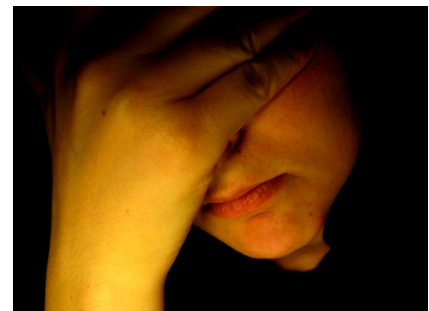


# Evaluering af "Projekt trivsel på EUD"

— Et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer



*Et udvalg af billeder, som er anvendt under interview*

# Evaluering af "Projekt trivsel på EUD"

— Et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer

*Af Mette Stigaard Stenkjær og Camilla Hutters*

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2011

ISBN 978-87-7684-982-5

Grafisk design: Line Krogh Jensen, Center for Ungdomsforskning

*Stor tak til Line Krog Jensen, som har assisteret i forbindelse med observationer og interviews, lavet layout og bidraget med faglige input.*

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Vi påtager os mange slags opgaver og modtager gerne henvendelser fra alle der interesserer sig for ungdomsforskning. Hvis det passer ind i vores profil kan vi igangsætte både smalle målrettede undersøgelser og større undersøgelser af almen interesse.

Man kan som institution, organisation eller forening også blive medlem af Foreningen Center for Ungdomsforskning, og dermed indgå i et samarbejde og netværk med centerets forskere og støtte centerets eksistens.

For yderligere oplysninger om Center for Ungdomsforskning se [www.cef.u.dk](http://www.cef.u.dk)

# Evaluering af "Projekt trivsel på EUD"

*— Et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer*

# Indholdsfortegnelse

Forord	6
Resume	8
<b>Kapitel 1: Indledning</b>	<b>11</b>
Projektets formål	12
Formål med evalueringen og forskningsdesign	14
Evalueringens datagrundlag	15
<b>Kapitel 2: Hvad ved vi fra forskningen?</b>	
- Om erhvervsuddannelsernes udfordringer	<b>17</b>
Sammenhæng mellem trivsel og uddannelses gennemførelse	18
Kan skolerne gøre en forskel?	19
<b>Kapitel 3: Hvordan blev projektet organiseret og gennemført?</b>	<b>21</b>
Organisering og metode	21
De deltagende skoler	22
Hvorfor er skolerne gået ind i projektet?	23
Projektets aktiviteter	23

Hvordan vil skolerne arbejde videre med det?	26
Hvad har skolerne fået ud af at deltage?	27
<b>Kapitel 4: Hvad viser evalueringen?</b>	<b>28</b>
<b>Hvad er trivsel og mistrivsel? – de unges perspektiv</b>	<b>29</b>
Matchet mellem lærer og elev – at have tillid til den man går til	31
<i>At blive taget alvorligt af læreren</i>	33
<i>Flere samtaler med kontaktlæreren</i>	33
<i>At lave særlige aftaler med læreren</i>	35
Hvordan vurderer de unge elevundervisningen og workshop?	36
<i>"Det var en sindssygt fed undervisning"</i>	36
<i>At møde forståelse og kvalificeret rådgivning</i>	37
<i>"Det er lettere at tale om, når det er nogen udenfor skolen"</i>	37
Mere fokus på trivsel og mistrivsel er vejen frem!	38
Sammenfatning	41
<b>Udvikling af en politik og et beredskab – lærernes vurderinger</b>	<b>42</b>
Lærernes forventninger og ønsker til politik og beredskab	43
Hvordan vurderer lærerne projektets organisering og aktiviteter	45
Hvad har lærerne fået ud af at deltage i projektet?	47
<i>Større fokus og et personligt udbytte</i>	47
<i>Struktur, ansvarsfordeling og klarhed</i>	48
<i>Det er blevet nemmere at spotte og hjælpe eleverne</i>	49
<i>Det har skabt fællesskab, sammenhold og en fælles forståelse</i>	49
Hvilke barrierer oplever lærerne?	50
<i>Der er ikke afsat ekstra tid og ressourcer</i>	51
<i>At skolen har kastet sig ud i projektet uden at have en klar strategi på trivselsområdet</i>	52
<i>Forskellige forståelser af lærerrollen</i>	52
Sammenfatning	53
<b>Kapitel 5: Konklusion og anbefalinger</b>	<b>55</b>
Anbefalinger til fremtidige projekter	59
<b>Litteratur</b>	<b>60</b>

# Forord

Elevernes personlige og sociale problemer er i dag forhold, som ungdomsuddannelser proaktivt må forholde sig til. Især på erhvervsuddannelserne har man de senere år oplevet, at andelen af elever, som mistrives og har psykosociale udfordringer, har været stigende. Og desværre er der unge som ikke gennemfører deres uddannelse, fordi tilværelsen slår krøller – hvad enten det er pga. udfordringer i familien, at rusmidler har overtaget styringen eller at den unge ikke kan overskue hverdagen.

I PsykiatriFonden har vi i en årrække arbejdet med indsatser, som har til formål at støtte sårbare unge i uddannelse. Erfaringerne har gjort det tydeligt for os, at der mangler mere strukturelle og organisatorisk forankrede indsatser. Eller sagt på en anden måde: Skolernes arbejde med at støtte sårbare elever i uddannelse mangler ofte at bero på et fælles værdigrundlag, en tydelig strategi og en effektiv beredskabsplan – som alle på skolen kender. Dette er nødvendigt, hvis man vil yde en koordineret støtte til eleverne og udvikle fælles fodslag blandt de ansatte i dette arbejde.

I 2011 fik PsykiatriFonden støtte fra Undervisningsministeriet til et forsøgsprojekt med fokus på udvikling og implementering af politikker og beredskaber til støtte af sårbare unge på erhvervsuddannelserne. Det har resulteret i interventioner på to forskellige erhvervsuddannelsesinstitutioner: Københavns Tekniske Skoles medieproduktionsafdeling og SOPUs Pædagogisk assistentuddannelse. I løbet af et halvt år har vi i samarbejde med skolernes ledelse og ansatte udarbejdet lokale beredskabsplaner og politikker for, hvordan man på de respektive afdelinger koordinerer indsatser for de elever, som har psykiske-, sociale- og/eller misbrugsproblemer.

Center for Ungdomsforskning (CeFU), Aarhus Universitet, har stået for den eksterne evaluering af projektet. Resultatet af det arbejde er den rapport, du sidder med i hånden. Der er tale om en procesevaluering, hvor CeFU fulgte aktiviteterne ude på de to skoler – og dermed kunne forskerne give PsykiatriFondens projektgruppe løbende tilbagemeldinger om, hvordan både elever og ansatte på skolerne oplevede processen. CeFU har således været en aktiv del af interventionen undervejs. CeFUs evaluering har også en helt central plads i de skriftlige anbefalinger, som PsykiatriFonden har udarbejdet på baggrund af projektet.

Der skal gå en stor tak til CeFU for den veludførte evaluering som foreligger. En særlig tak til lektor og udviklingsleder Camilla Hutters og videnskabelig assistent Mette Stigaard Stenkjær for godt samarbejde, inspiration og faglig sparring i processen.

Og til den nysgerrige læser: God læselyst!

**PsykiatriFonden**



Hallur Gilstón Thorsteinsson  
*Afdelingschef for Børn og Unge*

# Resumé

"Projekt trivsel på EUD" sætter fokus på erhvervsskolernes arbejde med at støtte og fastholde sårbare unge og unge med misbrugsproblemer i uddannelse. Evalueringen har haft til formål at følge og dokumentere udviklingsprojektet og vurdere projektets effekter i forhold til at udvikle og afprøve en trivsels- og rusmiddelpolitik på to udvalgte erhvervsskoler for herved at skabe god praksis på området. Undersøgelsen er tilrettelagt som en kvalitativ proces- og deltagerevaluering og er hovedsageligt baseret på observationer af projektets aktiviteter og på fokusgruppinterviews med projektets deltagere.

## De vigtigste elevperspektiver:

- For de unge er **trivsel**: tryghed, social inklusion, at have nogen at gå til, samt at turde være åben og ærlig om deres problemer. I uddannelseskonteksten bliver "trivsel i klassen", samt det at være en del af det sociale fællesskab, derfor vigtige faktorer for, om de unge trives på deres uddannelse.
- **Mistrivsel** er ifølge de unge: at føle sig ensom, ikke at have nogen at snakke med og ikke at have nogen steder at søge hjælp. På uddannelsen oplever de unge at mistrives, når der er manglende sammenhold og tolerance i klassen, samt når de oplever konflikter med lærere og klassekammerater.
- **Det "rigtige" match mellem lærer og elev** er af stor betydning. "Den gode lærer" er én, som eleverne føler sig trygge ved og har tillid til, samt én der anerkender elevernes problemer og tager dem alvorligt. Elevernes egne bud på hvad der skal til for at støtte dem, som ikke trives, handler bl.a. om at indføre flere faste samtaler med kontaktlæreren og i en periode at kunne lave en særlig aftale med en lærer.



- Eleverne er meget positive i deres vurdering af **elevundervisningen og workshoppen**. Eleverne oplevede, at "de mødte forståelse og kvalificeret rådgivning", og at "det er lettere at tale om problemer med nogen udenfor skolen"
- Projektet har allerede resulteret i **større fokus, viden samt færre fordomme**, men for eleverne er det udslagsgivende, at man fortsætter med at synlig- og tydeliggøre ved hjælp af flere foredrag udefra, ved at sætte trivsel og mistrivsel på dagsordenen i klassen, lave plakater og brochurer med henvisninger til støttemuligheder og/eller tydeliggøre støtteordninger på skolens hjemmeside og i uddannelsesmappen.

#### For lærerne har projektet betydet:

- På det mere overordnede plan er der kommet **større fokus** på mistrivsel og støtte til sårbare unge. Men også på det personlige plan har lærerne fået et andet fokus i deres arbejde som lærer og i mødet med de sårbare unge.
- Lærerne oplever, at beredskabsplanen giver dem **klarhed over arbejds gange og handlemuligheder**. For mange af lærerne giver det en tryghed, at der er en plan for, hvordan de skal agere i situationer med sårbare elever.
- Projektet har kvalificeret lærerne i det daglige møde med eleverne. **De er blevet bedre til at "se" eleverne og spotte dem, som har det svært**. Projektets fokus, værktøjerne og beredskabsskrivelsen har for flere betydet en anden måde at reagere og tackle eleverne på. Nu tager de i højere grad fat i eleverne!
- Projektet har skabt **fællesskab og sammenhold** hos de deltagende lærere. Hos en del af lærerne har projektet skabt tryghed og en følelse af at kunne bruge hinanden og stå sammen om de situationer, som opstår. Projektet har således ikke blot bidraget til fælles retningslinjer og en fælles forståelse i forhold til at arbejde med sårbare elever, men også til at lærerne har fået en fælles kultur og et øget samarbejde på trivselsområdet.

#### Evalueringens vigtigste konklusioner:

På begge deltagerskoler er projektet mundt ud i en detaljeret beredskabsskrivelse, som omhandler skolernes værdigrundlag i forhold til at støtte og vejlede sårbare elever, og som tydeliggør arbejds gange og handlemuligheder for skolens ansatte. For skolerne som helhed har projektet ligeledes resulteret i et større fokus på trivsel og mistrivsel, og der er etableret fællesskaber og sammenhold i forhold til at spotte, samt efterfølgende at støtte og vejlede, de elever, som har det svært.

Erfaringerne fra projektet viser, at øget trivsel kræver en helhedsindsats. Trivsel kan således ikke isoleres til et enkelt niveau, enkelte personer eller enkelte indsatser, men skabes gennem en helhedsindsats som skolen arbejder strategisk og samlet med. En indsats på trivselsområdet skal derfor først og fremmest ses som en kulturel indsats, som noget der tænkes ind i den daglige praksis og organisering.

I forhold til at forankre "den nye kultur" i skolens eksisterende indsatser og i skolens kernearbejde, for herved at skabe en helhedsindsats omkring trivselsarbejdet, peger evalueringen dog på, at der er nogle barrierer, som er vigtige at have for øje i lignende projekter:

- **Evalueringen tydeliggør en manglende kobling til skolens eksisterende indsatser.**  
Der er blevet arbejdet med politik og beredskab som en paraply over de eksisterende indsatser og de involverede parter, men man har ikke haft fokus på hvordan, og om, indsatserne fungerer og spiller sammen. Det kan derfor være vigtigt i højere grad at koble formuleringen af politik og beredskab til eksisterende indsatser og bruge arbejdet til også at optimere disse og få dem til at spille bedre sammen.
- Mange af lærerne peger på, at de er i tvivl om, hvad det langsigtede mål med projektet er, og hvad den videre plan for implementering indebærer. Evalueringen viser, at der ved projektets opstart, har været en **uklar strategi for skolens trivselsarbejde**, og at det er vigtigt, at skolen formulerer en klar strategi på trivselsområdet, før arbejdet med at formulere en politik og et beredskab igangsættes.
- Endelig tydeliggør evalueringen vigtigheden af, at **eleverne inddrages i politikformuleringen**. På nogle punkter har det udgjort en barriere, at eleverne ikke er blevet inddraget direkte i formuleringen af politik og beredskab. Elevers, læreres og lederes oplevelse af trivsel og mistrivsel er sjældent den samme. For eleverne handler det sjældent om klarlagte arbejdsgange og mindre frafald, men i de flestes tilfælde om at have en god relation til sin kontaktlærer og sine medstuderende. Mange af disse pointer har imidlertid ikke direkte været et omdrejningspunkt i forbindelse med udviklingsarbejdet og er derfor heller ikke blevet en del af den færdige politik.

## Kapitel 1

# Indledning

"Projekt trivsel på EUD" udspringer af et samfundsaktuelt fokus på at fastholde flere unge i uddannelse og derfor et ønske om at kvalificere erhvervsskolernes arbejde med at støtte og vejlede psykisk sårbare unge i uddannelse.

Gennem de senere år har en stor del af det uddannelsespolitiske fokus været centreret omkring den såkaldte 95-procent-målsætning – dvs. at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015.

Målsætningen stiller erhvervsuddannelsesområdet overfor nogle særlige udfordringer, idet ca. halvdelen af de unge, der starter på en erhvervsuddannelse, ikke gennemfører. Samtidig er erhvervsuddannelserne udfordret med en større andel af udsatte og psykisk sårbare unge, som på den ene eller anden måde har brug for ekstra støtte og vejledning for at gennemføre en uddannelse <sup>1</sup>.

Det strategiske arbejde på det uddannelsespolitiske område har udmøntet sig en i lang række politiske initiativer på erhvervsuddannelsesområdet. Initiativerne indeholder bl.a. større indsats mod frafald, hvilket i praksis betyder, at skolerne skal udforme handlingsplaner, der indeholder konkrete mål og strategier for at øge antallet af elever, der gennemfører uddannelsen. Alle skoler skal indføre en obligatorisk kontaktlærerordning, der har til formål at støtte og sikre sammenhæng i elevernes uddannelsesforløb. Og særligt for de udsatte og frafaldstruede elever skal skolerne tilbyde mentorordning og/ eller social og psykologisk rådgivning. Endelig får skolerne ekstra midler til en styrket efteruddannelsesindsats af skolens lærere, vejledere m.fl.<sup>2</sup>.

Bl.a. med baggrund i disse indsatsområder igangsatte PsykiatriFonden "Erhvervsskoleprojektet" med støtte fra Undervisningsministeriet. Projektet blev udviklet og udført fra 2009 til 2010 og

---

1 Fremgang, fornyelse og tryghed, Globaliseringsrådet, 2006.

2 Alle initiativer fremgår af velfærdsaftalen 2006.

havde til formål at opkvalificere erhvervsskolernes lærere og vejledere gennem øget viden om og indsigt i konkrete værktøjer, der kan støtte sårbare unge gennem uddannelsen.

Erfaringerne fra Erhvervsskoleprojektet viser, at der er et stort behov for viden og metoder, der kan kvalificere erhvervsuddannelsernes arbejde med at støtte sårbare elever i uddannelse. Samtidig klargjorde evalueringen, at mange lærere og vejledere stødte på udfordringer, når den nye viden skulle omsættes til praksis på skolerne. Udfordringerne bestod bl.a. i forskellige forståelser af, hvordan man skal reagere og agere i forbindelse med mistrivsel og sårbare unge på uddannelsen. Erhvervsskoleprojektet tydeliggjorde således, at der er behov for at beskæftige sig mere sammenhængende med, hvordan skolerne kan arbejde på at udvikle og implementere god praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare elever og elever med misbrugsproblemer

Det resulterede i nærværende projekt, "Projekt trivsel på EUD", som ligeledes er støttet af Undervisningsministeriet. Projektet blev igangsat i starten af 2011 og er netop nu, i begyndelsen af 2012, i sin afsluttende fase.

## Projektets formål

Motivationen og baggrunden for projektet tager således sit udspring i erfaringerne fra PsykiatriFondens "Erhvervsskoleprojekt". Udgangspunktet for nærværende projekt er, at hvis en opkvalificering af lærere og vejledere skal virke, er der brug for retningslinjer, fælles forståelse og en politik på området. Udviklingen af politik og beredskab til støtte for psykisk sårbare unge blev således omdrejningspunktet for "Projekt trivsel på EUD".

Projektets intention er at udvikle en politik og et beredskab, som kan fungere som et redskab for lærerne<sup>3</sup> og ledelsen til at skabe tydelighed og tryghed for den enkelte lærer og leder om god praksis på området. Samtidig skal politikken være med til at skabe gennemsigtighed og tydelighed for skolens elever om skolens holdninger og retningslinjer på området og hvilke støttemuligheder, der findes på skolen.

Arbejdet skal i sidste ende munde ud i nogle mere generelle anbefalinger til udvikling og implementering af trivsels- og rusmiddelpolitikker, samt beredskab som landets erhvervsskoler kan bruge som guide til arbejdet med psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer.

---

3 Det er hovedsageligt lærere, der har deltaget i projektet, men vejledere, mentorer og en psykoterapeut er også repræsenteret blandt deltagerne. I den resterende evalueringsrapport vil disse samlet blive betegnet "lærere". I de tilfælde hvor det har relevans at adskille benævnelserne, vil dette selvfølgelig blive gjort.

