviewet en-fire gange og fulgt på deres uddannelse i en periode på op til tre år.

Fokusgrupper med fagprofessionelle

Der er perioden oktober-december 2018 gennemført et fokusgruppeinterview med fagprofessionelle på hver af de otte skoler. Begrebet *fagprofessionelle* bruges i evalueringen som samlebetegnelse for alle de fagpersoner, der beskæftiger sig med den specialpædagogiske støtte på skolerne. De fagprofessionelle tæller både de administrative medarbejdere, der fx står for ansøgningsprocessen, samt de forskellige professionelle, der er involveret i støtteindsatsen over for den unge. Det kan fx være læsevejledere, koordinatore, støttegivere, studievejledere og også ledere og almindelige undervisere, hvis de er involveret i det daglige arbejde med SPS.

Formålet med fokusgruppeinterviewene var at få en viden om, hvordan de forskellige skoler organiserer og tilrettelægger SPS. Der var fokus på det konkrete indhold i støtten, hvordan de typiske forløb ser ud for SPS-modtagerne, samt hvordan rollefordelingen og samarbejdet på skolerne ser ud, både internt hos de fagprofessionelle og i samarbejdet med andre aktører som fx lærere på skolen og i kommunen. Overgange i uddannelsessystemet, fx overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelse, overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse og overgange fra skoleperioder til praktikperioder i erhvervsuddannelserne, var endvidere et fokusområde i interviewene. Dette fokusområde var bl.a. motiveret af registerundersøgelsen, der viser, at SPS-modtagere i mindre grad opnår uddannelsesaftaler med praktikvirksomheder og i højere grad optages til skolepraktik sammenlignet med ikke-SPS-modtagere, hvilket peger på, at der kan være nogle udfordringer med støtten med hensyn til praktik på erhvervsuddannelserne (EVA, 2019a).

Derudover er formålet med interviewene at få en vurdering af fremmende og hæmmende faktorer, som de fagprofessionelle oplever i forhold til tilrettelæggelsen af SPS og i forhold til SPS-modtagernes udbytte af indsatser, samt hvorvidt de fagprofessionelle oplever at have de nødvendige kompetencer og den nødvendige viden, og om de oplever at have de nødvendige ressourcer til rådighed fra STUK.

Enkeltinterviews med et elevpanel

Der er gennemført interviews med et panel bestående af 48 elever, fordelt på tværs af ungdomsuddannelserne, rekrutteret fra otte forskellige skoler. Eleverne er fulgt i en periode på op til tre år, og hver elev er interviewet en-fire gange, hvilket fremgår af nedenstående tabel 2.1. I gennemsnit er der foretaget to interview med hver elev.

TABEL 2.1

Fordelingen af interviewrunder

Antal interview pr. elev	Antal informanter
1	8
2	26
3	11
4	3
Total	48

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut

Interviewrunderne er gennemført i henholdsvis oktober-december 2018, april-maj 2019, september-oktober 2019 og april-maj 2020. Interviewrunden i efteråret 2019 blev kun gennemført blandt elever på erhvervsuddannelser, grundet et ønske fra STUK om at styrke fokus på erfaringer med SPS i praktikperioder.

I løbet af interviewrunderne er i alt ni elever faldet fra deres ungdomsuddannelse. Når elever er faldet fra uddannelsen, fortæller de typisk, at det har hængt sammen med, at de har haft det meget svært. Nogle af eleverne er fortsat i andre ordinære uddannelses tilbud efterfølgende, fx et skift fra en erhvervsuddannelse til en anden, eller de er fortsat i uddannelses tilbud med mere støtte, fx fgu eller en ASF-klasse på hf. Fire af eleverne, der er faldet fra deres uddannelse, er interviewet efterfølgende, mens fem har ønsket at udgå af evalueringen. Herudover har ni andre elever på et tidspunkt i forløbet ikke ønsket at deltage mere. Det har for nogle elever handlet om travlhed, når de fx har været tæt på at afslutte deres ungdomsuddannelse eller om, at deres psykiske vanskeligheder er forværret, og de fx er sygemeldt.

Forløbsperspektivet – et blik for udviklingen i brug af SPS

Den kvalitative undersøgelse af elevers oplevelse af deres uddannelse er således gennemført som en forløbsundersøgelse. Forløbsperspektivet giver mulighed for at se på en status på elevernes brug af SPS over tid, men det giver samtidig mulighed for at indfange elevernes forskellige forståelser af deres uddannelse og SPS, når de er forskellige steder i deres uddannelser (Saldana 2003, Danneris & Mølholt 2018).

Eleverne er derfor interviewet flere gange i løbet af deres uddannelse med det formål at bidrage med viden om deres oplevelse med SPS undervejs i deres uddannelsesforløb, såvel som i kritiske

faser eller overgange (særligt opstart på ungdomsuddannelse og overgang til praktik). Fordi interviewene i høj grad tager afsæt i elevernes hverdag og situation på interviewtidspunktet, er interviewene mindre følsomme for efterrationaliseringer eller upræcise erindringer.

At eleverne bliver interviewet flere gange har samtidig givet interviewerens mulighed for at spørge ind til temaer, der fyldte for eleven under sidste interview, men som eleven måske i mellemtiden har skubbet i baggrunden eller husker anderledes. Det giver således mulighed for at udfordre elevernes efterrationaliseringer således, at man allerede i løbet af et interview kan få viden om den udvikling eleven har gennemgået.

Elevpanelet bidrager ydermere med viden om faktorer, der fremmer eller hæmmer anvendelsen af støtten i hverdagen og dermed støttemodtagernes deltagelsesmuligheder og oplevelse af inklusion.

Karakteristika ved elevpanelet fremgår af nedenstående tabel 2.2.

TABEL 2.2

Karakteristika ved de interviewede elever

		Antal
Diagnose	Ordblinde	23
	Psykiske vanskeligheder*	25
	Både ordblinde og psykiske vanskeligheder	6
Skoler	Stx	15
	Hf	10
	Eud (TEC)	11
	Eud (SOSU)	12
Alder	Min.	16
	Max.	44

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut

Note: *De hyppigst forekommende diagnoser er angst, ADHD og depression.

2.5 Læsevejledning

Rapporten sammenfatter evalueringens hovedresultater og trækker på det samlede datagrundlag, herunder resultater fra de tidligere offentliggjorte delrapporter (EVA, 2019a; EVA, 2019b; EVA, 2019c).

I kapitel 3 udfoldes målgruppekarakteristika ved SPS-modtagere. Herudover udfoldes rammer for SPS, og hvordan skolerne tilrettelægger SPS. Fokus er blandt andet på at beskrive støtteformer og ansøgningsprocesser.

I kapitel 4 belyses elevernes overordnede udbytte af SPS koblet til den konkrete støtte, som skolerne tilbyder elever med ordblindhed eller psykiske vanskeligheder. Fokus er på elevens generelle udbytte af SPS på deres ungdomsuddannelse, og på hvordan støtten på forskellig vis understøtter,

at eleverne kompenseres for deres udfordringer, og at eleverne opbygger kompetencer til at mestre deres udfordringer.

I kapitel 5 belyses, hvordan SPS konkret kompenserer elever for deres udfordringer inden for forskellige dimensioner af deres uddannelseshverdag: 1) faglige kompetencer og opgaveløsning, 2) deltagelse i skoledagen, samt 3) elevens evner til at planlægge og prioritere. Til sidst belyses det i kapitlet, hvordan elever med psykiske vanskeligheder oplever et øget udbytte, når de modtager støtte til at håndtere deres tanker og følelser.

I kapitel 6 sættes der fokus på en række forhold, der ser ud til at have betydning for elevernes udbytte af SPS, og som henholdsvis kan fremme eller hæmme, at eleverne får et udbytte af SPS. Der er både fokus på skolernes organisering og tilrettelæggelse af SPS, på indholdet i støtten og på elevernes tilgang til og åbenhed om det at modtage støtte.

3 Målgruppe, rammer og tilrettelæggelse af SPS

Dette kapitel har fokus på de formelle rammer for SPS, målgruppen af støttemodtagere og skolerne tilrettelæggelsen af støtten.

Kapitlet viser, at der kan ydes forskellige typer støtte til elever, der modtager SPS på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder. Den almindelige form for støtte er for begge grupper, at der kan bevilges støttetimer, mens ordblinde elever også kan få bevilget kompenserende læse- og skriveteknologi. Herudover beskrives ansøgningsprocessen samt de dokumentationskrav, der eksisterer i den forbindelse, herunder hvordan forløbsbeskrivelser har til formål løbende at følge op på, om den enkelte elev får den relevante støtte, eller der er behov for justeringer.

Derudover viser kapitlet, med afsæt i den registerbaserede undersøgelse, at gruppen af elever, der modtager SPS, er større og mere sammensat end tidligere og i dag primært udgøres af ordblinde elever (77 %) og elever med psykiske vanskeligheder eller udviklingsforstyrrelser (14 %). Der er dog forskel på fordelingen af SPS-modtagere på forskellige skoler.

Skolerne har relativt frie rammer til at tilrettelægge SPS. De fleste skoler vælger, at støttegivere er lærere på skolen, men der er også skoler, der gør brug af fuldtidsansatte støttegivere eller eksterne konsulenter som støttegivere. SPS ydes typisk som individuel støtte, men der er mulighed for både at supplere individuel støtte med støtte i grupper eller i undervisningen.

3.1 Støtteformer

Ifølge gældende lovgivning skal elever på ungdomsuddannelserne, som har en funktionsnedsættelse eller tilsvarende svære vanskeligheder, have tilbud om støtte fra skolerne. SPS skal tilrettelægges således, at eleven kan uddanne sig på lige fod med andre, selvom eleven har en funktionsnedsættelse (Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 2019b). Tilrettelæggelsen sker i forskellig grad i et samarbejde mellem en SPS-ansvarlig på skolen, støttegivere, lærere, eleven selv og eventuelt praktikstedet på erhvervsuddannelserne.

SPS kan ydes i form af en række forskellige støtteformer, og der er et stort spænd i omfanget. For nogle elever kan SPS dreje sig om kompenserende læse- og skriveteknologi, mens der for andre elever er tale om en omfattende støtte, hvor de mødes med deres støttegiver op til flere gange ugentligt.

STUK laver altid en individuel vurdering af den enkelte elevs støttebehov. I vurderingen lægger STUK vægt på, hvilke barrierer eleven oplever på uddannelsen på grund af funktionsnedsættelsen. Støtten, der bevilges gennem SPS-ordningen, skal kompensere for disse vanskeligheder. Neden-

stående tabel oplister de mest almindelige typer støtte for elever, der modtager støtte på baggrund af psykiske vanskeligheder og/eller ordblindhed. Der kan i særlige tilfælde bevilges andre former for støtte, hvis eleven har nogle specifikke vanskeligheder pga. funktionsnedsættelsen, der rækker ud over dette.

Det fremgår af tabel 3.1, at støtte til SPS-modtagere med psykiske vanskeligheder typisk består af støttepersontimer og studiestøttetimer, mens støtten til ordblinde elever typisk består af kompenserende læse- og skriveteknologi, instruktion i brugen af teknologien, særligt tilrettelagte studie- og eksamensmaterialer samt studiestøttetimer.

TABEL 3.1

Støtteformer for elever, der modtager støtte på baggrund af psykiske vanskeligheder eller ordblindhed

Psykiske vanskeligheder	Ordblindhed
<ul style="list-style-type: none">• Støttepersontimer• Studiestøttetimer.	<ul style="list-style-type: none">• Kompenserende læse- og skriveteknologi• Instruktion i kompenserende læse- og skriveteknologi• Studiestøttetimer• Særligt fremstillede studie- og eksamensmaterialer (Nota).

Kilde: Ministeriets vejledning på www.SPSU.dk.

Studiestøttetimer for elever med psykiske funktionsnedsættelser varetages af en støttegiver, der tilknyttes eleven i op til fem timer pr. uge. Udgangspunktet for støtten er at kompensere for elevens vanskeligheder i en uddannelsessammenhæng. Støtten tilpasses den enkelte elevs behov, og der kan indgå både kognitive, følelsesmæssige og sociale elementer. Studiestøtten kan fx have fokus på at arbejde med strategier til at skabe overblik og struktur, at arbejde med anvendelsen af redskaber til at understøtte hukommelse og koncentration eller bidrage til, at eleven får øje på egne ressourcer og får støtte til at oversætte sociale koder, forventninger og normer, som opleves i en uddannelsessammenhæng. Dermed sigtes der mod, at eleverne gradvist udvikler deres mestringskompetencer til at håndtere deres funktionsnedsættelser, og at støtten i sidste ende udmønter sig i varig læring.

Udgangspunktet for støtten er således, at den skal kompensere eleven for de udfordringer, som denne møder pga. sin funktionsnedsættelse i en specifik uddannelsesmæssig kontekst. Dette betyder samtidigt, at støtten ikke kan anvendes til de udfordringer, eleven ellers måtte have, men som ikke har relation til den specifikke studiemæssige kontekst, eksempelvis morgenvækning, transportledsagelse eller behandling. SPS-midler må heller ikke bruges til specialundervisning eller til at afhjælpe generelle mangelfulde skolemæssige forudsætninger.

Støttepersontimer for elever med psykiske funktionsnedsættelser varetages af en støttegiver, der tilknyttes eleven i op til fem timer om ugen. En støttegiver er en person, der har regelmæssig kontakt med eleven og yder praktisk støtte på uddannelsen samt vejledning og hjælp til planlægning. Støttegiveren kan for eksempel være en elev på uddannelsesstedet eller en vejleder, som har kendskab til de sociale rammer og praktiske krav til eleverne.

Det har ikke været muligt i evalueringen at skelne mellem studiestøttetimer og støttepersontimer for elever med psykiske vanskeligheder. Det skyldes, at eleverne ikke selv er bevidste om hvilken type støtte, de er bevilget.

Studiestøttetimer for ordblinde elever afholdes mellem eleven og en støttegiver som udgangspunkt op til to timer per uge. Støttegiveren yder faglig sparring og vejledning, der hjælper eleven med at udvikle strategier, der støtter indlæringen og fastholder faglig viden, bl.a. gennem brug af kompenserende læse- og skriveteknologi. Støtten er et supplement til den faglige indlæring, der sker i undervisningen.

Studiestøttetimerne skal tilrettelægges, så der arbejdes strategisk. Det vil sige, at eleven ikke alene får redskaber til at løse den konkrete læse- og skriveopgave, men også får styrket evnen til selvstændigt at løse lignende opgaver i uddannelsesforløbet. Studiestøttetimer kan for ordblinde således fx bruges til at arbejde med at mestre redskaber til strategisk læsning eller med opbygning af opgaver. Herigennem er det intentionen, at elever, der modtager SPS, kan oparbejde kompetencer, der giver dem de samme forudsætninger som andre unge for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Støtten må ikke bruges på til specialundervisning eller til at afhjælpe generelle mangelfulde skolemæssige forudsætninger.

IT-hjælpemidler til ordblinde elever. Den kompenserende læse- og skriveteknologi består af en række forskellige programmer, som kan henholdsvis læse op eller støtte eleven i at stave, herunder:

- **Oplæsningsprogrammer** kan læse op fra digitale tekster på computeren. Programmerne kan bl.a. anvendes til oplæsning af fagtekster, men kan også bruges til at hjælpe eleverne med at lytte sig frem til fejl i tekster, eleverne selv har skrevet.
- **En scanner** kan scanne tekst til oplæsningsprogrammet, hvis eleven får udleveret tekster i papirform, som skal læses. Der findes både en bordscanner til hele sider og en såkaldt penscanner, som kan scanne enkelte ord eller sætninger og lægge dem ind på computeren. Penscanneren kan fx anvendes i forbindelse med, at eleven tager noter.
- **Ordforslagsprogrammer** kan støtte eleven med at stave ved at foreslå ord, mens eleven skriver.
- **Talegenkendelsesprogrammer** gør det muligt for eleven at diktere, hvorefter programmet skriver, hvad der bliver sagt.

Eleverne har også mulighed for at få adgang til indscannet materiale, herunder lærebøger, gennem *Nota*, og i særlige tilfælde kan de få fremstillet studie- og eksamensmaterialer i lydformat. 4

Eleven vil i de fleste tilfælde få bevilget IT-programmer, der kan installeres på deres egen computer (programpakke), men der er også mulighed for at få bevilget en computer med programmerne (IT-startpakke), hvis der er behov for dette.

Instruktion i kompenserende læse- og skriveteknologi gives typisk af en læsevejleder med henblik på at sikre, at programmerne er installeret korrekt på elevens computer, og at eleven bliver introduceret til funktionerne i de forskellige programmer. Herudover har STUK fra august 2020 indført, at ungdomsuddannelsesinstitutioner har adgang til *Ordblindelab*, hvor der er videovejledninger tilgængelige, som kan bruges som supplement til instruktion. *Ordblindelab* henvender sig til ordblinde støttemodtagere, støttegivere og øvrige undervisere.

Behovet for støtte skal løbende afdækkes, og relevante tiltag skal iværksættes eller ændres ved behov, da den enkelte elevs udvikling og uddannelsens progression kan medføre, at støtteformer må ændres undervejs i uddannelsen.

3.2 Ansøgning og dokumentation

Støtte på ungdomsuddannelser ydes i form af et SPS-tilskud, der administreres af STUK. Det er skolerne selv, der er ansvarlige for at ansøge om SPS til den enkelte elev. Ansøgningen om tilskud skal bl.a. indeholde dokumentation for funktionsnedsættelsen. Ved ordblindhed er det typisk i form af Ordblindetesten¹, der er udviklet for og stillet til rådighed af Børne- og Undervisningsministeriet. Testen er en elektronisk test, der kan udføres på uddannelsesstedet af en læsevejleder. I forbindelse med psykiske vanskeligheder består dokumentationen oftest af en lægefaglig dokumentation for funktionsnedsættelsen.

Ansøgningsprocessen kan igangsættes, så snart eleven er optaget på uddannelsen, således at støtten er til rådighed, når eleven starter. Det kan variere, hvor lang tid der går, fra eleven har påbegyndt en ungdomsuddannelse, til SPS iværksættes. Hvis en elevs støttebehov er identificeret allerede i grundskolen, er det intentionen, at der i forbindelse med overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse videregives dokumentation for en evt. funktionsnedsættelse samt information om, hvad eleven tidligere har fået af rådgivning, specialundervisning, støtte, vejledning og hjælpemidler. Dette kan lette ansøgningsprocessen om SPS for ungdomsuddannelsesinstitutionen.

3.2.1 Krav om forløbsbeskrivelser ved studiestøttetimer

Som led i SPS-ordningen skal elevernes behov for støtte løbende evalueres med udgangspunkt i en forløbsbeskrivelse. Således kan den enkelte elevs udvikling og uddannelsens progression medføre, at omfanget af støttetimer eller støtteformer ændres undervejs i uddannelsen.

Som led i ansøgningen om SPS-midler skal der løbende udarbejdes en forløbsbeskrivelse. Forløbsbeskrivelsen er en obligatorisk redegørelse, som støttegiveren og eleven skal udfylde hvert halve år. Forløbsbeskrivelsen skal beskrive, hvad støttetimerne er blevet brugt på, og hvad der skal arbejdes med fremadrettet. Det er intentionen, at forløbsbeskrivelsen skal anvendes som et pædagogisk læringsredskab, der kan være med til at understøtte en reflektiv støttepraksis, hvor støttegiveren og eleven løbende evaluerer støtten, samarbejdet og elevens udvikling (www.SPSU.dk).

3.3 Karakteristik af målgruppen af SPS-modtagere

Den publicerede registerbaserede kortlægning viser, hvad der karakteriserer de elever, der modtager SPS, og hvilken udvikling, der er sket på området (EVA, 2019a).

Gruppen af elever, der modtager SPS, er både større og mere sammensat end tidligere. Der er sket en kraftig stigning i andelen af elever, der får SPS undervejs i deres ungdomsuddannelsesforløb. Dette gør sig gældende for alle ungdomsuddannelser. Dog er der forskel på, hvor udbredt SPS er på de forskellige ungdomsuddannelser. Andelen er størst på eud, htx og hf, hvor der også har været den største stigning i SPS-forløb i perioden. Over ni år er andelen af uddannelsesforløb med SPS på tværs af alle ungdomsuddannelser steget fra 3 % (2008) til 9 % (2017).

1 Ordblindetestkonsortiet (2014). Vejledning til Ordblindetesten. Center for Læseforskning, Københavns Universitet, og Undervisningsministeriet. <https://ordblindetest.nu/vejleder/login.jsp?message=bad%20login>.

Eleverne modtager SPS for at kompensere for meget forskellige funktionsnedsættelser. Ofte modtager eleverne støtte på baggrund af ordblindhed, men også elever med eksempelvis udviklingsforstyrrelser (som bl.a. ADHD og autisme) og psykiske vanskeligheder (som bl.a. angst og depression) kan få støtte. Af nedenstående tabel 3.2, fremgår det, at i 77 % af uddannelsesforløbene, hvor der ydes SPS, skyldes det ordblindhed, mens det i 3 % af støtteforløbene skyldes psykiske vanskeligheder, og 11 % af støtteforløbene skyldes udviklingsforstyrrelser.

Det fremgår desuden, at der er forskel på fordelingen af vanskeligheder, der bevilges SPS til på de forskellige ungdomsuddannelser. Andelen af SPS-modtagere, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, er langt større på eud (81 %) end på de øvrige ungdomsuddannelser (67-74 %), mens andelen af SPS-modtagere, der har modtaget SPS på baggrund af en udviklingsforstyrrelse er markant større på htx (23 %) end på de øvrige ungdomsuddannelser (9-15 %).

TABEL 3.2

Handicap fordelt på ungdomsuddannelse

Ungdomsuddannelse	Ordblindhed Procent	Psykiske vanskeligheder Procent	Udviklingsforstyrrelser Procent	Øvrige Procent	Total Procent
Stx (N = 7.701)	69 %	5 %	15 %	10 %	100 %
Hf (N = 5.814)	72 %	5 %	14 %	8 %	100 %
Hhx (N = 2.874)	74 %	5 %	12 %	10 %	100 %
Htx (N = 3.450)	65 %	4 %	23 %	7 %	100 %
Eud (N = 46.568)	81 %	2 %	9 %	8 %	100 %
Total (N = 66.407)	77 %	3 %	11 %	8 %	100 %

Kilde: Danmarks Statistik og SPS-data fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Note: Analyseenheden er her uddannelsesforløb, hvor der er modtaget SPS. Et individ kan altså godt indgå i analysen flere gange, hvis individet har modtaget SPS i flere uddannelsesforløb.

Note: "Øvrige" inkluderer "Blind/svagsynet" (1 %), "Døv/nedsat hørelse" (1 %), "Bevægelsesvanskeligheder" (2 %), "Talevanskeligheder" (0 %), "Indlæringsproblemer" (2 %), "Neurologisk lidelse" (1 %) og "Andet/uoplyst" (0 %).

Note: $p < 0,001$.

3.4 Skolers tilrettelæggelse af SPS

Skolerne er ansvarlige for at støtte elever med støttebehov, men der er forskel på, hvordan skolerne vælger at tilrettelægge SPS, hvilket kan hænge sammen med karakteren af elevernes udfordringer og andelen af SPS-modtagere. SPS er som udgangspunkt individuelt tilrettelagt støtte, men der er også mulighed for at yde støtte på hold. Derudover er der mulighed for at give en del af studiestøttetimerne i undervisningen, hvis det vurderes, at det er den bedste måde at kompensere eleven på.

3.4.1 Skolernes ansvar for at støtte elever med behov

Institutioner, der udbyder ungdomsuddannelser, er forpligtet til at give specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til elever, der har behov for det. Elever med funktionsnedsættelse eller tilsvarende svære vanskeligheder med behov for specialpædagogisk bistand skal i forbindelse med undervisningen have tilbud om nærmere bestemte former for støtte, herunder hjælpemidler og støttetimer (SPS).

Erhvervsskolerne skal desuden som led i deres fastholdelsesarbejde yde vejledning og stille kontaktlærere og mentorer til rådighed for elever, der har behov for støtte og vejledning fra sådanne personer. Desuden skal skolerne formidle social, personlig eller psykologisk rådgivning til elever, der har behov for det. Herudover skal erhvervsskolerne generelt støtte og vejlede eleverne i forbindelse med praktikpladssøgning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Det vil sige, at ungdomsuddannelsesinstitutionerne har en generel forpligtelse til at yde vejledning og støtte til elever med behov herfor, også i eventuelle perioder, hvor skolen ikke modtager tilskud til SPS fx pga. ventetid på bevilling eller pga. øget støttebehov i forhold til det bevilgede.

Gymnasier kan desuden i helt særlige tilfælde tilrettelægge toårige uddannelsesforløb over en treårig periode og treårige uddannelsesforløb over en fireårig periode for elever, der på grund af funktionsnedsættelse eller tilsvarende vanskeligheder er forhindret i at følge undervisningen på normal vis.

3.4.2 Forskelligt om støttegivere er interne eller eksterne

Skolen vælger selv, hvem der skal være støttegivere for elever, der modtager SPS, og om det fx skal være personer, der allerede er ansat på skolen, eller eksterne personer med ekspertise i målgruppen.

Når skolens lærere er støttegivere, udgør SPS-arbejdet typisk en mindre del af deres daglige arbejde. Det er mest udbredt, at eleven har en lærer som fast støttegiver. På de skoler, der er besøgt i forbindelse med evalueringen, er der eksempler på, at elever, der modtager støtte på baggrund af ordblindhed, har forskellige faglærere tilknyttet som støttegivere i forskellige fag, således at de får hjælp til en danskopgave af en dansklærer.

På nogle af de besøgte skoler, særligt erhvervsskoler og skoler med mange SPS-modtagere, er der ansat medarbejdere i fuldtidsstillinger, som kun beskæftiger sig med støttearbejdet. Det kan være personer med særlig viden om målgruppen, eller som har erfaringer med at arbejde med målgruppen. På nogle skoler er det specifikt fuldtidsansatte læsevejledere, der varetager støttetimer til elever, der modtager støtte på baggrund af ordblindhed.

