

Litteraturstudie om  
specialpædagogisk støtte  
og inklusion på  
ungdomsuddannelserne  
for personer med psykiske  
funktionsnedsættelser

---

**Ren Viden**

**RAMBØLL**

UDARBEJDET AF  
CAMILLA BRØRUP DYSSEGAARD,  
REN VIDEN I SAMARBEJDE MED  
RAMBØLL MANAGEMENT CONSULTING  
FOR STYRELSEN FOR UNDERVISNING  
OG KVALITET

Januar 2018

---

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENFATNING AF LITTERATURSTUDIETS FUND</b>	<b>4</b>
<b>1. INDLEDNING</b>	<b>6</b>
Baggrund og problemstilling	6
Undersøgelsesspørgsmål	8
Centrale begreber	8
Rapportens opbygning	9
<b>2. TILGANG, METODE OG KARAKTERISTIK AF VIDENSGRUNDLAGET</b>	<b>10</b>
Design og metode	10
Forskellige faser i nærværende litteraturstudie	10
Karakteristik af vidensgrundlaget	13
Karakteristik af de inkluderede studier	13
Syntesens robusthed	15
<b>3. SYNTESE</b>	<b>18</b>
Indsatstype 1: Skolens organisering og strategi	21
Kerneelement 1: Adgang til viden om arbejde med målgruppen i undervisningen og i skolens generelle praksis	22
Kerneelement 2: Struktureret samarbejde og netværk mellem fagprofessionelle	24
Indsatstype 2: Tilrettelæggelse af almenundervisningen	26
Kerneelement 1: Klar struktur og rammer for læring og samarbejde	28
Kerneelement 2: Differentieret læringsmiljø	30
Indsatstype 3: Specialpædagogisk støtte	33
Kerneelement 1: Opbygning af faglig og social kapacitet	35
Kerneelement 2: Fællesskab mellem SPS-elever	38
Indsatstype 4: Peermedierede indsatser	41
Kerneelement 1: Tilvejebringelse af viden og kompetencer om psykiske funktionsnedsættelser	43
Kerneelement 2: Struktureret samarbejde mellem peertutorer og peertutees	46

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>4. PERSPEKTIVERING</b>	<b>50</b>
Virkningsfulde indsatser i forhold til inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelsesniveau	50
Skolens organisering samt strategi og tilrettelæggelse af almenundervisningen	52
Specialpædagogisk støtte og peermedierede indsatser	53
Fremtidig forskning på feltet	54
<b>BILAG 1: LISTE OVER INKLUDEREDE STUDIER</b>	<b>55</b>
<b>BILAG 2: METODEBESKRIVELSE</b>	<b>57</b>



# SAMMENFATNING AF LITTERATURSTUDIETS FUND

## Formål

Det overordnede formål med det systematiske litteraturstudie er at kortlægge forskningsviden om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier der er afprøvet og med hvilken virkning.

## Metode

Litteraturstudiet er udarbejdet efter metoden Rapid Evidence Assessment (REA). REA er kendetegnet ved en systematisk tilgang til søgning og screening af studier i strategisk udvalgte forskningsdatabaser med afsæt i klare inklusions- og eksklusionskriterier. Kriterierne er udviklet med afsæt i litteraturstudiets formål, og således bygger litteraturstudiet på forskningsbaseret viden om, hvordan unge med psykiske funktionsnedsættelser kan understøttes i et inkluderende læringsmiljø og via konkrete indsatser, strategier og metoder fremme deres læring og/eller trivsel.

## Resultater

Litteraturstudiet indkredser fire overordnede indsatstyper:

- Skolens organisering og strategi
- Tilrettelæggelse af almenundervisningen
- Specialpædagogisk støtte
- Peermedierede indsatser

To indsatstyper, skolens organisering og strategi og tilrettelæggelse af almenundervisningen, har karakter af at være overordnede inklusionstiltag rettet mod skolen.

I forhold til skolens organisering og strategi viser litteraturstudiet, at indsatser målrettet fagprofessionelle, eksempelvis undervisere, vejledere og øvrige ressourcepersoner på skolen, er essentielle. Det gælder både de fagprofessionelles adgang til viden om elever med psykiske funktionsnedsættelser samt etablering af samarbejde og netværk mellem fagprofessionelle. Denne type tiltag har betydning for, at fagprofessionelle bliver i stand til at arbejde med specifikke indsatser, metoder og strategier, der fremmer en fælles forståelse af og tilgang til elevmålgruppen. Det fremgår tydeligt af resultaterne, at fælles målsætninger for skolens arbejde med inklusionstiltag både skaber en større forpligtelse blandt underviserne og et fælles udgangspunkt for håndtering af elevernes udfordringer.

Studierne under tilrettelæggelse af almenundervisningen fokuserer på, hvordan almenundervisningen kan tilrettelægges for at understøtte elever med psykiske

funktionsnedsættelsers inklusion og deltagelse i almenundervisningen og ligeledes være til gavn for de øvrige elever. Studierne har særligt fokus på, hvordan en klar struktur for læring og samarbejde samt et differentieret læringsmiljø gavner elevernes faglige og sociale udvikling. Resultaterne viser bl.a., at eleverne deltager aktivt i undervisningen, koncentrerer sig bedre og får en større bevidsthed om deres egne faglige kompetencer og læringsstrategier, når undervisningen er struktureret og rammesat i overensstemmelse med deres forskellige forudsætninger og behov. Et differentieret undervisningsmiljø øger desuden elevernes gensidige sociale interaktion og bidrager til at skabe socialt tilhørsforhold til klassen og skolen.

De to øvrige indsatsstyper, specialpædagogisk støtte (SPS) og peermedierede indsatser, er inklusionstiltag specifikt målrettet eleverne.

I forhold til specialpædagogisk støtte ses det på tværs af studierne, at det kan være nødvendigt at supplere almenundervisningen med specialpædagogiske tilbud specifikt målrettet den enkelte elev eller mindre grupper af elever med psykiske funktionsnedsættelser. Disse tilbud har en betydning for elevernes opbygning af et socialt og fagligt selvværd, hvor eleverne får redskaber, der kan styrke deres adfærd i en positiv retning, forbedre deres koncentrationsevne og således styrke deres deltagelse i undervisningen. Desuden kan fællesskab mellem SPS-elever bidrage til, at eleverne ikke føler sig alene og isolerede, men i stedet som en del af et større fællesskab af elever med forskellige forudsætninger.

Peermedierede indsatser kan have en positiv virkning for alle elever, såvel fagligt som socialt. Overordnet ses det, at peermedierede indsatser har en positiv virkning på elever på psykiske funktionsnedsættelser, idet indsatser og støtte givet af andre elever opleves som værende mindre stigmatiserende end støtte givet af fagprofessionelle. Dette bl.a. fordi almeneleverne gennem indsatserne får øget forståelse og mere positive holdninger over for udfordringer hos elever med psykiske funktionsnedsættelser. En vigtig forudsætning for, at peermedierede indsatser opnår succes, er, at peertutors (almenelever) rekrutteres målrettet og får tilstrækkelig viden og kompetencer til at kunne støtte en peertutee (elev med psykiske funktionsnedsættelser). Desuden medvirker en velstruktureret peerindsats til, at eleverne styrker deres faglige engagement og opnår et større udbytte af undervisningen.

# 1. INDLEDNING

Nærværende rapport er udarbejdet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) af Ren Viden (Camilla Brørup Dyssegaard) og Rambøll Management Consulting og præsenterer resultaterne af et systematisk litteraturstudie om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan støtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne.

Rapporten er afslutningsvis blevet reviewet af Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, Norge og Thomas Nordahl, professor og centerleder for SEPU (Senter for praksisrettet uddanningsforskning), Høgskolen i Innlandet, Norge.

## BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING

Det er en generel uddannelsespolitisk målsætning på grundskoleområdet såvel som på ungdomsuddannelsesområdet, at alle elever skal udvikle sig og blive så dygtige, som de kan. En tilgang til at indfri denne målsætning er at arbejde med øget inklusion af elever i det almene undervisningsmiljø. Inklusion har allerede været på dagsordenen i grundskolen i en årrække, bl.a. som følge af ændringen af folkeskoleloven i 2012, som afgrænser specialundervisning til at være undervisning i specialskoler og -klasser samt undervisning i den almindelige folkeskole, hvor eleven får støtte i mindst ni ugentlige timer<sup>1</sup>. Der er på ungdomsuddannelserne ikke foretaget en lignende lovændring, og på området eksisterer der stadig et uudnyttet potentiale for udvikling af mere inkluderende læringsmiljøer.

De faglige krav på ungdomsuddannelserne forudsætter en række grundlæggende kompetencer – socialt såvel som fagligt. For at opnå succesfuld inklusion af elever på ungdomsuddannelserne, som gør eleverne i stand til at imødekomme de faglige krav, er det derfor afgørende, at underviserne formår at differentiere undervisningen og møde eleverne med forståelse for deres forudsætninger og behov. For elever med funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelserne kan det bl.a. betyde, at der kan være behov for kompenserende støtte. Det kan være støtte i form af individuelle hjælpemidler, støtte til personlig mestring og robusthed eller støtte til at indgå i sociale sammenhænge.

Ungdomsuddannelsesinstitutioner kan søge støtte til elever med særlige behov i form af individuel kompenserende specialpædagogisk støtte. Den specialpædagogiske støtte kan spille mere eller mindre sammen med øvrige støttetilbud på uddannelsesstederne i forhold til fastholdelse og gennemførelse af uddannelsen, og det varierer, hvordan den gives i de lokale kontekster.

---

1 Jf. LOV nr. 379 af 28. april 2012 om ændring af folkeskoleloven, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.

Uddannelse spiller en central rolle i FN's handicapkonvention, som Danmark ratificerede i 2009. Konventionen indeholder en fordring om, at mennesker med handicap har ret til uddannelse, og at denne ret bl.a. skal indfris ved, at deltagerstaterne sikrer et generelt inkluderende uddannelsessystem, der understøtter livslang læring for alle<sup>2</sup>.

I overensstemmelse med handicapkonventionen beskriver Social- og Indenrigsministeriets handicappolitiske redegørelse fra 2016 ni centrale fokusområder, hvor "Lige adgang til uddannelse" er ét af dem. Redegørelsen er skrevet med bidrag fra flere ministerier, herunder Undervisningsministeriet, som alle arbejder på at fremme de handicappolitiske målsætninger om et inkluderende samfund og lige muligheder for alle.

I forhold til "Lige adgang til uddannelse" gennemførte Undervisningsministeriet i 2014-16 satspuljeprosjektet "Nye støtteformer for uddannelsessøgende med psykiske vanskeligheder og udviklingsforstyrrelser". Her blev forskellige former for specialpædagogisk støtte i undervisning på ungdomsuddannelser afprøvet i et forsøg på at skabe mere inkluderende undervisningsmiljøer. Resultaterne i projektet pegede på, at der var et udviklingspotentiale i forhold til at skabe et forskningsinformeret vidensgrundlag for vejledning om inkluderende læringsmiljøer og implementering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne.

Nærværende litteraturstudie om forskning i inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne er første delprojekt<sup>3</sup> i projektet "Vidensgrundlag om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser".

Det overordnede formål med det systematiske litteraturstudie er at kortlægge forskningsviden om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier der er afprøvet og med hvilken virkning.

Vidensgrundlaget, der er skabt som en del af dette systematiske litteraturstudie, vil kunne bruges til at målrette Styrelsen for Undervisning og Kvalitets (STUK) vejledning om specialpædagogisk støtte i forhold til at understøtte opbygningen af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne i fremtiden. Vejledningen kan rettes mod både ungdomsuddannelsesinstitutionernes ledelser, ressourcepersoner og undervisere, som er tæt på vejledning af elever og kollegaer samt på selve tilrettelæggelsen af undervisningen. Vidensgrundlaget kan således bidrage til at målrette eksisterende specialpædagogiske støtteformer.

Vidensgrundlaget kan endvidere danne afsæt for kvalificeret udvælgelse af virkningsfulde indsatser, metoder og strategier, der med fordel vil kunne bruges som udgangspunkt for at igangsætte systematiske forsøg med SPS i forhold til at udvikle støtteformer, der tilgodeser elever med psykiske funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelsernes trivsel og/eller læring. Dette vil betyde, at fremtidige systematiske forsøg (RCT) kan igangsættes på baggrund af både forskningsviden og praksiserfaring.

---

2 FN's konvention om rettigheder for personer med handicap, 2006.

3 Andet delprojekt består af en kortlægning af initiativer, der understøtter inklusion af psykisk sårbare unge på ungdomsuddannelserne.

I litteraturstudiets afsluttende perspektivering gives mulige forslag til, hvordan vidensgrundlaget kan inspirere og anvendes i praksis.

## UNDERSØGELSESPØRGSMÅL

Med henblik på at generere det bedst mulige overblik over og indsigt i den tilgængelige viden om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelserne, er der arbejdet ud fra følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan kan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier er afprøvet og med hvilken virkning?

## CENTRALE BEGREBER

**Inkluderende læringsmiljøer:** I dette litteraturstudie forstås inkluderende læringsmiljøer som et læringsmiljø, hvor alle børn og unge bydes velkomne som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskaber, hvor der tages højde for individuelle deltagelsesforudsætninger, hvor alle lærer og udvikler positive selvbilleder, og hvor mangfoldighed opfattes som en værdi for fællesskabet.

**Specialpædagogisk støtte:** Indsatser, metoder og strategier eller støtte der gives/ydes på ungdomsuddannelserne for at fremme trivsel eller læring hos unge med psykiske funktionsnedsættelser. Fælles for indsatser, metoder, strategier og støtte er, at de skal foregå inden for rammerne af ungdomsuddannelserne i den almene undervisning. Det overordnede formål er med andre ord, at elever med psykiske funktionsnedsættelser skal have mulighed for den samme deltagelse i undervisningen som deres klassekammerater. I dette litteraturstudie henviser specialpædagogisk støtte både til specialpædagogisk støtte (den danske tilskudsordning) og specialpædagogiske indsatser fra de inddragede studier.

**Læring:** I dette litteraturstudie forstås læring som en aktiv proces. Der er tale om tilegnelse af færdigheder, viden eller kundskaber på baggrund af undervisning, som fører til, at eleverne opnår nye kapaciteter både socialt og fagligt, der medvirker til, at de kan indgå aktivt i deres uddannelse.

**Trivsel:** I dette litteraturstudie forstås trivsel som et udtryk for velbefindende, der giver den enkelte elev oplevelsen af overskud, gåpåmod og handlekraft, som har direkte betydning for elevens sociale tilhørsforhold til uddannelsen og aktive deltagelse i undervisningen.

**Psykisk funktionsnedsættelse:** Forstås som fx en lidelse som depression, personlighedsforstyrrelse eller skizofreni. Det kan også være en udviklingsforstyrrelse som ADHD eller ASF<sup>4</sup>.



**Fagprofessionelle:** I dette litteraturstudie omfatter fagprofessionelle alle professionelle, der arbejder med at fremme inklusion af elever med psyksiske funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelserne. Der kan være tale om faglærere, studevejledere, kontaktlærere, ressourcepersoner, støttepersoner, mentorer, psykologer m.m.

For yderligere definitioner se bilag 2, metodebeskrivelse.

## RAPPORTENS OPBYGNING

Udover denne indledning består rapporten af:

Kapitel 2, som omhandler rapportens tilgang, metode og overordnede karakteristik af de inkluderede studier. Det er i dette kapitel, der gives et indblik i den struktur, som dette systematiske litteraturstudie er udarbejdet efter (yderligere dokumentation kan findes i bilag 2, metodebeskrivelse). Endvidere gives en overordnet karakteristik af de inkluderede studier samt en vurdering af syntesens robusthed.

Kapitel 3, som består af en narrativ syntese på tværs af de inkluderede studier. Der er på baggrund af de 23 inkluderede studier identificeret fire overordnede indsats typer:

- Skolens organisering og strategi
- Tilrettelæggelse af almenundervisningen
- Specialpædagogisk støtte
- Peermedierede indsatser

Kapitel 4, som indeholder en overordnet perspektivering på den indsamlede viden i det systematiske litteraturstudie.

Bilagsmaterialet omfatter følgende:

- Bilag 1: Liste over inkluderede studier
- Bilag 2: Metodebeskrivelse

## 2. TILGANG, METODE OG KARAKTERISTIK AF VIDENSGRUNDLAGET

I det følgende kapitel gives en beskrivelse af det anvendte design og den metode, som litteraturstudiet er gennemført efter. Herefter følger en overordnet karakteristik af de inkluderede studier samt en vurdering af syntesens robusthed.

### DESIGN OG METODE

Nærværende systematiske litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser har karakter af en Rapid Evidence Assessment (REA). REA er en metode til gennemførelse af litteraturstudier af høj kvalitet og systematik, som også kendetegner en systematisk forskningskortlægning, men udviklet med henblik på at kortlægge og indhente eksisterende viden over en forholdsvis kort periode (Thomas et al., 2013)<sup>5</sup>.

I en REA anvendes samme systematiske tilgang til søgning og screening af litteratur som i en systematisk forskningskortlægning. Forskellen mellem de to tilgange er, at der i forbindelse med en REA søges strategisk i udvalgte databaser, der vurderes særligt relevante for studiets emnefelt. Således gennemføres et systematisk litteraturstudie som dette hurtigere end en traditionel, fuld systematisk forskningskortlægning eller et fuldt systematisk review, hvorved der kan skabes overblik over et afgrænset forskningsfelt inden for en kortere tidsperiode.

### FORSKELLIGE FASER I NÆRVÆRENDE LITTERATURSTUDIE UNDERSØGELSESPØRGSMAÅL

Litteraturstudiet er gennemført med afsæt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

*Hvordan kan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier er afprøvet og med hvilken virkning?*

#### Søgeproces

Der er foretaget søgninger i følgende databaser: ERIC, PsycINFO, Forskningsdatabasen og The Cambell Collaboration Online Library. Databaserne er udvalgt på baggrund af, hvilke databaser der oftest anvendes i nordiske og internationale reviews. Endvidere er der suppleret med et studie foreslået af STUK.

---

<sup>5</sup> Thomas J., Newman, M. & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessments of research to inform social policy: taking stock and moving forward. Evidence and Policy 9(1), 5-27.

Litteraturstudiet er afgrænset til national og international forskning gennemført i et OECD- og/eller EU-land, som er udgivet i år 2000 eller senere. Studier på dansk, norsk, svensk eller engelsk indgår.

### Screening

I screeningsfasen er studierne gennemgået på baggrund af deres titel og/eller abstract. Enkelte studier er fuldtekstscreenet, da det ikke har været muligt at screene dem udelukkende på baggrund af titel og/eller abstract. Screeningen tog afsæt i en række inklusions- og eksklusionskriterier vedrørende studiernes tidsperiode, indsats/metode/strategier, målgruppe mv. Inklusions- og eksklusionskriterier findes i bilag 2.

### Vurdering af studierne

De inkluderede studier er alle vurderet i forhold til, om der er en tydelig sammenhæng imellem studiernes præmisser, data og konklusioner. Det er endvidere vurderet, om studierne reelt undersøger litteraturstudiets genstandsfelt defineret i formål og undersøgelsesspørgsmål, samt om studiets emnemæssige fokus er relevant i forhold til litteraturstudiet.

