

# § 9 stk. 4 i folkeskoleloven

en mulighed i unges individuelle karrierevalgsproces  
– læringsperspektiver, planlægning og evaluering



## inspirationshæfte

til skoler og UU-centre

# § 9 stk. 4 i folkeskoleloven

en mulighed i unges individuelle karrierevalgsproces  
– læringsperspektiver, planlægning og evaluering

inspirationshæfte til skoler og UU-centre

Udgiver

Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning

Ansvarshavende redaktion

Carla Tønder Jessing

Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning

ctj@viauc.dk • www.vejledning.net

Copyright

© 2008 Videncenter for

Uddannelses- og Erhvervsvejledning

Layout

VIA Kommunikation • ordrenr. 325

Tryk

CC Tryk i/s

ISBN

978-87-92412-01-0



VIDENCENTER FOR  
UDDANNELSES- OG  
ERHVERVSVEJLEDNING

---

# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Hvad er § 9 stk. 4 i folkeskoleloven?</b> .....	<b>7</b>
<b>2.0 Peter – en case</b> .....	<b>9</b>
2.1 Særlige vejledningsbehov og differentieret vejledning .....	9
2.2 Planlægning af § 9 stk. 4 .....	11
2.3 Eksempler på mulige tilrettelæggelsesformer .....	12
<b>3.0 Forhold, der har betydning for § 9 stk. 4-forløb</b> .....	<b>13</b>
3.1 Didaktisk ramme for § 9 stk. 4-forløb .....	13
3.2 Tidlig og differentieret indsats .....	14
3.3 Elevplaner, uddannelsesbog og uddannelsesplaner – og deres sammenhæng med § 9 stk. 4 .....	15
3.4 Afgrænsning mellem § 9 stk. 4 og § 33 stk. 4, 5, 6 og 7 .....	16
<b>4.0 Læringsperspektiver</b> .....	<b>18</b>
<b>5.0 Udfordringer i arbejdet med § 9 stk.4</b> .....	<b>22</b>
5.1 Sammenhæng i udskolingen – undervisning og vejledningsproces .....	23
5.2 Undervisningsdifferentiering med henblik på inklusion .....	23
5.3 Ansvar og rollefordeling .....	24
5.4 Planlægning og samarbejde .....	24
5.5 Ressourcer .....	25
5.6 Evalueringspraksis .....	25
5.7 Samspil mellem skole og praktiksteder .....	26

<b>6.0</b>	<b>Planlægning og evaluering</b> .....	<b>27</b>
6.1	Baggrund for valg af evalueringsmodel .....	27
6.2	Evalueringsmodeller og -metoder .....	28
6.2.1	Kompetenceevaluering .....	28
6.2.2	Virkningsevaluering/realistisk evaluering .....	29
6.3	At udvikle sin egen programteori svarer til at arbejde didaktisk .....	29
<b>7.0</b>	<b>Introduktion til planlægnings- og evalueringsmodel med inspiration fra Sven Mørch</b> .....	<b>31</b>
<b>8.0</b>	<b>Planlægning og evaluering af det enkelte § 9 stk. 4-forløb – niveau 1</b> .....	<b>35</b>
8.1	Planlægning og evaluering .....	35
<b>9.0</b>	<b>Evaluering af § 9 stk. 4-praksis på organisationsniveau – niveau 2</b> .....	<b>39</b>
9.1	At evaluere systematisk i organisationen .....	39
9.2	Det årlige evalueringsmøde .....	40
<b>10.0</b>	<b>Anbefalinger til det kommunale niveau</b> .....	<b>43</b>
	<b>Litteratur</b> .....	<b>44</b>
	<b>Love og bekendtgørelser</b> .....	<b>46</b>

# Forord

Inspirationshæftet er et resultat af arbejdet i videntcenterprojektet: ”Kvalitetsudvikling af § 9 stk. 5/ brobygning forløb”. Opgaven i projektet var at beskrive en evalueringsdidaktik på området samt at udvikle og afprøve modeller for planlægning og evaluering af § 9 stk. 5-forløb.

§ 9 stk. 5 er fra august 2008 blevet til § 9 stk. 4 i folkeskoleloven og vil derfor blive omtalt sådan fremover i hæftet.

Målet med hæftet er at inspirere UU-vejledere og lærere til at gøre øget brug af § 9 stk. 4 som en mulighed for individuelt tilrettelagte undervisningsforløb i grundskolen for unge med særlige behov herfor. Hæftet giver bud på, hvordan man i et samarbejde mellem elev, forældre, skole, UU-center, uddannelsesinstitution og arbejdsgiver kan planlægge de konkrete forløb og gennem løbende evaluering udvikle dem. Det er endvidere hæftets intention at inspirere UU-centre og skoler til at arbejde målrettet i organisationen med at igangsætte og udvikle en § 9 stk. 4-praksis og samarbejdet herom.

§ 9 stk. 4 indgår i folkeskoleloven sammen med andre indsatser: Brobygning, mentorordning, § 33 stk. 4, 5, 6 og 7, som en del af de muligheder, der er for særligt tilrettelagte forløb i udskolingen i grundskolen. Vi håber, at vores bud på overvejelser, man må gøre sig, samt modeller, man kan anvende i forbindelse med § 9 stk. 4, ligeledes vil kunne kvalificere arbejdet med at udvikle disse andre tiltag i udskolingen.

Videntcentermedarbejderne har indsamlet erfaringer med § 9 stk. 4-forløb og evalueringspraksis på området gennem spørgeskemaundersøgelser til landets UU-centre. Derudover har vi samarbejdet med vejledere i UU-Nordvestsjælland, UU-Vestegnen og UU Vest Region Hovedstaden, og i samarbejde med dem har vi delt viden, diskuteret problemstillinger og udviklet og afprøvet modeller for planlægning og evaluering af § 9 stk. 4-forløb.

Hæftet rummer afsnit, der beskriver, hvordan de involverede parter i praksis kan planlægge, gennemføre og evaluere § 9 stk. 4-forløb. Vi kommer med forslag til modeller, der kan understøtte denne proces, og vi stiller nogle af de spørgsmål, de sammen må finde svar på, hvis eleven skal have udbytte af forløbet. I andre afsnit sætter vi § 9 stk. 4 ind i en større skole- og vejledningssammenhæng. Vi giver – med afsæt i vores undersøgelser – bud på de udfordringer, der er i forbindelse med § 9 stk. 4, og udfolder læringsperspektiver samt en evalueringstænkning med henblik på at kvalificere forløbene.

- *Konsulent Trine Hinchely Harck*  
Projektmedarbejder i VUE
- *UU-centerleder, pædagogisk konsulent Per Bram Hinløv*  
Professionshøjskolen København, projektmedarbejder i VUE
- *Adjunkt, phd. Jette Larsen*  
Professionshøjskolen VIA, projektmedarbejder i VUE
- *Lektor, cand. scient.soc. Morten Anker Hansen*  
Professionshøjskolen VIA, projektmedarbejder i VUE

# 1.0 Hvad er § 9 stk. 4 i folkeskoleloven?

*”Skolens leder kan med inddragelse af Ungdommens Uddannelsesvejledning tilbyde elever med særligt behov herfor undervisningsforløb i 8. og 9. klasse, hvor praktisk og teoretisk indhold kombineres i en undervisning, der kan finde sted på og uden for skolen. Forløbene kan kombineres med introduktion til ungdomsuddannelserne i 8. klasse og brobygning i 9. klasse, som kan have en varighed af op til 4 uger pr. år, inklusive den i § 7 a nævnte introduktion og brobygning, jf. lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Undervisningsforløbene kan være af kortere eller længere varighed. Hvis det vurderes at være til elevens bedste, kan fagrækken fraviges bortset fra undervisning i dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi. I disse fag skal der undervises i et omfang, så fagenes mål og kravene ved prøverne kan opfyldes. Deltagelse i undervisningsforløb efter denne bestemmelse kan kun finde sted efter aftale med forældrene, jf. § 54, og eleven.”*

§ 9 stk. 4 er undervisningsforløb, hvor praktisk og teoretisk indhold kombineres, og som tilpasses den enkelte elev eller grupper af elever. Tanken er, at elever, der er skoletrætte eller af anden grund ikke får udbytte af undervisningen i skolen, får mulighed for at deltage i forløb i andre læringsrum uden for skolen i en periode med henblik på at få udviklet faglige, personlige og sociale kompetencer og få afklaret deres uddannelsesvalg. Hensigten er, at eleverne vender tilbage til skolen, og at den videre undervisning og vejledning inddrager og tager afsæt i det, de har lært.

## § 9 stk. 4-forløbene

- er en mulighed i 8. og 9. klasse
- er rettet imod elever med særlige behov herfor
- kan rettes mod den enkelte elev eller grupper af elever
- kan indeholde introduktion og brobygning til ungdomsuddannelserne op til 4 uger pr. år (medregnet andre brobygningsforløb/introduktioner eleven evt. har deltaget i samme år)
- kan indeholde ulønnet praktik med et uddannelsesperspektiv
- kan indeholde undervisning

Med ændringen af folkeskoleloven pr. 1. august 2008<sup>2</sup> stilles der nye krav, idet undervisningen i de obligatoriske fag, dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi, i skoleåret skal leve op til de fastsatte mål for fagene, og eleverne skal aflægge de obligatoriske test og folkeskolens afgangsprøver. Dette giver derfor aktørerne omkring forløbene nye udfordringer til planlægningen og gennemførelsen af de konkrete forløb.