**Projektets hovedformål er:**

*At udvikle, afprøve og implementere en trivsels- og rusmiddelpolitik på to udvalgte erhvervsskoler med henblik på at skabe god praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer.*

*At udarbejde en operationaliserbar guide til udvikling og implementering af en trivsels- og rusmiddelpolitik, samt beredskab der retter sig mod landets erhvervsuddannelser.*

Der er på mange måder tale om et eksemplarisk projekt, der sammenkæder trivselsproblematikker med ønsket om at støtte flere sårbare unge, så de får mulighed for at gennemføre en uddannelse. Det er en oplagt sammenkobling, idet skolen er en vigtig platform for at spotte og nå de unge, som mistrives, og samtidig skabes der mulighed for, at skolerne kan arbejde aktivt på at fastholde flere sårbare elever. I projektet er der således tale om at skabe fælles retningslinjer for god praksis i arbejdet med sårbare unge i en uddannelseskontekst og ikke om trivsel- og mistrivselsproblematikker mere generelt. Som en sidegevinst viste det sig dog undervejs i projektet at både ledelsen, lærerne og eleverne oplevede, at projektet også var mere generelt trivselsfremmende.

**Projektets succeskriterier** defineres ud fra intentionen om at skabe god praksis i forhold til at støtte unge med trivsels- og misbrugsproblemer. God praksis defineres som:

- *Fælles forståelse og fælles retningslinjer i støtten til psykisk sårbare unge.*
- *Opkvalificering af lærere og vejledere med konkrete redskaber til at støtte psykisk sårbare elever*
- *Klarhed over ansvarsfordeling og støttemuligheder på skolen*
- *Et forum for sparring og videndeling for lærere og vejledere*
- *Gennemsigtighed og tydelighed for den enkelte elev i forhold til skolens retningslinjer og støttemuligheder for unge der mistrives*
- *Inddragelse af de unges egne inputs til en trivsels- og rusmiddelpolitik, samt beredskab*

Projektet er udført som et udviklingsprojekt, hvor PsykiatriFonden ud fra de opstillede mål og succeskriterier har samarbejdet med to udvalgte erhvervsskoler om at udvikle og afprøve en politik og et beredskab på hver skole<sup>4</sup>.

---

4 Læs mere om projektets organisering og gennemførelse i kapitel 3.

## Formål med evalueringen og forskningsdesign

For at følge udviklingen og kvalificere processen indgik PsykiatriFonden en aftale med Center for Ungdomsforskning, på DPU ved Aarhus Universitet, om udarbejdelse af en ekstern forskningsbaseret evaluering af projektførløbet. Evalueringsforløbet blev igangsat allerede i projektets opstartsfasen, dvs. i maj 2011, og har løbende fulgt og dokumenteret projekts udvikling indtil dets afslutning.

Evalueringen er tilrettelagt som en proces- og deltagerevaluering, dvs. at der er arbejdet ud fra en kvalitativ evalueringstilgang, der har fokus på, hvordan praksis i projektet udvikler sig med udgangspunkt i deltagerens oplevelser og praksisudvikling<sup>5</sup>.

Evalueringens overordnede formål er at følge og vurdere projektets ambition om:

- *At udvikle, afprøve og implementere en trivsels- og rusmiddelpolitik på to udvalgte erhvervsskoler med henblik på at skabe god praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer*

Endvidere har evalueringen som mål at vurdere projektets effekt i forhold til at skabe fælles retningslinjer for og klarhed over god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer (jf. projektets succeskriterier).

Evalueringens formål og forskningsdesign kan visualiseres via følgende figur:

**Figur 1 - Model for evalueringsdesign**



<sup>5</sup> "Projekt og evaluering – indsats og forskning i social praksis" Svend Mørch, i "Psykologiske og pædagogiske metoder", Torben Bechmann og Gerd Christensen (red.), 2005, Roskilde Universitetsforlag.

Hensigten har været undervejs at bidrage med ny viden og andre perspektiver på udviklingsarbejdet. Derudover har det været et mål at belyse projektets effekt i forhold til de succeskriterier, der er opstillet. Evalueringen af projektets succeskriterier bliver belyst dels ud fra elevernes perspektiver på trivselsproblematikker og deres vurdering af projektets aktiviteter, og dels ud fra lærernes perspektiver på projektet og deres vurderinger af projektets effekt i forhold til at skabe god praksis.

På den måde har evalueringen dels dannet grundlag for refleksion og justering undervejs i forløbet, dels bidrager den i form af denne rapport med perspektiver på og anbefalinger til udvikling af en eksemplarisk guide til arbejdet med trivselspolitikker og beredskab på landets erhvervsskoler.

## Evalueringens datagrundlag

Evalueringens datagrundlag består af:

- Deltagelse i projektmøder med PsykiatriFonden
- Observation af projektets aktiviteter
- Fokusgruppeinterview med de involverede elever og lærere
- Interview med repræsentanter fra skolernes ledelser. Lederinterviewene vil ikke blive behandlet selvstændigt i analysen, men vil fremgå af kapitel 3.
- PsykiatriFonden har løbende internt evalueret projektet i form af spørgeskemaer og evaluerende opsamlinger i forbindelse med de afholdte aktiviteter på skolerne. Dette materiale er blevet behandlet i samspil med de øvrige data, men fremgår ikke direkte af analysen.

Alle aktiviteter rettet mod lærerne er observeret mindst én gang på hver skole, på nær supervisionen hvor det blev vurderet, at vores tilstedeværelse ville være en hindring for lærernes udfoldelsesmuligheder. Som opfølgning på observationerne er der to gange i processen lavet et empirisk nedslag i form af fokusgruppeinterview med de deltagende lærere. Det betyder, at lærerne er blevet interviewet på hver skole i september/oktober og igen i slutningen af november. Det skal dog påpeges, at processen endnu ikke var endeligt afsluttet under 2. interviewrunde, hvor det 3. og afsluttende procesmøde manglede på begge skoler.

Elevaktiviteterne er evalueret ved at observere elevundervisningen på den ene skole i juni og på den anden skole i september. Workshopen blev observeret på henholdsvis den ene og den anden skole i november. Som opfølgning på elevundervisningen er der foretaget et fokusgruppeinterview med deltagende elever på begge skoler i september og et fokusgruppeinterview i november/december på hver skole i forlængelse af workshopen. I alt har 20 elever deltaget i interviewene.

Det er vigtigt at betone, at alle informanter og øvrige deltagere er blevet anonymiseret i behandlingen af evalueringens data. Samtidig skal det fremhæves, at datagrundlaget afspejler en proces, hvor deltagerne er blevet udfordret, beriget og har udviklet sig. Evalueringen tegner på den måde et billede af et projekt i udvikling, og som på nuværende tidspunkt stadig er i bevægelse. Det er derfor vigtigt at slå fast, at det endnu ikke er muligt at sige noget om implementeringen eller at måle projektets langsigtede effekter. Evalueringens resultater siger således "kun" noget om processen og projektets foreløbige effekt.



## Kapitel 2

# Hvad ved vi fra forskningen?

## - Om erhvervsuddannelsernes udfordringer

Gennem de senere år har der været et massivt fokus på at øge andelen af en ungdomsårgang, der gennemfører en ungdomsuddannelse<sup>6</sup>. Dette skal ses i lyset af den politiske målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Selvom 95-procent-målsætningen har stået centralt på den uddannelsespolitiske dagsorden siden 1990'erne<sup>7</sup>, så er der stadig et stykke til målet. De seneste tal viser, at omkring 87 procent af de nuværende ungdomsårgange kan forventes af have gennemført en ungdomsuddannelse, når de er 25. Først og fremmest drengene og elever med en anden etnisk baggrund halter efter<sup>8</sup>.

Navnlig erhvervsuddannelserne står i den forbindelse med en særlig udfordring, idet omkring halvdelen af de unge, som påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, ikke gennemfører den<sup>9</sup>. Det skyldes blandt andet, at netop erhvervsuddannelserne er udfordret med en større del af unge, som på den ene eller anden måde ikke har de fornødne forudsætninger for at gennemføre en uddannelse. Samtidig har erhvervsuddannelserne også problemer med at tiltrække de dygtige elever og med at tilbyde dem tilstrækkeligt interessante og udfordrende tilbud. Det høje frafald på erhvervsuddannelserne skal derfor ses i sammenhæng med den meget differentierede elevgruppe og de store forskelle i elevernes forudsætninger og behov.

Skismaet tydeliggøres blandt andet i velfærdsaftalen fra 2006, hvoraf det fremgår, at målet på en og samme gang er erhvervsuddannelser i verdensklasse, og at flere unge med svage forudsætninger skal påbegynde og fuldføre en erhvervsuddannelse. Her hedder det blandt andet:

---

6 Regeringsgrundlaget, 2011

7 Uddannelse til alle. Undervisningsministeriet 1993

8 Status for opfyldelse af 95 % målsætningen, Notat fra Undervisningsministeriet, 28. november 2011

9 "Frafald i erhvervsuddannelserne" Christian Helms Jørgensen (red.), 2011, Roskilde universitetsforlag

*Erhvervsuddannelserne skal udfordre de dygtigste elever og give dem muligheder for videre uddannelse. Samtidig skal erhvervsuddannelserne rumme realistiske uddannelses tilbud til elever med svage forudsætninger<sup>10</sup>.*

Når erhvervsskolerne, som i dette projekt, sætter fokus på problemer med mistrivsel og misbrug, så skal det derfor ses i sammenhæng med de udfordringer, skolerne oplever i forhold til højt frafald og i forhold til at skulle inkludere elever med mange forskellige behov og udfordringer i forhold til at tage en uddannelse.

## Sammenhæng mellem trivsel og uddannelses gennemførelse

Sammenhængen mellem trivsel og uddannelses gennemførelse udgør i vidt omfang ikke et selvstændigt forskningsfokus. Men mange undersøgelser peger på mere generel forstand på, at der er en sammenhæng mellem de unges generelle trivsel og deres muligheder for uddannelses gennemførelse.

Et forskningsprojekt om "Fastholdelse af elever i det danske erhvervsuddannelsessystem" peger på, at de frafaldstruede unge ofte har færre ressourcer og dårligere forudsætninger for at gennemføre en uddannelse. Det er unge, som ryger ind i en negativ spiral, hvor de prøver forskellige uddannelser af og til sidst helt opgiver uddannelsessystemet. Over en fjerdedel af de unge, som falder fra, har allerede en gang tidligere afbrudt en uddannelse. Det drejer sig ofte om unge fra mindre ressourcestærke familier, og/eller unge, der ud fra deres egne forklaringer og sammenligninger med andre unge, har det dårligt både psykisk og fysisk<sup>11</sup>. Det er dog vigtigt at fremhæve, at mange frafald også skyldes andre ting; forkert uddannelsesvalg, manglende praktikpladser osv<sup>12</sup>.

En undersøgelse af elever på en anden ungdomsuddannelse, HF, viser ligeledes, at trivsel har en stor betydning for gennemførelse og frafald<sup>13</sup>. Dårligt helbred, økonomi eller livsglæde er trivselsproblematikker, der markant øger risikoen for, at de unge i undersøgelsen vælger at afbryde uddannelsen, men også det psykiske velbefindende i form af depression, tvangstanker eller angst er tungtvejende i undersøgelsen. Problemerne hænger som oftest ikke sammen med forhold på uddannelsesstedet, men de udgør en barriere for, at de unge kan gennemføre deres uddannelse. Især fordi de unge i mange tilfælde oplever, at de står alene med problemerne og ikke ved, hvordan de skal få hjælp og støtte til at komme videre.

Mange ungdomsuddannelser – både gymnasier og erhvervsskoler – har derfor i de seneste år indført psykologordninger, der giver sårbare elever mulighed for at få psykologbistand hos en tilknyttet psykolog. Der er oftest tale om individuelle samtaler, som eleverne skal henvises til

---

10 Fremgang, fornyelse og tryghed, Globaliseringsrådet, 2006

11 "En historie om hvordan frafald blev et problem" Christian Helms Jørgensen, i "Frafald i erhvervsuddannelserne", Christian Helms Jørgensen (red) 2011, Roskilde Universitetsforlag

12 "Praktikpladsproblemet betydning for elevernes frafald og engagement" Christian Helms Jørgensen, i "Frafald i erhvervsuddannelserne", Christian Helms Jørgensen (red) 2011, Roskilde Universitetsforlag

13 "Kursistbaggrunde på Frederiksberg HF", Martha Nina Ozmec og Niels-Henrik M. Hansen, 2010, Center for Ungdomsforskning

gennem en lærer eller vejleder.

Undersøgelsen "De måske egnede på erhvervsuddannelserne" om frafald og fastholdelse af udsatte unge på erhvervsuddannelserne belyser effekten af forskellige fastholdelsestiltag. Undersøgelsen viser, at psykologtilbud i mange tilfælde kan have en fremmede virkning for den unges integration i uddannelsen og generelle trivsel. Samtidig viser undersøgelsen, at det har stor betydning for lærerne at have et "sted", hvortil de kan henvise unge, som har problemer og/eller mistrives<sup>14</sup>.

## Kan skolerne gøre en forskel?

Det nævnte forskningsprojekt om "Fastholdelse af elever i det danske erhvervsuddannelsessystem" (se s. 18) har også undersøgt skolernes betydning for fastholdelse. Undersøgelsen viser, at skolernes organisering omkring de frafaldstruede elever har en betydning, og at skolen kan gøre en forskel i forhold til at øge andelen, der gennemfører. Skoler, lærere, vejledere og ledere kan således gøre en forskel for de elever, som er i risiko for ikke færdiggøre uddannelsen<sup>15</sup>.

Nogle erhvervsskoler er bedre end andre til at fastholde eleverne, også når der er taget højde for elevernes baggrund og deres forudsætninger for at gennemføre. Det er både de mere direkte tiltag og indsatser og skolens daglige forhold i form af undervisningsmiljø, skoleledelse og lærerkompetence, der spiller en rolle. Undersøgelsen identificerer på denne baggrund en række punkter, som kendetegner "den gode erhvervsskole", og som det kan være vigtigt at arbejde med, hvis man vil øge fastholdelse og inklusion. I forhold til nærværende evaluering er følgende karakteristika ved "den gode erhvervsskole" interessante:

- *Har skabt gode elev-lærer-relationer. Lærerne giver personlige tilbagemeldinger, skaber dialog og støtter eleverne.*
- *Arbejder med at skabe inklusion gennem socialt faglige fællesskaber i den daglige undervisning hvor de netværksopbyggende elev-elev relationer skabes.*
- *Har en formuleret strategi mod frafald som er kendt for alle relevante medarbejdere.*
- *Arbejder med handlingsplanen for øget frafald på en grundig måde som afspejler erfaringer med en målrettet indsats overfor frafald.*

Det konkluderes på denne baggrund, at skolerne kan gøre en forskel i forhold til fastholdelse af elever. Hvis det sammenlignes, hvad der har størst betydning for elevernes chance for at gennemføre, viser undersøgelsen dog, at det umiddelbart er elevernes bagage og forudsætninger, der har den største betydning i forhold til deres chancer for at gennemføre<sup>16</sup>.

14 "De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge" Noemi Katznelson, 2007, Erhvervsskolernes forlag

15 Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? Torben Pilegaard Jensen og Britt Larsen, i "Frafald i erhvervsuddannelserne" Christian Helms Jørgensen (red.) 2011, Roskilde Universitets forlag

16 Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? Torben Pilegaard Jensen og Britt Larsen, i "Frafald i erhvervsuddannelserne" Christian Helms Jørgensen (red.) 2011, Roskilde Universitets forlag

Flere andre undersøgelser understøtter også de allerede nævnte faktorerets betydning for, om eleverne gennemfører deres uddannelsesforløb.

Undersøgelsen "En skoles håndtering af frafaldsproblematikken" beskriver, blandt meget andet, en handelsskoles indsats for at håndtere elevernes frafald. Den pædagogiske organisering om frafaldstruede elever skal også her medtænkes, bl.a. lektiehjælp, tid til opgaver, lærerstøtte og klasse miljø nævnes som faktorer af stor betydning. Men også elevernes oplevelse af at have et tilhørsforhold til skolen og lærernes nærvær og engagement er vigtigt for de elever, der er i risikozonen for frafald, både fagligt og socialt<sup>17</sup>.

Som nævnt har også oplevelsen af social inklusion stor betydning for elevens trivsel og tilknytning til skolen. En undersøgelse om "Ungdom på erhvervsuddannelserne" viser således, at både lærernes rolle og det sociale fællesskab har en stor betydning for elevernes indlæring, trivsel og fastholdelse. Især de udsatte elever udelukkes af fællesskabet. Det er således også sociale dynamikker mellem eleverne, der kan være medvirkende til, at de mere udsatte unge ikke bliver integreret fagligt og socialt og dermed i sidste ende falder fra. Det er vigtigt at føle sig som en del af fællesskabet i klassen og på skolen, men mange af de usikre og fraværende elever oplever at være uden for fællesskabet på selve uddannelsen<sup>18</sup>.

**Forskningen viser:**

- *at fastholdelse er en særlig udfordring for erhvervsuddannelserne*
- *at det ofte er de psykisk sårbare unge og unge fra mindre ressourcestærke familier, som er i risiko for at falde fra*
- *at skolernes organisering omkring de frafaldstruede elever kan være med til at gøre en forskel*
- *at elev-lærer-relationen har betydning for elevernes indlæring, trivsel og fastholdelse.*
- *at det især er de udsatte elever, der udelukkes af fællesskabet*

---

17 "En skoles håndtering af frafaldsproblematikken" Lene Tanggard, i "Frafald i erhvervsuddannelserne" Christian Helms Jørgensen (red.) 2011, Roskilde Universitets forlag

18 "Ungdom på erhvervsuddannelserne" – delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber, Rikke Brown, Arnt Louw Vestergaard og Noemi Katznelson, 2011, Erhvervsskolernes forlag

## Kapitel 3

# Hvordan blev projektet organiseret og gennemført?

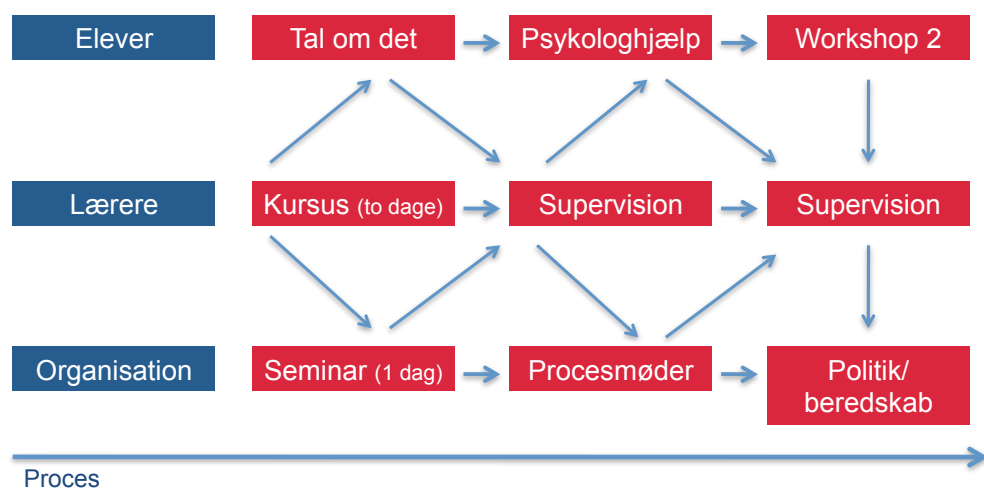
Som tidligere nævnt blev projektet gennemført i perioden 2011-2012. Projektet tager form af et udviklingsprojekt med henblik på, i samarbejde med to udvalgte skoler, at udvikle, afprøve og implementere en trivsels- og rusmiddelpolitik og beredskab på de udvalgte skoler. Udviklingsarbejdet er koordineret og ledet af et projektteam fra PsykiatriFonden bestående af en projektleder, en psykolog, to undervisere og en projektkoordinator.