Hvert studie er vurderet ud fra følgende tre overordnede kriterier:

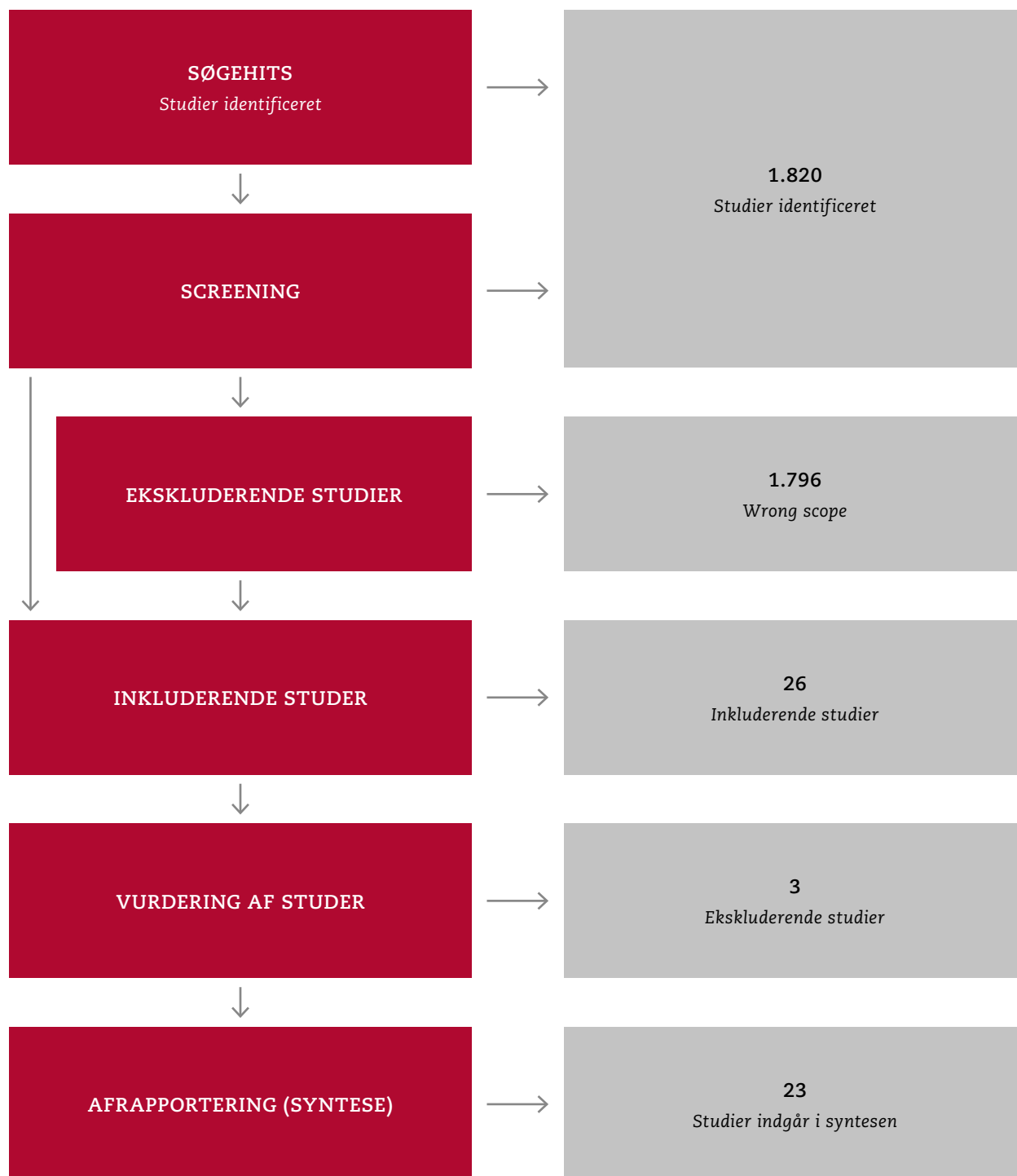
- Metodisk kvalitet: vurdering af resultater på baggrund af accepterede normer for det anvendte undersøgelsesdesign
- Metodisk relevans: vurdering af, om det anvendte design er relevant i forhold til formål og undersøgelsesspørgsmål
- Emnemæssig relevans: vurdering af studiets fokus i forhold til det undersøgelsesspørgsmål, der er i fokus i nærværende litteraturstudie

### Afrapportering (syntese)

I forhold til afrapporteringen er den kortlagte viden sammenfattet, og der er gennemført en såkaldt narrativ syntese. Litteraturstudiet er baseret på en konfiguratív syntesetilgang, som er kendetegnet ved at organisere, udforske og finde mønstre i den viden, der er indsamlet. Denne tilgang er hensigtsmæssig, når den indsamlede viden stammer fra studier, der er gennemført i forskellige sammenhænge og kontekster.

I nærværende litteraturstudie er syntesen gennemført efter en forandringsteoretisk model, der viser sammenhængen mellem typer af indsatser/strategier/metoder, kerneelementer under disse typer, virkningsfulde mekanismer og (forventede) resultater (se kapitel 4).

Figur 1. Oversigt over processen fra søgning til endelig inklusion af studier



## KARAKTERISTIK AF VIDENSGRUNDLAGET

I det følgende gives en overordnet karakteristik af de 23 inkluderede studier om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser. De enkelte studier er behandlet mere detaljeret i kapitel 4. Afslutningsvis gives en overordnet vurdering af syntesens robusthed, dvs. en overordnet vurdering af litteraturstudiets resultater i forhold til validitet og generaliserbarhed af de inkluderede indsatser, strategier og metoder.

## KARAKTERISTIK AF DE INKLUDEREDE STUDIER

Geografisk er søgningen begrænset til, at studierne skal være gennemført i et OECD- og/eller EU-land. Som det fremgår af tabel 1, er der tre lande repræsenteret. Det skal dog bemærkes, at selv om studierne er gennemført i et bestemt land, kan de enkelte undersøgelser i kortlægninger og metaanalyser være gennemført i en række forskellige lande.

Tabel 1. Studier fordelt på lande, hvor studierne er udført

LAND	ANTAL STUDIER
Danmark	4
Storbritannien	3
USA	16

Som det fremgår af tabel 1, stammer 70 % af studierne fra USA, hvilket er et genkendeligt fænomen, idet forskningstraditionen på uddannelsesområdet i USA i langt højere grad end i de europæiske lande er empirisk forankret, ligesom forskningsvolumen i USA er større end i de europæiske lande. I Danmark er der indenfor de sidste ca. 10 år kommet mere fokus på empirisk forskning indenfor uddannelsesområdet, og der gennemføres flere og flere eksperimentelle studier.

I dette litteraturstudie er inkluderet studier publiceret fra 2000 og frem. Fordelingen af studier på publikationsår kan ses i tabel 2. Der er tale om en relativt jævn fordeling.

Tabel 2. Studier fordelt på publikationsår

PUBLIKATIONSÅR	ANTAL STUDIER
2001	2
2003	1
2004	1
2005	2
2006	1
2009	1



PUBLIKATIONSÅR	ANTAL STUDIER
2010	2
2011	1
2012	2
2013	2
2014	4
2015	3
2016	1

I tabel 3 gives et overblik over, hvor mange af de inkluderede studier der er forskningsstudier eller evalueringer/erfaringsopsamlinger.

Tabel 3. Studier fordelt på forskningsstudier eller evalueringer/erfaringsopsamlinger

DESIGN	ANTAL STUDIER
Forskningsstudier	17 (74 %)
Evalueringer/erfaringsopsamlinger	6 (26 %)

Som det fremgår af tabellen refererer 74 % af de inkluderede studier til egentlig forskning, mens de resterende 26 % af studierne er evalueringer eller erfaringsopsamlinger af udviklingsprojekter. De fire danske studier er alle evalueringer af udviklingsprojekter, som er fulgt af og gennemført i samarbejde med forskere og/eller universiteter.

I tabel 4 (se næste side) vises, hvilke forskningsdesign de 17 inkluderede forskningsstudier har anvendt.

Tabel 4. Oversigt over de 17 forskningsstudiers design

FORSKNINGSDESIGN	ANTAL STUDIER
RCT	1
Metaanalyse	1
Kvasiekperiment	3
Litteraturreview	2
Mixed methods	1
Casestudie	7
Aktionsforskning	2

Det afspejles i tabellen, at studierne benytter en række forskellige forskningsdesign. Syv af studierne er gennemført som casestudier (41 %). De resterende studier bruger en bred vifte af forskellige forskningsdesign.

I tabel 5 er de 23 studier fordelt på fire overordnede indsats typer: Skolens organisering og strategi, tilrettelæggelse af almenundervisningen, specialpædagogisk støtte og peermedierede indsatser (se kapitel 4 for en mere udførlig beskrivelse).

Tabel 5. Studier fordelt på indsats typer

INDSATSTYPE	ANTAL STUDIER
Skolens organisering og strategi	6
Tilrettelæggelse af almenundervisningen	9
Specialpædagogisk støtte	8
Peermedierede indsatser	7

Det samlede antal studier i tabel 5 udgør i alt 30, hvilket skyldes, at flere af de inkluderede studier indgår under flere af indsats typerne. Dette er i sig selv interessant, da det vidner om, at forskellige typer af indsatser bringer flere elementer i spil som led i en inkluderende praksis med det formål at styrke trivsel og/eller læring hos målgruppen af unge med psykiske funktionsnedsættelser. De to indsats typer *skolens organisering og strategi* og *tilrettelæggelse af almenundervisningen* har karakter af i højere grad at være overordnede inklusionstiltag rettet mod skolen, hvor de sidste to er *specialpædagogisk støtte* og *peermedierede indsatser* er inklusionstiltag specifikt målrettet eleverne. Indsats typen *peermedierede indsatser* udgør en selvstændig indsats type, da flere af studierne ser specifikt på disse, hvilket også er kendt fra tidligere kortlægning af forskning på inklusionsområdet<sup>6</sup>.

## SYNTESENS ROBUSTHED

Formålet med dette litteraturstudie er at indsamle viden om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelserne. Det skal bemærkes, at der er markant forskel på, 1) hvordan forskning på forskellige felter gennemføres, 2) hvor meget forskning, der gennemføres på det enkelte felt, samt 3) hvilken type forskning, der kendetegner feltet. I forhold til nærværende undersøgelsesområde vil en meget rigid kvalitetsvurdering (evidenshierarkisk vurdering) af de inkluderede studier medføre, at de fleste studier vil blive ekskluderet på kvalitet. Det betyder ikke, at der ikke findes relevant og brugbar viden, men derimod, at den eksisterende viden har varierende karakter. Derfor er en tilpasning af kvalitetsvurderingen foretaget i forhold til dette litteraturstudie. For at sikre, at der i litteraturstudiet inkluderes mest mulig relevant viden, er det besluttet at vurdere studierne i to kategorier – kategori 1 og kategori 2.

6 Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftkci, N. (2013a). Effekt og indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. IUP, Aarhus Universitet.

I kategori 1 indgår reelle forskningsstudier, der er gennemført af forskere og publiceret i peer-reviewede tidsskrifter eller på et forskningsinstitut. Disse studier er vurderet ud fra god forskningsgennemførelse i forhold til det valgte forskningsdesign. I kategori 2 indgår evalueringer og erfaringsopsamlinger, når der er tale om evaluering og/eller erfaringsopsamling af et forsknings- og udviklingsprojekt indenfor de givne inklusionskriterier.

På denne baggrund er det valgt at udarbejde en narrativ syntese. Den narrative tilgang er en systematisk tilgang til at syntetisere resultaterne fra studierne, således at det kan undersøges, hvordan den viden, der opnås fra de enkelte studier, kan kombineres og sammenlignes. Studierne er derfor blevet kodet og sorteret i temaer, således at de kan sammendrages og vise de forskellige kernelementer, virkningsfulde mekanismer og resultater (se bilag 2, metodebeskrivelse).

I nedenstående tabel gives et overblik over faktorer (styrker og svagheder), som kan påvirke robustheden af syntesen:

Tabel 6. Faktorer, der påvirker syntesens robusthed

	SYSTEMATISKE KORTLÆGNINGS-METODER	ANVENDTE METODER I DE INKLUDEREDE STUDIER	NARRATIVE SYNTSEMETODER
FAKTORER, SOM REDUCERER ROBUSTHED	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tilpasning af kvalitetsvurdering til forskningsfeltet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studiernes heterogenitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manglende mulighed for at fremhæve kvantitative effekter</li> <li>Mindre robust evidensbase</li> </ul>
FAKTORER, SOM FREMMER ROBUSTHED	<ul style="list-style-type: none"> <li>Systematisk søgning og robuste søgetermer</li> <li>Systematisk screening</li> <li>Kvalitetsvurdering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nogle af studierne har en relativt stor samplestørrelse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En robust systematisk tilgang, der er i overensstemmelse med metodologiske standarder</li> <li>En stærk konceptuel ramme (forandringsteori)</li> <li>Systematisk kodning af studier i temaer, der sikrer et solidt udgangspunkt for at syntetisere resultater på tværs af studierne</li> </ul>

Tabellen viser, at de fleste faktorer, der reducerer syntesens robusthed, primært stammer fra de metodiske tilgange, der er anvendt i studierne, i modsætning til de anvendte metoder og procedurer i den systematiske kortlægning og syntesen.

På baggrund af ovenstående skal syntesens resultater læses med et vist forbehold for validiteten og generaliserbarheden af de inkluderede indsatstyper. De studier, der er inkluderet i dette litteraturstudie, kommer for lidt over to tredjedels vedkommende fra andre lande end Danmark, men det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at de inkluderede danske studier peger på stort set de samme temaer. Det vidner om, at der er forskningsmæssig interesse for og fokus på de samme temaer på tværs af geografiske kontekster og forskningstraditioner. Det styrker relevans og i nogen grad overførbare af indsatser udviklet og afprøvet i det amerikanske uddannelsessystem til en dansk kontekst. Bl.a. er der eksempler i de inkluderede studier på anvendelse af faglige netværk i såvel amerikansk som dansk kontekst. Derfor kan danske ungdomsuddannelsesinstitutioner lade sig inspirere af resultaterne fra amerikansk forskning i forhold til at etablere og udnytte faglige netværk.

## 3. SYNTSE

Dette kapitel præsenterer litteraturstudiets syntese udarbejdet på baggrund af de 23 studier. Kapitlet besvarer undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte (SPS) kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsettelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, herunder hvilke virkningsfulde indsatser, metoder og strategier, der er afprøvet og formidlet i litteraturen.

Med henblik på at systematisere den indsamlede viden er syntesen rammesat inden for en forandringsteoretisk logik med fokus på kerneelementer og mekanismer i virkningsfulde indsatser samt resultater, de inkluderede studier peger på eller tester. De overordnede resultater eller virkninger af indsatserne i alle de inkluderede studier omhandler øget trivsel og/eller læring hos eleverne. Der kan imidlertid være mange tegn og vigtige skridt på vejen mod øget trivsel og/eller læring. Disse skridt er således også relevante og behandles i nærværende sammenhæng som resultater på kort sigt, mens øget trivsel og/eller læring anses som slutmålet med indsatsen – og i et vist omfang som resultater på lang sigt.

### Boks 1. Den forandringsteoretiske logik og begreber

#### HVAD ER LOGIKKEN I FORANDRINGSTEORIEN?

Det forandringsteoretiske arbejde tager afsæt i en forståelse af, at en indsats består af et eller flere nødvendige elementer – kerneelementer – som skal være til stede for, at indsatsen, strategien eller metoden skaber det ønskede resultat – øget trivsel og/eller læring – for målgruppen af unge med psykiske funktionsnedsettelse. Indsatsens elementer er med andre ord de tiltag eller påvirkninger, der igangsætter en forandring. Forandringsteorien belyser også, hvordan kerneelementerne virker – eller med andre ord, hvilke mekanismer der aktiveres, når kerneelementerne bringes i spil i indsatsen og skaber en reaktion i form af en positiv forandring – resultatet – hos de unge og/eller vigtige aktører i deres omgivelser.

#### ET KERNEELEMENT

... er en betegnelse for et delelement i en indsats, som er afgørende for at igangsætte den ønskede forandring og dermed positive resultater for henholdsvis den unge og den fagprofessionelle. Et kerneelement kan fx være klar struktur og rammer for læring og samarbejde.

#### EN MEKANISME

... er det, der antages at aktivere de sammenhænge mellem et kerneelement i en indsats og indsatsens resultater. Forandringsteoriens mekanismer fremgår ikke nødvendigvis med eksplicit benævnelse i litteraturen, men er snarere identificeret analytisk med afsæt i spørgsmålet: hvordan sætter indsatsen og dens kerneelementer forandringen i gang? Arbejde med en klar struktur og rammer for læring og samarbejde medfører kontinuitet, genkendelighed og tryghed hos eleven (mekanismen).

#### ET RESULTAT

... er den målbare, oplevede eller forventede virkning af indsatsen, herunder indsatsens kerneelementer og mekanismer. En klar struktur og rammer for læring og samarbejde skaber aktiv faglig og social deltagelse i undervisningen (resultatet).



Analysen af kerneelementer, mekanismer og resultater er foretaget for hvert enkelt studie som led i litteraturstudiets analyse. Selve syntesen består imidlertid i at se på tværs af studierne for på den måde at få overblik over fælles og tværgående karakteristika ved virkningsfulde indsatser/strategier/metoder. Den tværgående analyse har indkredset fire overordnede kategorier af indsatstyper, der hver især udfolder to kerneelementer. Figuren nedenfor præsenterer syntesens samlede forandringsteori.

*Se figur 2 på næste side. Litteraturstudiets forandringsteori*

De følgende afsnit tager udgangspunkt i de fire indsatstyper og udfolder det spor i forandringsteorien, som knytter sig til indsatstypen. Indledningsvis i hvert afsnit beskrives kort, hvad indsatstypen dækker over, herunder udvalgte eksempler på indsatser af den pågældende type samt en beskrivelse af målgruppen for indsatserne. De konkrete eksempler tjener som referencepunkter for den videre gennemgang af kerneelementerne et for et. For hver af de fire indsatstyper findes desuden en oversigtstabel over de studier, som de følgende afsnit om kerneelementerne bygger på.

Kerneelementet beskrives først med det formål at indkredse litteraturstudiets forståelse af elementet og det valgte begreb for elementet. Derefter sættes fokus på resultaterne, der knytter sig til kerneelementet. Hvert afsnit om resultater af kerneelementet afrundes med en kort opsummering i punktform, der uddyber de listede resultater i forandringsteorien. Afslutningsvis udfoldes de fremanalyserede mekanismer i kerneelementet.



## INDSATSTYPE 1: SKOLENS ORGANISERING OG STRATEGI

Den første indsatsstype vedrører omgivelser, aktører og i det hele taget vigtige kontekstuelle forudsætninger for succesfuld implementering af virkningsfulde indsatser rettet mod målgruppen af elever med psykiske funktionsnedsættelser i inklusionsmiljøer. Indsatser, der falder inden for denne type, har særligt fokus på de fagprofessionelle, som skal levere indsatser målrettet enten eleverne med psykiske funktionsnedsættelser eller den samlede elevgruppe på uddannelsen. De fagprofessionelle udgør med andre ord en væsentlig understøttende målgruppe i form af forandringsagenter – aktører med særlig kapacitet til og ansvar for at igangsætte en indsats for målgruppen og således initiere den primære forandringsproces mod øget trivsel og læring.