<sup>2</sup> Lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved § 73 i lov nr. 431 af 6. juni 2005, § 1 i lov nr. 592 af 24. juni 2005, lov nr. 594 af 24. juni 2005, § 1 i lov nr. 313 af 19. april 2006 og lov nr. 572 af 9. juni 2006



## 2.0 Peter – en case

Det følgende konkrete eksempel illustrerer, hvad baggrunden for et § 9. stk. 4-forløb kan være. Samtidig forsøger vi at beskrive, hvordan processen kan se ud, når et sådant forløb etableres.

Peter går i 9. klasse i det vestlige København. Klasselæreren ønsker møde med UU-vejleder om Peter. Baggrunden er, at Peter har meget fravær. Peter snakker om, at han vil være tømrer, men hvis han skal nå sit mål om at blive tømrer, må fraværet ophøre, da han kommer uhjælpeligt bagud med bl.a. matematik. I klassen holder Peter sig til en mindre gruppe drenge, som bestemt ikke er fagligt aktive i timerne. Det virker, som det er svært for Peter, når han skal sige noget fagligt i klassen. Her kan det virke som om, Peter mangler selvtillid.

Klasselæreren kan ikke finde støtte hos moderen, som mener, at Peter er meget syg og gerne holder ham hjemme. Moderen er førtidspensionist og har forskellige lidelser, og hun har svært ved at støtte Peter i at komme op om morgenen og fastholde ham i at lave sine lektier. Når Peter er i skole, er han imødekommende og ser alt i alt ud til at trives. Peter har en kæreste, som bor i Jylland. Peter drømmer om at komme på teknisk skole i den by, hvor kæresten bor.

## 2.1 Særlige vejledningsbehov og differentieret vejledning

Med udvidelsen af folkeskolelovens formål: ”At medvirke til, at eleverne forberedes til videre uddannelse og muligheder for livslang læring og kompetenceudvikling”<sup>3</sup>, er der kommet øget fokus på udskolingsprocessen.

Ifølge bekendtgørelsen om valg af ungdomsuddannelse og vejledning skal vejledningen differentieres, og vejledningens indhold, tilrettelæggelse og tidsmæssige prioritering tilpasses den enkeltes unges behov og forudsætninger. ”Vejledningen skal differentieres i omfang, aktiviteter og redskaber, så den i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv.”<sup>4</sup>

3 Bekendtgørelse af lov om folkeskolen

4 LBK nr. 770 af 27. juni 2008 § 3 stk. 2

Det betyder, at der skal iværksættes en særlig vejledningsindsats ” ... på baggrund af en vurdering af den unges forhold og forudsætninger, herunder psykiske eller fysiske funktionsnedsættelser, utilstrækkelige skolekundskaber, uregelmæssigt fremmøde, misbrug af rusmidler, isolation eller anden adfærd, der udspriinger af faglige, personlige og/eller sociale problemer”<sup>5</sup>.

Hvem, der har særlige behov for vejledning, er således i høj grad en vurderingssag, og den enkelte elevs behov for vejledning kan skifte med tiden og forholdene.

Som Peters liv for tiden tager sig ud set fra klasselærers og UU-vejleders side, vurderer de, at han nok har brug for en særlig vejledningsindsats.

UU-vejlederen opsøger Peter på skolen og har en samtale med ham om hans tanker om skole og uddannelse. Peter synes ikke, at han får noget ud af gå i skole, han synes, det er rart nok med kammeraterne, men han kan ikke se, hvad han skal bruge skolen til, han skal jo alligevel være tømrer, siger han. Han vil hellere arbejde med hænderne end med hovedet. Desuden ”sidder han på nettet” til langt ud på natten, derfor er det svært at stå op om morgenen, især hvis man bare skal lave noget kedeligt noget.

Med udgangspunkt i samtalen og efter aftale med Peter, arrangerer vejlederen et møde med Peter, klasselæreren og Peters mor med henblik på at drøfte muligheden for og perspektiverne i et § 9 stk. 4-forløb for Peter.

Mødet kommer til at tage udgangspunkt i, hvordan Peter kan arbejde med sine intentioner om at blive tømrer. Projektet bliver i fællesskab at formulere nogle mål for et forløb, som kan bringe Peter nærmere til at blive tømrer. I den forbindelse skal der tales om hvilke *midler*, der skal til for at nå de mål.

Samtalen kan føres af Peter, vejleder, klasselærer og Peters mor sammen, hvis det er muligt. Hvad kan være *mål* for Peter, og hvilke *midler* kan give ham mulighed for at nå de mål?

Det er vigtigt, at Peter er med til at diskutere mål og midler, men også at Peters mor er med for at kunne bakke op. De professionelle aktører får – ved at være sammen til mødet – lejlighed til at lytte til og lære af hinandens tilgange.

5 Ibid. § 3 stk. 3

Det understreges netop også i bemærkningerne til lovforslaget<sup>6</sup>, at der kræves et tæt samarbejde mellem de forskellige faglige aktører, da nogle unge med særlig behov for vejledning kan have andre særlige behov, det være sig faglige, sociale eller personlige. Den særlige indsats, der skal iværksættes, vedrører såvel det undervisningstilbud, som eleven modtager i folkeskolen, som den ekstra vejledning, der sættes i værk i forlængelse heraf.

## 2.2 Planlægning af § 9 stk. 4

Nedenfor er opstillet et skema – en matrix-model – som kan fungere som en planlægningsmodel, som gør det tydeligt for alle deltagerne, hvilke *midler* man tror, der kan indfri de opstillede *mål*. (Vi uddyber matrix-modellen i afsnit 7.)

I matrix-modellen er der vandret formuleret eksempler på, hvad målene kunne være for Peter. Lodret nedad i venstre side er der opstillet eksempler på midler til at nå disse mål. Krydsene illustrerer sammenhængen med de forskellige mål og valgte midler.

Mål \ Middel	Undersøge om tømrer er den rigtige uddannelse	Prøve en rigtig arbejdsplads/ Opleve at gøre en forskel	At få en anbefaling – evt. læreplads	Indse vigtigheden af skolefærdigheder i matematik, så der bliver mindre fravær
Erhvervspraktik Tømrer	x	x	x	x
At blive vækket/ hentet				x
Løndusør		x		

Selve tilrettelæggelsen af § 9 stk. 4-forløb kan konstrueres på mange måder.

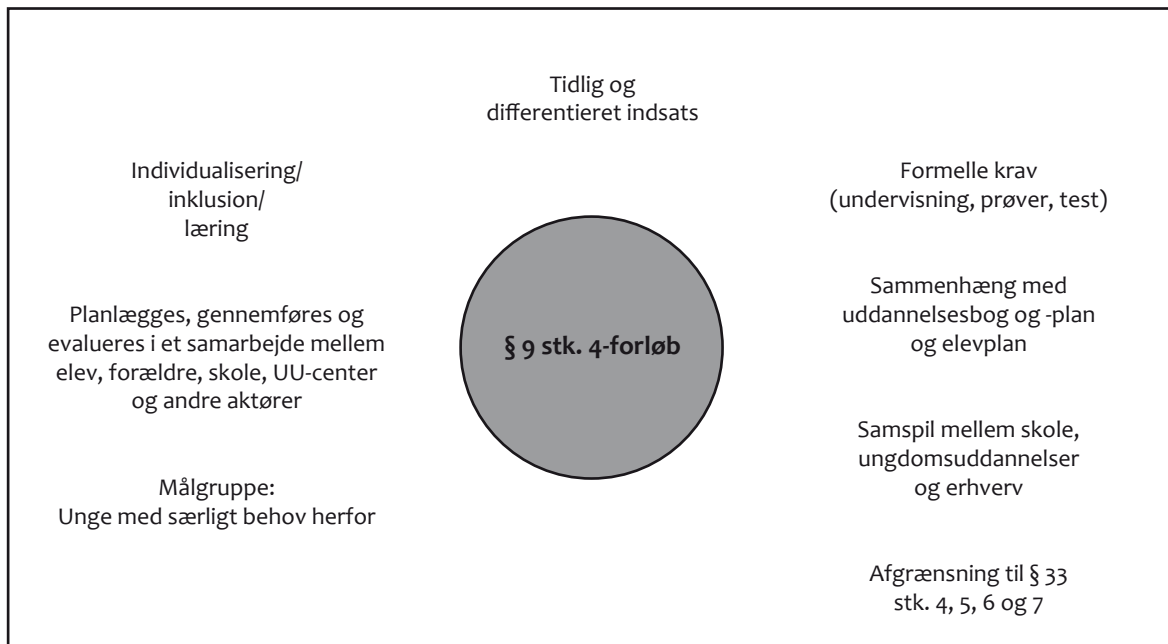
<sup>6</sup> Lovforslag 171. Bemærkninger til lov om valg af uddannelse og erhverv 3.1.1

## 2.3 Eksempler på mulige tilrettelæggelsesformer

- Længere sammenhængende periode med individuel erhvervspraktik/uddannelsespraktik efterfulgt af periode med almindelig skolegang
- Hold af elever med samme uddannelsesønsker, som i en periode (f.eks. 10 uger) har to dage om ugen i forskellige uddannelsespraktikker/erhvervspraktikker, og de tre øvrige dage følger den ordinære undervisning
- Individuel ordning som ovenfor med to dages uddannelsespraktik/erhvervspraktik og tre dages ordinær undervisning
- Kommunens skolevæsen samler ressourcer, så der løbende er undervisning til rådighed i de obligatoriske fag, mens de unge er i midlertidige udskolingsforløb

## 3.0 Forhold, der har betydning for § 9 stk. 4-forløb

### 3.1 Didaktisk ramme for § 9 stk. 4-forløb



Modellen illustrerer forhold, der på forskellig vis stiller krav til og har betydning for § 9 stk. 4-forløbene. Lærere og vejledere må i deres didaktiske overvejelser i forbindelse med § 9 stk. 4-forløb tage højde for og tilgodesee de forskellige forhold i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af forløbene.