## Organisering og metode

Processen er organiseret omkring en interventionstankegang. Dvs. at projektet intervenserer i deltagerens hverdag på skolerne i form af indgribende aktiviteter, der ved at "forstyrre" og påvirke deltagerne danner grundlag for refleksion og udvikling.

Interventionen foregår på tre niveauer: hos eleverne, hos lærerne og på skolerne som organisation. Både på elev-, lærer- og det organisatoriske niveau er tanken at gribe ind i processen ved hjælp af forskellige aktiviteter som illustreret i figur 2. Samtidig skal de tre niveauer påvirke hinanden og overføre erfaringer fra et plan til et andet.

**Figur 2 - Interventionsmetode**



PsykiatriFonden • Børn og Unge



## De deltagende skoler

I løbet af foråret 2011 blev der indgået en aftale med to erhvervsskoler om deltagelse i projektet. Inden opstart blev der afholdt en række planlægningsmøder med skolens ledelse og et præsentationsmøde for skolens deltagere fra ledelse og lærerstab. Hver skole udpegede en tovholder for projektet, som stod for praktisk koordinering og gennemførelse.

**SOPU**, som tilbyder uddannelser under indgangen Sundhed, Omsorg og Pædagogik, er den ene af de to skoler, som deltager i projektet. Skolens faglighed og kultur er centreret omkring "arbejdet med mennesker", og projektets omdrejningspunkt ligger derfor tæt på skolens kerneområde. Dette har også skinnet igennem i mødet med skolens lærere, hvor der langt hen ad vejen er konsensus i forhold til, at arbejdet med udsatte og sårbare unge er en del af rollen som lærer.

Skolen har valgt at lade hele lærergruppen og alle elevhold fra én linje på skolen deltage i projektet. Derudover deltager skolens psykoterapeut, en vejleder og dele af skolens ledelse.

Den anden deltagerskole er en teknisk og kreativ afdeling indenfor medieproduktion på **Københavns Tekniske Skole**. Skolen har fire forskellige linjer: Mediografiker, Grafisk tekniker, Web-integrator og Skiltetekniker. På denne skole har et udvalg af lærere fra de forskellige linjer samt dele af skolens vejledere og ledelse deltaget. Lærerne har meldt sig frivilligt og deltager som repræsentanter for forskellige afdelinger. Dog deltog alle skolens lærere på kurset, som strakte sig over to dage i starten af projektføreløbet. Skolen bærer præg af at have en anden fagtradition end SOPU, og i mødet med både skolens lærere og ledelse fremgår det klart, at der internt på skolen

er forskellige forståelser af lærernes rolle i forhold til at støtte og vejlede sårbare unge under uddannelse.

## Hvorfor er skolerne gået ind i projektet?

Skolernes overordnede rationale for at gå ind i projektet er at mindske andelen af elever, der ikke gennemfører uddannelsen.

På begge skoler er erfaringen, at andelen af sårbare unge gennem de senere år er blevet større, og at skolerne konstant skal være omstillingsparate i forhold til nye typer sårbarhed og problemstillinger. Problematikkerne omkring de udsatte unge fylder meget, og det er noget, som jævnligt drøftes. Selvom det kun er en mindre andel af de unge, som kommer med meget tunge ting i bagagen, er andelen af unge, som på den ene eller den anden måde mistrives, stigende. Denne udvikling stiller krav til opkvalificering og nye tiltag.

Skolernes ledelser forventer, at projektet resulterer i en struktur, i form af et beredskab der tydeliggør ansvarsfordeling og arbejdsgange. Samtidig vurderer de, at processen er en oplagt måde at opkvalificere lærerne på.

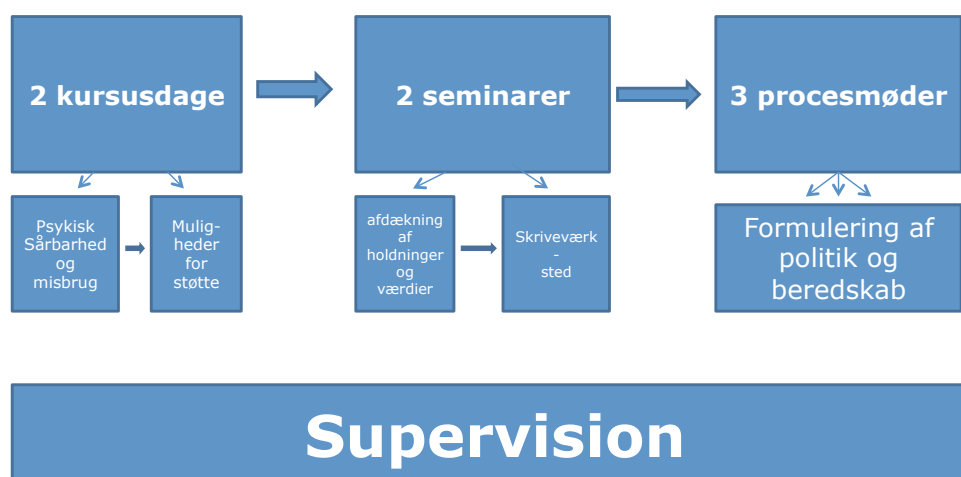
## Projektets aktiviteter

Projektet er udført som simultane, selvstændige forløb på hver skole, hvor PsykiatriFonden løbende har brugt erfaringer fra den enkelte skole til at korrigere forløbet på den anden – og omvendt.

Det dobbelte fokus i processen, som dels retter sig mod opkvalificering og dels mod udviklingsarbejde, skinner igennem i projektets aktiviteter. Både på elev- og lærerniveau er der aktiviteter, der har til formål at kvalificere i forhold til psykisk sårbarhed og misbrugsproblemer. Og der er aktiviteter, som skal indgå mere direkte i udviklingen af en politik og et beredskab.

På lærerniveau har projektets aktiviteter bestået af:

**Figur 3**



**2 Kursusedage** om psykisk sårbarhed og misbrugsproblemer efterfulgt af muligheder for, og redskaber til, at støtte sårbare unge.

**To seminarer:** Første seminar havde fokus på afdækning af skolens holdninger og værdier, og det efterfølgende indeholdt et skriveværksted, hvor det egentlige arbejde med at udvikle og formulere en politik og et beredskab blev igangsat.

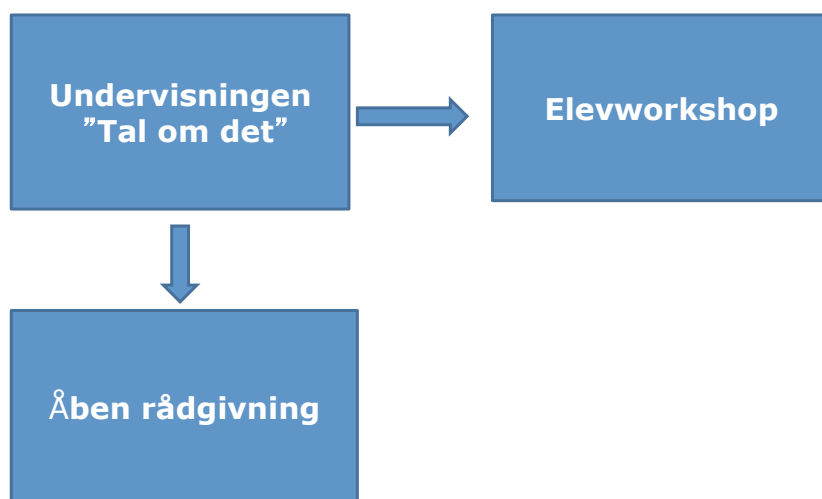
**Tre procesmøder:** Med udgangspunkt i materialet fra skriveværkstedet udformede PsykiatriFonden et første udkast til en politik og et beredskab. På de to første procesmøder blev politik og beredskab løbende diskuteret, udviklet og udformet og således præsenteret på det tredje procesmøde.

**Supervision,** hvor der arbejdedes med reflekterende teams og bevidning.



På elevniveau har projektets aktiviteter bestået af:

**Figur 4**



**Undervisningen "Tal om det"** handler om rusmidler, mistrivsel og psykisk sygdom. Undervisningen er dialogbaseret og tager udgangspunkt i de problemer, som de unge selv bringer på banen. I forlængelse af undervisningen var der åben rådgivning, hvor eleverne kunne tale med en af PsykiatriFondens to undervisere.

**Elevworkshop**, hvor projektet og den foreløbige politik blev præsenteret, og hvor elevernes egne anbefalinger til en politik og et beredskab blev indsamlet.

Alle aktiviteter blev løbende udviklet og justeret undervejs i forhold til, hvor den enkelte skole var i processen. Hen imod projektets afslutning blev der indlagt ekstra møder på begge skoler. Bl.a. valgte man at samle en mindre gruppe lærere for at få de sidste detaljer på plads samt at mødes med skolernes ledelser for at sikre den endelige politik og beredskabs forankring på skolen. I den afsluttende fase stødte projektets ambition om formulering af en politik på en barriere på begge skoler i forhold til effektivering og implementering. Skolernes ledelse pointerede nemlig, at en politik er et organisatorisk dokument, der skal godkendes af skolens overordnede ledelse og/eller bestyrelsen.

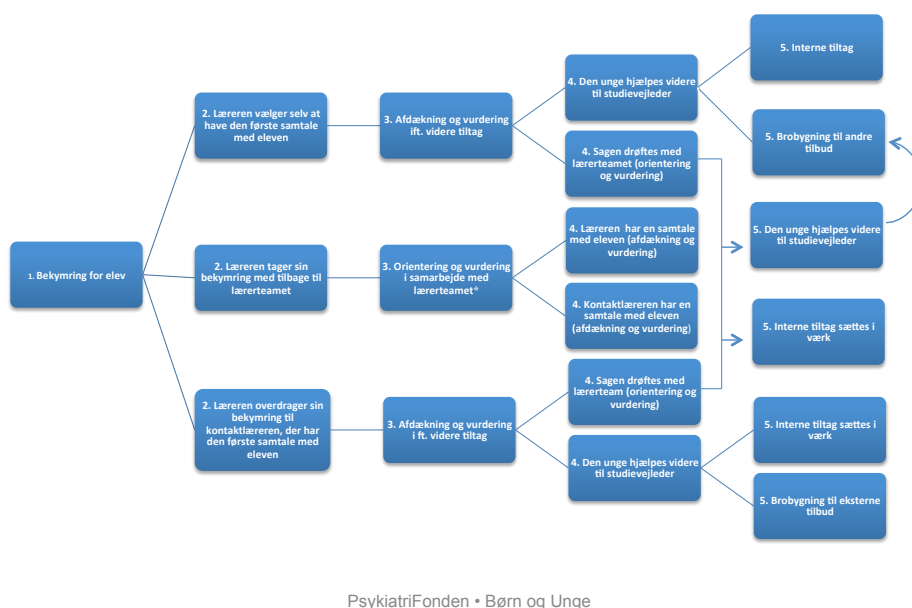
På begge skoler endte processen således ud i en beredskabsskrivelse og en beredskabsplan i stedet for en egentlig politik og et beredskab<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> I den resterende evaluering vil betegnelsen "politik" stadig blive anvendt, idet empirien er indsamlet mens man stadig arbejdede mod formuleringen af en politik.

Det endelige produktet kom til at bestå af:

- en beredsskrivelse indeholdende skolens holdning til arbejdet med sårbare unge og rammerne for lærernes arbejde med sårbare elever
- en beredssplan (se figur 5 for eksempel fra en af skolerne)
- et henvisningskatalog med støttemuligheder for unge med misbrugs- og trivselsproblemer

**Figur 5 - Beredssplan**



Sammenholdes processens udvikling med projektets intenderede mål, skal det således fremhæves, at projektet ikke har resulteret i udformning og implementering af en egentlig politik. For så vidt anses dette ikke som en hindring for projektets succes, idet skolerne efter sigende vil arbejde videre med at gøre produktet "til deres eget". Skolernes intention om fremadrettet at arbejde videre med projektet og implementeringen siger noget om, at projektet har haft gennemslagskraft, betydning og relevans.

### Hvordan vil skolerne arbejde videre med det?

For begge skoler er det et sigte, at politik og beredssplan gøres alment for hele skolen og dermed ikke kun implementeres på de deltagende afdelinger.

Det afgørende for, om arbejdet kan ophæves til at gælde som en politik for skolerne som helhed, er, at der ikke er noget, som karamboleres med skolens øvrige politikker og regelsæt. Samtidig giver især den ene skole udtryk for, at politikken skal trækkes ud i et større perspektiv, så den dels

omhandler sårbare unge, men også trivsel mere generelt. Det videre arbejde handler derfor om at harmonisere og koble produktet på skolens øvrige indsatser og bestemmelser. Den nuværende beredskabsskrivelse anses m.a.o. som et udkast til en endelig politik og beredskab for hele skolen. Opgaven bliver nu at implementere og gøre politik og beredskab nærværende for hele skolen. På den ene skole vurderes det, at man i løbet af 2012 får den overordnede og endelige politik og beredskab på plads.

Der er umiddelbart ikke klarhed over, hvorvidt der er afsat ekstra midler til implementeringen og det videre arbejde, men skolerne vurderer, at der vil blive taget hånd om det.

På den ene skole er der fx planer om at afsætte midler i form af en pulje til udvikling, hvorfra der kan søges om penge til forskellige tiltag. Det pointeres dog, at meget af det arbejde som beredskabsskrivelsen fremhæver, er noget, som lærerne allerede varetager, men at det nu bliver synliggjort og kvalificeret.

## Hvad har skolerne fået ud af at deltage?

Skolernes ledelse oplever, at projektet har medført en større forståelse for, hvordan de unge skal behandles, og hvordan man kan agere i konkrete situationer.

Samtidig oplever skolerne, at der er ved at tegne sig en struktur for arbejdet med sårbare unge, og at de allerede nu arbejder mere struktureret. Endvidere at der, pga. PsykiatriFondens professionalisme og stramme styring, løbende er sket en implementering af nye arbejds gange og måder at håndtere og hjælpe eleverne på.

Især på den ene skole vurderer ledelsen, at arbejdet har resulteret i en større konsensus om arbejdet med sårbare unge, hvilket tidligere har været en udfordring grundet en meget blandet lærergruppe og en stærk fagkultur på skolen. Ledelsen erfarer, at arbejdet til dels har en afsmittende effekt på de lærere, som ikke har været direkte involveret i projektet.

Ledelserne påpeger også, at de deltagende lærere har arbejdet godt med projektet, og der har været stort fremmøde til aktiviteterne. Samtidig, hvilket lærerne også selv peger på, har processen været en øjenåbner i forhold til, hvordan man kan bruge hinanden i lærergruppen, og hvor vigtigt det er at diskutere dagligdagens udfordringer med hinanden.

Endelig har skolerne oplevet et meget professionelt samarbejde med PsykiatriFonden. Udfordringen har til tider været den knappe tid, men projektet har været godt styret og er "kørt efter bogen".

## Kapitel 4

# Hvad viser evalueringen?

Under arbejdet med at evaluere "Projekt trivsel på EUD" er udviklingsprojektets aktualitet og relevans kun blevet tydeligere. Det er de sårbare unge, deres mistrivsel og uddannelses gennemførelse, som er udgangs- og omdrejningspunktet for projektet. For mange af de unge hænger trivsel og det at gennemføre en påbegyndt uddannelse uløseligt sammen. Der er ingen tvivl om, at uddannelsesinstitutionerne møder en vigtig og udfordrende opgave i denne sammenkædning.

Adam, som er en af de elever, der blev interviewet i forbindelse med projektet, taler på mange måder projektets relevans meget eksemplarisk frem. Adam er diagnosticeret med ADHD og har igennem mange år røget hash og taget stoffer. I dag er han medicineret og stoffri og regner for første gang med at gennemføre en uddannelse. I interviewet fortæller han først om sine erfaringer med misbruget og efterfølgende, at et liv uden stoffer betyder, at han nu kan gennemføre sin uddannelse:

**Adam:** *I starten gør man det bare for sjov, men så bliver man ældre, og man bruger det stadigvæk. Så ved man pludselig, at man kan slappe af på hash. Hvis nu jeg er stresset, så ryger jeg noget hash og slapper af. Nu skal jeg præstere, jeg skal til eksamen, så tager jeg sgu lige noget speed, for så kan jeg bare snakke munden af dem. Sådan kører det hele tiden. Til sidst bliver det sådan en præstationsting.*

(...)

*Jeg er 30 år, og jeg har ikke nogen uddannelse. Det er der en grund til, ikke. Jeg har været alt det lort igennem. Men hvis jeg ville være på stoffer og ryge hash, så ville jeg godt vide, hvem jeg skulle [gå til] ... Så skulle jeg bare tage det i lommen og tage det med op. Så hvis det var, at jeg ikke ville gå i skole, kunne jeg sagtens finde det [stoffer] her.*

Selvom de unges mistrivsel ikke nødvendigvis er direkte relateret til deres uddannelsesforløb, er uddannelsen netop en arena, hvor de unges mistrivsel kan eskalere og/eller blive synliggjort, og for en del unge bliver dette en barriere for at gennemføre en uddannelse.