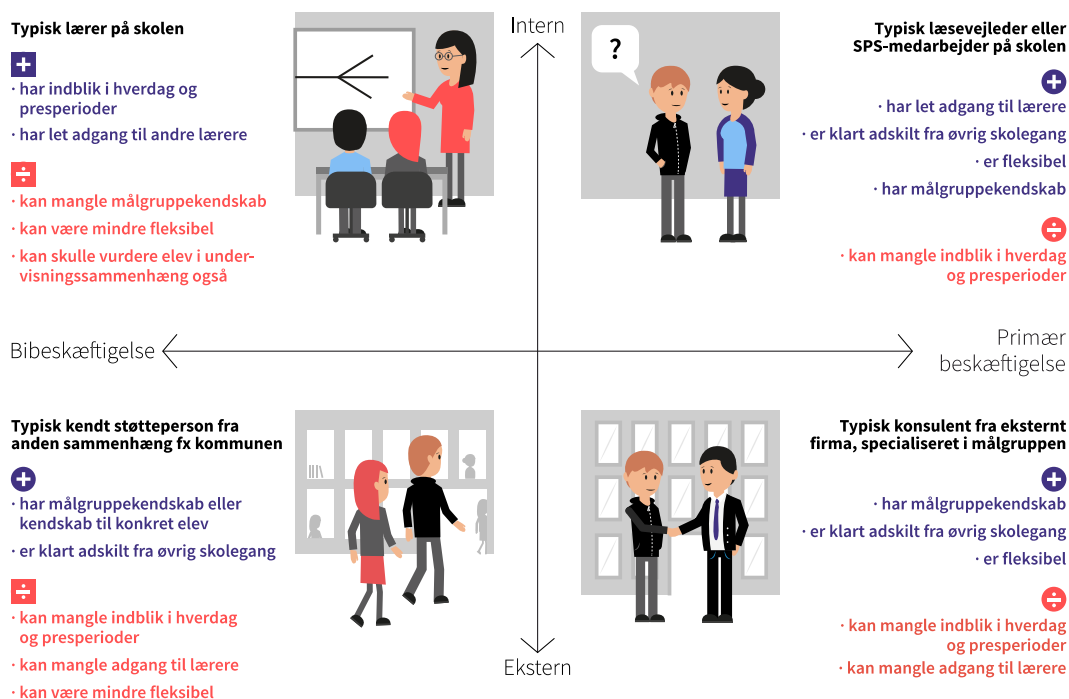
Når skolerne bruger eksterne støttegivere til elever, der modtager støtte på baggrund af psykiske vanskeligheder, handler det typisk om støttegivere, der enten har et særligt kendskab til målgruppen eller den konkrete elev, der skal modtage støtte. Der er også eksempler på, at en støttegiver kan være en person, der har godt kendskab til SPS-modtageren, fx en tidligere støttegiver fra folkeskolen, som bliver tilknyttet blot den enkelte elev.

Styrker og svagheder forbundet med forskellige organiseringer af SPS

Af det tidligere publicerede notat om fagprofessionelles perspektiver på SPS (EVA, 2019b) fremgår det, at der ikke kan identificeres én ideel måde at organisere SPS på. Dog kan der identificeres en række styrker og svagheder ved forskellige måder at organisere støtten på, der fremgår af nedenstående figur 3.1. I kapitel 6 udfoldes hvordan en række forhold mere konkret har betydning for elevers udbytte af SPS.

FIGUR 3.1

Styrker og svagheder ved forskellige måder at organisere SPS på



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

3.4.3 Støttetimer kan både foregå individuelt og på hold

Støttetimer gives som udgangspunkt individuelt til den enkelte elev, men der er også mulighed for at supplere med støtte på hold, der kan give mening for støttemodtagere med vanskeligheder, der minder om hinanden. Det vil dog altid være en individuel vurdering, om SPS i grupper er det rette for den enkelte.

Interviews med elever viser, at eleverne oplever synergieffekter af støtte i grupper, fordi de kan sparre om det, de lærer, og lettere bringe det med ind i klasserummet, når de er flere. Der kan således være en mulighed at kombinere den individuelle støtte med støtte i grupper, hvis der er flere elever, der har lignende udfordringer. SPS på hold har desuden nogle åbenlyse fordele ud fra et ressourcehensyn, idet der kan ydes støtte til flere elever på samme tid.

3.4.4 Støttepersoner kan også indgå i undervisningen

Skolerne har mulighed for at give en del af studiestøttetimerne i undervisningen, hvis det vurderes, at det er den bedste måde at kompensere eleven på. Intentionen med at støtte eleven i undervisningen er at give støttegiveren mulighed for at opleve eleven i undervisningssituationen og derved give støttegiveren et bedre udgangspunkt for at støtte op om arbejdet med studiemæssige udfordringer. Det er en forudsætning for at anvende SPS i undervisningen, at den indgår som en del af en individuelt tilrettelagt støtte. Herudover er det den enkelte elevs behov for støtte der afgør, om det er hensigtsmæssigt, at eleven modtager støtte i undervisningen, og eleven skal være indforstået med valget (jf. www.spsu.dk).

Der er flere af de besøgte skoler, der gør brug af denne mulighed, særligt hvis der er flere elever, der får SPS i en klasse, fordi støttegiver således har mulighed for at være til stede i undervisningen flere timer om ugen. De fagprofessionelle beskriver, hvordan støtten i undervisningen ofte kan handle om at hjælpe eleverne med at forstå de opgaver, der stilles, understøtte gruppearbejde og tage hånd om udadreagerende elever.

3.5 SPS spiller sammen med andre tilbud til målgruppen

Nogle skoler tilbyder andre former for støtte til målgruppen, ligesom nogle skoler har fokus på at hjælpe eleverne videre til andre støtteordninger. Disse tilbud ligger ud over den individuelle SPS-støtte, som eleverne har ret til.

3.5.1 På nogle skoler suppleres SPS af andre tilbud til målgruppen

Det er forskelligt om og i hvilket omfang, skolerne tilbyder SPS-modtagere støtte ud over den individuelle støtte, de har krav på. Nogle af de besøgte skoler fortæller, at skolen finansierer en række ekstratilbud målrettet elever med forskellige vanskeligheder, som fx diverse caféer. Fx afholdes der på en af de besøgte skoler "mestringscaféer" for elever med psykiske vanskeligheder, der fx fokuserer på, hvordan man kan arbejde med at holde fokus i undervisningen, mens der på andre skoler afholdes ordblindecaféer for ordblinde elever, fx med fokus på, hvordan man kan få størst udbytte af den kompenserende læse- og skriveteknologi.

Udover specifikke tilbud rettet mod elever med forskellige vanskeligheder er der også eksempler på, at skoler indretter de fysiske rammer efter unge med psykiske vanskeligheder. Det kan fx være ved, at der indrettes et lokale, hvor eleverne kan få en pause, eller at eleverne får lov til at gå på kontoret, hvis de har brug for et pusterum. Et gymnasium har desuden valgt at gennemføre alle støttetimer for SPS-modtagere i en særskilt bygning ved siden af skolen, hvor der er rolige omgivelser for eleverne.

Ud over SPS-tilbud målrettet elever med forskellige vanskeligheder beskriver flere af de besøgte skoler, at de har en række aktiviteter, som tilbydes alle elever, og som man som SPS-modtager særligt opfordres til at deltage i. Det drejer sig fx om hjælp til praktikansøgninger eller information om studieteknik eller studiecaféer med fokus på lektier.

Støttegiver kan bygge bro til andre støtteordninger

Herudover er der skoler, der fortæller, at de hjælper elever videre til andre støtteordninger i de tilfælde, hvor elever har udfordringer, der ikke kan rummes inden for rammerne af SPS. Det kan fx være ved at hjælpe en elev videre til konkret lektiehjælp eller til en lærer, der kan hjælpe med meget fagspecifikke vanskeligheder, der ligger uden for SPS-støtten.

Da studiestøttetimer til elever med psykiske vanskeligheder ikke må bruges til behandling eller terapi, fortæller fagprofessionelle, at der ligger en vigtig opgave i at viderehenvise, hvis støttegivere oplever, at den enkelte elev har behov for yderligere støtte, fx til psykolog.

4 Elevers overordnede udbytte af SPS

Dette kapitel har fokus på elevernes overordnede udbytte af SPS både i forhold til omfang af udbytte, typen af udbytte og varighed af et sådant udbytte.

Kapitlet viser, på baggrund af en registeranalyse, at SPS formår at ligestille elever, der modtager SPS, med andre elever med hensyn til gennemførelse af ungdomsuddannelse, som det er intentionen. Kvalitativt oplever eleverne også, at de har et stort udbytte af SPS, og mange vurderer, at SPS har en væsentlig betydning for deres gennemførelse. Når det kommer til karakterer på de gymnasiale uddannelser, ser man også, at elever, der modtager SPS, har en faglig progression, der er i nogenlunde samme størrelsesorden som for sammenlignelige elever.

Kapitlet viser desuden, at SPS i forskelligt omfang formår at kompensere eleverne for deres funktionsnedsættelse og opbygge mestringskompetencer hos eleverne. Fire udarbejdede typologier viser eksempler på, hvordan det ser ud, når SPS lever op til intentionen. Der ses ligeledes eksempler på, hvad der kan være på spil, når SPS ikke formår at leve op til intentionen, fx på grund af forskellige barrierer for en vellykket støtte, herunder afbrudte støtteforløb.

Samtidig viser kapitlet også, at der også findes eksempler på utilstrækkelig støtte. Det handler både om elever, der ønsker mere støtte end den, de modtager, men der er også eksempler på elever, der af forskellige årsager har været nødsaget til at droppe deres uddannelse på trods af SPS.

4.1 Elevers gennemførelse af og faglige resultater på ungdomsuddannelser med SPS

Dette afsnit viser, i hvilken grad SPS bidrager til, at elever gennemfører deres ungdomsuddannelse på lige fod med andre elever, som det er intentionen med ordningen. Afsnittet bygger både på resultater fra den registerbaserede undersøgelse (EVA, 2019a) og på elevernes egne perspektiver på støttens overordnede betydning for deres skolegang.

4.1.1 SPS bidrager til at fastholde elever på ungdomsuddannelser

Den registerbaserede undersøgelse viser, at elever, der har modtaget SPS, har mindre eller samme sandsynlighed for frafald sammenlignet med elever, der ikke har modtaget SPS. Dette er tilfældet, når man sammenligner unge, der modtager SPS, med andre unge med de samme baggrundskarakteristika, herunder køn, alder, herkomst og socioøkonomisk baggrund.

Konkret viser analysen, at elever, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, har en væsentlig lavere frafaldssandsynlighed end elever, der ikke modtager SPS. Forskellen er størst på hf, hvor SPS-modtagere har 9 procentpoint mindre sandsynlighed for frafald sammenlignet med ikke-SPS-modtagere med lignende baggrundskarakteristika ($p < 0,001$).

For elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, er frafaldssandsynligheden den samme eller lidt lavere for elever, der har modtaget SPS, sammenlignet med tilsvarende elever, der ikke har modtaget SPS.

Overordnet set har elever, der har modtaget SPS, altså lavere frafaldssandsynlighed end elever, der ikke modtager SPS. Dette på trods af, at SPS-modtagere samlet set har flere afbrudte uddannelsesforløb bag sig end ikke-SPS-modtagere. Elever, der modtager SPS, kan dermed have været i tidligere uddannelsesforløb, hvor de ikke har modtaget SPS, og hvor de er faldet fra. Dette gælder fx elever, der på tidligere uddannelser har haft nogle vanskeligheder, som de ikke har fået støtte til at håndtere og derfor er faldet fra en uddannelse. Eksempelvis fortæller en stx-elev med psykiske vanskeligheder, hvordan hun, da hun startede på gymnasiet efter 9. klasse, mærkede de første tegn på angst, fulgt af en følelse af ikke at passe ind, hvorfor hun endte med at droppe ud af uddannelsen. Herefter tog hun et år i 10. klasse, hvor hun fik det bedre, men da hun efterfølgende startede på et nyt gymnasium, fik hun det hurtigt dårligere igen og havde højt fravær. Først til en fraværssamtale med rektor fik hun at vide, at hun kunne få SPS. Efter hun fik en støttegiver tilknyttet, har hun fået en hjælp, der gør, at hun er faldet til på uddannelsen og kan overkomme opgaven.

Når man sammenligner elever, der har modtaget SPS, med andre elever, bør man således i fortolkningen være opmærksom på, at, at der i gruppen af elever, der ikke modtager SPS, potentielt kan være en vis andel elever, der reelt kunne være i målgruppen for SPS, samt elever med vanskeligheder, der ikke kvalificerer til SPS.

4.1.2 Elever oplever SPS som betydningsfuld for gennemførelse af deres ungdomsuddannelse

Af interview med elever, der har modtaget SPS, fremgår det, at eleverne generelt er glade for støtten og positive omkring deres udbytte heraf. Dog er der forskel på, hvilket udbytte eleverne oplever at få.

Langt de fleste elever peger på, at det ville være meget vanskeligt for dem at gennemføre en ungdomsuddannelse uden SPS. Særligt elever med psykiske vanskeligheder vurderer, at det ville være svært for dem at klare uddannelsen uden støtte. Støtten betyder, at eleverne kan fokusere på deres uddannelse, fordi der er mulighed for at snakke med nogen, ”når det hele brænder på”, og den giver eleverne overskud til at fokusere på skolegang og lektier. En eud-elev med psykiske udfordringer, svarer følgende på spørgsmålet om, hvorvidt hun kunne gennemføre uddannelsen uden SPS:



Nej, det tror jeg ikke. Der er nogen gange, så går det meget fint, og så har man ikke så meget at snakke om, men lige de der steder, hvor man virkelig føler, at lokummet brænder, eller man er oppe i noget, der er virkelig svært, så er det bare rart at have en [støttegiver] lige ved hånden.

Blandt elever med ordblindhed fremhæves IT-programmer i hverdagen som afgørende for gennemførelsen. Flere vurderer desuden, at de ville komme bagud i undervisningen og klare sig dårligere uden støttetimer.

Særligt de interviewede elever på erhvervsuddannelser oplever, at SPS er afgørende for deres gennemførelse. Dette skal ses i sammenhæng med den registerbaserede undersøgelse, som viser, at både ordblinde elever og elever, der modtager SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, har mindre sandsynlighed for frafald, sammenlignet med andre elever.

Blandt de interviewede elever er der også elever, der er glade for støtten, men som samtidig mener, at de ville kunne gennemføre deres ungdomsuddannelse uden. Denne gruppe af elever peger

dog på, at støtten letter deres hverdag, og at det ville være markant hårdere for dem at gennemføre en uddannelse uden SPS. En ordblind stx-elev beskriver en oplevelse af, at SPS ikke gør en afgørende forskel, men bidrager positivt:



SPS gør måske ikke den store livsforskel, må jeg være ærlig at sige. Men det giver mig da noget. Det giver mig mod på at sidde med det hele [skolearbejdet], derhjemme selv.

Samlet set oplever eleverne udbytte af SPS i varierende omfang. Dette skal ses i lyset af, at eleverne har meget forskellige typer udfordringer, og at omfanget af udfordringer såvel som elevernes behov for støtte er meget forskelligartede. Der kan dermed være god grund til, at nogle elever oplever et begrænset udbytte af SPS, mens andre oplever SPS som altafgørende. Det betyder også, at det for nogle elever kræves en SPS-indsats i et relativt begrænset omfang for at give eleven samme forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse som andre unge, mens det for andre vil kræve en stor SPS-indsats.

4.1.3 SPS kan ikke fastholde alle elever i ungdomsuddannelse

Der er elever, der oplever, at SPS ikke kompenserer for deres udfordringer i tilstrækkelig grad til, at det er muligt for dem at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det gælder særligt elever, der modtager støtte grundet psykiske vanskeligheder. Ni elever i evalueringens kvalitative elevpanel er faldet fra deres uddannelse i løbet af evalueringsperioden. En central årsag har været tunge psykiske udfordringer, som har gjort det for svært at gå i skole. Der er dog ingen af eleverne, der har haft en forventning om mere støtte fra deres støttegiver end den, de har fået, og de fleste elever oplever, at det har været rigtigt for dem at stoppe på den pågældende uddannelse.

Flere af de elever, der er faldet fra deres ungdomsuddannelse, har efterfølgende søgt ind på uddannelser med mere støtte, fx en ASF-klasse på hf eller fgu. Det ligger uden for evalueringens ramme at vurdere, om eleverne er i målgruppen for SPS, eller om elevernes udfordringer har en karakter, så de har behov for behandlingstilbud og/eller et andet uddannelsesstilbud.

4.1.4 SPS har betydning for, hvordan eleverne klarer sig fagligt

Eleverne klarer sig bedre fagligt, når de modtager SPS. Det fremgår af både den registerbaserede undersøgelse (EVA, 2019a) og interviews med elever.

Betydningen af SPS for elevers karakterer på forskellige uddannelser

Den registerbaserede undersøgelse viser, at elever, der har modtaget SPS, generelt får lavere karakterer end elever, der ikke har modtaget SPS. Dog ser billedet anderledes ud, hvis man tager højde for elevernes karakterer i grundskolen og øvrige baggrundsfaktorer. Gør man det, ser man, at ordblinde elever klarer sig en smule bedre – i forhold deres faglige udgangspunkt – end elever, der ikke har modtaget SPS. Dette er både tilfældet for elever på de treårige gymnasiale uddannelser og på hf. Her gælder det, at elever, der har modtaget SPS, har en faglig progression, der er 0,1 karakterpoint større end sammenlignelige elever, der ikke har modtaget SPS.

For elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, afhænger billedet af gymnasietype. På de treårige gymnasiale uddannelser har elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, mindre faglig progression sammenlignet med elever, der ikke har modtaget SPS. Her gælder det, at elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, har en faglig progression, der er 0,4 karakterpoint lavere end sammenlignelige elever, der ikke har modtaget SPS ($p < 0,001$). På hf forholder det sig omvendt. Her gælder det, at elever,

der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, har en faglig progression, der er 0,3 karakterpoint højere end sammenlignelige elever, der ikke har modtaget SPS ($p < 0,001$).

Elever oplever, at SPS hæver deres faglige niveau

Interviewene med elever peger på, at eleverne generelt oplever, at SPS har bidraget til at hæve deres faglige niveau enten i enkelte fag eller generelt på uddannelsen. Eleverne forklarer, at de kan se forskellen på deres karakterer, og for nogens vedkommende fylder det også i hverdagen, idet støtten har givet dem, hvad der af en elev omtales som ”faglig tryghed”, dvs. en ro omkring at bidrage i undervisningen og holde fokus på indholdet her.

En ordblind stx-elev beskriver det på følgende måde:



På en måde har den [SPS-støtten] jo givet overskud. Det der med at den jo kompenserer for det, jeg manglede. Der er muligheder for at nå noget af det gode, som andre også har. Altså, lave nogle gode faglige resultater. Jeg har da været presset, men jeg har ikke været ligeså presset [som før SPS]. Det har givet en form for fagligt overskud. Jeg har haft mulighed for at gøre det godt, rigtig godt. For at nå de højere tocifrede karakterer.

Det er særligt elever på stx og ordblinde elever, på tværs af uddannelsestyper, der oplever, at SPS hæver deres faglige niveau så direkte.

4.1.5 Elever på eud er udfordrede i forhold til at komme i ordinær praktik

På erhvervsuddannelserne har registerundersøgelsen fokuseret på praktik frem for karakterer som mål for, hvordan eleverne klarer sig fagligt på uddannelsen.

Overordnet viser den registerbaserede analyse, at elever, der har modtaget SPS, har større sandsynlighed for at komme i skolepraktik frem for ordinær praktik i deres første praktikforløb end elever, der ikke har modtaget SPS. Dette gør sig særligt for elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder. Deres sandsynlighed for at komme i skolepraktik er 10 procentpoint større end tilsvarende elever, der ikke har modtaget SPS ($p < 0,001$).

Af interviews med elever med psykiske vanskeligheder fremgår det, at nogle erhvervsskoleelever oplever store vanskeligheder forbundet med at finde en praktikplads. Det handler blandt andet om, at det kan være særligt svært for psykisk sårbare elever at lave en ansøgning, at møde op og præsentere sig selv for en potentiel arbejdsgiver, samt eventuelt fortælle om sine udfordringer på en hensigtsmæssig måde. Dette udfoldes nærmere i afsnit 6.8.8.

4.2 Udbytte som en kombination af kompensation og mestringskompetence

Ud over målsætningen om kompensation af eleven, er det også en intention med SPS, at der arbejdes ”strategisk” med støtten, således at eleven ikke alene får redskaber til at løse den konkrete læse- og skriveopgave, men også styrker evnen til selvstændig løsning af lignende opgaver i uddannelsesforløbet (se afsnit 2.3 for en nærmere beskrivelse af målene med SPS).

Dette afsnit viser, hvordan eleverne kan få forskellige slags udbytte, afhængig af i hvilket omfang SPS over tid formår at 1) kompensere eleverne for deres funktionsnedsættelse og 2) formår at arbejde med mestringskompetencer hos eleverne, som det også er intentionen med SPS.

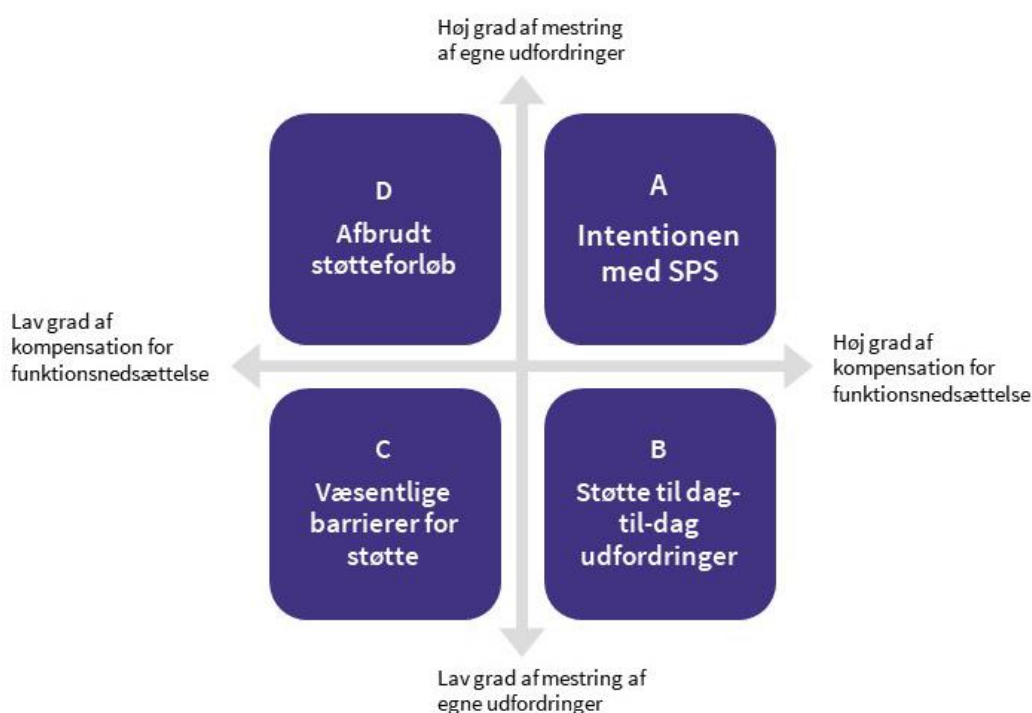
4.2.1 Fire typologier for elevers udbytte over tid

Nedenstående figur 4.1 illustrerer fire typologier for elevers udbytte af SPS over tid. Udbytte over tid illustreres med afsæt i to akser. Den vandrette akse illustrerer, i hvilken grad elever kompenseres for deres funktionsnedsættelse og de udfordringer, de har i forbindelse med deres uddannelseshverdag. Den lodrette akse illustrerer, i hvilken grad elever bliver i stand til at mestre deres egne udfordringer over tid, og altså om de formår at tilegne sig strategier, der gør dem mere selvkørende og bedre i stand til at håndtere egne udfordringer.

Typologierne skal ses som idealtyper på forskellige typer udbytte, elever kan få af SPS over tid. Det betyder, at alle typologier ikke nødvendigvis kan genfindes i virkeligheden. Det betyder også, at elever i praksis ikke nødvendigvis kun befinder sig i en typologi gennem hele deres uddannelse, men i princippet kan bevæge sig i mellem de fire typologier, hvilket der også ses eksempler på i data.

FIGUR 4.1

Forskellige typologier for udbytte af SPS over tid



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

I den ideelle verden formår SPS både at kompensere elever for deres funktionsnedsættelse i en studiemæssig sammenhæng og bidrage til, at eleverne bliver i stand til at mestre deres udfordringer. Dette er illustreret af typologi A.

Typologierne B og D illustrerer forløb, hvor SPS ikke fuldt ud lever op til intentionen. Typologi C er angiver det mindst relevante udbytte i en SPS-sammenhæng, da elever her hverken kompenseres for funktionsnedsættelse eller mestrer deres udfordringer.

I de følgende afsnit vil fokus først være på, hvordan det kan se ud, når SPS formår at kompensere elever for deres funktionsnedsættelse og understøtte, at eleverne udvikler mestringskompetence. Herefter vil de tre øvrige typologier kort blive beskrevet med henblik på at udfolde, hvad der kan være på spil, når SPS ikke lever op til intentionen med støtten.

4.2.2 A) Når elevers udbytte lever op til intentionen med SPS

For nogle elever formår SPS i stigende grad at kompensere for deres funktionsnedsættelse over tid i takt med, at de bliver mere sikre i at anvende de strategier og redskaber, som støtten tilbyder dem. Det ses i data både blandt ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder.

Selvom SPS lever op til intentionen, har eleverne typisk fortsat støttebehov

For de fleste elevers vedkommende er funktionsnedsættelser varige, hvilket betyder, at det grundlæggende er de samme udfordringer, de har, hvorfor de har derfor behov for kompensation gennem hele deres uddannelse. Eleverne får ofte den samme type støtte i samme omfang gennem hele uddannelsen, men arbejder med forskellige typer emner over tid. Det fremgår af interviews med elever.

Med til historien hører også, at eleverne på en ungdomsuddannelse forventes at opnå faglig progression over tid. Det betyder, at selvom SPS langt hen ad vejen kompenserer eleverne for deres studiemæssige udfordringer, og de bliver bedre i stand til at mestre egne udfordringer, så skal de samtidig hele tiden forholde sig til sværere fagligt stof på deres uddannelse.

Når man kan tale om, at nogle elever får et udbytte, der lever op til intentionen med SPS, handler det om, at støtten i høj grad formår at kompensere elever for deres funktionsnedsættelse i deres skolegang og arbejde med mestringsstrategier, der gør eleverne bedre i stand til på sigt selv at håndtere deres studiemæssige udfordringer. Det betyder, at støtten for nogle elever kommer til at handle om noget andet over tid. Fx fortæller nogle elever med psykiske vanskeligheder, at støtten i starten havde fokus på primært personlige udfordringer i relation til den studiemæssige kontekst, for over tid at skifte fokus til faglige problemstillinger.

Der er desuden eksempler på elever, der får gradvis mindre støtte i løbet af deres uddannelse, fordi de oplever, at de får redskaber og strategier, der fremadrettet gør deres støttebehov mindre, fx fordi de formår at overføre det, de har lært, til nye kontekster.

Det kan tage tid at opbygge gode rutiner med IT-hjælpermidlerne

Et centralt perspektiv blandt ordblinde elever, der både oplever at blive kompenseret for deres funktionsnedsættelse og i stand til at mestre egne udfordringer, er, at det kan tage noget tid, før de for alvor får udbytte af deres støtte. Det gælder særligt for elever, der først opdager deres støttebehov på deres ungdomsuddannelse.