## 3.2 Tidlig og differentieret indsats

Lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv<sup>7</sup> og Bekendtgørelse om vejledning om valg af uddannelse og erhverv<sup>8</sup> udtrykker en intention om en tidligere og mere differentieret indsats i forhold til den enkelte elevs overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse.

Der er fokus på

- tidlig identifikation af udsatte og uafklarede elever
- målrettet indsats over for disse elever fra 6. klasse
- tidligere introduktion til ungdomsuddannelserne
- tidligere påbegyndelse af arbejdet med elevens uddannelsesplan
- øget brug af brobygning til såvel uddannelse som arbejdsliv (brobygning forstås nu i en bredere betydning end hidtil, nemlig ud over de ordinære brobygningsforløb som særligt tilrettelagte undervisnings- og vejledningsforløb, der bygger bro mellem skole, uddannelse og beskæftigelse)
- øget brug af § 9 stk. 4

Der er således åbnet for nye undervisnings- og vejledningsformer og en øget anvendelse af særligt individuelt tilrettelagte undervisnings- og vejledningsforløb målrettet elever med særlig behov herfor. Uddannelsesperspektivet er centralt i disse forløb.

UU-centret er ansvarlig for, at der i samarbejde med skolen foretages en vurdering af eleverne og udarbejdes en indsats fra 6. klasse for elever med særlig behov herfor. UU-centret er ansvarlig for den målrettede vejledningsindsats. Skolen har ansvaret for at tilrettelægge, gennemføre og evaluere § 9 stk. 4-forløbene, hvilket i praksis oftest vil foregå i et samarbejde med UU-centret.

7 Lov nr. 559, juni 2007

8 LBK nr. 770 af 27. juni 2008

### 3.3 Elevplaner, uddannelsesbog og uddannelsesplaner – og deres sammenhæng med § 9 stk. 4

Med indførelsen af såvel elevplaner i folkeskolen som uddannelsesplaner i vejledningen fra 8. klasse, stilles der øgede krav til skolernes og UU-centrenes dokumentation om elevernes udbytte af undervisningen og vejledningen, samt til det fremadrettede arbejde med at sætte mål for den enkelte elev i såvel undervisningen som vejledningen.

I 6. klasse påbegynder eleverne deres arbejde med uddannelsesbogen. Uddannelsesbogen skal understøtte elevernes refleksioner i forbindelse med deres karrierevalgsproces og løbende dokumentere deres individuelle behov og planer for undervisning og vejledning<sup>9</sup>. Uddannelsesbogen danner grundlag for, at eleverne kan arbejde med uddannelsesplanlægning.

I 8. klasse påbegynder eleverne deres arbejde med uddannelsesplanen, som indeholder elevernes mål for uddannelse efter grundskolen eller 10. klasse.

Elevplanen indeholder oplysninger om den løbende evaluering og læringsmål for eleven.

Overvejelser om et § 9 stk. 4-forløb, relevansen heraf, og hvad mål og indhold skal være, må derfor udspringe af elevplan og uddannelsesbog og -plan. Ligesom elevernes evaluering og udbytte af forløbet må indgå og danne grundlag for arbejdet med planlægningen af den fremadrettede undervisning og vejledning.

Udvalget til afbureaukratisering af folkeskolen<sup>10</sup> er netop fremkommet med et forslag om samordning af elevplan og uddannelsesbog og -plan fra 6.-9. klasse.

9 LBK nr. 770 af 27. juni 2008

10 Udvalget til afbureaukratisering af folkeskolen, juni 2008

## 3.4 Afgrænsning mellem § 9 stk. 4 og § 33 stk. 4, 5, 6 og 7

§ 33 stk. 4 rummer muligheden for:

- særligt tilrettelagte forløb (§ 33 stk. 5)
- hel eller delvis opfyldelse af undervisningspligten ved erhvervsmæssig uddannelse (§ 33 stk. 6)
- hel eller delvis opfyldelse af undervisningspligten ved erhvervsmæssig beskæftigelse med henblik på at afklare elevens uddannelsesvalg (§ 33 stk. 7)

§ 33 stk. 4-7 kan kun anvendes i helt særlige tilfælde, hvor det vurderes, at elevens muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse sikres bedst ved at opfylde undervisningspligten på en af disse måder.

Se skemaet på næste side.



	§ 9 stk. 4	§ 33 stk. 5	§ 33 stk. 6	§ 33 stk. 7
		Særligt tilrettelagt forløb	Hel eller delvis opfyldelse af undervisningspligten ved erhvervmæssig uddannelse	Hel eller delvis opfyldelse af undervisningspligten ved erhvervmæssig beskæftigelse med henblik på at afklare elevens uddannelsesvalg
<b>Indhold</b>	Kombination af praktisk og teoretisk undervisning i og uden for skolen	Undervisning og ulønnet praktik med et uddannelsesperspektiv	Eleven indgår i uddannelsesforløb på en erhvervsuddannelse	Eleven arbejder på en arbejdsplads
<b>Introduktion og brobygning</b>	Introduktion og brobygning (max 4 uger pr. år) kan indgå	Introduktion og brobygning (max 4 uger pr. år) kan indgå		
<b>Krav om undervisning</b>	Eleven skal i skoleåret have en undervisning, der lever op til de fastsatte mål for de obl. fag. Kan fraviges. Dog altid dansk, matematik, engelsk, fysik/kemi	Eleven skal undervises i min. dansk og matematik, så mål og krav ved prøven kan opfyldes	Delvis: Eleven skal undervises i min. dansk og matematik, så mål og krav ved prøven kan opfyldes Hel: Tilladelsen kan betinges af, at eleven deltager i suppl. uv. i den kommunale ungdomsskole	Skolens leder beslutter med inddragelse af elev, forældre og UU hvilke fag eleven skal undervises i
<b>Test og prøver</b>	Obligatoriske test og afgangsprøve i de fag eleven deltager i	Obligatoriske test og afgangsprøve i dansk/læsning	Obligatoriske test og afgangsprøve i dansk/ læsning	Skolens leder beslutter med inddragelse af elev, forældre og UU om eleven skal aflægge prøver
<b>Tidsperspektiv</b>	Regler for holddeling: Max. 13 uger i løbende kalenderår jf. statens erstatningsordning	Ikke begrænset i tid	Ikke begrænset i tid	Ikke begrænset i tid

## 4.0 Læringsperspektiver

Uden at gå i detaljer må man konstatere, at folkeskolen er underlagt nogle rammer, begrænsninger og opgaver, der ikke giver lige vilkår for alles læring.

Man kan argumentere med, at forskellige elevers forskellige måder at lære på dårligt kan tilgodeses indenfor de forhåndenværende fysiske rammer, eller man kan henvise bredere til den særlige kontekst, der skabes i skolen.

Det sidste er levende beskrevet i artiklen ”Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn”<sup>11</sup>. Her tegner forfatteren billeder af Adam, Adam og Adam, som er den samme dreng, men som opfører sig og opfattes forskelligt, alt efter om han er i madlavningsklub, klasseundervisning eller et prøveforløb.

Fænomenet bliver analyseret på tre måder: Først, hvor forskellen på Adams opførsel de tre steder forstås som et spektrum af vanskeligheder og mangler, der bliver større for Adam, jo længere han kommer fra hverdagssituationen. Dernæst bliver Adam og hans opførsel forstået ud fra en stigende grad af vilkårlige krav, der udelukker flere og flere deltagere. Endelig præsenteres en analyse, der viser, at systemerne rummer en stigende grad af degradering og stemping af børn, hvor hele skolesystemet (det amerikanske) præsenteres som skabt til hierarkisering efter bestemte boglige præstationer og implicite regler for acceptabel adfærd. Og alle spiller med. Systemet, konteksten: lærere, elever, opgaver, fysiske rammer – det hele står klar til at skabe og kategorisere ”indlæringsvanskeligheder” – eller de kategorier tiden, stedet og sproget aktuelt står klar med.

Også herhjemme sker der et udskilningsløb i skolen. Sven Mørch (2007) konstaterer, at forudsætningen for at være i stand til at klare de mange udfordringer i ungdomslivet synes knyttet til, at man har succes i uddannelsessystemet og udvikler en positiv selvopfattelse og tro på sig selv. Og her er det tydeligt, at alle ikke står ens. En del elever hægtes af, opgiver skolen og ser den ikke som en farbar vej.

Mørch fremhæver, at unges integration i samfundet handler om mange aspekter af deres liv, men især er unges udvikling, deres personlighedsudvikling, deres individualisering og deres selvtillid væsentlig for at kunne klare et samfund, hvor den enkeltes succes synes at følge den enkeltes forskellige kompetencer.