Formålet med den følgende analyse er at belyse, hvordan arbejdet med at udvikle en politik og et beredskab har styrket og forbedret skolernes praksis i forhold at støtte elever med trivsels- og/eller misbrugsproblemer. Særligt hvordan udviklingsprojektet har medvirket til at skabe en fælles forståelse og nogle fælles retningslinjer på trivselsområdet. Og endelig hvordan de forskellige aktiviteter har bidraget til at øge elevernes og læreres viden og kompetencer om mistrivsel og misbrug.

Analysen er delt op i to hovedafsnit. Første afsnit vil belyse elevernes egne oplevelser og vurderinger. Afsnittet sætter fokus på, hvad der ifølge de unge er vigtigt for at trives, og hvordan de taler trivsel frem indenfor en uddannelseskontekst. Analysen vil således give stemme til de unges egne udtalelser om, hvad trivsel er – for herved at kvalificere evalueringens anbefalinger og det videre arbejde med trivselspolitikker og beredskab på erhvervsuddannelserne. Desuden vil afsnittet belyse, hvad de unges har fået ud af at deltage i elevundervisning og elevworkshop, og hvorvidt projektet har været med til at øge gennemsigtigheden og tydeligheden omkring hvilke retningslinjer og støttemuligheder, der er for elever med trivsels- og misbrugsproblemer.

Andet afsnit i analysen fokuserer på lærernes vurderinger af arbejdet med at udvikle en politik og et beredskab. Analysen vil belyse i hvilket omfang de involverede lærere oplever, at projektet har medvirket til at skabe en fælles forståelse og fælles retningslinjer på trivselsområdet. Samt i forlængelse heraf hvilket udbytte lærerne selv oplever, de har fået ved at deltage i projektet i form af øgede kompetencer, klarhed over arbejds gange mv.

Analysen munder ud i en række konklusioner og anbefalinger, som kan være med til at kvalificere det videre arbejde med trivselspolitikker og beredskab på landets erhvervsuddannelser.

## Hvad er trivsel og mistrivsel? – de unges perspektiv

For de unge er trivsel implicit et vigtigt element i deres hverdag på uddannelsen, men ofte taler de ikke kun trivsel og mistrivsel frem inden for projektets rammer og formål eller som noget, der kan skrives direkte ind i skolens trivselspolitik. De unge taler trivsel og mistrivsel frem på deres egne måder - ofte ud fra et mere personligt eller generelt synspunkt og dermed ikke kun i forhold til, hvordan der ved hjælp af trivselspolitikker kan arbejdes på at hjælpe udsatte unge, der mistrives. Set fra elevernes perspektiv er trivsel således tæt forbundet med det omfang af støtte og fællesskab, som de møder i forbindelse med deres uddannelse. Indsatserne overfor sårbare unge kan derfor ikke ses uafhængigt af elevernes almene oplevelse af trivsel.

Til elevinterviewene valgte vi derfor at spørge mere bredt til elevernes oplevelser af trivsel og mistrivsel. Eleverne fik under interviewene til opgave at fortælle om trivsel og mistrivsel ud fra billeder, som var spredt ud foran dem. Her blev billeder af fællesskab og tryghed trukket frem som eksempler på trivsel, mens ensomhed bl.a. blev et billede på mistrivsel:

***Karina:** Ja. Altså, at man tør spørge sine medstuderende, jeg kan ikke finde ud af det her, kan du hjælpe mig? Og også at man har tålmodigheden til at gå over og hjælpe andre og sige, du gør det sådan og sådan, i stedet for hele tiden at skulle være den elev der ikke forstår det og skal sige det til læreren, det kan også være rigtig frustrerende.*

**Susanne:** Og så det andet billede, der er det nogle børnehænder. Det virker bare som et godt netværk, gode venner, det er vigtigt, at man har nogen, man kan regne med. Ja, jeg tror, det er noget i den retning! [ler lidt] Så tænker jeg på det her, det ser så ensomt ud. Man kender det nogle gange lidt selv, at man føler, man ikke har nogen at snakke med om lige præcis de her problemer, og så sidder man lidt i et sort, dybt hul og tænker, nå, ja...

**Mads:** Ja. Jamen, trivsel, der valgte jeg det her, blandt andet fordi jeg så lidt noget sammenhold, det er noget, der betyder noget for mig i hvert fald, sådan rent socialt, at man har det godt sammen. Og også det her, det er også trivsel, og der er noget plads til forskellighed, der er lidt forskellig hudfarve og sådan noget, så jeg ser, at der ligesom er plads til alle. Det var lige, hvad jeg tænkte med dem. Så er der mistrivsel. Man kan også starte med den her. Det er sådan noget med at være alene, som jo er en modsætning til det, jeg sagde før. Og nu ved jeg ikke, hun sidder jo og er alene på det billede her, men det kan godt være, hun er glad. Hun virker sådan lidt alene, synes jeg.

Det samme gør sig gældende for de elever, der selv har oplevet at have det svært i forbindelse med deres uddannelsesforløb. For dem var omfanget af støtte fra klassekammerater og lærere afgørende for, at de kom videre

**Interviewer:** Har I selv oplevet at have nogle ting, I tumlede med, som gjorde det helt vildt svært? ...at man havde det svært med familien derhjemme eller...

**Caroline:** Det har jeg prøvet. Da fik jeg så også god støtte fra klassekammeraterne. Hvis man lige farede op i det røde felt, så var der lige nogen, der gik hen og sagde, kom nu ned igen, rolig nu, der er ikke noget.

**Interviewer:** Ja, for de vidste også godt, du havde det lidt svært?

**Caroline:** Ja.

Når eleverne skal sætte ord på trivsel og mistrivsel, taler de således næsten alle sammen trivsel mere generelt frem som tryghed og fællesskab. For de unge vil det at trives sige, at man er tryk, at man oplever social inklusion, at man har nogen at gå til og snakke med, samt at man tør være åben og ærlig om de problemer, man har. I uddannelseskonteksten bliver "trivsel i klassen", samt det at være en del af det sociale fællesskab, derfor vigtige faktorer for, om de unge trives på deres uddannelse.

Fortællingerne om mistrivsel er ligeledes meget enslydende hos eleverne. Kun få elever nævner misbrugs- og personlige problemer, mens mistrivsel for mange handler om at føle sig ensom eller ikke at have nogen at snakke med og ikke at have nogen steder at søge hjælp. Det er således også mistrivsel, hvis det er tabu at snakke om problemer. På uddannelsen oplever de unge at mistrives, når der er manglende sammenhold og tolerance i klassen, samt når de oplever konflikter med lærere og klassekammerater. For de unge bliver mistrivsel i en uddannelseskontekst således markeret som en oplevelse af social eksklusionsangst.

**For de unge er trivsel:**

- *at føle sig tryk*
- *at være del af et fælleskab*
- *at have nogen at snakke med*
- *at tro på sig selv*
- *at føle sig tilpas og føle at man hører til*
- *at turde fortælle hvis man har det svært*
- *at få støtte når man har brug for det*

**For de unge er mistrivsel:**

- *når der er konflikter og uenigheder i gruppen*
- *ensomhed og isolation*
- *højt fravær*
- *manglende sammenhold*
- *at problemer tabuseres*

Selvom de unges perspektiver på trivsel og mistrivsel for manges vedkommende retter sig mod at øge den sociale trivsel mere generelt, er elevernes synspunkter i høj grad nogle, man må tage højde for, når man arbejder med støtte til sårbare unge under uddannelse. For de unge er der nemlig ikke nødvendigvis en klar afgrænsning af, hvornår man er sårbar og har brug for ekstra støtte. Hvis indsatsen skal virke, skal skolen således bruge politikken som et kulturretskab til at skabe en kultur for trivsel og inkluderende fællesskaber. For eleverne er det vigtigt at medtænke hele skolekonteksten, fordi der herved skabes de bedste rammer for støtte til de sårbare elever.

I det følgende sættes der fokus på, hvad eleverne mener, der skal til for at øge trivlsen, og hvordan de selv mener, at der skal handles i forbindelse med mistrivsel.

## Matchet mellem lærer og elev – at have tillid til den man går til

Forskning peger på, at den gode relation til læreren er altafgørende for læring, trivsel og gennemførelse. Disse faktorer bliver kun vigtigere, når det drejer sig om udsatte unge<sup>20</sup>.

---

20 Se kapitel 2: Hvad ved vi fra forskningen

Når de unge skal beskrive, hvad der er vigtigt for at trives, og hvordan der skal ageres på mistrivsel, taler de den gode relation frem som noget helt centralt – både til deres familie, venner, medstuderende og deres lærere.

I det følgende vil vi koncentrere os om den kontakt, der etableres mellem elever og deres undervisere. Når det handler om lærer-elev relationen, spiller kontaktlærerordning en helt central rolle, fordi mange af eleverne oplever kontaktlæreren som den person, de principielt skal gå til, hvis de oplever problemer. I praksis taler eleverne dog deres forhold og relation til kontaktlæreren frem på mange forskellige måder. Enkelte har gode erfaringer, men flere elever oplever ikke, de kan gå til deres kontaktlærer med problemer:

**Freja:** *Altså, jeg har ud fra mit eget [synspunkt] oplevet, at jeg snakker bedst med min kontaktlærer, for det er hende, jeg har snakket med fra starten af, og hun kender mig, og jeg føler mig tryk ved hende. I stedet for hvis jeg skulle snakke med en eller anden... Selvfølgelig, hvis det var et stort problem, ville jeg ikke have noget imod at skulle snakke med skolens psykolog, men jeg ville have noget imod at skulle snakke med en anden lærer, som jeg måske ikke har så god kontakt til, ikke.*

**Caroline:** *Jeg har ikke snakket særlig meget med min kontaktlærer, så jeg har ikke fundet en tryghed hos personen endnu. Så jeg ved ikke, hvem jeg ville snakke med om det. Der er jeg mere, som Susanne også siger, nærmeste venner og dem, man stoler mest på.*

**Interviewer:** *Tror du, du ville gå til din kontaktlærer, hvis der var et eller andet, som lige pludselig ramlede sammen?*

**Caroline:** *Nej.*

**Interviewer:** *Hvad ville du så gøre?*

**Caroline:** *Det ved jeg ikke. Jeg synes bare ikke, min kontaktlærer er god på det punkt, for at sige det ærligt.*

**Karina:** *Jeg ville helt sikkert, hvis der var noget, ikke gå til min kontaktlærer, men tale med hende der hedder Bodil. Og det tror jeg egentlig også, hun har fortalt til vores klasse, at man har ret til at sige, man gerne vil skifte kontaktlærer, hvis man gerne vil det. Men det er selvfølgelig også hårdt, for man ved, at man skal have ham de næste fire måneder – 'jeg gad ikke have dig som kontaktlærer' – det er sådan lidt...*

**Mads:** *Jeg tror også, man skal tænke lidt over, hvem der er kontaktlærer, for min kontaktlærer er en lærer, jeg stort set ikke har, ikke, altså, han kender mig jo ikke. Ikke fordi – jeg vil rigtig gerne snakke med ham, for jeg kan skide godt lide ham, men han kender mig jo ikke fra hverdagen.*

En del af de interviewede elever giver således udtryk for, at de ikke vil gå til deres kontaktlærer, hvis de har problemer. Det kan både være, fordi de ikke oplever læreren kender dem, eller fordi de har mere tiltro til en anden lærer. Det kan også skyldes, at eleven er i tvivl om, hvorvidt kontaktlæreren vil være i stand til at hjælpe. En gennemgående tendens i både observationer og interviews er derfor, at matchet mellem lærer og elev er af stor betydning. Det afgørende er, at det er en lærer, som eleverne føler sig trygge ved og har tillid til, og netop denne pointe afspejler sig i deres oplevelse af kontaktlærerordningen.



Også i arbejdet med at udforme trivselspolitikker rettet mod de sårbare elever, har kontaktlærerordningen været et omdrejningspunkt, fordi det i dag er en obligatorisk del af rollen som lærer på en erhvervsskole. Fokus har dog mere ligget på, hvordan lærerne strukturerer arbejdet, og hvad ordningen indebærer, end på hvad der faktisk fungerer for eleverne.

I det følgende vil elevernes italesættelser af, hvad der fremmer trivsel, og hvad der kan være en hjælp "når man har det svært", koncentrere sig om netop relationen til læreren og/eller kontaktlæreren.

### *At blive taget alvorligt af læreren*

For en del af eleverne bliver fravalget af kontaktlæreren begrundet med dårlige oplevelser med lærere og kontaktlærere, som på et tidspunkt i deres uddannelsesforløb ikke har taget dem og deres problemer alvorligt. Tillid og tryghed kommer på den måde også til at handle om at opleve, at lærerne anerkender elevernes problemer og tager dem alvorligt.

**Interviewer:** De ting du fortalte til [PsykiatriFondens medarbejder], det var aldrig nogen, du ville have lyst til at gå til en på skolen [med], din kontaktlærer eller...?

**Caroline:** Nej, for jeg føler ikke, de forstår det. Jeg gik nede på [en erhvervsskole], da jeg blev overfaldet, nu kan jeg lige så godt sige det, jeg blev overfaldet, og da skulle jeg fortælle min lærer det, og hun forstod det ikke.

**Interviewer:** Hvordan reagerede læreren?

**Caroline:** Hun sagde bare, det er noget, du kommer over. Hvor jeg bare stod, okay, tak. Da følte jeg ikke... Og jeg skulle til eksamen dagen efter eller to dage efter.

**Karina:** Der var en af drengene, men han er så stoppet nu. Og ja, han gjorde egentlig også opmærksom på i klassen, også over for lærerne, ikke direkte, men lærerne kunne ikke undgå at høre det, at der var nogle ting, han tumlede med derhjemme. Men jeg tror, at han blev nærmest hevet ud og fik nærmest skældud, hvis han sagde nogle ting, der ikke lige opfyldte lærernes krav.

**Marie:** Ja, han var meget aggressiv og lige på, når det var. Og det blev der slet ikke stillet spørgsmål ved, hvorfor han opførte sig sådan.

Eksemplerne med utilfredsstillende lærerkontakt bliver hos eleverne til en barriere for i andre tilfælde at henvende sig til en lærer eller kontaktlærer og på den måde også en barriere for at handle på mistrivsel. For eleverne handler det helt grundlæggende om at føle, at lærerne gerne vil hjælpe en og at opleve, at de problemer, de henvender sig med, bliver taget alvorligt. Det betyder imidlertid ikke, at lærerne ikke gerne må sætte grænser; faktisk er eleverne enige om, at det kan være nødvendigt, så længe eleven bare oplever at blive mødt, respekteret og hjulpet videre.

### *Flere samtaler med kontaktlæreren*

En stor del af eleverne beskriver, at de har et meget begrænset kendskab til deres kontaktlærer, og at de derfor ikke føler sig trygge ved at henvende sig til læreren. Elevernes egne bud på, hvad der skal til for at støtte dem, som ikke trives, handler således om at skabe en tættere relation til kontaktlæreren. Flere elever er frustrerede over kun at have været

til én kontaktlærersamtale – ofte i starten af uddannelsen. Mange foreslår derfor, at der indføres flere faste samtaler med kontaktlæreren. Enkelte foreslår også, at man skal have mulighed for selv at vælge sin kontaktlærer. Begge dele vil gøre det lettere at involvere kontaktlæreren i evt. problemer, men det vil også gøre det muligt for eleverne at få kontinuerlig feedback på, hvordan de klarer sig fagligt. Trivsel i en uddannelseskontekst hænger således også sammen med at have mulighed for faglig feedback samt at få hjælp til at håndtere eventuelle udfordringer.

**Karina:** Vi har ikke været til nogen opfølgende samtale med vores kontaktlærer, efter den første samtale de havde, med hvordan og hvorledes og hvad er dine mål med at gå her og sådan noget. Der har vi ikke haft – "nu er der gået to måneder, hvordan kører det egentlig, og kan du følge med?". Intet fokus på det, faktisk.

**Interviewer:** Så I har været til én kontaktlærersamtale?

**Karina:** På andendagen, ja.

**Marie:** Og det var egentlig bare for at udfylde nogle private papirer om, hvorfor man gik her og så videre, noget de egentlig bare skal lave.

**Interviewer:** Så det ville være rart, hvis det ikke var en tvang, men I følte, at der faktisk blev fulgt op?

**Marie:** Ja, at lærerne egentlig gerne ville en.

**Karina:** Også at de kunne sige "det kører ikke så godt" eller "du er faktisk helt vildt dygtig, og vi kan se, det kører et godt sted hen", bare så man får noget feedback på, er jeg egentlig god eller dårlig, eller hvad er jeg?

**Marie:** Ja, også bare vide hvad lærerne tænker om en.

**Caroline:** Jeg ville også sige flere kontaktmøder, så man også kunne lære [personen at kende]...

**Susanne:** Elevsamtaler, måske.

**Caroline:** Ja, så man også kunne lære kontaktpersonen. Vi har kun haft... Hvor mange samtaler har vi haft med vores kontaktlærer?

**Susanne:** Én, tror jeg.

**Caroline:** Og der lærer du jo ikke personen at kende på det punkt. Du ved jo ikke, hvordan personen er.

**Susanne:** Det kunne være meget rart, at man kunne snakke om det faglige. Hvad er man god til og ikke så god til, og hvordan går det i din fritid. Bare så de får et lille indblik i, hvordan ens hverdag hænger sammen.

På trods af at kontaktlærerordningen er central for de unges tilknytning til uddannelsen, fungerer den, fra elevernes synspunkt, ikke optimalt. Dertil er antallet af samtaler og relationen mellem elev og kontaktlærer for begrænset. Kontaktlærerordningen udgør imidlertid en vigtig platform for mødet mellem elevens aktuelle livssituation og skolens indsatser på trivselsområdet og kan potentielt være omdrejningspunkt både for kortlægning af problemer, indgåelse af særlige aftaler samt visitation til særlige støtte- og behandlingstilbud. En udvikling og evt. udvidelse af ordningen bør derfor være et centralt indsatsområde i skolernes videre arbejde med at implementere en politik og et beredskab for trivsel og rusmidler.