Tabellen nedenfor indeholder fem studier, som føder ind til indsatsstype 1 ved at have særligt fokus på opbygning af organisatorisk og professionel kapacitet. Også andre studier beskæftiger sig med dette, men inddrages ikke direkte i syntesen i kraft af kun at have sekundær og evt. implicit opmærksomhed rettet mod emnet.

Table 7. Studier – indsatsstype 1: Skolens organisering og strategi

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	MÅLGRUPPE
Görlich, A., Stentoft, M. & Katzenelson, N., 2014.	Fra problemer til mirakler - unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune	Danmark	2 – Evaluering	Unge i aldersgruppen 15-21 år, som af forskellige årsager, herunder psykiske funktionsnedsættelser, kæmper med at passe ind i det ordinære uddannelsessystem.
Hardman, C., 2001	Using Personal Construct Psychology to Reduce the Risk of Exclusion	Storbritannien	1 – Forskning	En elev på 10. klassestrin med emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder.
Lerche, A.S. & Ramsdal, L.E., 2013	Afsluttende rapport i forbindelse med projekt om udvikling af specialpædagogisk støtte til elever med psykiske lidelser og/eller udviklingsforstyrrelser på ungdomsuddannelserne	Danmark	2 – Evaluering	Elever med SPS-behov på otte gymnasier/ erhvervsskoler med psykiske diagnoser, herunder eksempelvis ADHD, skizofreni, angst, ADD, Aspergers syndrom, personlighedsforstyrrelser, OCD og depression.
Robins, J., 2010	The Effect of Inclusion on Student Performance on State Assessments	USA	1 – Forskning	Elever med varierende funktionsnedsættelser, herunder autismespektrumforstyrrelser og emotionelle vanskeligheder, fra grundskole til high school.
Scott, K.F., 2015	A meta-analysis og school-based interventions for adolescent depression	USA	1 – Forskning	Skoleelever i aldersgruppen 12-18 år med depression.
Stenkjær, M.S. & Hutters, C., 2011	Evaluering af "Projekt trivsel på EUD" - Et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer	Danmark	2 – Evaluering	Elever på to erhvervsskoler med psykisk sårbarhed og elever med misbrugsproblemer.

På tværs af studierne tegner der sig to kerneelementer som vist i forandringsteorien. Begge kerneelementer afstedkommer øget kapacitet til at arbejde med målgruppen af psykisk sårbare elever, men trækker på forskellige virkende mekanismer. De to kerneelementer udfoldes hver for sig i det følgende.

Figur 3. Udsnit af forandringsteorien – indsatsstype 1: skolens organisering og strategi



## KERNEELEMENT 1: ADGANG TIL VIDEN OM ARBEJDE MED MÅLGRUPPEN I UNDERVISNINGEN OG I SKOLENS GENERELLE PRAKSIS

### Kerneelementet

Studierne, som beskriver kerneelementet, har især fokus på at stille viden og sparring til rådighed for de fagprofessionelle i det almene undervisningsmiljø, som ikke nødvendigvis har erfaringer med at arbejde med inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser og derfor har behov for kompetenceudvikling. Kompetencer kan tilvejebringes på flere måder. For det første peges der på, at undervisere kan have gavn af formel opkvalificering og supervision med eksterne specialister (Hardman, 2001; Scott, 2015; Stenkjær & Hutter, 2011). Det kan fx være gennem kurser, konferencer eller dialog med en konsulent el.lign. med særlige kompetencer på området. For det andet kan det at facilitere intern videndeling og sparring mellem undervisere på skolen bidrage til at bringe skolens allerede eksisterende kompetencer i spil på nye, gavnlige måder (Lerche & Ramsdal, 2013; Stenkjær & Hutter, 2011). Sidstnævnte handler således om at have en strategi og et beredskab på skolen for samarbejde, herunder tværfagligt samarbejde, om inklusion af målgruppen af elever med psykiske funktionsnedsættelser. De to måder at bringe kerneelementet i spil på udelukker ikke hinanden, tværtimod fremhæves det som væsentligt, at ekstern opkvalificering forankres internt på skolen og indarbejdes i rutiner og arbejds gange.

### Resultater forbundet med kerneelementet

Litteraturstudiet peger overordnet set på, at det har betydning for succesfuld inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser i almenmiljøet, at såvel skolen generelt som enkelte undervisere har den nødvendige kapacitet til at arbejde med målgruppen. Det betinger således de efterfølgende resultater af konkrete indsatser, metoder og strategier målrettet målgruppen, at disse udfoldes på et fagligt kvalificeret og robust grundlag (Robins, 2010; Scott, 2015).

## Boks 2. Faktaboks

### FAKTA

*To konklusioner fremhæves blandt andre på baggrund af en statistisk analyse af elever med psykiske funktionsnedsættelsers faglige præstationer under forskellige vilkår for inklusion i almene undervisningsmiljøer. For det første at graden af inklusion i det almene miljø har en positiv virkning på elevernes faglige resultater. For det andet at elevernes adgang til højt kvalificerede undervisere med viden om psykiske funktionsnedsættelser forstærker denne sammenhæng.*

*Robins, J., 2010.*

Flere studier beskæftiger sig med resultater på individplan (blandt de fagprofessionelle) af, at skolen prioriterer at stille opkvalificering i at arbejde med målgruppen af elever med psykiske funktionsnedsættelser til rådighed. Her er der fokus på, at organisatorisk understøttede indsatser bl.a. skaber bedre forståelse for elevmålgruppen, et fælles sprog til at kommunikere om og med målgruppen samt styrker det professionelle samarbejde ved at øge underviseres opmærksomhed på, hvordan de kan bruge hinandens faglige kompetencer (Lerche & Ramsdal, 2013; Stenkjær & Hutter, 2011).

Når skolen prioriterer, at fagprofessionelle får adgang til viden om arbejde med målgruppen af unge med psykiske funktionsnedsættelser, peger studierne på følgende resultater:

- Viden om og kompetencer til at arbejde med specifikke indsatser, metoder og strategier
- Fælles forståelse for målgruppen
- Fælles tilgang til målgruppen
- Struktureret samarbejde blandt undervisere

### Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

De positive resultater i form af øget kapacitet blandt undervisere til at arbejde med gruppen af elever med psykiske funktionsnedsættelser handler i overvejende grad om opkvalificering. Opkvalificeringen skal have karakter af tilegnelse af ny viden og kompetence, samtidig med at allerede eksisterende kompetencer bringes i spil og benyttes på evt. nye måder. Desuden lægger flere studier vægt på, at der i opkvalificeringen med fordel kan arbejdes ressource- samt helhedsorienteret (Hardman, 2001; Lerche & Ramsdal, 2013; Stenkjær & Hutter, 2011).

En ressourcebaseret tilgang handler om at forankre undervisernes eksisterende og nye viden i en konstruktiv frem for problemorienteret forståelse af, hvad det vil sige at have en psykisk funktionsnedsættelse, og hvad det indebærer at arbejde med elever med denne type funktionsnedsættelse. Gennem opkvalificeringen kan skolens fagprofessionelle eksempelvis skabe fælles narrativer om elevernes vej gennem uddannelsen, hvilket desuden kan have positiv betydning for elevernes selvforståelse (Lerche & Ramsdal, 2013).



At arbejde helhedsorienteret omfatter flere niveauer. Grundlæggende kan der siges at være tale om en helhedsorienteret tilgang til undervisningen på ungdomsuddannelserne, når uddannelserne arbejder aktivt med inklusion af forskellige elevmålgrupper i såvel sociale som faglige fællesskaber gennem tiltag, der enten særligt understøtter udsatte elever eller retter sig mod alle elever i form af indsatser målrettet hele klasser eller skoler (Scott, 2015). En helhedsorienteret indsats kan også handle om, hvordan skolen som fagligt fællesskab har bedre forudsætninger for at løfte inklusionsopgaven, når ansvar og opgaver fordeles bredt og involverer og engagerer alle personalegrupper – ledelse såvel som medarbejdere (Stenkjær & Hutter, 2011). Det har positiv betydning for de fagprofessionelles fælles opgaveløsning og dermed for de muligheder, der bliver relevante at stille til rådighed for den enkelte elev. Desuden kan oplevelsen af at give eleverne flere muligheder for at udvikle sig trivsels- og læringsmæssigt have en positiv, afsmittende betydning på selve de fagprofessionelles syn på eleverne. En helhedsorienteret tilgang til inklusionsopgaven kan således gå hånd i hånd med en helhedsorienteret, forstået som holistisk, tilgang til samarbejdet med den enkelte elev (Hardman, 2001; Lerche & Ramsdal, 2013).

## **KERNEELEMENT 2: STRUKTURERET SAMARBEJDE OG NETVÆRK MELLE FAGPROFESSIONELLE**

### **Kerneelementet**

Det andet kerneelement under indsatstype 1: skolens organisering og strategi, kaster lys på de fordele, der for fagprofessionelle på ungdomsuddannelserne kan være ved at samarbejde ud fra en strukturerende metode og/eller at deltage i netværk – internt på skolen samt på tværs af skoler. Den fælles metodiske tilgang og netværksdannelsen føder ind til et fælles kerneelement, idet begge temaer vedrører måder at understøtte samarbejde med fokus på videndeling på.

Et studie i litteraturstudiet har fokus på, hvordan en udvalgt metode<sup>7</sup> kan udgøre en produktiv ramme og referencepunkt for forskellige medarbejders samarbejde om inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser (Lerche & Ramsdal, 2013). Her er således tale om et internt tiltag på skolen, der overordnet set har som formål at facilitere et godt samarbejde. Et andet studie beskæftiger sig bl.a. med betydningen af tværgående netværk mellem fagprofessionelle på forskellige skoler med det formål at udveksle viden og erfaringer med reference til implementering af den samme indsats/strategi (Görlich, Stentoft & Katzenelson, 2014).

### **Resultater forbundet med kerneelementet**

At strukturere arbejdet med inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser ud fra en metode, som alle involverede medarbejdere i inklusionsopgaven er bekendt med og i stand til at anvende, har positiv betydning for den samlede opgaveløsning. For det første skaber en fælles metode, herunder fælles målsætninger, et fælles udgangspunkt, der gør det lettere for skolens forskellige faggrupper at forstå hinanden, og som giver alle rum til at bidrage med deres faglighed. For det andet forpligter en fælles metode, i kraft af den opmærksomhed det

---

7 Der er ikke tale om én bestemt metode eller didaktisk tilgang, men snarere om princippet om at arbejde ud fra en bestemt metode.

kræver at arbejde med den, fagprofessionelle på inklusionsopgaven på en positiv måde ved at understøtte deres fokus på måden eksempelvis at håndtere en elevs udfordringer på (Lerche & Ramsdal, 2013). Disse resultater på det organisatoriske plan virker understøttende for indsatser direkte rettet mod målgruppen med formålet om øget trivsel og læring.

Hvad angår samarbejde mellem fagprofessionelle i netværk, fremhæver et studie positive resultater i form af tilslutning til og engagement i den fælleslydende opgave om inklusion af udsatte unge, som netværket er defineret omkring. Netværket mødes som led i et fælles projektforsløb og beskrives i evalueringen af projektet som en afgørende forudsætning for dets implementering på de forskellige skoler, og dermed som afgørende for at understøtte målgruppen af utilpassede unge i at finde fodfæste i uddannelsessystemet (Görlich, Stentoft & Katzenelson, 2014).

Studierne viser samlet set, at et struktureret samarbejde og netværksdannelse mellem fagprofessionelle skaber:

- Et fælles udgangspunkt for skolens arbejde med inklusion
- Forpligtelse til inklusionsopgaven
- Et fælles udgangspunkt for håndtering af elevernes udfordringer

### Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

Både det interne strukturerede samarbejde med afsæt i en fælles metode og det eksterne netværk mellem skoler virker i form af faglig sparring. Struktureret samarbejde og netværk bliver med andre ord væsentligt, fordi det imødekommer et behov og en efterspørgsel hos fagprofessionelle, der handler om løbende refleksion med såvel fagfæller som andre fagligheder om selve inklusionsopgaven. Evalueringscitatet i boksen nedenfor illustrerer et eksempel på den virkningsfulde mekanisme i form af faglig sparring med afsæt i en fælles metode.

#### Boks 3. Eksempel på 'faglig sparring' som virkningsfuld mekanisme

##### FAGLIG SPARRING MELLEMLER SPS-GIVERE

*"I forbindelse med det at have et bestemt teoretisk og metodemæssigt udgangspunkt og fokus i ydelsen af SPS, kan dette give et fælles grundlag for SPS-giverne, og dette fælles grundlag kan igen øge kvaliteten af den faglige sparring mellem SPS-giverne. Dette sandsynliggør, at støtten for den enkelte elev opkvalificeres gennem en ensretning af støtten, hvor alle trækker i den samme retning. Med valg af en bestemt metode følger også ofte konkrete redskaber, der er empirisk funderede, hvilket igen kan kvalificere den givne SPS. Dette, samt kendskab til en bagvedliggende teori, vil ligeledes kunne begrunde eller ændre tidligere common sense forståelser og arbejdsmetoder."*

Lerche, A.S. & Ramsdal, L.E., 2013

## INDSATSTYPE 2: TILRETTELÆGGELSE AF ALMENDUNDERSVISINGEN

Indsatstype 2 omhandler tilrettelæggelse af almenundervisningen med henblik på at inkludere elever med forskellige funktionsnedsættelser, herunder psykiske funktionsnedsættelser. I modsætning til indsatstype 1 er der således i denne indsatstype tale om en lidt bredere primær målgruppe, idet de inkluderede studier også vedrører elever med intellektuelle og fysiske vanskeligheder. Det, der samler de inkluderede studier, er et fokus på virkningsfulde og strukturerede indsatser, der sigter mod at skabe forbedrede deltagelsesmuligheder for målgruppen i forhold til øget social og faglig interaktion i almenundervisningen.

Tabellen nedenfor indeholder ni studier fra litteraturstudiet, der alle placerer sig under indsatstype 2 ved at have fokus på, hvordan almenundervisningen kan tilrettelægges for at understøtte inklusion og deltagelse blandt elever med psykiske funktionsnedsættelser og/eller andre funktionsnedsættelser samt være til gavn for de øvrige elever.

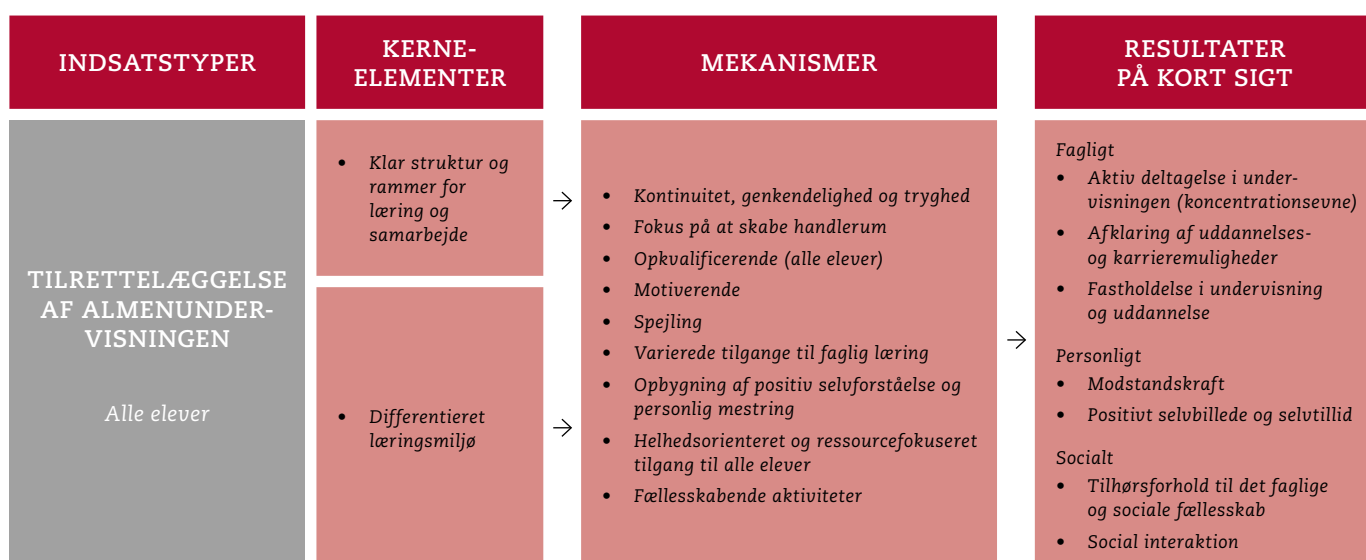
Table 8. Studier – indsatstype 2: tilrettelæggelse af almenundervisningen

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	MÅLGRUPPE
Bruffy, W.R. (2012)	<i>Authentic Tasks: A Participatory Action Research Study on a Teaching Method for the Inclusive Classroom</i>	USA	1 Forskning	10 unge i aldersgruppen 15-17 år med og uden indlæringsvanskeligheder, herunder tre elever med individuelle læreplaner i almenundervisningen.
Carter, E.W. & Hughes, C. (2005)	<i>Increasing Social Interaction among Adolescents with Intellectual Disabilities and their General Education Peers: Effective Interventions</i>	USA	1 Forskning	Børn/unge mellem 11-22 år med forskellige former for funktionsnedsættelser, herunder intellektuel funktionsnedsættelse, udviklingsmæssige og fysiske funktionsnedsættelser (syn, hørelse, tale).
Carter, E.W. et al. (2005)	<i>Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions</i>	USA	1 Forskning	En 17-årig elev med moderat intellektuel funktionsnedsættelse og generelle udfordringer med aggression, selvskade og grænseoverskridende adfærd.
Dawkins, H.S. (2012)	<i>The Impact of Inclusion on the Academic Achievement of High School Special Education Students</i>	USA	1 Forskning	Elever med forskellige former for funktionsnedsættelser
Heinrich, S. et al. (2016)	<i>Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting</i>	USA	1 Forskning	Tre elever i aldersgruppen 16-17 år med moderate intellektuelle funktionsnedsættelser.
Medcalf, R., Marshall, J., Rhoden, C. (2006)	<i>Exploring the relationship between physical education and enhancing behaviour in pupils with emotional behavioural difficulties</i>	Storbritannien	1 Forskning	Fire 15-årige elever med socioemotionelle vanskeligheder.

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	MÅLGRUPPE
Mulcahy, C.A. et al. (2014)	An Examination of Intervention Research with Secondary Students with EBD in Light of Common Core State Standards for Mathematics	USA	1 Forskning	Elever med socioemotionelle vanskeligheder i alderen 11-18 år.
Murning, S. & Hutters, C. (2014)	Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse – tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet	Danmark	2 Erfaringsopsamling	Gymnasieelever i risiko for frafald pga. ensomhed og manglende tilhørsforhold.
Scholl, L. & Mooney, M. (2004)	Youth with Disabilities in Work-based Learning Programs: Factors that Influence Success	USA	1 Forskning	Unge med forskellige funktionsnedsættelser, herunder nedsat hørelse, fysisk handicap og kognitive funktionsnedsættelser.

Som det fremgår af nedenstående udsnit af forandringsteorien, kan de inkluderede studier samles under to overordnede kerneelementer, der begge orienterer sig mod at skabe rammer og læringsmiljøer i almenundervisningen, der muliggør inklusionen af bl.a. elever med psykiske funktionsnedsættelser og sigter mod at fremme læring og trivsel blandt elever generelt. Til de to kerneelementer knytter sig imidlertid forskellige virkningsfulde mekanismer, hvorfor de udfoldes enkeltvis nedenfor.