<sup>11</sup> McDermott (1996)

Nogle af de unge, der kunne have glæde af et § 9 stk. 4-forløb, ligner måske dem, som Jensen og Gudmundsson (2005) har beskrevet på basis af en empirisk undersøgelse af, hvilke unge der har særlige behov i relation til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

De fleste unge i deres undersøgelse lægger afstand til "det boglige" og kalder sig "praktisk orienterede" eller beskriver sig selv (eller beskrives som) som "hyperaktive". Men forfatterne finder, at kommunikations- og samarbejdsvanskeligheder ofte blokerer for en udvikling af den praktiske orientering. Så barriererne i forhold til udvikling og overgang til voksenlivet behøver altså ikke at være "boglige".

Der er stor forskel på, om eventuelle "boglige svagheder" hænger sammen med en praktisk orientering eller med et lavt selvværd. Et lavt selvværd kan være medvirkende til, at man opfatter sig og opfattes som bogligt svag, og tilsvarende kan en praktisk orientering være uudviklet og hæmmet.

En vigtig pointe også hos Jensen og Gudmundsson er, at unge forandrer sig i mødet med de tilbud, der rummes i indsatsen, og at man ikke kan se på den unge isoleret. Dette betyder *både* som beskrevet, at man ikke umiddelbart blot kan diagnosticere/lave profiler eller andre kategoriseringer af den unge og udforme handleplaner i forhold dertil, og at det bliver væsentligt, at skolerne, praktikværterne m.v. også ser på sig selv og de rammer, de stiller til rådighed, og dermed hvilke handlemuligheder, de giver de unge.

Mørch fremhæver, at mennesker gør det, de kan og har mulighed for. Dermed bliver det vigtigt at fokusere på, hvilke forskellige muligheder og rammer de unge har for handling. Og her kan § 9 stk. 4 komme ind i billedet ved at tilbyde en anden arena, et andet læringsrum, end skolen og dermed give andre muligheder for læring og udvikling. Det kan give nye muligheder i f.t. den enkeltes livsperspektiver.

Dette er også fremhævet i de senere års kritik af dominansen af skolastisk læring, som Lave og Wenger er eksponenter for. Lave<sup>12</sup> kritiserede således allerede i 1988 traditionel undervisning i skolen, karakteriseret ved

- individualiseret læring og præstation
- rene tankeaktiviteter, uden brug af redskaber og hjælpemidler
- symbolbaseret læring og tænkning, uafhængig af konkrete genstande og begivenheder
- generel, bredt, anvendelig viden uden situationsspecifikke færdigheder

<sup>12</sup> Lave (1988)

Lave fandt, at når stoffet opdeles i bidder, føler eleverne, at de ikke forstår, hvad de skal lære, eller at de er dårlige til det. Modsat oplever mennesker, der lærer gennem aktiv deltagelse og selvbestemmelse i læreprocessen, at de selv strukturerer deres viden.

Den brug, der gøres af mulighederne i omgivelserne, kalder Lave *de lærendes læreplaner*. Dér findes meningen med at lære noget.

Lave satte fokus på, at viden ikke er objektiv og uafhængig af de mennesker, der bruger den, og derfor ikke med held blot kan formidles sprogligt i kontekstfrie, generaliserbare pakker. Man lærer ved at gøre noget, og man kan lære af at observere, hvordan andre gør. Man lærer gennem løsningen af problemer, der har betydning for én, og det, man lærer, afhænger af, hvilken betydning, det har for én. Det bliver væsentligt, hvad der giver aktiviteterne mening, og hvad der får mennesker til at handle. Mulighederne for deltagelse i praksis giver en mening med at lære noget. Man indgår i en sammenhæng med andre om udførelse af et arbejde. Sammenhængen skabes ikke gennem kombination af viden, men er en del af den praksis, man indgår i.

Set i dette lys er der mange læringsperspektiver i § 9 stk. 4:

- Man kan lære noget personligt/socialt, man kan få større selvværd og selvtillid
- Man kan lære noget fagligt på en anden måde
- Man kan få en motivation for at lære – det bliver meningsfyldt
  - måske lystbetonet
  - måske set i et fremtidsperspektiv (ønske om bestemt job eller funktion)

Men det ville være naivt at tro, at bare den unge kommer ud i en praktik, så går resten af sig selv.

Larsen (2005) fandt i et studie af unge mænd på erhvervsuddannelser, at om de kan finde mening i at deltage, afhænger af meget mere end det faglige. Den nye kontekst fremprovokerer, at de ændrer syn på sig selv og andre, hvilket er en krævende proces. Den kan være svær at magte alene, især hvis ringe handleevne og lavt selvværd gør det svært at se og forstå historie og muligheder, eller hvis miljøet ikke er rummeligt. De unge har brug for nogen at tale med og at støtte sig til for at kunne skabe bud på en meningsgivende sammenhæng, en historie, de kan se sig selv i, og som der er fremtidsperspektiver i.

Også Mørch fremhæver, at unge skal have nogen at tale med om deres udfordringer.

For at blive i stand til at udvikle en diskursiv bevidsthed er det nødvendigt med et socialt netværk. Unge skal have nogen at gøre deres bevidsthed diskursiv med. Den måde, som de unge ser og forstår verden og deres egen udfordringer på, er yderst betydningsfuld for, hvorledes de bliver diskursivt bevidste. Men det er også væsentligt, at unge har en selvforståelse, som er realistisk, og at de er i stand til at udtrykke selverkendelse.

Det kan de ikke klare alene.

Gudmundsson fremhæver en øget fokusering på de unges medbestemmelse i læreprocesserne som et ”must”. Dette er relevant både i forhold til den enkelte elev, men også for skolen som institution, hvis § 9 stk. 4 ikke skal være en udskrivning, men en udslusning.

I et institutionelt perspektiv kan man se på, hvad skolen kan lære af § 9 stk. 4-forløbene – kan skolen blive inspireret til en anden måde at organisere læring på? En mulig vinkel er at se på det ud fra, at forløbene kompenserer for, hvad skolen ikke kan – ikke for hvad den unge ikke kan!

## 5.0 Udfordringer i arbejdet med § 9 stk. 4

Vores undersøgelser har vist, at § 9 stk. 4 er en sparsomt anvendt ordning på skolerne på trods af, at muligheden for at lave disse individuelt tilrettelagte lærings- og vejledningsforløb har eksisteret siden 1995. Skolerne ved tilsyneladende ikke nok om muligheden, og/eller de oplever barrierer i forhold til at anvende ordningen. En af barriererne handler om de højnede faglige krav i udskolingen samt en skærpelse af prøvekravene. Anvendelsen af § 9 stk. 4 er stærkt knyttet til bestemte skoler og enkeltpersoner – vejledere og lærere – der brænder for ordningen. Erfaringerne er således meget personbårne, og ordningen er sjældent en del af en samlet formuleret udskolingspolitik og -praksis.

Der er derfor få og spredte erfaringer med denne mulighed for at lave en differentieret undervisnings- og vejledningsindsats. Erfaringerne peger dog i samme retning.

§ 9 stk. 4 opleves som en god ordning, som der er et stort behov for, og hvori der ligger et stort udnyttet potentiale.

I forbindelse med et § 9 stk. 4-forløb får mange unge skoleglæden tilbage, og de får lyst til igen at gå i skole og uddanne sig. Læringserfaringerne fra andre arenaer end skolen åbner deres øjne for nye sider af sig selv, og giver dem nye perspektiver for fremtiden.

Der er dog holdningsmæssige, strukturelle og organisatoriske vanskeligheder forbundet med § 9 stk. 4-forløbene.

I det følgende peger vi på væsentlige udfordringer i forbindelse med § 9 stk. 4-forløb samt andre individuelt tilrettelagte forløb i udskolingen, som vi har fundet i vores arbejde.

## 5.1 Sammenhæng i udskolingen – undervisning og vejledningsproces

Når man inddrager § 9 stk. 4 som en mulighed for eleven for at opfylde sin undervisningspligt ved at kombinere undervisningen i skolen med forløb uden for skolen, udnytter man, at der er forskellige måder at lære på, og at læring ikke alene finder sted i en skolekontekst. Læring kan finde sted i forskellige rum, der stiller forskellige læringsmuligheder til rådighed for de unge og præger den læring, der finder sted. (I afsnit 4 har vi uddybet læringsperspektiverne i forhold til § 9 stk. 4-forløb.)

§ 9 stk. 4-forløb udgør således – potentielt set – et særligt læringsrum. Den læring, der finder sted her, knytter sig til elevernes oplevelser og erfaringer fra uddannelsespraktikker/-introduktion og erhvervspraktikker. Denne type læring er knyttet til handlinger og til den sammenhæng, disse handlinger foretages i, og er båret af elevens engagement. At inddrage § 9 stk. 4-forløb giver således mulighed for en kombination af skolens rum og de unges rum ved at bringe et skoleeksternt perspektiv ind i skolens rum og det personlige perspektiv ud af skolen.

En af udfordringerne for skolen er at forbinde skolelæring med læring uden for skolen og få skabt sammenhæng for eleverne, når læringen finder sted forskudt – i forskellige kontekster på forskellige tidspunkter. De unge skal have nogen at tale med om deres oplevelser og erfaringer i forløbene, og de har brug for nogen, der bringer det, de har lært, ind i skolen igen.