## At lave særlige aftaler med læreren

Når eleverne skal nævne konkrete eksempler på, hvad der hjalp dem i en periode, hvor de havde det svært, nævner flere af dem at, udover en god samtale med deres kontaktlærer eller en anden lærer, hjalp det i en periode at have "en særlig aftale med en lærer"

**Karina:** Det var faktisk helt vildt mærkeligt, for jeg havde i lang tid, hvor jeg var der to gange om ugen, tre gange om ugen, og lige så snart jeg havde været til den der samtale, og min lærer havde skrevet, Katja kommer måske ikke så tit på grund af det og det og det, men det har vi en klar aftale om, så var jeg der faktisk alle ugens fem dage, og det var helt vildt mærkeligt, men det hjalp bare helt vildt meget lige at få sat ord på og lave en aftale om, hvis det går helt galt, så behøver jeg ikke komme i skole, uden at det har fatale følger.

**Interviewer:** Så du havde en særlig aftale med en lærer?

**Karina:** Ja.

**Interviewer:** Blev der fulgt op på den aftale, du havde lavet? Snakkede I sammen efterfølgende?

**Karina:** Han kom ned og sagde, det er godt at se, du er her hver dag. Det var helt vildt rart.

**Adam:** (...) det er ikke, fordi jeg ikke vil i skole, det er bare om morgenen, når jeg vågner, så gider jeg bare ikke i skole, og så ville det være rart, ikke fordi jeg ikke gider, jeg ved ikke, hvad der sker, et eller andet kemisk halløj i hjernen, og så kommer jeg ikke i skole, og jo mere jeg ikke kommer i skole, jo mere tænker jeg, ej, hvor er det nederen, at jeg får så meget fravær. Så når du sidder og læser det der, så tænker jeg, hvorfor fanden har jeg egentlig ikke spurgt min kontaktlærer? Ikke fordi jeg ikke gider i skole, men det kan godt være lidt svært nogle gange oppe i skolen. Så havde det nok været nemmere for mig, hvis jeg lige havde spurgt ham.

Der er både eksempler på succes historier, hvor der i en periode er lavet en særlig aftale, og at dette har hjulpet eleven. Men der er også flere elevhistorier, som netop efterspørger større fleksibilitet og muligheden for at lave sådanne aftaler. Mere systematisk kontakt til ens kontaktlærer vil i den forbindelse gøre det lettere at bringe behov på banen samt at indgå i og følge op på særlige aftaler.

Især i forbindelse med højt fravær, som eleverne selv nævner som en indikator på mistrivsel, efterspørger de, at der i perioder bliver taget lidt særligt hensyn – også fordi bekymringerne om for meget fravær kan forstærke den egentlige trivselsproblematik. Fravær er således ofte tegn på andre og mere omfattende problemer.

Ovenstående delafsnit har således både indført os i de unges egne fortællinger om, hvad der skal til for at øge trivslen, og hvad de mener, der skal tages højde for, når man skal arbejde med trivselsproblematikker og støtte til sårbare unge.

### Hvad hjælper, når unge har det svært?

- en god relation til en lærer/kontaktlærer
- at blive set og respekteret
- at blive taget alvorligt og hjulpet videre
- flere obligatoriske kontaktlærertimer
- at lave en særlig aftale med læreren

## Hvordan vurderer de unge elevundervisningen og workshop?

På begge skoler har udvalgte elever i starten af projektforsløbet deltaget i PsykiatriFondens undervisning om psykisk sårbarhed og misbrug. Formålet har dels været at undervise de unge i, forskellige trivselsproblemer, men også at gå i dialog med de unge om trivsel og mistrivsel for herved at skabe synlighed og aftabuisere problemerne. I umiddelbar forlængelse af undervisningen blev eleverne tilbudt åben rådgivning, hvor de elever, som havde brug for det, kunne få en snak med en af PsykiatriFondens to undervisere.

Den anden aktivitet, en elevworkshop, blev afholdt hen imod slutningen af projektforsløbet på begge skoler på tværs af de deltagende hold. Formålet med workshoppen har været at præsentere projektet og den foreløbige politik for eleverne samt at indsamle deres egne anbefalinger til en politik og et beredskab på skolen.

I det følgende præsenteres elevernes oplevelser af projektet og dets aktiviteter. Helt overvejende skinner det igennem, at eleverne har været meget glade for at deltage i aktiviteterne, og at de har fået rigtig meget ud af det.

*"Det var en sindssygt fed undervisning"*

Sådan gengiver Freja oplevelsen med undervisningen, og udtalelsen følges op med: *"Og så bagefter det med, at de havde tid til at snakke med folk. Jeg synes virkelig, det var godt."*

Hovedindtrykket er, at samtlige elever er meget positive overfor aktiviteterne, og at de har fået rigtig meget ud af at deltage.

**Freja:** Altså, jeg synes, at det bedste, der overhovedet har været på den her skole, det var det foredrag. Jeg synes virkelig, virkelig, virkelig det var godt, altså.

**Susanne:** Også bare at han var så forståelig og så ikke ned på en og talte ikke sådan... Nu skal du gøre det og det og det, og "du ved, det er forkert, og blablablah og alt muligt. Men sådan forstående og vidste hvad der foregik, og kom med nogle rigtig gode råd og...

**Interviewer:** Var det både undervisningen, der var god...

**Freja:** Ja, både undervisningen og bagefter. Det der med at man havde noget undervisning – og det var en sindssygt fed undervisning, de var så gode til at fortælle, og det var sjovt, og det var lærerigt...

**Caroline:** Og de holdt fokus.

**Freja:** Ja, lige præcis, ikke. Og så bagefter det med at de havde tid til at snakke med folk. Jeg synes virkelig, [det] var godt.

Et flertal af eleverne oplever dog ikke, at de er blevet informeret om, at aktiviteterne er en del af et større udviklingsprojekt. De ser nærmere undervisningen som løsrevne aktiviteter eller som et supplement til deres almindelige undervisningsskema. Umiddelbart tyder interviewene dog på, at de elever, som har deltaget i begge aktiviteter, i højere grad har fået en fornemmelse af, at handlingerne er en del af en større indsats. Eleverne, der kun har deltaget i undervisningen, beskriver, at formålet netop var at lære dem om mistrivsel, mens de elever, som også deltog i workshoppen, oplever, at de blev præsenteret for projektet, og at de bidrog med deres egne input.

Alligevel er elevernes vurderinger af projektets overordnede formål og foreløbige effekter meget positive. Aktiviteterne rammer nemlig lige ned i de unges virkelighed og de trivselsproblematikker, som de unge tumler med. Netop derfor oplever eleverne, at undervisningen og workshoppen er interessante i sig selv, og ikke fordi aktiviteterne er en del af en større indsats.

### *At møde forståelse og kvalificeret rådgivning*

Gennemgående for eleverne som helhed er, at de karakteriserer mødet med PsykiatriFondens undervisere som meget professionelt og ligeværdigt. Det hænger blandt andet sammen med, at eleverne oplever, at fondens undervisere har en viden og nogle kompetencer, som gør, at de er i stand til at forstå elevernes eventuelle problemer og hjælpe dem videre.

**Caroline:** *Jeg har det meget bedre nu, efter at jeg snakkede med [PsykiatriFondens projektmedarbejder], da jeg fik at vide, du skal gøre det her. Jeg kan mærke, at jeg har en lettere følelse i kroppen, og min kæreste siger også, jeg kan mærke det bedre på dig nu, at du har fået den hjælp, du havde brug for, og det synes jeg var meget dejligt, for lærerne ved jo ikke alt. De ved jo ikke, hvordan man skal gøre de forskellige ting, men så skulle de måske prøve at finde ud af, hvor de kunne få ekstra hjælp til at støtte de forskellige personer.*

**Karina:** *Jeg tror også, at folk måske kunne se ham som en mere autoritær person, for han har altså styr på det, han ved præcis, hvad det handler om.*

**Marie:** *Kender I ham [PsykiatriFondens projektmedarbejder], undskyld?*

**Interviewer:** *Ja.*

**Marie:** *Han var super god. Virkelig.*

**Interviewer:** *Ja, han er rigtig sej.*

**Interviewer:** *Hvad var det, der var godt ved ham?*

**Marie:** *Han var bare på niveau med eleverne.*

**Caroline:** *Det var rart, at man havde en, man også kunne få støtte fra og få at vide, du kan gøre det her for at få hjælp, du kan gøre det her for at få hjælp. Hvor lærerne ikke kan hjælpe til der.*

**Lisa:** *Fordi de ikke kender nok til det.*

**Interviewer:** *Så det er faktisk rart at have nogen at snakke med, som ved noget om det område, man måske har problemer med?*

**Flere:** *Ja.*

Eleverne oplever, at PsykiatriFondens undervisere har en stor forståelse for "ungdomslivet" og for de små som store problemer, der til tider er en del af elevernes hverdag. Det giver dem en oplevelse af at blive taget alvorligt og respekteret, og det giver dem, måske vigtigst af alt, følelsen af, at her er nogle mennesker, som "jeg godt tør spørge om hjælp".

### *"Det er lettere at tale om, når det er nogen udenfor skolen"*

For en meget stor del af eleverne var det også pointen om, "at det er lettere at tale med nogen udenfor skolen", som gjorde dem trygge og resulterede i, at en del af eleverne henvendte sig til PsykiatriFondens undervisere i forbindelse med den åbne rådgivning.

**Karina:** Det er måske lidt generaliserende, men jeg tror måske, at nogle af de lidt hårde drenge, hvis de har nogle ting, de går og tænker på, så tror jeg ikke, de ville komme til læreren og sige, jeg har det faktisk rigtig dårligt. Det tror jeg ikke, man får dem til.

**Interviewer:** Kunne de så gå et andet sted hen? Kunne I forestille jer, at de opsøgte en vejleder i stedet for, hvis det nu var en, de ikke skulle se i det daglige?

**Karina:** Det er svært at forestille sig, men jeg tror måske...

**Marie:** Det er svært at forestille sig, at de vil erkende, at de har et problem.

**Karina:** Ja, det er rigtigt nok. Men for eksempel da ham der [PsykiatriFondens projektmedarbejder] var herude, da tror jeg godt, det der med at han sagde, jeg bliver heroppe, og der er ingen, der får det at vide, da tror jeg godt, man kunne finde på at [sige] "jeg går lige ned og tager en smøg" og så lige hurtigt stikke ind forbi.

**Caroline:** Jeg tror også, man ville have nemmere ved, at man ikke så personen hver dag. For vi ser jo vores kontaktlærer og lærere hver eneste dag, og jeg tror, at hvis jeg gik hen og snakkede med min lærer om det, ville jeg føle, åh nej, hvad nu hvis personen kommer til at sige et eller andet. For eksempel hvis jeg har ADHD eller et eller andet, hvis læreren så kommer hen, og jeg ikke vil have, de andre ved det, og læreren så kommer hen og siger, nå ja, du har jo ADHD, det er jeg lidt bange for, at de kommer til at vise lidt for meget opmærksomhed over for mig, hvis det er det, der sker.

**Sidse:** Det kan godt være, det bare er mig, men jeg syntes, det var rart, at det ikke var en, man sådan... Nu var det ikke så stort et problem som sådan, men jeg synes et eller andet sted, at det er meget rart, at man ikke sådan møder ham hver dag efterfølgende, for nå, fik du så styr på det der? Ej, du ved... Lad være med at holde mig op på det! Jeg havde bare lyst til lige at... [ler lidt]

**Interviewer:** Så nogle gange handler det om bare lige at få læsset af?

**Sidse:** Lige få vendt noget. Er det mig, der er helt åndssvag, når jeg ser tingene på den her måde? Eller sådan... Og hvad kan jeg gøre? Jo, jeg syntes, det var ret godt det der.

Eleverne fremhæver ikke bare, at mødet med PsykiatriFondens undervisere var en succes, fordi de udviste forståelse og var professionelle i deres tilgang til eleverne, men samtidig at det var lettere at åbne op – både for de større og mindre ting – fordi de ikke var lærere, som de skulle stå ansigt til ansigt med den efterfølgende dag.

Det daglige møde med lærerne kan således i nogle tilfælde også være en barriere for de unge. Det faktum, at eleverne ser lærerne næsten hver dag og samtidig skal indgå i et mere professionelt forhold omkring det faglige skolearbejde, gør, at nogle undlader at åbne op og søge hjælp. Her viser projektet, at der er behov for at supplere de generelle trivselsindsatser med åbne og/eller eksterne rådgivnings- og undervisningstilbud, hvor de unge kan henvende sig på egen hånd, hvis de har brug for det. Som næste afsnit vil vise, er det afgørende dog, at de unge er bekendt med, at der findes sådanne tilbud.

## Mere fokus på trivsel og mistrivsel er vejen frem!

Som vi har været inde på, er det tydeligt, at projektet og dets aktiviteter er meget relevante for eleverne. Der er for en stor del af eleverne ingen tvivl om, at projektet allerede har resulteret i, at der er kommet et øget fokus på trivselsproblemer – men også på trivsel mere generelt.

Eleverne giver udtryk for, at de gerne vil have, at "det øgede fokus" fortsætter, så det generelt bliver nemmere at tale om trivsel og mistroivsel på skolen, samt at der kommer mere synlighed om hvor og hvordan, man kan få hjælp, hvis man har det svært.

Både observationer og interviews lægger op til, at projektet allerede har skabt større viden om og fokus på trivsel og mistroivsel blandt eleverne. Samtidig har projektet været med til at bryde nogle af de tabuer, der kan være i forhold til at tale om og gøre noget ved problemerne.

**Karina:** Helt grundlæggende tror jeg også bare, der er meget tabu omkring det med, at man har det dårligt. Det er altså ikke noget, man sætter sig, når vi sidder og drikker kaffe, "nå men i øvrigt, jeg er også deprimeret over det", det er ikke noget, man taler om, så jeg tror, det er svært at lave [på] om på den måde.

**Interviewer:** Hjælp den der temadag så til at komme lidt ud over noget af det tabu? Oplevede I, at det blev lettere at snakke om nogle ting?

**Marie:** Ja, også fordi man snakkede med hinanden om det, og ens klassekammerater om, at wauw, nå, ja, sådan er det også.

**Karina:** Der var faktisk i Berlin en af drengene, som pludselig vælger at fortælle os, at han er i øvrigt skizofren, hvor man tænker, hold da op, det havde man ikke lige regnet med, at den skulle komme.

**Interviewer:** Hvordan oplevede I så, at han fortalte jer det? Kunne I godt rumme det?

**Marie:** Sagtens. Det gav bare flere svar på, hvorfor han var, som han var. Han drikker ikke og... Tog derfor også meget tidligt hjem, når vi var ude at feste, fordi han bare ikke var i det gear, og det er da en god forklaring i stedet for, at man bare tænker, åh, han er bare kedelig.

**Karina:** Så ved man ligesom, hvad der er galt, ja.

**Interviewer:** Så det er ikke sådan, at I er kommet til at snakke mere om det i klassen?

**Mads:** Det synes jeg, vi har gjort i vores klasse, efter det første foredrag vi var til. Der er der kommet øget fokus på det, og lærerne tager det også op lidt oftere, ikke. At det så ikke lige er blevet til noget bedre, men der bliver talt mere om det.

**Interviewer2:** Så det er noget med ligesom at skabe fokus, men så også følge op på det, så man ligesom bliver ved med at...

**Anna:** Det er nemlig det, der er rigtig vigtigt, at blive ved at holde op på det, ikke. Om der er noget, der skal laves om, hvis man ikke kan holde det.

**Mikkel:** Jeg har selv ADHD, så jeg kender godt alt det der, men det virkede på mig, som om klassen fik en lidt større forståelse for... De snakkede i hvert fald meget om det. Men det er så også væk igen.

**Anna:** Det var også det, jeg syntes var fedt. At han [PsykiatriFondens projektmedarbejder] gav forståelse af, at bare fordi man har en psykisk sygdom, behøver man ikke... De skulle have det sådan... Ja, du ved, hvad jeg mener.

**Caroline:** Jeg synes, det var spændende. Jeg lærte i hvert fald mere om det nu og ved, hvordan man kan tackle folk, der har det. For eksempel hvis man ser en på gaden, der har anoreksi eller et eller andet, så kan man se, nå, personen fejler det, men man får ikke... Jeg har meget fordomme, eller det havde jeg i hvert fald før det foredrag, og det har jeg overhovedet ikke mere nu. Hvis jeg så en person, der var lidt for tynd, så kunne jeg tænke, hey, hun har anoreksi, ikke, sådan har jeg det slet ikke mere. Nu kigger [jeg] på folk og tænker, de har et problem, det kan være de får hjælp eller et eller andet.

**Interviewer:** Så det fik du ud af...?

**Caroline:** Ja, jeg fik fjernet mine fordomme i hvert fald.

At projektet har øget elevernes viden om psykisk sårbarhed og misbrug har således også skubbet til deres forståelser af, hvad man kan gøre for at hjælpe klassekammerater, der har det svært. Det har både medført færre fordomme, men det har også gjort det mindre tabubelagt at tale sammen indbyrdes om "det der er svært". Projektet har på den måde styrket betingelserne for, at elever med problemer kan blive inkluderet og accepteret af klassefællesskabet.

Som et resultat af at have deltaget i aktiviteterne efterspørger flere elever, at man fortsætter med lignende aktiviteter, hvor "nogen udefra" kommer og holder oplæg og tilbyder rådgivning. Samtidig vurderer eleverne, at det er nødvendigt at arbejde videre med at synliggøre elevernes muligheder for at søge hjælp på skolen.

**Interviewer:** Hvad nu i tilfælde af, at det ikke fungerer derhjemme, hvad skulle en lærer så gøre?

**Karina:** Det er faktisk Lasse... Han siger, han er det der mentor. At man kan komme til ham, hvis man har problemer. Så skulle det være en som ham. Eller at kontaktlæreren siger til ham, "hende her har det svært, kan du ikke lige tale med hende?"

**Marie:** Men vi ser jo aldrig Lasse.

**Karina:** Vi ser aldrig Lasse.

**Interviewer:** Ved I, hvordan man skulle få kontakt til Lasse, hvis man har brug for at tale med ham?

**Karina:** De bliver ved med at tale om, at vi kan skrive en mail til dem på det hæfte, vi fik udleveret første skoledag, hvor det er jo blevet smidt ud for længe siden! [latter]

**Sidse:** Jeg ville søge mit netværk! [ler] Det ville jeg. Jeg ville have svært ved at se, at jeg skulle bruge det her på skolen, tror jeg. Men jeg synes, det er godt, det er her. Måske jeg ville bruge det, hvis det var mere synligt.

**Freja:** Ja, hende der psykologen, eller hvad hun nu er, hun var der at fortælle og sige hej og skrev mail op og sagde, "I kan bare skrive til mig, jeg er der altid, hvis I har de og de problemer."