Figur 4. Udsnit af forandringsteorien – indsatsstype 2: tilrettelæggelse af almenundervisningen



## KERNEELEMENT 1: KLAR STRUKTUR OG RAMMER FOR LÆRING OG SAMARBEJDE

### Kerneelementet

De studier, der føder ind til dette kerneelement, er kendetegnet ved pædagogisk-didaktiske indsatser, der sigter mod at inkludere elever med psykiske, socioemotionelle, intellektuelle eller udviklingsmæssige vanskeligheder i almenundervisningen. Det drejer sig om elever, der af forskellige årsager er eller har været tilknyttet specialpædagogiske tilbud uden for almenundervisningen, men søges inkluderet heri (Carter & Hughes, 2005; Carter et al., 2005; Mulcahy et al., 2014), og det drejer sig om elever, der er i risiko for at falde fra pga. ensomhed og manglende tilhørsforhold til klassefællesskabet (Murning & Hutter, 2014). Indsatserne varierer på tværs af studierne i forhold til omfang og indhold, men har det til fælles, at der er fokus på tydeligt definerede og strukturerede rammer for undervisningen. Endvidere fremhæves det, at klare retningslinjer for samarbejde er en fordel for alle elever og fremmer desuden muligheden for en vellykket inklusion af elever med funktionsnedsættelser. Til eksempel beskæftiger et af studierne sig med, hvordan elever med funktionsnedsættelsers læreprocesser bliver rammesat med henblik på, at eleverne bliver i stand til at følge det almene pensum. Gennem feedback og tydelige instruktioner fra underviser eller klassekammerat skabes rammerne for, at elevens deltagelse i de almene klasseaktiviteter gradvist øges (Carter et al., 2005). En væsentlig del af det at skabe sådanne rammer handler om at involvere peers som støtte i almenundervisningen. Peermedierede indsatser hører imidlertid under indsatstypen af samme navn (indsatstype 4) og berøres derfor kun overfladisk her.

### Resultater forbundet med kerneelementet

På tværs af studierne, der beskriver dette kerneelement, er der tale om resultater, der beskæftiger sig med målgruppens – og klassekammeraters – deltagelse i almenundervisningen og deres indbyrdes sociale interaktion. Flere studier peger på, at klar struktur og rammesætning gennem forskellige indsatser i almenundervisningen afstedkommer en højere grad af aktiv deltagelse i faglige aktiviteter for elever med og uden funktionsnedsættelser (Carter et al., 2005; Carter & Hughes, 2005). Eksempelvis fremhæves det, at en klar struktur i opgaveløsning tilpasset den enkelte elevs niveau, fx gennem strategier fra cooperative learning, skærper den enkelte elevs faglige niveau og samarbejdsevne. Cooperative learning-tilgangen muliggør, at elever med forskellige faglige niveauer og forudsætninger kan samarbejde om at løse en specifik opgave, idet samarbejdsstrukturerne gør, at alles kompetencer bringes i spil ligeværdigt.

### Boks 4. Cooperative learning

#### HVAD ER COOPERATIVE LEARNING?

*Cooperative learning er en pædagogisk-didaktisk metode, hvor elever arbejder sammen i mindre eller større grupper om at nå tydeligt fastsatte mål, faciliteret af en fagprofessionel. Metoden er kendetegnet ved en høj grad af struktur omkring læringsaktiviteterne, som tilrettelægges på en måde, så elevernes forskellige kompetencer bringes i spil i deres indbyrdes samarbejde. Dette kan have positive virkninger både fagligt og socialt. [...]*

[...]

Cooperative learning-metoden kan anvendes på tværs af undervisnings- og uddannelseskontekster og således både i grundskolen, på ungdomsuddannelserne og på videregående uddannelser. Metoden kan være særligt relevant og anvendelig i forhold til at inkludere elever og med særlige behov ved at bringe deres kompetencer og ressourcer i fokus i relationen med andre elever.

Ovenstående definition henter inspiration fra: Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education: using evidencebased teaching strategies – second edition*. Routledge.

På baggrund af et litteraturreview fremhæver et andet studie, hvordan strukturerede indsatser, hvori elever med socioemotionelle vanskeligheder bliver undervist i at anvende forskellige selv-regulerede strategier i matematik- og engelskundervisningen, bidrager til at øge deres koncentrationsevne og forbedre deres faglige niveau. Strategierne består eksempelvis i, at eleverne registrerer egne forkerte og korrekte resultater i specifikke opgaver, evaluerer egen performance og lærer at styre egne læreprocesser. Samlet set sigter de forskellige tiltag mod at bevidstgøre eleverne om, hvordan de lærer, hvilket fremmer deres faglige udvikling (Mulcahy et al., 2014).

En gennemgående pointe på tværs af studierne er desuden, at faste organiseringer af elevernes arbejdsgrupper, hvad enten der er tale om cooperative learning, læringsfællesskaber eller indsatser, hvor klassekammerater yder støtte til elever med funktionsnedsættelser, bidrager til at øge den sociale interaktion mellem eleverne generelt. I det følgende udfoldes et eksempel herpå.

Boks 5. Eksempel på indsats, der rammesætter elevers indbyrdes samarbejde

#### UNDERSTØTTELSE AF LÆRINGSFÆLLESSKABER

Et studie peger på, at indsatser i form af fælles læringsfællesskaber målrettet alle elever muliggør, at eleverne kan have gavn af hinanden, både fagligt og socialt. Læringsfællesskaberne består af faste arbejdsgrupper, fx makkerskabsgrupper og netværksgrupper, der sikrer, at alle elever er del af klassens faglige og sociale fællesskab. Studiet, der undersøger indsatsen, peger på, at undervisernes didaktiske rammesætning og strukturering af undervisningen i form af forskellige læringsfællesskaber bidrager til øget forståelse blandt undervisere og elever for de elever, der er psykisk sårbare og/eller er i risiko for at falde fra. Læringsfællesskaberne virker ligeledes fremmende for elevernes oplevelse af at høre til i det almene klassefællesskab.

Murning, S. & Hutters, C., 2014



Studierne peger på, at klar struktur og rammer for læring og samarbejde har følgende resultater for alle elever:

- Højere grad af aktiv faglig deltagelse
- Bedre betingelser for social interaktion mellem eleverne
- Bedre koncentrationsevne
- Bevidsthed om egne faglige kompetencer
- Bevidsthed om egne læringsstrategier

### **Kerneelementets virkningsfulde mekanismer**

Ovennævnte resultater i form af øget social interaktion, aktiv deltagelse i faglige aktiviteter samt en større grad af tilhørsforhold for elever med funktionsnedsættelser virker gennem forskellige centrale mekanismer i kerneelementet. Flere af studierne sætter en opkvalificerende mekanisme i spil, der handler om, at strukturerede indsatser og rammer i almenundervisningen gavner både elever uden og (i særlig grad) elever med funktionsnedsættelser (Carter et al., 2005; Carter & Hughes, 2005). Indsatser præget af klar struktur synes med andre ord at have en væsentlig betydning for elevers aktive deltagelse i faglige aktiviteter. I nærværende kerneelement gælder dette særligt strukturer i form af faste samarbejdsgrupper på tværs af elever med og uden funktionsnedsættelser (Mulhacy et al., 2014; Murning & Hutters, 2014), der understøtter såvel social som faglig læring, og som knytter sig til mekanismer som kontinuitet, motivation og genkendelighed.

Samspillet mellem elever med og uden funktionsnedsættelser, der fx udfolder sig i ovennævnte læringsfællesskaber, gør det desuden muligt for begge parter at spejle sig i hinanden både fagligt og socialt og dermed øge deres personlige og sociale handlerum i klassefællesskabet.

## **KERNEELEMENT 2: DIFFERENTIERET LÆRINGSMILJØ**

### **Kerneelementet**

Dette kerneelement belyser, hvordan tilrettelæggelse af almenundervisning med henblik på at inkludere elever med forskellige funktionsnedsættelser med fordel kan foregå gennem udvikling af differentierede læringsmiljøer. Et differentieret læringsmiljø forstås i denne sammenhæng som et miljø, der bygger på varierede tilgange til læring og således tager udgangspunkt i elevernes forskellige faglige og sociale behov.

De studier, der indgår i dette kerneelement, beskæftiger sig overordnet med forskellige pædagogisk-didaktiske tiltag i almenundervisningen, der skal give rum for forskellige måder at lære på. Dette med henblik på fremme en vellykket inklusion og fastholdelse af elever, der pga. forskellige funktionsnedsættelser har svært ved at deltage i faglige og sociale aktiviteter i almenundervisningen.

Studierne fremhæver forskellige eksempler på differentierede læringsrum. For det første peges der på, at elever med forskellige funktionsnedsættelser kan have gavn af at deltage i aktiviteter i almenmiljøet, der bryder skoledagen op og/eller adskiller sig fra de mere boglige fag. Det kan eksempelvis være idræt (Medcalf, Marshall & Rhoden, 2006) og praktiske læringsaktiviteter (Bruffy, 2012), der giver eleverne mulighed for at indgå i faglige og sociale sammenhænge, hvor krop, bevægelse og 'hands-on'-læring er i centrum. Dette udfoldes yderligere under afsnittet om resultater.

For det andet fremhæves betydningen af, at elever, der er i risiko for at falde fra som følge af forskellige funktionsnedsættelser, gennem særligt tilrettelagte praktikforløb får mulighed for at tilegne sig tekniske kompetencer og beskæftige sig med fagligt indhold, de interesserer sig for (Scholl & Mooney, 2004). Her er altså tale om læringsmiljøer, der foregår uden for skolen, og som supplerer det almene miljø. Differentiering handler i dette tilfælde således om at give eleverne adgang til anderledes læringsmiljøer, der understøtter mere praksisnære tilgange til læring.

### Resultater forbundet med kerneelementet

På samme vis som i det første kerneelement fordeler de positive resultater i dette kerneelement sig på en faglig, en personlig og en social dimension.

Et studie peger på, hvordan anvendelse af autentiske opgaver og viden i almenundervisningen, der knytter sig til elevernes hverdagsliv, kan medvirke til at øge den sociale interaktion mellem elever med og uden faglige og sociale vanskeligheder (Bruffy, 2012).

Et andet studie fremhæver betydningen af at supplere almenundervisningen med erhvervsrettede praktikforløb og undervisning med henblik på at fastholde alle elever og i særlig grad elever med funktionsnedsættelser (Scholl & Mooney, 2004). Det beskrives endvidere, hvordan praktik- og undervisningsforløb rettet mod et bestemt erhverv kan bidrage til at afklare de unges kompetencer, muligheder og ønsker i forhold til uddannelses- og karrierevalg. Studiet fremhæver desuden, at identifikation af styrker og kompetencer kan medvirke til at øge elevens modstandskraft og fremme et mere positivt selvbillede.

Et studie fremhæver betydningen af den almene idrætsundervisning i relation til elever med socioemotionelle vanskeligheders aktive deltagelse i faglige aktiviteter i øvrige fag (Medcalf, Marshall & Rhoden, 2006). Studiet peger på, at deltagelse i idrætsundervisningen, hvormed undervisning i de mere boglige fag brydes op, afføder adfærdsmæssige ændringer for de involverede elever i de efterfølgende lektioner i form af øget koncentrationsevne, personlig mestring samt mindre aggressiv og urolig adfærd. Samtidig fremhæves det, at eleverne med socioemotionelle vanskeligheders deltagelse i den almene idrætsundervisning bidrager til at skærpe deres kommunikative evner og samspil med de øvrige elever. En pointe, der går på tværs af flere studier i det samlede litteraturstudie, er desuden, at netop kommunikation og samspil mellem elever med og uden funktionsnedsættelser har betydning for, at især elever med forskellige former for funktionsnedsættelser i højere grad oplever, at de hører til i klassefællesskabet.

Studierne peger på, at klar struktur og rammer for læring og samarbejde har følgende resultater for alle elever:

- Øget social interaktion mellem eleverne
- Større socialt tilhørsforhold til klassen og skolen
- Eleverne bliver bevidste om egne kompetencer
- Fastholdelse i uddannelsesforløbet
- Øget koncentrationsevne, personlig mestring og positiv adfærd i undervisningen

### **Kerneelementets virkningsfulde mekanismer**

Indsatserne i de forskellige studier, som falder ind under kerneelementet, kan alle siges at virke gennem en mekanisme, der handler om at anvende varierede tilgange til læring og derigennem øge elevernes muligheder for deltagelse baseret på deres individuelle forudsætninger og behov. Det, der synes at være særligt centralt på tværs af flere studier i kerneelementet, er, at indsatserne baserer sig på en ressource- og helhedsorienteret tilgang til arbejdet med målgruppen. At have en ressourceorienteret tilgang handler i nærværende sammenhæng om at identificere elevens styrker ved eksempelvis at anvende praksisnære opgaver, der relaterer sig til livet uden for skolen (Bruffy, 2012), og gennem praktikforløb at lade eleven prøve kræfter med forskellige erhverv – få 'hands-on'-erfaringer med andre ord – og derigennem få blik for, hvilke kompetencer eleven med fordel kan bygge videre på (Scholl & Mooney, 2004). En ressourceorienteret tilgang handler desuden om at opbygge elevens positive selvforståelse.

Som påpeget i indsatstype 1 kan en helhedsorienteret tilgang udmønte sig i praksis på forskellige måder, bl.a. ved at involvere peers og specialpædagogiske undervisere i arbejdet med målgruppen, således at de relevante kompetencer er tilgængelige i forhold at kunne støtte elever med funktionsnedsættelser bedst muligt (Murning & Mutters, 2014; Scholl & Mooney, 2004).

Flere af indsatserne synes endvidere at bygge på og være drevet af en holistisk forståelse af den enkelte elev, der handler om, at eleverne ikke blot skal tilegne sig bestemte faglige kompetencer, men også understøttes i at blive livsduelige samfundsborgere, der kan varetage et arbejde og klare sig selv (Bruffy, 2012; Scholl & Mooney, 2004).

### INDSATSTYPE 3: SPECIALPÆDAGOGISK STØTTE

Indsatstype 3 består i forskellige specialpædagogiske støtteinitiativer til elever med psykiske funktionsnedsættelser og retter sig således, modsat indsatstype 2, kun mod den primære målgruppe for nærværende litteraturstudie.

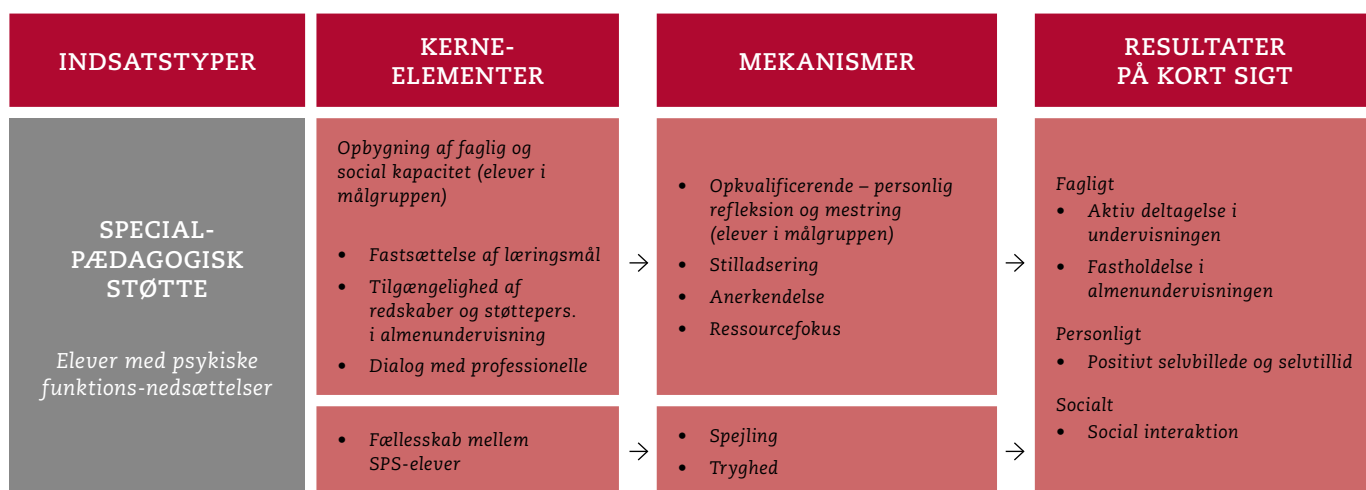
Tabellen nedenfor rummer otte studier, der på forskellige måder føder ind til denne indsatstype ved at have fokus på specialpædagogiske indsatser, der sigter mod at opkvalificere og støtte den enkelte elev fagligt og socialt.

Tabel 9. Studier – indsatstype 3: specialpædagogisk støtte

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	PRIMÆRMÅLGRUPPE
Benavidez-Perez, S.D. (2015)	Academic and Behavioral Impact of Character Education	USA	1 Forskning	Kvindelige studerende i risiko for ikke at færdiggøre high school.
Carter, E.W. & Hughes, C. (2005)	and Mentoring Implementation for Secondary At-Risk	USA	1 Forskning	Børn/unge mellem 11-22 år med forskellige former for funktionsnedsættelse, herunder intellektuel funktionsnedsættelse, udviklingsmæssige og fysiske funktionsnedsættelser (syn, hørelse, tale).
Görlich, A., Stentoft, M., & Katznelson, N. (2014)	Females	Danmark	2 Evaluering	Unge i aldersgruppen 15-21 år, som af forskellige årsager, herunder psykiske funktionsnedsættelser, kæmper med at passe ind i det ordinære uddannelsessystem.
Hardman, C. (2001)	Increasing Social Interaction among Adolescents with Intellectual Disabilities and their General Education Peers: Effective Interventions	UK	1 Forskning	En elev på 10. klassetrin med socioemotionelle vanskeligheder.
Heinrich, S. et al. (2016)	Fra problemer til mirakler – unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune	USA	1 Forskning	Tre elever i aldersgruppen 16-17 år med moderate kognitive funktionsnedsættelser af forskellig variation i high school.

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	PRIMÆRMÅLGRUPPE
Lerche, A.S. & Ramsdal, L.E. (2013)	Using Personal Construct Psychology to Reduce the Risk of Exclusion	Danmark	2 Evaluering	Elever med SPS-behov på otte gymnasier/erhvervsskoler med psykiske diagnoser, herunder eksempelvis ADHD, skizofreni, angst, ADD, Aspergers syndrom, personlighedsforstyrrelser, OCD og depression.
Mulcahy, C.A. et al. (2014)	Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting	USA	1 Forskning	Elever i aldersgruppen 11-18 år med socioemotionelle vanskeligheder i high school.
Swinson, J., Woof, C., Melling, R. (2003)	Afsluttende rapport i forbindelse med projekt om udvikling af specialpædagogisk støtte til elever med psykiske lidelser og/eller udviklingsforstyrrelser på ungdomsuddannelserne	UK	1 Forskning	12 elever med socioemotionelle vanskeligheder.

Figur 5. Udsnit af forandringsteorien – indsatsstype 3: specialpædagogisk støtte



På tværs af de otte studier tegner der sig to kerneelementer, hvortil der knytter sig en række virkningsfulde mekanismer. Det ene kerneelement – opbygning af faglig og social kapacitet – består i denne sammenhæng af flere og mere specifikke delelementer. Valget om at gruppere disse delelementer er truffet med argumentet om, at elementerne alle omhandler opbygning af faglig og social kapacitet og med fordel kan supplere hinanden i en helhedsorienteret indsats. De to overordnede kerneelementer, resultater samt virkningsfulde mekanismer udfoldes i det følgende.