Når der går tid, før eleverne får udbytte af støtten, handler det først og fremmest om, at det for mange kræver hårdt arbejde at blive fortrolige med deres hjælpemidler og at forfine måden at bruge dem på, så de giver størst mulig værdi i hverdagen. Derudover har det nogle for elever været chokerende at opdage, at de er ordblinde, hvorfor det kan tage tid at komme overens med deres funktionsnedsættelse. Dette gælder fx Anna, der er ordblind stx-elev, hvis forløb beskrives herunder:

IT-programmer blev en ressource for Anna over tid

Anna går på stx. Hun har altid haft svært ved at læse og skrive, men fandt først ud af, at hun var ordblind i forbindelse med en screening i 1. g i gymnasiet. Anna har altid klaret sig godt i skolen, men har også haft en oplevelse af, at det har været sværere for hende, og hun har skulle arbejde hårdere for det, sammenlignet med hendes venner. Da hun fik at vide, at hun var ordblind, oplevede hun det som skamfuldt, og hun oplevede ikke, at hendes klassekammerater så hende på samme måde, men blev mødt med kommentarer om, at de havde troet, at hun "var klog", og at det "var snyd", at hun kunne få ekstra tid til eksamen. Anna havde modtaget instruktion i at bruge IT-programmerne, men havde svært ved at forstå, hvad det egentlig betød at være ordblind. Hun oplevede det hjælp, da hun aktivt henvendte sig til en læsevejleder og fik mere viden om, hvad ordblindhed er.

Først da Anna selv begyndte at acceptere, at hun var ordblind, begyndte hun gradvis at bruge de tilgængelige IT-programmer og finde ud af, hvordan de passede til hende. I starten var det uoverskueligt for Anna med de mange IT-programmer, der kunne noget forskelligt. Men over tid fik hun taget hul på at eksperimentere med, hvordan IT-programmerne kunne bruges, så de gav mening for hende.

I 3. g er Anna blevet fortrolig med sine IT-programmer og bruger dem målrettet der, hvor hun oplever, at de giver værdi, fx til oplæsning af opgaver og til at tage noter. IT-programmerne opleves ikke længere som unødigt tidskrævende, men som en ressource.

Elever, der allerede ved, at de er ordblinde, når de påbegynder deres ungdomsuddannelse, har den fordel, at de i mange tilfælde er afklarede med, hvad det vil sige at være ordblind samt har et forhåndskendskab til mange af hjælpemidlerne. Alligevel er der blandt disse elever flere eksempler på elever, der oplever et stigende udbytte af SPS i løbet af deres ungdomsuddannelse. Det stigende udbytte hænger typisk sammen med, at eleverne får en god støttegiver tilknyttet, der formår at arbejde med fx elevens skriftlige kompetencer og at opfordre eleven til løbende anvendelse af IT-programmer.

Større psykisk overskud kan give mere plads til det faglige

Blandt eleverne med psykiske vanskeligheder er der også forløb, hvor eleverne oplever et større udbytte overtid. I disse forløb handler det typisk om, at eleverne gradvist begynder at mestre nogle af de strategier, som der arbejdes med i støtten. Det kan være mht. planlægning af deres tid eller forskellige typer mestringsstrategier i de situationer, hvor de har udfordringer. Således opnår nogle elever over tid en større evne til at reflektere over deres handlemønstre i forskellige situationer, således at de løbende bliver i stand til bedre at håndtere lignende situationer.

I takt med at eleverne får det bedre psykisk, får de ofte mere overskud til at fokusere på de faglige udfordringer, de har. Dette er Michelles forløb herunder et eksempel på:

Samtaler og strategier til planlægning har haft afgørende betydning for Michelles faglige overskud

Michelle har gået på stx i en klasse, hvor hun oplevede, der var et stort præstationspres. I Michelles barndom har der været forskellige familiemæssige udfordringer, og i løbet af gymnasietiden udvikler Michelle en depression. Michelle har altid har været fagligt stærk, men i forbindelse med depressionen stiger Michelles fravær og hendes faglige præstationer falder drastisk. Først i 3. g. får Michelle tilbudt SPS.

Michelle fortæller, at støtten har været afgørende for, at hun kom igennem gymnasiet – ovenikøbet med et godt resultat.

Støtten bestod først og fremmest i at give Michelle en række planlægningsredskaber, der kunne hjælpe hende til at få overblik over sine opgaver og dermed afhjælpe stress og angst. Derudover har Michelle haft samtaler med sin støttegiver om den perfektionskultur og det præstationspres, som det har været svært for Michelle at håndtere. Hun har på den måde lært sig selv bedre at kende og er blevet bedre til at kommunikere om sine følelser.

Samlet set har støtten haft afgørende betydning for Michelle: Planlægningsstrategierne og samtalerne gav hende et overskud, der forplantede sig til andre arenaer af tilværelsen. Hun fik sovet om natten, fik lavet lektier, havde overskud til at række hånden op i timerne og fik et bedre forhold til både venner og familie. I sidste ende betød det også, at hun fik sin faglige selvtillid og motivation tilbage.

Efter Michelle har færdiggjort gymnasiet, anvender hun stadig de planlægningsredskaber, som hun lærte i sit SPS-forløb. Nu foregår planlægningen bare mere mentalt og mindre konkret. Selvindsigten og styrken til at være sig selv er også noget af det, Michelle fremhæver, som en lære, hun har taget med sig videre.

4.2.3 B) Når elever mest kompenseres for deres dag-til-dag udfordringer

Der er desuden elever, der oplever at få en høj grad af kompensation for deres funktionsnedsættelse, men kun i mindre grad bliver i stand til at mestre egne udfordringer over tid.

For nogle elever med psykiske vanskeligheder, hvor dette er tilfældet, handler det om, at elevernes dag-til-dag-udfordringer og behov for her-og-nu-støtte er så relativt store, at støtten primært beskæftiger sig med at løse elevens akutte udfordringer frem for at arbejde mere langsigtet med at opbygge kompetencer hos eleven.

Et eksempel på et sådant forløb er Janne, der er en hf-elev med psykiske vanskeligheder, der i løbet af sin uddannelse mest af alt har haft brug for at få luft for sine bekymringer og udfordringer og blive tryk for at have overskud til at fokusere på sit skolearbejde:

SPS giver Janne ro og tryghed i hverdagen

Janne er hf-elev og er på efterskolen blevet diagnosticeret med en mild grad af Aspergers syndrom. Janne har altid haft det svært socialt med venner, men også med sine forældre og søskende. Hun har dog aldrig talt med nogen om det, men været vant til at "skubbe det svære fra sig" og forsøge at glemme det, indtil det dukkede op igen.

I forbindelse med at Janne startede på hf, fik hun og hendes forældre en snak med skolen om støttemuligheder, og hun fik en støttegiver tilkøbt. I starten havde Janne svært ved at vide, hvad hun skulle bruge støttegiver til, men over tid fik de opbygget en god relation, og Janne oplever at kunne få afløb for sine frustrationer og det, der er svært i hverdagen. Janne's støttegiver har også hjulpet hende ved at henvise til en psykolog og ved at tale om, hvad man kan gøre ved søvnproblemer.

Janne har en oplevelse af, at SPS giver hende en tryghed i hendes skolegang, fordi hun kan vende det med en støttegiver, når der opstår problemer. Hun oplever også, at hun er blevet lidt bedre til at forstå andre perspektiver end sit eget. Støtten har kun i meget lille grad omhandlet faglige udfordringer, men Janne oplever at få den støtte, hun har brug for i hverdagen, så hun har energi til at lave sit skolearbejde.

For ordblinde elever, der opnår kompensation, men kun i mindre grad bliver i stand til at mestre deres udfordringer over tid, kan det handle om, at de er blevet introduceret til deres IT-hjælpemidler og kan få svar på tekniske spørgsmål, de måtte have undervejs, men altså ikke får støtte og sparring derudover. Det kan også handle om, at nogle skoler kun giver ordblinde elever SPS i fx et eller to fag, og at eleverne kun oplever, at støtten hjælper i lige præcis de fag, den er målrettet, men efterlyser en bredere indsats på tværs af fagene.

4.2.4 C) Når barriererne for at komme i gang med støtten bliver for store, får eleverne meget lavt udbytte

Der er også forløb, hvor den støtte, eleverne modtager, hverken formår at kompensere elever for deres udfordringer eller hjælpe til at opbygge kompetencer over tid. Det drejer sig særligt om de elever, der af forskellige årsager ikke rigtigt kommer i gang med den støtte, de er bevilget.

I evalueringen findes eksempler på, at elever befinder sig i denne situation i en periode, indtil der bliver taget hånd om de barrierer, der er, for at deres støtte er velfungerende. Eleverne befinder sig således ikke permanent i denne typologi, men "passerer den" i forbindelse med, at støtten af forskellige årsager ikke er velfungerende.

Interview med elever viser, at de barrierer, der kan være for støtten for ordblinde elever, typisk handler om, at de har svært ved at acceptere, at de er ordblinde, og derfor ikke bruger IT-programmerne, selvom de ved, at det vil være godt for dem. Det handler altså ikke om, at eleverne mangler teknisk instruktion, men om at eleverne savner at tale om, hvad det i det hele taget vil sige at være ordblind og få hjælp til at acceptere funktionsnedsættelsen. Det kan også skyldes, at eleverne oplever tekniske udfordringer med deres IT-programmer, som de ikke er i stand til at løse, tidligt i deres støtteforløb og mister motivationen til at bruge dem.

Et eksempel er Johannes forløb herunder, hvor hun efter et skoleskift hverken oplevede at få den tekniske støtte, hun havde brug for, eller tilstrækkelige studiestøttetimer:

Skoleskift, for lidt støtte og lang ventetid var barrierer for Johannes udbytte af SPS

Johanne er ordblind og har fået støtte for sin ordblindhed siden 4. klasse. Hun startede på en erhvervsuddannelse på en skole, hvor hun fik både IT-programmer, scannerpen og studiestøttetimer bevilget. På denne skole oplevede hun støtten som givende, fordi det var undervisere, der gav hende støtte tæt på de udfordringer, hun oplevede i fagene. De mødtes regelmæssigt og drøftede fx struktur på opgaver og formidling i konkrete opgaver.

Efter en barsel passede det hende bedre at fortsætte sin uddannelse på en ny erhvervsskole. På den nye skole oplevede Johanne ikke, at støtten var af samme kvalitet som på den gamle. Fx var der ingen, hverken støttegiver eller IT-afdelingen, der kunne hjælpe hende med at få sin scannerpen til at virke, da den gik i stykker. Hun oplevede ikke at nogen rigtig forsøgte at hjælpe hende, men at hun stod alene med udfordringen. Da scannerpenen endelig kom til at virke, kom hun ikke rigtig i gang med den igen, men havde mistet motivationen.

Johanne oplevede heller ikke støttetimer på den nye skole som givtige. Selvom hun var bevilget regelmæssige timer, tog hverken hun eller støttegiver initiativ til at afholde timerne regelmæssigt, så de sås relativt sjældent. Indholdet i støttetimerne oplevede hun desuden som længere fra det faglige og mindre udbytterigt end på den tidligere skole.

Johanne har dog brugt støttegiver til at øve op til eksamener og har oplevet det som udbytterigt, selvom hun savner mere sparring til det faglige. Johanne oplever også over tid at få flere erfaringer med sin støttegiver, og at støttegiver også taler med hende om, hvordan hun kan anvende stoffet i en anden sammenhæng. Samlet set bliver Johanne dog ikke på noget tidspunkt i løbet af sin uddannelse tilfreds med den støtte, hun får på den nye skole.

En udvikling i retning af, at eleverne i højere grad opnår kompensation for deres udfordringer og mestringskompetencer gennem SPS, sker ikke af sig selv. Ofte vil det kræve, at nogen hjælper eleverne med at tage hånd om de barrierer, der er for støtten, og fx hjælper eleverne med at acceptere deres udfordringer, få motivation til at gå i gang eller hjælper dem på vej i forhold til at indgå i en relation med en ny støttegiver.

4.2.5 D) Når SPS-forløb kommer godt fra start, men bliver afbrudt, kan det i nogle tilfælde give eleven nogle kompetencer med sig videre

Der er desuden forløb, hvor elever kun i lav grad kompenseres for deres funktionsnedsættelse, men får nogle redskaber eller kompetencer de kan tage med sig videre. I disse tilfælde handler det særligt om, at elever er startet godt op på en støtte, men at den er afbrudt efterfølgende. Alt efter hvor godt de er kommet i gang – og hvor længe forløbet har været velfungerende – kan det placere eleverne enten i typologi C, som beskrevet ovenfor, eller denne typologi D, hvor de altså har fået tilstrækkeligt meget støtte til, at de tager nogle nyttige kompetencer med sig videre.

Støtteforløb, der giver eleverne mestringskompetencer, men ikke kompenserer for funktionsnedsættelsen, handler således om, at en elev har fået nogle værktøjer gennem støtten, der et stykke hen ad vejen gør vedkommende bedre i stand til at arbejde med sine udfordringer.

For elever med psykiske vanskeligheder kan det, som det var tilfældet i typologi C, handle om, at en elev kommer godt fra start i et forløb med en støttegiver, men oplever, at denne pludselig falder fra eller erstattes af en ny, som eleven ikke har samme relation til. Et eksempel på dette er Kasper, der er en ordblind hf-elev med psykiske vanskeligheder, der oplevede et faldende udbytte i forbindelse med to skift af støttegivere, da hans oprindelige støttegiver blev sygemeldt:

For Kasper blev SPS ikke ligeså udbytterig efter støttegivers sygemelding

Kasper er en ordblind hf-elev med psykiske vanskeligheder, der har kendt til sine udfordringer siden 3. klasse. Da han startede på hf, fortalte han en studievejleder om sin diagnose, og de fik ansøgt om SPS på uddannelsen.

Kasper fik bevilget SPS til både IT-programmer og timer med en støttegiver. Kasper oplevede et virkeligt godt match mellem ham og støttegiver og oplevede at få et stort udbytte af sine støttetimer, blandt andet i forhold til at planlægge og strukturere sin tid.

Da Kaspers støttegiver blev sygemeldt, stod han en periode uden en støttegiver, hvorefter han startede op med en ny, som han ikke oplever at have en god kemi med. Kasper taler med sin studievejleder om, at det ikke fungerer med relationen til den nye støttegiver og får i stedet tildelt en anden støttegiver, som er en af Kaspers undervisere, som han har en god relation til. Dette for at understøtte en god relation mellem Kasper og støttegiver.

Da Kasper starter op med den tredje støttegiver, oplever han relationen er fin, men den nye støttegiver er ikke i stand til at give støtte på samme niveau som den første. Han oplever heller ikke, at den nye støttegiver har samme mængde tid og fleksibilitet, og støtten bliver gradvist mindre.

Det er støttegivers oplevelse, at Kasper selv er blevet så god til at mestre sine udfordringer, at han kun har brug for lidt støtte, men Kasper selv savner timer med en støttegiver til at give ham tryk i hverdagen og følelsen af at have et sikkerhedsnet.

4.3 Udbytte af SPS på længere sigt

Dette afsnit viser, i hvilket omfang elever, der modtager SPS, overgår til videreuddannelse eller beskæftigelse på lige fod med andre elever. Afsnittet viser desuden forskellige billeder på typer af virgigt udbytte, som elever oplever at få af SPS. Afsnittet bygger både på resultater fra den registerbaserede kortlægning (EVA, 2019a) og det samlede kvalitative datamateriale fra interviews med elever.

4.3.1 SPS-elever overgår til videregående uddannelse på lige fod med andre elever

Overordnet set viser den registerbaserede undersøgelse, at elever, der har modtaget SPS på de gymnasiale uddannelser, har den samme eller lidt større sandsynlighed for at overgå til videregående uddannelse end elever, der ikke har modtaget SPS, hvis man tager højde for relevante baggrundsfaktorer. Det gælder både på de treårige gymnasiale uddannelser og på hf. Elever, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, har en lidt større sandsynlighed for at påbegynde en videregående uddannelse (4 procentpoint) sammenlignet med elever, der ikke har modtaget SPS i løbet af deres uddannelse, når man kontrollerer for relevante baggrundsfaktorer ($p < 0,001$). Blandt elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder, er der ingen statistisk signifikante forskelle i overgange til videre uddannelse mellem SPS-modtagere og ikke-SPS-modtagere, hverken på de treårige gymnasiale uddannelser eller hf.

SPS-elever på eud overgår i mindre grad end andre elever til beskæftigelse

På erhvervsuddannelsesområdet viser registerundersøgelsen, at elever, der har modtaget SPS, har mindre sandsynlighed for at komme i beskæftigelse efter endt erhvervsuddannelse (eud) sammenlignet med end andre elever, også selvom man tager højde for relevante baggrundsfaktorer. Det gælder i særdeleshed elever, der har modtaget SPS på baggrund af psykiske vanskeligheder. Deres sandsynlighed for at overgå til beskæftigelse er 16 procentpoint lavere end elever, der ikke har modtaget SPS ($p < 0,001$). Den tilsvarende forskel blandt elever, der har modtaget SPS på baggrund af ordblindhed, er 3 procentpoint ($p < 0,001$). Disse fund er således parallelle med resultaterne vedrørende praktik (afsnit 4.1.5).

4.3.2 Elever oplever selv, at de får et varigt udbytte af SPS

Eleverne oplever generelt at få et udbytte fra SPS, der rækker ud over den konkrete faglige kontekst på en ungdomsuddannelse.

Elever fortæller, at de gennem deres støtteforløb har lært teknikker, som har mere generel anvendelse, og som de derfor dels kan anvende i andre fag, men også forventer at komme til at bruge fremadrettet i deres liv. Andre elever fortæller, at de på tværs af fag og også i fritiden bruger teknikker til at skemalægge deres tid. En stx-elev med psykiske vanskeligheder fortæller, at hun efter at have afsluttet gymnasiet stadig bruger de redskaber til at planlægge sin tid, som hun fik fra sin støttegiver, på et tidspunkt, hvor hun havde det svært og ofte sad og arbejdede om natten, fordi hun ikke kunne vurdere, hvornår en aflevering var god nok:



Jeg bruger stadig de der redskaber med skemalægning. Det er mest inde i mit hoved, men så skemalægger jeg det, jeg skal, time for time, fordi det er den eneste måde, jeg kan overskue det på. Så det er helt klart det største redskab, jeg har fået. Det der med at skemalægge tingene virker bare super godt for mig.

Nogle elever fortæller desuden, at de greb, de har tilegnet sig fra deres støttegiver med hensyn til at formidle bedre og blive bedre til grammatik, også er nogle, de tager med sig fremadrettet. En stx-elev med psykiske vanskeligheder fortæller:



Han viste mig jo vejen hen til de hjælpemidler [den information], jeg havde brug for. Og det hjalp så. Og de hjælpemidler kan jeg så også bruge fremadrettet. Sådan lidt omkring, hvordan man skal skrive essays, formuleringer og kommatering og ja, alt muligt. fx det der med mit danskessay. Det kommer jo også til at hjælpe mig fremadrettet med alle de næste danskessays, jeg skal skrive. Eller samfundsfagsessays eller engelskessays. Fordi der lærer han mig jo noget, som jeg næsten altid kan bruge til essays. Så jeg synes, det har været meget dejligt at have en mentor, der gør, det også giver en fremadrettet løsning.

Der er også elever, der fortæller, at de har fået en personlig selvtillid, som de vurderer har betydning for, hvordan de håndterer udfordringer. Denne selvtillid betyder for nogle elever, at de har lettere ved at acceptere deres udfordringer og bede om hjælp helt generelt. For andre betyder det, at de har fået en mere positiv tilgang til de udfordringer, de møder på deres vej, og en tro på at de kan løse dem. Det handler fx om at bruge et mindmap til at tømme hovedet, så man kan fokusere igen eller at fokusere mindre på, hvad andre mener og om at have tiltro til, at man kan det meste, når man øver sig.

5 Udbytte af SPS i uddannelseshverdagen

Mens det forrige kapitel viste, at elever, der modtager SPS, klarer sig godt i forhold til deres faglige og sociale udgangspunkt, har dette kapitel fokus på, hvordan SPS konkret bidrager til elevernes udbytte, og hvori dette udbytte består.

Kapitlet udfolder, hvordan der kan være forskellige udfordringer knyttet til elevernes uddannelseshverdag, bl.a. afhængig af hvilken funktionsnedsættelse eleven har, graden af vanskeligheder, og hvilken ungdomsuddannelse eleven går på. Derfor kan støtten også være rettet mod forskellige dimensioner af elevernes uddannelseshverdag. Konkret viser kapitlet, at SPS giver elever udbytte inden for følgende dimensioner af deres uddannelseshverdag: 1) faglige kompetencer og opgaveløsning, 2) deltagelse, samt 3) planlægning og prioritering – og på et personligt plan: tanker og følelser. Desuden er det en pointe, at elevens udbytte i større eller mindre grad kan være på tværs af dimensioner, og at særligt elever med psykiske vanskeligheder oplever en meget bred støtte. Herudover viser analysen, at støtte rettet mod udfordringer i én dimension ofte har positiv indvirkning på andre dimensioner.

Kapitlet viser også, at det kan være svært for skolerne at manøvrere i forhold til regler om brugen af SPS og elevens støttebehov, særligt hvad angår støtte til elevens personlige udfordringer uden for en uddannelseskontekst.

5.1 Forskellige dimensioner af elevens uddannelseshverdag

Dét at tage en ungdomsuddannelse stiller mange forskelligartede krav til eleven, som SPS kan hjælpe eleven til at overkomme. I denne analyse af elevens udbytte tages afsæt i, hvordan støtten giver eleverne udbytte inden for forskellige aspekter af deres skolegang, med afsæt i nedenstående figur inspireret af studielivsmodellen, der er udviklet af Rådgivnings- og Støttecenteret ved Aarhus Universitet, til at understøtte afdækningen af en elevs støttebehov.

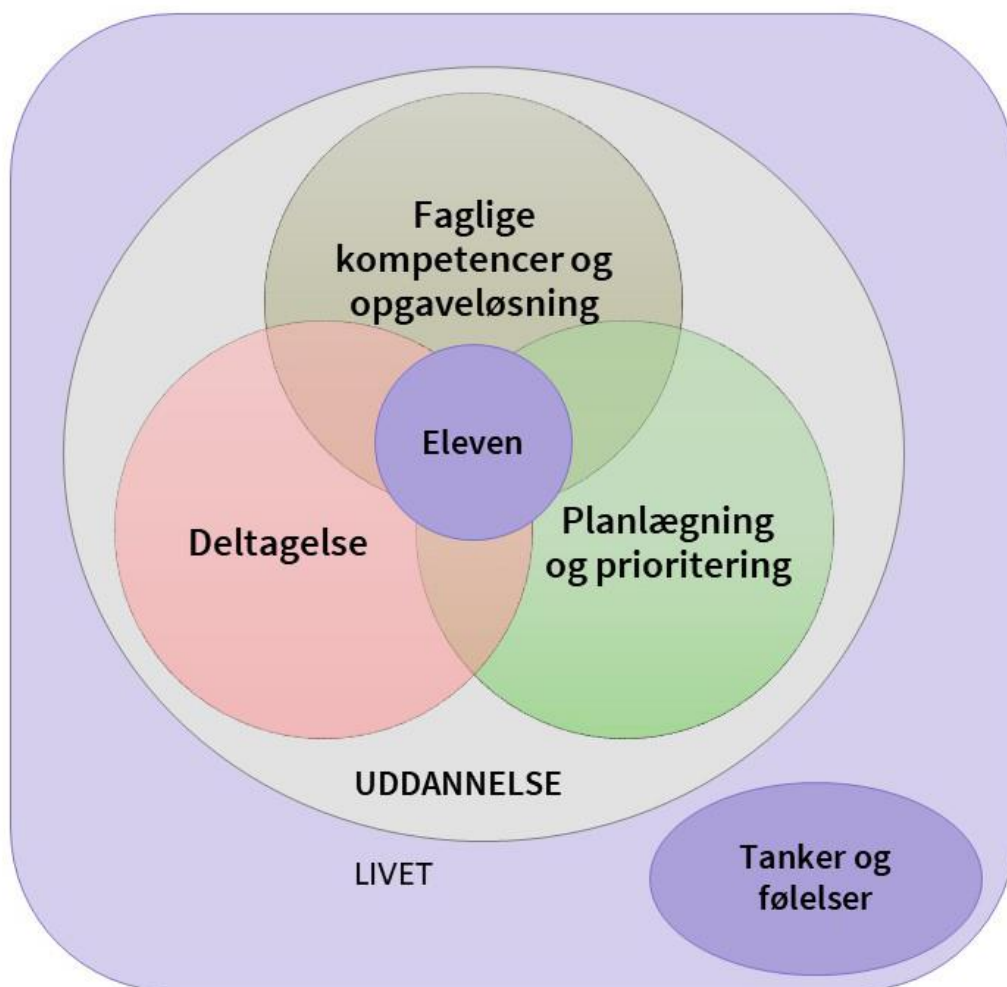
Som det fremgår af figur 5.1, kan elevens uddannelseshverdag inddeles i tre overordnede dimensioner, som har betydning for elevernes muligheder for at begå sig på – og gennemføre – en ungdomsuddannelse:

1. Faglige kompetencer og opgaveløsning
2. Deltagelse
3. Planlægning og prioritering.

Herudover har det også betydning, hvordan eleverne har det mere generelt, idet alt det, der i øvrigt fylder i elevernes liv, herunder deres overskud og følelsesmæssige tilstand, også påvirker deres forudsætninger for at begå sig på en ungdomsuddannelse.

FIGUR 5.1

Dimensioner af elevers uddannelseshverdag



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, videreudvikling af studielivsmodellen udviklet af Rådgivnings- og Støttecentret ved Aarhus Universitet.

Udover at støtten kan tilrettelægges, så den rammer forskellige dimensioner af elevens uddannelseshverdag, så sker det også ofte, at støtte inden for en dimension også giver støtte inden for andre dimensioner. Det handler typisk om, at eleven får et boost inden for et område, der giver en selvsikkerhed eller nogle værktøjer, der gør, at eleven også oplever at få udbytte på andre områder. En indsats rettet mod tanke- og følelsesdimensionen, hvor eleven arbejder med sit faglige overskud, kan fx også have betydning for deres deltagelse i øvrige sammenhænge.

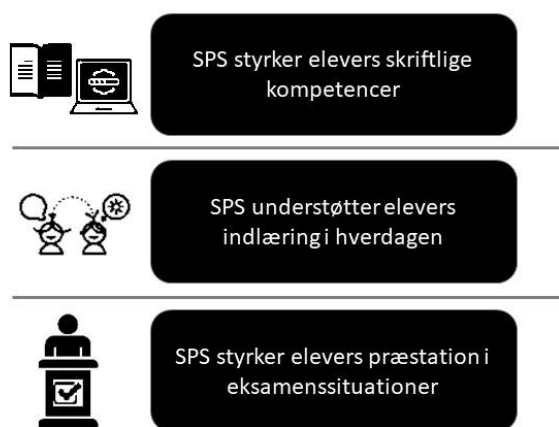
Med henblik på at udfolde elevernes oplevelser med SPS og den brede vifte af forskellige former for udbytte, elevinterviewene vidner om, præsenteres elevernes udbytte af SPS med afsæt i modellen.