## 5.2 Undervisningsdifferentiering med henblik på inklusion

Vores undersøgelser viser, at § 9 stk. 4, som er tænkt som en måde at differentiere undervisningen og vejledningen i udskolingen – altså en inkluderende ordning – mere opleves at blive brugt som en ekskluderende ordning. En ordning, der kan aflaste klassen/skolen i en periode ved at få de besværlige og ressourcekrævende elever ud af klassen. De elever, der gør brug af § 9 stk. 4, er i hovedsagen elever med dårlige skoleerfaringer og med familiære og sociale problemer.

## 5.3 Ansvar og rollefordeling

Af vores undersøgelser fremgår det, at både skoler og UU-vejledere kan være initiativtagere i forhold til, ”at der skal ske noget” for en elev. Det er dog oftest UU-vejlederne, der planlægger og er ”tovholdere” på § 9 stk. 4-forløbene. UU-vejlederne har et blik ”ud af skolen”, et uddannelsesperspektiv, og kender til forskellige praktikformer.

Da forløbene er den del af den differentierede undervisningen i udskoling, og skolen har ansvaret for og ressourcerne til forløbene, er det nødvendigt, at skolen indgår i det tværprofessionelle samarbejde om disse forløb.

Der er derfor brug for at kvalificere et systematisk samarbejde mellem bl.a. skole og UU-centre med henblik på at få øje på de unge, der har brug for et særligt undervisnings- og vejledningstilbud, og planlægge en indsats for dem.

## 5.4 Planlægning og samarbejde

Der mangler i mange tilfælde en udskolingstænkning – en politik for området på skolen. Det kunne være i form af procedurer for samarbejde, igangsættelse, gennemførelse, opfølgning på og evaluering af § 9 stk. 4-forløbene, som gør § 9 stk. 4 til en synlig og ”let tilgængelig mulighed”, fremgår det af vores undersøgelser.

I et samarbejde om § 9 stk. 4-forløbene indgår mange aktører: Elev, forældre, lærere, UU-vejledere samt eksterne parter: en arbejdsplads eller en uddannelsesinstitution/anden skoleform. Det er derfor nødvendigt at tydeliggøre forventninger til hinanden samt aktørernes roller og opgaver i samarbejdet.



## 5.5 Ressourcer

Vores undersøgelser viser, at det oftest er vanskeligt at få ressourcer til en ”tovholderfunktion” i form af lærertimer eller anden aflønning, som er en forudsætning for at skabe sammenhæng og kontinuitet mellem skole og praktikformerne for eleverne. Erfaringer viser, at det fungerer godt, der hvor skoler har øremærket en pulje timer til f.eks. § 9 stk. 4-forløb, eller der, hvor man i teamene har afsat ”ressource-lærertimer” til sådanne særlige individuelt tilrettelagte indsatser.

## 5.6 Evalueringspraksis

Gennem vores undersøgelse er det blevet tydeligt, at forberedelse og efterbehandling af forløbene ikke altid finder sted, og at der ikke eksisterer en systematisk evalueringspraksis omkring § 9 stk. 4-forløbene. Det, der evt. foregår, har karakter af uformelle opsamlende samtaler med elev, praktikvært og andre involverede parter. Den manglende evalueringspraksis hænger sammen med, at der sjældent formuleres en konkret plan med konkrete mål for, hvad eleven skal udvikle og lære.

Der mangler således evaluering på de enkelte konkrete § 9 stk. 4-forløb – i et elevperspektiv – men der mangler ligeledes evaluering i et organisationsperspektiv – såvel i skole som i UU-centre. Hvis læreprocesserne og erfaringerne skal blive tydelige for de unge og skal have betydning og inddrages i forhold til de videre lærings- og vejledningsforløb, er det nødvendigt med strukturerede formelle evalueringssamtaler.

På organisationsniveau er erfaringer med § 9 stk. 4-forløbene som tidligere nævnt personbårne og meget sjældent systematisk opsamlede, og de er derfor ikke generaliserede og indlejret i skolen eller UU-centrene.

## 5.7 Samspil mellem skole og praktiksteder

Af vores undersøgelser fremgår det, at eleverne overvejende har brugt erhvervslivet som praktiksted. Først med Lovforslag L 171 er det blevet muligt at lade introduktion og brobygningsforløb være en del af § 9 stk. 4-forløbene. I et § 9 stk. 4-forløb kan der således fremover være tale om at inddrage flere forskellige praktiksteder – dels uddannelsessteder, dels arbejdspladser.

Elevernes udbytte af § 9 stk. 4-forløbene afhænger i høj grad af, hvorledes samspillet mellem skole og praktikstedet er før, under og som afslutning på forløbene.

Det er væsentligt, at

- praktikstederne inddrages tidligt i planlægningsfasen af forløbene
- skolen/UU-vejleder gør det tydeligt for praktikstedet, hvad målet med forløbet er for eleven – at praktikstedet bliver klar over, hvad opgaven går ud på, hvad den unge skal lære og have ud af forløbet, og hvad den unge magter
- praktikstedet formulerer forventninger til skole/UU-vejleder
- praktikstedet formulerer forventninger og krav til den unge, og at den unge kender til dem
- praktikstedet får afdækket egne ressourcer – magter de opgaven? Skal praktikstedet f.eks. have hjælp til at planlægge det konkrete forløb for den unge?
- praktikstedet bidrager til evalueringen af den unges udbytte og af selve forløbet
- der er klare aftaler mellem praktiksted og skole om den løbende kontakt – hvem der varetager den, hvordan og hvor ofte den finder sted

## 6.0 Planlægning og evaluering

### 6.1 Baggrund for valg af evalueringsmodel

Vi har villet udvikle evalueringsmodeller, der kan bruges til både planlægning, løbende evaluering og justering af det enkelte forløb.

I det følgende præsenterer vi nogle overvejelser om og teoretiske begrundelser for, hvordan vi er nået frem til at anbefale at arbejde med en matrix-model, som det blev eksemplificeret i afsnit 2 om casen ”Peter”.

Evaluering drejer sig om at finde ud af, om det der foregår, er værdifuldt og i overensstemmelse med, hvad man ønsker, der skal ske. En evaluering kan være en effektevaluering (resultater), men kan også være en evaluering af projektets plan og gennemførelse (procesevaluering) eller en evaluering af projektet i sin helhed.

Vi har lagt vægt på, at evalueringen skal være med til at kvalificere tænkningen om forløbene.

Vi ønsker, at evalueringsmodellerne

- kan styrke sammenhængen mellem de mål, man vil nå, og den indsats, der sættes ind
- involverer alle aktører: elev, forældre, lærere og vejledere i planlægningen af forløbene, og af elevens uddannelse
- kan skabe større grad af refleksion hos de professionelle
- kan styrke samarbejdet mellem alle aktører

Evalueringen i forhold til § 9 stk. 4 skal kunne foregå på to "niveauer":

- **Niveau 1: Det enkelte forløb (konkret og specifikt, individniveau)**  
Modellen tages i brug hver gang et forløb sættes i værk og løbende igennem forløbet. Evaluerings-modellen skal kunne bruges i planen for opfølgende indsats (dvs. i elevens fortsatte uddannelsesplanlægning).
- **Niveau 2: For UU-centrene og skolerne (generelt, organisationsniveau)**  
Målet er en løbende udvikling af en "praksisteori" om sammenhæng mellem tiltag og mål. Vi forestiller os, at modellen tages i brug f.eks. en gang om året i UU-centret og i skolen til opsamling/status på § 9 stk. 4 og andre individuelt tilrettelagte forløb.

## 6.2 Evalueringsmodeller og -metoder

Vi har især interesseret os for to modeller, nemlig **kompetenceevaluering** og **virkningsevaluering**, hvor man til en vis grad definerer evalueringskriterierne under processen.

### 6.2.1 Kompetenceevaluering

Defineres som *"en evalueringsproces, der går ud på at forbedre en organisations resultater ved at udvikle og udbygge enkeltpersoners og gruppers kompetente indflydelse på de områder og funktioner, der har indvirkning på deres egen præstation og på virksomhedens samlede præstation"*<sup>13</sup>. Kompetenceevaluering kobler systematisk evaluering, læring og metodeudvikling.

Kompetenceevaluering i sin rene form har været kritiseret for, at brugerne ikke høres, idet medarbejderne kun vil se deres egne interesser.

<sup>13</sup> Kinlaw 1997, citeret af Krogstrup (2006)

## 6.2.2 Virkningsevaluering/realistisk evaluering

I en ”realistisk evaluering”<sup>14</sup> formulerer interessenterne antagelser om, hvad der virker – for hvem, hvornår og i hvilken sammenhæng.

Derefter testes disse antagelser for at vurdere, om de forventede effekter er opnået. Evalueringen har et *formativt* element i kraft af den refleksionsproces, der sker, når programteorien (antagelser om indsatsens virkninger) fastlægges. Evalueringen er også *summativ*, idet den bedømmer, om effekterne faktisk er opnået.<sup>15</sup>

Evalueringsformen omtales som *virkningsevaluering*. Den styres af en ”programteori”, som er et sæt af formodninger om, hvordan og hvorfor indsatsen vil virke. Virkningsevalueringens hovedspørgsmål er: ”Kan vi bekræfte, afkræfte eller udvikle programteorien?”. Alt sammen med henblik på en løbende forbedring af indsatsen.