## KERNEELEMENT 1: OPBYGNING AF FAGLIG OG SOCIAL KAPACITET

### Kerneelementet

Studierne i dette kerneelement har fokus på indsatser, der opbygger faglig og/eller social kapacitet hos den enkelte elev med funktionsnedsættelser. Der er tre dele i kerneelementet:

- Fastsættelse af læringsmål
- Tilgængelighed af SPS-støtte i almenundervisningen
- Elevens dialog med fagprofessionelle

De tre dele er ikke nødvendigvis adskilt i praksis, men kan derimod fungere i samspil i den enkelte indsats. Eksempelvis er fastsættelse af læringsmål en praksis, der må antages at ligge implicit i mange af indsatserne – også i de indsatser, som ikke nødvendigvis har primært fokus på fastsættelse af læringsmål. Når fastsættelse af læringsmål udpeges som en specifik del af kerneelementet, er det imidlertid, fordi det fremhæves som en væsentlig del af den aktive indsats i to studier (Carter & Hughes, 2005; Heinirich et al., 2016).

Et studie med fokus på SPS-indsatsen i naturvidenskabelige fag beskæftiger sig med, hvordan fastsættelse af læringsmål i en peermedieret indsats kan støtte tre elever med psykiske funktionsnedsættelser (Heinirich et al., 2016). En specialunderviser fastsætter individuelle læringsmål for den enkelte elev knyttet til specifikke opgaver i undervisningen og tilpasset elevens forudsætninger og faglige niveau. De konkrete målsætninger og støtten fra enten undervisere eller peertutor sigter både mod at fremme elevens faglige udvikling og opbygge en højere grad af social interaktion eleverne imellem.

Den anden del af kerneelementet handler om tilgængelighed af redskaber og/eller støttegivere i almenundervisningen. Et af studierne, der indgår i denne tilgang, beskæftiger sig med indsatser, hvori elever med forskellige funktionsnedsættelser har adgang til konkrete redskaber i undervisningen, der skal understøtte deres læreprocesser i matematikfaget (Mulcahy et al., 2014). Redskaberne, eksempelvis i form af såkaldte flashcards, fungerer som led i specifikke læringsstrategier, der skal understøtte udviklingen af elevernes faglige udvikling. På et mere overordnet niveau kan indsigtene vedrørende tilgængelighed ses som en generel forudsætning for inklusion af elever med forskellige forudsætninger og behov i det samme læringsmiljø ud fra en betragtning om, at inklusion ikke drejer sig om at fjerne særlige behov, men derimod om at imødekomme dem og tilvejebringe kompenserende indsatser, metoder og strategier, der fremmer elevernes deltagelsesmuligheder.

På tværs af studierne beskrives det endvidere, hvordan indsatser med en støttegiver<sup>8</sup> i den almene undervisning – enten i form af en underviser med specialpædagogiske kompetencer eller en klassekammerat – kan have en positiv virkning for elever med SPS-behov i forhold

---

8 Begrebet støttegiver anvendes i litteraturstudiet som samlet betegnelse for personer med en specifik opgave om at yde social og/eller faglig støtte til eleven med en psykisk funktionsnedsættelse. Støttegivere kan både være fagprofessionelle, eksempelvis undervisere eller vejledere, og andre elever, der varetager støttegiverrollen i form af at være peertutorer, jf. indsatstype 4.

til at kunne følge undervisningen og være i stand til at arbejde koncentreret i længere tid ad gangen (Lerche & Ramsdal, 2013; Swinson, Woof & Melling, 2003). Ud over at yde faglig støtte til eleven med SPS-behov, sigter indsatserne ligeledes mod, at støttegiveren skal understøtte elevens sociale adfærd i klassen i en positiv retning ved fx at bidrage til øget social interaktion på tværs af elevgrupper. (Lerche & Ramsdal, 2013; Mulcahy et al., 2014; Swinson, Woof & Melling, 2003).

Endelig omhandler den tredje del af kerneelementet indsatser, der sætter fokus på dialog med professionelle, eksempelvis psykologer. Studierne, der indgår heri, beskriver forskellige indsatser, hvor elever med psykiske funktionsnedsættelser har samtaler med bl.a. psykologer med henblik på at opbygge såvel social som faglig kapacitet (Görlich, Stentoft & Katznelson, 2014; Hardman, 2001). Psykologen indgår desuden i tæt samarbejde med underviseren med henblik på at understøtte elevens faglige og sociale læring. På tværs af studierne peges der på, at elevens dialog med en psykolog eller en pædagogisk-psykologisk rådgiver med fordel kan tage udgangspunkt i en personlig portfolio, der fungerer som et samtaleredskab, der hjælper eleven til at reflektere over og opstille mål og læringsstrategier. Dialogen med psykologen kan endvidere suppleres af forskellige aktiviteter, der understøtter samtalen og hjælper eleven til at sætte ord på sine handlingsmuligheder i læringsmiljøet, spejle sig i andre, vigtige personer (fx familiemedlemmer) og sætte personlige mål for samværet med klassekammerater og undervisere.

### Resultater forbundet med kerneelementet

Hvad angår fastsættelse af læringsmål peger resultaterne i retning af, at det har en positiv betydning for elever med forskellige funktionsnedsættelsers faglige udvikling, når der sættes konkrete mål for elevens læring i relation til specifikke opgaver og samtidig ydes supplerende støtte fra en støttegiver undervejs i opgaveløsningen (Carter & Hughes, 2005; Heinrich et al., 2016). Konkrete målsætninger synes desuden at have særskilt betydning for målgruppen i forhold til både at tilegne sig og fastholde kompetencer og færdigheder, her i naturvidenskabelige fag (Heinrich et al., 2016). En pointe, der imidlertid synes at træde frem i denne sammenhæng, er, at fastsættelse af læringsmål ikke afstedkommer faglig udvikling i sig selv, men derimod udgør et væsentligt delelement i de pågældende indsatser. Som det ligeledes beskrives i indsatstypen om peermedierede indsatser (indsatstype 4), synes netop social interaktion i og om faglige aktiviteter at udgøre et helt centralt element i forhold til at inkludere elever med forskellige funktionsnedsættelser i den almene undervisning.

I forhold til tilgængelighed af redskaber og/eller støttegivere i den almene undervisning undersøger et studie målrettede indsatser, som udmønter sig i forskellige konkrete tiltag – eksempelvis en introdag for målgruppen ved studiestart, små hold bestående af elever fra målgruppen og støtte fra undervisere undervejs. Tiltagene sigter alle mod at skabe tryghed og reducere ensomhed for målgruppen og endvidere at øge den sociale interaktion eleverne imellem. En væsentlig pointe i denne sammenhæng er, at elever med psykiske funktionsnedsættelser synes at have gavn ikke blot af samværet med og støtten fra klassekammerater og støtteundervisere, men ligeledes af at have muligheden for at kunne drage nytte af hinanden såvel fagligt som socialt. At have adgang til en støttegiver i undervisningen handler således ikke kun om, at der er peertutorer eller specialpædagogiske undervisere til stede, men også om at være sammen med ligesindede, man kan spejle sig i (Lerche & Ramsdal, 2013). Denne pointe udfoldes yderligere i kerneelement 2, der netop handler om fællesskab mellem elever med SPS-behov.



Et andet studie, der beskæftiger sig med inklusion af en gruppe elever med socioemotionelle vanskeligheder i en almen skole, fremhæver betydningen af at blive inkluderet i almenundervisningen med støtte fra en støtteunderviser eller -assistent (Swinson, Woof & Melling, 2003). Det beskrives, hvordan drengenes adfærd ikke afviger fra deres klassekammeraters, når de integreres i almenmiljøet. Det synes at have en positiv betydning for elevernes adfærd, koncentrationsevne og fastholdelse i undervisningen, at der er en støttegiver til stede, men det fremgår imidlertid ikke tydeligt, om det alene er støttegiveren, der gør forskellen. Selve skiftet fra specialskolen til almenmiljøet, hvor eleverne kan spejle sig i klassekammerater uden funktionsnedsættelser, fremhæves også som betydningsfuldt.

Studierne med fokus på dialog med professionelle peger overordnet i retning af, at strukturerede samtaler mellem eleven og fx en psykolog kan bidrage til opbygning af et (mere) positivt selvbillede hos elever med psykiske funktionsnedsættelser. I boksen nedenfor udfoldes et eksempel fra et studie i kerneelementet:

Boks 6. Eksempel på specialpædagogisk indsats, der involverer samtaler med en psykolog

#### SAMTALER MED EN PSYKOLOG

*Et studie beskriver, hvordan en elev, der er i risiko for at blive bortvist fra sin uddannelse som følge af adfærdsvanskeligheder, gennem ugentlige samtaler med en psykolog gradvist bliver i stand til at ændre sin adfærd, så han kan indgå i sociale sammenhænge med sine klassekammerater. Samtalerne er bygget op omkring forskellige aktiviteter, eksempelvis hvor eleven skal forsøge at identificere sine styrker og i samarbejde med psykologen finde frem til alternative handlemuligheder i svære situationer, der normalt afstedkommer afmagt og frustration hos eleven. Det beskrives, hvordan ændret adfærd bidrager til at ændre elevens selvforståelse. Dette synes at have betydning for, hvordan eleven omgås de andre elever, og er ligeledes med til at fastholde ham i skolen efter indsatsens afslutning.*

*Hardman, C., 2001.*

Et andet studie beskriver, hvordan samtaler med en psykolog fungerer som del af en større specialpædagogisk indsats og har til formål at give elever med psykiske funktionsnedsættelser mulighed for at få direkte taletid med en psykolog uden at skulle vente (Görlich, Stentoft & Katznelson, 2014). Samtalerne er således ikke tænkt som decideret terapi, men som et rum, hvori eleverne kan sætte ord på og få hjælp til at håndtere aktuelle udfordringer i skolelivet. Det fremhæves i denne sammenhæng, at for få samtaler med en psykolog kan have en negativ virkning, hvis eleven kun når til at reflektere over og sætte ord på sine udfordringer men ikke når til selve håndteringen af disse, fx ved at identificere alternative handlemuligheder (Görlich, Stentoft & Katznelson, 2014).

Studierne under dette kerneelement peger samlet set på, at indsatser med fokus på at opbygge elevernes sociale og faglige kapacitet resulterer i:

- Styrket tilegnelse og fastholdelse af faglige kompetencer
- Eleverne drager nytte af hinanden såvel socialt som fagligt
- Tryghed

- Reduceret ensomhed
- Positiv adfærd, bedre koncentrationsevne og fastholdelse i undervisningen
- Et positivt selvbillede

### Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

Kerneelementets forskellige indsatser virker alle i nogen grad gennem en stilladserende mekanisme, der handler om, at elever med psykiske funktionsnedsættelser bliver støttet i deres faglige og sociale opkvalificering. Stilladseringen virker på forskellige måder. For det første sker der en stilladsering gennem konkrete indsatser med støttegivere i undervisningen (Heinrich et al., 2016; Lerche & Ramsdal, 2013; Mulcahy et al., 2014; Swinson, Woof & Melling, 2003) og ligeledes gennem samtaler med psykologer og andre fagprofessionelle uden for undervisningen (Görlich, Stentoft., & Katznelson, 2014; Hardman, 2001).

For det andet kan det, at elever med psykiske funktionsnedsættelser får mulighed for at spejle sig i klassekammerater uden funktionsnedsættelser i det almene læringsmiljø, virke stilladserende, hvilket synes at gavne eleverne generelt og øge den sociale interaktion mellem dem (Lerche & Ramsdal, 2013; Swinson, Woof & Melling, 2003). På den måde knytter der sig et stilladserende element til selve inklusionstankegangen, som udmøntes i de forskellige indsatser på tværs af studierne.

På tværs af de forskellige indsatser, lægges endvidere vægt på en anerkendende og ressourcefokuseret tilgang. I nærværende kerneelement handler dette eksempelvis om, at de fagprofessionelle omkring elever med psykiske funktionsnedsættelser arbejder ud fra en anerkendende pædagogik, der fokuserer på elevens styrker med henblik på at opbygge og fastholde sårbare unges motivation og selvtillid og understøtte deres forandringsprocesser hen imod en almen uddannelse. Anerkendelse beskrives ikke blot som værende knyttet til, hvordan undervisere taler til og forstår unge mennesker, men handler i høj grad også om elevernes oplevelse af at føle sig set, og at der er tid i undervisningen til, at de hver især får den støtte, de har behov for (Görlich, Stentoft & Katznelson, 2014).

## KERNEELEMENT 2: FÆLLESSKAB MELLEMSPS-ELEVER

### Kerneelementet

Kerneelement 2 under den overordnede indsatstype om specialpædagogisk støtte fokuserer på at opbygge fællesskaber mellem elever med forskellige funktionsnedsættelser. Kerneelementet er tæt forbundet med det ovenstående ved at fokusere på den sociale interaktion som et væsentligt omdrejningspunkt i specialpædagogiske indsatser, men adskiller sig ved i højere grad at orientere sig mod, hvordan elever med SPS-behov kan få gavn af hinanden og ikke blot af muligheden for at spejle sig i støttegivere uden funktionsnedsættelser.

Et af studierne beskriver, hvordan der på forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner arbejdes målrettet med at skabe rammer for elever med psykiske funktionsnedsættelser, der muliggør, at de lærer hinanden at kende, samarbejder og ikke mindst oplever, at de ikke er alene om at have faglige og sociale udfordringer. Det at SPS-eleverne fx møder

hinanden allerede ved studiestart og modtager specialpædagogisk støtte på mindre hold, som introduceret i kerneelement 1 i nærværende indsatsstype, lægger kimen til fællesskaber eleverne imellem og har til hensigt at mindske isolation og ensomhed (Lerche & Ramsdal, 2013).

Et andet studie beskæftiger sig med at udfordre sårbare unge til at arbejde sammen mod et fælles mål om at skabe bedre livsbetingelser ved at forandre deres livsstil. De unge, der er fokus på i studiet, udviser bekymrende adfærd hjemme såvel som i skolen og det omkringliggende samfund og er frafaldstruede. Derfor er de involveret i et specialtilbud på skolen, hvori deres fælles udfordringer og forandringsprocesser udgør den primære drivkraft. Indsatsen består desuden i, at de unge modtager undervisning i temaer som etik, værdier, medborgerskab og rettigheder, der sigter mod at opbygge de unges livsduelighed og almene dannelse (Benavidez-Perez, 2015).

### Resultater forbundet med kerneelementet

Det kan være med til at mindske risikoen for frafald og isolation, når der skabes rammer, som gør det muligt for sårbare unge at mødes om fællesskabende aktiviteter i en uddannelsessammenhæng. Når elever med psykiske funktionsnedsættelser indgår i faglige og sociale fællesskaber med hinanden, kan det således bidrage til at fremme elevernes tilhørsforhold til skolen, hvilket udover at mindske risikoen for isolation, synes at have betydning for elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Et studie fremhæver eksempelvis elevernes oplevelse af at føle sig inkluderet og høre til som positive virkninger af at være del af et fællesskab med ligesindede (Lerche & Ramsdal, 2013). Endvidere har eleverne glæde af at møde andre, der har lignende udfordringer, og dermed opnå en følelse af ikke at være alene om at have SPS-behov. En pointe i den sammenhæng er imidlertid, at elever med SPS-behov er forskellige og ikke nødvendigvis kan spejle sig i hinanden og automatisk indgå i faglige og sociale fællesskaber. Af denne grund er der behov for indsats, der involverer forskellige fagprofessionelle, herunder eksempelvis undervisere, vejledere og andre ressourcepersoner, i forhold til at løfte SPS-opgaven optimalt, herunder at understøtte elevernes indbyrdes relationsdannelse.

Det andet studie i kerneelementet fremhæver ikke klare, entydige resultater af den specialpædagogiske indsats omkring de unges samarbejde, men indsatsen er alligevel interessant i nærværende litteraturstudie. For det første, fordi der i indsatsen sættes fokus på fællesskabets betydning i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer, hvilket er et centralt omdrejningspunkt i litteraturstudiet. For det andet, fordi studiet beskæftiger sig med specialpædagogiske tiltag, som sigter mod at engagere og opkvalificere unge, der deltager fra udsatte positioner i såvel uddannelse som samfund, så de bliver i stand til i højere grad at skabe positive forandringer i deres eget liv (Benavidez-Perez, 2015). Denne tilgang rummer et ressourcefokus, der synes at gå igen på tværs af de forskellige indsats typer i litteraturstudiet.

Samlet set peger studierne, der føder ind til kerneelementet om fællesskab mellem SPS-elever på følgende resultater:

- Mindsket risiko for frafald og isolation
- Øget aktiv deltagelse i undervisningen

- Følelse af at være en del af et fællesskab med ligesindede
- Mulighed for at skabe positive forandringer i eget liv

### Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

Begge studier i kerneelementet bringer mekanismer i form af spejling og tryghed i spil. Fællesskabet mellem SPS-elever bliver et kerneelement, netop fordi det bringer disse centrale mekanismer i spil. Dels fordi de understøtter et inkluderende miljø ved at skabe tilhørsforhold og øge den sociale interaktion, og dels fordi spejling og tryghed har betydning for elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Fællesskaber mellem SPS-elever synes endvidere at virke gennem en afstigmatiserende mekanisme, der netop er knyttet til elevernes oplevelse af at høre til og være accepteret i skolens fællesskaber (Lerche & Ramsdal, 2013). Studiet beskriver, hvordan elever med psykiske funktionsnedsættelser oplever at føle sig mindre stigmatiserede, fordi de er sammen med unge, der har samme eller lignende faglige og sociale vanskeligheder.

Nedenfor beskrives et eksempel på en indsats, hvori nærværende indsattypes to kerneelementer virker igennem hinanden ved at fokusere på opbygning af faglig og social kapacitet gennem fællesskaber mellem elever med psykiske funktionsnedsættelser.

#### Boks 7. Eksempel på to kerneelementer i én indsats

##### **SPS PÅ HOLD**

*Et studie beskæftiger sig med indsatser, der bl.a. handler om at give specialpædagogisk støtte på mindre hold bestående udelukkende af elever med SPS-behov. Det sociale fællesskab mellem eleverne er centralt og skal bidrage til at minimere elevernes følelser af at stå alene og føle sig anderledes. Formålet med de små hold er desuden at fremme elevernes læringspotentiale og øge deres studiedeltagelse.*

*En af indsatserne er udformet således, at seks SPS-elever er samlet på et hold, hvor de i skoletiden undervises i forskellige studieteknikker og modtager psykoedukation, der skal afhjælpe elevernes kognitive udfordringer som følge af depression.*

*En elev udtrykker, at hun gennem sin deltagelse på holdet føler en kæmpe lettelse, da hun oplever at blive taget seriøst skolemæssigt. En anden fremhæver, at det er "dejligt at opleve, at andre har det på samme måde". Studiet peger desuden på, at flere elever er begyndt at deltage mere aktivt i undervisningen på holdene, fordi de føler sig mere trygge.*

*Lerche, A.S. & Ramsdal, L.E., 2013*

## INDSATSTYPE 4: PEERMEDIEREDE INDSATSER

Studierne, der samlet set tegner indsatstype 4, har det til fælles, at de omhandler indsatser, som tager afsæt i eller indeholder et væsentligt element af struktureret samarbejde mellem eleven med en psykisk funktionsnedsættelse og en af vedkommendes klassekammerater. I nærværende sammenhæng er der tale om klassekammerater uden SPS-behov. I det følgende benævnes de to parter peertutee og peertutor, hvor tutoring-begrebet dækker over relationer mellem minimum to parter, der har fokus på sparring, vejledning og/eller støtte i forhold til faglige og/eller sociale forhold med tilknytning til ungdomsuddannelsen.