5.2 SPS styrker elevers faglige kompetencer og opgaveløsning

SPS styrker på forskellig vis elevernes faglige opgaveløsning. Overordnet peger eleverne i de gennemførte interviews på tre forskellige områder, som SPS styrker inden for deres faglige opgaveløsning; skriftlige kompetencer, indlæring i hverdagen og præstationer i eksamenssituationer.

FIGUR 5.2

SPS styrker elevers faglige opgaveløsning



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

5.2.1 SPS styrker elevernes skriftlige kompetencer

SPS styrker på forskellig vis elevernes skriftlige kompetencer. Det er både ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder, der får støtte rettet mod deres skriftlige kompetencer. Derudover er der en tendens til, at behovet for denne form for støtte er mest udbredt på de gymnasiale uddannelser – og i nogen grad på SOSU, hvor skriftligheden fylder mere end på de tekniske erhvervsuddannelser.

SPS styrker særligt elevernes skriftlige kompetencer ved, at eleverne bliver bedre til at formulere sig, til at bygge en opgave op, og hvordan de griber skriveprocesser an.

Elevers sprog og formidlingskompetencer styrkes

Både møder med en støttegiver og de IT-programmer, ordblinde elever har adgang til, styrker elevernes formidlingskompetencer. Det er særligt ordblinde elever, der oplever, at deres sprog og formidlingskompetencer styrkes gennem SPS.

Blandt de elever, der oplever, at deres møder med en støttegiver har styrket deres skriftlige formidling, handler det særligt om, at de er blevet introduceret til forskellige teknikker, der har gjort dem i stand til at finde deres egne fejl, når de skriver, og i det hele taget fået tips til formidling. Det handler fx om, at det kan lette stavning at dele et ord op eller læse det højt. Det kan også handle om, at eleverne får huskeregler til kommatering, formuleringer eller hvordan de kan stave ord, som de ved er udfordrende for dem.

Blandt ordblind elever, der oplever at være blevet bedre til at formidle skriftligt ved hjælp af de IT-programmer, de har adgang til, handler det særligt om, at de kan få hjælp til at stave ord og kan få deres tekst læst op. Ved at høre deres tekst blive læst højt, fortæller eleverne, at de lettere opdager deres egne fejl, og at deres opgaver derfor bliver bedre. En ordblind stx-elev fortæller:



Særligt har jeg brugt oplæsningen [...] det her med at sætte sig ned og lige få det læst højt og tage et afsnit af gangen, det gør, at jeg lige får styr på de der småfejl, som jeg ellers ikke ville opdage, som fx endelser, der lyder forkert. Eller hvis jeg har byttet om på nogle ord. Det er jeg begyndt at bruge mere, hvilket har hjulpet mig meget det sidste år. Det hjalp mig meget til årsprøverne, at jeg lige kunne få lyttet det igennem og sidde og rette det i stedet for, at man ligesom læser det igennem og overser de små fejl.

Elever bliver bedre til opbygning af skriftlige opgaver

Forløb med en støttegiver giver i mange tilfælde elever værktøjer til, hvordan de bygger deres skriftlige opgaver op, sommetider med afsæt i konkrete afleveringer eller opgaver. Dette er en pointe både blandt elever med psykiske udfordringer og elever med ordblindhed og på tværs af uddannelser. Det handler særligt om, at eleverne oplever, at det styrker deres skriftlige opgaver, når de får konkrete greb til, hvad der skal vægtes, hvordan en opgave skal disponeres, og i det hele taget hvad det er relevant at komme ind på hvornår i en opgave. En ordblind eud-elev beskriver, at hendes støttegiver har hjulpet hende til at bruge et mindmap til at få et overblik over, hvordan hun skal strukturere en opgave:



Jeg har rigtig meget med, at jeg tænker rigtig meget over tingene, så hun [støttegiver] hjalp mig med at lave sådan et mindmap. Det hjalp rigtig meget med at få overblik over det hele, at man kunne tage en ting af gangen [...] Hvis nu du havde et emne i naturfag, hvor du skal op i mikroorganismer, så er der nogle forskellige ting... Nu skal jeg lige huske det, men under det er der nogle bakterier, svampe og nogle forskellige ting. Det var det her med, hvad der hørte under hvad.

Herudover er der elever, der fortæller, at deres støttegivere har hjulpet dem med sparring i forhold til konkret opgaveløsning. Det handler fx om, at støttegiver læser konkrete opgaver eller afleveringer igennem på stx og på hf, og på erhvervsuddannelsesområdet beskriver nogle elever at have fået hjælp til at læse ansøgninger til et praktiksted igennem. Fagprofessionelle peger i interviewene på, at der er en pædagogisk pointe i at tage afsæt i de helt konkrete opgaver og afleveringer med henblik på at styrke elevens kompetencer på et område generelt. Således arbejder nogle støttegivere med eleverne med afsæt i deres konkrete elevers lektier og opgaver, men med henblik på at bruge disse som afsæt for, at eleverne tilegner sig greb og værktøjer, de kan bruge fremadrettet.

Elever bliver bedre til at mestre skriveprocesser

Eleverne får forskellige redskaber fra deres støttegiver, der ruste dem bedre til skriveprocesser. Et perspektiv, der fylder meget i interviews med elever, er, at eleverne får redskaber fra deres støttegivere til, hvordan de kan gribe selve skriveprocessen an, en proces, der for mange af eleverne er præget af frustration og nervøsitet. Dette er en pointe både blandt elever med psykiske vanskeligheder og elever med ordblindhed og på tværs af uddannelser.

Støtten består særligt i, at støttegivere giver eleverne greb til, hvad de gør, når de skal i gang med en opgave, uanset om der er tale om lektier eller i en eksamenssituation. For nogle elever er det relativt små greb, som kan hjælpe dem til at komme godt fra start på en opgave uden at opleve panik. Nogle elever beskriver, at de har fx fået at vide, at de skal starte med at trække vejret godt, eller at de bare skal begynde at skrive uden at være kritiske. En ordblind elev fortæller i forlængelse

heraf, at hendes støttegiver foreslog, at hun startede med at slå stavekontrollen fra, ”så det ikke bliver en stressfaktor”, og så hun i første omgang kunne fokusere på indholdet før stavningen. I det hele taget handler støtten i forhold til skriveprocesser typisk om helt lavpraktiske, konkrete greb, som eleverne kan gøre, og som giver dem en tryghed i situationen og en klarhed om, hvad de kan gøre. En ordblind eud-elev beskriver, hvordan SPS har ændret hendes tilgang til skriveprocesser:



Det [støtten] har hjulpet mig til, hvordan jeg kan klare en opgave uden at tænke, det er umuligt. Så når jeg har en opgave, så sætter jeg mig ned og trækker vejret, og så laver jeg det, som [støttegiver] lærte mig, det der med at skrive det hele ned på papir og så gå igennem det hele.

5.2.2 SPS understøtter elevernes indlæring

SPS styrker på forskellig vis elevernes indlæring i hverdagen. Det sker særligt ved, at eleverne kan få relevant opfølgning på undervisningen samt mulighed for et trygt øverum. Både ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder oplever, at SPS kan understøtte deres indlæring.

Elever får øget klarhed omkring opgaver og skolearbejde

SPS kan på forskellig vis bidrage til at afklare elever i forhold til, både hvordan de skal forstå opgavebeskrivelser og strukturere deres arbejde.

Et perspektiv blandt eleverne er, at det at have en støttegiver tilknyttet giver mulighed for at få afklaring og opfølgning, når der er behov for det. Det kan både være et behov, der opstår og håndteres i selve undervisningen, når en elev fx har behov for at få forklaret noget igen, men det kan også være en afklaring, eleven opsøger hos støttegiver efterfølgende. Nogle elever fortæller, at det er hjælpsomt for dem, at deres støttegiver kan hjælpe dem med at forstå formuleringen af opgaver, de skal løse, ved støtte dem i at læse og forstå en opgavebeskrivelse på en entydig måde. Det kan også handle om, at eleven kan vende noget med sin støttegiver, som har været svært at håndtere i undervisningen.

Støtten kan også handle om hjælp til mundtlig formidling, fx til at strukturere en fremlæggelse, så eleven tydeligt kan formidle sine pointer, hvilket kan være svært for nogle elever. En ordblind eud-elev med psykiske vanskeligheder beskriver, hvordan hun har fået greb fra sin støttegiver, der hjælper hende til at skabe struktur i sit arbejde:



Ja, altså det kan fx være, at når man skal lave denne her fremlæggelse. [...] Det er svært at beskrive, men for mig er det bare en stor klump. Jeg forstår godt denne her klump, jeg har fået samlet, for jeg binder det op på alt muligt. Så kan det være, at jeg har sat en farvekombination på nogle bakterier eller et eller andet, men det er der jo ikke andre, der ved, og hvis jeg så bare begynder at snakke om det, så giver det jo mening for mig, men det giver måske ikke mening for dem, der lytter [...] Ja, så hun [støttegiver] hjælper mig med at få lidt struktur på den måde.

Elever får mere faglig sikkerhed og profiterer af et trygt øverum

SPS kan gøre det muligt for eleverne at dygtiggøre sig inden for det, de har svært ved, da det er muligt at øve og repetere med en støttegiver. Det er særligt ordblinde elever, der lægger vægt på, at muligheden for at øve og repetere, er betydningsfuld for deres udbytte.

Det handler om, at støttegiver og elev sammen taler om, hvad der er svært for eleven, og støttegiveren har fokus på at øve netop dette. Nogle elever fremhæver bestemte opgavetyper som vanskelige, andre mere konkrete indsatsområder som fx grammatik. En elev på eud beskriver desuden, at

det har været muligt for ham at øve det mere praktiske, der har været vanskeligt for ham i undervisningen. Det handler i dette tilfælde konkret om at lægge fliser, hvor eleven har fået stort udbytte af, at støttegiver har taget sig tiden og hjulpet eleven med at få principper ind på ryggraden. Både elever og fagprofessionelle fremhæver i denne sammenhæng, at det udbytterige for eleverne er at have mulighed for at arbejde med deres udfordringer ved at øve sig på forskellige opgavetyper, hele tiden med læring og fremadrettede kompetencer for øje.

5.2.3 SPS styrker elevers præstationer i prøve- og eksamenssituationer

SPS giver på forskellig vis elever bedre muligheder for at præstere godt i prøve- og eksamenssituationer. Det handler ifølge eleverne dels om, at støttegiver kan hjælpe dem med, hvordan de kan gribe eksamenssituationen an, dels om at støttegivers tilstedeværelse kan hjælpe eleven med at finde ro til at fokusere på sin præstation. Herudover stiller skolerne særlige rammer til rådighed for SPS-elever i forbindelse med eksamen.

Elever får støtte til hvordan de kan gribe eksamen an og ro i situationen

SPS hjælper nogle elever ved at klæde dem mentalt på til eksamen. Fordi mange SPS-elever har det svært med eksamen, intensiveres støtten for nogle elever i perioden op til – og under – eksamen.

Flere elever fortæller, at deres støttegiver på forskellig vis har klædt dem på til at præstere bedre i eksamenssituationen. Det gælder både elever med ordblindhed og elever med psykiske vanskeligheder. Støtten i eksamenssituationer handler fx om at have en dialog om, hvordan eleven kan gribe eksamen an eller om at tale om nogle af de tekster, en elev skal til eksamen i. Eleverne peger i den forbindelse på, at det er hjælpsomt for dem at øve eksamenssituationen og opleve, at de faktisk godt kan svare på spørgsmål, som de i første omgang kan gå i panik over, når de bliver stillet.

Andre elever har haft brug for at tale om deres nervøsitet eller for at vide, at deres støttegiver ventede uden for eksamenslokalet. Det gælder særligt elever med psykiske vanskeligheder. Denne form for støtte handler meget om at hjælpe eleverne til at håndtere presset både i forberedelsen op til eksamen og som moralsk opbakning i selve eksamenssituationen. En elev med psykiske vanskeligheder på stx beskriver det på følgende måde:



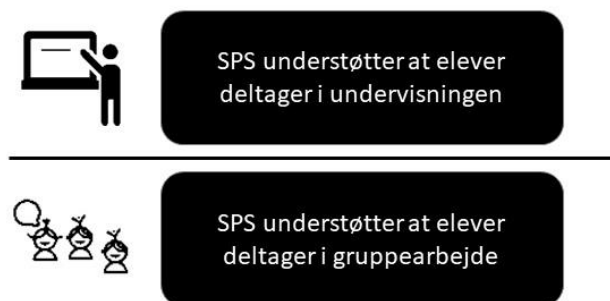
Vi skulle op i en matematikprøve [...] Jeg kan huske, at jeg ikke havde forberedt noget, for jeg kunne slet ikke overskue det, og jeg følte ikke, at jeg kunne finde ud af det. Men så dagen før, der skrev jeg med [støttegiver], og hun skrev, at jeg skulle komme derned, så vi kunne forberede nogle noter, og hun sagde, at hun gerne ville stå uden for lokalet, hvis jeg havde brug for det. Jeg fik mere mod på det. Jeg var ikke så nervøs for at tage til prøven efter, at jeg havde været ved [støttegiver] [...] Hun stod ude foran [lokalet efter eksamen]. Hvis jeg ikke havde haft noterne, så var det gået helt galt.

5.3 SPS styrker elevers deltagelse

SPS styrker på forskellig vis elevernes deltagelse på deres ungdomsuddannelse. Som det fremgår af nedenstående figur 5.3, foregår det overordnet på to forskellige måder: deltagelse i undervisningen og deltagelse i gruppearbejde.

FIGUR 5.3

Forskellige måder, hvorpå SPS styrker elevers deltagelse



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

5.3.1 SPS giver elever overskud til at deltage i undervisningen

SPS giver elever større overskud til at deltage i deres undervisning. Det handler dels om, at eleverne oplever at have fået støtte til at møde op i skole, dels om, at de oplever at være blevet bedre til at bede om den hjælp, de har brug for. Det er desuden et perspektiv fra eleverne, at de grundet møder med deres støttegivere er blevet mere fagligt sikre og derfor oplever, at de har mere at byde ind med i undervisningen.

Elever bliver bedre til at møde op til undervisning

Deltagelse kan for nogle elever også handle om fremmøde, hvor støtten også kan bestå i at hjælpe eleverne til kunne møde op på skolen. Nogle elever fortæller, at de i perioder har haft behov for hjælp til at komme hjemmefra om morgenen. Selvom SPS-midler ikke må bruges til at yde støtte til elevers personlige udfordringer afkoblet fra elevernes uddannelseshverdag, såsom morgenvækning, vurderes det af både elever og fagprofessionelle som en hjælp, der i nogle tilfælde er afgørende for, at eleverne kommer i skole og deltager. Herudover har det ikke været et fokus i evalueringen hvilke midler, de besøgte skoler har brugt til at finansiere denne støtte.

En ordblind eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller følgende om hendes støttes betydning for, at hun møder i skole og deltager:



Vi snakker meget om det skolearbejde, som er svært. Men vi snakker også om nogle personlige ting. Her i december har jeg fx haft svært ved at komme op og tage i skole, så der har jeg været meget hjemme. I den forbindelse har jeg snakket med [støttegiver] om, hvordan jeg kan tackle at komme op om morgenen, men også hvordan jeg kan være lidt aktiv med de andre fra klassen.

Elever bliver bedre til at bede om hjælp

I løbet af elevernes forløb med en støttegiver oplever en del elever, at de er blevet bedre til at have en dialog med deres undervisere om deres behov i undervisningen.

Eleverne fortæller, at det handler om, at det er blevet tydeligere for dem, hvilken hjælp de har behov for, og om at vænne sig til at bede om hjælp. Det kan fx for en ordblind elev handle om at bede en lærer om at OCR-behandle et dokument, så det bliver muligt for eleven at konvertere en PDF-fil til en redigerbar tekst og fx farvekode eller på anden vis gøre brug af forskellige læsestrategier. Det

kan også handle om at tale med en underviser om sine forbehold ved at læse højt i undervisningen grundet ordblindhed eller bekymringer ved at skulle fremlægge.

Herudover er der elever, der fortæller, at de aktivt bruger deres støttegiver som mellemmand til deres undervisere, fx i forhold til at forklare lærerne deres udfordringer eller ændre en deadline, hvis behovet opstår. Der er også elever, der fortæller, at de beder deres støttegivere om hjælp i forhold til, hvordan de selv kan formidle spørgsmål eller forespørgsler til deres lærere på en god måde.

Elever får mere mod på at deltage aktivt i undervisningen

SPS kan hjælpe eleverne med at finde modet frem til at være aktiv i undervisningen. Fordi mange SPS-elever af forskellige årsager kan have svært ved at deltage i undervisningen, handler en del af støtten om at klæde eleverne på til at turde markere og sige mere i timerne. En stx-elev med psykiske vanskeligheder fortæller, at hun har fået nemmere ved at deltage i undervisningen:



Jeg ved egentlig ikke helt hvordan, det er sket, men jeg er bare blevet mere tryk ved at række hånden op. [...] Jeg tror, vi snakkede mest om det [med støttegiver] til at starte med. At jeg skulle lære det og bare begynde stille og roligt. Ja, og så også lidt øve mig i, at jeg ikke behøver at have en helt gennemtænkt, velformuleret sætning i mit hoved, før jeg rækker hånden op, men nogle gange bare prøver mig frem.

I interviewene peger eleverne på, at de igennem deres forløb med en støttegiver i stigende grad deltager aktivt i undervisningen. Eleverne fortæller, at den større deltagelse hænger sammen med, at deres støtteforløb har hjulpet dem fagligt, så de føler sig bedre i stand til at bidrage i undervisningen. Det gælder særligt for ordblinde elever og elever, der går på stx eller hf.

Flere elever fortæller, at de tidligere har været passive i undervisningen, fordi de ikke har følt, at de kunne formulere sig godt nok eller har været bange for, at det, de ville sige, var forkert. For de elever har møder med støttegiver gjort, at de har fået øvet sig og oplever at være blevet bedre fagligt. Nogle elever beskriver, at det har gjort dem mere selvsikre at få støtte og givet dem mod og lyst til at deltage mere aktivt i undervisningen. En stx-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



Jeg har måske ikke følt mig sådan helt god nok, fordi jeg ikke følte, at jeg var god nok til de fag. Særligt matematik. Men jo mere jeg er gået derovre [til støtte], jo bedre er jeg også blevet, og så føler jeg mig også mere selvsikker i det. Det har også gjort, at jeg har turde markere mere i klassen og sige mere.

5.3.2 SPS giver elever overskud til at deltage i gruppearbejde

Elever får desuden generelt større overskud til at deltage i gruppearbejde med andre elever som led i et forløb med en støttegiver. Særligt elever med psykiske vanskeligheder fortæller, at SPS har styrket deres overskud til at deltage i gruppearbejde. Det handler dels om, at nogle elever oplever at få et større fagligt overskud af SPS, dels at de har fået et større overskud på et personligt plan.

Blandt elever, der oplever et større fagligt overskud til at deltage i gruppearbejde, handler det om i højere grad at føle sig sikker fagligt og turde læse op og deltage i gruppearbejdet.

Blandt elever, der oplever at få bedre overskud til det sociale, der ligger i gruppearbejde, handler det om en oplevelse af, at støttegiver ikke kun hjælper til med det faglige, men også i sociale situationer og hverdagen på en skole. Det handler først og fremmest om elevernes relationskompetence i klasserummet, blandt andet i forbindelse med gruppearbejde, men støtten kan også

handle om at styrke elevens relationer til klassekammeraterne mere generelt samt deres evne til at håndtere konflikter. Eleverne fortæller fx, at deres støttegiver har hjulpet dem med at være i hverdagsrelationer, smalltalke eller med greb til, hvordan man kan reagere, når forskellige situationer opstår. En hf-elev med psykiske vanskeligheder fortæller, at han får tips til at indgå i gruppearbejde af sin støttegiver:



Hvis vi snakker om sociale relationer, kan det fx være, hvis jeg synes, at det går skidt i noget gruppearbejde. Så kan jeg sige, at jeg synes, det er skide irriterende, at den her person ikke laver noget, og hvad skal jeg lige gøre ved det. Så kan hun sige, at hun synes, at jeg skal prøve at tage initiativet og gøre sådan her. Så hun kan ligesom give råd og være en støtte. Hvis ingen tager styringen, så må man ligesom bare gøre det og sige, hvad man synes, der skal laves i dag. Og fordele opgaver eller noget i den stil.

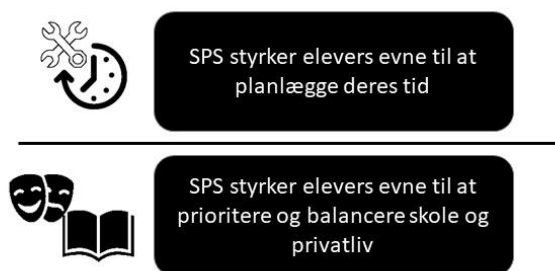
Samtidig peger eleverne på, at bare det at have en støttegiver til at vende personlige tanker og følelser med kan give det nødvendige overskud til i det hele taget at have energi til at indgå i gruppearbejde.

5.4 SPS styrker elevers evner til at planlægge og prioritere

SPS styrker på forskellig vis elevernes evner til at planlægge og prioritere deres skolearbejde. Konkret sker det ved, at SPS styrker elevernes evne til at planlægge deres tid og til at balancere skole og privatliv.

FIGUR 5.4

Forskellige måder, hvorpå SPS styrker elevers evner til at planlægge og prioritere



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

5.4.1 SPS styrker elevers evne til at planlægge deres tid

Nogle elever oplever udfordringer med at overskue deres hverdag og strukturere deres tid. Særligt elever med psykiske vanskeligheder, på tværs af uddannelsesstyper, oplever, at forløbet med deres støttegiver har gjort dem bedre i stand til at planlægge deres tid.

Konkret oplever mange elever, at det kan være svært at overskue, hvornår de skal lave deres lektier og afleveringer, og derfor risikerer de at få for travlt til sidst i processen eller slet ikke at få lavet deres arbejde til tiden. Eleverne fortæller, at deres støttegiver har hjulpet dem med helt konkret at

skemalægge deres dage med henblik på at give en ro om, hvornår eleverne skal arbejde med hvad for at kunne nå det hele. Nogle elever fortæller, at planlægningen foregår ”sådan helt til punkt og prikke” fx i *Excel*: Hvilke opgaver og aktiviteter ligger der – fagligt og privat? Og hvornår skal de laves? Det kan også handle om at bryde større opgaver ned i delmål og mindre deadlines, så opgaveløsningen bliver mere overkommelig. En stx-elev med psykiske vanskeligheder beskriver, at skriveprocessen i SRP endte med at blive en god oplevelse:



Fordi under SPR, hvis jeg ikke havde haft hende [støttegiver], så tror jeg slet ikke, at havde fået skrevet den. Der sagde hun bare: ’Du skriver bare 8-10 minutter, og så holder du 15 minutters pause, så skriver du to timer igen, og så er der pause og så to igen’, og så ved du, at så havde jeg lige pludselig... Jeg havde sygt meget tid i SPR, altså jeg lavede alt muligt andet, og jeg var sammen med mine venner hver dag, og jeg var færdig to dage før, du ved, det var helt vildt, virkelig god oplevelse med SRP.

Når tiden skemalægges, fortæller flere elever, at det gør det muligt for dem at fokusere på undervisningen. En hf-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



At få hjælp til at strukturere fx lektier og afleveringer og at møde op i skole, det er rigtig rart. Man har lettere ved at fokusere på det, som der foregår i timerne og ikke alt det andet, som også kan flyde rundt i mit hoved. Sådan at jeg ved, at der nemt kan komme styr på det, for jeg har en til at hjælpe mig med det, så nu kan jeg godt sidde og fokusere på en lineær funktion.

Flere elever fortæller, at det over tid er blevet lettere at skabe et overblik over deres opgaver og lægge en plan for det konkrete skolearbejde.

5.4.2 Elever bliver bedre til at balancere skole- og privatliv

SPS understøtter elever i deres evne til at prioritere og at skabe en sund balance mellem skole og fritid. Det er særligt elever med psykiske vanskeligheder, der oplever at være blevet bedre til at prioritere.

Eleverne peger i interviewene på, at SPS har gjort dem bedre i stand til at prioritere, hvordan de skal arbejde med deres skolearbejde.

Elever bliver bedre til at vurdere, hvordan deres tid bruges bedst og til at stille sig tilfreds

Flere elever peger på, at de igennem deres forløb med en støttegiver er blevet bedre til at vurdere, hvordan de bruger deres tid bedst. Det drejer sig fx om at vurdere, hvad der er det vigtigste at lave lige nu, og hvor lang tid der bør afsættes hertil.

Nogle elever beskriver, at de har tendens til at være for optimistiske med deres planlægning og derfor ofte bliver frustrerede over ikke at have nok tid, og at de kommer til at føle sig utilstrækkelige. For disse elever har det været en hjælp sammen med støttegiver at vurdere, hvor lang tid det realistisk set tager for dem at løse en opgave tilfredsstillende og simpelthen afsætte mere tid eller acceptere, at de ikke nødvendigvis forstår hvert et ord af en tekst, de skal arbejde med.

Andre elever oplever, at det kan være svært at vurdere, hvornår et produkt er færdigt nok. De kan derfor komme til at bruge uforholdsmæssigt meget tid på en opgave og ikke have det nødvendige overskud til fx at forberede sig på deres øvrige undervisning. I forlængelse heraf kan der også være

behov for hjælp til kunne prioritere: Hvilke opgaver er vigtigst? Hvilke afleveringer er mest presserende? En sådan støtte kan også være med til at bryde onde spiraler, hvor elever, der er kommet bagud med afleveringerne, kunne være tilbøjelige til helt at opgive.

For elever, der har svært ved at vurdere, hvornår et produkt er færdigt nok, kan det være hjælpsomt med nogle greb fra en støttegiver til at prioritere, hvor meget tid det er rimeligt at bruge på en opgave. Det drejer sig for nogle elever om at afsætte et bestemt antal minutter, som de må bruge på en opgave. En stx-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



Så brugte jeg måske tre timer på noget, hvor jeg kunne gøre det på 30 min, hvis jeg havde haft det normalt. Det der med at have de der skemaer, det gjorde ligesom bare, at jeg tænkte, at så må jeg gøre, hvad jeg kan, og at det er okay, i stedet for at jeg sidder oppe til kl. to om natten og gør det, så det er vildt godt, men jeg egentlig er for træt til at præsentere det i klassen dagen efter.

Flere elever fortæller, at deres forløb med en støttegiver har hjulpet dem til at sænke forventningerne til deres arbejdsindsats og tage lidt lettere på det, når man ikke når de ønskede resultater. Det gælder fx, når der på erhvervsuddannelserne skal sendes ansøgninger til en potentiel praktikplads, eller når elever generelt skal aflevere skriftligt arbejde. En eud-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



Jeg er da i hvert fald blevet bedre til at blive bedre tilfreds med det, jeg afleverer, fordi jeg har problemer med at være perfektionist, og det er et problem med nogle af de korte deadlines, vi har, for der kan du ikke lave det perfekt. Så der er jeg også blevet bedre efter at have snakket med hende ift. at være mere tilfreds med det, jeg så afleverer.