## 6.3 At udvikle sin egen programteori svarer til at arbejde didaktisk

De Wit har arbejdet med evalueringsdidaktik i relation til undervisning.<sup>16</sup> Hun fremhæver, at udover at kunne styre den viden, man får fra sine evalueringer, skal man også kunne reflektere over mulige, *fremtidige* alternativer i forløbene.

Det er kompliceret at forestille sig ændringer, hvis ikke man har et begrebsligt beredskab, der gør, at man kan forstå sin egen lokale evidens. De Wit henviser til Dale: Læreren skal udvikle en teori om egen praksis. Ved at inddrage interessenterne, her primært eleverne, kan evalueringen være afsæt for læring, da vejlederen/læreren har mulighed for at lade sig forstyrre af elevernes konkurrerende ”teori” om, hvilken sammenhæng der er mellem indsats og mål.

14 Krogstrup (2006) kap. 12

15 Dahler-Larsen og Krogstrup (2004)

16 De Wit (2006)

På samme vis kan en professionel forståelse og et samarbejde mellem de forskellige aktører omkring et § 9 stk. 4-forløb styrkes gennem diskussionen om ønskede mål, og hvordan de kan opnås. Ved i fællesskab at diskutere hvad en given indsats kan betyde for eleven, kan det vise sig, at den foreslåede indsats måske ikke vil sætte eleven i stand til at nå de mål, man ønsker sig. Eller måske omvendt; at man ikke ser de samme mål!

De Wit understreger, at hvis evalueringerne skal anvendes som led i en bevidst kvalitetsudvikling, skal de systematiseres. Det er netop det, man kan gøre ved at sætte fokus på udvalgte tiltag i det enkelte UU-center og i skolen, så der bliver videndelt og justeret – og udviklet en fælles praksisteori ("praksisteori" svarer til "programteori" i evalueringssproget).

**En hensigtsmæssig evaluering af § 9 stk. 4-forløb kan opfyldes af en form for virkningsevaluering, hvor aktørerne selv definerer programteorien.**

Der kan arbejdes med evalueringsmodellen på flere niveauer:

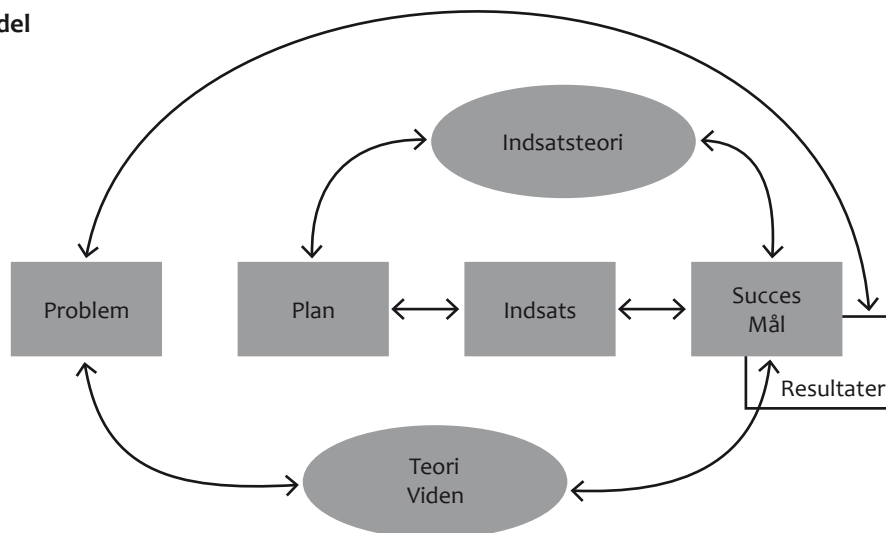
- **Niveau 1:**  
Hvordan virker det enkelte forløb, i forhold til hvad vi ville opnå med det?  
(Som kan tolkes af succeskriterier/tegn, vi har udpeget). Og hvorfor mon det?
- **Niveau 2:**  
Hvordan virker vores § 9 stk. 4-indsats i forhold til en række udvalgte forhold i planlægning og gennemførelse, som vi lægger vægt på.  
Er de former, vi vælger, med til at realisere "vores fælles faglighed"?

Hermed tilgodeses også kompetenceevalueringen.

Sven Mørch (2005) har udviklet en evalueringsmodel, der kan tilpasses til og anvendes på begge niveauer.

# 7.0 Introduktion til planlægnings- og evalueringsmodel med inspiration fra Sven Mørch

## Projektmodel



Mørch (2005) lægger vægt på, at når man planlægger en indsats:

1. skal man se den målrettet mod, hvad *målgruppen* (her de unge og deres forældre) vil opfatte som problemer, der skal løses
2. ligesom det er vigtigt, at den *kontekst* eller sammenhæng, som problemerne er problemer i forhold til, *gøres synlig*
3. følgelig skal man udpege projektets *succes/mål* på en måde, så succeserne kan ses som *succeser i forhold til målgruppens problemer* (og altså ikke skolens)
4. dernæst kan man udvikle og bestemme de aktiviteter eller den *indsats*, som er relevant for at skabe de *ønskede succeser*
5. og endelig skal man sikre, at *planlægningen* og *gennemførelsen* af en indsats sker på fornuftigste måde

Mørch pointerer gang på gang, at de unges egen indsats og erfaringsdannelse må komme i centrum! Følgelig må planlægning og evaluering afspejle dette. Det betyder, at de unge skal inddrages i planlægningen af mål og midler. Derefter må det også være klart, at de unge skal indgå i evalueringen. Her er den unges udsagn omkring forløbet vigtig tilbagemelding i lærer og vejleders evaluering.

Det er centralt i Mørchs model, at man kan opdele *indsatser* i mål og midler. Det betyder, at man skal overveje, hvad der er mål, og hvad der er midler i det forløb, man skal planlægge.

Det betyder, at for Peter, som blev præsenteret som case i afsnit 2, begynder man ikke med at tænke: ”Peter skal i tømrerpraktik”, men først: ”Hvilke problemer vil Peter gerne have løst?”. Dernæst – hvis § 9 stk. 4 ser ud til at være en brugbar mulighed – skal *målene* overvejes: ”Hvad skal Peter så have ud af et § 9 stk. 4-forløb? Hvad vil være succes for Peter? Hvilke udviklingsmål vil være realistiske?” Derefter overvejer man hvilke *midler*, der vil kunne opfylde målene.

Man får på den måde lejlighed til at overveje, om og hvorfor de midler (f.eks. et praktikophold), man vil tage i anvendelse, fører til eksempelvis den kompetenceudvikling, der kunne være målet for indsatsen.

Med andre ord: Man opstiller på forhånd en programteori<sup>17</sup> for indsatsen. Det er det, Mørch kalder *indsatsteori*. (I afsnit 6 har vi skrevet om programteori.)

En indsatssteori er ens forestillinger om, hvorfor og hvordan en given indsats vil virke. Det drejer sig bl.a. om, at det indforståede gøres tydeligt, når man skal forklare og begrunde indsatsen overfor de andre interessenter. Man får dermed et arbejdsredskab for samarbejde i indsatsplanlægning.

Man kan bruge nedennævnte spørgsmål til at opstille en indsatssteori:

- Hvad er problemet?
- Hvad overvejer vi at gøre?
- Hvordan tror vi, at det vil virke?
- Hvorfor tror vi, at det virker?
- Hvad er betingelserne for, at det virker?

<sup>17</sup> Dahler-Larsen og Krogstrup (2004)



En overskuelig måde at arbejde med planlægning og senere evaluering af en indsats er at opstille en matrix-model<sup>18</sup>, som nedenfor. (I afsnit 2 viste vi en matrix-model i forhold til casen Peter.)

<b>Mål</b>				
<b>Middel</b>				

Matrix-modellen kan bruges til at ”tænke højt” – både om sammenhængen mellem den planlagte indsats og udvikling af ønskede kompetencer og om evalueringen af indsatsen i forhold til samme.

At gøre sine fælles overvejelser og nedfælde dem i en matrix-model tjener yderligere til en systematisering af dokumentationen af de enkelte forløb, men også af den samlede § 9 stk.4-indsats.

Når man senere skal evaluere, kan man for hvert enkelt mål/middel vurdere: Kan vi be- eller afkræfte vores teori om indsatsen – gik det, som vi troede? Hvis ikke, var det så vores teori, der var forkert, eller noget i betingelserne?

18 Mørch (2005)

Matrix-modellen kan bruges til planlægning og evaluering af det enkelte forløb (niveau 1). Og den kan også bruges til udvikling af alle forløb i UU-centret/skolen (niveau 2).

Hvad har vi villet med de forskellige indsatser, og hvordan ser de ud til at virke?

I det følgende kapitel giver vi et bud på, hvordan man kan arbejde med modellen på niveau 1 i forhold til det enkelte forløb for den enkelte elev.

I kapitel 9 giver vi inspiration til, hvordan projektmodellen kan bruges på niveau 2 i forhold til evaluering af organisationernes arbejde med § 9 stk. 4-forløb.

# 8.0 Planlægning og evaluering af det enkelte § 9 stk. 4-forløb – niveau 1

Det følgende afsnit er tænkt som en praktisk hjælp til, hvordan man kan kvalificere arbejdet med et § 9 stk. 4-forløb. Punkterne nedenfor refererer til Mørchs projektmodel, som blev beskrevet i forrige afsnit.

De følgende overvejelser gøres af elev, lærer, vejleder, forældre og evt. praktikvært i fællesskab – så vidt det overhovedet er muligt.

## 8.1 Planlægning og evaluering

### **Problem**

- Hvordan opleves problemet af eleven?

### **Viden/teori**

- Hvad ved vi om problemet?
- Hvad må vi vide mere om?
- Hvem ved noget?
- Hvad ved vi hver især?

### **Resultater, succes/mål**

- Hvad ønsker den unge, der skal komme ud af en indsats?
- Hvad skal resultatet være?
- Hvilke mål og ønsker har han/hun?
- Er § 9 stk. 4 den rigtige ”løsning”?

## Indsats – overvejelser om forløbets mål og midler – formuleret i en matrix-model

Mål / Middel	Ønske om at undersøge den rigtige uddannelse	Blive bedre til skolegang og følgende fag	Lære noget nyt om ...
Erhvervspraktik 1 Erhvervspraktik 2			
Undervisning i ungdomsskolen			
Undervisning på hjemskole			
Introduktionskursus på ungdomsuddannelser			
Brobygning (4 uger)			
Besøgsdage på ung.-udd.			
Afklaring af evt. behov for specialundervisning og SP-støtte			
Mentor eller støtte kontaktperson			
Fritid/netværksopbygning			
Lektiehjælp			

### Ovenfor et eksempel på en indsats konkretiseret i en matrix-model

Mål og midler formuleres konkret og detaljeret

- Hvilken viden/hvilke kompetencer skal udvikles hos den unge (mål)?
- Hvilken form og hvilket indhold skal et § 9 stk. 4-forløb have (midler)?
- Hvad skal sættes i værk?

... matrix-modellen fortsat fra forrige side

Kunne gå til afgangsprøve i flg. fag	Få miljøskift i forhold til skole/kammerater og fritid	Bedre trivsel og selvværd/ få anerkendelse

I forbindelse med planlægningen af § 9 stk. 4-forløbene og de midler, der er besluttet, er der en række spørgsmål, som lærere og vejledere i samarbejde med de andre aktører må finde svar på.

#### Grundlæggende organisering

- Hvor lang tid skal forløbet strække sig over?
- Hvem er ”tovholder” og står for den løbende kontakt og evaluering med den unge og praktikstedet?
- Hvilke muligheder er der for en evt. ekstra ressourcetildeling?

## Didaktiske overvejelser

- Hvordan er sammenhængen mellem undervisning og uddannelses- og/eller arbejdspraktik? Hvilken tilrettelæggelsesform (se afsnit 2)?
- Hvordan tilgodeses de obligatoriske fag og kravene om test/prøver?
- Hvilke produkter skal den unge lave undervejs?
- Hvornår laves den afsluttende evaluering? Hvem inddrages?
- Hvordan hjælpes den unge og det, han/hun har lært, tilbage i skolen?
- Hvordan indgår resultaterne i elevens videre uddannelses- og vejledningsplan?

## Samarbejde

- Hvordan inddrages og samarbejdes med forældre? Hvilke aftaler skal laves?
- Hvordan inddrages og samarbejdes med praktikvært? Hvilke aftaler skal laves?
- Herunder udarbejdelse af praktikpapirer og information om Statens Erstatningsordning<sup>19</sup>
- Hvordan samarbejdes med klassens team? Hvilke aftaler skal laves?

## Evaluering

Evalueringen foregår på flere måder

1. *En løbende justering/forbedring af forløbet*, hvor ”tovholder” evaluerer og justerer løbende på ”indsatsen” med udgangspunkt i matrix-modellen sammen med elev, forældre og praktiksteder.
2. *Opsamling på forløbet*. Hvordan virkede forløbet, i forhold til hvad vi ville opnå med det? Hvad har eleven lært? Hvordan bringes det tilbage i skolen? Hvordan skal det indgå i elevens fremtidige uddannelses- og vejledningsplan? Afsluttende evalueres forløbet af de involverede parter (matrix-modellen).
3. *Skole/UU-center evaluerer (på niveau 2)* på tværs af f.eks. alle årets § 9 stk. 4-forløb. Også her kan man bruge de udarbejdede matrix-modeller som grundlag. Hvilke typer forløb har der været, hvordan har de virket, kan vi drage nogle generelle erfaringer om anvendelsen og udformningen af § 9 stk. 4-forløb? Denne evaluering på niveau 2 uddyber vi i afsnit 9.

19 *Bekendtgørelse om Statens erstatningsordning for deltagere i praktisk erhvervsorientering m.v. Træder i kraft 1.8.2008*

## 9.0 Evaluering af § 9 stk. 4-praksis på organisationsniveau – niveau 2

### 9.1 At evaluere systematisk i organisationen

Vi har lagt vægt på, at evalueringen skal være med til at kvalificere tænkningen om forløbene. Således, at evalueringsmodellerne

- kan styrke sammenhængen mellem de mål, man vil nå, og den indsats, der sættes ind
- kan skabe større grad af refleksion hos de professionelle

(Vi har skrevet om evalueringsmodeller i afsnit 6.)

Det er vigtigt, at ledelsen både i skolen og i UU-centret giver mulighed for, at de involverede professionssgrupper i fællesskab kan evaluere de samlede forløb.

Vi forestiller os, at evalueringen på organisationsniveauet, niveau 2, sker f.eks. en gang om året. På den måde får man mulighed for at reflektere over og diskutere det grundlag, man til daglig arbejder på: ”Kan vi udvikle vores forståelse af differentieret vejledning, inklusion, læring, samarbejde?”

Netop systematiseringen af evalueringerne gør, at de kan anvendes som led i en bevidst kvalitetsudvikling. Målet er som tidligere beskrevet en løbende udvikling af en ”indsatsteori” om sammenhæng mellem tiltag og mål. Det er netop det, man gør ved at sætte fokus på udvalgte tiltag i UU-centret og i skolen, så der bliver videndelt og justeret.

Evalueringen på niveau 2 kan både have meget konkrete dimensioner og være del af en kompetenceevaluering. Man kan se på, hvordan § 9 stk. 4-indsatsen virker i forhold til en række konkrete forhold i planlægning og gennemførelse. Og mere overordnet kan man spørge: ”Er de former, vi vælger, med til at realisere vores fælles faglige forståelse, vores praksisteori?”

Kompetenceevaluering bliver mulig, fordi man kan koble systematisk evaluering på baggrund af de udfyldte og evaluerede matrix-modeller med læring og metodeudvikling hos de professionelle.

Brugernes (og samarbejdspartners) oplevelse og synspunkter er en væsentlig del af evalueringen af de enkelte forløb, og især de unges udsagn omkring forløbet er vigtige at inddrage.

## 9.2 Det årlige evalueringsmøde

Erfaringerne fra de gennemførte § 9 stk. 4-forløb er fastholdt i de udfyldte og evaluerede matrix-modeller og anvendes som grundlag for opsamling og status på den praksis, man har i forhold til § 9 stk. 4 og evt. andre individuelle tilrettelagte forløb.

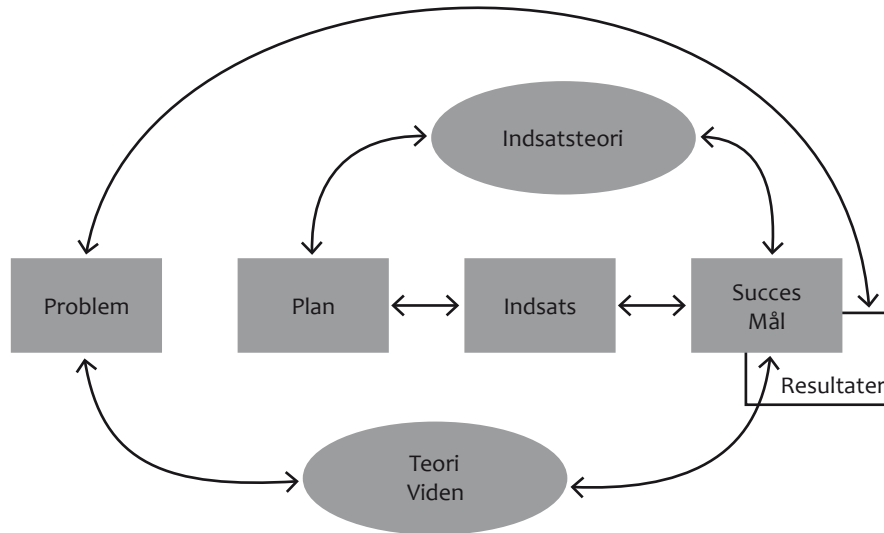
Her har man for hvert mål for elevens kompetenceudvikling f.eks. kunnet spørge sig: ”Er målet nået, og hvilke forhold i indsatsen har henholdsvis fremmet eller hæmmet dette? Har det knebet med at få etableret tilfredsstillende samarbejder, eller har det været svært at kombinere praktikdelen med undervisning i de obligatoriske fag?”

På baggrund af disse erfaringer kan man mere generelt sætte fokus på nogle af de spørgsmål til planlægningen, der er nævnt i afsnit 8. F.eks. ”Hvordan har samarbejdet med de forskellige aktører fungeret, og hvilken indsats skal der til for at gøre det bedre?”