De syv studier i nedenstående tabel omhandler alle peermedierede indsatser og udgør samlet set vidensgrundlaget for indsatstype 4.

Tabel 10. Studier – indsatstype 4: peermedierede indsatser

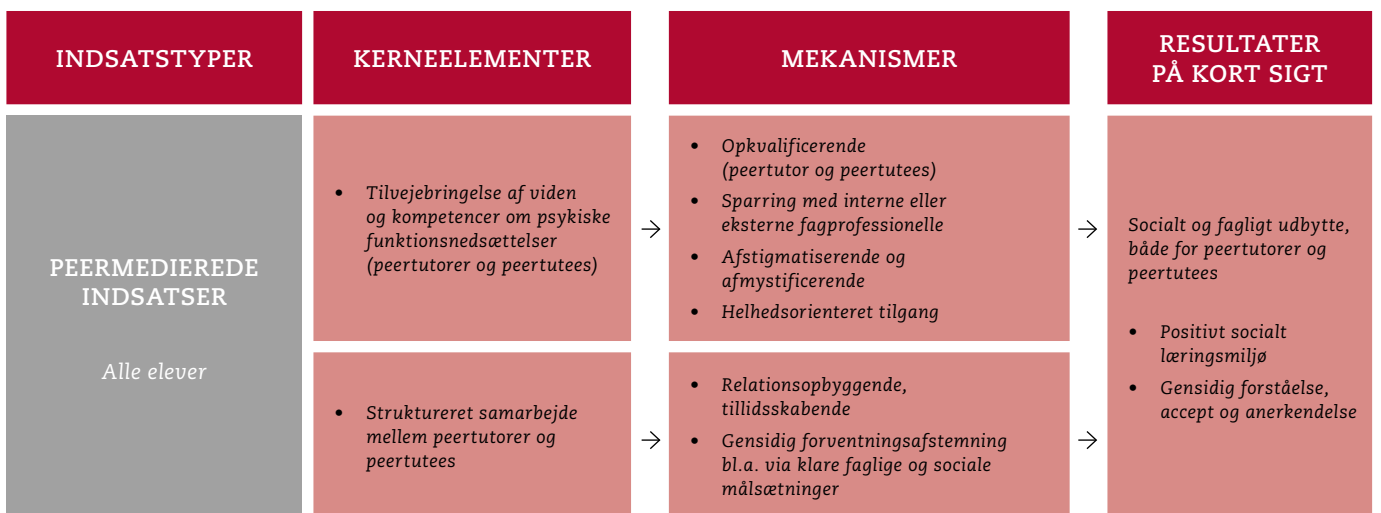
FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	PRIMÆRMÅLGRUPPE
Blasko, S.L., 2015	<i>Evaluation of Communication Changes for High School Students with Severe Developmental Disabilities Resulting from Peer-Mediated Interventions</i>	USA	1 Forskning	Elever i aldersgruppen 14-21 år med intellektuelle funktionsnedsættelser og/eller autismspektrumforstyrrelser i high school.
Carter, E.W. & Hughes, C., 2005	<i>Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions</i>	USA	1 Forskning	Elever i aldersgruppen 11-21 år med intellektuelle funktionsnedsættelser, evt. i kombination med kognitive funktionsnedsættelser og/eller psykiske vanskeligheder i junior high school/high school.
Carter, E.W. et al., 2005	<i>Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions</i>	USA	1 Forskning	En 17-årig elev med moderat intellektuel funktionsnedsættelse og generelle udfordringer med aggression, selvskaide og grænseoverskridende adfærd.
Heinrich, S. et al., 2016	<i>Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting</i>	USA	1 Forskning	Tre elever i aldersgruppen 16-17 år med moderate kognitive funktionsnedsættelser af forskellig variation i high school.
Hughes, C. et al., 2013	<i>A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students With Autism</i>	USA	1 Forskning	Tre elever i aldersgruppen 16-17 år med autismspektrumforstyrrelser i high school.

FORFATTER OG ÅRSTAL	TITEL	LAND	KATEGORISERING	PRIMÆRMÅLGRUPPE
Mulcahy, C.A. et al., 2014	An Examination of Intervention Research with Secondary Students with EBD in Light of Common Core State Standards for Mathematics	Danmark	1 Forskning	Elever i aldersgruppen 11-18 år med emotionelle adfærdsmæssige funktionsnedsættelser i high school.
Schlieder, M. et al., 2014	An Investigation of "Circle of Friends" Peer-Mediated Intervention for Students with Autism	USA	2 Evaluering	Elever med autismspektrumforstyrrelser i high school.

Indledningsvis er det væsentligt at bemærke, at samarbejdet mellem peertutees og peertutors ofte har en positiv virkning for begge parter. Udbyttet kan både være fagligt og socialt, ligesom tutors personlige udvikling, herunder interpersonelle kompetencer, kan styrkes (Carter et al., 2005; Schlieder et al., 2014). I forlængelse af dette har alle studierne i noget omfang fokus på opkvalificering af peertutoren som en del af formålet med den konkrete indsats, der på længere sigt skal gavne den primære målgruppe i form af tutees – de unge med psykiske funktionsnedsættelser.

Det første af de to kerneelementer under indsatsstype 4 handler således om opkvalificering af peertutoren, herunder hvordan specifikke indsatser kan tilvejebringe den viden og de færdigheder, som kan sikre, at tutee’ens støttebehov bliver dækket i tilstrækkelig grad. Med det andet kerneelement rettes fokus mod relationen mellem peertutor og tutee, som på tværs af studierne er kendetegnet ved tydelige strukturer, der bl.a. afstedkommer klare forventninger parterne imellem.

Figur 6. Udsnit af forandringsteorien – indsatsstype 4: peermedierede indsatser





## KERNEELEMENT 1: TILVEJBRINGELSE AF VIDEN OG KOMPETENCER OM PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER

### Kerneelementet

Særligt fire studier har fokus på, at peertutorerne, som en del af den samlede peermedierede indsats, skal rustes med viden og færdigheder for at kunne varetage rollen som tutor for en anden elev med særlige behov, og/eller at vedkommende skal have mulighed for løbende opkvalificering gennem indsatsen (Carter & Hughes, 2005; Carter et al., 2005; Hughes et al., 2013; Schlieder et al., 2014). Det er en grundlæggende forudsætning, at peertutoren har viden om den eller de psykiske funktionsnedsættelser og deraf følgende faglige og sociale udfordringer, som gør sig gældende for peertutee'en. Imidlertid kan både form og indhold af den tilvejebragte viden i indsatserne variere.

To studier behandler opkvalificering af peertutoren i den forstand, at vedkommende gennem undervisning får konkrete redskaber til at støtte peertutee'ens sociale og faglige deltagelse (Carter & Hughes, 2005; Carter et al., 2005). Det handler bl.a. om, at peertutoren modtager undervisning i at tilpasse undervisningsindholdet til tutee'en, at give instruktioner efter vedkommendes læringsmål, at fremme positiv social adfærd, at give feedback og at understøtte social interaktion mellem tutee'en og andre klassekammerater (Carter et al., 2005). I undervisningen, som både kan foregå forud for og sideløbende med peerindsatsen, kan underviseren desuden være en aktiv tredjepart, som ikke blot agerer underviser, men også mentor eller vejleder for peertutoren, og som løbende observerer og giver vedkommende feedback om hans eller hendes indsats (Carter et al., 2005). Der kan fx være tale om ugentlige vejledningsmøder mellem peertutoren og en underviser med fokus på forbedring af indsatsen. Omfanget af opkvalificeringen kan variere og behøver ikke have karakter af decideret eller omfattende uddannelse af peertutorerne. Et studie omhandler eksempelvis en opkvalificeringsindsats på 20 min. (Hughes et al., 2013).

Et andet studie beskriver en indsats, hvor tilvejebringelsen af viden foregår i et netværk frem for gennem undervisning (Schlieder et al., 2014). Netværket består af tutorer, der mødes og drøfter deres roller og relationer til tutees, hvormed der snarere er tale om erfaringsbaseret viden end om tilegnelse af deskriptiv, faglig viden om de pågældende peertutees' udfordringer. Denne indsats adskiller sig således fra de ovenfor beskrevne i såvel form som indhold, men bringer stadig kerneelementet vedrørende viden og kompetencer i spil.

Som nævnt kan peertutorer ofte selv opnå udbytte af at varetage rollen som tutorer. Et studie har et særligt udtalt fokus herpå og omhandler en indsats, hvor peertutoren fastsætter målsætninger for sin egen sociale interaktion med elever med psykiske funktionsnedsættelser, frem for at arbejde med en tutees' læringsmål (Hughes et al., 2013). Som led i indsatsen modtager tutoren dialogbaseret en-til-en-undervisning af en professionel, der forklarer dels om elever med psykiske funktionsnedsættelser i klassen, dels om gennemførelse af indsatsen og arbejdet med mål og dokumentation af sociale interaktioner. Her aktualiseres kerneelementet altså på en måde, der er sammenligneligt med indsatser, som beskæftiger sig med peertutorens støtte af peertutee'en, mens indholdet af peertutee'ens opkvalificering er centreret omkring vedkommendes arbejde med egne mål og udvikling.



## Resultater forbundet med kerneelementet

Indsatserne under kerneelementet bidrager alle til øget social interaktion mellem peertutorer og peertutees. Desuden findes eksempler på, at peermedierede indsatser øger peertutee'ens faglige udbytte af undervisningen (Carter et al., 2005).

Når den sociale interaktion øges, bidrager det til at skabe et mere positivt og ligeværdigt inkluderende undervisningsmiljø, hvor eleverne generelt synes at have bedre forudsætninger for at udvikle sig personligt, socialt og fagligt både i og uden for skolen. Et studie beskriver til eksempel, at den peermedierede indsats har bidraget til at udvikle elevernes – både peertutors og peertutees – sociale egenskaber, som rækker ud over undervisningen (Schlieder et al., 2014).

Et studie beskriver en indsats, hvis formål bl.a. er at afprøve betydningen af antallet af peertutorer i relation til en enkelt peertutee (Carter et al., 2005). Dette med afsæt i omfattende forskning, der viser, at peermedierede indsatser har positive faglige og sociale virkninger, men som begrænser sig til at se på en-til-en-baserede indsatser. Studiet af indsatsen peger på, at indsatser med to peertutorer medfører større fagligt udbytte og mere social interaktion mellem tutorer og tutee end en indsats, der kun involverer én tutor. Studiet undersøger desuden betydningen af de peermedierede indsatser under forskellige former for samarbejdsmetoder – dvs. betydningen af, at den unge med en psykisk funktionsnedsættelse eksempelvis har en/flere peertutorer ved sin side, når vedkommende indgår i gruppearbejde. Det konkluderes, at unge med funktionsnedsættelser har større social gavn af, sammen med en eller to peertutorer, at samarbejde med øvrige klassekammerater i små grupper frem for større grupper. Den dårligste betingelse for elevens sociale interaktion er alenearbejde.

Kerneelementet vedrørende peertutorers øgede viden og kompetencer om psykiske funktionsnedsættelser peger på følgende resultater:

- Øget social interaktion mellem eleverne
- Positivt og ligeværdigt inkluderende undervisningsmiljø
- Udvikling af positive sociale egenskaber hos eleverne
- Styrket social interaktion, når flere tutorer tilknyttes den enkelte tutee
- Styrket social interaktion, når eleven indgår i små samarbejdsgrupper

## Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

De forskellige indsatser, som falder ind under kerneelementet, bringer alle i et vist omfang en opkvalificerende mekanisme i spil med fokus på peertutoren. Forandringen, der gennem indsatsen munder ud i øget socialt og fagligt udbytte hos peertutee'en, sker med andre ord via peertutoren, der gennem ny viden og kompetencer, samt via sparring med en professionel med viden om psykiske funktionsnedsættelser, bliver i stand til at træde i karakter som forandringsagent for peertutee'en. I de tilfælde, hvor peertutoren modtager feedback og sparring med en professionel, eksempelvis en SPS-underviser på skolen, udgør den fagprofessionelle en sikkerhed for, at peertutoren kan korrigere sin egen indsats – og således at den samlede indsats understøttes.

Foruden opkvalificering og sparring med fagprofessionelle arbejder de pågældende indsatser mere eller mindre eksplicit med afmystificering eller afstigmatisering af peertutees' psykiske funktionsnedsættelser blandt peertutorerne. Stigmatisering er et generelt opmærksomhedspunkt i relation til inklusion af unge med psykiske funktionsnedsættelser i den almene undervisning, bl.a. fordi de unge ofte vil have behov for ekstra støtte, der afviger fra et "normalt" undervisningsmønster. Peermedierede indsatser fremhæves som en måde at imødegå denne form for risiko for stigmatisering på, fordi den unge med en psykisk funktionsnedsættelse oplever sig inkluderet i et fællesskab, der er baseret på andet og mere end kendetegn ved den pågældendes funktionsnedsættelse og at elevens klassekammerater har viden om betydningen af at have en psykisk funktionsnedsættelse (Carter et al., 2005).

Selvom afstigmatiseringen ikke nødvendigvis er et erklæret formål med indsatserne, kan det at få øget viden om et emne medvirke til at normalisere emnet og aflyse eventuelle fordomme hos den, som oplyses. Eksempelvis beskrives det i en af indsatserne, hvordan peertutorer oplever den sociale interaktion med peertutees som mere naturlig, og at de to parter har behov for mindre hjælp fra fagprofessionelle til at styre de sociale relationer (Hughes et al., 2013). Ligeledes medvirker tutorers fælles drøftelser i netværk til at skabe forståelse for og accept af klassekammerater med psykiske funktionsnedsættelser, hvilket også mærkes blandt deres tutees (Schlieder et al., 2014).

Tilvejebringelse af viden og opkvalificering til at løfte en opgave som forandringsagent medvirker endvidere til at skabe en helhedsorienteret tilgang til inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser blandt peertutorerne. Den viden, tutorerne får, omhandler mere end blot psykiske diagnoser, men trækker også på adfærdspsykologi, varieret læring og betydningen af andet og mere end selve funktionsnedsættelsen for elever med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og adfærd.

Det første af de to kerneelementer under indsatstype 4 kan ses som en forudsætning for succesfuldt arbejde med det andet kerneelement, der omhandler selve relationen mellem peertutor og peertutee. Det forventes med andre ord at være understøttende for den samlede indsats, at peertutoren opkvalificeres forud for, at vedkommende skal samarbejde med peertutee'en. Kerneelement 2 udfoldes i det følgende.

Boks 8. Eksempel på de to kerneelementer i en indsats

#### PEERMEDIERET SIMULTAN INSTRUKTION

*Et studie undersøger effekten af simultan instruktion på udvalgte faglige og sociale kompetencer hos tre elever med psykiske funktionsnedsættelser.*

*Simultan instruktion er en metode, der involverer en fast struktur både forud for en undervisningsgang og i selve undervisningen. I den pågældende indsats er det en peertutor, der gennemfører den simultane instruktion med sparring fra en professionel med viden om psykiske funktionsnedsættelser. [...]*

[...]

Den fagprofessionelle, som fx kan være en underviser eller en SPS-vejleder, har ansvar for at udvikle opgaver til den unge med en psykisk funktionsnedsættelse svarende til vedkommendes læringsmål. Disse opgaver formidler den fagprofessionelle til peertutoren, som herefter mødes med sin tutee før deres fælles undervisning. Tutoren og tutee'en taler om opgaverne, og hvordan de evt. kan løses.

I undervisningssituationen sidder peertutor og tutee ved siden af hinanden, så tutoren løbende kan støtte tutee'en med afsæt i deres fælles forståelse af de opgaver, der skal løses.

Indsatsen bidrager positivt til eleven med psykiske funktionsnedsættelsers faglige målopfyldelse og til øget social interaktion mellem eleverne.

Heinrich, S. et al., 2016

## KERNEELEMENT 2: STRUKTURERET SAMARBEJDE MELLE PEERTUTORER OG PEERTUTEES

### Kerneelementet

Det andet kerneelement under indsatsstype 4 omhandler rammerne for peermedierede indsats og beskriver de karakteristika, der kan identificeres på tværs af studierne. Fire af studierne fremhæver i særlig grad betydningen af rammerne om indsatsen og understreger den store betydning af struktur i måden at understøtte peersamarbejdet på (Blasko, 2015; Carter & Hughes, 2005; Heinrich et al., 2016; Mulcahy et al., 2014).

Et struktureret miljø omkring den peermedierede indsats er for det første kendetegnet ved, at der finder en kvalificeret rekruttering af tutorer sted. Det handler både om at udvælge tutorer, der har kapaciteten til at agere faglig og/eller social støtte for en klassekammerat og om at matche den enkelte tutor og den enkelte tutee, så sandsynligheden for en god kemi og dermed et godt samarbejde forøges. Flere studier henviser eksempelvis til indsats, hvor tutorer udvælges af deres klasselærere på baggrund af en vurdering af deres evner til at give akademisk og social støtte samt på baggrund af deres historik for at interagere med elever med funktionsnedsættelser (Carter et al., 2005; Hughes et al., 2013).

For det andet er en klar struktur omkring den peermedierede indsats kendetegnet ved, at begge/alle parter ved, hvilke roller de har, og hvilke opgaver de skal løfte. For peertutee'en handler det især om at få klare informationer om, hvad den kommende undervisning handler om, og hvem der vil være til stede for eventuelt at hjælpe vedkommende. Nogle unge med psykiske funktionsnedsættelser kan eksempelvis have gavn af at modtage konkrete instruktioner om undervisningens indhold under et en-til-en-møde med en peertutor forud for selve undervisningen. Et studie fortæller således om en indsats, hvor det peermedierede samarbejde foregår både før/mellem undervisningsgangene i form af fælles forberedelse og i selve undervisningen, hvor peertutee ligeledes sidder sammen med peertutor, som giver løbende simultan instruktion (Heinrich et al., 2016).

For peertutoren peger studierne på, at det snarere drejer sig om at få indkredset det handlerum, vedkommende har for at understøtte peertutee'en – om det eksempelvis forventes, at peertutoren påtager sig en instruerende rolle eller forholder sig mere afventende i forhold til de specifikke behov, som opstår hos peertutee'en i den pågældende situation (Blasko, 2015; Carter & Hughes, 2005). Et studie henviser derudover til en peermedieret indsats, hvor en peertutee indgår i et netværk med 4-6 peertutorer, som mødes med peertutee'en og har en klar ansvarsfordeling i indsatsen (Blasko, 2015). I relation til den pågældende indsats er det endvidere en pointe, at peertutorer og peertutee sættes sammen i netværk bl.a. med afsæt i deres fælles interesser, og at netværket mødes uden for undervisningstiden for også at understøtte social interaktion her.

Et velstruktureret miljø kan endvidere understøttes af de fysiske rammer omkring undervisningen og peerindsatsens gennemførelse. Det kan eksempelvis handle om at indrette undervisningslokaler, så peertutor og peertutee har mulighed for at sidde ved siden af hinanden og at indgå naturligt i den samme gruppe, når der skal laves gruppearbejde (Blasko, 2015).