5.5 SPS styrker elevers evner til at håndtere tanker og følelser

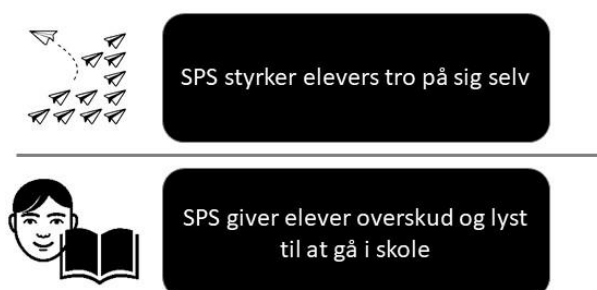
SPS bidrager på forskellig vis til at styrke elevers evner til at håndtere deres tanker og følelser. Det gælder både elever med psykiske vanskeligheder og ordblinde, men særligt elever med psykiske vanskeligheder oplever et stort udbytte.

Selvom støtte til at håndtere tanker og følelser ikke er direkte målrettet elevers uddannelse og skolegang og således befinder sig i en gråzone i forhold til, hvad SPS-midler må bruges på, fremhæver eleverne det som afgørende for, at kan fokusere på de faglige emner i skolen, at der også er mulighed for at vende mere personlige tanker med en støttegiver. På de besøgte skoler, hvor eleverne modtager støtte til at håndtere deres tanker og følelser, har det ikke været et fokus i evalueringen, om den mere personlige del af støtten finansieres af SPS-midler eller andre af skolens midler (se afsnit 3.4.1 om skolens ansvar i forbindelse med SPS).

Jf. nedenstående figur 5.5 peger eleverne overordnede på to måder, hvorpå SPS styrker deres evner til at håndtere tanker og følelser: ved at styrke elevers tro på sig selv og ved at give elever overskud og lyst til at gå i skole.

FIGUR 5.5

Forskellige måder, hvorpå SPS styrker elevers evner til at håndtere tanker og følelser



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

5.5.1 SPS giver elever styrket tro på dem selv

SPS styrker på forskellig vis elevernes tro på dem selv. Det handler særligt om, at de over tid og gennem en række samtaler med en støttegiver i højere grad accepterer deres udfordringer og oplever at få styrket deres selvtillid.

Eleverne bliver bedre til at acceptere deres udfordringer

Både ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder bliver over tid og via samtaler med støttegivere bedre til at acceptere deres udfordringer.

Konkret kan støtten for ordblinde elever handle om at få en større forståelse for deres ordblindediagnose og at arbejde med elevens selvbillede. ”Jeg er ikke dum, bare ordblind,” som en forklarer. Det gælder særligt for elever, der ikke har vidst, at de var ordblinde, før det blev opdaget i forbindelse med en screening og test for ordblindhed på deres ungdomsuddannelse. Således beskriver flere elever, at det har været en hjælp for dem at tale med nogen om, hvad det konkret vil sige at være ordblind og dermed i højere grad at forstå og acceptere de udfordringer, der følger med. Nogle elever fortæller, at de har fået en større tålmodighed med dem selv. En ordblind hf-elev fortæller om sine erfaringer på følgende måde:



Jeg kan godt mærke, at jeg er blevet mere forstående og bedre kan acceptere, at jeg har svært ved at læse eller forstå det, jeg læser. Det føler jeg, at jeg er blevet bedre til at acceptere over for mig selv, at jeg ikke læser lige så godt, som mine veninder gør eller er lige så hurtig til at forstå teksterne, som mine veninder... at jeg er blevet bedre til at være tålmodig og sidde og prøve at forstå det sådan nogen lunde.

Flere elever med psykiske vanskeligheder fortæller også, at de over tid i højere grad har accepteret deres udfordringer og den støtte, de får. En stx-elev med psykiske vanskeligheder forklarer det på følgende måde:



Det som [støttegiver] lærte mig var også, at det var okay at føle, at man bare var, som man var, og lære sig selv at kende. Også at jeg havde nogle udfordringer, som var anderledes i forhold til de andre, og at det var okay, og at det ikke gjorde mig dummere, men at det var fordi, at jeg ligesom havde nogle år fra livet. Det har jo givet mig mange ting nu, at jeg har haft de udfordringer. Det har klart gjort mig stærkere og gjort, at de jobs, jeg har lige nu, er nogle, hvor dem, der har haft dem før mig, har været måske fem år ældre end mig. Så på den måde har det da klart gjort mig stærkere. At man bare kan være sig selv og lære sig selv at kende og være okay med at være lidt anderledes.

Elever får styrket deres selvtillid

Udover at eleverne i højere grad accepterer deres udfordringer over tid, bidrager SPS for mange elever til, at de får en større selvtillid eller tro på sig selv og får udviklet deres evner til håndtere de udfordringer. Det handler for flere desuden om at tro på, at de kan løse deres opgaver, også når det er svært. Flere elever beskriver, at de er kommet væk fra at "give op på forhånd". Det gælder særligt elever med psykiske vanskeligheder. En ordblind eud-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



Jeg synes, at det har været rigtig godt at få SPS, og jeg har været rigtig glad for det. Og det har hjulpet mig til at se at både med det og uden det, at hvis jeg arbejder hårdt, og hvis jeg har de her hjælpemidler, at jeg også godt kan gøre mere end det, jeg troede jeg kunne.

5.5.2 SPS giver elever overskud og lyst til at gå i skole

Forløb med en støttegiver giver desuden i mange tilfælde elever lyst til at gå i skole. Det hænger i høj grad sammen med en oplevelse af, at SPS giver ro og overskud, og om det at vide, at der er en voksen, der er der for en.

Eleverne fortæller, at det særligt handler om, at det giver dem et overskud at kunne snakke med nogen, hvis der er for meget, der fylder, og man fx føler sig stresset eller bare har brug for et pustesrum, hvor man kan dele sine tanker. Det handler særligt om, at støttegiver står til rådighed for eleven, når behovet opstår, og er klar til at snakke med dem om de bekymringer, der fylder af både faglig, personlig og social karakter. Det kan fx være udfordringer på hjemmefronten eller angst for den kommende studietur. Flere elever fortæller, at det giver "ro til hjernen" eller "gør det lettere fagligt", fordi man kan komme af med frustrationer og bekymringer.

Nogle elever beskriver, at de har en større ro omkring skolen, der til dels hænger sammen med, at de klarer sig bedre fagligt pga. den støtte, de får. Både de bedre faglige resultater og en oplevelse af at kunne bidrage mere motiverer elever til at tage i skole.

Det har desuden en betydning for elevernes tilgang til skolen at opleve, at der er en voksen, der tror på dem. Eleverne fortæller, at det både kan give en tryghed og føles forpligtende, fordi der er en person, der tror på, at man kan, og man derfor gerne vil leve op til de positive forventninger.

6 Forhold af betydning for udbyttet af SPS

Dette kapitel viser, at skoler på mange forskellige måder kan arbejde med at understøtte, at eleverne får det største mulige udbytte af SPS og i videst muligt omfang får de samme chancer for at gennemføre en ungdomsuddannelse som andre elever.

Kapitlet sætter fokus på ni forhold primært om tilrettelæggelse af SPS og indholdet i støtten, der særligt kan fremme eller hæmme elevers udbytte af SPS.

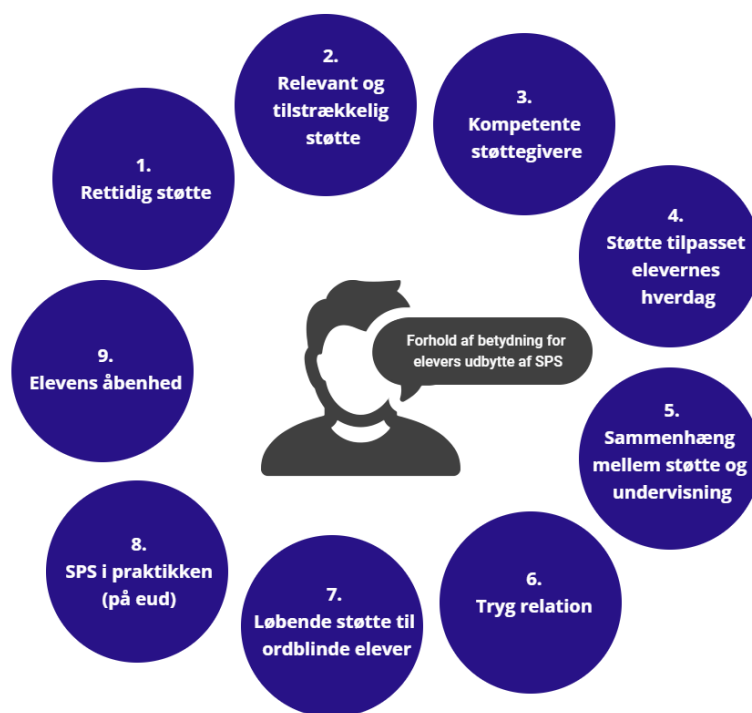
Samtidig viser kapitlet, at skolerne skal prioritere SPS, for at eleverne får det størst mulige udbytte af støtten. Det handler blandt andet om, at det kræver en vis kapacitet på skolen at opfylde det behov for støttetimer, eleverne har, og at skolen kan opleve det som usikkert at ansætte nye medarbejdere eller alliere sig med eksterne samarbejdspartnere for at løfte opgaven. Det handler også om, at det kræver gode procedurer at understøtte et velfungerende SPS-tilbud, fx i forhold til at sikre gode match mellem elever og støttegivere, kontinuitet i støtterelationer og understøtte, at eleven oplever en sammenhængende støtte, der dækker elevens støttebehov.

Betydningsfulde forhold for elevers udbytte

Overordnet set kan der identificeres ni forhold ved skolernes organisering og tilrettelæggelse af SPS, ved indholdet i støtten og ved elevernes egen tilgang til deres støtte, der særligt har betydning for elevernes udbytte:

FIGUR 6.1

Forhold af betydning for elevernes udbytte af SPS



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut.

Disse forhold vil blive udfoldet herunder med særlig vægt på forhold, som skolerne – og i nogen udstrækning STUK – bør være opmærksomme på i arbejdet med at skabe de bedst mulige rammer for at yde SPS af høj kvalitet, der så vidt muligt tillader elever, der modtager SPS, at tage uddannelse på lige fod med andre elever.

6.1 1. Rettidig støtte

SPS bør iværksættes så tidligt som muligt. Den registerbaserede undersøgelse viser, at 75 % af eleverne starter med at modtage støtte på uddannelsen senest tre måneder efter uddannelsesstart, mens 25 % starter på støtten senere. Den sene opstart kan skyldes, at støtten igangsættes sent, at støttebehovet først opdages sent, eller at behovet først opstår på et senere tidspunkt.

En fremtrædende pointe i det samlede datamateriale er dog, at det har stor betydning for elevernes udbytte af SPS, at støtten iværksættes så tidligt som muligt. Hvis ikke eleven modtager rettidig støtte, kan det i yderste konsekvens betyde, at eleven må afbryde sin uddannelse. Det er således vigtigt både at have fokus på tidlig opsporing af elever med støttebehov samt på smidige administrative processer, der tillader tildeling af støtte, så snart støttebehov identificeres.

6.1.1 Hurtig identificering af støttebehov centralt for eleverens udbytte

En forudsætning for rettidig støtte er, at ungdomsuddannelsesinstitutionerne har etableret en samarbejdsstruktur med de afgivende institutioner, eksempelvis folkeskoler, kommunal uddannelsesvejledning og kommunernes sociale myndigheder, hvor der finder en overlevering sted med information om, hvad eleven tidligere har fået af rådgivning, specialundervisning, støtte, vejledning og

hjælpe midler. Nogle skoler oplever at være udfordret af regler om persondata, fx hvis uddannelsesinstitutionerne kun informeres om, at elever har et støttebehov, men ikke hvori dette konkret består.

Både interview med de fagprofessionelle og de individuelle elevinterview vidner om, at der ligger en opgave i på et tidligt tidspunkt at få opsporet de elever, der har behov for støtte.

Hvis ikke en elevs støttebehov er kendt på forhånd, vil det typisk være lærere eller studievejledere, der undervejs i uddannelsesforløbet bliver opmærksomme på, at eleven har behov for hjælp og tager kontakt til SPS-vejledningen. Det kan også være eleven selv, der henvender sig. Det vil typisk gælde elever, der enten har eller får psykiske vanskeligheder på deres ungdomsuddannelse. Dog er der flere eksempler på, at behovet er opdaget så sent, at eleven er kommet til et punkt, hvor fraværet er så højt og motivationen så lav, at det er svært at rette op på skoleforløbet igen.

6.1.2 Skoler bør arbejde med at udbrede eleveres kendskab til SPS

Et led i tidlig opsporing handler om at udbrede kendskabet til SPS. Det fremgår både af interview med fagprofessionelle og elevinterviews. En stx-elev med psykiske vanskeligheder, der først fik tildelt støtte i 3.g, siger følgende:



Hvis jeg havde haft det fra starten, så kunne det have gjort så meget. Jeg er vildt taknemmelig for, at jeg fik det fra 3. g., fordi det gjorde en helt vildt stor forskel for mig, men hvis jeg havde haft det tidligere, så havde det jo været sindssygt. Det er, som om at jeg skulle ret langt ud, før at det var nogle, der fortalte, at de havde det der tilbud.

Der er dog også nogle af de besøgte skoler, der gør meget ud af at informere elever og forældre om SPS, fx på skolens hjemmeside, til introforløb, åbent hus-arrangementer osv. Derudover er det på nogle skoler fast praksis at gennemføre en systematisk læse- og stavescreening blandt alle førsteårselever med henblik på at opspore ordblinde elever tidligt i deres uddannelsesforløb. Elever, der scorer lavt i læse-/skrivetesten, bliver efterfølgende tilbudt at gennemføre *Ordblindetesten* af læsevejlederen på skolen.

Nogle skoler har også fokus på at informere skolens lærere om SPS, således at de i deres daglige møde med eleverne er opmærksomme på evt. støttebehov og bevidste om, at der findes forskellige støttemuligheder. Der er dog også skoler, hvor der ikke eksisterer fælles initiativer for at vidende om eleveres behov, ligesom fagprofessionelle i interviewene fortæller, at videndeling om elever forudsætter eleveres samtykke. Såfremt man som skole vil sikre, at viden om eleveres behov formidles fra en støtteejer til en elevs lærere, ser det altså ud til at kræve en indsats fra skolens side i forhold til dels at koordinere måden, hvorpå det sker, og sikre samtykke fra eleverne.

6.1.3 Ventetid på bevillinger udfordrer skolers mulighed for at yde rettidig støtte

Ventetiden på støttebevillinger udfordrer ifølge de fagprofessionelle skolernes mulighed for at yde rettidig støtte.

I 2018 var der op til seks ugers ventetid fra en ansøgning om støtte blev modtaget hos STUK, og til støtten blev bevilget. Der er siden flere skoler, der anvender de såkaldte straks-bevillinger til IT-programmer til elever, der med afsæt i en gennemført ordblindetest kan dokumentere ordblindhed. Herudover var sagsbehandlingstiden ifølge STUK på maks. 30 dage for 91 % af bevillingerne på ungdomsuddannelserne i 2020.

Selvom den generelle ventetid er nedsat, og udfordringen således er mindre, ændrer det ikke på, at den ventetid, der er på støttetimer, fra et behov er identificeret, og til en bevilling er gennemført, og skolen får matchet den enkelte elev med en støttegiver, kan have betydning for elevernes skolegang, trivsel og sandsynlighed for gennemførelse. Dette skal dog samtidig ses i lyset af, at skolerne er forpligtede til at understøtte elevens læring og jf. afsnit 3.4.1 har et ansvar for at støtte eleverne, uanset om en SPS-bevilling er gennemført eller ej.

6.2 2. Relevant og tilstrækkelig støtte

Det har stor betydning for elevernes udbytte af SPS, om den støtte, de modtager, er tilstrækkelig og er relevant. I de tilfælde hvor støttens omfang er for lille, eller fokus for støtten er for snævert i forhold til en elevs behov, hæmmer det elevens udbytte af SPS. Samtidig kan det være udfordrende for skolerne at håndtere, hvis elever har støttebehov, der er på kanten i forhold til, hvad SPS-midler må bruges til, eller hvis eleverne har behov for flere støttetimer, end skolen har kapacitet til at løfte med afsæt i den eksisterende medarbejderstab.

Det er vigtigt, at skoler har fokus på, at der ansøges om – og bevilges – et tilstrækkeligt antal støttetimer i forhold til elevens behov, samt at støtten rammer plet i forhold til de konkrete udfordringer, eleverne står over for. Dette kan betyde, at nogle skoler har en stor opgave foran sig i forhold til det rent praktiske med at frigøre tilstrækkelig kapacitet til at afholde støttetimer.

6.2.1 Skoler bør have opmærksomhed på, at elevs støttebehov kan variere

De fleste elever, der modtager SPS, har løbende behov for støtte. Men der kan, med afsæt i de gennemførte interviews, også identificeres tidspunkter, hvor behovet for støtte generelt kan være større end sædvanligt:

- **Studiestart:** Særligt for elever med psykiske vanskeligheder kan studiestarten være en udfordring. Der er både mange nye mennesker og nye rutiner, man skal lære at kende. Derfor kan det for disse elever være en ekstra stor hjælp at få støtte i studiestarten. Det forudsætter imidlertid, at elevernes støttebehov er identificeret, og at støtten er iværksat.
- **Prøver- og eksamener:** Prøver og eksamener kan både være en faglig og psykisk udfordring. Derfor vil der ofte være behov for at intensivere støtten op til prøver og eksamen, således at eleverne føler sig bedst muligt klædt på til at klare prøver. Her kan støtten både bestå i teknikker til stresshåndtering, prøve-/eksamensteknik og faglig støtte. For ordblinde elever kan der også være fokus på at få styr på hjælpemidlerne, så der ikke opstår tekniske problemer til eksamen. Der er også mulighed for, at støttegiver er til stede ved selve prøven eller eksamen.
- **Større skriftlige opgaver:** Større skriftlige opgaver kan være en udfordring for både ordblinde elever og elever med psykiske vanskeligheder. Her vil støttegiver ofte lave flere aftaler undervejs i skriveprocessen, og der er også eksempler på skoler, hvor de inviterer eleverne til at være fysisk til stede i nærheden af støttegiver, mens skriveprocessen står på.
- **Studieture:** For nogle elever med psykiske vanskeligheder kan studieturen også være en stor udfordring. Der kan både være mange bekymringer op til afrejse og behov for støtte undervejs. SPS giver mulighed for at få støtte undervejs på studieturen, men støtten vil ofte bestå i at klæde eleven på til selv at håndtere studieturen.

Blandt de fagprofessionelle på de besøgte skoler vidner interviewene om, at der er en generel opmærksomhed på disse pressede perioder.

6.2.2 Vigtigt at støtten rammer plet i forhold til elevers behov

Trods en generel tilfredshed med SPS, er der også elever, der savner mere støtte end den, de har fået bevilget. En ordblind eud-elev fortæller følgende om sin oplevelse af at have få støttetimer:



Hun [støttegiver] sagde: 'Vi har et max antal timer. Lige så snart de er overtrådt, kan jeg ikke hjælpe dig mere.' Derfor var jeg også meget forsigtig med at vælge de timer, jeg nu havde, fordi jeg havde ikke så mange af dem. Det var faktisk sådan, at hun under min sidste prøve blev nødt til at sige, at vi havde brugt flere timer, end vi havde, så hun ikke kunne give mere.

Det er ikke kun antallet af støttetimer, der er afgørende for elevens udbytte. Det handler også om, at støtten bedst muligt adresserer de udfordringer, eleven har. Typisk vil støttegiver i begyndelsen af et støtteforløb have en indledende drøftelse med eleven om, hvad eleven har behov for støtte til. Herudover er det jf. afsnit 3.4.1 skolens ansvar at sikre eleverne den relevante støtte, ligesom der bør være en opmærksomhed om at ansøge om mere støtte til elever, hvis der opleves at være et behov herfor.

Typisk vil støttegiveren også skele til elevens forestående afleveringer i planlægningen af kommende vejledningsmøder. Således har vejledningsmøderne ofte et meget konkret udgangspunkt, som kan hjælpe eleven her og nu, men som også gerne skulle have et mere langsigtet perspektiv.

Når man ser på tværs af skolerne og støtteforløbene, er der også stor forskel på vægtningen i forhold til, om der er tale om en bred og generel studiestøtte, eller en støtte, der går tættere på konkrete fag.

Eleverne sætter generelt pris på en bred støtte, men oplever det som positivt, når de også kan få hjælp af deres støttegiver til at løse mere konkrete opgaver i et fag. Flere elever udtrykker i forlængelse heraf ærgrelse over, at deres støttegivere ikke kan hjælpe dem nok i det faglige og savner fx hjælp til konkrete afleveringer, oplæg eller det meget faglige i fagene. Det handler om, at det kan være svært for eleverne at finde ud af, hvor de ellers kan søge støtte – og få det gjort – og at det derfor kan være en fordel, når der på skolen er indtænkt en sammenhæng mellem de forskellige typer støtte eleverne kan få, så eleverne kan få hjælp et sted, uanset hvilken type midler der finansierer denne.

Omvendt er der også et eksempel på en skole, hvor man valgt at knytte støttetimerne an til et eller flere specifikke fag, så elever fx kun modtager støtte i dansk eller engelsk, og støttegiver vælges med afsæt i vedkommendes faglige kompetencer. Denne model bruges særligt i forhold til ordblinde elever. Denne måde at tilrettelægge støtten på kan opleves som frustrerende blandt de elever, der oplever et mere generelt behov for støtte, der ikke kan afgrænses til et enkelt fag, og på denne skole er der derfor flere elever, der savner støtte til flere fag, end skolen har tilbudt at yde støtte til.

6.2.3 Nogle skoler har svært ved at matche behovet for støttetimer

Det er vigtigt, at skolen understøtter, at der bliver ansøgt om den relevante støtte til eleverne. Samtidig kan skolen kun yde støtte til elever i det antal timer, der er bevilget, og kan stå i et dilemma i de tilfælde, hvor elever oplever at have et større behov end de timer, der er bevilget til støtte, og hvor der er behov for, at skolerne sætter ind med andre initiativer eller genansøger om SPS.

Herudover peger nogle fagprofessionelle på, at det er en udfordring for skolerne, at der er grænser for hvor mange støttetimer, de helt lavpraktisk er i stand til at afholde med afsæt i deres nuværende medarbejderstab. På en erhvervsskole betyder det fx, at de fagprofessionelle nødtigt foreslår støttetimer til deres ordblinde elever.

Bevilgede SPS-midler muliggør naturligvis, at skolerne fx ansætter nye medarbejdere til støttearbejdet eller samarbejder med en ekstern støttegiver, men sådanne beslutninger kan være svære at træffe og tilpasse til løbende stigninger eller fald i behov for støttetimer. Desuden kan en udvidelse af medarbejderstaben føles usikker, da skolerne ikke ved, hvordan elevens behov for støtte ser ud de kommende år.

6.3 3. Kompetente støttegivere

Støttegivers kompetencer er afgørende for kvaliteten af SPS. Skolerne bør derfor have en opmærksomhed på, at der kan være store forskelle på støttegivers kompetencer inden for den samme skole, samt at sikre, at alle støttegivere har de rette kompetencer til støttearbejdet. Kompetencer handler både målgruppekendskab og forskellige redskaber i SPS-arbejdet.

6.3.1 Støttegiverne har forskellige kompetenceprofiler

Blandt de fagprofessionelle, der yder støttetimer, er der stor forskel på, hvilken baggrund de har, og hvordan de er klædt på til at varetage støttearbejdet.

Det er typisk en læsevejleder, der varetager opgaverne om instruktion i kompenserende læse- og skriveteknologi for ordblinde elever. Der er dog også eksempler på, at skolen har udliciteret instruktionen til eksterne, fx en nærliggende VUC.

Støttetimer til elever med ordblindhed ydes som regel også af en læsevejleder, men der er også eksempler på, at det er almene undervisere, der varetager denne opgave. Læsevejledere har almindeligvis en formel læsevejlederuddannelse. Eleverne peger på, at den kompetente læsevejleder både har styr på de tekniske aspekter af hjælpemidlerne og på selve læsevejledningen og stilladsering af eleven. Dette illustrerer nedenstående citat fra en ordblind eud-elev:



Hun [støttegiver] har bare sat sig 100 % ind i, hvordan de her hjælpemidler virker, så hver gang jeg har haft det mindste spørgsmål, så vidste hun bare, hvordan man gjorde. Hun havde alle fif klar til, hvordan jeg brugte mine hjælpemidler til at gøre de forskellige ting. Hvis hun ikke vidste det, så gik der en-to dage, og så vidste hun det. Det har bare virkelig været rart, at hun virkelig har sat sig ind i det.

Når det kommer til støttegivere for elever med psykiske vanskeligheder, er der ingen formelle kompetencekrav, og det fremgår af interviewene, at skolerne vægter forskellige hensyn, når støttegiverne udpeges. Det kan således være med meget forskellige kompetencer og vidensgrundlag, at støttegiverne går ind i SPS-arbejdet. Mens det på nogle skoler prioriteres, at støttegiverne har en mentoruddannelse eller på anden vis er klædt på til opgaven, er der også eksempler på skoler, hvor de lærere, der varetager støttearbejdet, ikke har modtaget kurser eller anden opkvalificering.

6.3.2 Opkvalificeringsbehov blandt interne støttegivere for psykiske sårbare elever

På skoler, der bruger interne støttegivere, dvs. hvor ansatte på skolen også fungerer som støttegivere, er der imidlertid stor forskel på, i hvilken grad støttegiverne oplever at være klædt tilstrækkelig på til at varetage deres SPS-opgave. Det kan hænge sammen med, at der er stor variation i både erfaringsgrundlag, uddannelsesbaggrund og muligheder for efteruddannelse.

Blandt de fagprofessionelle er der bred enighed om, at relationsarbejdet og tillidsskabende kompetencer er de vigtigste i arbejdet med psykisk sårbare. Det fremgår ligeledes af interview med elever med psykiske vanskeligheder, at det er afgørende for deres faglige udbytte af støtten, at de føler sig trygge og har en relation til deres støttegiver, der gør det muligt også at vende det, der er svært (se afsnit 5.5).

Sådanne grundlæggende kompetencer kan opnås på mange forskellige måder. Således oplever mange af de fagprofessionelle, at de kan trække på tidligere erfaringer, som fx kontaktlærere og coaches i arbejdet med de unge. Alligevel peger flere på et behov for opkvalificering – særligt i forbindelse med arbejdet elever med tunge psykiske diagnoser som fx bipolare lidelser, borderline personlighedsforstyrrelser og skizofreni. En støttegiver fortæller bl.a., at hun har oplevet støttegivere, som var nødt til at stoppe, fordi de blev ”suget ind” i den psykisk syge og ikke kunne klare det. En anden støttegiver sætter ord på nogle af de udfordringer, hun møder i sit SPS-arbejde:



Jeg ved bare det, jeg sådan bare ved fra livet og dem, jeg har mødt her. Jeg har aldrig oplevet nogen med en psykose før. Der er masser af ting, vi ikke ved noget om, og jeg synes, der er mange forskellige problemstillinger, fx PTSD efter seksuelle overgreb, og der er mange forskelligartede problemstillinger: Hvordan man lige snakker med dem om det, og om det er den rigtige måde at snakke med dem om det på. [...] Altså, vores udgangspunkt er jo mere normale unge. Det er jo ikke sådan, at vi har særlig viden.