**Lisa:** Det kan jeg slet ikke huske.

**Caroline:** Det kan jeg heller ikke huske.

**Freja:** Nej, men så er det måske det der med... For man bliver introduceret til det, men man skal måske høre det igen og sige, husk lige, at tilbuddet er der, ikke.

**Lisa:** For første dag sker der også så meget andet, ikke.

**Freja:** Altså, vi får jo sådan en uddannelsesmappe, hvor man får alt muligt i. Der kunne man jo godt lave en liste med mail og navn og sige, det er til det, og hun er til det, og han er til det, og hvor der står mail på, så man altid har det.

**Caroline:** For man glemmer jo, hvad der bliver sagt, hvis man får så mange informationer på en gang.

**Interviewer:** Jeg tænker, hvordan kan man gøre det, hvis nu, når Psykiatrifonden er færdig her til januar eller sådan noget, og der så er det her fine skriv, hvor der står en masse rigtig fine hensigtserklæringer, har I nogen forslag til, hvordan kunne man så faktisk sørge for, at det bliver realiseret?

**Anna:** Tage dem op i klassen, tror jeg.



**Sidse:** God idé.

**Interviewer:** I klassens time, eller?

**Anna:** Det har vi ikke, har vi?

**Adam:** Nej... Men så skulle man få nogle mennesker ud at holde foredrag om det. Bare sådan hver tredje måned måske, lige en time, hvor man lige bliver mindet om det der(...)

Dette er et helt centralt spørgsmål for evalueringen, fordi synliggørelse er et af de opstillede succeskriterier.

Evalueringen viser som sagt, at projektet allerede har resulteret i større fokus, viden samt færre fordomme, men for eleverne er det udslagsgivende, at man fortsætter med at synliggøre og tydeliggøre. – og gør det endnu mere!

Evalueringen viser nemlig, at på trods af mange støtteordninger på skolen ved eleverne ofte ikke til hvem og hvor de skal gå hen, eller hvordan de skal bære sig ad. Det kan være en stor barriere for at søge hjælp på uddannelsen, og flere elever nævner netop også, at de ikke vil anvende støttemulighederne på skolen.

Eleverne pointerer derfor, at det fokus, som projektet midlertidigt har effektueret, skal fortsætte, og eleverne kommer selv med forslag til, hvordan det kan gøres; "flere foredrag udefra", "snakke om generel trivsel og problemer i en klassens time", lave plakater, brochurer mv. med henvisninger til støttemuligheder og/eller tydeliggøre støtteordninger på hjemmesiden og i uddannelsesmappen.

## Sammenfatning

Evalueringen viser, at trivsel for de unge er tillid, tryghed og social inklusion. Samtidig har vi præciseret, hvordan de unge mener, at der skal arbejdes med mistrivsel i en uddannelseskontekst. Det handler først og fremmest om gode relationer til undervisere og klassekammerater, om mulighed for at få feedback og støtte i forbindelse med såvel faglige og personlige udfordringer og om synliggørelse af skolens støttemuligheder.

Hvad angår selve udviklingsprojektet, så oplever eleverne, at projektets aktiviteter har været relevante og brugbare, og at de har været med til at øge elevernes viden om og forståelse for trivsels- og misbrugsproblemer. Eleverne peger dog på, at der er behov for, at skolerne fortsætter indsatsen på trivselsområdet og på nogle punkter også udbygger indsatserne. Navnlige antallet og indholdet af de obligatoriske kontaktlærersamtaler synes at udgøre en vigtig platform for den videre udvikling og implementering af politik og beredskab på trivselsområdet. Tilsvarende kan der være behov for at skabe et bedre overblik over de forskellige muligheder for rådgivning og støtte, som findes på skolen, samt at overveje forskellige muligheder for at tilbyde ekstern rådgivning og vidensoplæg.

Intentionen med aktiviteterne rettet mod eleverne har dels været at inddrage eleverne i projektet og at anvende deres perspektiver på trivsel som input til at udarbejde en politik og et beredskab. Men det har også været et delmål at gå i dialog med og undervise dem om rusmidler og mistrivsel for at skabe gennemsigtighed og dermed større viden og mindre tabu.

Ud fra elevernes egne udtalelser er sidstnævnte lykkedes til fulde. Førstnævnte succeskriterium er derimod kun i nogen grad blevet opfyldt. Eleverne er nemlig kun i et begrænset omfang, som en del af elevworkshoppen, blevet inddraget i formuleringen af politik og beredskab. Den manglende inddragelse af elever i selve politikformuleringen kan resultere i, at der opstår et skisma mellem hvad der er de unges perspektiver på trivsel og mistrivsel, og hvad lærere og ledelse oplever, at en politik skal indeholde. Det kan både betyde, at elevernes perspektiver ikke i tilstrækkelig grad inkluderes, men det kan også betyde, at det efterfølgende bliver vanskeligere at implementere politikken, fordi eleverne ikke har kendskab til og ejerskab over den. Det er derfor vigtigt i tilsvarende projekter at inddrage eleverne mere aktivt i politikformuleringen samt at afklare, hvordan deres behov og ønsker kan spille sammen med lærernes.

## Udvikling af en politik og et beredskab – lærernes vurderinger

I det første analyseafsnit var fokus på elevernes perspektiver på trivsel og vurdering af projektets aktiviteter. Men det er naturligvis også vigtigt at belyse lærernes perspektiver og erfaringer med projektet. Lærerne har på mange måder været mere direkte involveret i projektet og udviklingsarbejdet, og de har derfor et godt udgangspunkt for at vurdere projektets relevans, foreløbige effekt og de eventuelle barrierer, der har været.

Projektets aktualitet og relevans bliver på samme måde som i elevinterviewene talt frem af lærerne. Lærerne oplever, at andelen af unge, der har brug for ekstra støtte og vejledning, er blevet væsentlig større i de senere år, og at det stiller store krav til lærernes pædagogiske redskaber og kvalifikationer både i forhold til faglige udfordringer og problemer af social, personlig og/eller psykisk karakter.

***Inge:** Jeg ser rigtig mange elever, som har noget af det her indesluttede, ked af det. (...) lige så snart man lærer dem bedre at kende, så synes vi lige pludselig, de alle sammen har noget at bøvle med, så de indimellem sidder sådan [henviser til et billede], og det man kunne ønske var, at man kunne få dem derhen, hvor de nærmest kunne flyve, som det her er et skønt billede på [henviser til et andet billede], synes jeg, hvor man er åben for verden og med løftet hoved og mod på livet, stor selvtillid og glæde. Så det synes jeg er det spænd, vi arbejder i omkring trivsel, at vi gerne vil have dem derhen og væk derfra.*

***Vera:** Jeg synes jo bare, at jeg de sidste ti år har kunnet se en glidning. Nu er jeg jo i den situation, at jeg faktisk kan tage historikken med for så mange år, og jeg synes, jeg har belæg for at sige, at de sidste ti år, der oplever vi, fuldstændig som Inge siger, en forøget del af eleverne, der kommer og er mismodige og har det dårligt.*

Udfordringerne med en øget andel af udsatte unge, der skal gennemføre en uddannelse, rejser en del spørgsmål hos lærerne. For hvor langt skal man gå for at hjælpe dem, som har det svært? Hvornår og hvor meget skal og kan man gå på kompromis med fagligheden, og ikke mindst hvornår kan en elev ikke længere gå på skolen? De udfordringer, som lærerne støder på i mødet med de udsatte unge, former et behov for en samlet og målrettet strategi for, hvordan skolen skal organisere sig på dette område, og for hvordan lærerne skal reagere og handle i forskellige situationer.

De følgende delafsnit vil først skitsere lærernes forventninger og ønsker til en politik og et beredskab, samt lærernes vurderinger af projektets organisering og aktiviteter. Derefter vil de efterfølgende dele handle om, hvad lærerne har fået ud af at deltage i projektet, og hvilke barrierer de oplever, der har været en del af processen.

## Lærernes forventninger og ønsker til politik og beredskab

Lærerne blev, som en del af kurset, i starten af processen bedt om at formulere deres forventninger og ønsker til skolens politik og beredskab rettet mod sårbare unge. Under lærerinterviewene blev der fulgt op på dette, og lærernes forventninger og målformuleringer, samt begrundelserne herfor, blev talt frem. Det skal naturligvis fremhæves, at lærernes ønsker til arbejdet er mangeartede og tager sig forskelligt ud fra lærer til lærer og fra skole til skole. Alligevel er der nogle overordnede tematikker, som går igen. Temaerne præsenteres nedenfor, ledsaget af eksempler på hvordan lærerne begrunder dem.

### En struktur i form af arbejds gange, ansvars- og rollefordeling

Samtlige lærere er interesserede i, at der tegnes en struktur, som klargør arbejds gangene på skolen, og hvordan man skal reagere og handle i situationer med sårbare elever. Herunder ligger et ønske om at blive mere afklaret omkring, hvad rollefordelingen er, og hvem der har ansvaret for hvad.

*Peter: Men at få sådan en struktur her, hvor vi har sådan en kommandogang, mere eller mindre, hvad tager kontaktlæreren sig af, hvornår sender kontaktlæreren tingene videre og sådan noget der, det vil i hvert fald måske også afdække de reelle behov, der er for tid og sådan noget .*

### Et fælles ståsted og et fælles sprog

Mange deltagere på de første to kursusdage nævnte, at de forventede, at projektet var med til at samle lærergruppen og skabe et fælles udgangspunkt og "et fælles sprog" i forhold til arbejdet med mistrivsel og rusmidler.

*Deltager på lærer kurset: (...) [at projektet] samler lærergruppen, så vi får en fælles forståelse for de her ting, et fælles sprog.*

### Opkvalificering - at føle sig bedre rustet

I tråd med projektets intention er et fælles træk ved lærernes forventninger til processen, at den skal opkvalificere dem - både i form af mere viden om rusmidler og mistrivsel, samt i form af konkrete redskaber.

***Thorbjørn:** Jeg tænker på det der fokus og det der med, at man har noget kendskab til, hvad det er for nogle problematikker, man kan stå overfor og være lidt bedre rustet til at tackle elever, som er i en eller anden form for vanskelig situation.*

### Kollegial vidensdeling og sparring

Især undervejs i processen blev behovet for mere vidensdeling og sparring talt frem som et stort ønske. Konkret mandede behovet ud i et ønske om fortsat supervision eller oprettelsen af refleksions-teams i lærergruppen.

***Thorbjørn:** At man har en dialog omkring de her problemstillinger. At man måske går med sin egen opfattelse af, hvordan man vil gøre og tænker, at tingene hænger sammen, men det at få det italesat og diskuteret og få det ud i det åbne rum, det gør jo, at man får afstemt og får afklaret meget mere.*

### Hvor går grænsen?

Endelig giver mange lærere udtryk for et ønske om at blive bedre til at afgøre hvornår og hvordan de skal sætte grænser. For mange af lærerne kan det være overvældende, når en elev åbner op for sine oplevelser og problemer, og samtidig kan det være svært at finde tiden i en travl arbejdsdag. Det var meget forskelligt fra lærer til lærer, hvor de sætter grænsen, og her vil fælles retningslinjer hjælpe:

***Signe:** Alene det, at der ligger en retningslinje, kan måske gøre for dem, der kan have svært ved at vide, hvor grænsen er, og måske får dårlig samvittighed eller tager arbejdet med hjem og spekulerer over, skulle jeg nu alligevel have gjort mere? (...) Den retningslinje kan måske skabe noget fundament for den enkelte underviser, som kan gøre, at man bliver mere sikker, eksempelvis hvis man har brug for at sige fra.*

Lærernes forventninger til projektet stemmer således på mange måder overens med projektets overordnede formål, som netop går på at styrke lærere og vejlederes kompetencer i forhold

til at støtte psykisk sårbare elever samt at skabe en fælles forståelse og fælles retningslinjer i trivselsarbejdet. Samtidig sætter lærerne også deres lid til, at projektet kan afhjælpe nogle af de problemer, som de helt konkret oplever den nye elevsammensætning afstedkommer i form af øget stress, vanskeligheden ved at sætte grænser og uklarhed omkring, hvad deres rolle er i forhold til at hjælpe sårbare elever.

## Hvordan vurderer lærerne projektets organisering og aktiviteter

Når det kommer til vurderingen af selve projektet, er lærerne generelt set meget positive. Den gennemgående oplevelse er, at PsykiatriFondens projektmedarbejdere er meget professionelle og har en utrolig stor viden på området. Samtidig er PsykiatriFondens medarbejdere gode formidlere og har planlagt og udført aktiviteterne på en spændende og varieret måde.

Lærerne fremhæver, at det særlige og rigtig gode ved projektet er, at det ikke udelukkende har til formål at opkvalificere dem, men også at skabe en fælles forståelse og en struktur for arbejdet med sårbare unge. I den forbindelse betoner lærerne bl.a., at alle faser i politikformuleringen er tænkt med – idégenerering, udvikling og implementering og frem for alt at der kommer en konkret beredskabskrivelse ud af det, som de kan bruge efterfølgende. Thorbjørn opsummerer pointen meget godt:

*Jeg synes, det er enormt positivt, projektet, og hele den undervisning der har fundet sted, fordi det er så konkret og så brugbart, anvendeligt, og den tid der er sat af til at få det implementeret, synes jeg, er rigtig, rigtig godt. Det er tit, når man har været på kursus, at man har været der, og så fylder det lige de næste dage, og så har det måske sat sig nogle spor, men her synes jeg, at det bliver mere nærværende og direkte, og specielt hvis vi får udarbejdet sådan en politik, en konkret manual, at kunne gå ind og kigge på og bruge, det tror jeg. Og forventer meget at det bliver godt.*

Når det kommer til at vurdere de konkrete aktiviteter, er det lidt mere forskelligt, hvad lærerne peger på som godt eller mindre godt, og hvad lærerne oplever, at de har fået mest ud af. Selvom lærerne peger på mange forskellige ting, når de bliver bedt om at evaluere de enkelte aktiviteter, er der også flere ting, som går igen.

En gennemgående tendens er blandt andet, at navnlig de aktiviteter, der har udstyret lærerne med værktøjer og viden, som lærerne direkte kan omsætte i deres praksis, samt de aktiviteter, som har været med til at skabe fællesskab og fælles forståelse, fremhæves som positive.

**Signe:** *Jeg tænker, at en ting er undervisningen, men jeg tænker i virkeligheden, at det der supervision, men jeg kan jo kun tale for mig selv, det synes jeg på mange måder er mere givende, ikke fordi undervisningen ikke var god, for det var den helt bestemt, det var super godt.*

(...)

*Ja skriveværkstedet var også fint, for der bidrog man selv, men man kan jo ikke blive ved med at skrive. Men for ligesom at fastholde os i den her politik, så tænker jeg, at supervisionen kan være noget af det, man fortsætter med.*

**Thorbjørn:** *Mange af de her faglige dele omkring de her præsentationer af psykiske sygdomme, dem synes jeg, man for det meste havde et godt indblik i i forvejen, så det har været mere værktøjsmæssigt [at jeg har fået noget ud af det], hvordan man kunne gå til de her...*

**Troels:** *Jeg synes, der har været en god balance i det hele, men det bedste var der, hvor vi selv var med til at formulere, hvad vi vil med det, og hvordan vi gør det.*

**Mia:** *Altså, jeg synes, det der lærerundervisning er jeg rigtig, rigtig glad for, jeg vil sige, at det der skriveværkstedsting er der, filmen knækker for mig. (...)Det der meget tekstnære læsning og sådan noget, der blev det også bare enormt tydeligt, hvor langt vi var fra hinanden, og hvad vil man, og hvordan vil man handle på det og alle de der ting,*

**Kim:** *Det jeg har fået mest ud af, synes jeg, det var simpelthen at høre gruppen tænke og snakke om hverdagen, så jeg ved, dem jeg samarbejder med, hvad går de og laver, for jeg ser lærere og elever til helhedsvurdering, når det er gået galt, og mailer lidt sammen der. Jeg synes, det er så fedt at høre, hvad er det, der foregår, og selvfølgelig er der også mange problematikker, vi snakker om her, men også mange positive historier.*

**Marie:** *Det der skriftlige, det var altså ikke så godt.*

**Interviewer:** *Så skulle det ikke være en del af det?*

**Marie:** *Nej, man kan jo ikke sidde 16 mennesker der med den der tekst, ej hvor blev jeg irriteret der. "Der skal ikke være punktum der!" Det kan man bare ikke! Det kan man bare ikke!*

**Pernille:** *Til gengæld er det vigtigt, for det er jo det, der skal bruges fremover.*

Den aktivitet, der gav anledning til mest diskussion mellem lærerne, var skriveværkstedet, som lå på 2. seminar dag, og hvor formålet var, at lærerne selv skulle formulere et overordnet indhold til politik og beredskab. Nogle lærere fremhæver netop skriveværkstederne som noget af det mest givende, fordi de her selv var med til at formulere. Andre oplevede, at det var med til at synliggøre uenigheder i lærergruppen, og at det derfor var svært at få noget ned på skrift. Til gengæld udgør supervisionen og lærerundervisningen de aktiviteter, som er blevet rost meget, og hvor der har været størst enighed om relevansen. Supervisionen fremhæves som noget, der har styrket den fælles forståelse og har skabt rum for kollegial sparring, mens lærerkurset var opkvalificerende i forhold til viden og nye redskaber.

#### **Lærernes vurdering af de forskellige aktiviteter**

- *Lærerne er næsten udelukkende positive overfor supervisionen, og mange giver udtryk for, at de ønsker, at den skal fortsætte efter projektets afslutning.*
- *Et gennemgående positivt træk ved aktiviteterne er, at lærerne har været involveret i processen; de oplever, at de har bidraget, og at det bliver "deres" politik og beredskabsplan.*
- *Lærerkurset var spændende og godt organiseret, og lærerne oplevede, at de blev udstyret med konkrete redskaber til arbejdet med sårbare unge.*
- *Flere lærere pointerede, at den meget tekstnære gennemgang og korrigerende på det første procesmøde ikke fungerede optimalt. De foreslår, at det skal foregå i mindre grupper med udvalgte lærere.*

## Hvad har lærerne fået ud af at deltage i projektet?

Det er meget karakteristisk for samtalerne med lærerne, at de mere kritiske kommentarer næsten altid bliver fulgt op med "men jeg mener slet ikke, at det har været spildt", eller "personligt har jeg fået rigtig meget ud af det". Det siger meget om lærernes vurdering af projektet, og at de frem for alt oplever at have fået rigtig meget ud af processen. Lærernes oplevelser af, hvad projektet har betydet, er selvfølgelig forskellige, men en række forhold går igen i lærernes udtalelser.