### Resultater forbundet med kerneelementet

Som i relation til det første kerneelement under indsatsstype 4 er der også i relation til dette kerneelement tværgående fokus på resultater i form af øget social interaktion mellem de to parter (Blasko, 2015; Carter & Hughes, 2005; Heinrich et al., 2016; Mulcahy et al., 2014). To studier fremhæver desuden, at strukturerede peermedierede indsatser kan fremme peertutee'ens faglige udbytte og engagement i undervisningen (Mulcahy et al., 2014; Blasko, 2015).

Et studie beskæftiger sig endvidere med peertutorerne og andre klassekammeraters oplevede virkninger af den peermedierede indsats, herunder deres egne holdninger og om disse ændres i løbet af indsatsen. Konklusionen er, at almeneleverne oplever, at eleverne med psykiske funktionsnedsættelser får både fagligt og socialt udbytte af at være inkluderet i det almene undervisningsmiljø med støtte fra peertutorer. Desuden udviser både almenelever og undervisere tiltagende positive holdninger til eleverne med psykiske funktionsnedsættelser, og sidstnævnte gruppe synes bl.a. at opnå større selvtillid, bl.a. fordi de er i stand til at fastholde samt bruge deres tillærte kompetencer gennem indsatsen i øvrige sammenhænge (Heinrich et al., 2016).

På tværs af studierne i litteraturstudiet er der ikke ét svar på, hvordan et struktureret samarbejde bedst tilrettelægges for at afstedkomme positive resultater, herunder hvilken type rolle, peertutoren bør indtræde i. Et studie henviser til et studie, hvor effekten af peertutoring med forskellige struktureringsgrader er testet: for det første, hvor peertutoren tager en aktivt instruerende rolle i forhold til peertutee'en og for det andet, hvor peertutoren tager en ikke-instruerende rolle, men blot opfordres til at indgå i dialog med peertutee'en i undervisningen. Sidstnævnte samarbejdsform viser de største positive effekter på de to parter sociale interaktion, hvilket kan pege i retning af, at der bør sigtes mod en balanceret grad af struktur, der samtidig tillader en naturlig social interaktion at opstå (Carter & Hughes, 2005).

Studierne omhandlende betydningen af struktureret samarbejde mellem peertutees og peertutorer peger på følgende resultater:

- Styrket fagligt udbytte af undervisningen
- Større fagligt engagement
- Styrket selvtillid
- Fastholdelse af tillærte kompetencer
- Positive holdninger til elever med psykiske funktionsnedsættelser blandt almenelever og undervisere
- Øget social interaktion mellem eleverne

### Kerneelementets virkningsfulde mekanismer

Peermedierede indsatser er generelt baseret på indsigter om, at socialisering, interaktion og samvær mellem elever med såvel ens som varierende forudsætninger for at indgå i indsatsen typisk kan fremme både faglig og social udvikling. Hvad der særligt synes at være udslagsgivende i nærværende sammenhæng er, at et struktureret og velinformeret samarbejde bidrager til at skabe en åben og tillidsfuld relation, hvori der kan opstå samarbejde om både faglig og social udvikling. Tillid kan således både opstå i selve den personlige relation mellem de to parter, men også som følge af strukturen omkring relationen og de muligheder, der aktivt skabes for, at social interaktion kan finde sted (Carter & Hughes, 2005). Et studie henviser til, at en overordnet målsætning om inklusion af elever med psykiske funktionsnedsættelser i det almene undervisningsmiljø er at give eleverne adgang til de gevinster – faglige som sociale – der ligger i at indgå i social interaktion med andre elever med og uden funktionsnedsættelser. Adgangen opnås imidlertid ikke kun ved at undervise eleverne sammen, men kræver derimod en aktiv indsats for at afstedkomme en relationsopbygning, bl.a. via peermedierede indsatser (Carter & Hughes, 2005).

Foruden opbygning af relationer og tillid mellem peertutor og peertutee beror indsatserne på en virkningsfuld mekanisme i form af gensidig forventningsafstemning mellem parterne. Denne hænger især sammen med tydeligheden i rolle- og ansvarsfordelingen. Eksempelvis fremstår det som et centralt element i en indsats om simultan instruktion, at både peertutor og peertutee har helt klare og fælles forventninger til, hvornår og hvordan peertutoren bidrager med instruktioner til peertutee'en i undervisningen (Heinrich et al., 2016). I relation til denne mekanisme er det første kerneelement vedrørende opkvalificering af peertutoren endvidere væsentligt. En del af opkvalificeringen består netop ofte i at klæde peertutoren på til at indgå i dialog med peertutee'en om, hvad de to skal samarbejde om, og hvordan det kan foregå. På den måde opnås en fælles forståelse – og på den baggrund end fælles forventningsafstemning – af samarbejdets form og målsætninger.

## Boks 9. Guidelines til etablering af peermedierede indsatser

### GUIDELINES TIL PEERMEDIEREDE INDSATSER

Forfatterne bag *Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements* trækker på et omfattende forskningsprojekt med 21 amerikanske high schools, der gennem fire år har arbejdet med peermedierede indsatser til elever med funktionsnedsættelser som alternativ til indsatser med fagprofessionelle. Forskningsprojektet, som har fokus på virkningen af samt accepten af peermedierede indsatser i et inkluderende læringsmiljø, afstedkommer en række praktiske guidelines i form af seks trin til at etablere og arbejde med denne form for indsatser.

#### TRIN 1: UDVIKLING AF EN PEERSTØTTEPLAN

En skriftlig plan, som beskriver, hvordan elever, SPS-undervisere og andre fagprofessionelle kan samarbejde. At lave planen handler om 1) at identificere måder, den pågældende elev med en funktionsnedsættelse kan deltage i en klasseaktivitet på, 2) at identificere, hvilken konkret støtte peertutoren skal give i de forskellige situationer, 3) at beskrive måder, hvorpå fagprofessionelle i undervisningen kan understøtte elevernes samarbejde.

#### TRIN 2: REKRUTTERING AF PEERTUTORER

Rekruttering kan ske ud fra kriterier som motivation, sociale relationer, potentiale for rollemodeller og andre relevante forhold. Når de ansvarlige undervisere har identificeret relevante peertutorer, inviteres tutorerne til at deltage og bør have mulighed for at sige til og fra. Her kan det overvejes, hvor mange peertutorer der bør involveres i forhold til den enkelte tutee.

#### TRIN 3: ORIENTERING AF ELEVERNE OM DERES ROLLER

Der kan fx afholdes et fælles orienteringsmøde for undervisere, peertutorer og peertutees. Det kan skabe forpligtelse og forventningsafstemning.

#### TRIN 4: OPSTART AF SAMARBEJDET I KLASSEN

Peertutor og peertutee bør få ekstra støtte til deres samarbejde i indsatsens opstartsfasen. Introduktion af eleverne til hinanden; ekstra facilitering og støtte i denne fase.

#### TRIN 5: PROFESSIONEL STØTTE TIL INTERAKTION OG SAMARBEJDE

Fagprofessionelle kan bruge forskellige strategier til at støtte op om peerindsatsen med henblik på, at peertutoren får de nødvendige redskaber til at kunne understøtte peertutee'en. Det kan fx ske gennem løbende sparringsmøder mellem den professionelle og tutoren.

#### TRIN 6: REFLEKSIONER OM EFFEKT AF INDSATSEN

Indsatsen bør løbende dokumenteres, og der bør indsamles erfaringer fra såvel undervisere som elever og evt. forældre. Dokumentationen skal bruges til løbende forbedring af indsatsen.

Carter, E.W. et al., 2015: *Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements*.

NB: Studiet indgår ikke i den narrative syntese, men er udelukkende fremhævet her som et eksempel på omsætning af viden og erfaringer med fokus på anvendelse i praksis.



## 4. PERSPEKTIVERING

En del af opdraget for nærværende opgave består i, at litteraturstudiets vidensgrundlaget skal kunne anvendes i Styrelsen for Undervisning og Kvalitets vejledning om specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne.

I denne afsluttende perspektivering udpeges centrale rammebetingelser for skabelse af inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelserne, herunder i sammenligning med grundskolerne. Dernæst peger perspektiveringen på to centrale og supplerende tilgange til, hvordan ungdomsuddannelsesinstitutioner konkret kan arbejde med og understøttes i at skabe inkluderende læringsmiljøer for unge med psykiske funktionsnedsættelser.

### VIRKNINGSFULDE INDSATSER I FORHOLD TIL INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØER PÅ UNGDOMSUDDANNELSESNIVEAU

De overordnede tilgange til understøttelse af inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelserne er i vid udstrækning de samme, som kendes fra inklusionsforskning på grundskoleområdet. Der eksisterer således også et potentiale for, at ungdomsuddannelser kan lade sig inspirere af viden og erfaringer fra grundskoleområdet, hvor inklusion har været på dagsordenen i en længere årrække og er fulgt op af forskning og evalueringer.

Der er imidlertid også en række væsentlige forskelle på tværs af grundskole- og ungdomsuddannelsesområdet, herunder en række kontekstuelle faktorer på ungdomsuddannelserne, som kræver særlig opmærksomhed i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Folkeskoler i Danmark er kommunalt ejet, hvilket betyder, at kommunerne kan lave tværgående initiativer med fokus på inklusion, som flere skoler kan drage nytte af. Det kan eksempelvis være i form af fx inklusionsrådgivere, fagkonsulenter m.m., der med særlige kompetencer kan rådgive og støtte den enkelte skole og underviser i kommunen. Endvidere kan kommunerne vælge fx at efteruddanne deres medarbejdere og etablere kommunale forløb med det formål at fremme inklusion. Desuden er alle børn såvel berettiget som forpligtet til ti års skolegang.

Ungdomsuddannelserne er selvejende institutioner og har derfor andre rammebetingelser end grundskolerne. For det første tilvælger eleverne selv, at de ønsker at tage den pågældende ungdomsuddannelse på den pågældende skole. Elevernes aktive valg og motivation kan således anskues som en ressource i arbejdet for at skabe inkluderende læringsmiljøer, idet bedre inklusionsmuligheder styrker deres egne deltagelsesmuligheder og chancer for at gennemføre den valgte uddannelse. For det andet udbyder ungdomsuddannelserne mange forskellige uddannelsesforløb og skal derfor være i stand til at inkludere mange



forskellige unge på tværs af aldersgrupper. Sammenlignet med grundskolerne skal det inkluderende læringsmiljø således i endnu højere grad kunne rumme forskellighed og skabe mulighed for differentieret læring. Særligt i forhold til erhvervsuddannelserne kan dette være en udfordring, idet den enkelte skole kan være spredt over flere matrikler, og at den i de fleste tilfælde udbyder adskillige uddannelsesretninger, der endvidere er opbygget som vekseluddannelser, hvor eleverne i flere perioder er i praktikforløb. Det betyder, at en kontinuitet i indsatser overfor unge med særlige udfordringer kan være vanskelig at tilgodese.

Samlet set kræver ungdomsuddannelsernes rammer i form af at være frivillige tilbud, der dækker over en stor variation i form, indhold og tilrettelæggelse, en stor indsats på den enkelte uddannelsesinstitution, hvis inklusionen af unge med psykiske funktionsned sættelser skal ske systematisk og med høj kvalitet.

I det følgende uddybes to overordnede tilgange til at afstedkomme inkluderende læringsmiljøer, som dels kendes fra forskning på grundskoleområdet, og som også fremgår tydeligt i litteraturstudiet målrettet ungdomsuddannelserne.

På baggrund af en tværgående analyse af de inkluderede studier, er der indkredset fire overordnede indsatstyper: *Skolens organisering og strategi, tilrettelæggelse af almenundervisningen, specialpædagogisk støtte og peermedierede indsatser.*

De fire indsatstyper afspejler to supplerende, overordnede tilgange til understøttelse af inkluderende læringsmiljøer.

*Skolens organisering og strategi og tilrettelæggelse af almenundervisningen* tegner samlet den første af de to tilgange, som har karakter af nogle mere overordnede organisatoriske og strategiske inklusionstiltag rettet mod skolen, og giver et indblik i, hvilken virkning mere organisatoriske og strukturelle inklusionstiltag har. 15 af de 23 inkluderede studier går på tværs af disse to overordnede indsatstyper i analysen.

Den anden tilgang rummer *specialpædagogisk støtte og peermedierede indsatser*, som er inklusionstiltag specifikt målrettet eleverne, og giver et indblik i, hvilken virkning forskellige faglige og/eller sociale indsatser, metoder og strategier har i forhold til inklusion af elever med særlige behov, herunder specifikt elever med psykiske funktionsned sættelser på ungdomsuddannelserne. 15 af de 23 inkluderede studier går på tværs af disse to overordnede indsatstyper i analysen.

Flere af de inkluderede studier undersøger mere end én af indsatstyperne, hvilket peger i retning af, at uddannelsesinstitutioner, som arbejder med at udvikle et mere inkluderende læringsmiljø, med fordel kan lade sig inspirere af og arbejde med flere af indsatstyperne samtidigt.

I det følgende uddybes de to overordnede tilgange.

## SKOLENS ORGANISERING SAMT STRATEGI OG TILRETTELÆGGELSE AF ALMENUMDERVISNINGEN

Den tværgående analyse af de to indsats typer skolens *organisering samt strategi og tilrettelæggelse af almenundervisningen* peger på fire kerneelementer, der er væsentlige for at skabe inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelsesniveau.

I forhold til *struktureret samarbejde og netværk mellem fagprofessionelle* er det væsentligt, at medarbejderne har mulighed for at sparre med hinanden og udveksle erfaringer i forhold til at inkludere elever med funktionsnedsættelser, både inden for deres egen institution og/eller i netværk på tværs af institutioner. Dette samarbejde og eksterne netværk kan endvidere være med til at sikre, at medarbejderne får *adgang til viden om målgruppen* i undervisningen.

Etablering af en *fælles målsætning for skolens generelle praksis* i forhold til at udvikle inkluderende læringsmiljøer ses også som en væsentlig faktor på tværs af studierne. Der er her ikke tale om en omstrukturering af hele institutionens organisering, men snarere om initiativer, der skal være med til at sikre, at både personale og elever ved, hvordan skolen organiserer arbejdet med at inkludere elever med psykiske funktionsnedsættelser. Der kan afholdes introduktionsdage, hvor elever og undervisere møder hinanden og afstemmer gensidige forventninger, og hvor der orienteres om tilgængeligheden af tilbud og muligheder for støtte til unge med psykiske funktionsnedsættelser. Det kan også være i form af eftermiddagscaféer, hvor de unge kan mødes – enten specifikt målrettet elever med funktionsnedsættelser eller målrettet alle elever, men hvor der gøres en ekstra indsats for, at elever med psykiske funktionsnedsættelser får mulighed for at etablere et socialt tilhørsforhold til skolen.

Tilrettelæggelsen af almenundervisningen har afgørende betydning for udviklingen af inkluderende læringsmiljøer. Et *differentieret læringsmiljø*, hvor der tages udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger, har en positiv virkning på alle elever. Dette kan fx gøres i forhold til skemalægning, hvor der kan placeres aktiviteter med fysisk udfoldelse umiddelbart før undervisning i mere teoretiske fag, hvilke kan afhjælpe nogle elevers muligheder for at fastholde deres koncentration. En anden mulighed kan være, at elever med psykiske funktionsnedsættelser får mulighed for at få et indblik i eller en konkret oversigt over, hvad der skal foregå i den kommende undervisning enten af en klassekammerat eller en professionel mentor, med det formål at eleverne får større mulighed for at deltage aktivt både socialt og fagligt i undervisningen.

*Klar struktur og rammer for læring og samarbejde mellem eleverne* har en tydelig positiv virkning på elever med psykiske funktionsnedsættelser, men også på elever generelt. Struktur og rammer er med til at skabe forventningsafstemning og tryghed i læringsmiljøet, hvilket langt de fleste unge har gavn af. Måder at arbejde målrettet med struktur og rammer på er fx at danne faste arbejdsgrupper, hvor eleverne får kendskab til hinandens forudsætninger og på forhånd ved, hvordan de kan samarbejde, således at alle gruppemedlemmer kan bidrage aktivt i arbejdet.

## SPECIALPÆDAGOGISK STØTTE OG PEERMEDIEREDE INDSATSER

Den tværgående analyse af de to indsatsstyper *specialpædagogisk støtte* og *peermedierede indsatser* peger samlet set på otte kerneelementer, der er væsentlige for at afstedkomme inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelsesniveau.

I forhold til specialpædagogisk støtte har det stor betydning for elever med psykiske funktionsnedsættelser, at der opstilles *tydelige individuelle læringsmål* i de enkelte fag. Det bidrager til at skabe overblik over, hvilke faglige forventninger der er til eleverne. Disse kan fx følges op og videreudvikles gennem *samtaler med medarbejdere (mentorer, vejledere, støtteundervisere)*, hvor der fx føres en portfolio over, hvor langt eleven er i forhold til egne læringsmål, og hvilke udfordringer eleven står overfor.

For at kunne indfri deres læringsmål kan det være nødvendigt, at eleverne i perioder får særlig tilrettelagt undervisning i forhold til at *opbygge deres faglige og sociale kapacitet*. Det kan eksempelvis være undervisning i mindre grupper af elever eller af den enkelte elev, specifikt målrettet elevens/elevens særlige udfordringer. *Hjælpemidler og redskaber*, som eleverne evt. benytter under disse forløb, skal *gøres tilgængelige i den almene undervisning*, så de understøtter elevernes kontinuerlige inklusion i læringsmiljøet. Der kan fx være tale om, at underviseren udarbejder særlige udgaver af de fælles opgaver, som er målrettet eleven/eleverne med psykiske funktionsnedsættelser.

I forhold til et socialt tilhørsforhold til klassen og skolen generelt ses det, at eleverne, som modtager specialpædagogisk støtte, oplever det som positivt at have *fællesskab med andre elever med funktionsnedsættelser*, hvor erfaringer og udfordringer kan drøftes i et mere struktureret samvær i form af fx faste caféeftermiddage. Dette kan være med til at mindske risikoen for, at eleverne føler sig ensomme eller stigmatiserede i forhold til deres klassekammerater.

I forhold til de *peermedierede indsatser* er det kendt fra forskningen, at disse kan have en positiv effekt på alle elevens trivsel og læring. Det skal i nærværende sammenhæng bemærkes, at litteraturstudiets studier ikke omhandler indsatser, hvor enkelte elever får ansvaret for undervisningen af en elev med psykiske funktionsnedsættelser. Indsatserne er snarere initieret af underviseren/vejlederen/støttegiveren med henblik på at støtte en faglig og/eller social udvikling enten specifikt i forhold til eleven med psykisk funktionsnedsættelse eller hos begge eleverne i peersamarbejdet. Det er således en væsentlig pointe, at eleven uden funktionsnedsættelse, som agerer tutor i samarbejdet, opnår læring derved.

I forhold til etablering af peertutor-indsatser er det indledningsvis væsentligt, at underviseren rekrutterer peertutorer blandt almeneleverne, som har et vist fagligt og socialt overskud, og som er motiverede for at indgå i samarbejdet. Peertutorerne skal have mulighed for at få viden om psykiske funktionsnedsættelser ved fx at deltage i oplæg sammen med andre tutorer og deres tutees, således at der opnås en fælles forståelse af tutee'ens udfordringer. Rammer for samværet mellem tutor og tutee skal være strukturerede, således at begge parter kan skabe klare forventninger til hinanden.