De fagprofessionelle efterspørger samtaleteknikker og i særdeleshed større viden om diagnoser, så de får en større indsigt i, hvordan de bedst hjælper elever med sådanne udfordringer. I forlængelse heraf er der også et ønske om mere vidensdeling og sparring på tværs af skolerne, hvor man deler udfordringer og succeser. Samtidig peger nogle skoler på, at de tidligere har deltaget i nogle arrangementer, organiseret af STUK, som var meget lærerige og inspirerende. Imidlertid er der stor forskel på, hvilke muligheder fagprofessionelle oplever at have for at blive klædt på til støttee arbejde.

Mens nogle oplever, at ledelsen er åben over for at sende medarbejdere på kursus, er der andre steder, hvor kompetenceudvikling og efteruddannelse vægtes mindre. Desuden fortæller flere støttegivere i interviewene, at det i praksis kan være svært at finde tiden til at blive opkvalificeret til deres støttee arbejde, også selvom der er opbakning til det fra ledelsen. Dette er en problematik, der særligt gælder støttegivere, der samtidig er lærere på skolen.

6.4 4. Støtte tilpasset elevernes hverdag

Et gennemgående perspektiv i evalueringen er, at det har stor betydning for elevens udbytte af SPS, at støtten er fleksibel og tilpasset den enkelte elevs hverdag og præferencer. Det kan desuden have en positiv betydning, at støtten har en proaktiv karakter, hvor støttegiver tager initiativ til støtten, og at støtten foregår regelmæssigt og i højere grad har fokus på at forebygge end behandle udfordringer, som de opstår.

Samtidig kan det være svært for støttegiverne i praksis at tilpasse støtten fuldstændigt til elevernes behov, da mange støttegivere samtidig er undervisere og har begrænset fleksibilitet i deres skema. Skolerne bør derfor rette en opmærksomhed mod, hvordan de kan understøtte, at SPS så vidt muligt tilpasses elevens skema, uanset om der er tale om en ekstern eller intern støttegiver.

6.4.1 Forskellige tilgange til skemalægning

SPS kan tilrettelægges på mange forskellige måder, og de individuelle støttetimer kan lægges på forskellige tidspunkter i løbet af elevernes skoledag. Der er fordele og ulemper ved de forskellige tidspunkter, og eleverne kan have forskellige præferencer. Støttetimerne kan typisk lægges på følgende tidspunkter:

- **I undervisningstiden:** Fordelen ved at lægge støttetimerne i undervisningstiden er, at der er stor sandsynlighed for, at eleven er på skolen og dermed overholder aftalen. Ulempen er, at eleven går glip af den ordinære undervisning. Hvis eleven i forvejen er presset fagligt, kan det opleves som et yderligere pres at gå glip af undervisningen. Derfor vil planlægning oftest foregå i dialog med eleven, hvor elev og støttegiver taler om, hvilke fag eleven bedst kan undvære. Det kan fx være fag, eleven er stærk i, eller fag, der først skal afsluttes året efter.
- **Efter skoletid:** Fordelen ved at lægge støttetimerne efter skoletid er, at eleven ikke går glip af undervisningen. Ulempen er, at mange støttegivere oplever, at eleverne er for trætte, når skoledagen er omme. For elever, der har lang transporttid, kan det være ekstra udfordrende.
- **I pauser eller fritimer:** Fordelen ved at lægge støttetimerne i pauser eller fritimer er, at eleven er på skolen og undgår at gå glip af undervisning. Ulempen er dog, at det kan være svært at finde et hul i skemaet, hvor både elev og støttegiver har tid. Derudover kan det opleves som stressende, hvis der er sat for kort tid af til mødet. Endelig kan eleven have behov for en tiltrængt pause i løbet af skoledagen, som går tabt, hvis den inddrages til SPS.

Der er således forskellige modsatrettede hensyn, der skal tilgodeses, når SPS skal skemalægges. Her vil det være en fordel, hvis det er muligt at imødekomme den enkelte elevs ønsker. I hvilken udstrækning en sådan fleksibilitet er mulig afhænger i høj grad af, hvordan man på skolerne har organiseret SPS-arbejdet. Fx er det lettere at tilbyde en fleksibel støtte for en støttegiver, der er ansat i en fuldtidsstilling på skolen, der kun handler om at yde støtte, end det vil være for en lærer, der er støttegiver for to elever ved siden af den almindelige undervisning.

6.4.2 Forskellige aftalepraksisser på skolerne – og forskellige elevpræferencer

Der kan være forskellige måder at aftale SPS-vejledning med eleverne på, og skolerne har generelt forskellige praksisser herfor. Derudover tyder det på, at der også finder en vis grad af individuel tilpasning sted, hvor aftalepraksissen tager afsæt i elevens ønsker. De forskellige præferencer blandt eleverne skal formentlig ses i lyset af, at elevernes udfordringer og støttebehov er meget forskellige.

Helt overordnet kan SPS tilrettelægges som faste aftaler eller som aftaler ved behov. I praksis tilrettelægges SPS ofte som en kombination af faste aftaler og aftaler ved behov enten ved, at eleven udover faste aftaler, kan henvende sig og få støtte ved behov, eller ved at støttegiver regelmæssigt tager kontakt til eleven for at sikre sig, at der ikke er et overset behov for støtte.

- **Faste aftaler:** De faste aftaler varierer typisk fra en gang om ugen til en gang om måneden. Det kan enten være sådan, at elev og støttegiver aftaler et nyt møde fra gang til gang, eller at de sammen lægger en plan for kommende aftaler lidt frem i tiden. Der er også eksempler på skoler, hvor støttegiver simpelthen lægger støttetimer ind i elevernes skema. Fordelen ved faste aftaler er, at det ikke kræver noget initiativ fra elevens side. Der er flere eksempler på, at eleven ikke altid har overskud til at række ud efter hjælp, når behovet opstår. En hf-elev med psykiske vanskeligheder beskriver det på følgende måde:



Det er rart, at der er nogle, som jeg kan snakke med tingene om, hvad der sker på skolen, uden at jeg føler mig til besvær eller hele tiden skal sige: 'Må jeg ikke snakke med dig?' Jeg ved ligesom, at der er en, som jeg skal snakke med hver eneste uge, som spørger ind til mig i stedet for, at jeg skal prøve at fortælle, hvad der er galt eller opsøge informationer, så det behøver jeg ikke.

Omvendt er der nogle elever, der oplever det som en ekstra stressfaktor, hvis der føjes yderligere "forpligtelser" til deres kalender. Ved faste aftaler er der dog også mulighed for at arbejde mere strategisk, frem for at møderne tager afsæt i nogle mere akutte behov.

- **Aftaler ved behov:** Her vil eleven typisk selv tage fat i støttegiver – enten ved at skrive en mail eller SMS eller ved at dukke fysisk op. Fordelen ved dette er, at eleven kan få støtte, når behovet melder sig.

Samtidig er der nogle elever, hvor en vigtig del af støtten er visheden om, at den findes her og nu, hvis de får brug for den. En stx-elev med psykiske udfordringer fortæller:



Det, der også var fedt, var, at jeg også havde hende over SMS, så hvis der var noget *urgent*, så kunne jeg bare skrive til hende. Det var vildt rart. Hun var også virkelig sød, så jeg fik også den tid, jeg havde brug for. Altså, hvis jeg sagde til hende, at jeg har virkelig brug for hende lige nu, så var hun der bare, og det var vildt fedt.

Ulempen er, at det forudsætter, at eleverne har føling med, hvornår de kan have gavn af støtten, og at de rent faktisk søger støtten. Samtidig kan den fleksible støtte give anledning til, at nogle støttegivere oplever, at støtten griber om sig. Det kan i nogle tilfælde være svært at sætte grænser for eleverne, og der er bl.a. eksempler på, at de også henvender sig på mobilen i weekendene.

6.4.3 Vigtigt at støttegiver tager ansvar for støtten – uanset støttens form

Uanset hvilken aftalepraksis man gør brug af, er det vigtigt, at det er støttegiver, der tager ansvar for støtten og sørger for, at eleven ikke overlades til sig selv. Det peger både fagprofessionelle og elever på. Tilsvarende fortæller nogle elever, at det kan være en lettelse ikke selv at skulle henvende sig og vurdere, hvornår et behov er relevant og bekymre sig for at være til besvær.

I tilrettelæggelsen af støtten er det således vigtigt at sikre, at der ikke er nogen elever, der flyver under radaren. Samtidig bør der også være en vis grad af fleksibilitet, så støtten også er tilgængelig, hvis behovet opstår undervejs. Dog kan det være nødvendigt at sætte tydelige rammer for støtten, således at opgaven ikke bliver grænseløs.

6.4.4 Vigtigt at skolerne har rammer for SPS, der giver mulighed for fleksibel støtte

Selvom skolerne vid udstrækning er opmærksomme på vigtigheden af at sikre en fleksibel støtte til eleverne, kan det imidlertid være vanskeligt i praksis. Særligt når støttegivere samtidig er lærere – og kun støttegivere på deltid – kan fleksibiliteten være begrænset fx i perioder med sygdom, hvor der er behov for at ændre aftaler, eller ved studiestart eller eksamenstid, hvor lærerne også selv har travlt. Citatet nedenfor, fra en stx-elev med psykiske vanskeligheder, beskriver, hvordan det risikerer at blive det muliges kunst frem for elevens præferencer, der er styrende for, hvordan støttetimerne skemalægges:



Det er jo lidt, hvornår min vejleder lige har haft et hul, og det synes jeg måske har været lidt svært, fordi [jeg] så er blevet hevet ud fra en matematik eller fysiktime, hvor det har været nogle timer, der ikke var sproglige, men så tænkte jeg, at så mistede jeg jo bare noget af det [af matematik og fysik]. Der ville jeg så være villig til at lægge det om eftermiddagen, når jeg ikke havde timer. Det har jeg savnet, at det ikke bare passede med vejlederens tid, men at det var et tidspunkt, hvor jeg havde plads til det. Det har jeg også spurgt om, om det ikke kunne være anderledes, men det har lærerne ikke timer til.

På de skoler, hvor støttegivere opholder sig fuld tid på skolen, hvad enten der er tale om interne eller eksterne støttegivere, kan der være større råderum i forhold til at tilpasse støtten til den enkelte elev. Det handler fx om, at det relativt let kan lade sig gøre at aftale en ny tid, hvis eleven får behov for at aflyse, eller at eleven ud over de aftalte møder har mulighed for at komme forbi sin støttegiver, når behovet opstår, frem for at skulle vente til næste aftalte møde. Dette giver eleverne mulighed for at håndtere en situation med det samme frem for at lade den bygge sig op og stjæle fokus fra elevens skolegang over længere tid.

6.5 5. Sammenhæng mellem individuel støtte og undervisning

Det understøtter kvaliteten af SPS, når den individuelle støtte spiller sammen med den almene undervisning. Et godt samspil kan potentielt både styrke den individuelle støtte og undervisningen således, at eleven oplever en koordineret indsats, der bedst muligt kompenserer for elevens udfordringer.

Et godt samspil mellem støtte og undervisning opnås på forskellige måder. For nogle elever kan det være en fordel, at deres individuelle støtte suppleres af støtte i undervisningen, og for andre elever kan samspillet bestå i, at støttegiver kan agere bindeled mellem eleven og lærere og i nogle tilfælde fungere som en slags ”ambassadør” for eleven. Samspil mellem den individuelle støtte og undervisningen handler også om, at støttegiver har et godt indblik i, hvad der rører sig på skolen og i elevens i elevens hverdag.

6.5.1 SPS i undervisningen kan give støttegiver et bedre afsæt for at støtte eleven

Skolerne har mulighed for at supplere individuelle støttetimer med støttetimer i undervisningen, hvis det vurderes, at det er den bedste måde at kompensere eleven på. Der er flere af de besøgte skoler, der gør brug af denne mulighed. Det gælder særligt på større erhvervsskoler, hvor der er flere elever, der får SPS i en klasse. De fagprofessionelle beskriver, at støtten i undervisningen ofte kan handle om at hjælpe eleverne med at forstå de opgaver, der stilles, understøtte gruppearbejde

og tage hånd om udadreagerende elever. Det kan for elever med psykiske vanskeligheder også handle om, at de kan sparre med støttegiver, hvis der opstår udfordringer i løbet af undervisningen, eller støttegiver kan understøtte, at elever indgår i gruppearbejde med andre elever på en hensigtsmæssig måde.

En af fordelene ved, at støttegiver indgår i undervisningen, er, at støttegiver får mulighed for at opleve eleven i selve undervisningskonteksten. På den måde får støttegiver et bedre udgangspunkt for at forstå og understøtte arbejdet med elevens udfordringer.

Derudover påpeger de fagprofessionelle på, at nogle elever kan have svært ved at modtage støtte én til én, enten fordi de har svært ved at erkende deres støttebehov, eller fordi de ikke ønsker, at de andre elever kan se, at de får støtte. I de tilfælde kan støtte i undervisningen også spille en positiv rolle, hvis en støttegiver hjælper en større gruppe elever i klassen. Dette kan være en udfordring på gymnasiale uddannelse med forskellige studieretninger.

Endelig kan støtte i selve undervisningen være en måde at imødegå det tidligere beskrevne dilemma, der handler om, hvornår de individuelt tilrettelagte støttetimer skal lægges – uden for skoletiden eller i selve undervisningstiden, så eleven går glip af mindst mulig undervisning.

6.5.2 Støttegivere kan give lærerne en større forståelse for elevers udfordringer

Både blandt elever og fagprofessionelle fremhæves det som en styrke, når støttegivere ikke kun indgår i en relation med den konkrete elev, der har et støttebehov, men også har kontakt med elevernes lærere og kan være mellemmand mellem elev og lærer og i det hele taget kommunikere med lærere om elevers behov.

Flere elever har oplevet, at støttegiver har hjulpet dem med at fortælle deres lærere om de udfordringer, de har. Disse elever har oplevet det som en lettelse, at læreren derigennem har fået en forståelse for deres handlemønstre og hvorfor, der er nogle ting, som de har særligt svært ved i forbindelse med undervisningen.

Herudover beskriver flere elever, at de har fået hjælp af deres støttegiver at tale med deres lærere, hvis de fx har haft behov for ændrede rammer for afleveringer eller at få udskudt en deadline, som stresser dem. Der er også eksempler på, at støttegiver har formidlet til læreren, hvis der fx skulle tages særlige hensyn i forbindelse med dannelse af grupper til gruppearbejde eller i forbindelse med en elevs behov for pauser i undervisningen.

At støttegiver faciliterer dialogen med elevens lærer kan have flere fordele. Dels er der nogle elever, der ikke selv har overskuddet til at tage en sådan samtale, dels oplever nogle elever, at deres udfordringer og særlige behov opfattes som mere legitime, når informationen kommer fra en støttegiver.

Omvendt er der også eksempler på, at dialogen går den anden vej, hvor en lærer kan gøre støttegiver opmærksom på, hvis vedkommende i en periode oplever, at en elev har brug for noget særligt, eller at de sammen kan drøfte, hvordan de i fællesskab bedst støtter op om eleven. En sådan dialog mellem støttegiver og lærer forudsætter imidlertid, at eleven er åben om sine udfordringer og har givet tilladelse til, at der sker informationsudveksling mellem støttegiver og lærer.

Drøftelser mellem støttegiver og lærere kan også handle om det helt konkrete i støtten, fx hvilke aktuelle temaer en ordblind elev arbejder med hos læsevejlederen. På den måde kan den feedback, dansklæreren giver fx i forbindelse med en skriftlig aflevering, være afstemt i forhold til det fokuspunkt, eleven har på det pågældende tidspunkt.

6.5.3 Støttegivere kan klæde lærerne på til bedre at understøtte elever med særlige behov

Udover at støttegiver kan støtte den enkelte elev i kommunikationen med konkrete undervisere, ligger der også et potentiale i at klæde hele lærerstaben på til bedre at kunne støtte elever med særlige behov.

På nogle skoler fortæller fagprofessionelle, at man giver lærerne informationer, der skal gøre dem bedre til at forstå og håndtere elever med forskellige vanskeligheder i undervisningen. Det kan fx være ved sende e-mails til lærerne hvert år, hvori det beskrives, hvad ordblindhed konkret er, og hvordan lærerne kan understøtte eleverne i undervisningen. Det kan fx være, at ordblinde elever bør have lov til at have deres computer fremme i undervisningen, at lærerne ikke skal bede eleverne om at læse højt i klassen og at gøre opmærksom på vigtigheden af at udlevere tekster, der er tilgængelige. Det er små indsatser, som kan gøre en stor forskel for en ordblind elev.

Der er også skoler, hvor lærerne på et møde får viden om, hvordan undervisningen bedst kan tilrettelægges for elever, med forskellige vanskeligheder. Fx har en skole på et pædagogisk møde præsenteret de typiske elevudfordringer, de møder, og hvilke støttemuligheder der er. Det kan fx være, at det er uhensigtsmæssigt, at en lærer bruger ironi og sarkasme over for nogle elever med en psykisk diagnose, der kan have svært at forstå den kommunikationsform. Der er også skoler, der udvikler en folder henvendt til lærerne, som giver tips til, hvordan man kan understøtte eleverne i undervisningen.

Endelig er der også eksempler på skoler, hvor de fagprofessionelle ved skoleårets start sender en e-mail til skolens lærere, hvori det fremgår, hvilke elever der modtager støtte på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder. På andre skoler er der overleveringsmøder, enten mellem støttegiveren og enkelte lærere eller mellem SPS-teamet og en større gruppe af lærere. På en skole har de fx "klasserunder", hvor SPS-teamet og samtlige kontaktlærere gennemgår alle klasserne og snakker om opmærksomhedspunkter ved bestemte elever. Udveksling af information om eleverne forudsætter naturligvis elevernes samtykke.

6.5.4 Vigtigt at støttegiver har indblik i elevernes hverdag

Et andet forhold, der har betydning for kvaliteten af SPS, handler om, at støttegiverne har et godt indblik i elevernes hverdag. Blandt eleverne er der forskellige perspektiver på, hvad det betyder for den støtte, de modtager, at støttegiver har indblik i deres hverdag.

På alle de besøgte skoler fremhæver de fagprofessionelle, at støttegivernes kendskab til elevernes hverdag har positiv betydning for den støtte, de kan yde. Det handler blandt andet om, at en støttegiver, der kender skolen, elevens hverdag og typiske perioder med stort pres i løbet af skoleåret, kan tilpasse sin støtte til denne viden. Det handler også om, at støttegivere, der er ansatte og har deres daglige gang på skolen, relativt let kan tage en uformel snak med en elevs lærere i hverdagen, hvis der skulle opstå et behov for dette.

Hvilket indblik, støttegiverne har i elevernes hverdag, afhænger af, om en støttegiver er ansat på skolen eller som ekstern konsulent. Særligt de skoler, der anvender skolens lærere som støttegivere, peger på, at det er en fordel, at lærerne har et mere indgående kendskab til elevens hverdag og et løbende indblik i, hvad der fylder for eleven. Derudover påpeger de skoler, der bruger interne støttegivere, at det kan give eleverne en tryghed, at støtten gives af personer, der til daglig befinder sig på skolen. For de skoler, hvor der gøres brug af eksterne støttegivere, er der behov for, at støttegiveren på anden vis får viden om elevens hverdag, fx via eleven eller en kontaktperson på skolen. Der er eksempler på eksterne støttegivere, der fast opholder sig to eller flere dage om ugen på skolen og derved opnår et vist kendskab til skolen over tid.

6.6 6. Tryk relation mellem støttegiver og elev

En tryk og tillidsfuld relation er en forudsætning for, at eleverne for alvor gør brug af støtten og har lyst til at dele deres udfordringer. En god relation kan understøttes ved, at man i tildelingen af støttegiver skeler til kemien mellem elev og støttegiver og understøtter kontinuitet i relationen. Opbygning af tillid tager tid, og det kan være udfordrende for elever at skulle skifte støttegiver undervejs i deres uddannelsesforløb – særligt, hvis de i forvejen er sårbare.

Mens skolerne generelt har en ambition om at understøtte gode match og kontinuitet, har nogle skoler samtidig vanskeligt ved rent praktisk at tage hensyn til den enkelte elevs behov, fordi det ofte er det muliges kunst, når der skal findes tid til støttetimer – særligt, når lærere på skolen er støttegivere ved siden af deres undervisning.

6.6.1 En tryk relation er en forudsætning for åbenhed om udfordringer

Relationen mellem elev og støttegiver har stor betydning for, om eleverne tør at være åbne om deres udfordringer. Åbenhed og tillid i relationen til støttegiver skaber et trygt rum, hvor eleven er tryk ved at tale om både om personlige og faglige emner.

I en tryk relation, der er opbygget over tid, er der eksempler på, at støttegiver efterhånden kender eleven så godt, at støttegiver kan læse elevens signaler og se ”bag facaden”. Dermed bliver det muligt for støttegiver at adressere behov, som eleven ikke selv er i stand til at give udtryk for.

Når relationen er afgørende, hænger det sammen med, at mange elever har behov for støtte i forhold til håndtering af deres tanker og følelser, før de er klar til for alvor at fokusere på at styrke deres kompetencer i mere faglig retning.

6.6.2 Positive forventninger kan motivere eleverne

For mange elever har det stor betydning for deres indsats på uddannelsen, at de har en støttegiver, der tydeligt giver udtryk for, at vedkommende tror på eleven. Det opleves af eleverne som forpligtende og motiverende.

Flere elever fortæller desuden, at det har motiveret dem til at arbejde ekstra, når deres støttegiver har troet på, at de kunne opnå noget, de selv tvivlede på. En eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller følgende om betydningen af hans støttegivers positive forventninger til ham:



Den støtte, som min SPS-lærer gav mig på skolen, var mega mega god. Jeg kunne ligesom mærke, at der var nogen, jeg kunne hive fat i. Det gjorde også, at jeg var motiveret til ligesom at prøve at gøre et ekstra forsøg på tingene og ikke give op. Det er rart at have en tanke om, at der er nogle, der er der for en. At man ikke giver op, men at der er en, der er der for en. Det tror jeg, at jeg vil tage med mig fremover.

Det opleves desuden som motiverende af eleverne, når deres støttegiver ser og italesætter elevens succeser. Eleverne fortæller i den forbindelse, at et fokus på deres produkter fra støttegiver kan give en bekræftelse i, at ens arbejde bliver bedre, når man arbejder med det. En hf-elev med psykiske udfordringer fortæller, at hun oplever, at støttegivers motivation og tro på hende har bekræftet hende i, at ”hvis man knokler, så klarer man sig også rigtig godt”.

6.6.3 Vigtigt at støttegiver balancerer indblik i elevens hverdag og en tryk relation

Skolerne vægter generelt, at støttegivere har indblik i elevernes hverdag for at understøtte en god relation og en relevant og målrettet støtte. Der er dog forskellige perspektiver på, om støttegivere skal være en så integreret del af elevernes hverdag som muligt, eller om det kan være en fordel med en vis distance til elevens øvrige skolegang.

Mens nogle af de besøgte skoler ser det som en fordel, at en støttegiver også er lærer for eleven og har et dybere kendskab til eleven og den kontekst, eleven indgår i, er der andre skoler, der prioriterer en vis afstand mellem elevens daglige undervisning og SPS. På nogle skoler er der fokus på, at eleverne ikke skal vurderes og have karakterer fra samme person, som de skal have støtte fra. En støttegiver beskriver, at det handler om, at eleven ikke skal have ”noget i klemme” i relationen. Derfor er der også flere af de skoler, der bruger lærere som støttegivere, der har fokus på, at elever ikke får deres egne lærere som støttegivere.

Generelt oplever eleverne det som en fordel, når deres støttegivere kender deres hverdag og skolen godt. Dog er der også blandt eleverne forskellige perspektiver på, om det er en fordel, at eleven i forvejen kender sin støttegiver fra anden sammenhæng, fx hvis der er tale om en underviser. Mens nogle elever oplever det som trygt at kende deres støttegiver i forvejen, er der andre, der foretrækker ikke at skulle forholde sig til støttegiver i andre kontekster. Det handler for nogle elever om, at det kan opleves mere trygt at skille den tætte relation, som man kan have med en støttegiver, fra en mere formel relation, man kan have med sin underviser. Det er særligt elever med psykiske vanskeligheder, der giver udtryk for dette.

6.6.4 Skolerne arbejder forskelligt med det gode match mellem elev og støttegiver

Et middel til at understøtte en god relation mellem elev og støttegiver kan være at tilstræbe et godt personlighedsmatch, når der skal findes en støttegiver til en elev. I interviewene med de fagprofessionelle beskrives forskellige kriterier for matching, som skolerne skeler til, når elev og støttegiver sættes sammen. Det kan fx være i forhold til ”kemi”, eller hvis en støttegiver har en særlige erfaring med en bestemt problematik, fx autisme. Der er også eksempler på, at skolerne skeler til køn, hvor de har erfaring med, at nogle drenge har større gavn af mandlige støttegivere.

På flere af de besøgte skoler fortæller de fagprofessionelle, at de typisk arrangerer et indledende møde mellem elev og mulig støttegiver, hvor eleven efterfølgende kan vurdere, om det er et godt match til en støtterelation. Interviews med fagprofessionelle og elever vidner om, at det i langt de fleste tilfælde lykkes at skabe godt match mellem elever og støttegivere. Dog er det også en vigtig

pointe, at det er positivt, at det er muligt at skifte støttegiver, hvis man som elev ikke oplever, at relationen er god. Der er flere eksempler på elever, der fortæller, at de ikke havde ”god kemi” med deres støttegiver, og som havde en positiv oplevelse med at få en ny støttegiver tilknyttet.

Selvom de fagprofessionelle giver udtryk for, at skolerne har fokus på at understøtte et godt match mellem elev og støttegiver, kan det i praksis være en vanskelig opgave. Mulighederne for en strategisk tildeling af støttegivere afhænger således af en række forskellige ting, herunder skolens størrelse, antallet af støttegivere på skolen og hvornår på skoleåret elevens støttebehov bliver opdaget.

6.6.5 Relationer tager tid at opbygge

Flere elever med psykiske udfordringer fortæller, at opstarten med en støttegiver har været svær. Særligt det at skulle åbne op over for en fremmed opleves af nogle som meget grænseoverskridende. Når det er svært at etablere en relation til en fremmed, handler det om, at det dels kan være hårdt for eleverne at fortælle deres historie, dels om at flere elever har erfaring med korte relationer og derfor har svært ved at tro på, at støttegiver også vil være en del af deres liv gennem hele deres ungdomsuddannelse.