### **Projektet har betydet:**

- at der er kommet større fokus, og lærerne har fået et personligt udbytte
- at der er etableret en begyndende struktur og kommet mere klarhed over arbejdsgange og handlemuligheder
- at det er blevet nemmere at spotte og hjælpe eleverne
- at de har fået konkrete værktøjer, som de kan bruge i mødet med sårbare unge og deres problemer
- at der er skabt fællesskab, sammenhold og en fælles forståelse.

Hvis man kort skal sammenfatte, hvad lærerne har fået ud af at deltage i projektet med projektets succeskriterier<sup>21</sup>, ses der en meget fin sammenhæng mellem projektets mål i forhold til lærerinddragelse, og hvad lærerne faktisk oplever at have fået ud af deres deltagelse. I det følgende uddybes projektets betydning for lærernes arbejde med sårbare unge.

### *Større fokus og et personligt udbytte*

På det mere overordnede plan bliver det fremhævet, at der er kommet større fokus på mistrivsel og støtte til sårbare unge. Men også på det personlige plan har lærerne fået et andet fokus i deres arbejde som lærer og i mødet med de sårbare unge.

**Troels:** *Jeg mener, at der er mange gode ting ved det. At vi har meget større fokus. Har fået indsigt og refleksion og alt det der, så jeg tror, det bliver bedre fremover.*

**Signe:** *Tværtimod tænker jeg, også efter at jeg har siddet her og tænkt over det, at det, som Troels startede med at lægge ud med at sige, at vi har fået meget mere fokus på det.*

---

21 jf. Kapitel 3

**Peter:** Personligt føler jeg godt, jeg kan tage noget med (...) Nu har vi prøvet det der, det var skide sjovt, hvad var det, reflekterende team, det var jo genialt, og det vil jeg gerne trække med [i det videre forløb/over i lærergruppen]

**Inge:** Altså, jeg synes, det arbejde vi har været med til, jeg synes godt, jeg kan bruge det selv på et personligt plan, i forhold til også, altså som sagt, den her struktur, hvis den bliver til noget, hele det her beredskabskatalog, vi fik præsenteret, synes jeg godt, jeg kan bruge til noget, og så synes jeg faktisk også, det har været en rigtig god oplevelse at være på det her. (...) Det har jo egentlig været super rart at sidde med de her kollegaer, man var enige med, og det har da været lidt en optur, at vi kunne sidde i en hestesko og egentlig snakke sammen i en stor gruppe og udveksle erfaringer og blive lidt klogere på hinanden.

Det, at der er kommet et større fokus på trivselsproblematikker, kædes sammen med nogle af de konkrete effektueringer, som projektføreløbet har resulteret i. Nemlig at der er etableret en begyndende struktur og er kommet mere klarhed over arbejdsgange og handlemuligheder, at det er blevet nemmere at spotte og hjælpe eleverne, fordi lærerne har fået konkrete værktøjer, som de kan bruge i mødet med sårbare unge og ikke mindst, at der er skabt fællesskab, sammenhold og en fælles forståelse i forbindelse med projektføreløbet.

### Struktur, ansvarsfordeling og klarhed

En del af udviklingsprojektet er, at lærerne er med til at kortlægge, udvikle og formulere en struktur i form af et beredskab for arbejdet med sårbare elever. Blandt de interviewede lærere var der udbredt enighed om, at projektets helt store styrke netop er, at der arbejdes for at klarlægge arbejdsgange, ansvarsfordeling og støttemuligheder i arbejdet med de sårbare elever. Umiddelbart vurderer samtlige lærere dette som værende en stor hjælp og et vigtigt redskab i deres møde med udsatte unge.

**Vera:** Jeg får noget ud af, at vi får en struktur, hvor jeg får et kvalificeret samarbejde, forhåbentlig, sammen med de fleste af mine kollegaer, i hvert fald, ikke, omkring hvordan vi skal håndtere det her problem.

**Inge:** Jamen, jeg tror bare, at det, der er det essentielle for os, er netop, at der kommer en struktur. Det er ikke så vigtigt, hvad der står, men hele det der strukturskema, vi blev præsenteret for i går med nogle kasser, her står jeg, og så kan jeg gå de og de veje, og hvem er det, der gør hvad hvornår, og hvis ansvar er det, og hvem er det, der... Altså, det der struktursystem.

Inge henviser til beredskabsplanen<sup>22</sup>, når hun skal formulere, hvad hun i særlig grad har fået ud af at deltage i projektet. For mange af lærerne giver det en tryghed, at der er en plan for hvordan, de skal agere i situationer med sårbare elever. Lærerne fremhæver også, at kortlægningen ikke bare synliggør arbejdsgangene, men også hvem der har ansvar for hvad.

---

22 Figur 5 i kapitel 3



### *Det er blevet nemmere at spotte og hjælpe eleverne*

Lærerne oplever endvidere, at projektet har kvalificeret dem i det daglige møde med eleverne. De vurderer, at de er blevet bedre til at "se" eleverne og spotte dem, som har det svært. Samtidig oplever lærerne, som sagt, at de har fået konkrete værktøjer, som de kan bruge i mødet med sårbare unge og deres problemer, og lærerne oplever som følge heraf, at de er blevet bedre og mere trygge ved at handle på det, de ser.

**Marie:** *Efter at jeg er gået i gang med jer her, så har jeg simpelthen konsekvent gjort det i den der [nævner et elevhold], hver evig eneste gang jeg har kunnet mærke, der er nogen, der har haft et behov. Så har jeg sagt: kvart i ti, nu sætter vi os lige ned, simpelthen, nu er jeg bare skide ligeglad, nu bruger jeg bare lige så meget tid, jeg overhovedet kan bruge, for nu har jeg bare brug for at gøre det rigtigt med de elever, for jeg kan mærke, at de har behov (...). Og så siger jeg godt, og så ses vi igen på tirsdag i næste uge, så jeg hele tiden holder fast i dem, og det har jeg nok gjort lidt mindre før i virkeligheden.*

**Pernille:** *Jeg synes, som Marie også gav udtryk for, at hun har ændret sin... Du har ændret din adfærd i forhold til, hvordan du agerer over for eleverne. Noget med at sige, vi fik faktisk nogle redskaber. Hvornår er det, man skal... Skal man tage fat med det samme? Der var nogle ting, der blev synliggjort, og det har jeg helt klart også benyttet mig af ved at sige, der er ikke nogen, der skal futte rundt for længe og enten lave ballade i timerne eller rende rundt med det der blik, jeg vil sgu tage fat i det, og jeg har også fået en dybere viden om, hvor kede af det de kan være, hvilket gør, at jeg nogle gange går på kompromis med mig selv og de timer, jeg egentlig får for det og siger, jeg kan ikke personligt leve med at gå hjem nu, når jeg har set den her pige, og jeg har snakket med hende i et kvarter, hun er helt færdig. Så må jeg sgu ofre mig, og det gør jeg så, og så tager jeg længere tid, for jeg kan ikke gå hjem.*

**Thorbjørn:** *Jeg mener stadigvæk, at vores fokus, og de redskaber vi har fået, vil gennemsyre den måde, vi er og agerer på overfor eleverne.*

Lærerne sammenkæder netop, at projektets fokus, de nye værktøjer og beredskabsskrivelsen for flere har betydet en anden måde at reagere og tackle eleverne på. Nu tager de i højere grad fat i eleverne, når de oplever et behov og systematisk laver aftaler om opfølgning.

### *Det har skabt fællesskab, sammenhold og en fælles forståelse*

Næsten alle interviewede lærere peger på, at en af de vigtigste gevinster ved projektet er, at det har skabt fællesskab og sammenhold hos de deltagende lærere. Lærerne oplever, at de i kraft af projektet nu er fælles, i hvert fald med de andre lærere der har deltaget i projektet, om at skabe øget trivsel og i forhold til ønsket om at støtte udsatte elever gennem deres uddannelse.

**Kim:** *Og så synes jeg, det er rigtig godt, at vi skubber i fællesskab, og nogle gange så bliver man skubbet, og det er de gode til, også eleverne, det prøver jeg at lære dem, at hvis alle skubber, så kommer vi frem.*

**Marie:** Jeg mener virkelig, at det er vigtigt at lytte, at skabe en kultur, hvor vi lytter til hinanden som medarbejdere, lærere, sammen, når vi kommer med de ting, som nu engang er problemer, og lige hjælper hinanden.

**Jette:** Men jeg synes, det her med at man har haft et fælles grundlag, og at man får et fælles sprog, det gør bare, at vi kan henvende os til hinanden, altså, der er mulighed for, at vi kan spille på samme hammel. Og det er jo altid godt, for det er super vigtigt, synes jeg, at have fokus på det, for det er afgørende for, at vi overhovedet kan fastholde dem, det er, at de i en eller anden grad overhovedet trives, så det er super relevant (...)

**Marie:** Sådan en side-positiv ting, der også er kommet ud af det her projekt, er, at vi har haft meget mere sammen, os kollegaer. Altså, vi snakker faktisk ikke særlig meget sammen, altså, mærkeligt nok, omkring vores elever, omkring vores undervisning, omkring vores trivsel. (...) På den måde er jeg bare sådan, hold kæft en sej gruppe jeg er i, jeg er fandeme stolt af os, hold kæft nogle holdninger og hvor er de seje, så hvis man ikke har fået det ene ud af det, så har vi da i hvert fald fået team buildet os!

Frem for alt oplever lærerne, at de nu får sat ord på nogle af de udfordringer, som de støder på i det daglige møde med eleverne, og at det er blevet lettere at tale om i lærergruppen. Der er i højere grad end tidligere et fælles udgangspunkt for arbejdet, for at tale sammen og for at hjælpe hinanden. Hos en del af lærerne skaber det en tryghed og en følelse af at kunne bruge hinanden og stå sammen om de situationer, som opstår. Projektet har således ikke blot bidraget til fælles retningslinjer og en fælles forståelse i forhold til at arbejde med sårbare elever, men også til at lærerne har fået en fælles kultur og et øget samarbejde – både på trivselsområdet, men også i forhold til undervisningen.

## Hvilke barrierer oplever lærerne?

Som belyst er den gennemgående tendens, at lærerne har været rigtig glade for PsykiatriFondens arbejde og har oplevet, at det har givet nye indsigter og kompetencer i forhold til at støtte sårbare elever. Men evalueringen viser også, at lærerne oplever, at der er barrierer, som kolliderer med nogle af de forventninger og ønsker, som de har til projektet – og især til projektets videre eksistens. Disse barrierer bliver ofte talt frem i interviewene, når vi spørger direkte til, hvilke udfordringer og frustrationer lærerne har oplevet under processen. Frustrationerne kredser overvejende om projektets effekter på længere sigt og om forhindringer i forbindelse med implementeringsfasen. Perspektiverne er væsentlige, fordi de er med til at kaste lys over, hvordan man fremadrettet kan arbejde med lignende projekter.

### **Projektets udfordringer kan opsamles som følgende:**

- at der ikke er afsat ekstra tid og ressourcer til at videreføre projektet
- at skolen har kastet sig ud i projektet uden at have en klar strategi på trivselsområdet
- at der er forskellige forståelser af lærerrollen

## Der er ikke afsat ekstra tid og ressourcer

Under interviewene gav lærerne ofte udtryk for, at de har haft en forventning om, at der vil blive afsat ekstra ressourcer til at følge op på projektet, men at de nu har en fornemmelse af, at det ikke vil blive realiseret.

Frustrationerne udspringer på sin vis af gode erfaringer fra projektperioden, som lærerne nu frygter ikke vil blive videreført efter projektets ophør. Især ønsket om at opkvalificere kontaktlærerrollen, ønsket om selv at oprette reflekterende teams og muligheden for at få tilknyttet en supervisor bliver talt frem. Lærerne oplever imidlertid ikke, at der er afsat tid til disse funktioner efter projektets afslutning, og det gør dem bekymrede for, om de gode praksisser, der blev udviklet i forbindelse med projektet, bliver videreført.

**Marie:** Den her kontaktlærerrolle var af stor, stor betydning, og at det for eleverne var utrolig vigtigt, at der var mere af den, at der blev lagt flere timer i den, og det mener vi jo også som lærere, fordi det er svært at favne så mange forskellige individer og gøre en indsats på den korte tid, vi har. Og så er det jo så, at nu ligger boldenovre hos ledelsen, som skal sige, fint, flere ressourcer (...). Jeg er meget spændt på at høre, om det måske kunne ske, for så ville jeg fandeme blive glad.

**Kim:** Jeg er fuldstændig enig, og jeg undrer mig over, at ledelsen siger ja til sådan noget her. De skulle have sagt ja og så solgt den til os med, ja, vi opgraderer kontaktlærerkfunktionen, fordi vi tager den alvorligt.

**Pernille:** Og det er i virkeligheden ikke så svært, for hvis de bare gav os nogle flere timer til at blive kontaktlærer, altså hvis de bare gav lidt. Hvis vi kunne mærke, at de også ville give lidt, eller en anden ting, jeg også synes er rigtig, rigtig vigtig, det er, at vi lærer at supervisere hinanden, eller hvad hedder det der, reflekterende teams, at vi også får tid til det, at de siger, så får I sgu en time hver fjortende dag til det, så giver de også lidt og siger, det her er vigtigt, at I lærer det ordentligt, det har kunnet betale sig at tage det her, og det er ikke mere, vi beder om. Jeg ser især i fremtiden, at det her er et genialt redskab, men vi kommer overhovedet ikke til at bruge det, hvis vi ikke får de timer, det er helt hundrede.

**Marie:** Det, der sker, det er, at jo dygtigere, man bliver... jeg bruger da mere tid på det, efter at jeg var på det kursus på PsykiatriFonden, fordi jeg er blevet bedre til at spotte tingene, så mere klog jeg er blevet på det, jo mere opdager jeg også. Der er da også tydelig forskel på, hvor mange jeg fulgte hen til [henvender sig til skolens psykoterapeut], før jeg var på det kursus og efter. Det, at vi får noget viden, kommer jo også til at betyde, at vi ser noget mere, og det gør jo, at der bliver flere ting, vi skal handle på, så et eller andet sted ville det jo være fuldstændig logisk for mig, når vi netop bliver dygtigere til det, så kræver det mere tid og ikke mindre tid, nærmest, ikke.

Den manglende afklaring af fremtidige ressourcer bliver for en del af lærerne en barriere for troen på projektets videre eksistens. For andre handler det hovedsageligt om forventningsafstemning – fx i form af en udmelding fra ledelsen om hvilke midler og rammer, der er afsat for det videre arbejde.

## *At skolen har kastet sig ud i projektet uden at have en klar strategi på trivselsområdet*

Et gennemgående træk, når lærerne taler deres frustrationer frem under interviewene, er formuleringer som: *Hvad er formålet; der er ikke tydelighed omkring, hvad det skal føre til; hvorfor er vi gået ind i det?* De til tider kontante udmeldinger handler ikke om projektets interne mål og værdi, men om oplevelsen af at skolens organisatoriske rammer og sigte med projektet ikke er klarlagt – i hvert fald ikke for lærerne. En del af lærerne er i tvivl om sammenhængen mellem selve projektet og skolens mere langsigtede strategi på trivselsområdet. Derfor er nogle lærere også i tvivl om hvilken status, den formulerede politik og beredskab har efter projektets afslutning.

***Jette:** Jeg skulle bruge rigtig meget krudt på at finde ud af, hvad var sammenhængen i det her? Var det noget, lærerne havde ønsket? Var det noget, ledelsen havde ønsket? Hvordan var det her opstået? Og hvad var det, der var i gang, ikke. Og ja, hvad var formålet, og til hvem og var det noget... Var det et pilotprojekt, og var det noget, der skulle videre ud på skolen? For mig handler det helt klart om, at ledelsen har gjort sig klart, hvad er det, vi gerne vil have... Altså, hvorfor går vi ind i det her, og hvad er konsekvensen og kan være tydelig over for det, både i forhold til hvem melder vi ud til er en del af projektet, og i forhold til konsekvenser... Hvis vi finder ud af, at det er gavnligt med det og det i forhold til trivsel, så er det klart, at det koster noget.*

***Mia:** Der er to forskellige dagsordener i det her, og jeg er bange for, at dem der bestemmer har en helt anden dagsorden, end vi egentlig har fået serveret, at det skulle være. Og vi har måske fået nogle forventninger til, hvad det her skulle bruges til, som ikke vil blive opfyldt, og det vil selvfølgelig føre til frustration.*

Som en konsekvens af at ledelsen først i projektets afsluttende fase har meldt ud, at projektet ikke vil resultere i en egentlig politik, men i første omgang en beredskabsskrivelse og måske på sigt en politik for hele skolen<sup>23</sup>, betyder det, at nogle lærere oplever, at der har været "to dagsordener" under forløbet.

Men for de fleste går bekymringen på, hvis den nye praksis omkring arbejdet med sårbare unge kun er midlertidig, og i den sammenhæng er det kun positivt, at skolens ledelser umiddelbart ønsker at arbejde videre med at udbrede beredskabsskrivelsen og udforme en politik på området for hele skolen.

## *Forskellige forståelser af lærerrollen*

Hovedsageligt på den ene skole var læreridentiteten et omdrejningspunkt under samtalerne<sup>24</sup>. Det blev talt frem som forskellige forståelser af, hvad rollen som lærer indeholder. Lærergruppen er splittet mellem dem, "som identificerer sig som faglærere" og dem som mener, at rollen også indeholder et pædagogisk og socialt arbejde. Der er tale om forståelser, som i forvejen eksisterer

---

23 jf. "Projektets aktiviteter" i kapitel 3

24 jf. "De deltagende skoler" i kapitel 3

i lærergruppen, men som bliver aktiveret og tilspidset i forbindelse med projektet. Blandt andet fordi de bundes i forskellige opfattelser af i hvilken grad, man som lærer skal støtte udsatte unge gennem deres uddannelse.

***Peter:** Det er faglærerrollen, det er det centrale herinde. Man skal ikke være lærer herinde, hvis man ikke er en god faglærer, så er det dumt at være herinde, men ud over det vil jeg sige, at – nej, ikke det primære, men en stor del af det, man laver, er sgu ikke at være faglærer, det er at være pædagog, det kan vi lige så godt se i øjnene, og jeg tror, vi kommer til at skulle være det mere og mere fremover, og der oplever jeg mange af mine kollegaer, der ikke har den baggrund, de er sgu bange for det der. Jeg er ikke bange for det, for jeg er sgu som sagt socialpædagog, men der skal laves en eller anden form for uddannelse, for mange reagerer også negativt, vi er sgu ikke ditten og datten, fordi de er bange for det – ikke fordi de ikke vil, men fordi de er bange for det.*

***Jens:** Altså, hvis man ikke opfylder alle de faglige mål, så kan man lige så godt lade være. Og så efter ti år har man den der bevægelse, at fordi man ikke lige gør det rent fagligt på den rigtige måde, så kan man godt nå målet på en anden vej, men dem, som ikke har været med i det system, som er faglige, de vil ikke den vej. Altså, det skal kraftedeme være fagligt, og så er de skide ligeglade med, hvordan det bliver indlært, bare det er fagligt. Og så bliver man træt. Fordi man har set, hvor meget man kan flytte.*

Frustrationerne bundes i en bekymring for, hvorvidt den opdelte lærerstab vil vise sig at være en barriere for at udbrede de fælles retningslinjer og den fælles forståelse, som projektet har skabt mellem de deltagende lærere. Men lærerne udtrykker også bekymring i forhold til, om de divergerende syn på lærerrollen vil blive en barriere for i det hele taget at få beredskabskrivelsen succesfuldt implementeret på skolen.

## Sammenfatning

Evalueringen af lærernes perspektiv viser, at de helt overvejende vurderer processen og aktiviteterne meget positivt. Især PsykiatriFondens organisering og projektmedarbejdernes fremtoning bliver rost, men også flere ting omkring de konkrete aktiviteter bliver fremhævet som særligt givende. Det drejer sig blandt andet om supervisionen, lærerkurset og den høje grad af deltagerinvolvering.

Projektforløbet har for mange af lærerne betydet, at der er kommet større fokus på trivselsproblematikker, men også på trivsel mere generelt. Samtidig tegner der sig en struktur over arbejdsgange og handlemuligheder, at de er blevet opkvalificerede i forhold til at spotte og støtte elever med trivsels- og misbrugsproblemer og sidst, men ikke mindst, har projektet bidraget til at skabe et fællesskab omkring arbejdet med sårbare unge samt en fælles forståelse af, hvad der skal til for at hjælpe de unge.

Projektet har således allerede i løbet af udviklingsfasen haft nogle effekter i forhold til at skabe en fælles forståelse og nogle fælles retningslinjer på trivselsområdet samt i forhold til at skabe god praksis til støtte af unge med trivsels- og misbrugsproblemer.

Hvis vi sammenstiller dette med projektets succeskriterier, ses der en meget fin sammenhæng mellem projektets mål i forhold til "lærerperspektivet" og lærernes oplevelser af, hvad de har fået ud af at deltage i projektet.

Udfordringen bliver imidlertid at videreføre denne praksis efter projektperioden, fordi den i høj grad er funderet på aktiviteter, der er finansieret af projektet og i mange tilfælde også faciliteret af PsykiatriFonden. Lærernes frustrationer i forbindelse med projektet handler således først om fremmest om uklarheder og bekymringer i forhold til det videre forløb og ikke om selve projektet.

## Kapitel 5

# Konklusion og anbefalinger

På mange måder er Trivsel på EUD et eksemplarisk projekt, der formår at koble to vigtige elementer for et velfungerende ungdomsliv – nemlig trivsel og uddannelse. Trivsel er langt hen ad vejen en forudsætning for at gennemføre en uddannelse, og samtidig er uddannelsesarenaen et oplagt sted at nå de unge og arbejde for og med deres trivsel og mistrivsel. Projektet har haft flere formål og succeskriterier, men den helt overordnede hensigt med evalueringen har været at følge og vurdere projektets ambition om:

- *At udvikle, afprøve og implementere en trivsels - og rusmiddelpolitik på to udvalgte erhvervsskoler med henblik på at skabe god praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer*

Evalueringen har i forlængelse heraf fokuseret på dels at belyse de unges perspektiver på, hvad trivsel og mistrivsel er, samt i hvilket omfang de oplever, at projektet har ført til en større tydelighed omkring retningslinjer og støttemuligheder på skolen. Dels at indfange lærernes og vejledernes perspektiver på om projektet har ført til en fælles forståelse og fælles retningslinjer på skolen, samt om projektet har bidraget til at opkvalificere dem i forhold til at støtte sårbare unge og unge med misbrugsproblemer.

### **Målet om forbedret praksis i støtten til sårbare unge er nået.**

Hvis vi ser på projektet som helhed, er det enkle svar, at det på begge erhvervsskoler er lykkedes at udvikle en beredskabsskrivelse og at forbedre praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer.

På begge skoler er projektet mundet ud i en detaljeret beredskabsskrivelse, som omhandler skolernes værdigrundlag i forhold til at støtte og vejlede de sårbare elever, og som tydeliggør arbejdsgange og handlemuligheder. For skolerne som helhed har projektet ligeledes resulteret i et større fokus på trivsel og mistrivsel, og der er etableret fællesskaber og sammenhold i forhold til at spotte, samt efterfølgende støtte og vejlede, de elever, som har det svært. I projektets slutfase viste der sig, som nævnt, vanskeligheder i forhold til at få en egentlig politik

vedtaget, hvorfor de fælles dokumenter, der blev formuleret i projektet, primært har karakter af en "beredskabsskrivelse", der beskriver arbejdsgange, ansvarsfordeling og støtte- og henvisningsmuligheder i forhold til trivselsarbejdet. Denne korrigerende handling handler dog i højere grad om, hvordan man benævner og definerer "en politik", end om at projektets hensigt som sådan ikke er blevet opfyldt. Samtidig udspringer dette af en manglende forventningsafstemning af, hvorvidt politik og beredskab er for den enkelte afdeling eller for hele skolen.

Projektets intenderede mål kan derfor for så vidt anses for opfyldt, idet skolerne vil arbejde videre med implementeringen og med at gøre projektet "til deres eget". Skolernes intention om fremadrettet at arbejde videre med projektet og implementeringen siger også noget om de potentialer, som er indlejret i projektet. Udviklingsprojektet har således givet et værdifuldt indblik i, hvordan der i erhvervsskoleregi kan skabes god og vedkommende praksis omkring mistrivsel og rusmidler. Men også hvor der kan opstå udfordringer og barrierer i forhold til at realisere disse potentialer.

I det følgende vil vi sammenfatte, både hvor projektet har medvirket til at styrke skolernes praksis i forhold til at støtte psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer, men også hvor der har vist sig barrierer, som man må tage højde for i forbindelse med tilsvarende projekter. Afsnittet vil munde ud i en række anbefalinger til, hvordan man kan arbejde videre med lignende projekter på landets erhvervsskoler, samt hvordan man kan undgå nogle af de barrierer, som naturligvis vil være en del af et udviklingsprojekt.

Både konklusioner og anbefalinger skal ses i lyset af, at evalueringen har været en procesevaluering, og at det ikke er muligt at belyse implementeringsfasen og de mere langsigtede effekter af projektet.

#### **Evalueringens hovedtendenser er:**

**Projektet har været professionelt og godt organiseret.** Både lærere, elever og skolens ledelse oplever, at aktiviteterne er relevante og har kvalificeret dem i forhold til problemstillingerne. Det fremhæves bl.a., at projektets styrke netop ligger i konstruktionen – at det tager udgangspunkt i lærernes egne udfordringer, og at det sigter mod en konkret og anvendelsesorienteret politik og beredskab. Samtidig har PsykiatriFondens medarbejdere tilført projektet stor professionalisme. De er gode formidlere, har en utrolig stor viden på området og har planlægt og udført aktiviteterne på en spændende og varieret måde.

**Projektet har skabt øget fokus på trivselsproblemer og støtte til sårbare unge på skolerne.** Både ledelsen, lærerne og eleverne oplever, at projektet har skabt øget fokus på trivselsproblemer og tydelighed omkring handlemuligheder. For lærerne betyder det, at de er hurtigere og bedre til at spotte eleverne, og at de føler sig mere kompetente i forhold til at reagere og agere på mistrivsel. Eleverne oplever, at det er blevet lettere at tale om "det der er svært" – både med lærerne og ikke mindst med deres medstuderende.

Projektet har ligeledes betydet, at både lærerne og eleverne har fået større viden om psykisk sårbarhed, mistrivsel og rusmidler, og at det, ikke mindst for elevernes vedkommende, har resulteret i større forståelse og opløsning af deres fordomme. Samtidig erfarer lærere og elever, at



processen har synliggjort muligheden for at få hjælp, og til dels hvilke muligheder der er for at få hjælp.

Eleverne efterspørger dog, at der fortsat arbejdes på at italesætte og tydeliggøre trivsel og mistrivsel, fx ved at bibeholde PsykiatriFondens foredrag, ved at tage problemstillingerne op i klassen, og/eller ved etablering af eksterne rådgivningsmuligheder. Men også at skolens indsatser, herunder støttemulighederne, i højere grad tydeliggøres for eleverne, fx via informationshæfter, plakater og foredrag.

**Trivsel er et fælles ansvar, og inkluderende fællesskaber er en forudsætning for trivsel.** Et fællestræk for alle involverede i projektet er, at de taler trivsel frem som et "fælles ansvar". Både lærere, ledelse og elever skal stå sammen om at skabe bedre trivsel, og alle har et ansvar for at spotte og hjælpe elever, der har det svært.

Projektet har således på flere plan bidraget til at styrke den fælles forståelse omkring arbejdet med mistrivsel og rusmidler og har samtidig konkret medvirket til at etablere et fællesskab om at arbejde med sårbare unge. Det skyldes bl.a. at mistrivsel er blevet sat på dagsordenen hos både de deltagende lærere og elever. Især hos lærerne har det givet en følelse af større sammenhold samt af at være fælles om at støtte og hjælpe de sårbare unge. Men også eleverne er blevet opmærksomme på, at problemerne løses i fællesskab, og at de har et medansvar for hinanden.

Pointen understreges af, at trivsel for eleverne er tryghed og social inklusion. Både lærere og elever peger på, at klassens sammenhold og generelle trivsel er altafgørende for elevernes egen oplevelse af at trives, og hvordan eleverne håndterer mistrivsel. For eleverne er der desuden et vigtigt samspil mellem trivsel, undervisning og faglig udvikling. For eleverne er det således en forudsætning for trivsel, at der er faglige, inkluderende fællesskaber og mulighed for at få særlig støtte, hvis man har brug for det.

Indsatsen overfor de udsatte elever kan derfor heller ikke adskilles fra skolens generelle indsatser på trivselområdet. For hvis de sårbare unge skal turde åbne op og bede om hjælp, så kræver det, at der på et generelt plan er en god stemning i klassen og gode relationer – både eleverne i mellem og mellem elever og lærere.

**Trivsel kræver en helhedsindsats.** Erfaringerne fra projektet viser i forlængelse heraf, at øget trivsel kræver en helhedsindsats. Trivsel kan således ikke isoleres til et enkelt niveau, enkelte personer eller enkelte indsatser, men skabes gennem en helhedsindsats som skolen arbejder strategisk og samlet med. En indsats på trivselområdet skal derfor først og fremmest ses som en kulturel indsats, som noget der tænkes ind i den daglige praksis og organisering.

**Projektet peger her på, at især følgende kulturelle faktorer er med til at fremme trivsel på uddannelserne:**

- *at der skabes et fællesskab om at øge trivslen på skolen*
- *at sætte trivsel på dagsordenen og at synliggøre problemerne, fordi det giver mod til tale om det, der er svært*
- *at føle sig som en del af et fællesskab og mærke opbakning fra medstuderende, kollegaer og ledelse.*

De kulturelle faktorer er alle i en eller anden grad blevet styrket på skolerne gennem projektførelsen. I forhold til at forankre "den nye kultur" i skolens eksisterende indsatser og i skolens kernearbejde, for herved at skabe en helhedsindsats omkring trivselsarbejdet, har der dog vist sig nogle barrierer, som i det følgende er sammenfattet:

- **Manglende kobling til eksisterende indsatser**

Der er blevet arbejdet med politik og beredskab som en paraply over de eksisterende indsatser og de involverede parter, men man har ikke fokuseret på hvordan, og om, de eksisterende indsatser fungerer og spiller sammen. Navnlig koblingen til kontaktlærerordningen har været uklar i projektet, og det betyder, at den formulerede politik ikke i tilstrækkelig grad kan danne afsæt for at forbedre ordningen. Det kan derfor være vigtigt i højere grad at koble formuleringen af politik og beredskab til eksisterende indsatser og bruge arbejdet til at optimere allerede eksisterende indsatser og få dem til at spille bedre sammen.

- **Uklar strategi for skolens trivselsarbejde**

Mange af lærerne peger på, at de er i tvivl om, hvad det langsigtede mål med projektet er, og hvad den videre plan for implementering indebærer. Det viser, at det kan være vigtigt, at skolen formulerer en klar strategi på trivselsområdet, før arbejdet med at formulere en politik igangsættes. Hvis erhvervsskolen skal fungere som en platform for at nå de udsatte unge, er det vigtigt, at skolen gør det til "sit eget projekt", og at projektet tager udgangspunkt i skolens egen virkelighed og praksis. Skolen bør derfor inden projektets opstart afklare strategi, formål, ressourcer og organisering. Samtidig bør det være skolens opgave at være styrende i forhold til at gennemføre og forankre projektet, mens det er den eksterne parts (her PsykiatriFonden) opgave at facilitere projektet.

- **Eleverne skal inddrages i politikformuleringen**

Endelig viser evalueringen, at det på nogle punkter har udgjort en barriere, at eleverne ikke er blevet inddraget direkte i formuleringen af politik og beredskab.

Elevers, læreres og lederes oplevelse af trivsel er sjældent den samme. For eleverne handler det ikke om klarlagte arbejdsgange og mindre frafald, men i de flestes tilfælde om at have en god relation til sin kontaktlærer og sine medstuderende. Mange af disse pointer er imidlertid ikke kommet frem i forbindelse med udviklingsarbejdet og er derfor heller ikke blevet en del af den færdige politik. Det anbefales i højere grad at inddrage elevernes perspektiv og arbejde på koblingen mellem, hvad der er de unges egne perspektiver på trivsel og mistrivsel, og hvad lærerne oplever, at en politik skal indeholde.

**Opsummerende** viser evalueringen, at projektet, efter hensigten, har skabt øget indsigt, større forståelse og ny og forbedret praksis i forhold til at støtte sårbare unge og unge med misbrugsproblemer. Der er derfor heller ingen tvivl om, at projektet har betydet ændret indstilling, vilje og reaktion hos størstedelen af de deltagende lærere. Samtidig har evalueringen belyst forskellige perspektiver på trivsel og mistrivsel, som alle er vigtige at inddrage i et projekt af en sådan størrelse.

## Anbefalinger til fremtidige projekter

Nedenfor er de vigtigste anbefalinger til, hvordan lignende projekter kan organiseres, hvis de skal bidrage til at skabe god praksis og en helhedsorienteret indsats i forhold til trivsels- og misbrugsproblemer.

- Det er vigtigt, at det er skolens projekt, og at det forankres i skolens organisation: Skolen skal inden projektets start afklare strategi, formål, ressourcer og organisering. Den eksterne parts (her PsykiatriFonden) opgave er at facilitere projektet og bidrage med ekspertkompetencer.
- Inden projektets start skal det afklares hvilket produkt, man arbejder hen imod - er det en politik, et beredskab, eller?
- Elevernes perspektiv skal inddrages. Elevers, læreres og lederes oplevelse af trivsel er sjældent den samme. Derfor er det vigtigt at inddrage eleverne aktivt i politikformuleringen og give dem en aktiv rolle i implementeringen af politikken.
- Det er vigtigt at etablere en samlet indsats, hvor både ledelse, lærere og elever arbejder sammen, og hvor der er klare aftaler om arbejdstid, ansvar og udbytte.
- Formuleringen af en politik og et beredskab skal tage udgangspunkt i de eksisterende indsatser - hvordan kan man optimere dem og få dem til at spille bedre sammen? Hvordan kan den eksterne parts (her PsykiatriFonden) tilbud supplere og kvalificere støtten til sårbare unge og unge med misbrugsproblemer?
- Der skal være en plan for den videre implementering, herunder plan for ressourcer og milepæle i arbejdet

# Litteratur

Alkoholpolitik på ungdomsuddannelserne (2011). Fra: alkoholdialog.dk. GODA

Brown, Rikke - Westergaard, Arnt Louw & Katznelson, Noemi (2011): *Ungdom på erhvervsuddannelserne – delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Erhvervsskolernes Forlag.

Jensen, Torben Bechmann & Christensen, Gerd (2005): *Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, Torben Pilegaard og Larsen, Britt (2011): *Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? i Frafald i erhvervsuddannelserne* af Jørgensen, Christian Helms (red.) Roskilde Universitets forlag

Jørgensen, Christian Helms (2011): *En historie om hvordan frafald blev et problem* publiceret i *Frafald i erhvervsuddannelserne* af Jørgensen, Christian Helms (red) Roskilde Universitetsforlag

Jørgensen, Christian Helms (2011): *Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement i Frafald i erhvervsuddannelserne* af Jørgensen, Christian Helms (red) Roskilde Universitetsforlag

Katznelson, Noemi (2007): *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Erhvervsskolernes Forlag.

Nielsen, Jens Christian – Sørensen, Niels Ulrik - Katznelson, Noemi & Lindstrøm, Maria Duclos (red.) (2010): *Den svære Ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel*. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, Jens Christian – Sørensen, Niels Ulrik & Osmec, Martha Nina (2010): *Når det er svært at være ung i DK – Unges trivsel og mistrivsel i tal*. Center for Ungdomsforskning

Ozmec, Martha Nina og Hansen, Niels-Henrik Møller (2010): *Kursistbaggrunde på Frederiksberg HF*, Center for Ungdomsforskning

Tanggard, Lene (2011): *En skoles håndtering af frafaldsproblematikken i Frafald i erhvervsuddannelserne* af Jørgensen, Christian Helms (red.) Roskilde Universitets forlag

Thorsteinsson, Hallur G. & Jensen, Bjarke Malmstrøm (2010): *Jeg kommer heller ikke i dag – om støtte af sårbare unge i uddannelse*. Undervisningsministeriet.

Center for  
Ungdomsforskning,  
Institut for Uddannelse  
og Pædagogik (DPU),  
Aarhus Universitet

Tuborgvej 164  
2400 København NV  
Tel: 8888 9074  
Fax: 8888 9922  
[www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)