Matrix-modellerne kan ligeledes danne grundlag for mere overordnede overvejelser, som handler om lærernes og vejledernes fællesfaglige udvikling. Til denne del af den fælles evaluering kan man lade sig inspirere af Mørchs projektmodel, som vi tidligere (i afsnit 6) blot har vist og kort præsenteret. Det kan i denne proces være en fordel at inddrage en udefrakommende, der kan lede processen og stille de spørgsmål til det, man ikke selv kan få øje på i organisationen.



## Projektmodel



En af modellens hovedpointer er at udvikle mål for det problem, man arbejder med, forud for beslutningerne om den indsats, man vil sætte i værk. Det særlige er, at man ikke går direkte fra problem til plan og gennemførelse af indsats.

Man kan tale om tre vigtige hovedbevægelser i Mørchs model. De tre bevægelser kan foretages i vilkårlig rækkefølge:

- bevægelsen fra problem til succes/mål
- bevægelsen fra succes/mål til indsatsplanlægning
- bevægelsen fra indsatsplanlægning til resultater

Både ved planlægning og evaluering kan man udfordre sig selv ved at overveje sammenhænge.

En bevægelse går mellem *plan* og *succes/mål* via *indsatsteori* (eller "programteori" som beskrevet i afsnit 6). Det betyder, at man inden udformningen af planen overvejer sine teorier om, hvordan indsatsen skal virke.

På de årlige evalueringsmøder kan man bruge matrix-modellerne som grundlag for en diskussion og udvikling af indsats teorien. I de udfyldte matrixer ses den konkrete tænkning om sammenhængen mellem *mål* og *midler*. Sammenhængen udtrykker indsats teorien, som således bliver synlig og kan diskuteres: ”Hvordan og hvorfor tror vi, at indsatsen virker?”

Lars, som er skoletræt, kan have fået et praktikophold hos bagermester Svendsen. På mødet er der mulighed for at spørge: ”Hvorfor er det egentligt godt for Lars? Er midlet, praktik hos Bagermester Svendsen, et tilbud, som Lars kan profitere af i forhold til sine mål?” Disse spørgsmål diskuteres i forhold til alle § 9 stk. 4-forløb, der har været etableret for unge i centret/på skolen. At forholde sig til flere forløb giver mulighed for refleksioner, faglige diskussioner samt generalisering af viden, som ikke er mulig i det daglige arbejde.

Man kan ligeledes forholde sin indsats teori til mere generel teori om, ”hvad der virker”, hvilket kan medvirke til at nuancere og udvikle organisationens indsats teori.

En anden bevægelse i modellen går mellem oplevet *problem* og *succes/mål*. For at kvalificere denne bevægelse inddrages hjælperedskabet kontekst teori, dvs. *teori* og *viden* om problemfeltet og den sammenhæng, der arbejdes i. Det betyder, at inddragelse af kontekst teorien kan ændre den måde, man forstår problemet på, og de resultater, man forestiller sig skal komme ud af indsatsen – inden man formulerer selve indsatsen.

I forhold til evaluering af § 9 stk. 4-forløb kunne det være en diskussion af, i hvor høj grad unge bliver anskuet ud fra kategorier som adfærdsvanskelige, skoletrætte, ADHD osv. Eller i hvor høj grad unge forstås som deltagere i sociale sammenhænge med forskellige værdisæt, herunder kammeratskabsgrupper. Her ses adfærd skabt af de sociale sammenhænge, som vi indgår i. (Dette perspektiv har vi uddybet i afsnit 4.) Med udgangspunkt i de konkrete matrix-modeller kan man diskutere, hvordan man mere overordnet forstår de unge, og om § 9 stk. 4 er svaret på problemer, som de unge forstår dem?

En tredje bevægelse er at finde måder, der sikrer, at det, man har forestillet sig, reelt bliver sat i værk og fastholdes gennem projektførelset, og at det er muligt at *undersøge/evaluere*, om og hvordan indsatsen virker.

Dels må det overordnede formål med § 9 stk. 4-forløb inddrages, ligesom større politiske målsætninger, som at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015, vil betyde, at arbejdet med bl.a. § 9 stk. 4 skal vurderes i forhold til mere absolutte mål.

## 10.0 anbefalinger til det kommunale niveau

Udbygningen af § 9 stk. 4 skal ses i lyset af regeringens overordnede målsætning om, at 95 % af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

I Globaliseringsrådets rapport ”Fremgang, fornyelse og tryghed” (Regeringen 2006) anbefales det, at kommuner skal have et klart og sammenhængende medansvar for, at alle unge går i gang med og fuldfører en ungdomsuddannelse. Ligeledes opfordrer rådet til, at kommunerne udarbejder en handlingsplan for deres indsats.

Folkeskolelovens § 9 stk. 4 kan ses som en af flere muligheder, kommunen kan tage i anvendelse, for at unge i folkeskolen opnår kompetencer, så de bliver i stand til at gå i gang med og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Resultaterne af vores undersøgelser i dette projekt peger på, at selv om § 9 stk. 4 er et redskab, der har eksisteret siden 1995, har det kun været brugt i meget sparsomt omfang.

En del af forklaringen kan findes i de manglende rammebetingelser, vi i hæftet har peget på, som nødvendige. Betingelser, der skal være til stede, for at lærere og vejledere kan planlægge og gennemføre § 9 stk. 4-forløb, der lever op til kravene om at være undervisningsforløb, hvor praktisk og teoretisk indhold kombineres ud fra elevernes særlige behov.

Vores anbefalinger til det kommunale niveau er derfor:

- at prioritere § 9 stk. 4 og andre individuelle særligt tilrettelagte forløb som indsatsområder i de årlige kvalitetsrapporter fra skoleområdet
- at etablere tværforvaltningsmæssige samarbejdsfora
- at sikre ressourcer til gennemførelse af § 9 stk.4 og andre individuelle særligt tilrettelagte forløb
- at udvikle kontakterne til og samarbejdet med det lokale erhvervsliv. Det kan evt. ske i samarbejde med erhvervsrådet og turistrådet
- at etablere samarbejdsfora mellem skole, UU-center, ungdomsskole, produktionsskole og erhvervsuddannelser

# Litteratur

Andersen Boye, F. (2007): *Tegn er noget, vi bestemmer*. JCVU Forlag

Andersen Boye, F. (2003): *En evalueringsdidaktik*. I Kvan 65. Roskilde Universitetsforlag

Dahler-Larsen, P. (2001): Kap. 3 og 8 i *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag

Dahler-Larsen, P. (2003): *Evalueringsplan og metodevalg*, s. 171-174 i Dahler-Larsen, P. *Selvevalueringens Hvide Sejl*. Syddansk Universitetsforlag 2003

Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H. K. (2004): *Nye veje i evaluering: håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime Academic

De Wit, C. K. (2006): *Evalueringsdidaktik – sammenhængen mellem mål og evaluering*, s. 230-262 i *Almendidaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Kvan

*Fremgang, fornyelse og tryghed*, Globaliseringsrådet (2006), [www.globalisering.dk](http://www.globalisering.dk)

Jensen, N.R. og Gudmundsson, G. (2005): *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, "hvad der virker"*. DPU

Krogstrup, H. K. (2006): *Evalueringsmodeller*. Academica

Larsen, J. (2005): *Unge oplevelse af vekselluddannelsen*. Ph.d.-afhandling. RUC

Lave, J. (1988): *Formidling eller praktisk forståelse*, s. 150-180 i *Udkast 2/1988*

McDermott, R.P. (1996): *Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn*, i Højholt C: *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger

Mørch, S. (2005): *Projekt og evaluering. Indsats og forskning i social praksis*, s. 67-93 i Bechmann Jensen, T. og Christensen, T.: *Psykologiske og pædagogiske metoder*

Mørch, S. (2007): *Ungdomslivet i forandring*, s. 49-90 i *Unge læring på klub- og fritidsområdet*. Ungdomsringen

*Rapport fra udvalget til afbureaukratisering af folkeskolen. Juni 2008*

*Udvalget til afbureaukratisering af folkeskolen. Juni 2008*

*Vejledning om valg af uddannelse og erhverv. Danmarks Evalueringsinstitut (2007)*

# Love og bekendtgørelser

- Bekendtgørelse om lov om folkeskolen: [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)
- Bekendtgørelse om statens erstatningsordning for deltagere i praktisk erhvervsorientering m.v. Træder i kraft 1.8.2008 (i skivende stund i høring)
- LBK nr. 770 af 27. juni 2008, Bekendtgørelse af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv (gælder fra 1.august 2008) (sammenskrivning af Lov nr. 298, 314 og 559)
- Lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved § 73 i lov nr. 431 af 6. juni 2005, § 1 i lov nr. 592 af 24. juni 2005, lov nr. 594 af 24. juni 2005, § 1 i lov nr. 313 af 19. april 2006 og lov nr. 572 af 9. juni 2006
- Lov nr. 559, juni 2007: ”Lov om ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv og forskellige andre love og om ophævelse af lov om brobygningsforløb til ungdomsuddannelserne (tidlig vejledning i folkeskolen, mentorordning, brobygning og forøget opsøgende vejledning m.v.)” (gælder fra 1.august 2008)
- Lovforslag 171. Bemærkninger til lov om valg af uddannelse og erhverv





VIDENCENTER FOR  
UDDANNELSES- OG  
ERHVERVSVEJLEDNING

---