Flere af eleverne med psykiske vanskeligheder fortæller desuden, at de har været vant til at gå alene med deres vanskeligheder, og at de har skulle vænne sig til at have tillid til en anden person og til at række ud, når de har brug for hjælp. Derfor har der for nogle elever været en ”overgangsperiode”, hvor støttegiver og elev lærte hinanden at kende, før SPS for alvor kunne give eleverne et mærkbart udbytte. En stx-elev med psykiske vanskeligheder fortæller:



Jeg tror, at det, der var svært for mig, var, at jeg er rigtig dårlig til at snakke om mine følelser. Jeg er meget dårlig til at sige, at jeg har det svært. Det var svært for mig at få hjælp, fordi jeg i mange år har været alene og gået meget alene med mine problemer og så lige pludselig at skulle dele det med en... Det var vildt vigtigt for mig, at hende mentoren, jeg havde, at vi havde et godt bånd, fordi det gjorde ligesom bare, at jeg også turde at åbne mig lidt mere op. Men det var det eneste, der var svært. Det var måske min personlighed, der kunne være lidt svær [...] Og så det her med at der var en, der lige pludselig kommer hen til mig og siger, at jeg er der for dig, og at jeg ikke er en, der går. Det var en person, der bare var der i en tid, som var rigtig svær. Det var virkelig svært for mig at forstå på en eller anden måde, fordi der har været meget ’komme og gå’ i mit liv.

Vigtigt med kontinuitet i støtterelationen

Eleverne oplever det generelt som en fordel, når de kan have støttetimer med den samme støttegiver over tid. Det handler om, at det tager tid at opbygge en tryk relation med tillid og åbenhed. Der er imidlertid adskillige eksempler på elever, der har oplevet at skulle skifte støttegiver undervejs, enten fordi deres støttegiver er stoppet, er blevet sygemeldt, eller pludselig ikke længere havde tiden til at være støttegiver.

Interview med fagprofessionelle viser, at selvom skolerne er optagede af at understøtte en kontinuitet i relationen mellem elev og støttegiver, giver de også udtryk for, at det kan være vanskeligt i praksis, særligt på de skoler, hvor lærere er støttegivere ved siden af deres ordinære undervisning. Her beskriver nogle af de fagprofessionelle, at det i sidste ende handler om økonomi, og at skolen ofte tyer til ”lappeløsninger”, hvor lærere med overskydende timer engageres som støttegivere, uden at der er en langsigtet plan med ordningen.

I de tilfælde, hvor skolen er nødt til at skifte støttegiver, er det vigtigt, at der finder en ordentlig overdragelse sted. Blandt elevinterviewene er der flere eksempler på elever, der ikke har fået besked om skiftet. Når en elev ikke bliver informeret om skift af støttegiver, kan det være problematisk af flere årsager. Flere af eleverne har svært ved selv at være proaktive i forhold til at opsøge støtte. De kan derfor være uden støtte i en længere periode. Derudover kan det være krævende – og til tider uoverskueligt – at skulle opbygge en relation til en ny støttegiver og fortælle hele sin historie igen.

En hf-elev med psykiske vanskeligheder fortæller, at hun undrede sig over ikke at være blevet informeret om et skift i støttegiver, da hendes støttegiver var blevet sygemeldt:



Det havde givet fin mening, hvis den gamle mentor først havde skrevet, at hun ikke var min mentor mere, og jeg så bagefter får en besked fra den nye. Men det blev meget forvirrende [fordi den nye mentor bare tog kontakt]. Så gerne, at der bare var lidt mere styr på det. Og så kunne jeg ønske mig, at skolen havde skrevet til mig eller et eller andet. Fordi det er jo stor ændring for mig i bund og grund.

6.7 7. Løbende støtte til ordblinde elever

Af elevinterviewene fremgår det, at det har betydning for kvaliteten af SPS for ordblinde elever – og motivation på uddannelsen i øvrigt – at eleverne kommer godt fra start med støtten. Det handler særligt om at få en god introduktion til IT-programmerne, og for mange elever handler det også om, at introduktionen efterfølges af løbende støttetimer, der hjælper eleven til at få indarbejdet gode rutiner med hjælpemidlerne samt evt. hjælp, der understøtter den faglige opgaveløsning. Derudover kan nogle elever også have et behov for at sparre om, hvad det egentlig betyder at være ordblind.

Skolerne har generelt fokus på at hjælpe eleverne med at få IT-programmerne op at køre, men derudover er der stor forskel på skolernes praksis. Mens nogle skoler lægger vægt på, at IT-programmerne ikke kan stå alene og enten prioriterer opfølgning over for eleverne eller systematisk søger støttetimer til ordblinde elever, er der andre skoler, hvor det overlades til eleverne at henvende sig ved behov. Om skolen er proaktiv og løbende følger op på elevernes brug af hjælpemidler og progression har stor betydning for elevens motivation og udbytte af støtten.

6.7.1 God introduktion kan hjælpe ordblinde elever godt i gang

Eleverne fortæller, at en god introduktion til de forskellige tilgængelige IT-værktøjer har stor betydning for deres fortrolighed med programmerne efterfølgende, og om de har mod på at bruge dem. Generelt udtaler eleverne sig positivt om den introduktion, de har fået til IT-værktøjerne hos en læsevejleder enten med andre elever eller alene. De elever, der er mest positive om introduktionen, fortæller, at de har siddet 1:1 med en læsevejleder og haft tid til at snakke alle programmerne igennem.

6.7.2 Vigtigt at ordblinde elever får løbende studiestøtte

Det er en fremtrædende pointe på tværs af elevinterviewene, at ordblinde elever, der modtager studiestøtte, ser ud til at opleve en større fortrolighed med deres hjælpemidler og større faglig progression end elever, der kun er blevet introduceret til hjælpemidlerne.

Der er store forskelle på, i hvilket omfang skolerne følger op på, hvordan det går med eleverne, når først de relevante IT-programmer er installeret på elevernes computere. På tværs af de besøgte skoler beskriver de fagprofessionelle, at eleverne kan kontakte læsevejlederne, hvis de har spørgsmål eller udfordringer, mens det på nogle af skolerne desuden er en praksis at tage kontakt til eleverne løbende for at høre, hvordan det går og på den måde sikre, at den kompenserende læse- og skriveteknologi bruges, og at der ikke er udfordringer hermed.

Der er ligeledes stor forskel på, hvad praksis er for at søge studiestøttetimer til ordblinde elever. Af interviewene med de fagprofessionelle fremgår det, at nogle skoler automatisk søger om studiestøttetimer til deres ordblinde elever, mens andre skoler kun gør brug af denne mulighed under særlige omstændigheder. Det handler på nogle skoler, som beskrevet i afsnit 6.2.3, om, at det kan være svært for skolerne helt konkret at finde timerne til at afholde støttetimerne og de rette kompetencer til støttearbejdet, især hvis de skal findes hos eksisterende medarbejdere.

Generelt oplever eleverne, at det er udfordrende og tidskrævende at få gode rutiner med hjælpemidlerne. Det handler både om at lære IT-programmerne ordentligt at kende og finde ud, hvordan man bruge dem i hverdagen, så de giver mest værdi. Derudover er det en gennemgående pointe, at anvendelsen af hjælpemidler i det hele taget er en tidskrævende proces, som skal prioriteres. Her kan opfølgning på instruktion og studiestøttetimer spille en vigtig rolle. Nedenstående citat fra en ordblind stx-elev illustrerer, at nogle elever oplever at blive overladt til sig selv, efter de har modtaget IT-programmerne:



Vi følte os lidt glemte. At nu havde vi fået programmerne, og så er I ikke ordblinde mere, men sådan er det ikke. Der er stadig de store frustrationer. Nu har vi en kæmpe aflevering igen, og man ved ikke lige, hvordan man skal gå i gang, og hvordan det skal være. Det er ikke bare at stave et ord rigtigt, det er hele kombinationen med at lave det.

Løbende støtte kan understøtte bedre brug af hjælpemidlerne

Løbende støttetimer kan være med til at understøtte en hensigtsmæssig brug af hjælpemidlerne. Det handler blandt andet om, at læsevejlederen løbende kan opfordre elever til at bruge deres hjælpemidler og træne, hvordan man bedst kan anvende de forskellige funktioner som fx oplæsningsfunktion i forbindelse med skriftlige opgaver.

Støttetimer kan desuden hjælpe eleverne med, hvordan de kan anvende hjælpemidlerne mest effektivt. En stor del af de interviewede elever fortæller fx, at de ikke kan nå at bruge deres IT-hjælpemidler til alle deres lektier, og at de derfor er nødt til at prioritere de fag eller afleveringer, der er særligt vigtige. En ordblind stx-elev fortæller:



Jeg er blevet bedre til at finde ud af, hvornår jeg skal bruge dem, og hvornår jeg ikke skal bruge dem, og hvordan jeg skal bruge dem, når jeg skal bruge dem, for de kan jo ret mange ting, og så lige der i starten, der er det ret forvirrende.

Nogle ordblinde elever bruger desuden deres støttegiver til at vende spørgsmål eller udfordringer i forbindelse med brug af deres hjælpemidler. Her er det vigtigt, at støttegiver er tilgængelig og kan bistå eleven med kvalificeret hjælp.

Løbende støtte kan hjælpe elever til bedre at acceptere deres ordblindhed

Ud over støtte af mere teknisk og faglig karakter er der som beskrevet i afsnit 5.5.1 en del elever, der oplever, at støtten hjælper dem til større forståelse og accept af det at være ordblind. Det gælder særligt de elever, der ikke har vidst, at de var ordblind i folkeskolen, men først har fundet ud af det som led i en screening og gennemførelse af *Ordblindetesten* på deres ungdomsuddannelse.

For elever, der har svært ved at acceptere deres vanskeligheder, kan det være en uoverkommelig opgave at både skulle bearbejde og acceptere, at man er ordblind, samtidig med at man skal i gang med at tillære sig at bruge nye IT-programmer. Nogle elever oplever det derfor som helt centralt, at de har kunne tale med en støttegiver om, hvad det vil sige at være ordblind. Det gælder særligt elever på stx.

Flere elever fortæller, at de ikke er kommet godt fra start med at bruge programmerne, fordi de savnede viden om ordblindhed og at kunne tale med nogen om det. De fortæller, at de oplevede det som skamfuldt, og derfor ikke kom i gang med IT-programmerne eller kun sjældent brugte dem og kun derhjemme, hvor ingen kunne se det. En ordblind stx-elev sætter fortæller om sin oplevelse af at være overladt til sig selv med at acceptere sin ordblindhed:



Det der med, at man var til læsevejleder, der handler det mest om teknisk, hvordan du bruger programmerne, hvad de hjælper dig med. Det er meget sådan teknisk. Jeg synes, jeg havde brug for hjælp til ligesom at acceptere det. Jeg er ikke mærkelig, jeg er ikke dårlig til noget. Jeg følte, at jeg blev sat lidt i en boks. I folkeskolen, der så man jo tit dem der, der var meget ordblinde. Der fik man jo tit at vide, at man var dum. Det har jeg da også tit fået at vide også i gymnasiet. Folk siger: 'Jeg troede, du var klog.' Nå, men tak. Jeg tror bare, at i sammenhæng med de her kommentarer og alt det der, så tror jeg bare, at jeg synes, at det var svært at acceptere, at man ikke var ligesom de andre.

6.7.3 Praktiske udfordringer med IT-programmer hæmmer elevernes brug

Endelig er der elever, der giver udtryk for, at de tildelte IT-programmer ikke fungerer hensigtsmæssigt. Det handler både om, at nogle programmer er længe om at starte op, og eleverne derfor ikke altid oplever at have tålmodigheden til det. Derudover kan oplæsningsprogrammerne være hårde at høre på i længere perioder af gangen, da stemmerne opleves som robotagtige og unaturlige. Derudover opleves kvaliteten af oplæsningsfunktionen ikke som værende lige god på alle sprog, ligesom enkelte elever har oplevet, at IT-programmerne ikke nødvendigvis er til rådighed for dem fx spansk.

6.8 8. SPS i praktikperioder

For elever på erhvervsuddannelserne kan der også være behov for støtte under praktikperioder. Elevernes støttebehov afhænger af den enkelte elevs konkrete udfordringer. Ordblinde elever har også mulighed for at bruge deres IT-programmer på praktikstedet. Særligt elever med psykiske vanskeligheder oplever behovet for støttetimer, mens de er i praktik.

Derudover fremgår det, at der er stor forskel på skolernes praksis for støtte i praktikken, herunder i hvilken udstrækning skolerne aktivt forholder sig til, hvordan støtten bedst imødekommer den enkelte elevs behov i praktikperioder. Selvom det er skolens ansvar, at eleven modtager relevant støtte, også i praktikperioder, er der skoler, hvor det stort set overlades til den enkelte elev at tale med sit praktiksted om støtte. Endvidere vidner interviewene om, at der kan være en række forskellige udfordringer forbundet med at yde støtte til eleverne, mens de er i praktik. Det handler blandt andet om elevens egen lyst til at fortælle om sine udfordringer af frygt for, hvad det vil betyde for vedkommendes chancer for at få en praktikplads. Således peger analysen på, at der ligger et potentiale i, at skolerne arbejder med procedurer, der understøtter, at eleverne får den støtte, de har behov for, mens de er i praktik.

6.8.1 Skolerne er ansvarlig for SPS – også i praktikperioder – men yder den forskelligt

Det er skolens ansvar at afdække elevens behov for støtte i praktikken samt – i tilfælde af behov – at søge om støtte og afklare med praktikstedet, hvem der har ansvar for at yde støtten. Der eksisterer dog en uklarhed blandt de fagprofessionelle på tværs af de besøgte erhvervsskoler med hensyn til, hvad ansvaret for SPS i elevers praktikperioder præcist indebærer. Uklarheden handler om, hvad hhv. skolens og praktikstedets roller er med hensyn til at sikre eleven den relevante støtte, fx hvem der skal udøve støtten.

I praktikperioderne kan skolerne enten selv vælge at varetage støtten, som de gør i skoleperioder, eller de kan arrangere, at elevernes praktiksted varetager støtten. Sidstnævnte forudsætter dog, som beskrevet, at eleven er indforstået med dette og selv ønsker at være åben om sine udfordringer over for praktikstedet.

Det er meget forskelligt, hvordan støtte i praktikperioder organiseres på de forskellige skoler. Nogle skoler har en praksis, hvor skolen koordinerer, at elever enten får sin kendte støttegiver med i praktikperioder, eller at skolen henvender sig til den enkelte virksomhed med henblik på at lave en aftale om støtte, hvis der er et behov. Andre skoler sikrer, at støttegivere yder SPS i skoleperioder, men lader det være op til eleverne selv at få støtte og fortælle om deres behov til deres praktiksted.

6.8.2 Elever har forskellige støttebehov i praktikperioder

Det er meget forskelligt, i hvilken grad eleverne oplever behov for støtte under deres praktikperioder. Mens nogle elever oplever et uændret eller forstærket støttebehov, oplever andre elever, at deres støttebehov hovedsageligt knytter sig til det at gå i skole, således at behovet er langt mindre eller ikkeeksisterende i praktikperioder, som typisk er præget af mere praktisk arbejde.

Det er særligt ordblinde elever, som oplever et mindre støttebehov i praktikperioderne. På tværs af de besøgte erhvervsskoler peger de fagprofessionelle på, at de generelt oplever, at ordblinde elever har begrænset behov for støtte under praktikperioder, hvor arbejdet er mere praktisk end skriftligt. For de elever, der også har en del skrivearbejde i praktikperioderne, fx journalregistrering på SOSU-uddannelserne, oplever eleverne, at deres IT-hjælpe midler kan støtte dem. Herudover peger eleverne på, at de på praktiksteder generelt møder forståelse og accept af, at der kan opstå mindre fejl i deres skriftlige arbejde. Selvom flere elever beskriver, at de har et mindre støttebehov i praktikken, beskriver de samtidig, at det kan give en ro i hverdagen at vide, at der er en person, man kan kontakte, hvis behovet opstår.

Generelt oplever eleverne med psykiske udfordringer i højere grad behov for støtte i praktikperioderne, hvor de skal begå sig på en ”rigtig” arbejdsplads med nye mennesker og krav. Det handler om, at deres udfordringer typisk forstærkes af, at de skal indgå i nye sociale sammenhænge, og de kan således have behov for støtte til at håndtere dagligdagen på praktikstedet, fx i form af hjælp til struktur på dagen eller til kommunikation med chefen eller andre ansatte på praktikstedet.

Det er forskelligt, hvor stor en rolle skolen spiller, når SPS-modtagere med psykiske vanskeligheder skal i praktik. På nogle skoler overlades det til den enkelte elev at gøre praktikstedet opmærksom på sine udfordringer og støttebehov, mens andre skoler på forskellig vis arbejder på at understøtte en god kobling mellem elevens støtte på uddannelsen og i praktikken.

6.8.3 Støtte til praktikpladssøgning

For mange elever kan det være en udfordring i det hele taget at få en praktikplads. Nogle elever kan derfor have gavn af støtte i forbindelse med praktikpladssøgningen ud over den støtte, de kan få på et praktikcenter. Alle erhvervsskoler er forpligtede til at understøtte elevers praktikpladssøgning, men for elever, der modtager SPS, kan der være et behov for udvidet støtte. Det kan fx være fordi, de oplever det som særligt trykt at få hjælp til at skrive ansøgninger fra en kendt støttegiver, eller at de har behov for hjælp til at "sælge sig selv" og tale om deres udfordringer ved en samtale med et praktiksted.

Hjælp i ansøgningsprocessen kan bestå i støtte til at hjælpe eleven med at finde frem til, hvilke praktiksteder det er relevante at søge, og til hvad man konkret skriver i ansøgningen. Nogle elever oplever et enormt pres i forbindelse med at skrive praktikansøgninger og kan have svært ved at vurdere, hvornår det er godt nok, fordi de oplever, at der er meget på spil.

Hjælp til at sælge sig selv til et praktiksted kan bestå i, at eleven taler med en støttegiver om, hvad de skal sige til sig selv til en praktiksamtale, og hvordan de skal sige det. Nogle elever fortæller, at de over en "elevatortale" med støttegiver, så de opbygger en tiltro til, at de kort og præcist kan præsentere sig selv.

Erhvervsuddannelserne er forpligtet til at hjælpe alle deres elever med at søge og få en praktikplads. Herunder kan der være elementer i ansøgningsprocessen, hvor der kan gives støtte i regi af SPS. Det drejer sig om de tilfælde, hvor eleverne oplever nogle barrierer i ansøgningsprocessen på grund af deres funktionsnedsættelse. Eleverne oplever det – uanset om det gives i regi af SPS eller som del af skolens generelle støtte – som positivt at få denne hjælp af en støttegiver, der kender dem og deres udfordringer

6.8.4 Hjælp til at være åben om udfordringer over for praktikstedet

Det er et dilemma for eleverne, særligt elever med psykiske udfordringer, om de skal fortælle praktikstedet om deres udfordringer og støttebehov. Det skyldes, at det kan være sårbart at adressere dette i en ansættelsessituation, og eleverne frygter, at det kan betyde, at de i sidste ende ikke får en praktikplads, hvis de fortæller om deres udfordringer og støttebehov til en samtale med en fremtidig arbejdsgiver.

Derfor er der nogle elever, der undlader at fortælle praktikstedet om deres udfordringer, og som heller ikke ønsker, at skolen viderebringer den information. Således får eleven ikke den støtte i praktikperioden, som eleven ellers kunne have gavn af. I værste fald kan det medføre, at praktikaf-talen bliver opsagt, eller at støtte først kommer på tale, når der allerede er opstået problemer på praktikstedet – noget, der potentielt kunne være undgået, hvis man indledningsvist havde fået skabt den nødvendige forståelse for elevens behov og reaktionsmønstre.

Det kan derfor være hensigtsmæssigt at understøtte eleven i at være åben om sine udfordringer, således at eleven, skolen og praktikstedet sammen kan lægge en plan for, hvordan de bedst muligt kan sikre, at eleven får de bedste betingelser for en vellykket praktikperiode.

Det kan imidlertid være svært for en støttegiver at hjælpe eleverne med overgangen til praktik på grund af vedkommendes tavshedspligt. På trods af, at støttegivere kan argumentere for, hvorfor det er en fordel, at praktikstedet kender elevens behov, er det i sidste ende elevens valg. En støttegiver må acceptere elevens valg, også selvom vedkommende vurderer, at eleven har behov for støtte for at kunne fuldføre sin praktik.

Herudover vurderer fagprofessionelle, at det er vigtigt, at eleverne klædes på til at tale om deres udfordringer på en hensigtsmæssig måde. Også eleverne gør sig mange overvejelser om, hvordan de skal kommunikere med et praktiksted om deres udfordringer, så det ikke går ud over deres muligheder for at få en praktikplads. En eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller følgende:



Det [om han skulle være åben over for praktikstedet om sine udfordringer] har været noget, jeg har snakket rigtig meget om med min praktikvejleder. Om jeg tør at skrive det, hvordan jeg skal skrive det op, hvordan jeg skal formulere det og alle de ting der. Men jeg valgte bare simpelthen at være ærlig. I stedet for at skrive alle de negative ting, så prøvede jeg at skrive alle de gode ting, der er ved mig selv og alle de ting, jeg godt kan finde ud af. At jeg faktisk er motiveret og har lyst til det. Men så også skrive, at jeg har nogle udfordringer i min hverdag. Jeg skrev faktisk også, at jeg kan bruge det på en konstruktiv måde ved, at jeg ligesom også kan sætte mig rigtig godt ind i mennesker. Altså, at jeg også er god til at fokusere på mennesker ift., hvordan de egentlig har det. Så jeg skrev, at jeg kan vende min ADHD om til noget konstruktivt.

6.8.5 Vigtigt at en kendt støttegiver tager ekstra initiativ i praktikperioder

På nogle erhvervsskoler får eleverne den samme støtte i skole- og praktikperioder, dvs. elever, der er tilknyttet en støttegiver, har så vidt muligt samme støttegiver under hele uddannelsen. Dette kan naturligvis kun lade sig gøre på større erhvervsskoler, som både har grundforløb og hovedforløb på samme skole, men alle skoler kan med fordel have et fokus på så langvarige relationer som muligt mellem elev og støttegiver. Der er dog forskel på, hvor opmærksomme støttegiverne er på at holde kontakten til eleverne i praktikperioden og at finde en hensigtsmæssig støtteform, mens eleverne samtidig skal indgå i en hverdag på et praktiksted på fuld tid.

Nogle støttegivere på skolen har kontakt med eleverne, mens de er i praktik, enten per telefon eller ved at møde op på praktikpladsen. De elever, der har kontakt med deres vanlige støttegiver i praktikperioder, sætter pris på at kunne vende løst og fast og have en dialog, også når der ikke er store udfordringer.

Andre støttegivere fortæller, at eleverne kan kontakte dem efter behov. Analysen peger dog på, at det også i praktikperioderne kan være svært for eleverne at vurdere, hvornår de har et behov og tage initiativ til en snak med støttegiver. I praksis betyder det, at mange elever får mindre støtte i praktikperioder end i skoleperioder. En eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller:



Nej, det havde jeg nemlig ikke [kontakt til støttegiver i praktik]. Jeg havde håbet på, at hun skrev, og jeg kunne også selv sagtens have gjort det, så det er jo ikke for at lægge ansvaret væk. Men det faldt ikke lige naturligt at skrive eller ringe til hende, hvis der var noget, jeg ikke kunne finde ud af, fordi hun ikke havde opsøgt kontakten [...] Og så kontaktede jeg dem ikke, det gjorde jeg egentlig ikke.

6.8.6 Vigtigt støttegiver på praktiksted har tilstrækkeligt tid og kendskab

Et andet eksempel på støtte i praktikken er, at eleverne får en støttegiver tilknyttet på praktikstedet, evt. i kombination med, at de samtidig kan kontakte deres vanlige støttegiver på skolen efter behov. Støtte på virksomheden har den fordel, at elevens støttegiver også kender til hverdagen på praktikstedet og kan hjælpe eleven med at afkode og forstå den kultur og de normer, der hersker på arbejdspladsen. Samtidig er det dog vigtigt, at støttegivere på praktikstedet dels ved nok om de udfordringer, som eleverne har, og hvordan de kan understøttes, dels afsætter tid nok til at yde

støtten. En eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller følgende om sine frustrationer forbundet med at være tilknyttet en støttegiver på sit praktiksted, der ikke havde tilstrækkelig tid til at hjælpe hende:



De opgaver jeg fik tildelt, som alle eleverne fik [på praktikstedet], de var meget uoverskuelige for mig. Jeg havde brug for noget struktur og at kunne få vejledning og rådgivning til, hvad jeg lige skulle gøre her, og hvad jeg skulle lave, når jeg kom hjem – step by step. Det fik jeg simpelthen ikke. Ikke på en ordentlig måde. Jeg kunne godt tænke mig, at der var blevet taget lidt mere hånd om mig.

6.8.7 Vigtigt med dialog mellem skole og praktiksteder

Der er forskellig praksis for, om og hvordan de besøgte erhvervsskoler har et særligt samarbejde med SPS-elevs praktiksteder. På nogle skoler lægges ansvaret for at gøre opmærksom på SPS-elevs behov over på de enkelte elever, mens andre skoler i højere grad understøtter eleven i den første kontakt til praktikstedet.

På nogle skoler deltager støttegiver i overleverings- og sparringsmøder, fordi det er et godt udgangspunkt for praktikperioden, at praktikstedet fra start forstår, hvilke udfordringer eleven har, og hvilken støtte eleven har behov for. Der er også skoler, hvor støttegiveren giver sine kontaktoplysninger til praktikstedet, så de kan kontakte støttegiveren og få sparring om en konkret elev, hvis der bliver behov for det under praktikperioder, eller hvor eleven fortsætter med at komme ind på skolen og få støtte i praktikperioden, så støttegiver på den måde følger eleven i praktikken.

Generelt beskriver de fagprofessionelle på erhvervsskolerne, at der er gode erfaringer med, at praktiksteder gør en indsats for at imødekomme SPS-modtagernes behov. Det sker fx ved, at nogle skoler samarbejder med virksomheder, som de ved er gode til at håndtere de lidt ”skæve” elever, eller ved at nogle skoler giver praktikstederne viden om forskellige diagnoser, og hvordan de bedst understøtter elever med forskellige udfordringer. Fx laver en skole en række orienteringsbreve, de sender ud til praktikstederne.

6.8.8 Udfordring at finde tid til støtte, når man er i praktik

Uanset om støtten gives af en støttegiver fra skolen eller praktikstedet, peger eleverne på, at det kan være vanskeligt at finde tiden til at modtage støtte under praktik. Det handler både om, at eleverne typisk er trætte efter de lange arbejdsdage og om, at det kan være svært at koordinere i praksis, hvis støttegiveren sidder et andet sted i byen.

Hvis eleven har en støttegiver fra skolen tilknyttet, hænger det typisk sammen med, at det kan være svært at finde et tidspunkt at mødes, der ligger uden for elevens arbejdstid, men inden for støttegiverens. For elever, der har en støttegiver koblet på fra praktikstedet, handler det om, at støtten kan blive udfordret af, at hverdagen på en arbejdsplads kan blive presset af andre opgaver, og at det kan betyde, at der ikke sættes tid af til den støtte, eleven reelt har behov for.