Det ses på tværs af studierne, at peermedierede indsatser er med til at mindske en stigmatisering af elever med psykiske funktionsnedsættelser. Det, at elever med funktionsnedsættelser har en peertutor, er med til at fremme et socialt tilhørsforhold til

klassen og skolen, da de har en klassekammerat at tale med og spejle sig i, samtidig med at det medvirker til at fremme faglig aktivitet, da der opnås en større tryghed i fx gruppearbejde, når en tutor, som kender elevens forudsætninger, er med.

## **FREMTIDIG FORSKNING PÅ FELTET**

I forhold til at skabe vidensbaserede inkluderende læringsmiljøer på ungdomsuddannelser ser det ud til, at den største udfordring findes på erhvervsuddannelserne. På de danske erhvervsuddannelser er der tale om vekseluddannelser, hvor en del af uddannelsen foregår i praktikforløb. Der er få lande, der har organiseret deres erhvervsuddannelsesforløb på denne måde, hvorfor der i forhold til specialpædagogisk støtte på erhvervsuddannelserne findes meget lidt forskning.

Det kunne være relevant at igangsætte forskning specifikt i forhold til erhvervsuddannelserne med henblik på at undersøge, hvordan og hvilke indsatser målrettet en øget inkludering af elever med funktionsnedsættelser der kan iværksættes, samt hvordan en kontinuitet i disse indsatser kan etableres, når eleverne er i praktikophold.

## BILAG 1:

# LISTE OVER INKLUDEREDE STUDIER

Benavidez-Perez, S. D. (2015). *Academic and Behavioral Impact of Character Education and Mentoring Implementation for Secondary at-risk Females* (Ph.d.-afhandling). Dallas Baptist University.

Blasko, S. L. (2015). *Evaluation of Communication Changes for High School Students with Severe Developmental Disabilities Resulting from Peer-Mediated Interventions* (Ph.d. afhandling). University of Wisconsin-Madison.

Bruffy, W. R. (2012). *Authentic Tasks: A Participatory Action Research Study on a Teaching Method for the Inclusive Classroom* (Ph.d.- afhandling). Northeastern University, USA.

Carter, E. W. et al. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *Research & Practice for persons with Severe Disabilities*, 30 (1), 15-25.

Carter, E. W. & Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research & Practice for persons with Severe Difficulties*, 30 (4), 179-193.

Dawkins, H. S. (2010). *The Impact of Inclusion on the Academic Achievement of High School Special Education Students* (Ph.d. afhandling). Gardner-Webb University School of Education.

Görlich, A., Stentoft, M. & Katzenelson, N. (2014). *Fra problemer til mirakler – unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune*. Center for Ungdomsforskning (CEFU), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i København.

Hardman, C. (2001). Using Personal Construct Psychology to Reduce the Risk of Exclusion. *Educational Psychology in Practice*, 17 (1), 41-53.

Heinrich, S. et al (2016). Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51 (1), 41-54.

Hughes, C. et al (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students with Autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (1), 1-16.

Jones & Goble (2012). Creating Effective Mentoring Partnerships for Students with Intellectual Disabilities on Campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9 (4), 270-278.

- Lerche, A. S. & Ramsdal, L. S. (2013). *Afsluttende rapport i forbindelse med projekt om udvikling af specialpædagogisk støtte til studerende med psykiske lidelser og/eller udviklingsforstyrrelser på ungdomsuddannelserne*. Center for Undervisningsudvikling og Digitale medier (CUDiM), Aarhus Universitet.
- McDonnell et al. (2001). Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes: The Effects of Classwide Peer Tutoring, Multi-element Curriculum, and Accommodations. *Education & treatment of Children*, 24 (2), 141-160, pg. 141.
- Medcalf, R., Marshall, J. & Rhoden, C. (2006). Exploring the Relationship between Physical Education and Enhancing Behaviour in Pupils with Emotional Behavioural Difficulties. *Support for Learning*, 21 (84), 169-174.
- Mulchay, C. A. et al (2014). An Examination of Intervention Research with Secondary Students with EBD in Light of Common Core State Standards for Mathematics. *Behavioral Disorders*, 39 (3), 146-164.
- Murning, S. & Hutter, C. (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse - tværgående erfaringer fra 12 udviklingsprojekter i gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning (CEFU), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i København.
- Orr & Hammig (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32 (3), 181-196.
- Robbins, J. (2010). *The Effect of Inclusion on Student Performance on State Assessments* (Ph.d. afhandling). Department of educational leadership Policy Studies, University of Kansas.
- Schlieder, M. et al. (2014). An Investigation of "Circle of Friends" Peer-Mediated Intervention for Students with Autism. *Journal of Social Change*, 6 (1), 27-40.
- Scholl, L. & Mooney, M. (2004). Youth with Disabilities in Work-based Learning Programs: Factors that Influence Success. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 26 (1), 4-16.
- Scott, K. F. (2015), *A Meta-Analysis of School-Based Interventions for Adolescent Depression* (Ph.d. afhandling). St. John's University, New York.
- Stenkjær, M. S. & Hutter, C. (2011). *Evaluering af "Projekt Trivsel på EUD" – et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer*. Center for Ungdomsforskning (CEFU).
- Swinson, J., Woof, C. & Melling, R. (2003). Including Emotional and Behavioural Difficulties Pupils in a Mainstream Comprehensive: A study of the Behaviour of Pupils and Classes. *Educational Psychology in Practice*, 19 (1), 65-76.



## BILAG 2:

# METODEBESKRIVELSE

Formålet med dette litteraturstudie er at give et systematisk indblik i eksisterende kvantitativ og kvalitativ empirisk forskning på ungdomsuddannelsesniveau om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte. Endvidere er formålet at skabe indsigt i, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring, samt hvilke indsatser, metoder og strategier der er afprøvet og med hvilken virkning.

Undersøgelsesspørgsmålet lyder:

*Hvordan kan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier er afprøvet og med hvilken virkning?*

### Design

Det systematiske litteraturstudie er tilrettelagt med udgangspunkt i den fremgangsmåde og metode, der er kendt fra Rapid Evidence Assessment-traditionen. I et Rapid Evidence Assessment arbejdes der systematisk med at kortlægge forskning inden for et afgrænset område med henblik på at udlede fx virkningsfulde mekanismer på tværs af relevante studier, som kan danne grundlag for en syntese. Samtidig kendetegnes tilgangen ved, at litteratursøgningen gennemføres i strategisk udvalgte databaser, der vurderes som særligt relevante for litteraturstudiets emnefelt, hvorfor søgningen kan tilrettelægges målrettet og fokuseret og gennemføres over en relativt kort tidsperiode.

### Genstandsfelt (scope)

Litteraturstudiet er afgrænset på følgende måde:

**Tidsperiode:** 01.01.2000 eller senere.

**Geografisk:** OECD- og/eller EU-land.

**Publiceringsprog:** Engelsk, dansk, norsk og svensk.

**Målgruppe:** Elever på ungdomsuddannelser (15-25 år)

**Databaser:** ERIC, PsycINFO, Forskningsdatabasen og the Campbell Collaboration Online library.

**Design:** Både kvantitative og kvalitative studier samt evalueringer og erfaringsopsamlinger, når der er tale om evaluering og/eller erfaringsopsamling af et forskningsprojekt indenfor de givne inklusionskriterier.



**Søgetermer:** ERIC og PsycINFO: *Inclusion, inclusive school\*, mainstreaming, intervention\*, psychosocial intervention\*, support, social difficulties, emotional difficulties, behavioral difficulties, mental health, mental disorders, secondary education, vocational education, high schools, postsecondary education, high school equivalency programs.*

Forskningsdatabasen: *Ungdomsuddannelse, erhvervsuddannelse, gymnasial uddannelse, inklusion, psykisk funktionsnedsættelse, støtte, indsats, intervention, strategi.*

### Søgninger til litteraturstudiet:

#### ERIC 27.10.17:

```
((("inclusion" OR "mainstreaming") AND ("intervention" OR "quantitative" OR "program evaluation" OR "random*" OR "pilot project*" OR "youth program*" OR "counseling" OR "guidance program*" OR "summative evaluation" OR "rut" OR "clinical trial" OR "quasi-experiment" OR "program effect*" OR "evaluation" OR "experiment*" OR "social program" OR "effective*")) NOT (subt.exact("higher education" OR "second language learning") AND edlevel.exact("Postsecondary Education" OR "Secondary Education" OR "High Schools" OR "Two Year Colleges" OR "Grade 11" OR "Grade 12" OR "Adult Basic Education") AND pd(20000101-20171231))) AND edlevel.exact("Postsecondary Education" OR "High Schools" OR "Grade 10" OR "Grade 11" OR "Grade 12")
```

#### PsychINFO 9.11.2017:

```
(inclusion OR mainstream) AND (intervention OR quantitative OR program evaluation OR random OR pilot project OR youth program OR counseling OR guidance program OR summative evaluation OR rut OR clinical trial OR experiment OR program effect OR evaluation OR experiment OR social program OR effective) AND (su.exact(("Young Adulthood (18-29 yrs)" OR "Adolescence (13-17 yrs)")) NOT ("Adulthood (18 yrs & older)" OR "Childhood (birth-12 yrs)" OR "Middle Age (40-64 yrs)" OR "Thirties (30-39 yrs)" OR "Aged (65 yrs & older)" OR "School Age (6-12 yrs)" OR "Preschool Age (2-5 yrs)" OR "Very Old (85 yrs & older)" OR "Infancy (2-23 moe)" OR "Neonatal (birth-1 moe)")) NOT me.exact("Retrospective Study" OR "Prospective Study" OR "Mathematical model" OR "Treatment Outcome" OR "Field Study" OR "Experimental Replication" OR "Brain Imaging" OR "Scientific Simulation") AND pd(20000101-20171109))
```

### Screening

Studierne identificeret ud fra ovenstående kriterier er screenet på baggrund af titel og/eller abstract, således at relevante studier til litteraturstudiet er identificeret. Enkelte studier er fuldtekstscrenet, da det ikke har været muligt at screene dem udelukkende på baggrund af titel og/eller abstract. De følgende kriterier er anvendt:

#### Inklusionskriterier:

- Studiet skal undersøge, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt hvilke indsatser, metoder og strategier der er afprøvet og med hvilken virkning.

- Studiet skal undersøge indsatser, metoder og strategier, der foregår på ungdomsuddannelserne.
- Studiet skal indeholde data fra et OECD- og/eller EU-land.
- Studiet skal være publiceret på engelsk eller et skandinavisk sprog.
- Studiet skal indeholde empirisk forskning.
- Studiet skal bidrage med data fra primær forskning og ikke kun forskning udført og rapporteret af andre. Systematiske reviews, systematiske forskningskortlægninger og metaanalyser inkluderes dog.

#### Eksklusionskriterier:

- Studiet undersøger indsatser, metoder og strategier, der foregår udenfor ungdomsuddannelserne.
- Studiet er ikke fra et OECD- og/eller EU-land.
- Studiet er ikke publiceret på engelsk eller et skandinavisk sprog.
- Studiet indeholder ikke empiri.
- Studiet bidrager ikke med primær forskning.

#### Definitioner i forhold til inklusionskriterier:

*Inkluderende læringsmiljøer:* Et læringsmiljø, hvor alle børn og unge bydes velkomne som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskaber, hvor der tages højde for individuelle deltagelsesforudsætninger, hvor alle lærer og udvikler positive selvbilleder, og hvor mangfoldighed opfattes en værdi for fællesskabet.

*Specialpædagogisk støtte:* Indsatser, metoder, strategier eller støtte, der gives/ydes på ungdomsuddannelserne for at fremme trivsel eller læring hos unge med psykiske funktionsnedsættelser. Fælles for indsatser, metoder, strategier og støtte er, at de skal foregå i rammerne på ungdomsuddannelserne og fremme trivsel eller læring hos de udsatte unge i den almene undervisning. Indsatser, metoder, strategier eller støtte kan fx være målrettet:

- Faglig forbedring
- Peer support
- Self-efficacy
- Self-esteem
- Attendance
- Drop-out
- Universal school mental health programs – programmer målrettet hele skolens organisation, men med et specifikt fokus på, fx hvilken betydning interventionen har på "academic outcomes for at-risk high school students".

*Psykisk funktionsnedsættelse:* Forstås som fx en lidelse som depression, personlighedsforstyrrelse eller skizofreni. Det kan også være en udviklingsforstyrrelse som ADHD eller ASF<sup>9</sup>. Disse målgrupper kan i studierne fx betegnes som (udover ovenstående):

- Psykisk sårbare unge
- Sårbare unge
- Unge med socialemotionelle vanskeligheder
- Youth at-risk
- Social emotional difficulties
- Psychological disabilities
- Severe disabilities (dog ikke fysiske handicap)

*Ungdomsuddannelser:* Følgende ungdomsuddannelser er inkluderede:

- STX (almen studentereksamen)
- HHX (højere handelseksamen)
- HTX (højere teknisk eksamen)
- HF (højere forberedelseseksamen)
- GSK (gymnasiale suppleringskurser)
- EUD (erhvervsuddannelse)
- KUU (kombineret ungdomsuddannelse)

I forhold til engelske studier benyttes fx følgende begreber:

- High school
- Vo-tech high schools
- Vocational education
- Two year colleges
- First year college
- Postsecondary education
- Secondary education
- Grade 10-12
- Trade schools
- Career and technical education

## Vurdering af studier

De inkluderede studier er alle vurderet i forhold til, om de reelt undersøger det genstandsfelt, som defineres i formål og undersøgelsesspørgsmål, ligesom det er vurderet, om der er en tydelig sammenhæng imellem studiets præmisser, data og konklusioner.

Hvert studie er vurderet ud fra følgende tre overordnede kriterier:

- Metodisk kvalitet: vurdering af studiets resultater på baggrund af accepterede normer for det anvendte undersøgelsesdesign
- Metodisk relevans: vurdering af om det anvendte forskningsdesign er relevant i forhold til studiets undersøgelsesspørgsmål
- Emnemæssig relevans: vurdering af studiets fokus i forhold til det undersøgelsesspørgsmål, der er i fokus i nærværende litteraturstudie

Formålet med dette litteraturstudie er at indsamle viden om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelser på ungdomsuddannelserne. Det skal bemærkes, at der er markant forskel på, hvordan forskning indenfor forskellige felter gennemføres, hvor meget forskning der gennemføres på feltet, og hvilken type forskning der gennemføres på feltet. I forhold til nærværende undersøgelsesområde vil en meget rigid kvalitetsvurdering (evidenshierarkisk vurdering) af de inkluderede studier medføre, at de fleste af studierne vil blive ekskluderet på kvalitet. Det betyder ikke, at der ikke findes relevant og brugbar viden, men derimod, at den eksisterende viden har varierende karakter. Derfor er en tilpasning af kvalitetsvurdering foretaget i forhold til dette litteraturstudie. For at sikre, at der i litteraturstudiet inkluderes mest muligt relevant viden, er det besluttet at vurdere studierne i to kategorier – kategori 1 og kategori 2.

I kategori 1 indgår reelle forskningsstudier, der er gennemført af forskere og publiceret i peer-reviewed journals eller på et forskningsinstitut. Disse studier er vurderet ud fra god forskningsgennemførelse i forhold til det valgte forskningsdesign.

I kategori 2 indgår evalueringer og erfaringsopsamlinger, hvor der er tale om evaluering og/eller erfaringsopsamling af et forskningsprojekt indenfor de givne inklusionskriterier.

## Kodeskema

Efterfølgende er samtlige 23 inkluderede studier fuldtekstscrenet. I fuldtekstscreningen anvendes nedenstående skabelon til korte genbeskrivelser af studierne. Genbeskrivelserne havde til formål at sikre dokumentation af centrale pointer i studierne samt at guide og målrette det samarbejdende teams tværgående læsning af studier forud for udarbejdelse af den narrative syntese.

Figur 7. Skabelon til interne genbeskrivelser i litteraturstudiets screeningsfase

<b>TITEL</b>		
<b>FORFATTER</b>		
<b>UDGIVELSEÅR</b>		Land
<b>METODE</b>		
<b>METODISK KVALITETSVURDERING</b>  Kategori 1 eller 2	Metodisk kvalitet:	
	Metodisk relevans:	
	Emnemæssig relevans:	
	Samlet kvalitet:	
<b>UNGDOMSUDDANNELSE</b>  Type ungdomsuddannelse indsatsen afprøves på		
<b>MÅLGRUPPE</b>  Karakteristika i form af type af funktionsnedsættelse, alder, køn m.fl.		
<b>INDSATS</b>  Formål (herunder outcomevariabel), kort beskrivelse med fokus på kerneelementer, omfang m.fl.		
<b>INVOLVEREDE AKTØRER I INDSATSEN (STØTTEGIVERE)</b>  "Indsatsgivere"		
<b>RESULTATER AF INDSATSEN</b>  Evt. effekt + effektstørrelse, oplevede effekter/virkninger o.lign.  Angiv evt. fravær af forventede resultater.		
<b>VURDERING AF INDSATSENS OVERFØRBARHED</b>	Politisk kontekst	
	Demografisk kontekst	
	Social kontekst	
	Organisatorisk kontekst	

## Afrapportering

I den endelige fase af litteraturstudiet er alle inkluderede studier blevet analyseret med henblik på at præsentere en samlet syntese af forskningen. Selve kodningen af studierne var deduktiv og havde til formål at identificere temaer og tendenser i det inkluderede vidensgrundlag om, hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring, samt hvilke indsatser, metoder og strategier der er afprøvet og med hvilken virkning.

Syntesen blev udarbejdet med udgangspunkt i en heldags synteseworkshop, hvor alle projektteamets medlemmer deltog. Som forberedelse til workshoppen læste projektteamet alle kodeskemaerne igennem for at stå på et fælles vidensgrundlag på workshoppen. Workshoppen blev afholdt som en forandringsteoriworkshop<sup>10</sup>, hvor alle studierne resultater blev oplistet og dernæst koblet til de beskrevne aktiviteter, tiltag og indsatser. Bruttolisten af aktiviteter blev dernæst grupperet i kerneelementer (grundprincipper), der fremgår i rapporten. Resultatet af workshoppen blev således en syntese, opbygget som en forandringsteori.

Efterfølgende bestod opgaven i at udfolde og beskrive hvert kerneelement ud fra de studier, der blev grupperet, herunder som led i forandringsteoriworkshoppen. De identificerede studier under hvert kerneelement er således blevet genbesøgt med henblik på at opliste eksempler på konkrete tiltag og udfolde de kausale sammenhænge fra aktiviteten til de (forventede) resultater.

Afrapporteringens faser har dermed understøttet en gennemsigtighed og transparens i syntesens udvikling, hvilket også giver læseren mulighed for at udvælge særligt relevante kilder til egen gennemlæsning.

---

10 En forandringsteori tydeliggør de forventede sammenhænge – baseret på teoretisk viden eller empiriske erfaringer – mellem de langsigtede mål og de konkrete aktiviteter i en indsats og er velfungerende både som et processtøtteværktøj i en metodeudviklings- og implementeringsproces og som et dokumentationsværktøj. Tilgangen tilbyder en systematik for at få beskrevet indsatser samt de forventede resultater på hhv. kort, mellemlang og lang sigt.