6.8.9 Når elever oplever SPS som relevant i praktikperioder

Der er eksempler på, at elever oplever at modtage tilstrækkelig støtte i praktikken. Det er særligt tilfældet, når der er tale om, at eleverne kan kontakte den støttegiver, de allerede har tilknyttet i deres skoleperioder, efter behov, og at støttegiveren er fleksibel med tidspunkt og sted for støtten.

Nogle elever fortæller, at det er rart for dem, at der er nogen, de kan kontakte, hvis noget er svært i praktikken, fx i relation til andre medarbejdere på arbejdspladsen, eller de kommer i tvivl om, hvordan de skal håndtere nogle udfordringer i praktikken, fx hvordan man indgår socialt på arbejdspladsen eller kommunikerer. For eksempel fortæller en ordblind eud-elev med psykiske vanskeligheder, at hendes støttegiver løbende kommer på besøg hos hende på praktikstedet, hvor de både taler om, hvordan det generelt går, og støttegiver hjælper med at sparre om svære sociale situationer. Konkret har støttegiver desuden hjulpet eleven til at få klarhed om nogle arbejdsopgaver på det hotel, hvor hun var i praktik:



Tjenerne har ikke været så gode til at give arbejdsopgaver til mig dernede [på praktikstedet], fordi jeg er den eneste serviceassistent, der render rundt dernede. Så var [støttegiver] dernede på besøg, og så fangede hun en tjener, og så sad vi faktisk bare og snakkede, og han kom løbende med de der tjeklister, så vi kunne se dem, mens han forklarede os, hvordan det var. Det var jo rigtig rart, fordi der havde jeg jo ikke tænkt over, at man bare lige kunne fange en af tjenerne og så og spørge, for jeg tænkte: 'Gud, de har så travlt, så det kan de ikke hjælpe mig med.'

6.9 9. Elevens indstilling til SPS-arbejdet

Generelt er det en fordel for eleverne, når de er åbne omkring deres udfordringer og støttebehov. Det handler om, at det er nemmere for både lærere og andre elever at tage hensyn til elevens udfordringer i undervisningen, hvis de forstår hvad det handler om. Det handler også om, at støttegiver kun må videreformidle eller drøfte information om en elev med fx andre lærere, hvis eleven giver tilladelse til dette. Således understøtter elevens egen åbenhed, at eleven kan blive støttet bedst muligt. Af interview med eleverne fremgår det dog, at det er meget forskelligt, hvor åbne eleverne vælger at være omkring deres udfordringer.

6.9.1 Forskelligt hvor åbne elever er om deres udfordringer

Der er forskel på, hvor åbne eleverne vælger at være om deres støttebehov. Nogle elever vælger at være helt åbne omkring deres behov. De fortæller, at det generelt gør det lettere at få hjælp fra lærere og andre elever og gør det nemmere for andre at forstå, hvorfor de handler eller reagerer, som de gør. En eud-elev med psykiske vanskeligheder fortæller:



Jeg har et meget afklaret forhold til mine problemer, og jeg er meget åben omkring dem til mine klassekammerater og lærere og sådan nogle ting. Så er det også ligesom nemmere at forstå, hvorfor jeg gør nogle ting nogle gange.

Selvom de fagprofessionelle understreger, at eleverne får bedst støtte, når de er åbne om deres behov, er det ikke alle, der har lyst til dette, eller først er klar til at være åbne om deres udfordringer over tid. Udover at støttegivere kan forsøge at aftabuisere elevens udfordringer og opfordre elever til at være åbne om deres udfordringer og tillade videndeling blandt lærere og støttegivere, er det svært for fagprofessionelle at gøre mere. Det er i sidste ende elevens egen beslutning. Således kan der for nogle elever være et behov for, at de selv bearbejder og accepterer deres udfordringer, før de er klar til at være åbne over for andre.

De elever, der vælger at være åbne, er særligt elever, der har kendt til deres udfordringer før opstart på deres uddannelse. Omvendt fortæller flere elever, der først har opdaget deres ordblindhed i forbindelse med screening og gennemførelse af *Ordblindetesten* på en ungdomsuddannelse, at det har

været svært selv at acceptere deres vanskeligheder, og de frygter, hvad det betyder for andres opfattelse af dem, hvis de er åbne. Disse elever har derfor heller ikke haft lyst til at være åbne om deres udfordringer fra starten. En ordblind stx-elev fortæller:



Jeg kan også huske, at da vi snakkede om det i 1. g, der blev jeg meget rørt af det, når vi snakkede om det, og nu er det bare en del af mig, og det er sådan, det er [...] I løbet af de tre år er jeg både nået langt i forhold til det punkt, fordi man ligesom har accepteret, at det ligesom er sådan, det er og er blevet meget bedre til at snakke om det. Hvis folk ligesom siger noget, så er jeg ikke flov over at sige, at jeg er ordblind, hvilket jeg godt kunne være i starten, fordi det var så fremmed. Man vidste ikke, hvad det hele indebar.

Frygten for andres reaktion hæmmer elevernes åbenhed

Blandt de elever, der ikke ønsker at være åbne om deres udfordringer eller kun er det for de nærmeste eller efter behov, handler det typisk om frygten for, hvad andre tænker. Blandt ordblinde elever skyldes det blandt andet, at flere er blevet mødt af klassekammerater, der synes det er "snyd", at de har IT-værktøjer tilgængelige og kan få længere tid til eksamen, eller at nogle elever forbinder det at være ordblind med at være dum. Blandt elever med psykiske vanskeligheder skyldes det typisk, at de er bange for at blive oplevet som anderledes eller mærkelige af deres klassekammerater og derfor vælger at holde deres udfordringer for sig selv.

Herudover kan den kultur, der er i en klasse, have betydning for, hvor nemt det er at være åben. Nogle elever fortæller, at de går i en klasse, hvor eleverne kender hinanden godt, og det falder naturligt at være åben. Andre elever fortæller, at de går i en klasse, hvor der er stort fokus på konkurrence og præstation og frygter, at det vil blive opfattet negativt og som et svaghedstegn at være åben om sine udfordringer. En stx-elev med psykiske udfordringer fortæller:



Jeg tror, at for mig havde det været rigtig svært, hvis det var noget, som bare blev åbent diskuteret. Det var nok fordi, at jeg gik i en virkelig konkurrencepræget klasse, hvor lærerne gik meget op i, at vi skulle være dygtige. Det var selvfølgelig fedt, men det tog også lidt overhånd tit. Jeg tror, at det ville blive set meget som et svaghedstegn i min klasse, hvis du ikke kunne få de gode karakterer. Det blev man meget dømt på. Så ja, det tror jeg ville have gjort det meget sværere for mig, hvis der var blevet talt meget åbent om det.

Appendiks A – Litteraturliste

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

EVA (2019a): *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne. En registerundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019b): *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne – de fagprofessionelles perspektiv på SPS*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019c): *Elevperspektiver på den specialpædagogiske støtte på ungdomsuddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danneris, S. & Mølholt, A. (2018): Kvalitative forløbsundersøgelser: Et fokus på forandringer gennem tid i udsatte borgeres livsforløb, i Monrad, M & Olesen S.P. (red.) *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Finansministeriet. (2020). *Forslag til finanslov for finansåret 2021*, jf. <https://fm.dk/media/18181/ffl21a.pdf>. (Lokaliseret januar 2021).

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.: LBK nr. 596 af 16/05/2019*. Lokaliseret januar 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/596>.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse: LBK nr. 597 af 16/05/2019*. Lokaliseret januar 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/597>

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser: LBK nr. 1395 af 28/09/2020*. Lokaliseret februar 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1395>.

Michael Q. Patton (2008): *Utilization-Focused Evaluation*, 4.th ed. Sage. (Kap 10); Peter Dahler-Larsen og Hanne Kathrine Krogstrup (2003): *Nye veje i Evaluering*. Forlaget Systime Academic (Kap. 4 og 7).

Saldana J (2003): *Longitudinal qualitative research: analyzing change through time*. Californien: Alta Mira Press.

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

STUK (2018): *Notat: Analyse af anvendelsen af den nationale ordblindetest*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet.

Appendiks B – English summary

Special pedagogical support (SPS) is an individual compensatory support offered to students who can document an impairment or similar severe difficulty. This evaluation and sub-notes focus on students affected by psycho social disabilities or dyslexia. The purpose of SPS is to ensure that such students can participate in education on an equal basis with other students.

The number of SPS recipients in upper secondary education has been steadily increasing in recent years, and, for all forms of upper secondary education, experience shows that the scope of work for professionals dealing with this target group in educational institutions is increasing. At the same time, a statement from the Ministry of Finance shows that in 2017 just over DKK 250 million was used on SPS for students in upper secondary education (Ministry of Finance, 2020).

Against this background, the National Agency for Education and Quality (DK: STUK) has requested the Danish Evaluation Institute (EVA) to carry out an overall evaluation of SPS in upper secondary education, which should provide knowledge of the extent to which SPS contributes to ensuring that recipients can take an education on an equal basis with other young people. In addition, the evaluation focuses on how SPS functions within upper secondary education, and how SPS can best be organised and delivered so that SPS lives up to its intention in the best possible way.

This report conveys the overall results of the evaluation. In addition to this main report, three sub-notes have been published as part of the evaluation:

1. Evaluation of special pedagogical support in upper secondary education. A register survey (EVA, 2019a)
2. Evaluation of special pedagogical support in upper secondary education - the professionals' perspective on SPS (EVA, 2019b)
3. Student perspectives on special pedagogical support in upper secondary education (EVA, 2019c).

This main report is based on the overall database included in the evaluation, including a comprehensive register survey, focus group interviews with professionals at eight upper secondary educational institutions and individual interviews with 48 students receiving SPS as part of their upper secondary education. Of these, 40 students have been interviewed on two or more occasions during their education. The students received SPS either due to dyslexia or due to psychosocial disabilities.

This report is especially aimed at school leaderships and professionals who work with SPS in upper secondary education as well as STUK.

Results

Students who receive SPS are more or less compensated for their challenges

Overall, the evaluation shows that the SPS system in upper secondary education largely lives up to its intention of ensuring that students with disabilities can participate in education on an equal basis with others. This register-based study shows that students who receive SPS have the same or slightly lower probability of dropping out of their upper secondary education compared to other students when taking relevant background factors into account. This is the case despite the fact that SPS recipients as a combined group have experienced more previously interrupted education courses than non-SPS recipients. This applies to both dyslexic students and students with psychosocial disabilities and in all forms of upper secondary education.

Interviews with students also show that students generally experience great benefit from SPS. Students generally point out that it would be very difficult for them to complete an upper secondary education without SPS. Especially students with psychosocial disabilities assess that it would be difficult for them to cope with their education without support. However, there are also a small number of students who, despite receiving SPS, have dropped out of their upper secondary education during the interview period. None of these students point to inadequate support as a reason for their dropping out. Several of the students have subsequently commenced special courses, e.g. Autism Spectrum Disorder (DK: ASF) classes or preparatory youth education (DK: FGU). This may indicate that the support for some students is not enough to enable them to complete an ordinary upper secondary education.

This register-based study also shows that dyslexic students who receive SPS arrive with lower grades from lower secondary school, but then experience greater academic progression in their upper secondary education than other students when their academic starting point and other relevant background factors are taken into account. For students with psychosocial disabilities, the conclusion is unclear. In vocational upper secondary education (DK: hf), students with psychosocial disabilities who receive SPS show a slightly greater academic progression than other students who are comparable in terms of a range of background factors. In the three-year academic upper secondary education, the academic progression of SPS students is slightly less than other students in comparable situations.

The qualitative analysis also shows that students generally experience that SPS contributes to raising their academic level, either in individual subjects or generally in their education, and some students experience that the support received is directly reflected in their grades. Despite the fact that academic complexity increases during an education, most students experience that SPS compensates for their study-related challenges.

Students develop coping strategies and benefit from SPS in the long term

In addition to the students being largely compensated for their study-related challenges, the evaluation shows that SPS can contribute to the students developing competences to independently solve similar tasks in the future. The qualitative study shows that some students acquire strategies that improve their ability to deal with their challenges, both in terms of their future daily educational life and in other arenas. Thus, students generally experience benefits from SPS that go beyond the specific academic context of upper secondary education, such as time management techniques or tools for improved communication, e.g. in relation to structuring assignments or specific grammar rules.

When looking at the transition of students to higher education, this register-based survey shows that students who have received SPS in upper secondary education have the same or slightly increased probability of transferring to higher education compared with other students, when taking account of relevant background factors. This applies to both the three-year academic and two-year vocational upper secondary educations.

Benefits of SPS to students are diverse

The evaluation shows that the benefits of SPS can be plentiful and diverse, and differences in benefits to students are closely linked to students' differing support needs. Differences thus exist in terms of the types of challenges that students require support with and how intensive the support must be to meet the individual student's support needs.

Based on the qualitative analysis, the benefits of SPS to students may be categorized within three dimensions of their daily lives under education: 1) academic competences and problem solving; 2) participation; and 3) planning and prioritisation. In addition, there is also a benefit at a more personal level: the thoughts and feelings of the student in relation to their everyday life under education.

When SPS supports students' academic competences and problem solving, it is especially important that the students strengthen their writing skills, including spelling and grammar, structuring assignments and general writing processes. In addition, students are able to strengthen their learning on a day-to-day basis by, for example, being able to seek support on any ambiguities in the teaching. Finally, SPS can strengthen the student's performance in tests and examinations, e.g. through the support person guiding students on how they can best approach an examination situation.

When SPS strengthens student participation, this can be participation in both the general class teaching and group work. For example, SPS can give students greater capacity to maintain school attendance or to approach teachers when they experience a need for help. Some students even experience that SPS makes them feel academically stronger and gives them a sense of having more to contribute with in classes or groups. When SPS strengthens students' participation in group work, this is really about some students experiencing greater academic strength due to support from SPS, or that they have gained more capacity on a personal level. Specifically, students can experience that they have gained improved relational skills in the classroom, including group work, or improved relationships with fellow students, as well as skills to handle any conflicts that may arise.

SPS especially supports students' competences to plan and prioritise their schoolwork. Thus, some students experience that SPS has helped them develop tools to create a better overview and plan their time. Other students say that SPS has strengthened competences to prioritise different tasks and to create a healthy balance between school and leisure, e.g. developing strategies that enable students to assess how to spend time on schoolwork most effectively and to judge when a task is complete. Especially students with psychosocial disabilities experience that they have improved their planning and prioritising skills.

When SPS strengthens students' abilities to deal with thoughts and feelings, this is typically because some students need to discuss personal thoughts with a support person in order to be able to maintain focus on the academic topics in school. Students indicate that SPS strengthens their belief in themselves and gives them the capacity and desire to attend school.

Furthermore, a point to note is that benefits to students can, to a greater or lesser degree, be across the above described dimensions. This especially applies to students with psychosocial disabilities,

who experience a very broad support that is aimed at various dimensions of everyday life under education. In addition, the analysis shows that support directed at challenges in one dimension also often has a positive impact on other dimensions.

Different routes to high quality SPS

The evaluation shows that although students generally benefit from SPS, there are large differences between the ways that schools prioritise and organise SPS work, which has an impact on the quality of the support provided and, ultimately, the benefits to students.

No single correct way to organise SPS can be identified. The evaluation shows that different advantages and disadvantages are associated with different forms of organisation. The crucial thing, however, is that schools prioritise their SPS work and reflect on how they organise SPS in the best possible way within the specific framework and conditions of the school.

The evaluation indicates that high quality SPS is characterised by the following:

Characteristics of high quality SPS

- Early identification of support needs and initiation of SPS
- A secure and continuous relationship between support person and student
- Support plans that are flexibly organised and meet the student's needs with regard to both form and content
- That SPS runs in close coordination with the student's teaching programme
- A holistic and coordinated effort, so that the student experiences coherence in the support initiatives

The quality of SPS depends on the outreach and proactivity of the school

The evaluation shows that the quality of SPS depends on how outreaching and proactive the schools are in terms of ensuring students receive timely and relevant support.

The qualitative analysis shows that it is of great importance in terms of student benefits from SPS that support is implemented as early as possible. The analysis shows that if the student does not receive timely support, this can ultimately mean that the student must withdraw from the education. Therefore, how the schools work to identify students with support needs is of great importance, and this work also covers the clear communication of the SPS opportunities available, as well as coordination with releasing schools and local government youth initiatives. In addition, an important factor is the degree to which a school has flexible administrative processes that allow intervention and offers of necessary support to students as soon as support needs are identified.

In addition, the qualitative analysis shows that student benefit from SPS is influenced by the degree to which the support they receive is sufficient and relevant. In cases where the extent of the support is too limited or the focus of the support is too narrow, student benefit from SPS may be limited. The qualitative analysis also shows that ongoing support hours for dyslexic students can help to increase

student benefits. Among other factors, it is important that the reading tutor is able to continuously maintain the students' use of their assistive devices and to promote routine use of various functions, e.g. the reading aloud function in connection with written assignments.

Furthermore, it is also an advantage when the school approaches SPS in coordination with other initiatives to promote student well-being and retention the school, so that students in need do not experience having to deal with many different people. The qualitative analysis shows that some students, especially those with psychosocial disabilities, can perceive seeking help as unmanageable, e.g. having to seek concrete professional help from their teacher or support with an apprenticeship training position from the school's apprenticeship training coordinator. Here it can be an advantage if the student's support person coordinates, refers and communicates with other relevant initiatives at the school, e.g. study guidance, homework cafes or school psychologists. This can help to ensure that the student receives relevant support and that a common thread exists between the various types of support that the student receives.

The school's framework for working with SPS has an impact on quality

The evaluation indicates that individual school frameworks for working with SPS have an impact on the quality of SPS and student benefits from the support.

The qualitative analysis indicates that it is important for the quality of the support that support persons have the time and flexibility to adapt the support to students' needs. Many support persons are also teachers, which means that their availability for support work is often planned for certain times. This can influence the support person's flexibility and possibilities for accommodating the individual student's preferences, e.g. regarding when on a particular day the support can be given. At the same time, it can also be difficult to be available if a need for "acute" support arises or a need for more support hours over a given period of time. Furthermore, the analysis shows that the students with dyslexia who experienced the greatest benefit from the introduction to their assistive devices had sat individually with a reading tutor with plenty of time to discuss the workings of the programmes.

In addition, the qualitative analysis indicates that an important factor for the quality of the support is whether the support staff have specific competences, e.g. in the form of diagnostic, relational and reading tutor competences. There are considerable differences between the backgrounds and formal and informal competences of support staff - both between schools and among individual teams of professionals at a school. In particular, support staff dealing with students with psychosocial disabilities express the need for further qualifications to better equip them to help students with such challenges.

It is also important for the quality of SPS that the remainder of the teaching staff are also equipped to support students who receive SPS. The qualitative analysis shows that the SPS work can be strengthened when the school's teachers are informed of which students are receiving SPS or when the teachers gain general knowledge of how they can support students with various challenges during the teaching. In addition, it is generally an advantage when support and teaching are seen in an overall context. For some students, this means that it is useful to receive some of the support during the actual teaching. Among other things, this can give the support person a better insight into the student's specific challenges as they unfold in the classroom and, thereby, provide an improved basis for the support. For other students, it can be an advantage if the support person maintains a dialogue with the student's teachers, e.g. about the students' specific challenges and any needs for special consideration.

Relationship between support person and student, and support focus influence student benefit from SPS

The evaluation shows that the benefits from SPS depend on the relationship between student and support person and how proactive the support person is.

The qualitative analysis shows that a secure and trusting relationship between the student and support person can be supported by taking into account the chemistry between the student and support person when considering the allocation of support person, and not least by prioritising the continuity of the relationship. Building trust and confidence takes time, and it can be challenging for students to have to switch support persons during their education. This especially applies to students that are already vulnerable. For many students, a fruitful relationship is one in which the support person - by clearly expressing confidence in the students and describing their successes - gives them renewed self-confidence and sense of commitment in relation to their schoolwork.

Furthermore, it is important that the support is proactive in character, and that it is the support person who takes responsibility for the support actually taking place. Students can have different preferences for agreeing meetings and scheduling support, but it is important that the support person actively works towards students receiving the support they need. Therefore, it will often be an advantage if the support person regularly takes the initiative for the support, so that the student's challenges can be managed on an ongoing basis and that any problems are prevented from growing. Some students point out that seeking help themselves can be difficult when they are already under pressure. In this context, it is often an advantage that the support person has good insight into the student's daily life. Support persons who know the school, the student's daily life and typical periods of great pressure during the school year can more easily adapt their support in accordance with this knowledge. In addition, support persons who work on a daily basis at the school can more easily sense how their students are doing.

Vocational education faces challenges with apprenticeship training and employment among students with psychosocial disabilities

Although the evaluation shows that the SPS scheme in upper secondary education largely lives up to the intention of ensuring that students with disabilities can educate themselves on an equal basis with others, the evaluation also points to significant challenges for SPS recipients in vocational education, particularly for students with psychosocial disabilities.

The register survey shows that students who have received SPS are more likely to be placed in school-based practical training for their first apprenticeship course, compared with students who have not received SPS. This is especially true for students who have received SPS due to psychosocial disabilities. The probability of these students commencing school-based practical training is thus 10 percentage points greater than for students who have not received SPS. The corresponding difference for students who have received SPS due to dyslexia is 3 percentage points.

The register survey shows that students who have received SPS are less likely to enter employment after completing vocational education and training (DK: EUD) compared to other students. This remains so even when taking relevant background factors into account. This especially applies to students who have received SPS due to psychosocial disabilities, as their probability of transferring to employment is 16 percentage points lower than students who have not received SPS. The corresponding difference for students who have received SPS due to dyslexia is 3 percentage points.

The qualitative analysis shows that schools have varying practices for ensuring that students in vocational education and training continue to receive SPS throughout their education, also during apprenticeship periods. Although it is the responsibility of the school to ensure that students receive

relevant support throughout their education, including during apprenticeship periods, there are schools where it is largely left to individual students to seek their own support during the apprenticeship training. This results in many students receiving less or even no support during their apprenticeship training. Although some students indicate that their need for support is reduced during apprenticeship training, as this training typically draws on practical rather than academic competences, it is especially students with psychosocial disabilities that can be challenged by their new surroundings, relationships and tasks, which underlines the fact that these students may still have a great need for support during their apprenticeship training.

In continuation of the above, the evaluation sheds light on a fundamental challenge associated with the fact that students with support needs must enter into an employment relationship in connection with their apprenticeship training: The dilemma these students face lies in the requirement to inform a potential employer about their challenges and the risk that this will affect their chances of being offered an apprenticeship. The same dilemma probably applies when it comes to seeking employment after completion of the education. Support persons who provide support to students during apprenticeship periods, therefore, often focus on equipping students to talk about their challenges in a constructive way and on supporting the student's communication with the apprenticeship provider. There are also examples of support persons who communicate directly with the student's apprenticeship provider about the student's challenges in order to best equip the apprenticeship provider to offer the best possible support during the apprenticeship. However, this presupposes that students are willing to be open about their difficulties and permit the support person to carry out this communication.

Points of attention

Based on the results of the evaluation, EVA suggests the following points of attention to, respectively, educational institutions, support persons and the National Agency for Education and Quality (DK: STUK):

Points of attention

Points of attention for educational institutions

- Educational institutions should focus on early detection of students with support needs as well as on flexible administrative processes that allow schools to intervene with the necessary support as soon as support needs are identified. Educational institutions can gain advantage by establishing cooperation structures with releasing institutions, e.g. lower secondary schools, local government education guidance counselling and local government social services, where a handover takes place with information on the student's previous counselling, special educational needs, support, guidance and assistive devices.
- Educational institutions should focus on ensuring that their organisation of SPS allows support persons to provide flexible, continuous and proactive support to students in their daily lives. In this connection, it is important that the support is targeted towards the student's needs. In addition, it is important to ensure that time is made available for existing or new staff to use the support hours.

- Educational institutions should ensure that all support persons have the appropriate competences to carry out the support work, and that they are continuously - together and individually - given the opportunity to develop their competences and common SPS practice. In addition, educational institutions should focus on ensuring that the general teaching staff are also, to some degree, equipped to offer support to students with special needs as part of their teaching.
- Educational institutions should coordinate their SPS efforts with other school initiatives concerned with student well-being and retention, so that the greatest possible synergy between all the various initiatives is created, and that students experience a coherent pallet of support initiatives. A key element in achieving this is that the possibilities for support are perceived as accessible and understandable by the students.
- At vocational education and training institutions, special attention should be paid to supporting SPS recipients in their transition to apprenticeship training, and to actively contribute to ensuring that students who need support during their apprenticeship training period also receive it.

Points of attention for support persons

- Support persons should focus on creating and maintaining secure and trusting relationships with the students.
- Support persons should be proactive with regard to following up on individual students and ensuring that agreements are made that are adapted to the individual student's needs. This applies generally to all upper secondary education, but especially to apprenticeship training in vocational education.
- Support persons should, as far as possible, have long term pedagogical aims for their support, focused on students developing competences to independently overcome similar challenges in the future, e.g. techniques for structuring their time or concrete approaches to good communication.
- Support persons should take on a coordinating and unifying role with a view to creating coherence between the student's SPS, teaching and any other initiatives that the student may benefit from.

Points of attention for the National Agency for Education and Quality

- The National Agency for Education and Quality should continue to pay attention to easing the administrative procedures associated with applying for support, e.g. in relation to support plan descriptions, the lengths of grant periods and ensuring the shortest possible application processing times.
- The National Agency for Education and Quality should consider whether the framework and guidelines for SPS under apprenticeship training could be communicated more clearly to vocational education and training institutions than is the case at present.
- The National Agency for Education and Quality should consider increasing focus on offering competence and practice development activities to the professionals working within the sector.

About the database

The evaluation builds upon a register-based study of the SPS system and qualitative interviews at selected upper secondary educational institutions with students and professionals involved in support work in upper secondary education.

The register-based survey was conducted in order to map the characteristics of the support recipients and to examine how the support recipients perform in terms of a number of indicators related to their rates of completion of upper secondary education and their transition to higher education or employment. The survey is based on information from the administrative SPS system, linked to relevant registers at Statistics Denmark and the Danish Agency for IT and Learning. The database consists of students who have commenced an upper secondary education (STX, HTX, HHX, EUD or HF) in the period 2008 to 2017.

The qualitative data collection was carried out in order to gain the schools' perspectives on the backgrounds for, and significances of different forms of organisation, as well as a student perspective on the support initiatives and the factors that promote or hinder the use of the support in daily life. Eight upper secondary educational institutions have been selected on the basis of the quantitative study in order to ensure that different educations are represented, that there is a geographical spread, and that there is adequate volume in the number of SPS recipients at the selected educational institutions. At each of the eight schools, a focus group interview was conducted with the professionals responsible for SPS in the school, and also with 4-7 students per school who were interviewed 1-4 times and followed throughout their education for a period of up to three years. The students interviewed receive SPS due to dyslexia or psychosocial disabilities.

Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7182-513-8

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



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk