

Afklaring til AspIT

Evaluering af AspITs interne afklaringsforløb,
dokumentationsproces og samarbejde med kommuner



Afklaring til AspIT

Evaluering af AspITs interne afklaringsforløb,
dokumentationsproces og samarbejde med kommuner

2016

Afklaring til AspIT

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-938-4

Indhold

1	Resume	6
1.1	Resultat: grundigt internt afklaringsforløb med mulighed for gensidig afklaring	6
2	Indledning	10
2.1	Evalueringsens formål og fokusområder	10
2.2	AspIT-uddannelsen og dens elevgruppe	11
2.3	Metode og design	12
2.4	Rapportens opbygning	13
3	Inden AspIT: forløb og bevæggrunde	14
3.1	Tre typer af forudgående forløb for eleverne	14
3.2	It og job som begrundelser for valg af AspIT	16
4	Afklaringsforløbenes tilrettelæggelse og sammensætning	17
4.1	Afklaringsforløbets formål	17
4.1.1	Hos ni udbydere: Afklaringsforløbet skal muliggøre en gensidig vurdering af egnethed	17
4.1.2	Variation i længde af afklaringsforløb hos de ni udbydere	18
4.1.3	AspIT Midtjylland: Afklaringsforløb har karakter af indslusningsforløb	18
4.2	Afklaringsforløbenes sammensætning	19
4.2.1	Afklaringsforløbene præsenterer uddannelsens områder med lokal variation	19
4.3	De faglige elementers funktion i afklaringsforløbene	20
4.3.1	De faglige elementer muliggør observation af faglige, sociale og personlige kompetencer	21
4.3.2	Grundlæggende forskelle på formål og tilrettelæggelse	22
4.3.3	Opgavernes faglige niveau er introducerende af flere grunde	23
4.3.4	Vigtigt, at eleverne får indtryk af uddannelsens it-indhold	24
4.3.5	FVU-test og lignende tests afdækker yderligere dimensioner	25
4.4	De sociale og fysiske aktiviteters funktion i afklaringsforløbene	26
4.4.1	Variation med hensyn til mængde af aktiviteter blandt besøgsskolerne	26
4.4.2	Aktiviteterne skal styrke kendskab til elever og understøtte hhv. social læring og social trivsel	26
4.4.3	Eleverne har blandede holdninger til de sociale aktiviteter	27
4.5	Rammer, tilpasning og tryghed	27
4.5.1	Klare og overskuelige rammer	27
4.5.2	Fokus på målgruppens behov og individuel tilpasning	28
4.5.3	Skabe trygge og tillidsfulde relationer	29
4.5.4	Elevernes positive oplevelser med afklaringsforløbene	30
4.6	Forældresamarbejde	31
4.6.1	Differentieret samarbejde med formaliserede møder ved begyndelse og afslutning	31
4.6.2	Forældre kan ønske mere information, men være usikre på, om kontakt til skolen er acceptabel	31
4.6.3	Mulighed for rum for erfaringsudveksling	33
4.7	Opsummering	33
5	Vurderingskriterier og dokumentation	35
5.1	Andel, der går fra afklaringsforløb til uddannelse	35
5.2	Dokumentationsproces og kriterier	36
5.2.1	AspIT Østjylland – sammenhæng mellem kriterier og evalueringsskemaer	36

5.2.2	AspIT Fyn – anvendelse af forskellige evalueringsværktøjer	39
5.2.3	Fordele ved tydeliggørelse af kriterierne for eleverne	41
5.2.4	AspIT Midtjylland – fokus på trivsel og fremtidigt uddannelsesforløb	42
5.3	Vurderinger af egnethed	44
5.3.1	En helhedsvurdering med udgangspunkt i det it-faglige arbejde	45
5.3.2	Ingen operationaliserede kriterier om personlig og social adfærd i de sociale aktiviteter	45
5.3.3	Systematisk dokumentation spiller en afgørende rolle for den kvalificerede vurdering	45
5.3.4	Udfordringer: en svær balance mellem detaljer og overblik samt et element af subjektivitet i vurderingen	46
5.3.5	De særligt svære vurderinger bygger på mange fælles overvejelser	47
5.3.6	Urolige og udadreagerende elever har AspIT svært ved at rumme	48
5.4	Statusamtalerne	48
5.4.1	Forskellige funktioner	48
5.4.2	Samtalerne kan kvalificeres yderligere	50
5.5	Opsummering	50
6	Inden AspIT: kommunal visitationspraksis	52
6.1	Rationaler og praksis i vurderingsprocessen med hensyn til den unges fremtidige tilbud	52
6.1.1	Afprøvning, specialpædagogisk træning og hurtigt i job prioriteres ofte højt	53
6.1.2	En borger kan sjældent komme på AspIT som første mulighed	54
6.1.3	Afklaringsrapporten bruges delvist efter hensigten	54
6.1.4	Evalueringssamtalerne: Formålet er uklart for nogle sagsbehandlere og UU-vejledere	56
6.2	Der er forskellig bevillingspraksis blandt kommunerne	57
6.2.1	Information og dialog er vigtige tilgange til samarbejde med kommunerne	58
6.2.2	Det gratis afklaringsforløb er en hjælp for både sagsbehandlere og UU-vejledere og unge	59
6.3	Økonomien spiller en rolle for kommunens visitation	59
6.4	Opsummering	61
7	Samlede opmærksomhedspunkter	62
Appendiks		
Appendiks A:	Tabeloversigt over fagområder	64
Appendiks B:	Optagne elever efter afklaringsforløb i efterår 2014	66
Appendiks C:	AspIT Østjylland – Kriterier og evalueringsværktøjer	67
Appendiks D:	AspIT Fyn - Kriterier og evalueringsværktøjer	69

1 Resume

Denne rapport er en evaluering af AspITs interne afklaringsforløb for kommende elever på AspIT-uddannelsen. AspIT er en it-uddannelse, som er tilrettelagt for unge med autismespektrumforstyrrelse (ASF). Formålet med afklaringsforløbet er at opnå en gensidig vurdering af, om den unge er egnet til uddannelsen.

Evalueringen har fokus på udbydernes tilrettelæggelse af det interne afklaringsforløb, vurderingskriterier og dokumentationsproces samt samarbejde med de unges bopælskommuner i forbindelse med det interne afklaringsforløb.

Styregruppen for AspIT og de ti udbydere af uddannelsen er evalueringens målgruppe. Evalueringen kan også have interesse for brugerne af AspIT, herunder ikke mindst sagsbehandlere og UU-vejledere i kommunerne samt de unge og deres forældre.

1.1 Resultat: grundigt internt afklaringsforløb med mulighed for gensidig afklaring

Evalueringen viser overordnet set, at afklaringsforløbene er grundige og velgennemtænkte forløb, der giver mulighed for gensidig afklaring for elever og udbydere. Eleverne får i forløbene en forsmag på, hvordan det er at gå på uddannelsen. De arbejder med alle de fire it-områder, som uddannelsen omfatter, og stifter bekendtskab med de sociale og fysiske aktiviteter i uddannelsen. Eleverne får hermed en erfaringsbaseret mulighed for at finde ud af, om uddannelsen virkelig er noget for dem. På samme tid får udbyderne et grundigt indtryk af, om eleverne er egnede til uddannelsen og efterfølgende erhvervsarbejde. Udbyderne anvender detaljerede dokumentationsværktøjer til at dokumentere elevernes motivation for samt faglige, personlige og sociale kompetencer til at arbejde med it. Denne konklusion er primært rettet mod ni af AspIT-udbyderne.

AspIT Midtjyllands interne afklaringsforløb adskiller sig fra de øvrige udbydernes

Afklaringsforløbet på AspIT Midtjylland følger en anden model og har et andet formål end de øvrige udbydernes. Det skyldes, at eleverne har fået bevilget uddannelsen fra deres hjemkommune, når de starter, såfremt de første seks uger går godt. Eleverne begynder direkte på AspIT-uddannelsens første modul og er altså ikke igennem et afklaringsforløb forud for optagelsen, på samme måde som det ses hos de ni øvrige udbydere. De seks uger, modulet varer, har karakter af et indslusningsforløb til uddannelsen, hvor det vægtes højt, at eleverne falder til på uddannelsen og trives. Der arbejdes meget målrettet med elevernes trivsel og tryghed gennem afklaringsforløbet, og dette vægtes højt af lærer, specialpædagogisk vejleder og uddannelsesleder. It-fagligt er forløbet styret af uddannelsens første modul om grundlæggende it. Eleverne præsenteres derfor ikke systematisk for alle fire it-områder, og eleverne vurderes heller ikke systematisk på baggrund af opgaveløsning inden for alle it-områderne. På AspIT Midtjylland har man indtryk af, at man optager enkelte mere støttekrævende elever end hos de andre udbydere og også har forskellige pædagogiske støttefunktioner i løbet af uddannelsen, der kan muliggøre dette. Evalueringen påpeger, at det er vigtigt, at udbyderen vedbliver med at sikre, at eleverne vil være i stand til at varetage job efterfølgende, og herunder arbejder på at sikre, at eleverne har en reel mulighed for afklaring med hensyn til, om AspIT er den rette uddannelse for dem.

De it-faglige opgaver er grundlag for vurderingen af elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer med hensyn til it-arbejde

På AspIT Østjylland og AspIT Fyn er de it-faglige opgaver, som eleverne skal arbejde med, tilrettelagt, så de danner basis for, at lærerne kan vurdere elevernes faglige, personlige og sociale kom-

petencer med hensyn til it-arbejdet. Opgaverne er tilrettelagt, så lærerne ikke blot kan observere elevernes faglige niveau, men også, om de forekommer fx tilstrækkeligt motiverede, koncentrede, vedholdende og fleksible.

Tilrettelæggelse af det faglige niveau, så der også er mulighed for tilpasning

It-niveauet på de interne afklaringsforløb er tilpasset, så det både introducerer eleverne til de fire it-områder og muliggør en rolig tilvænning til AspIT, dvs. at eleverne starter med it-opgaver på et relativt overkommeligt niveau. Det tilpassede niveau giver lærerne bedre mulighed for at vurdere elevernes arbejds måde, hvorimod alt for udfordrende opgaver kunne tage modet fra eleverne. Der er dog forskel på elevernes it-faglige niveau og hastighed, og derfor arbejder flere lærere med differentierede opgaver og ekstraopgaver, så alle kan føle, det er spændende nok.

Målgruppens behov er i centrum

Helt generelt for det interne afklaringsforløbs succes er, at det er kendetegnet ved en tilpasning til målgruppens behov. Afklaringsforløbene har overskuelige fysiske rammer med små holdstørrelser og individuelle arbejdsbåse til eleverne, en overskuelig og klar dagsstruktur samt i vidt omfang individuel tilpasning og støtte til eleverne. Desuden arbejder hhv. lærere og specialpædagogiske vejledere med at skabe trygge og tillidsfulde relationer til eleverne, hvilket kan understøtte elevernes oplevelse af et trygt læringsmiljø.

Variation i tilrettelæggelsen

Der er blandt de ti udbydere variationer i tilrettelæggelsen af forløbene. Det bliver i evalueringen på den ene side påpeget, at det må være op til AspITs styregruppe at vedtage, hvor stor variation der kan være inden for konceptet, og på den anden side at understøtte, at der sker vidensdeling om lokale initiativer, der også kan være til gavn for andre udbydere. Fx har nogle udbydere gode erfaringer med systematisk at teste alle deres elever i læsning, matematik og engelsk.

AspIT som livline til et selvforsørgende voksenliv

Eleverne og forældre udtrykker sig meget positivt om deres oplevelser i forbindelse med de interne afklaringsforløb. For eleverne ligger de positive oplevelser i it-fokusset, som de synes er spændende, og i en tilrettelæggelsesform, som de oplever, tager højde for deres behov. For forældrene går de positive tolkninger på, at de kan mærke, at deres børn trives og "blomstrer" i forløbene. Bagsiden af medaljen er bekymringen for, om eleverne ikke kan begynde på uddannelsen, enten fordi de ikke erklæres egnede, eller fordi bopælskommunen ikke vil bevillige uddannelsen. Perspektivet med, at AspIT ofte leder til job, vejer meget tungt i forbindelse med valget af uddannelsen, og forældrene ser ikke AspIT som én mulig uddannelse blandt mange, men som uddannelsen, der kan gøre, at deres børn får et selvforsørgende voksenliv.

Det it-faglige arbejde er helt centralt i vurderingen

Udbydernes vurdering af elevernes egnethed bygger på en helhedsvurdering af eleven med det it-faglige arbejde som omdrejningspunkt. Det er elevernes udvisning af faglige, personlige og sociale kompetencer i forbindelse med løsningen af it-opgaverne, der er det helt centrale i vurderingsprocessen. Dog ses der også på andre parametre såsom stabilt fremmøde og en alment acceptabel omgang med andre, herunder en vilje til at forbedre sin hygiejne, hvis det er nødvendigt.

Grundig og systematisk vurdering

I vurderingsprocessen anvendes løbende grundige og systematiske evalueringsredskaber i form af logbøger og ugentlige skriftlige evalueringer fra både elever og lærere samt statusamtaler med eleverne. Den systematiske anvendelse af de grundige og detaljerede evalueringsværktøjer sikrer:

- 1 at der systematisk tages højde for alle relevante aspekter omkring eleven
- 2 at elevens ageren og udvikling igennem hele forløbet ligger til grund for vurderingen
- 3 at der er mulighed for nødvendig tilpasning undervejs i forløbet i forhold til den enkelte elevs særlige behov, hvis evalueringerne tyder på, at der er behov for en justering.

Det er en svær balance, som udbyderne skal ramme, mellem systematik og grundighed i evalueringsværktøjerne og overskuelighed og anvendelighed af selvsamme. I et fremadrettet perspektiv kan der fokuseres mere på overskueligheden.

De svære vurderinger kræver ekstra overvejelser

Det er ikke altid, at det er nemt for AspIT-udbyderne at vurdere, om eleverne er egnede. For nogle elever giver det sig selv – de finder igennem forløbet selv ud af, at de ikke er motiverede – mens andre elever meget tydeligt er egnede. Mellem disse to grupper er der nogle elever, hvor vurderingen er svær. De specialpædagogiske vejledere og lærerne har mange overvejelser om disse elever. Evalueringen peger på, at der er særlige udfordringer med at tage stilling til, om elever med meget urolig og udadreagerende adfærd, fx med ADHD-diagnoser, kan rummes inden for AspITs rammer og blandt de andre elever.

Kommunernes visitering til AspIT bygger på flere parametre

Kommunernes visitering til AspIT bygger på en række parametre udover elevens behov og egnethed. En parameter er uddannelsens pris, en anden er, hvilke uddannelses tilbud kommunerne selv har. Visitationspraksis er forskellig fra kommune til kommune og kan også afhænge af den enkelte sagsbehandler og UU-vejleder.

Logikker og rationaler, som ikke understøtter bevilling til AspIT

Kommunerne bevilger uddannelsen gennem enten STU eller LAB. Den kommunale vurderingspraksis og logikkerne bag disse to bevillingsformer er ikke altid gunstige for den unge, der gerne vil på AspIT. For at få bevilliget en STU skal den unge ofte være afprøvet bredt på andre uddannelser og i andre tilbud. Desuden kan valget falde på andre STU-tilbud end AspIT, fordi det vægtes højere, at den unge med STU opnår social udvikling og træning end direkte får udviklet sine erhvervsfaglige kompetencer. Når det er LAB, der bliver anvendt til at få bevilliget uddannelsen, så kan der være andre hensyn. En logik i forbindelse med anvendelsen af LAB er, at borgeren skal ud på arbejdsmarkedet. Dette kan ske gennem tiltag som fx virksomhedspraktikker. Det indgår hermed ikke som et centralt parameter i forbindelse med bevilling med LAB, at borgeren først skal have en uddannelse.

Risiko for misforståelser om formål med afklaringsrapport og afsluttende evalueringssamtaler

Der er sagsbehandlere og UU-vejledere, som har andre forventninger til afklaringsrapporten med egnethedsvurdering samt de afsluttende evalueringssamtaler end de intentioner, AspIT har. Nogle sagsbehandlere og UU-vejledere forventer, at rapport og samtale giver indsigt i borgerens personlige og sociale problemstillinger samt de generelle støttebehov, som borgeren har. Med andre ord forventer de, at rapport og samtaler begrunder, hvorfor denne borger skal have et særligt tilbud. Det er ikke AspITs intention eller kompetence. AspIT fokuserer i stedet på elevens styrkesider og kompetencer med hensyn til uddannelsen. Der synes at være behov for, at AspIT formidler formål med rapport og evalueringssamtale til nye sagsbehandlere og UU-vejledere. Andre sagsbehandlere, der kender AspIT godt, vælger fx at anvende AspITs beskrivelse af de unges egnethed til uddannelsen, når de skriver deres indstilling til en bevilling.

Information til og dialog med sagsbehandlerne er vigtigt

Der er forskel på, hvor meget dialog AspIT-udbyderne har med de unges sagsbehandlere og UU-vejledere, inden de unge begynder på afklaringsforløb. På AspIT Midtjylland er det altid med kommunens godkendelse, den unge begynder. Andre steder kan nogle unge begynde på det interne afklaringsforløb, uden at deres sagsbehandlere er helt indforståede. Her kan afklaringsforløbet med en egnethedsvurdering i nogle tilfælde blive en løftestang for, at den unge får bevilliget uddannelsen af kommunen. Men der er også en risiko for, dels at den unge får sat sig op til en uddannelse, som vedkommende så ikke får bevilliget, dels at det hæmmer et fremtidigt samarbejde og skaber en mistillid til AspIT fra sagsbehandlerne side, at de ikke er blevet inddraget.

Information til og dialog på beslutningstagerniveau er vigtigt

Sagsbehandlere og UU-vejledere ønsker, at AspIT bliver mere aktiv i forbindelse med informationstiltag overfor beslutningstagere, fx skolechefer og andre i visitationsudvalg. Et bedre kendskab til AspIT på disse niveauer vil øge sandsynligheden for bevilling af uddannelsen. Informationen kan bl.a. fokusere på AspITs høje beskæftigelsesfrekvens. Det er nu forskelligt blandt udbyderne, hvilken dialog de har med deres oplandskommuner, og særligt i nogle kommuner kan det være vanskeligt for AspIT at komme tættere på beslutningstagerniveauet, men ikke desto mindre er det stadig vigtigt – og måske et fælles udviklingsarbejde for udbyderne.

Evalueringens datamateriale

Evalueringen bygger på skriftlige redegørelser fra alle ti AspIT-udbydere, besøg med observationer og interview på AspIT Fyn, AspIT Midtjylland og AspIT Østjylland, telefoninterview med ni sagsbehandlere/UU-vejledere samt en workshop med repræsentanter for alle AspIT-udbydere.

2 Indledning

AspIT er en erhvervsrettet it-uddannelse, som er særligt tilrettelagt for unge med ASF. Uddannelsen udbydes i dag på ti uddannelsessteder. For at de unge kan blive optaget på uddannelsen, skal de igennem et internt afklaringsforløb. Formålet med forløbet er at opnå en gensidig afklaring mellem skolen og den unge om, hvorvidt den unge skal begynde på AspIT.

Det er hermed igennem det interne afklaringsforløb, at skolen vurderer, om eleven dels er egnet til at følge uddannelsen, dels vil være parat til at få praktikplads 1½ år inde i uddannelsesforløbet. For eleverne fungerer afklaringsforløbet som en introduktion til uddannelsen og deres mulighed for at vurdere, om de vil være motiveret for uddannelsens it-faglige arbejde indenfor de rammer, som AspIT giver.

Det er relevant for AspIT at blive klogere på, dels hvordan de interne afklaringsforløb fungerer på skolerne med hensyn til elevernes afklaring og videre forløb på skolen, dels hvilke kriterier der anvendes i forbindelse med udvælgelsen af elever til uddannelsen, samt hvordan de kommunale sagsbehandlere – der afgør, om en elev kan få bevilling til AspIT-uddannelsen – opfatter afklaringsforløbet og dets formål. Styregruppen for AspIT har derfor bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre denne evaluering af afklaringsforløbet.

2.1 Evalueringens formål og fokusområder

Formålet med evalueringen er at belyse tre overordnede dimensioner ved det interne afklaringsforløb og klargøre, hvordan de fungerer i dag, og hvilke fremadrettede udviklingsmuligheder der er for disse.

De tre overordnede dimensioner er følgende:

- 1 *Hvordan er de interne afklaringsforløb tilrettelagt hos udbyderne?*
 - a. Hvilken betydning har de faglige elementer, undervisningens rammer og arbejdet med relationsdannelse?
 - b. Hvilket fokus er der på faglig udvikling i forløbet?
 - c. Hvordan opleves det interne afklaringsforløb af elever, forældre og sagsbehandlere?
 - d. Hvad lægger eleverne vægt på med hensyn til at søge ind på AspIT, og hvad har de haft af uddannelsesforløb inden?
- 2 *Hvordan arbejder udbyderne med vurderingskriterier og dokumentation?*
 - a. Hvilke kriterier vurderes der ud fra og hvordan?
 - b. Hvordan foregår evalueringen og den løbende dokumentation i forløbet?
 - c. Hvilke overvejelser gør skolerne sig om, hvilke elever der er egnede til AspIT-uddannelsen?
 - d. Hvilken form for dialog er der med elever og forældre undervejs i det interne afklaringsforløb?
- 3 *Hvilken opfattelse har de kommunale sagsbehandlere af AspIT og af det interne afklaringsforløb i særdeleshed?*
 - a. Hvordan hænger AspITs afklaringsforløb sammen med kommunernes vurderingsparametre?
 - b. Hvilke barrierer er der med hensyn til bevilling af en AspIT-uddannelse, og hvordan ser kommunernes bevillingspraksis ud?
 - c. Hvordan opfatter og bruger sagsbehandlerne AspITs dokumentation?

Evalueringen beskriver forskelle og ligheder på tværs af alle ti AspIT-udbydere, men går særligt i dybden med tilrettelæggelsen og vurderingsprocessen hos tre udbydere, nemlig AspIT Østjylland, AspIT Fyn og AspIT Midtjylland.

2.2 AspIT-uddannelsen og dens elevgruppe

AspIT udbydes på 10 uddannelsessteder. Der er fire hovedudbydere af uddannelsen, hvoraf to har underafdelinger. Alle uddannelsesstederne er:

- AspIT Trekanten (Vejle) og herunder:
 - AspIT Storkøbenhavn (Høje-Taastrup)
 - AspIT Sønderjylland (Aabenraa)
 - AspIT Nordjylland (Aalborg)
 - AspIT Østjylland (Aarhus)

- AspIT Midtjylland (Skive)
- AspIT Esbjerg
- AspIT Fyn (Odense) og herunder:
 - AspIT Bornholm
 - AspIT Sjælland (Næstved)

Visitationen til uddannelsen sker enten gennem anvendelse af Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) eller med hjemmel i Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats (LAB), og det er hermed hjemkommunen, der betaler for den enkelte elev på uddannelsen. AspIT-uddannelsen varer 3 år, hvor eleverne efter 1½ år kommer i praktik i en virksomhed. Når uddannelsen afsluttes, er ca. 80 % af eleverne i beskæftigelse.

Uddannelsen er bygget op omkring, at elevgruppen af unge med autismespektrumforstyrrelse eller lignende diagnoser kan have interesse og talent for it-fagligt arbejde, men samtidig have brug for nogle særlige rammer for at kunne gennemføre en uddannelse såsom klar struktur, overskuelighed, ro og en særlig forståelse og støtte, også med hensyn til eventuelle følgediagnoser, se nedenstående tekstboks.

Kendetegn ved autismespektrumforstyrrelse

Der er ifølge diagnosebeskrivelser nogle særlige kendetegn ved autismespektrumforstyrrelse (ASF). Det skal dog understreges, at diagnosesproget giver en forenklet beskrivelse af kendetegn ved personer, og beskrivelser af karakteristika skal derfor læses med forbehold. Der kan være meget store forskelle mellem personer med samme diagnoser, herunder deres reaktioner og præferencer. For personer med ASF er nogle af kendetegnene:

- De kan udvikle meget stærke særinteresser og blive meget optaget af én ting, som de sætter sig grundigt ind i. Personer med ASF kan være meget konkret tænkende og have svært ved at forstå ironi.
- De vil ofte gerne have social kontakt, men de kan have vanskeligt ved at forstå de sociale omgangsformer, som udspiller sig omkring dem, herunder at forstå andres tanker og følelser. De kan have en begrænset situationsfornemmelse og fx komme med upassende og grove bemærkninger. De kan også fremstå lidt stædige og påståelige.
- For personer med ASF kan sanseindtryk – fx indtryk fra syns-, høre- og lugtesansen – forekomme meget stærke. Samvær med mange mennesker eller ophold i et overfyldt rum kan virke stressende, overstimulerende og forvirrende, hvilket kan føre til problemadfærd. Verden kan virke meget kaotisk på personer med ASF. De kan derfor have behov for rutiner og struktur på hverdagen og meget få ændringer i disse rutiner.
- Personer med ASF kan desuden have vanskeligt ved dagligdags gøremål såsom personlig hygiejne. Og de kan have svært ved selv at administrere at få lavet deres lektier, aflevere opgaver til tiden osv. De kan derfor have behov for meget struktur og tydelige beskrivelser af opgaver.

Herudover kan personer med ASF have forskellige følgediagnoser, fx fobier, ADHD og OCD (en psykisk lidelse med tvangstanker og/eller -handlinger).

*Kilde: EVA 2015: Evaluering af visiteret hf, s. 10-11. Her henvisning til følgende kilder: Videnscenter for Autisme: www.autisme.dk. L.H. Willey, 1999: *I skyggen af det normale. At leve med Aspergers syndrom*. København, Dansk Psykologisk Forlag. T. Peeters og C. Gillberg, 2002: *Autisme. Medicinske og pædagogiske aspekter*. København, Hans Reitzels Forlag.*

På uddannelsen og i afklaringsforløb underviser it-faglærere, som oftest også har en pædagogisk uddannelse eller et pædagogisk kursus. Desuden er der til hvert uddannelsessted tilknyttet en eller flere specialpædagogiske vejledere; de har bl.a. en rådgivende pædagogisk rolle på uddannelsen og varetager kontakt med kommune og kommende elever samt evt. deres forældre.

2.3 Metode og design

Der er indsamlet en række forskellige data til rapporten, som præsenteres i dette afsnit.

Skriftlige redegørelser. Hver udbyder har udformet en skriftlig redegørelse om sin tilrettelæggelse, optag og kriterier i afklaringsforløbet. Udbyderne har desuden medsendt bilag i form af kriterier, evalueringsskemaer m.m. De skriftlige redegørelser har dels dannet baggrund for senere interview, dels været selvstændigt empirisk materiale, bl.a. har vi gennemført dokumentanalyse af kriterier og evalueringssværtøjer for de tre besøgs-skoler (se nedenfor).

Besøg på tre skoler. Tre skoler er udvalgt som besøgs-skoler: AspIT Østjylland, AspIT Midtjylland og AspIT Fyn. På de tre besøgs-skoler har vi gennemført observation af midtvejsamtaler mellem elever og specialpædagogisk vejleder i det seneste afklaringsforløb. Der er endvidere på en skole gennemført observation af klasseundervisning og på en anden af de afsluttende evalueringssamtaler. Tillige har vi gennemført interviews med specialpædagogiske vejledere, lærere i afklaringsforløbet, udvalgte elever fra afklaringsforløbet og forældre til afklarings-elever. Emnerne for interviewene har været forløbets tilrettelæggelse, vurderingsprocessen samt dialog og samarbejde.

Workshop for specialpædagogiske vejledere for alle udbydere. Der har været afholdt en fælles workshop for specialpædagogiske vejledere fra alle AspIT-udbydere på EVA. En udbyder meldte afbud, så der deltog vejledere fra 9 skoler. Fokus i workshoppen var en fælles refleksion over dokumentationsarbejde, kriterier og udfordringer i forbindelse med afklaringsforløbet.

Interview med kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere. I alt tre sagsbehandlere og seks UU-vejledere er blevet interviewet telefonisk. De har alle erfaringer med AspIT fra de tre besøggsskoler. Interviewene har haft fokus på samarbejdet med AspIT i afklaringsprocessen og de kommunale vurderinger og forventninger til processen.

Samtlige interview er blevet optaget og derefter transskriberet. Interviewene er blevet gennemlæst flere gange og systematisk analyseret med hensyn til de stillede evalueringsspørgsmål.

Projektets organisering

Projektet er gennemført fra august 2015 til maj 2016 og er bemandet med følgende projektgruppe:

- Cecilie Juul Jørgensen (projektleder og metodekonsulent)
- Vicki Facius (specialkonsulent)
- Nina Hjort (praktikant)
- Julie Bay (evalueringsmedarbejder)
- Line Merling-Petersen (metodemedarbejder)

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder fem kapitler udover resume og indledning:

- Kapitel 3 indeholder en beskrivelse af elevernes forudgående uddannelsesforløb og deres bevæggrunde for at begynde på AspIT.
- Kapitel 4 sætter fokus på tilrettelæggelsen af afklaringsforløbene.
- Kapitel 5 belyser vurderingskriterier, dokumentationsproces og værktøjer i forbindelse med egnethedsvurderingerne af eleverne.
- Kapitel 6 kaster lys over dels afklaringsforløbet set fra kommunalt perspektiv, dels samarbejdet med kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere.
- Kapitel 7 indeholder en oversigt over samtlige opmærksomhedspunkter for AspIT, som er blevet påpeget løbende i rapporten.

3 Inden AspiT: forløb og bevæggrunde

Afklaringsforløbene til AspiT er slusen, de unge skal igennem for at kunne begynde på AspiT. Men hvem er de unge, og hvilket uddannelsesforløb har de haft, inden de har fundet frem til AspiT? Det kaster dette kapitel lys over. Kapitlet beskriver først, at eleverne, der starter på afklaringsforløbene, er forskellige med hensyn til både alder og forudgående uddannelsesforløb. Nogle elever går stadig i folkeskole, mens de er i gang med afklaringsforløbet, andre elever er voksne og har allerede forskellige (ofte afbrudte) uddannelses- og aktiveringsforløb bag sig. Det er også forskelligt for eleverne, i hvilken alder de har fået autismespektrum-diagnosen, og hermed, fra hvornår de har modtaget specialundervisning. Kapitlet beskriver dernæst, at for eleverne er interessen for it og ikke mindst den udsigt, der er til at få et it-relateret job med AspiT-uddannelsen, helt centrale motivationsfaktorer for at påbegynde afklaringsforløbet.

3.1 Tre typer af forudgående forløb for eleverne

De unge har haft forskellige veje igennem uddannelses- og aktiveringssystemet, inden de er kommet til AspiTs afklaringsforløb. Helt overordnet kan vi inddele eleverne og deres veje til AspiT i tre grupper. Det er:

- Elever, der kommer direkte fra specialskoler/-klasser
- Elever, som har haft afbrud og omvalg i deres uddannelses- og aktiveringsforløb efter folkeskolen
- Elever, som er blevet sendidiagnosticeret og har haft afbrud og omvalg i deres uddannelses- og aktiveringsforløb efter årene med almenundervisningen i folkeskolen.

De tre overordnede inddelinger af eleverne udfoldes i det nedenstående.

Elever, der kommer direkte fra specialskoler/-klasser

Der er en gruppe af unge, som begynder på AspiT direkte efter folkeskoleforløb på specialskole eller i specialklasse, dvs. efter 9. eller 10. klasse. Det bliver udtrykt blandt de specialpædagogiske vejledere, at netop denne gruppe af elever er vant til små klassestørrelser, en særlig specialpædagogisk tilgang og en autismevenlig indretning og undervisning. Derfor falder AspiTs indretning, rammer og undervisningsform dem ofte meget naturligt. Alligevel hæfter vi os ved, at AspiTs undervisningsform af eleverne bliver fremhævet som bedre end deres hidtidige skoleforløb. Det handler, ifølge eleverne, om, at man på AspiT kun har ét fag ad gangen og derfor ikke skal forholde sig til en hel række af fag i løbet af en uge. Der bliver også udtrykt den holdning, at der på AspiT (i modsætning til i specialklassen) er plads til at arbejde i sit eget tempo, og at man undgår at skulle have gruppearbejde – noget, som ifølge de specialpædagogiske vejledere, lærerne og eleverne selv er særligt vanskeligt for denne gruppe. Endvidere er der også i denne gruppe en oplevelse af, at det at gå på AspiT er anderledes end at gå i specialskole – på AspiT, udtrykker én af de unge, kan man få lov til at være autist, uden at de andre elever synes, at man er mærkelig; der er plads til netop at være, som man er.

Elever med afbrud og omvalg i deres uddannelses- og aktiveringsforløb

De unge i gruppe 2 er typisk lidt ældre end den foregående gruppe og har flere (oftest afbrudte) uddannelses- og aktiveringsforløb bag sig. Disse unge har ofte i lighed med de unge i gruppe 1 fået deres ASF-diagnose i løbet af folkeskoleårene, og de har typisk en blanding af almene klasser og specialklasser i bagagen. I denne gruppe er der både unge, som har afsluttet folkeskolen med den afsluttende afgangsprøve, og unge, som er droppet ud af folkeskolen uden at gå op til den

afsluttende eksamen. Herefter har de afprøvet forskellige typer af uddannelses- og aktiveringsforløb med flere afbrydelser og omvalg undervejs. I interviewene er der eksempler på unge, der har haft forløb på produktionsskoler, på højskoler, i andre STU-tilbud, på it-uddannelser for unge med autismespektrumforstyrrelse og i virksomhedspraktikker. Der er også eksempler på unge med forløb på både ordinære ungdomsuddannelser og videregående uddannelser såsom erhvervsuddannelser, gymnasiale uddannelser og datamatikeruddannelsen.

Fælles for alle disse uddannelsesforløb er, at de unge beskriver, at ingen af tilbuddene har virket for dem, og de unge har måttet afbryde uddannelserne efter at have oplevet en høj grad af stress og utilpashed pga. undervisningens rammer. De unge beskriver, at de har oplevet uddannelsesmiljøer, som var uoverskueligt store, og hvor undervisningen ofte blev aflyst og eleverne overladt til sig selv. De har også oplevet at gå på uddannelser, som ikke gav mening for dem, og som de derfor faldt fra efter at blive gradvist mere utilpasse og stressede. Endelig optræder der også afklaringsforløb og start på andre STU-tilbud, hvor de unge beskriver, at de blev presset af udbydere, indtil de ikke længere magtede at gå på uddannelsen.

Sendiagnosticerede elever med afbrud og omvalg i deres uddannelses- og aktiveringsforløb

De unge i gruppe 3 har ligesom de unge i gruppe 2 en historik med flere forskellige uddannelsesforløb efter en afsluttet skolegang i folkeskoleregime. I modsætning til gruppe 2 har denne gruppe fået deres ASF-diagnose sent, i 16-19-årsalderen, og de er derfor i stor udstrækning gået gennem det ordinære folkeskolesystem uden at modtage specialpædagogisk støtte i relation til deres ASF. Diagnosen er typisk stillet i forbindelse med en anden begivenhed, fx en depression eller en stressreaktion. I gruppen udtrykkes der både den holdning, at det har været svært at skulle acceptere at være anderledes end andre unge, og at de op til, at diagnosen blev stillet, havde svært ved at forstå, hvorfor der ikke var nogen uddannelse, der duede for dem.

Hvor de unge i gruppe 2 kontinuerligt har været i gang med en form for ungdomsuddannelse eller anden aktivitet (fx praktik), er denne gruppe kendetegnet ved at være faldet helt ud af uddannelsessystemet efter en række afbrydelser. Disse unge går således ledige og beskriver, at deres kommune med mellemrum sender dem i virksomhedspraktik, hvorefter de er overladt til sig selv igen. Blandt de unge i gruppen er der også indtruffet sociale begivenheder såsom hjemløshed, der yderligere har påvirket den enkelte unges tilknytning til uddannelsessystemet.

Tre fælles udfordringer for gruppen

Uanset hvilken af de tre ovennævnte grupper afklarings eleverne kommer fra, oplever specialpædagogiske vejledere og lærere, at eleverne særligt har udfordringer, hvad angår planlægning og strukturering, eksempelvis i relation til opgaveløsningen, men at de samtidig har en meget stor faglig viden. De specialpædagogiske vejledere beskriver således, at det er en elevgruppe, der har en høj IQ, men også betydelige kognitive udfordringer, der gør, at de har vanskeligt ved at klare sig i et uddannelsessystem, hvor der er ansvar for egen læring og en mere tydelig struktur i undervisningen. Det ordinære uddannelsessystem er derfor meget vanskeligt at magte for disse elever, som har behov for en særligt tydelig struktur, små klassestørrelser og et fokus på det individuelt tilrettelagte.

En anden fælles udfordring, som bliver beskrevet af lærere og de specialpædagogiske vejledere, er, at eleverne generelt kommer med en meget svær skolegang, hvor de har haft mange nederlag og problemer. Nogle er blevet mobbet meget, og nogle er i perioder slet ikke mødt op i skolen. Det betyder for nogle elever, at de har en negativ forhåndsindstilling over for lærere. Desuden kan eleverne have ringe selvværd, bl.a. som følge af deres tidligere oplevelser med skolen, men også påvirket af andre elementer i forbindelse med deres diagnoser.

En tredje udfordring er, ifølge lærere og specialpædagogiske vejledere, at eleverne ofte har et meget lille socialt netværk. De har ofte ingen eller meget få venner, de ser. Mange af de unge bruger meget tid foran computeren og kan have grupper, de kommunikerer online med ifm. diverse computerspil. De unge føler sig måske ikke selv ensomme, men kan være meget socialt alene. Deres familier udgør i disse tilfælde den helt overvejende sociale kontakt for mange af de unge. Der er naturligvis også undtagelser i gruppen og elever, som har et større socialt netværk.

3.2 It og job som begrundelser for valg af AspiT

Der er mange sammensatte grunde til, at eleverne vælger at prøve kræfter med AspiT-uddannelsen ved først at deltage i afklaringsforløbet. Helt centralt i interviewmaterialet står dog to grunde:

- Uddannelsens it-profil
- Uddannelsen leder til job.

I nedenstående afsnit uddyber vi de to begrundelser.

Uddannelsens it-profil

For det første fremhæver forældre og elever AspiTs faglige fokus på it som en vigtig begrundelse for at have valgt at begynde på afklaringsforløbet med det mål senere at starte på uddannelsen. Det rammer netop elevernes "fokuserede talent". Eleverne fortæller i interviewene, at de interesserer sig for it og vurderer, at de har talent for at anvende it. En elev siger fx:

Jeg kan godt lide it. Det interesserer mig meget. Jeg startede med at interessere mig for det, da jeg var 13, og så har jeg jo lidt autistiske træk, så jeg lærte jo lige pludselig en hel masse om det. Ja, igennem de sidste mange år har jeg jo bare lært alt det, jeg ved – det har jeg jo egentlig lært mig selv, ved både at læse en masse og at prøve en masse forskellige ting.

Samtidig med denne interesse er der også nogle af de unge, som ikke har samme styrkesider på andre områder, som en mor siger: "Det, min søn kan, det kan han på en computer. Så den var jo selvskrevet, tænkte jeg, denne her uddannelse". Forældre og elever har oplevet, at eleverne i tidligere undervisningstilbud har skullet arbejde med områder, som de hverken var interesserede i eller havde særlige evner for, som fx mere praktiske forløb på produktionsskoler. Forældrene har et håb om, at deres børn kommer ind på AspiT, så deres evner for det it-faglige arbejde kan blive udviklet og anvendt.

Uddannelsen leder til et job

For det andet er det en central pointe for både forældre og elever, at eleverne begynder på afklaringsforløbene, fordi der er en stor mulighed for at få job efter afsluttet uddannelse. Eleverne fremhæver, at de forventer at få et it-job på baggrund af uddannelsen. Forældrene har samme forventninger og forhåbninger. De håber, at AspiT kan føre til beskæftigelse og hermed et selvstændigt og selvforsørgende voksenliv for de unge mennesker. Forældrene giver hermed udtryk for, at der er meget på spil for de unge. AspiT er ikke bare én blandt mange uddannelser, de unge kan vælge, men bliver snarere opfattet som en altafgørende livline, der kan være med til at sikre dem et værdigt voksenliv med selvforsørgelse og en "almindelig" hverdag. Forældrene har svært ved at se en anden hensigtsmæssig uddannelsesvej for deres børn og har en bekymring for, hvordan deres børns fremtidige liv vil tegne sig, hvis de ikke kommer på AspiT og derfra i job. En forælder beskriver det sådan:

Jeg håber jo helt vildt, at min søn vil få en form for uddannelse, som han måske kan danne sig et levegrundlag på baggrund af. Alternativet var jo, at han skulle på produktionsskole, som mange af hans kammerater med autisme kommer. De kommer jo over på en form for ydelse af en eller anden art og er jo prisgivet systemet. Jeg håber jo, at min søn kommer ud efter AspiT og kan få et job, så han tager afsted hver dag og kan gøre en forskel og selv tjener sine penge, så han kan få noget i nærheden af et normalt liv. (...) Sådan så han ikke bare skal være en del af et system, hvor han får sine penge hver måned. At han kan være selvhjulpent.

Den skarpe erhvervsorientering og udsigten til efterfølgende job, der er en del af AspiTs særlige kendetegn og "brand", er hermed også en helt central begrundelse for elever og forældres valg af og motivation til gennem afklaringsforløbene at komme ind på AspiT-uddannelsen.

4 Afklaringsforløbenes tilrettelæggelse og sammensætning

For at komme ind på AspIT-uddannelsen skal eleverne igennem et afklaringsforløb, men hvad er formålet med afklaringsforløbet, og hvordan er det tilrettelagt hos de enkelte udbydere? Det betyder dette kapitel.

Kapitlet har seks afsnit. Første afsnit viser, at formålet med afklaringsforløbet hos ni udbydere er at sikre en gensidig afklaring mellem elev og skole af, om eleven er egnet til uddannelsen. Afklaringsforløbet på AspIT Midtjylland har mere karakter af et indslusningsforløb, da eleverne allerede er optaget på uddannelsen. Andet afsnit fremhæver, at afklaringsforløbene er tilrettelagt, så de giver eleverne en forsmag på it-arbejdet i uddannelsen, dog med variation blandt udbyderne.

Tredje afsnit sætter fokus på, at de it-faglige elementer i afklaringsforløbet udover introduktion til eleverne også har som formål, at udbyderne kan vurdere elevernes faglige, sociale og personlige kompetencer. Fjerde afsnit beskriver, at de sociale og fysiske aktiviteter i forløbet bidrager til at styrke udbydernes kendskab til eleverne samt bidrager til elevernes hhv. sociale læring og trivsel.

Femte afsnit kaster lys over, at afklaringsforløbet grundlæggende er kendetegnet ved at være målrettet elevgruppens behov for overskuelige og klare rammer, individuel tilpasning og trygge relationer til underviserne. Endelig beskriver sjette afsnit, at samarbejdet med forældrene er differentieret, og at nogle forældre ønsker en grundigere løbende information fra AspIT.

4.1 Afklaringsforløbets formål

På tværs af de ti AspIT-udbydere findes der to modeller for det interne afklaringsforløb, der har forskellige formål og funktioner. Afklaringsforløbene går hos ni af udbyderne forud for en elevs optagelse på en AspIT-uddannelse; det er i afklaringsforløbet, at det afklares, om en ung er egnet til at starte på uddannelsen. Én udbyder (Midtjylland) har en anden model for afklaringsforløbet, idet eleverne kommer med en kommunal bevilling, når de starter, såfremt de første seks uger forløber tilfredsstillende. Det betyder, at afklaringsforløbet har ét formål i den store gruppe af udbydere og et lidt andet formål på AspIT Midtjylland. Dette afsnit beskriver disse forskelle ud fra de skriftlige redegørelser og interviews.

4.1.1 Hos ni udbydere: Afklaringsforløbet skal muliggøre en gensidig vurdering af egnethed

For den store gruppe af ni forskellige udbydere, der hører ind under hhv. Campus Vejle, Tietgen og AspIT Esbjerg, er afklaringsforløbet en gensidig afklaring mellem skole og elev. På baggrund af de skriftlige redegørelser og interviews kan vi se, at afklaringsforløbet for gruppen af de ni udbydere har følgende mål:

- At give eleverne en mulighed for at vurdere, om uddannelsen er noget for dem
- At give uddannelsen mulighed for at afdække elevernes faglige potentiale og motivation til at gennemføre uddannelsen
- At give uddannelsen mulighed for at afdække elevernes potentiale og motivation til at udvikle deres arbejdssevne.

Det er et centralt formål for afklaringsforløbet at sikre, at AspIT er det rigtige uddannelsesvalg for den enkelte elev, inden vedkommende begynder på uddannelsen. At uddannelsesvalget er det rette, er et element, som er relevant for både den enkelte elev, udbyderen og elevens bopæls-

kommune, som skal bevillige uddannelsen. Afklaringsforløbet og den gensidige indsigt, det giver, skal for det første forebygge, at eleven begynder på en uddannelse, som vedkommende så ikke magter eller har interesse nok i, og dermed falder fra. For det andet skal afklaringsforløbets vurdering af, om eleven kan have potentiale til senere at få et erhvervsarbejde, være med til at sikre, at uddannelsen kan lede til beskæftigelse – og ikke til ledighed og passiv forsørgelse.

I afklaringsforløbet arbejdes der hermed på forskellig vis med at afdække, om eleverne virkelig dels er interesseret i it-arbejdet, når de har prøvet det over en længere periode, og dels viser, at de er i stand til at udvikle deres erhvervsevne. Afklaringsforløbene er planlagt med det formål at give eleverne et reelt billede af, hvordan det er at gå på uddannelsen, og en forsmag på at arbejde med de forskellige faglige elementer, som den består af. Eleverne er inden afklaringsforløbet til en visitationssamtale. Her kan elevernes og udbydernes første til- eller fravalg af uddannelsen for den enkelte elev foregå. Afklaringsforløbets udstrækning over tid og aktiviteter giver muligheder for bredere og dybdegående vurderinger fra både lærer- og elevside af, om uddannelsen nu også er noget for eleverne, når de får en reel mulighed for at afprøve uddannelsen, i stedet for blot at høre om den i mere abstrakte vendinger på et møde.

Afklaringsforløbene kan ses som et meget grundigt "optagelsesforløb" eller en meget grundig "optagelsesprøve". En utilsigtet konsekvens af en sådan er en vis usikkerhed i elev- og forældregruppen. De interviewede forældre og elever håber på, at eleverne erklæres egnede. Nogle elever fortæller i interviewene om en tro på, at de nok skal blive erklæret egnede, mens andre udtrykker større usikkerhed enten med hensyn til sig selv eller resten af elevgruppen. Afklaringsforløbene kan således på den ene side være en faglig og personlig god oplevelse for eleverne, som det vil fremgå i løbet af dette kapitel, og på den anden side også være en krævende og usikker situation for eleverne at befinde sig i, fordi de ikke ved, om de kan fortsætte på uddannelsen. Det er ikke blot skolens vurdering, eleverne er afhængige af, men også, om deres bopælskommune vil bevillige uddannelsen, hvilket vi uddyber i kapitel 6.

4.1.2 Variation i længde af afklaringsforløb hos de ni udbydere

Afklaringsforløbet varierer i længde blandt ovenstående ni udbydere af AspIT-uddannelsen. Det korteste forløb er i Esbjerg, hvor det varer fire uger. Forløbet har tidligere været 6 uger men er af praktiske årsager blevet forkortet på forespørgsel fra samarbejdskommuner. På AspIT Trekanten, AspIT Storkøbenhavn, AspIT Sønderjylland, AspIT Østjylland og AspIT Nordjylland er der fem ugers undervisning og en evalueringssuge, på AspIT Fyn, AspIT Sjælland og AspIT Bornholm består afklaringsforløbet af seks undervisningsuger med en efterfølgende evaluering. Alle udbydere vurderer i interview, at længden på forløbene er tilstrækkelig til at give velovervejede vurderinger af elevernes egnethed. For udbydere med de længste forløb er det dog en pointe, at de har særligt behov for de sidste uger af afklaringsforløbene, når de har elever, som de er i tvivl om, er egnede til uddannelsen. Hermed synes der mellem udbydere at være forskellige erfaringer med, hvor lang tid der er nødvendig for den "hensigtsmæssige afklaring", dvs. hvor lang tid der er nødvendig for, at udbydere og elever er sikre på, at uddannelsen er den rette for den enkelte elev.

4.1.3 AspIT Midtjylland: Afklaringsforløb har karakter af indslusningsforløb

AspIT Midtjylland har en anderledes model for det interne afklaringsforløb. Eleverne starter direkte på uddannelsens første modul, hvor de har grundlæggende it. Efter dette modul på seks uger vurderer AspIT Midtjylland, om eleven er egnet til fortsat uddannelse på AspIT. Eleven præsenteres således ikke for alle uddannelsens fagområder, og der foretages ikke en egnethedsvurdering på baggrund af elevens arbejde med alle fagområder. En anden væsentlig forskel er, at eleverne allerede ved start på uddannelsen har fået tilsagn om bevilling fra deres hjemkommune, såfremt afklaringsforløbet forløber tilfredsstillende.

Uddannelsesleder og specialpædagogisk vejleder fortæller, at AspIT Midtjylland tidligere havde et afklaringsforløb, der mindede om de øvrige AspIT-uddannelsers, men at man valgte at ændre dette efter ønske fra de omgivende kommuner. Af interviewet fremgår det, at kommunerne af flere grunde oplevede det som problematisk, at afklaringsforløbet lå udenfor uddannelsen. For det første bevilger kommunerne en treårig STU, og såfremt denne startede ved afklaringsforløbet, ville den unge komme til at mangle bevilling i den sidste del af uddannelsen. For det andet

fortæller specialpædagogisk vejleder og uddannelsesleder, at afklaringsforløbet i foråret stødte sammen med 9.- og 10.-klasseafgangseksaminerne, hvorfor denne gruppe havde svært ved at deltage. For det tredje havde kommunerne svært ved at finde egnede aktiviteter, der kunne ligge mellem et afklaringsforløb og uddannelsesstart. Den specialpædagogiske vejleder og uddannelseslederen beskriver derfor, at det var et pres fra kommunerne, der førte til, at AspIT Midtjylland valgte at ændre sin afklaringsmodel tilbage i 2011. De seks ugers afklaringsforløb på AspIT Midtjylland har følgende formål:

- At få eleverne til at falde til i skolens hverdag
- At opnå PC-kørekort og tage dansk-, engelsk- og matematiktest
- At give uddannelsen et bedre kendskab til den enkelte elev og dennes udviklingsbehov og -potentialer

De nye elever har dog som regel allerede fået kendskab til AspIT gennem et brobygningsforløb på 1-2 uger, der går forud for deres start på uddannelsen. Her har de haft mulighed for at følge et hold på uddannelsen og få et indtryk af, hvad det vil sige at gå på AspIT, og uddannelsesleder og specialpædagogisk vejleder fortæller, at AspIT Midtjylland bruger den korte brobygning til at vurdere, hvordan eleverne arbejder med opgaverne. Her finder der også en indledende vurdering sted, således at de åbenlyst ikke-egnede elever bliver vejledt til en anden uddannelse.

Samlet set kan vi derfor opridsse to forskellige modeller for det interne afklaringsforløb, afhængigt af om det er gruppen af skoler, der ligger under hhv. Vejle, Tietgen og Esbjerg, eller om det er AspIT Midtjylland. Modellerne har forskellige formål, hvilket har betydning for den konkrete tilrettelæggelse af afklaringsforløbene, som bliver beskrevet i det følgende afsnit.

4.2 Afklaringsforløbenes sammensætning

Afklaringsforløbets indhold hos de ni udbydere er tilrettelagt, så eleverne præsenteres for de fire it-områder, som er centrale i AspIT-uddannelsen, nemlig det it-kommunikative område, det grafiske område, det tekniske område og det kodemæssige område. AspIT-udbydere har en "fælles modulbeskrivelse" for afklaringsforløbet, som fastlægger de overordnede rammer for, hvordan afklaringsforløbene hos udbydere skal tilrettelægges og gennemføres. Denne ramme giver dog mulighed for lokal variation.

4.2.1 Afklaringsforløbene præsenterer uddannelsens områder med lokal variation

På baggrund af de skriftlige redegørelser og den fælles workshop hæfter vi os ved, at der er en del lokal variation med hensyn til, hvordan undervisningen tilrettelægges på baggrund af den fælles modulbeskrivelse. AspIT Østjylland, AspIT Nordjylland, AspIT Sønderjylland og AspIT Storkøbenhavn har en stort set identisk opbygning af deres afklaringsforløb og anvender de samme programmer inden for de fire fagområder. Der bruges Outlook, e-portfolio, WebEx, PowerPoint og grundlæggende Windows inden for det it-kommunikative område (med den undtagelse, at AspIT Sønderjylland bruger Skype for Business som et ekstraelement inden for dette område). Inden for det grafiske område arbejdes der med både vektor- og pixelbaserede programmer, og det tekniske område arbejder eleverne med ved at lære at kontrollere hardware, opsætte en printer, forbinde deres PC til AspIT-netværket, lære om tekniske termer og almindelig fejlsøgning, arbejde med flere skærme og arbejde med at scanne og bearbejde indscannede dokumenter. På det kodemæssige område arbejder eleverne med at opbygge en hjemmeside i html, teste den for fejl og dokumentere disse. De har også alle LEGO MINDSTORMS som det afsluttende projekt i afklaringsforløbet (se appendiks A for en gennemgang af elementerne i afklaringsforløbet).

På AspIT Trekanten adskiller indholdet af afklaringsforløbet sig en smule fra de fire foregående: Der anvendes i store træk de samme indholdselementer inden for det it-kommunikative område, men de øvrige områder adskiller sig lidt med hensyn til selve indholdet. Inden for det grafiske område skal eleverne arbejde med Prezi, optage og redigere en film og lave en plakat. Inden for det tekniske område skal eleverne skille en PC ad og samle den igen og lære at installere et styresystem, og inden for det kodemæssige område skal eleverne arbejde med logiske algoritmer. Derudover har de også LEGO MINDSTORMS som det afsluttende projekt.

På AspIT Esbjerg er forløbet kortere end på de øvrige skoler, hvilket reflekteres i indholdet og tilrettelæggelsen, idet afklaringsforløbet her synes mere komprimeret. Der arbejdes med Outlook inden for det it-kommunikative område, med PowerPoint inden for det grafiske område, med to dages teknik og med LEGO MINDSTORMS. LEGO MINDSTORMS inddrages her allerede i afklaringsforløbets anden uge, og tidsmæssigt fylder det mere end eksempelvis teknik. Det kodemæssige område ser, iflg. de skriftlige redegørelser, ikke ud til at indgå i afklaringsforløbet i Esbjerg.

De tre Tietgenskoler (AspIT Fyn, AspIT Sjælland og AspIT Bornholm) har alle fire faglige elementer fra den fælles modulbeskrivelse med nogle lokale tilpasninger. Det it-kommunikative område dækkes også her af Outlook og PowerPoint, det grafiske område består af Photoshop, og det tekniske område fokuserer på operativsystemer og hardware. Det kodemæssige område fylder relativt mere på Tietgenskolerne, idet eleverne i afklaringsforløbet har både programmering med Notepad og Dreamweaver med fokus på at opbygge en hjemmeside og dernæst Java-programmering i programmet Greenfoot, der skal ende med et elevproduceret spil. Til gengæld har man valgt ikke at have LEGO MINDSTORMS på Tietgenskolerne.

Opbygningen af afklaringsforløbet på AspIT Midtjylland er, som allerede nævnt, meget anderledes, idet eleverne træder ind på uddannelsens 1. semester og har grundlæggende it i de første seks uger. Dog bliver eleverne introduceret til elementer af det it-kommunikative område gennem Outlook og skolens kommunikationssystemer, og LEGO MINDSTORMS er en mulighed i afklaringsforløbet, såfremt eleverne er interesserede.

Udover de fire faglige hovedelementer indeholder afklaringsforløbet også en række sociale og fysiske aktiviteter, hvis form og indhold varierer blandt skolerne. De fleste skoler har idræt hver uge og fredagscafe hver anden uge. På nogle skoler er der kun idræt hver anden uge, og på andre skoler er idrætsfunktionen omdefinert til gåture (AspIT Esbjerg) eller 'Walk and Talk' (AspIT Trekanten). Fredagscafeerne er for alle elever på tværs af årgangene og inkluderer sociale aktiviteter såsom brætspil og LAN-parties, men kan også være aktiviteter ud af huset, fx skydning.

Tietgenskolerne er lidt anderledes med hensyn til de sociale aktiviteter, idet de har to gange to timers idræt/fredagscafe i form af en bowlingtur med afklaringsholdet.

Desuden har skolerne forskellige aktiviteter, som er rettet mere mod almen personlig udvikling af eleverne. Disse aktiviteter er en optakt til de specifikke fag på selve uddannelsen, som handler om hhv. "kommunikation og personlig udvikling" og "samfundsforståelse". I afklaringsforløbene indgår morgenmøder, hvor holdet kan drøfte relevante emner, og hos nogle udbydere skemalagte timer, som er rettet mod personlig udvikling.

Endelig er der en række testelementer i afklaringsforløbet, som afdækker aspekter vedrørende elevernes læringsudbytte og -forudsætninger. Alle ti udbydere anvender, iflg. de skriftlige redegørelser, en eller flere former for tests af eleverne i løbet af afklaringsforløbet, men det er meget forskelligt, hvad der testes. Disse tests spænder fra Google-quizzes og forskellige PC-tests, matematiktests, oversættelsestests og internetbaserede 9.-klassetests til egentlige FVU-tests i dansk, engelsk og matematik. Rationalerne for FVU-testene vil blive beskrevet yderligere i afsnit 4.3.5.

4.3 De faglige elementers funktion i afklaringsforløbene

De faglige elementers funktion i afklaringsforløbet hænger nøje sammen med afklaringsforløbets formål. I dette afsnit går vi i dybden med afklaringsforløbets elementer og dets funktioner på de tre besøgsskoler, AspIT Fyn, AspIT Østjylland og AspIT Midtjylland, og vi belyser, hvordan afklaringsforløbets elementer er tænkt i forhold til det formål, afklaringsforløbet har på den enkelte skole. Afklaringsforløbets elementer har nemlig forskellige funktioner, afhængigt af om forløbet har til formål at afklare og vurdere en elevs egnethed eller at indsluse en elev på en uddannelse. De følgende tre afsnit behandler de faglige elementers funktion på AspIT Midtjylland, AspIT Østjylland og AspIT Fyn.

4.3.1 De faglige elementer muliggør observation af faglige, sociale og personlige kompetencer

Det er fælles for de tre besøgsskoler, at de faglige elementer rummer en udforskning af både faglige, sociale og personlige kompetencer hos eleven. En specialpædagogisk vejleder udtrykker, at man ved første indtryk godt kan komme til at misforstå uddannelsen, da den på overfladen kan se ud til kun at fokusere på det faglige. Men observationen af de personlige og sociale kompetencer ligger implicit i alle de faglige opgaver, da det er gennem opgaveløsningen, at specialpædagogiske vejledere og lærere kan iagttage, hvordan eleverne bringer deres erhvervsrettede kompetencer i spil. Således er det afgørende for lærere og specialpædagogiske vejledere på alle tre skoler at se, om eleven kan arbejde med de stillede opgaver, møde op hver dag og fungere i AspITs fysiske og undervisningsmæssige rammer.

I det følgende beskrives først, hvordan der arbejdes med afklaringen af faglige, personlige og sociale kompetencer/udviklingspotentialer på AspIT Østjylland og AspIT Fyn, og dernæst beskrives tilgangen på AspIT Midtjylland.

AspIT Østjylland og AspIT Fyn: tilrettelæggelse, så eleverne kan vurderes

På baggrund af interviews, skriftlige redegørelser og analyser af undervisningsdokumenter er det tydeligt for os, at der ligger meget tænkning og refleksion bag tilrettelæggelsen af de faglige elementer i afklaringsforløbet på AspIT Østjylland og AspIT Fyn. De faglige opgaver er tilrettelagt, så de danner basis også for vurderingerne af elevernes personlige og sociale kompetencer.

Begge skoler indleder afklaringsforløbet med det it-kommunikative område, hvor eleverne skal arbejde med bl.a. Outlook og PowerPoint. Specialpædagogiske vejledere og lærere på begge skoler udtrykker, at disse opgaver typisk er meget nemme for eleverne, men heller ikke synderligt interessante. Dermed iagttager lærere og specialpædagogiske vejledere elevernes evne til at arbejde med noget, de ikke selv finder videre spændende, men som er nødvendigt for at kunne gå på uddannelsen og i sidste ende fungere i en praktik og i et job.

Lærerne fra begge skoler beskriver, at de efterfølgende fag stille og roligt bliver mere krævende, med hensyn til både det it-faglige indhold og de personlige og sociale kompetencer, der kræves for at løse opgaverne. De følgende tre eksempler illustrerer, hvordan observationen af personlige og sociale arbejdsrettede kompetencer er indlejret i de faglige aktiviteter i afklaringsforløbet:

- 1 *I Greenfoot-ugen (inden for det kodemæssige område)* på AspIT Fyn observeres flere forskellige kompetencer. Lærerne beskriver, at de skal se, om og i hvilket omfang eleven kan arbejde efter instruktioner på engelsk i en bog, og samtidig vurdere, om eleven er vedholdende og fokuseret med hensyn til at kunne skrive de samme kommandoer og løse den samme type af opgaver uden at falde fra i opgaveløsningen. Lærerne fortæller endvidere, at der er et samarbejdsэлемент i Greenfoot-ugen, idet eleverne skal udvikle et spil i klassen. Samtidig får de lov til at udvikle et eget spil, og ugen er således også med til at belyse, om eleverne kan magte at skifte mellem opgaver.
- 2 *Inden for det grafiske område* på AspIT Østjylland er der en opgave, der kræver, at eleven udviser både selvstændighed og evne til improvisation og kan bede om hjælp, når han er gået i stå. Eleverne skal i en opgave følge en vejledning, der ikke helt matcher det program, eleven skal arbejde i. Lærerne forklarer, at de forinden fortæller eleverne, at øvelsen minder om situationer, de vil komme ud for i deres arbejdsliv, hvor de vil skulle improvisere og selv finde frem til information. Opgaven er, iflg. lærerne, ofte en udfordring for mange af eleverne, og lærerne udtrykker, at de får information ved at observere, både når det lykkes, og når det ikke lykkes, at løse opgaven.
- 3 *I projektarbejde med LEGO MINDSTORMS* på AspIT Østjylland er formålet at afdække elevernes faglige potentiale inden for programmering, men i lige så høj grad også at afdække elevernes sociale kompetencer, herunder samarbejdsevner. Den specialpædagogiske vejleder og lærere fra AspIT Østjylland fortæller, at aktiviteten med LEGO MINDSTORMS bevidst er lagt til sidst i forløbet, da den har en karakter, der kræver, at eleverne er faldet lidt til på AspIT og er trygge ved hinanden. LEGO MINDSTORMS-ugen har en social dimension, hvor eleverne skal samarbejde om at bygge en robot, der skal konkurrere med de andre gruppers robotter. Lærerne oplever derfor, at denne uge kræver nogle andre personlige og sociale kompetencer af eleverne end de foregående uger, fx i form af gruppearbejde. Derfor, fortæller lærerne, ser de

nogle andre aspekter af eleverne end i de andre uger. Det kan være både sociale og samarbejds-mæssige aspekter og kompetencer som grundighed, selvstændighed og præcision i arbejdet.

Fælles for de tre eksempler er hermed, at udbydere gennem elevernes it-faglige arbejde observerer personlige og sociale erhvervsrettede kompetencer hos eleverne. Det drejer sig om kompetencer som vedholdenhed, selvstændighed, evne til improvisation, samarbejdskompetencer osv. Vi hæfter os her ved, at AspIT har stort fokus på, hvordan man kan observere den enkelte elevs arbejdsevne og tilgang til de faglige opgaver. Vi vil dog påpege, at det ikke er en let opgave, da der kan være mange grunde til en persons reaktionsmønster i forbindelse med opgaveløsning; fx hæfter vi os i interviewene ved, at det kan være svært at vurdere, om en langsom opgaveløsning skyldes mindre begavelse, eller at en elev er meget omhyggelig og grundig.

AspIT Midtjylland: tilrettelæggelse, så eleverne oplever en tryk tilvænnning til uddannelsen

På AspIT Midtjylland adskiller de faglige elementers funktion sig fra de netop beskrevne. Hvor AspIT Østjylland og AspIT Fyn arbejder med flere fagområder, der indeholder opgaver, der udfordrer eleven på forskellig vis, bruger AspIT Midtjylland det faglige forløb i uddannelsens første seks uger på, at eleverne vænner sig til at gå på en uddannelse, mens de arbejder med grundlæggende it. I interviewene fremhæves det som et positivt element ved modellen, at det faglige indhold i de første seks uger er af en sådan karakter, at der er god plads til at hygge om eleverne, give dem plads til at føle sig trygge og tage det stille og roligt, uden at eleverne føler sig pressede. Uddannelseslederen, den specialpædagogiske vejleder og en lærer betoner dog, at der er nogle faglige minimumskrav, og at det er af afgørende betydning, at eleverne kan tilegne sig det faglige stof. De fremhæver også, at det er af stor betydning, at eleverne møder frem hver dag, da et stabilt fremmøde indikerer, at de er nået langt med eleverne og deres tilvænnning til at gå på AspIT.

4.3.2 Grundlæggende forskelle på formål og tilrettelæggelse

På baggrund af interviews og skriftlige redegørelser kan vi identificere to forskellige modeller for de interne afklaringsforløb. På AspIT Midtjylland bruges uddannelsens første seks uger med grundlæggende it til at vise, om eleven har grundlæggende evner og interesse for at arbejde med it, hvilket er nødvendigt for at kunne gennemføre uddannelsen og komme i beskæftigelse efterfølgende. Herudover er det et væsentligt fokus for lærer og den specialpædagogiske vejleder i de første seks uger at få eleven til at falde til og trives på uddannelsen. En væsentlig del af lærerens og den specialpædagogiske vejleders arbejde fokuserer således, jf. afsnit 5.2.4, på at skabe øget trivsel for eleverne. Rationalet bag denne model er, at eleverne har brug for tiden på det første modul til at falde til, før der kan foretages en egentlig vurdering af deres personlige og erhvervsrettede kompetencer. Den særlige udformning, hvor eleverne starter direkte på uddannelsen, har dog den konsekvens, at eleverne ikke får mulighed for at afprøve alle uddannelsens fagområder.

På AspIT Østjylland og AspIT Fyn skal det interne afklaringsforløb muliggøre en gensidig vurdering af egnethed. Et centralt forhold i modellen er, at eleverne skal have en reel mulighed for at vurdere, om AspIT er den rette uddannelse for dem, hvilket gøres gennem konkrete opgaver inden for de it-faglige områder, som uddannelsen omfatter. Samtidig skal afklaringsforløbet udgøre det vurderingsgrundlag, som skolen vurderer eleverne på. Derfor arbejdes der med en høj grad af systematik i forbindelse med afdækningen af elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer gennem de faglige opgaver – med henblik på at forstå elevens læringsmæssige udgangspunkt men i høj grad også for at kunne foretage en egnethedsvurdering. Således er afdækningen af forskellige typer af arbejdsrettede kompetencer tydeligt indtænkt i tilrettelæggelsen af opgaverne og den gradvise progression i opgaverne.

Blandt de ni udbydere er der andre forskelle på tilrettelæggelsen. Forskellene handler om fx varighed af forløb, og hvilke elementer der er inddraget i forløbene.

Det er grundlæggende op til AspITs styregruppe at beslutte, hvor stor variation der kan være i afklaringsforløbene. På den ene side kan der være behov for et klart koncept, der markerer AspIT

som uddannelse. På den anden side kan lokale forhold medføre forskellige vilkår for udbydere. Lokal variation og udvikling kan også potentielt give dynamik og udvikling for alle udbydere, hvis der er hensigtsmæssige fora og muligheder for at vidensdele.

EVA gør opmærksom på følgende angående formål med og overordnet tilrettelæggelse af afklaringsforløbets faglige elementer:

- At AspiTs styregruppe diskuterer, hvad der er centralt for AspiT som uddannelseskoncept, og i forlængelse heraf hvilke elementer der skal være til stede, for at et afklaringsforløb lever op til konceptet, og hvad der til gengæld giver mere mening at fastlægge lokalt på skolerne.
- At AspiTs styregruppe understøtter fortsat vidensdeling om de nye ideer til tilrettelæggelsesformer og aktiviteter mellem udbydere, dvs. ideer, der kan rummes indenfor den fastsatte centrale ramme.

4.3.3 Opgavernes faglige niveau er introducerende af flere grunde

Helt overordnet lægger vi mærke til, at afklaringsforløbets fokus ikke ligger på at udvikle eleverne fagligt men snarere på at introducere eleverne til det it-faglige arbejdsfelt, til den type af opgaver, som de kommer til at beskæftige sig med på uddannelsen, og bruge det faglige indhold til at blive klogere på, hvordan en elev arbejder.

Uanset om de faglige opgaver skal danne grundlag for en egnethedsvurdering eller bruges til at indsluse eleven på selve uddannelsen, påpeger lærere, specialpædagogiske vejledere og uddannelsesledere på alle tre besøgsskoler, at det faglige niveau er sat ret lavt i afklaringsforløbet. Der er tre grunde til dette, som bliver udfoldet i dette afsnit.

1 Det faglige niveau skal introducere eleven til det it-faglige områdes tænkning og logik

Det fremhæves på besøgsskolerne, at det faglige niveau er tilpasset således, at der er muligt at se, om eleven er i stand til at arbejde med it-relaterede opgaver på et grundlæggende eller introducerende niveau. Det betones samtidig på skolerne, at niveauet i afklaringsforløbet er dét, som man forventer, at eleverne kan mestre, hvis de skal optages på AspiT-uddannelsen. En specialpædagogisk vejleder fremhæver dog, at afklaringsforløbet er en smagsprøve på en it-uddannelse, og eleverne behøver ikke at være gode til it i starten, så længe de viser, at de kan arbejde med tænkningen og logikken.

2 Det faglige niveau skal muliggøre en vurdering af elevernes arbejdsmåder og erhvervskompetencer

De faglige opgaver er lærernes måde at blive klogere på eleven og dennes arbejdsevne på – hvad angår både den rent faglige kunnen og de sociale og personlige kompetencer. Lærere og specialpædagogiske vejledere på AspiT Fyn og AspiT Østjylland forklarer, at opgaverne i afklaringsforløbet både kan have et fagligt formål eller kan sigte mod at afdække egenskaber hos eleverne. Derfor er det vigtigt, at undervisningsopgaverne er opbygget, så lærerne kan få en fornemmelse af, hvordan eleverne arbejder, og at sværhedsgraden er sådan, at eleverne faktisk har mulighed for at arbejde med opgaverne. En lærer forklarer, at det er vigtigt, at eleverne kan arbejde med opgaverne (og ikke går i stå, fordi de er for svære), da det er elevernes arbejde med opgaverne, der er udgangspunktet for lærernes vurdering af elevens arbejdsmåde og i sidste ende af elevens erhvervsrettede kompetencer.

3 Det faglige niveau skal skabe grobund for læring både nu og senere, bl.a. ved at styrke elevernes tro på sig selv

De faglige opgaver bruges også af lærerne til at fornemme eleverne, deres måder at lære og arbejde på samt deres særlige behov i en undervisningssammenhæng. I den forbindelse lægger vi mærke til den holdning blandt lærerne, at det faglige niveau skal være introducerende for ikke at skræmme eleverne. Lærerne gør opmærksom på, at mange afklarings elever har et lavt selvværd og en ringe tro på, at de kan arbejde med de faglige opgaver. Det skyldes både autismespektrumforstyrrelse-diagnoserne og tidligere erfaringer fra en svær skolegang. Her, forklarer lærerne

på AspIT Fyn og AspIT Østjylland, er det vigtigt, at det faglige niveau er tilpas introducerende, så eleverne får en fornemmelse af, at de faktisk kan noget, og de oplever, at de får noget med sig fra forløbet. Derigennem peger lærerne på, at en af deres meget vigtige opgaver i forbindelse med afklaringen er at arbejde med elevernes selvværd, som kan stå i vejen for læring – både i forbindelse med afklaringen og senere. It er således et redskab til at nå ind til eleverne, arbejde med deres selvværd og skabe tryghed – ad den vej skaber lærerne forudsætningerne for, at eleverne kan begynde at lære og vise deres egentlige potentialer. En lærer siger fx:

Hvis man har et meget lavt selvværd og ikke rigtigt tror på, at man kan, så kan man faktisk slet ikke tage imod den der læring. Så for overhovedet at kunne begynde at tage imod den læring, som vi gerne vil give dem hen ad vejen, så er vi faktisk nødt til at få dem til at se, at de kan, for så kommer det. Så sker udviklingen.

I forlængelse heraf kan vi se, at opgavedifferentiering er en udbredt praksis blandt lærerne på afklaringsforløbene på AspIT Fyn og AspIT Østjylland ud fra et rationale om, at eleverne skal opleve, at de får noget med sig fra afklaringsforløbet. Opgaveløsningen skal give eleverne en oplevelse af, at de kan noget, uanset om de er nybegyndere eller har arbejdet med it længe. En lærer beskriver fx at have opbygget et opgavebibliotek med opgaver, der kan udfordre langt de fleste af eleverne – både dem, der har brug for repetition, og dem, som kører meget hurtigt frem.

AspIT Midtjyllands særlige model har betydning for mulighederne for faglige udfordringer. På AspIT Midtjylland er det faglige niveau også introducerende, idet eleverne har uddannelsens første modul, grundlæggende it, hvor de faglige udfordringer er begrænsede. Lærer, specialpædagogisk vejleder og uddannelsesleder peger dog her på, at det faglige niveau i denne første del af uddannelsen godt kunne være højere, idet ingen af eleverne på det sidste afklaringsforløb så ud til at være særligt udfordrede i forbindelse med opgaveløsningen. Dog fremhæves det grundlæggende niveau samtidig som en fordel, da det giver plads til at have fokus på dannelsen af sociale relationer og tilvænning til at gå i skole.

EVA gør opmærksom på følgende angående afklaringsforløbets faglige niveau:

- At AspIT-udbydere bevarer balancen mellem faglige udfordringer til eleverne på den ene side og pladsen til at arbejde med elevernes trivsel og tryghed på afklaringsforløbet på den anden.
- For at bevare denne balance er det vigtigt, at lærerne fortsat differentierer med hensyn til it-opgavernes sværhedsgrad. Det kan overvejes, om lærere på tværs af skoler kan dele materialer og opgaver, der kan understøtte denne differentiering.

4.3.4 Vigtigt, at eleverne får indtryk af uddannelsens it-indhold

Specifikt for AspIT Østjylland og AspIT Fyn gælder, at afklaringsforløbet også fungerer som en afklaring for eleven. Afklaringsforløbet giver, som også fremhævet i den fælles modulbeskrivelse, eleverne en mulighed for at vurdere, om uddannelsen er noget for dem. De faglige elementer har derfor den funktion at introducere eleverne til uddannelsens fire fagområder.

Den faglige bredde er altså med til at sikre en afklaring for eleverne. En specialpædagogisk vejleder beskriver, at formålet med afklaringsforløbet er at give eleverne et indtryk af, hvad de kommer til at beskæftige sig med, hvis de kommer ind på uddannelsen. Det er her vigtigt, at der er noget for enhver, for eleverne er meget forskellige og har meget forskellige interesser. Det ville være misvisende for uddannelsen, hvis eleverne kun oplevede ét fag, eksempelvis programmering. Derudover er det i den specialpædagogiske vejleders øjne også gavnligt, at elever, der har én stærk interesse, fx i teknik, også får et kendskab til andre it-faglige områder, i hvert fald på et grundlæggende niveau. Der kan laves individuelle specialiseringer senere i uddannelsen, men en elev skal helst kunne arbejde med de andre fagområder også.

På AspIT Midtjylland er det ikke en integreret del af afklaringsforløbet, at eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med alle fire it-områder. AspIT Midtjylland beskriver, at eleverne bliver præsenteret for minimum ét fagområde i brobygningsforløbet, ofte flere. Afklaringsforløbet til gengæld er lig de første seks uger af AspIT-uddannelsen og fokuserer på grundlæggende it, selv om også andre aspekter kan inddrages i forløbet, hvis der er tid og ressourcer til det. Samlet set betyder det, at elevernes mulighed for at danne sig et indtryk af alle uddannelsens elementer – og dermed afklare, om uddannelsen er noget for dem – er mindre på AspIT Midtjylland end på de to øvrige besøgsskoler, hvor eleverne systematisk kommer gennem alle de it-faglige områder fra uddannelsen. Vi vil påpege, at det for elevernes motivation og evt. lærernes vurderinger af den enkelte kan være vigtigt at have dette overblik.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til afklaringsforløbets it-indhold:

- At AspIT Midtjylland er opmærksom på og overvejer, hvordan det kan sikres, at eleverne på et tidligt tidspunkt i uddannelsen får et større konkret kendskab til alle de fire it-områder, som den samlede uddannelse omfatter.

4.3.5 FVU-test og lignende tests afdækker yderligere dimensioner

Alle ti udbydere af AspIT anvender en eller flere former for test af eleverne i afklaringsforløbet, og som beskrevet i 4.2.1 afdækker disse tests forskellige aspekter af elevernes færdigheder. Det er dog forskelligt, hvor systematisk testningen er, herunder om alle elever bliver testet, og om der bliver anvendt standardiserede test.

I dette afsnit vil vi særligt fremhæve den praksis, der kendetegner de AspIT-skoler, der hører under Tietgen (AspIT Fyn, AspIT Sjælland og AspIT Bornholm). Her anvendes der systematisk FVU-tests i dansk og matematik til alle afklarings elever samt en engelsk oversættelsestest. Lærerne og den specialpædagogiske vejleder på AspIT Fyn fortæller, at de for nogle år tilbage valgte at indføre FVU-testene efter en refleksion over, om deres egenudviklede tests var tilstrækkeligt fagligt kvalificerede til at kunne afdække elevernes eventuelle læringsmæssige udfordringer. Den systematiske brug af standardiserede og eksternt validerede FVU-tests gør, at lærere og den specialpædagogiske vejleder oplever, at de får et mere kvalificeret indblik i den enkelte elevs forudsætninger, og at de bedre kan tilrettelægge undervisningen, så der tages hensyn til eleverne, fx gennem brugen af oplæsningsprogrammer eller gennem sparring med eksterne parter, der har erfaring med ordblindhed eller læsevanskeligheder.

FVU-testene har også en ekstern funktion, fortæller lærerne. På AspIT.dk-hjemmesiden står der under information til virksomhederne, at alle elever har et grundlæggende niveau i dansk, engelsk og matematik. FVU-testene betyder i lærernes perspektiv, at AspIT kan dokumentere dette overfor virksomhederne.

Hos andre af udbyderne er der ikke samme systematiske testning. Ifølge de specialpædagogiske vejledere er praksis hos nogle udbydere, at det udelukkende er på grundlag af mistanke om fx svage læsefærdigheder, at eleverne testes. EVA vil dog – på baggrund af AspIT Fyns erfaringer – påpege, at der er fordele ved den systematiske testning. Den gør, at alle, der har behov, bliver identificeret hurtigt, og at undervisningen kan tilrettelægges ud fra behovet. Samtidig vil vi fremhæve fordelene ved at anvende et standardiseret, valideret testredskab, som oftest vil have en højere reliabilitet end selvproducerede testredskaber.

EVA gør opmærksom på følgende angående brug af tests:

- At AspIT-udbyderne med fordel kan arbejde mere systematisk med tests af eleverne, så alle bliver testet, og gerne gennem brug af standardiserede tests såsom FVU-test i dansk og matematik.

4.4 De sociale og fysiske aktiviteters funktion i afklaringsforløbene

Der er variation med hensyn til mængde og indhold af de sociale og fysiske aktiviteter og idræt blandt de tre besøgs-skoler. Formålet med aktiviteterne beskrives relativt ens på tværs af udbydere, dog med forskellig betoning og uden samme type af faste læringsmål som for de it-faglige aktiviteter.

4.4.1 Variation med hensyn til mængde af aktiviteter blandt besøgs-skolerne

AspIT Østjylland og AspIT Midtjylland har begge både fredagscafe og idræt som en del af afklaringsforløbet. Begge elementer indgår i AspIT-uddannelsen som obligatoriske aktiviteter, elever skal deltage i. I afklaringsforløbene hos de to udbydere kan eleverne hermed også få en forsmag på, hvordan det er at deltage i denne slags aktiviteter på AspIT.

AspIT Fyn skiller sig her lidt ud. Udbyderen har, jf. afsnit 4.2.1, en model, hvor afklarings-eleverne i løbet af de seks uger er på to bowlingture inkl. to gange 20 minutters gåtur til og fra bowlingcenteret. Disse to ture er tænkt som en kombination af idræt og fredagscafe. På AspIT Fyn har man besluttet ikke at lade afklarings-eleverne indgå i aktiviteterne for at beskytte dem en smule i starten. Vurderingen er her, at fx idræt med de øvrige årgange ville være for voldsomt og grænseoverskridende. Derfor arrangeres der en mere lukket aktivitet netop for afklarings-eleverne i form af de to bowlingture, som giver mulighed for relationsdannelse mellem afklarings-eleverne. En konsekvens af beslutningen er, at eleverne ikke får en forsmag på idrætsundervisningen og fredagscafeen som grundlag for overvejelserne om, hvorvidt de kan se sig selv i et uddannelsesforløb, hvor disse aktiviteter er en obligatorisk dimension.

Udover disse elementer deltager eleverne hos udbydere også i mere uformelle sociale aktiviteter, pauser og frokost i fællesrum sammen med andre elever.

4.4.2 Aktiviteterne skal styrke kendskab til elever og understøtte hhv. social læring og social trivsel

På tværs af aktiviteter som idræt, fredagscafe og pausesamvær mellem elever bliver der i interviewene fremhævet tre sammenfaldende formål med de sociale aktiviteter i regi af afklaringsforløbene.

For det første giver disse aktiviteter lærerne mulighed for at observere, hvordan eleverne fungerer i mere sociale situationer udenfor undervisningslokalets rammer og i nogle tilfælde uden for skolens område, fx på en gåtur eller en bowlingtur.

For det andet bliver aktiviteterne betegnet som social læring, hvor eleverne over tid kan få styrket deres kompetencer til at indgå i gruppeaktiviteter. Det er kompetencer, som det er vigtigt, at eleverne til en vis grad har både i løbet af uddannelsen og ikke mindst i et fremtidigt arbejdsliv.

For det tredje skal aktiviteterne understøtte, at eleverne oplever social trivsel på afklaringsforløb og senere uddannelse, ved at understøtte spæde sociale kontakter mellem eleverne. Det er en dimension, som alle udbydere fremhæver, men den bliver særligt italesat på AspIT Midtjylland. Her forsøger den specialpædagogiske vejleder nænsomt at påvirke eleverne til at indgå i aktiviteterne og danne sociale relationer med andre elever for derigennem at opnå større trivsel, mens de går på AspIT. I interviewene beskriver uddannelsesleder, specialpædagogisk vejleder og lærer, hvordan de arbejder på at finde meningsfulde sociale aktiviteter for alle elever med henblik på at skabe relationer mellem eleverne. At den sociale relationsdannelse mellem eleverne betones særligt på AspIT Midtjylland, skal ses i sammenhæng med, at afklaringsforløbet fungerer som den blide indslusning til uddannelsen. Lærere, specialpædagogiske vejledere og elever ved, at eleverne skal gå på uddannelsen, og forsøger hermed at understøtte deres sociale trivsel og understøtte, at eleverne kommer ud af den sociale isolation, som flere af dem oplever i deres fritid, jf. afsnit 3.1.

Endelig har aktiviteterne naturligvis også det formål på AspIT Østjylland og AspIT Midtjylland, at de skal give eleverne en forsmag på også disse elementer i uddannelsen. Det er et formål, som

gør sig gældende på AspIT Midtjylland og AspIT Østjylland, hvor aktiviteterne er lig de aktiviteter, eleverne møder på uddannelsen.

For alle tre udbydere gælder, at deltagelse i form af tilstedeværelse er obligatorisk. Eleverne skal være til stede i forbindelse med følgende aktiviteter: idræt/bowlingtur og fredagscafe (udelukkende AspIT Midtjylland og AspIT Østjylland). Kravene til deres faktiske deltagelse er dog mere flydende. Fx skal eleverne på AspIT Fyn med på bowlingture, men kan undlade at bowle, hvis det virker for skræmmende for eleverne. Til fredagscafeerne skal eleverne møde op, men de kan godt indtage en mere tilbagetrukket social rolle, fx sidde lidt for sig selv.

I modsætning til de it-faglige aktiviteter er der ikke operationaliserede læringsmål for de sociale aktiviteter. Der er hermed ikke operationaliserede og tydelige målsætninger for, hvad eleverne skal lære af aktiviteterne, og hvordan deres deltagelse bliver vurderet. Det giver sandsynligvis heller ikke mening at udforme sådanne meget operationaliserede mål for social deltagelse, som det bliver uddybet i afsnit 5.3.2.

4.4.3 Eleverne har blandede holdninger til de sociale aktiviteter

Eleverne har noget blandede holdninger til aktiviteter som fredagscafe, idræt og bowlingtur. Med hensyn til idræt på AspIT Østjylland og AspIT Midtjylland kan vi overordnet identificere tre forskellige holdninger i elevinterviewene. En holdning blandt eleverne er, at idræt er tidsspild. De deltager kun, fordi de ved, de skal. En anden holdning er, at det kommer an på, hvad man skal lave i idræt, fx vurderes muligheden for at gå en tur at være udmærket og overskuelig. Endelig er en tredje holdning blandt elever, at idræt er en god aktivitet, fordi den for de pågældende elever har været med til at knytte bånd til elever på andre årgange og danne egentlige venskaber, også uden for AspIT.

Med hensyn til fredagscafeerne efterlader interviewene et indtryk af, at de unges vurderinger er afhængige af deres interesse for de specifikke aktiviteter, der foregår i cafeerne, og hvordan de bliver indsluset til dem. Nogle elever oplever således, at aktiviteterne ikke er særligt spændende, mens andre elever udtrykker, at det er svært at komme ind i aktiviteterne som ny afklaringselev. Samtidig udtrykkes der også i elevgruppen den holdning, at fredagscafeerne er en god måde at afslutte ugen på, og at det er godt, at der er skemalagte timer til socialt samvær.

Blandt eleverne på afklaringsforløbet på AspIT Fyn, er der bred enighed om, at bowlingturen var en hyggelig måde at lære hinanden at kende på, og at den gav et godt samvær i klassen.

4.5 Rammer, tilpasning og tryghed

Undervisningen og rammerne på både afklaringsforløb og uddannelse er tilpasset målgruppen af elever med ASF. Personer med denne og relaterede diagnoser kan have en stor følsomhed over for sanseindtryk og opleve samvær med mange mennesker som stressende og forvirrende, og de kan også have behov for rutiner og struktur i hverdagen, jf. afsnit 2.2. Elevgruppen kan således have behov for nogle særlige rammer for at kunne trives og udvikle sig fagligt. På både AspITs afklaringsforløb og selve uddannelsen arbejdes der på at skabe rammer, der tilgodeser elevgruppens behov. Der er tre centrale elementer, der er gennemgående i skolernes arbejde med eleverne i afklaringsforløbet, og som er en nødvendige for elevernes trivsel og faglige udvikling. De tre elementer er:

- 1 Klare og overskuelige rammer
- 2 Fokus på målgruppens behov og individuel tilpasning
- 3 Tryghed i relationerne

4.5.1 Klare og overskuelige rammer

Der er en stor opmærksomhed på besøgsskolerne med hensyn til, at de fysiske rammer skal være tilrettelagt på en måde, der reducerer elementer i hverdagen, som skaber forstyrrelser og usikkerhed. I disse rammer, beskriver lærere og specialpædagogiske vejledere, blomstrer eleverne ofte og kan præstere fagligt og personligt på en helt anden måde end i tidligere uddannelsesforløb, hvor rammerne ikke har været tilrettelagt under hensyntagen til elevgruppen. Både undervisere og specialpædagogiske vejledere fremhæver, at de arbejder med at skabe rolige og oversku-

elige omgivelser med det formål at begrænse elementer, der kan forvirre eleverne, da det, med en lærers ord, netop er tolkningen af tydelige rammer, der er så svær for elevgruppen.

På alle tre skoler er der en fysisk indretning, der lægger op til ro og overskuelighed. AspIT ligger for sig selv, også de to besøgte steder, hvor AspIT deler bygning med andre uddannelser, gange er rolige og lyse, der er navneskilte på dørene, og undervisningslokalerne er tydeligt opdelt i arbejdsstationer. Hver elev har sin egen arbejdsstation, som kan indrettes efter elevens behov for mere eller mindre afskærmning. Samtidig er holdene små, 5-6 elever, og miljøet er meget roligt.

Udover den fysiske indretning slår de overskuelige rammer også igennem i undervisningens tilrettelæggelse: På AspIT Østjylland og Tietgen får eleverne en ugeplan og en dagsplan, hvoraf emner og arbejdsopgaver tydeligt fremgår. Opgaverne inden for hvert enkelt fag er opbygget på nogenlunde samme måde for at sikre en større overskuelighed for eleverne, som kan se, hvad de kan forvente i løbet af ugen, og skemaet er opbygget efter samme struktur hele vejen gennem afklaringsforløbet. En lærer udtrykker, at netop denne form for tydelighed er afgørende for, at eleverne får ro til faktisk at vise deres arbejdspotentialer i forbindelse med afklaringen:

Det er meget vigtigt, at de hele tiden ved, hvor de har os. Det er vigtigt, at de ved, hvad vi skal lave i dag.

På AspIT Midtjylland betones tydelighed og klare, forudsigelige rammer også. Der udleveres også her en detaljeret ugeplan, men af besøgsinterviewene fremgår, at den løbende tilpasses til elevernes tempo og kunnen. Samtidig oplever læreren heller ikke, at eleverne efterspørger en klar dagsplan. I stedet betoner underviseren den gode relation til eleverne og muligheden for at lade elevernes interesser fylde mere i undervisningen, under forudsætning af at de når, hvad de skal, fagligt.

4.5.2 Fokus på målgruppens behov og individuel tilpasning

Mulighederne for at have opmærksomhed over for den enkeltes behov er også et punkt, der fremhæves som en styrke blandt både lærere, specialpædagogiske vejledere, elever og forældre. Her er kendskabet til elevgruppens typiske udfordringer, der følger af deres diagnose, et centralt element i lærernes og de specialpædagogiske vejlederes arbejde.

Lærerne beskriver en balancegang i undervisningen, hvor de forsøger at møde eleven der, hvor han er, dvs. at se den enkelte elev frem for diagnosen, men samtidig bringe deres viden om elevgruppens behov i spil, fx gennem meget individualiseret opgavetilretning. Således beskriver nogle lærere, hvordan de har den samme opgave i flere former, fx en step-by-step-vejledning, en fagbog, en mundtlig instruktion og en demonstration på elevens skærm. Endvidere arbejder de også med at have opgaver knyttet til faget i flere sværhedsgrader, så der er udfordringer både til begyndere og til mere erfarne elever.

Også verbal kommunikation og kropssprog er områder, hvor lærerne beskriver, at de reflekterer over og kender til elevgruppens forskellige udfordringer. De interviewede lærere fortæller, at de er opmærksomme på behovet for tydelig og konkret kommunikation, og at de er opmærksomme på, hvordan den enkelte elev foretrækker at kommunikere, hvordan eleven henvender sig for at modtage hjælp, og hvor tæt man som lærer må stå på eleven for ikke at overskride elevens grænser. Endelig fortæller lærerne i interviewene, at de også er opmærksomme på, hvis en elev har behov for en særlig fysisk indretning omkring sin arbejdsplads eller en særlig placering i lokalet.

I interviewene hæfter vi os ved, at lærerne og de specialpædagogiske vejledere går langt for at støtte den enkelte elev og tilpasse undervisning og rammer til vedkommende. I de tilfælde, hvor AspIT sætter ekstra støtte i værk, kan vi i interviewene se, at det foregår gennem et samarbejde mellem den specialpædagogiske vejleder, der har den specialpædagogiske ekspertise, og lærerne, som varetager undervisningen. De specialpædagogiske vejledere fungerer dels som ressourceperson for faglærerne og vejleder dem om, hvordan de skal håndtere udfordringer i undervisningen, og dels som direkte støtte for den enkelte elev. Eksempler på understøttende tiltag kan eksempelvis være at indlægge flere pauser i undervisningen, lave en endnu mere struktureret

dagsplan for eleven, tydeliggøre de forventninger, der ligger i undervisningen, og have særlige tiltag for elever, der muliggør, at de kan deltage i aktiviteter, som de ellers ville vælge fra. Et specifikt eksempel på sidstnævnte er et tiltag for en elev, der pga. angst ikke havde mod til at deltage i introduktionsmødet om uddannelsen. Eleven fik derfor i første omgang en onlinerundvisning i AspITs lokale af den specialpædagogiske vejleder ved brug af FaceTime. Det gjorde, at eleven fik mod til, også fysisk, at træde ind i AspITs lokaler.

4.5.3 Skabe trygge og tillidsfulde relationer

Lærere og specialpædagogiske vejledere fremhæver, at en vigtig forudsætning for, at afklaringsforløbet bliver vellykket for eleverne, er, at der skabes gode relationer til eleverne. Lærere og specialpædagogiske vejledere fortæller, at de arbejder på at danne et forhold til afklarings eleverne, hvor eleverne har tillid til lærerne og de specialpædagogiske vejledere og befinder sig godt i deres nærvær på skolen.

Den gode relation til eleverne forsøger lærere og specialpædagogiske vejledere at skabe på forskellig vis. Vi hæfter os i interviewene ved tre elementer, som lærerne benytter i relationsarbejdet:

Tre elementer i lærernes relationsarbejde

1 At sørge for, at den enkelte elev føler sig set hver dag

Lærerne betoner vigtigheden af at tage sig tid til at se hver elev hver dag og forsøge at finde fælles interesser, som kan være starten på en samtale med eleverne. De uformelle snakke i løbet af en undervisningsdag betragtes af lærerne som vigtige for elevernes oplevelse af at blive set i afklaringsforløbet. Her nævner lærerne, at både den faglige undervisning og de sociale aktiviteter er naturlige udgangspunkter for at komme tættere på elever og få et tillidsfuldt forhold. Individuel tilbagemelding på opgaver er endnu en metode til at sørge for, at hver enkelt elev føler sig set af læreren.

2 At "give noget af sig selv" som lærer

Lærerne fremhæver, at en måde at skabe tillid på i relationen er at "give noget af sig selv i undervisningen", fx ved at fortælle om ens oplevelser og liv udenfor undervisningen. Nogle lærere vælger fx som introduktion at holde et lille oplæg om sig selv, deres fritidsinteresser, familie m.m., så eleverne får et indtryk af dem som mennesker udenfor undervisningen, hvilket kan være et element i at opbygge den tillidsfulde relation.

3 At være tydelig i sin kommunikation

Den tillidsfulde relation opstår også, i lærernes perspektiv, gennem en tydelig kommunikation, hvor eleverne ikke skal gætte lærerens budskab. Eleverne skal vide, at de kan stole på lærerne og på lærerens planlægning af dagen, så de ved, at der ikke sker noget uforudsigeligt, som de kan blive nervøse over. Eleverne skal m.a.o. have en klar fornemmelse af, hvad der skal ske i undervisningen, hvilket kan formidles gennem dagsplaner og PowerPoints med dagens emner og læringsmål.

Udover disse måder at arbejde med relationsdannelse på i undervisningen har de specialpædagogiske vejledere et yderligere element i deres relationsarbejde, nemlig de samtaler, de fører med eleverne forud for og undervejs i afklaringsforløbet. De specialpædagogiske vejledere oplever, at disse samtaler er vigtige med hensyn til at knytte bånd til eleverne, og den trygge relation, de forsøger at opbygge i samtalerne, betyder, at de bedre kan spore sig ind på, hvordan eleven fungerer bedst, og om rammerne i afklaringsforløbet for den enkelte skal tilrettes. På AspIT Østjylland og Tietgen mødes elev og specialpædagogisk vejleder primært i forbindelse med samtaler, mens den specialpædagogiske vejleder på AspIT Midtjylland også er med til dele af undervisningen på afklaringsforløbet med henblik på at lære eleverne at kende i en undervisningsammenhæng.

Lærere og specialpædagogiske vejledere er samtidig opmærksomme på, at relationsdannelsen i visse tilfælde kan være udfordret. Det er ikke altid, at det lykkes at skabe en relation, hvor eleven oplever tillid til og tryk ved lærerne. Nogle gange må en lærer erkende, at oplevelsen af den gode relation kun går én vej – fra lærer til elev – men ikke den anden. Eleven husker fx ikke altid, hvem lærerne er, og hvad de hedder. Det kan nogle gange skyldes, at eleven har en stærk negativ forhåndsopfattelse af lærere generelt, men det kan også hænge sammen med elevens specifikke vanskeligheder med at danne relationer til andre generelt.

4.5.4 Elevernes positive oplevelser med afklaringsforløbene

Afklaringsforløbene skal fungere som den gensidige afklaring, hvor også eleverne skal tage stilling til, om de vil gå på AspIT-uddannelsen. Nogle elever vil meget gerne ind på uddannelsen. Det er der flere sammenvævede grunde til, bl.a. jobudsigten og de positive oplevelser, som eleverne har haft i afklaringsforløbet. Særligt seks positive forhold ved forløbet fremhæves blandt eleverne:

- 1 *It-fokus*: Eleverne fremhæver, at de synes, det er motiverende og interessant at arbejde med it. Et par elever fortæller fx sådan om, hvordan de kan blive opslugt og revet med af it-arbejde:

Elev 1: Den der følelse, når der er noget it, man ikke kan få til at fungere, og så får man det til at fungere – det er en god følelse! Den bliver man afhængig af!

Elev 2: Ja, man bliver høj af det.

For de elever, der har interessen, er det faglige it-fokus centralt for den gode oplevelse, om end noget it-arbejde kan være mere interessant end andet.

- 2 *Klassestørrelserne*: De små klasser fremhæves af flere elever som noget særligt positivt ved AspIT. På mange tidligere uddannelser har eleverne prøvet at være i klasser med op til 25 andre elever, og de fleste af dem udtrykker, at det var en meget stressende oplevelse for dem. I de store klasser oplevede flere, at undervisningen var uklar, at læreren ikke havde tid til at komme rundt til eleverne, som var overladt til sig selv, og at det var socialt udmattende at skulle forholde sig til en stor gruppe af elever hver eneste dag.
- 3 *Undervisningens form*: Eleverne fremhæver også, at tavleundervisningen bliver holdt på et minimum på AspIT, og at der er meget mere fokus på selvstændig opgaveløsning ved egen PC. Eleverne oplever, at det er dejligt, at tavleundervisningen ikke er mere end en halv time om dagen, da det er en undervisningsform, som kan betyde, at de taber overblikket og får et begrænset udbytte af dagen.
- 4 *Skemaets form*: En holdning blandt elever er, at det særlige skema i afklaringsforløbet, hvor man har ét fag i en uge, er et særligt positivt element. En elev udtrykker, at når man har det samme fag en uge ad gangen, kommer man til at arbejde så meget med stoffet, at man får det ind under huden og ikke glemmer det så let igen. Dette står i kraftig modsætning til oplevelsen med et almindeligt skoleskema enten i folkeskolen eller på en ungdomsuddannelse, hvor man har mange fag på en dag.
- 5 *Den fysiske indretning*: Eleverne beskriver, at AspITs lokaler er rare, lyse og indbydende, og at det er dejligt, at de har deres egen arbejdsplads, som er skærmet af. Eleverne giver udtryk for, at afskærmningen på flere måder hjælper dem med at holde fokus på deres egne opgaver: Dels bliver man ikke distraheret af de andre skærme, eller hvad der ellers foregår i lokalet, og dels får man sit eget lille rum, hvor andre ikke kan se ens mellemregninger, fejl eller forsøg, der ligger inden den færdige opgave.
- 6 *Arbejdets form*: Eleverne udtrykker, at det er positivt, at arbejdsformen på AspIT i altovervejende grad er selvstændig opgaveløsning. Flere af dem har meget svært ved at håndtere gruppearbejde, og det er en lettelse for dem at få lov at arbejde selvstændigt. Endelig udtrykkes det også, at det er dejligt, at man kan få lov til at lave mange opgaver, hvis man er hurtig, og ikke behøver at vente på resten af klassen.

Elevernes positive beskrivelser af elementerne i afklaringsforløbene afspejler hermed de tanker om uddannelsens særlige rammer, som lærere og specialpædagogiske vejledere i interviewene har beskrevet som helt centrale for, at en elev kommer til at trives på AspIT.

Anerkendelse og elever, "der blomstrer"

En yderligere dimension, der er positiv ved afklaringsforløbet, er, at eleverne møder anerkendelse. Eleverne taler ikke selv om dette i interviewene, men det er en dimension, som særligt deres forældre lægger vægt på. I afklaringsforløbet har eleverne fået anerkendelse for det, de er gode til, nemlig it-arbejdet. I modsætning hertil har de i tidligere uddannelses tilbud oplevet for stort fokus på de unges svage sider. Konsekvensen af det er, som en forælder siger:

Det gør bare, at vores børn simpelthen bliver kede af det. Det ville alle andre mennesker også blive, hvis man kun fokuserede på: "Det kan du ikke!"

Forælderen kontrasterer senere i interviewet den oplevelse med erfaringen fra AspiT:

Jeg tænker, det er en meget vigtig ting for alle mennesker – at være dygtig til noget og blive taget alvorligt, fordi man er dygtig til et fag. Det synes jeg faktisk, at de tager alvorligt herinde på AspiT.

Vurderingen er hermed, at netop ved at fokusere stærkt på at skabe en inspirerende og udfordrende it-fagligt miljø anerkendes og udvikles eleverne. Forældrene vurderer, at dette fokus sammen med de særlige rammer og forståelser for de unge mennesker har en stor betydning for de unge. Nogle af forældrene fortæller, at de har oplevet en positiv udvikling hos deres børn i løbet af afklaringsforløbet. De har set, at deres børn "blomstrer op". De unge er blevet gladere, mere udadvendte og har i det hele taget vist tegn på at trives, ifølge forældrene. En mor beskriver det sådan:

Altså, det, vi måler på hjemme hos os, det er min søns OCD [tvangshandlinger, red]. Er der meget OCD, så går det ikke godt, og er der mindre OCD, så går det bedre. Det har helt klart forandret sig. Mængden af OCD og tiden, hvor det kan blive dyrket, er blevet mindre. Det er simpelthen rigtig godt.

Forældrene har således også en meget positiv vurdering af afklaringsforløbet og hermed et forstærket håb om, at deres børn kommer ind på uddannelsen.

4.6 Forældresamarbejde

I afklaringsforløbet foregår i dag et differentieret forældresamarbejde. Udbyderne er tilfredse med niveauet for forældresamarbejdet, mens nogle forældre efterspørger mere løbende dialog.

4.6.1 Differentieret samarbejde med formaliserede møder ved begyndelse og afslutning

I afklaringsforløbene er der en variation i både elev- og forældregruppen. Eleverne er ikke blot forskellige med hensyn til deres personlighed og særlige behov. Eleverne befinder sig også i meget forskellige livssituationer. Eleverne kan være over eller under 18 år, de kan være hjemmeboende, bo på bosted, bo i egen bolig m.m. De kan hermed være i meget forskellige situationer mht. til deres afhængighed af støtte fra deres forældre. Forældrene er, jf. interview, også meget forskellige mht. deres udtrykte ønsker og behov for at få information fra AspiT.

Inddragelsen af forældrene foregår på formaliserede møder hhv. inden og ved afslutning af afklaringsforløbet. Når eleverne er over 18 år, er det op til dem at vælge, om de vil have deres forældre eller evt. en anden person, fx en værge, med til møderne. Samtalerne er en visitationssamtale inden forløbet og den endelige afklaringsamtale efter forløbet, hvor også UU-vejlederen/sagsbehandleren fra kommunen deltager.

I løbet af afklaringsforløbet er der ingen systematisk kontakt med forældrene. De specialpædagogiske vejledere fortæller, at de kan tage kontakt til forældrene, hvis elever har meget fravær eller sent fremmøde. Det er dog igen afhængigt af elevernes alder og boform. Når eleverne er over 18 år, så skal eleverne først acceptere kontakten til forældrene. På AspiT Fyn bliver forældre også i sjældne tilfælde kontaktet, hvis udbyderen har behov for forældrenes bidrag til tolkning af en elevs adfærd.

4.6.2 Forældre kan ønske mere information, men være usikre på, om kontakt til skolen er acceptabel

Nogle forældre henvender sig selv til skolen i forløbet, enten pr. telefon eller pr. e-mail eller ved at møde op. Forældrene fortæller, at de altid har fået velvillige, imødekomende og hurtige svar, når de har henvendt sig. Samtidig hæfter vi os dog ved, at forældre kan være i tvivl, om det er i orden at henvende sig til skolen.

Et par forældre beskriver fx deres kontakt sådan her. En forælder siger: "Jeg tog faktisk herind [på skolen, red.] en dag og hentede ham og fik mig sådan lige lusket lidt ind, lige for at høre,

hvordan det sådan gik." En anden forælder siger: "Jeg må indrømme, at jeg har været så fræk, at jeg har ringet". De udtrykker hermed, at de har henvendt sig, men vægter også deres ord på en måde, der indikerer, at de kan have overskredet en udtalt grænse ved at gøre det, ved at anvende ord som "lusket" og "været fræk". Andre forældre undlader at henvende sig, selvom de oplever behovet, jf. interview.

Ifølge interview med både specialpædagogiske vejledere og forældrene selv ønsker nogle forældre mere information i form af en melding om, hvordan det går, i løbet af afklaringsforløbet. Det er, uanset om eleverne er over eller under 18 år. Dette informationsbehov skal ses i lyset af, at eleverne kan være sårbare. Forældre fortæller fx om oplevelser fra tidligere uddannelsesforløb, hvor deres børn har oplevet nederlag og haft det psykisk vanskeligt. Fx fortæller en mor, at hendes barn i et uddannelsesforløb endte med i lange perioder at gemme sig på skolens toilet, og en anden mor fortæller om, at hendes barn fik en svær depression efter at være gået i gang med en uddannelse. For nogle forældre er det også en pointe, dels at deres børn ikke selv fortæller om, hvordan det går på AspiT, dels at børnene ikke altid har et realistisk selvbillede og dermed ikke er en troværdig kilde til, hvordan det reelt går på afklaringsforløbet. I interviewene hæfter vi os ved, at myndighedsalderen på 18 år ikke har en afgørende betydning for forældreomsorg og forældrenes oplevelse af behov for støtte til deres børn. Oplevelsen blandt disse forældre er, at de ofte spiller en helt central rolle for at støtte deres børn videre i livet, fordi de ikke på egen hånd vil være i stand til at tage kontakt til offentlige myndigheder m.m. Som en forælder siger: "Det er jo os, der står der gang på gang. Vi er de eneste, de der unge mennesker har – det er deres forældre."

Nogle forældre udtrykker dog også, at de oplever, at de unge selv kan klare afklaringsforløbet, og denne selvstændighed er en positiv oplevelse både for de unge og for dem som forældre. Desuden nævner forældre, at de indstiller sig på mindre kontakt og information, end de har været vant til – eller gerne vil have – på grund af en forståelse af, at AspiT er en ungdomsuddannelse, og med den følger også færre skole-hjem-samtaler.

Blandt specialpædagogiske vejledere bliver der udtrykt lidt forskellige betoning med hensyn til holdningerne til forældreønsket om mere kontakt. Et synspunkt er, at der er en anerkendelse af, at forældrene kan have behov for meget kontakt og information, men samtidig også en vurdering af, dels at AspiT ikke har ressourcer til øget kontakt, dels at eleverne skal lære at blive selvstændige gennem forløbet, så de kan blive erhvervsparate, dels at nogle forældre bliver så støttende, at det næsten bliver hæmmende for barnets mulighed for at udvikle sig. På AspiT Midtjylland italesættes der i interviewet en lidt anden betoning af forældrekontakten. Det bliver fremhævet, at forældrene altid er en ressource, selv de kritiske og meget spørgende forældre, fordi AspiT og forældrene har et fælles mål om en succesfuld uddannelse til den unge.

Som fremhævet kan der igennem forløbet være kontakt mellem skole og forældre. Vi vil dog fremhæve den usikkerhed, der er i forældregruppen, med hensyn til kommunikationen med AspiT. *For det første* er forældrene usikre på, hvordan de skal tolke det forhold, at AspiT ikke henvender sig til dem i forløbet. Oftest vil det være et udtryk for, at deres barn klarer sig fint i forløbet, men dette er ikke tydeligt for alle forældre. Samtidig hæfter vi os også ved, at ingen kontakt fra skolens side ikke i alle tilfælde betyder, at den unge klarer sig hensigtsmæssigt. Nogle gange skal skolen netop bruge alle seks uger til at vurdere eleven og kan ikke give en troværdig status midt i forløbet. *For det andet* er forældrene usikre på, om det er i orden at henvende sig til skolen. På den baggrund gør vi opmærksom på, ikke at der er behov for et øget samarbejde med alle forældre, men at der kan være behov for at tydeliggøre, hvad forældrene kan forvente af samarbejdet i afklaringsforløbet.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til forældresamarbejde:

- At AspIT tydeliggør forventningerne til forældresamarbejdet. Det handler dels om, hvad forældrene kan forvente af AspIT og hvornår i forløbet, dels om, hvad AspIT forventer af forældrene med hensyn til både opbakning, og hvornår forældrene helst ikke skal involveres. Endelig kan det tydeliggøres, hvordan AspIT håndterer henvendelser til og fra forældrene, når eleverne er over 18 år.

4.6.3 Mulighed for rum for erfaringsudveksling

En anden overvejelse, AspIT-udbydere kan gøre sig, er, om de kan understøtte et rum for erfaringsudveksling blandt de interesserede forældre. I interviewsituationerne bemærker vi, at forældrene har lyst til at erfaringsudveksle. Forældrene fra AspIT Østjylland fortæller, at de allerede har haft denne mulighed i forløbet og oplever muligheden som positiv for deres håndtering af rollen som forældre til eleverne.

Forældrene fra AspIT Østjylland beretter, at de på afklaringsforløbets første dag var med et par timer og fik information. Eleverne gik derefter med lærerne, og forældregruppen var overladt til sig selv og benyttede lejligheden til at dele erfaringer om deres børn og mødet med det kommunale system og de kommunale skoler. Som en forælder siger:

Alle lærerne var gået. Det tog åbenbart lidt tid, og så havde vi [forældrene] lidt tid for os selv. Jeg ved ikke, om det var planlagt, men det var rigtig godt for os. (...) for man sidder jo alene som forælder. Man sidder frygteligt alene somme tider.

En anden forælder tilføjer:

Vi sidder jo med de samme frustrationer. Det er jo det, man kan høre: Vi sidder ikke alene med det. Det er præcis de samme ting, vi sidder med. De samme frustrationer, de samme besværligheder.

Forældrene oplever således, at rummet for dialog i forældrehøjde var vigtigt for dem og kunne give dem en støtte med hensyn til, hvordan de fx skal håndtere kontakten til deres kommuner. Erfaringsudvekslingen foregik i forbindelse med opstarten af afklaringsforløbet og synes ikke særligt ressourcekrævende for skolen.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til forældresamarbejdet:

- At AspIT overvejer, om det er muligt at skabe mødesituationer, hvor alle forældrene samles og kan erfaringsudveksle. Her tænkes vel at mærke på mødesituationer, som hverken er meget ressourcekrævende eller meget tidskrævende for AspIT-udbydere.

4.7 Opsummering

Der er variation i modellerne for afklaringsforløbet mellem AspIT Midtjylland på den ene side og de ni andre udbydere på den anden. For de ni udbydere skal afklaringsforløbet føre til gensidig afklaring mellem elev og udbyder af, om eleven har motivation og evner til uddannelsen og et senere erhvervsarbejde. På AspIT Midtjylland er eleverne optaget ved start på afklaringsforløbet, såfremt de findes egnede af uddannelsen. Forløbet bliver derfor mere en nænsom indslusning på selve uddannelsen, og der er mindre fokus på en systematisk gensidig afklaring, ved at eleverne afprøver og afprøves inden for alle de fire it-områder. Formålet med afklaringsforløbet er, at eleverne falder til og trives på uddannelsen.

Hos de ni udbydere består forløbet af en introduktion til alle uddannelsens fire it-områder og også – omend i varierende grad – til fysiske og sociale aktiviteter på uddannelsen. Hvor store lokale variationer der kan rummes i AspITs afklaringsforløb, må det være op til AspITs styregruppe at beslutte. EVA påpeger, at variation også kan skabe rum for nyudvikling og ideer, der kan videndes. Formålet med it-områderne på AspIT Østjylland og AspIT Fyn er, at eleverne skal få en forsmag på uddannelsens aktiviteter. Desuden er it-opgaverne planlagt, så elevernes it-arbejde og -opgaver understøtter udbydernes vurderinger af elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer for it-arbejdet. It-niveauet er sat relativt lavt, fordi det skal muliggøre en tilvænning og introduktion for eleverne samt lærernes vurdering af elevens arbejdsmåde (uden at eleven går i stå pga. sværhedsgrad). Her påpeger EVA, at fortsat arbejde med undervisningsdifferentiering er vigtigt, så niveauet kan tilpasses de enkelte elevers forudsætninger.

Generelt er afklaringsforløbene kendetegnet ved, at de er tilpasset målgruppens behov, så eleverne kan yde fagligt. Afklaringsforløbene har overskuelige fysiske rammer og en overskuelig dagsstruktur, der er i vidt omfang individuel tilpasning og støtte til eleverne, og hhv. lærere og specialpædagogiske vejledere arbejder med at skabe trygge og tillidsfulde relationer til eleverne.

Elever med it-interesse vil gerne begynde på uddannelsen. De har positive oplevelser med forløbet, både fagligt og tilrettelæggelsesmæssigt. Det kan derfor også være et personligt pres, at de ikke ved, om de får lov at starte efterfølgende, pga. både egnethedsvurdering og deres bopælskommune. Forældrene ser AspIT som en enestående mulighed for at få deres børn i uddannelse og ikke mindst i job efterfølgende. Nogle ønsker mere løbende information fra AspIT, og AspIT kan overveje at tydeliggøre de gensidige forventninger til forældresamarbejdet.

5 Vurderingskriterier og dokumentation

I dette kapitel stiller vi skarpt på AspIT-udbyderes vurderingskriterier samt dokumentationsværktøjer og -proces. For hvordan ser denne proces ud mht. at opnå en gensidig vurdering af, om eleverne er egnede? Afklaringsforløbets centrale formål er jo netop at komme frem til en pålidelig vurdering af, om eleverne passer til AspIT-uddannelsen, herunder om AspIT-udbyderne har tiltro til, at eleverne har et erhvervspotentiale efter endt uddannelse. For at foretage denne krævende vurdering anvender AspIT-udbyderne en række vurderingskriterier.

Ordet "kriterier" har forskellige betydninger. Med hensyn til AspIT-udbyderne og denne rapport defineres "kriterier" som *en række fokuspunkter for observationer og iagttagelser, som skal bruges som grundlag for den endelige vurdering*. Kriterierne er dermed ikke tærskler, der skal være opfyldt, for at eleverne kan starte¹. Kapitlet falder i fire dele. Første del viser, at deltagelse i afklaringsforløb ikke nødvendigvis fører til optagelse på AspIT. Anden del belyser, at der er både sammenfald og forskelle med hensyn til de tre besøgs skolers dokumentationsværktøjer og -processer; ikke mindst skiller AspIT Midtjylland sig ud på grund af optagelsen af elever på forhånd. Tredje del viser, at afklaringsprocessen hos udbyderne generelt er præget af stor grundighed og systematik og mange overvejelser, herunder også i nogle tilfælde af svære vurderinger. Afsnittet peger bl.a. på, at kriteriearbejdet kan udvikles mod større enkelhed. Fjerde del viser, at der er forskellige funktioner for de løbende statusamtaler, og der er potentiale i at udvikle samtalerne yderligere.

5.1 Andel, der går fra afklaringsforløb til uddannelse

65 % af de elever, der var på afklaringsforløb hos landets AspIT-udbydere i foråret 2015, påbegyndte efterfølgende uddannelsen. Det fremgår af tabel 1.

Tabel 1
Afklaringsforløb, forår 2015

AspIT-udbydere:	Antal deltagere i afklaringsforløbet	Antal elever, der efterfølgende begyndte på AspIT-uddannelsen	Optagelsesprocent
Næstved	3	3	100 %
Trekanten	4	4	100 %
Midtjylland	6	5	83 %
Fyn	6	5	83 %
Østjylland	12	10	83 %
Sønderjylland	8	5	62 %
Esbjerg	5	3	60 %
Storkøbenhavn	11	5	45 %
Nordjylland	12	4	33 %

Fortsættes på næste side

¹ En anden definition af ordet "kriterier" er, at det henviser til tærskler eller grænseværdier, der skal være opfyldt for optagelse. Et eksempel på en sådan tærskel er karakterkravet for optagelse på erhvervsuddannelser.

Fortsat fra forrige side

AspIT-udbydere:	Antal deltagere i afklaringsforløbet	Antal elever, der efterfølgende begyndte på AspIT-uddannelsen	Optagelsesprocent
Bornholm*	-	-	-
Total	67	44	65 %

Kilde: Skriftlige redegørelser for afklaringsforløb. * Ingen forløb i foråret 2015.

Tabellen viser, at de 65 % optagne elever på landsplan dækker over variationer mellem udbydere. Fx er det udelukkende 33 % af eleverne på AspIT Nordjylland og 45 % af eleverne på AspIT Storkøbenhavn, som påbegyndte uddannelsen umiddelbart efter afklaringsforløb, mod 100 % af eleverne på både AspIT Næstved og AspIT Trekanten.

Den samlede optagelsesprocent for forløb i foråret 2015 på 65 % stemmer overens med den samlede optagelsesprocent for forløb i efteråret 2014, som er på 67 %. Også her ses der en variation blandt udbydere. 33 % af eleverne i afklaringsforløb i Esbjerg og 40 % af eleverne i Storkøbenhavn påbegyndte efterfølgende uddannelsen, mod 100 % i Midtjylland og 85 % i Nordjylland, se også appendiks B.

Der er således omkring en tredjedel af eleverne fra de to afklaringsforløb, som ikke begyndte direkte på uddannelsen efterfølgende. De skriftlige redegørelser viser, at der er to overordnede grunde til dette. For det første, at elevens hjemkommune ikke umiddelbart vil bevillige uddannelsen, for det andet, at elever i afklaringsforløb er blevet vurderet ikke-egnede til uddannelsen. Den vurderingsproces, hvor eleverne erklæres egnede eller ikke-egnede, vender vi os mod i de næste afsnit.

5.2 Dokumentationsproces og kriterier

Blandt de tre besøgsskoler AspIT Østjylland, AspIT Fyn og AspIT Midtjylland er der både sammenfald og forskelle med hensyn til kriterieudformning og dokumentationsproces. Kriterierne omhandler overordnet set de samme elementer, men er dog formuleret forskelligt. Sammenfaldene i processen er, at der er regelmæssige statusmøder, og at både lærere og elever løbende skal udfylde evalueringsskema om elevernes it-faglige arbejde og trivsel. Forskellen ligger bl.a. i fokus og detaljeringsgrad i værktøjerne. Disse ligheder og forskelle uddybes i dette afsnit, hvor praksis på de tre besøgsskoler beskrives. Afsnittet bygger på interview hos de tre udbydere samt dokumentanalyser af evalueringsværktøjer.

5.2.1 AspIT Østjylland – sammenhæng mellem kriterier og evalueringsskemaer

På AspIT Østjylland består dokumentationsprocessen af flere elementer. Det er lærernes daglige udarbejdelse af logbøger, lærernes og elevernes ugentlige udarbejdelser af evalueringsskemaer og ugentlig gennemførelse af statusamtaler, inden den endelige afklaringsrapport udarbejdes.

Mere detaljeret omfatter processen følgende elementer:

- *Udarbejdelse af logbøger.* Lærerne skriver dagligt logbog om hver enkelt elev.
- *Lærernes evaluering af eleverne.* Hver uge udfylder lærerne et fast evalueringsskema, hvor de vurderer, i hvilket omfang den enkelte elev mestrer en række elementer vedrørende udviklingen af deres sociale kompetence, arbejdsevne og it-faglige kompetence. Lærerne kan desuden skrive uddybende kommentarer til hvert overordnet emne.
- *Elevernes evaluering af sig selv og af udbytte.* Hver uge udfylder eleverne et fast evalueringsskema, hvor de forholder sig til nøjagtig de samme spørgsmål som lærerne. De vurderer selv, i hvilket omfang de mestrer elementerne med hensyn til udviklingen af deres sociale kompetence, arbejdsevne og it-faglige kompetence. Eleverne kan desuden skrive uddybende kommentarer til hvert overordnet emne.
- *Statusamtaler.* Hver uge holder den specialpædagogiske vejleder en statusamtale med hver enkelt elev, som tager udgangspunkt i de udfyldte skemaer.

- *Endelig afklaringsrapport.* På baggrund af de ugentlige evalueringer (lærernes og elevens evalueringsskemaer) og statusamtaler udarbejdes en endelig afklaringsrapport. Afklaringsrapporten, som indeholder en egnethedserklæring, ligger til grund for det endelige afklaringsmøde med elevens sagsbehandler, elev og evt. forældre. Rapporten består hermed af en sammenfatning af dokumentationsmaterialet.

Kriterierne, som AspIT Østjylland anvender, har fokus på, hvad Østjylland betegner som elevernes:

- Sociale kompetencer
- Arbejdsevne
- It-faglige kompetencer

Kriterierne fremgår af nedenstående tekstboks.

AspIT Østjyllands kriterier for vurdering af egnethed

Eleven skal gennem forløbet vise, at vedkommende har potentiale til at:

A Udvikle sine sociale kompetencer:

- 1 Møde til aftalt tid
- 2 Bede om vejledning, når vedkommende er gået i stå
- 3 Kunne vise vilje til at arbejde med sin personlige udvikling, herunder hygiejne, påklædning m.m.,
- 4 Forstå sin rolle som elev på AspIT,
- 5 Respektere andres grænser
- 6 Opnå en begyndende erkendelse af eget handicap

B Udvikle sin arbejdsevne:

- 1 Arbejde kontinuerligt over længere tid med udleverede opgaver
- 2 Følge en skriftlig vejledning,
- 3 Forblive koncentreret og holde fokus på arbejdsopgaven
- 4 Afholde de planlagte pauser og overholde aftaler
- 5 Arbejde selvstændigt ved at følge planen for arbejdsdagen og gerne selv kunne gå i gang med arbejdsopgaven efter pauser
- 6 Bede om vejledning, når vedkommende er gået i stå
- 7 Modtage denne vejledning
- 8 Skrive, læse, tale og forstå dansk,
- 9 Læse og forstå engelsk,
- 10 Have en logisk forståelse af tekniske emner,
- 11 Lære om nye it-faglige emner.
- 12 arbejde med at udvikle sine sociale sider
- 13 Blive mødestabil
- 14 forstå en simpel virksomhedsopbygning, herunder kommandoveje i en virksomhed.

C Sætte sig ind i it-faglige områder

Det bliver under forløbet afklaret, om eleverne er motiveret for og i stand til at arbejde med fem forskellige it-faglige områder:

- It-kommunikation
- Det tekniske it-område
- Det grafiske område
- Det kodemæssige område
- Projektorienterede forløb (LEGO MINDSTORMS)

Fortsættes næste side ...

AspIT Østjyllands kriterier for vurdering af egnethed - fortsat

Under hvert område er der en række læringsmål. Her er målene vist for det *tekniske it-område*:

- 1 Kontrol af hardwarefunktionalitet på din egen arbejdsplads
- 2 Opsætning af printer på AspIT-PC
- 3 Forbinde AspIT-PC til netværket
- 4 Kende de mest gængse tekniske termer
- 5 Kende de mest almindelige I/O-enheder og kende til almindelig fejlsøgning
- 6 Anvende flere skærme og projektorer
- 7 Scanne og bearbejde indscannede dokumenter.

Kilde: AspIT Østjyllands modulbeskrivelse for afklaringsforløb.

Der er en høj grad af overensstemmelse mellem de kriterier, som AspIT Østjylland anvender, og de evalueringsspørgsmål, som elever og lærere hver uge skal besvare.

Indenfor området *de sociale kompetencer* har AspIT Østjylland opstillet seks kriterier. De handler overordnet set om, hvorvidt eleven kan: møde til aftalt tid, bede om vejledning, vise vilje til at arbejde med sin personlige udvikling, forstå sin rolle som elev på AspIT, respektere andres grænser og opnå en begyndende erkendelse af eget handicap. I de evalueringsskemaer, som hhv. elev og lærer udfylder, bliver de bedt om at vurdere, i hvilket omfang eleven mestrer disse seks forhold. Et kriterium er fx "Respektere andres grænser". I evalueringsskemaet bliver lærer og elev bedt om at vurdere, i hvilken grad eleven mestrer følgende: "Jeg [eleven] kan respektere andres grænser".

Lærere og elever skal besvare evalueringsspørgsmålene ud fra en skala med fem svarmuligheder:

- Mestrer ikke
- Mestrer en smule
- Mestrer delvist
- Mestrer
- Mestrer i høj grad.

Under området *arbejdsevne* er der i alt 14 kriterier. De går på forhold vedrørende koncentration, relativt selvstændigt arbejde, at arbejde med sine sociale sider, at kunne bede om hjælp, at kunne få vejledning, at kunne læse og forstå dansk og engelsk samt at kunne skrive dansk og endelig at kunne forstå kommandoveje i en virksomhed. Også disse forhold vurderer lærere og elever eleverne ud fra i evalueringsskemaerne. Her besvarer de i alt 16 spørgsmål og dermed lidt flere end kriterierne, da nogle af kriterierne er blevet operationaliseret i flere spørgsmål. Et eksempel på den tætte sammenhæng mellem kriterium og evalueringsspørgsmål er kriteriet: "Arbejde kontinuerligt over længere tid med udleverede opgaver". Det tilhørende evalueringsspørgsmål er: "Jeg [eleven] kan arbejde kontinuerligt over længere tid med de udleverede opgaver."

Endelig bliver der i forløbet arbejdet med at afdække, om eleverne er motiverede for og i stand til at arbejde med fem forskellige it-faglige områder. Inden for hvert område er der en række kriterier. Inden for hvert område er der ligeledes en direkte sammenhæng mellem kriterier og evalueringsspørgsmål; nogle af kriterierne er dog operationaliseret i flere evalueringsspørgsmål. It-områderne er følgende:

- It-kommunikation (der er 16 kriterier inden for dette område og 23 evalueringsspørgsmål)
- Det tekniske it-område (der er 7 kriterier inden for dette område og 8 evalueringsspørgsmål)
- Det grafiske område (der er 4 kriterier inden for dette område og 5 evalueringsspørgsmål)
- Det kodemæssige område (der er 2 kriterier inden for dette område og 2 evalueringsspørgsmål)
- Projektorienterede forløb (LEGO MINDSTORMS) (der er 5 kriterier inden for dette område og 5 evalueringsspørgsmål)

Se appendiks C for et overblik over alle kriterier sammenstillet med evalueringsspørgsmål til elever og lærere.

Alt i alt er evalueringsværktøjerne kendetegnet ved systematik, grundighed og tydelige kriterier samt klar sammenhæng mellem kriterierne og evalueringsspørgsmål.

5.2.2 AspIT Fyn – anvendelse af forskellige evalueringsværktøjer

AspIT Fyn har en vurderingsproces, der omfatter flere elementer. Der anvendes tre i princippet forskellige skriftlige evalueringsværktøjer samt en sammenfatning af disse frem mod den endelige afklaringsrapport.

De fire evalueringsværktøjer adskiller sig fra hinanden med hensyn til form og indhold:

- 1 *Elevens ugentlige skriftlige selvevalueringer.* Eleven udfylder hver uge en skriftlig selvevaluering. Den indeholder i alt ni spørgsmål, som primært handler om elevens motivation, interesse og vurderinger af, hvor let eller svært eleven finder et givet it-område. Den specialpædagogiske vejleder bruger disse spørgsmål til en udfoldende samtale, hvis udkomme senere overføres til den endelige afklaringsrapport.
- 2 *Lærernes vurderinger af elevens hhv. faglige præstationer og mere personlige og sociale forhold i de enkelte uger.* Den enkelte lærer besvarer hver uge spørgsmål om elevens it-faglige præstationer i en spørgeskemalignende form ved valg af prædefinerede svar. Til de fleste uger er der tre spørgsmål, lærerne skal besvare. Desuden besvarer den enkelte lærer hver uge omkring seks spørgsmål om personlige og sociale forhold. Spørgsmålene handler om elevernes opmærksomhed, vedholdenhed, arbejdsindsats, følgen af instruktion samt om, hvorvidt eleven kan bede om hjælp/vejledning og acceptere denne. Besvarelserne gives i dialog med specialpædagogisk vejleder og indgår direkte i den endelige afklaringsrapport.
- 3 *Lærernes vurderinger af forhold, der vedrører erhvervskompetenceevne.* Den enkelte lærer svarer skriftligt på spørgsmål om seks forhold vedrørende den enkelte elevs erhvervskompetenceevne. De seks overordnede forhold er: 1) elevens fleksibilitet, 2) lydhørhed over for instruktion, 3) læringsudbytte og hastighed, 4) alment accepterede måder at omgås andre på, 5) fremmøde og 6) overholdelse af aftaler. Evalueringsskemaet indeholder i alt 32 spørgsmål. Besvarelserne vises ikke direkte i den endelige evalueringsrapport eller til eleverne undervejs. Den specialpædagogiske vejleder sammenfatter disse besvarelser suppleret med andre oplysninger i den endelige afklaringsrapport.

Udover disse dokumentationsværktøjer omfatter processen også:

- *Udarbejdelse af logbøger.* Lærerne skriver dagligt logbog om hver enkelt elev.
- *Ugentlige statusamtaler.* Eleverne har hver uge samtaler med den specialpædagogiske vejleder. De tager udgangspunkt i udfyldte evalueringsskemaer og den specialpædagogiske vejleders samtale med læreren.

Appendiks D indeholder en oversigt over kriterier, de forskellige evalueringsværktøjer og sammenhængen mellem disse.

AspIT Fyn har ti kriterier, som fungerer som opmærksomhedspunkter, der vurderes på med hensyn til den enkelte elev. De ti kriterier fremgår af nedenstående.

AspIT Fyns kriterier

- A Der vurderes på graden af motivation med hensyn til at lære og arbejde med it (i AspITs særlige rammer).
- B Der vurderes på graden af fokuseret opmærksomhed, set igennem forløbet.
- C Der vurderes på graden af vedholdenhed, set igennem forløbet.
- D Der vurderes på, om der har været en jævn arbejdsindsats, set igennem forløbet, i AspITs forudsigelige og rolige miljø med deltagerens egen skærmede arbejdsplads.
- E Der vurderes på, om deltageren har været presset i forbindelse med at følge undervisningen med hensyn til såvel tempo som kommunikation/formidling.
- F Der vurderes på, om deltageren generelt kan huske det, han/hun har lært, uden at have behov for særlig repetition (ud over det, der allerede er inkluderet i undervisningen).
- G Der vurderes på, om den fleksibilitet, vi har set hos deltageren i arbejdet med stoffet, er tilstrækkelig til at få tilstrækkeligt/tilfredsstillende udbytte af et uddannelsesforløb på AspIT.
- H Der vurderes på, om deltagerens måde at modtage instruktion på er forenelig med de forventninger, der stilles i undervisningen.
- I Der vurderes på fremmødet og på, om deltageren har kunnet overholde aftaler såsom studieretningslinjer, pausetider og aktuelle mundtlige beskeder.
- J Der vurderes på, om deltagerens grundlæggende sociale kompetencer matcher det, AspIT Fyn forudsætter som nødvendigt for/tilstrækkeligt til at indgå i undervisningsmiljøet på AspIT.

Kilde: Skriftlig redegørelse fra AspIT Fyn (enkelte tekstlige ændringer er foretaget af EVA).

Overordnet set handler kriterierne – her beskrevet med vores ord – om elevernes interesse, motivation og flair for it, om de kan være vedholdende, arbejde fokuseret, være fleksible, følge retningslinjer, bede om og modtage vejledning på en god måde, og endelig om, hvorvidt deres sociale kompetencer er tilstrækkelige til at indgå på AspIT.

Af de ti kriterier, AspIT Fyn har opstillet, dækker den løbende evaluering/vurdering af eleverne dem alle gennem de tre forskellige beskrevne evalueringsværktøjer. Det er dog forskelligt, hvilke værktøjer der er i brug til at dokumentere hvilke kriterier. I nogle tilfælde er det lærernes ugentlige vurderinger, som fremgår af den endelige afklaringsrapport (punkt 2 i ovenstående), i andre tilfælde er det det uddybende skema vedrørende erhvervskompetenceevne (punkt 3 i ovenstående). Fra begge disse evalueringsredskaber sammenfatter den specialpædagogiske vejleder på baggrund af de 6 uger lærernes vurderinger til en samlet vurdering i den endelige afklaringsrapport. Følgende viser et eksempel på brug af evalueringsværktøjerne:

- Et kriterium er, "om den fleksibilitet, vi har set hos deltageren i arbejdet med stoffet, er tilstrækkelig til at få tilstrækkeligt/tilfredsstillende udbytte af et uddannelsesforløb på AspIT."
- Ugentlig bliver dette fokuspunkt dokumenteret, ved at læreren skriver logbog. Desuden svarer hver lærer en gang i forløbet på fire spørgsmål til vurdering af elevens fleksibilitet i et evalueringsskema:
 - 1 Når besked gives, skifter eleven nærmest øjeblikkelig til en anden opgave eller lignende (i samme emne).
 - 2 Eleven har behov for en påmindelse, for at skifte til en anden opgave eller lignende (i samme emne).
 - 3 Påmindelser skulle være direkte personlig, for at have effekt/skiftet skete.
 - 4 Eleven søger i ord og/eller handling at blive i et allerede introduceret/kendt emne/program/opgave mens han/hun er i/eller på vej i et nyt.

De fire spørgsmål besvares ud fra en svarkategori med fem svarmuligheder fra "aldrig" til "næsten hver gang". Der er også mulighed for uddybende kommentarer.

På baggrund af evalueringssvarene fra de tre forskellige lærere, der er tilknyttet afklaringsforløbet, sammenfatter den specialpædagogiske vejleder et samlet svar i den endelige afklaringsrapport. Sammenfatningen fremstår som en vurdering af elevens fleksibilitet ud fra fem svarmuligheder fra "fuldt ud tilstrækkelig" til "har en anden karakter end det vi forudsætter som nødvendigt for at få et tilstrækkeligt/tilfredsstillende udbytte af et uddannelsesforløb hos AspIT".

Alt i alt vurderer vi på baggrund af ovenstående, at der er en stor grundighed og detaljerighed i dokumentationsprocessen og evalueringsværktøjerne. Vi vurderer dog også, at det er en noget kompleks proces med de tre evalueringsværktøjer. Det er svært at gennemskue, hvordan de tre værktøjer relaterer sig til hinanden, og hvordan sammenfatningerne i afklaringsrapporten udarbejdes på baggrund af den løbende dokumentation. Et overblik over elevernes progression igennem ugerne kunne også styrkes ved at arbejde med visuel overskuelighed.

5.2.3 Fordele ved tydeliggørelse af kriterierne for eleverne

Et aspekt, hvor AspIT Fyn og AspIT Østjylland adskiller sig, er med hensyn til, om eleven får kendskab til kriterierne og lærernes vurderinger af dem. Også blandt de andre AspIT-udbydere er der denne forskel. De andre udbydere under AspIT Trekanten har samme praksis som AspIT Østjylland, mens det hos de andre udbydere er mindre tydeligt for eleverne i deres egen selvevaluering, hvilke kriterier de bliver vurderet ud fra, og hvordan lærernes vurderinger af dem er.

På baggrund af workshop med specialpædagogiske vejledere og besøgsinterview hæfter vi os ved, at der bliver vurderet at være tre overordnede fordele ved den tydelige evalueringspraksis.

1 Understøtter elevernes it-faglige og personlige udvikling

For det første understøtter denne praksis, at det er klart for eleverne, hvilke læringsmål der er for dem, og således, hvilke kompetencer og handlinger de skal udvikle over tid i AspIT-forløbet. På AspIT Østjylland fortæller man, at de synlige læringsmål bidrager til, at eleverne har klarhed over, hvad der arbejdes med, og hvad der ses efter i forbindelse med vurderingen af dem. EVA's vurdering er helt overordnet, at tydelige læringsmål kan være med til at understøtte selve læringsprocessen – både den faglige og den personlige og sociale. Eleverne ved, hvad de skal arbejde hen mod at kunne, og det gør vejen dertil nemmere. Lærere og specialpædagogisk vejleder nævner dog samtidig, at det trods gennemsigtigheden i evalueringsværktøjerne ikke er sikkert, at alle elever er klar over kriterierne: "Man ved aldrig med denne elevgruppe", som en af interviewpersonerne siger. Der er højst sandsynligt variation mellem eleverne med hensyn til, hvor stor opmærksomhed de har over for kriterierne, men det ser for os ud til, at kriterierne fremstår rimeligt klare for de interviewede elever fra Østjylland. De kan fortælle om kriterierne i overordnede træk. En elev fortæller:

(...) Man skal kunne holde aftaler. Man skal ikke komme og stinke, altså personlig hygiejne. Man skal kunne følge en vejledning fra en lærer og rent faktisk gøre det. Jeg tror ikke, at man sidder og tænker, at de ikke gider have mig, fordi jeg er for dårlig. Nej, det handler meget mere om, at hvis man prøver, så tror jeg, at man kommer rimelig langt. Men de har også sagt, at det er vigtigt, at vi forsøger, og at vi beder om hjælp, hvis vi synes, at det er svært. Hvis det er nemt, skal vi finde nogle nye opgaver.

Eleven trækker hermed et par væsentlige kriterier frem og fremhæver også, hvad der er nok så relevant, en forståelse af, at det handler om at vise, at man gør et forsøg på at arbejde hen mod kriteriernes mål – og ikke om, at man skal mestre dem fra starten af.

I forlængelse af dette bliver det fremhævet, at når en elev har svært ved at arbejde hen mod nogle særlige kriterier, bliver det nemmere at tale om det konkret i forbindelse med statusamtalerne, fordi det er så konkret udtrykt med de præcise evalueringer af kriterierne.

2 Understøtter, at eleverne opnår en realistisk selv vurdering

For det andet kan de ens formulerede udfyldte lærer- og elevevalueringer være gode redskaber i forbindelse med statusamtalerne. De specialpædagogiske vejledere hos udbydere med denne praksis fortæller bl.a., at det er et godt udgangspunkt for en konstruktiv dialog, når elevernes og lærernes vurderinger ikke er sammenfaldende. En dialog, der kan være med til at understøtte en mere realistisk selv vurdering for den enkelte elev. Ifølge både erfaringer fra de interviewede AspIT-lærere og specialpædagogiske vejledere og generel indsigt i autismespektrumforstyrrelser, jf. afsnit 2.2., så kan personer med ASF have en fordrejet selvopfattelse med tendenser til at under- eller overvurdere sig selv. Skemaerne sikrer, at eleverne meget konkret ser, hvordan lærerne vurderer dem. En elev fra AspIT Østjylland fortæller selv:

Jeg har personligt nok uheldigvis et behov for at blive bekræftet. Også det der med, at jeg godt kan have en negativ indstilling til mig selv, og hvad jeg kan. Så de der evalueringssamtaler [hvor evalueringsskemaerne bliver gennemgået] har også handlet om, at man ligesom fik at vide: "Vi synes faktisk, at du kan det her!" Så man bliver sådan helt: "Hey, jeg kan det her, og så kører man videre, ik'?"

Statusamtalerne ledsaget af konkretiseringen af vurderingerne af elevernes arbejde kan hermed indgå i at give et positivt skub til den ringe tiltro til egne evner.

3 Godt overblik over elevernes progression

For det tredje giver formen på evalueringsværktøjerne med dels de sammenfaldende spørgsmål og svar fra lærer og elev, dels den grafisk overskuelige opstilling i en tabelform et godt overblik over elevens udvikling og progression i afklaringsforløbet. En lærer fortæller:

Det er også et godt redskab til at se progressionen hos eleven. Så kan man se: "I uge 1 sagde du, at du havde det o.k. socialt. I uge 2 havde du det fint. I uge 3 havde du det også fint. Uge 4 var rigtig god, og uge 5 var fantastisk." Det er et godt redskab til at se progressionen i de fem uger. Så kan man også se, at hvis det bare er skidt i fem uger i streg, så er det ikke sikkert, at AspIT er det rigtige.

Vigtigt med hensigtsmæssig kommunikation om kriterierne

På AspIT Fyn har man i modsætning til ovenstående valgt ikke at tydeliggøre evalueringskriterierne for eleverne i evalueringsskemaerne, særligt ikke de kriterier, som er rettet mod de mere personlige og sociale kompetencer. Det skyldes en bekymring for, at det vil lægge et for stort pres på eleverne, som jo netop er udfordrede med hensyn til deres sociale kompetencer. Det er vigtigt at være opmærksom på, at eleverne ikke bliver tyngt af deres viden om kriterierne. Vi vil påpege, at en hensigtsmæssig formidling af kriterierne kan spille en stor rolle, så eleverne netop har en indsigt i, at de ikke skal mestre kriterierne, men at det er pejlemærker, de skal vise, at de gerne vil arbejde hen imod.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til tydeliggørelse af kriterier for elever ifm. deres selvevaluering:

- At der er fordele ved at tydeliggøre kriterierne for eleverne. Eleverne skal vide, at kriterierne er vigtige læringsmål, som de også på sigt skal arbejde henimod – og altså ikke mestre fra starten.

5.2.4 AspIT Midtjylland – fokus på trivsel og fremtidigt uddannelsesforløb

På AspIT Midtjylland er eleverne i afklaringsforløbet optaget på uddannelsen med en bevilling fra deres kommune, såfremt eleverne erklæres egnede af AspIT Midtjylland. Det har en afgørende betydning for dokumentationsprocessen og dens funktion.

Dokumentationsprocessen omfatter følgende elementer:

- *Logbog.* Der er ifølge den skriftlige redegørelse en logbog, som den enkelte lærer skal udfylde. På baggrund af besøgsinterviewene er det dog vores indtryk, at det ikke sker systematisk, men snarere, når eleven har haft en adfærd, som afviger fra elevens normale adfærd, enten ved fx at have præsteret særligt godt, eller når der har været udfordringer med hensyn til eleven.
- *Observationsskema.* Et skema, der udfyldes løbende i samarbejde mellem underviser og den pædagogiske vejleder med vejlederen som tovholder.
- *Lærernes evalueringsskema.* Læreren bliver to gange i forløbet i forbindelse med statusamtalerne interviewet af den specialpædagogiske vejleder på baggrund af et fast evalueringsskema.
- *Statussamtale og elevernes evaluering.* To gange i løbet af de seks uger gennemføres statusamtaler. Under samtalen interviewer den specialpædagogiske vejleder eleven på baggrund af et evalueringsskema, der har spørgsmål, der svarer til de stillede spørgsmål til læreren.
- *Endelig samtale med elev ved afslutning af de seks ugers forløb.*

- *Endelig afklaringsrapport.* Rapporten udformes af den pædagogiske vejleder gennem sammenfatning af notater fra logbog, observationsskema og evalueringsskemaer.

Desuden fremgår det af den skriftlige redegørelse, at elevens UU-vejleder eller sagsbehandler deltager i den afsluttende samtale, såfremt eleven ikke vurderes til at være egnet til optagelse på AspIT. På baggrund af interviews med kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere (som behandles i kapitel 6), der visiterer til AspIT Midtjylland, ser det ud til, at kommunikationen mellem AspIT Midtjylland og UU-vejleder/sagsbehandler efter et positivt afklaringsforløb består i en tilbagemelding fra AspIT om, at forløbet er gået godt. Herudover fortæller sagsbehandler og UU-vejledere, at de bliver indkaldt til et opfølgende møde, som for UU-vejledere og sagsbehandlere, der deltog i denne evaluering, lå omkring november måned for det afklaringsforløb, der var afsluttet i september. UU-vejledere og sagsbehandlere fortæller, at de til dette møde har modtaget skriftligt materiale om den enkelte elev (den endelige afklaringsrapport).

AspIT Midtjylland beskriver, at man har i alt fem kriterier, man er opmærksom på. Kriterierne er følgende:

- 1 Interesse og flair for it
- 2 Engelsk-, dansk- og matematikkompetencer
- 3 Mødepræcision
- 4 Evne til at omgås andre og danne relationer
- 5 Elevens selvindsigt og evne til at deltage i vejledning

Kriterierne kredser om de samme emner som kriterierne på AspIT Østjylland og AspIT Fyn, men er væsentligt mere overordnede. Det betyder, at de ikke er operationaliseret med hensyn til, hvilke kompetencer med hensyn til det faglige arbejde der forventes af eleverne, såsom vedholdenhed, selvstændigt arbejde, koncentration m.m., sådan som det blev beskrevet for hhv. AspIT Østjylland og AspIT Fyn.

Evalueringsskemaerne, som udfyldes af hhv. elev og lærer i samtale med den specialpædagogiske vejleder, har i alt 14 åbne spørgsmål, dvs. uden prædefinerede svarkategorier. Spørgsmålene omhandler dels mere vurderende eller evaluerende elementer af elevernes it-faglige arbejde, dels spørgsmål, der omhandler elevernes trivsel, hvor svarene kan indgå i en tilrettelæggelse af undervisningen for eleverne på sigt.

De 14 spørgsmål har med vores ord bl.a. fokus på:

- Elevens interesse for it
- Vurderinger af, om sværhedsgraden er passende for eleven (hverken for nemt eller for svært)
- Elevens fravær
- Om eleven kan vende tilbage til faglige opgaver efter pauser
- Om eleven kan spørge om hjælp, når eleven har behov for det
- Om eleven har brug for pauser i undervisningen, og hvordan elevens energiniveau er i løbet af dagen
- Hvilke undervisningsformer eleven trives bedst med
- Hvad eleven foretrækker at lave til fredagscafe og i idræt.

Der er en del overlap med observationsskemaet, der udfyldes i samarbejde mellem lærer og pædagogisk vejleder løbende igennem forløbet. Observationsskemaet omfatter dog også andre emner. De handler med vores ord bl.a. om mere personlige forhold (elevens medicin og privatøkonomi), observationer af elevens relationer til andre elever og læreren, observationer af eleven med hensyn til at arbejde med vejledninger, praktiske opgaver og videotutorials samt oplysninger om elevens læse-, skrive- og engelskniveau.

På baggrund af besøgsinterviewene kan vi udlede, at fokus i statusamtalerne med eleverne er på at drøfte deres energiniveau i løbet af dagen, deres fortrukne undervisningsformer og deres deltagelse i fredagscafe – viden, som den specialpædagogiske vejleder anvender i forbindelse med tilrettelæggelsen af elevernes fortsatte forløb. Drøftelserne med eleverne om interesse, opgavernes sværhedsgrad, opgaveløsning og fravær ser derimod ud til at afdække motivation, it-fagligt niveau og vedholdenhed.

Vi udleder, at netop motivation, it-fagligt niveau og vedholdenhed er de parametre, der særligt vurderes på i AspIT Midtjyllands afklaringsforløb. På grund af den beskrevne bevillingspraksis for eleverne på AspIT Midtjylland vurderer vi dog ud fra besøgsinterviewene, at der ikke i samme grad er et systematisk fokus på at afdække og afprøve elevernes evner og kompetencer gennem forskelligartede opgaver inden for flere it-faglige områder. I forløbet skal eleverne vise, at de er interesserede i it, og de skal tage it-kørekort som led i uddannelsens første modul om grundlæggende it.

Sjældent, at elever ikke erklæres egnede i afklaringsforløb

Det er, ifølge interviewene, sjældent, at elever stopper efter de seks uger. Det kan der være to overordnede grunde til. For det første foregår der en indledende sortering allerede i forbindelse med brobygningen, hvor de åbenlyst ikke-egnede sorteres fra. Det drejer sig primært om elever, der ikke har motivationen og interessen. Den anden årsag er, at eleverne i de første seks uger kan "tage sig sammen" og altså overpræstere, mens udfordringer med hensyn til fx mødestabilitet først viser sig senere. Der kan også opstå begivenheder i elevernes liv, der medfører et senere uddannelsesafbrud. I disse situationer sker det, ifølge interview, altid i samarbejde med kommunal sagsbehandlere.

Interviewpersonerne på AspIT Midtjylland har et indtryk af, at nogle enkelte af de elever, de optager, er mere støttekrævende end elever, andre AspIT-udbydere optager. AspIT Midtjylland har ifølge interviewene nogle støtteforanstaltninger, som gør det muligt at have de mere støttekrævende elever på uddannelsen, fx:

- *Transporttræning* – på de første uger af afklaringsforløbet er det muligt, at AspIT hjælper eleverne i gang med at blive selvtransporterende.
- *Arbejde med at vende døgnrytmer* – nogle elever begynder på uddannelsen med skæve døgnrytmer. Dem arbejder AspIT på over tid at få vendt.
- *Hjælp til hygiejne* – når det sker, at elever ikke selv er tilstrækkeligt opmærksomme på deres hygiejne, så bliver de opfordret til at benytte bade faciliteter i tilknytning til AspIT-afdelingen, og de kan desuden låne rene T-shirts og deodoranter.
- *Hyppige besøg i praktiktiden* – når eleverne er i praktik, kan AspIT i de tilfælde, det skønnes nødvendigt, komme hyppigt på besøg på praktikstedet, fx en gang om ugen.
- *Efterværn* – hvis elever har behov for det efter uddannelsen, påtager AspIT sig en støttende rolle, fx i forbindelse med jobskifte og ny bolig.

En pointe fra interview med den specialpædagogiske vejleder og leder er, at enkelte af deres elever udelukkende vil kunne blive udsluset til en meget snævert defineret jobfunktion, men også, at disse job findes i optageområdet. Om AspIT Midtjyllands bredere optag af elever har betydning for den efterfølgende beskæftigelsesgrad, ligger udenfor denne evalueringsopdrag at forholde sig til. Vi vil dog påpege, at beskæftigelsesgraden er et vigtigt parameter at have for øje, ikke mindst fordi det er en helt central parameter for valg af AspIT-uddannelsen for kommuner, elever og forældre.

5.3 Vurderinger af egnethed

Vurderingen af, om eleverne er egnede til at gå på AspIT, sker efter mange grundige overvejelser på baggrund af den systematiske og løbende dokumentation. Processen understøtter, at vurderingerne primært sker på baggrund af en helhedsvurdering af eleven, hvor arbejdet med det it-faglige er omdrejningspunktet. Kriteriearbejdet kan dog styrkes gennem et større fokus på enkelhed og tydelighed. Disse overordnede konklusioner fremhæves i dette afsnit. De er rettet mod praksis hos ni af AspIT-udbydere. Praksis på AspIT Midtjylland adskiller sig som beskrevet i afsnit 5.2.4., så kriterierne og vurderingerne af egnethed er ikke i spil på samme vis.

Analyserne i de følgende afsnit bygger på de skriftlige redegørelser, workshop med specialpædagogiske vejledere og besøgsinterview på AspIT Fyn og AspIT Østjylland. De vil således overordnet set berøre alle ni udbydere, men gå særligt i dybden med praksis og overvejelser på AspIT Fyn og AspIT Østjylland.

5.3.1 En helhedsvurdering med udgangspunkt i det it-faglige arbejde

De mange forskellige kriterier eller opmærksomhedspunkter, udbyderne anvender, betyder, at vurderingerne af, om den enkelte elev bliver erklæret egnet, bygger på en helhedsvurdering af den enkelte elev. Omdrejningspunktet for helhedsvurderingen er elevens arbejde med det it-faglige i forløbet.

“[Det it-faglige] er egentlig dér, vi kigger mest”, som en specialpædagogisk vejleder siger det. Eleven skal have vist, at vedkommende nogenlunde kan løse de it-faglige opgaver i afklaringsforløbet, fordi opgaverne er så lette, at det vil volde problemer senere i forløbet, hvis eleven ikke er i stand til at løse dem. Samtidig fremhæver den specialpædagogiske vejleder – i tråd med andre af de interviewede specialpædagogiske vejledere – at udvisning af de it-faglige kompetencer er så tæt forbundet med en del af de personlige og sociale kompetencer, som også er indeholdt i kriterierne, at de reelt er svære at adskille. Udvisningen af de it-faglige kompetencer hænger tæt sammen med, om eleven kan arbejde relativt koncentreret med opgaverne, forstå en vejledning, bede om hjælp, når vedkommende går i stå, osv., jf. afsnit 4.3.1. Hermed bygger vurderingerne af elevernes egnethed på den helhedsvurdering, som er centreret om it-arbejdet.

Også andre forhold kan ifølge de skriftlige redegørelser og interview være udslagsgivende for vurderingen af egnethed. Det drejer sig fx om personlige forhold, som det vurderes for svært for AspIT enten at rumme i undervisningen og/eller at arbejde så meget med, at det kan sikres, at eleven efter 1½ år kan være klar til en praktikplads. Det kan fx være udvisning af manglende lyst til at forbedre ens problematiske almene hygiejne.

5.3.2 Ingen operationaliserede kriterier om personlig og social adfærd i de sociale aktiviteter

Som det fremgår af afsnit 4.4., så har udbyderne forskelligt omfang af og indhold i deres sociale aktiviteter (idræt, fredagscafe, morgenmøde m.m.). Det er uklart, hvilken rolle de sociale aktiviteter spiller i forbindelse med vurderingen af egnethed, da de sociale aktiviteter ikke ser ud til at have samme type af operationaliserede vurderingskriterier, som vi ser i forbindelse med it-fagene, i afklaringsforløbet. Kriterierne med hensyn til de sociale aktiviteter er på et mere abstrakt niveau, fx at respektere andres grænser. Der er *ikke* kriterier om, at eleverne fx selv tager initiativ til sociale aktiviteter i fredagscafeen eller lignende.

Det kan give god mening ikke at have operationaliserede kriterier for de sociale aktiviteter. En hensigtsmæssig social adfærd er meget svær at operationalisere yderligere – den kan komme til udtryk på mange måder, ikke mindst blandt AspITs målgruppe. Samtidig betones det også blandt specialpædagogiske vejledere, at der ikke nødvendigvis kan ses en udvikling her i løbet af afklaringsforløbet. Konsekvensen er dog, at der er et større rum for fortolkning for lærere og specialpædagogiske vejledere med hensyn til bedømmelserne af, om eleverne fx har en social omgang med andre, som er passende.

5.3.3 Systematisk dokumentation spiller en afgørende rolle for den kvalificerede vurdering

Processerne med den meget systematiske dokumentation og de løbende statusamtaler, jf. afsnit 5.2, spiller en afgørende rolle for vurderingernes kvalitet. Processerne har mindst tre forskellige måder, hvorpå de har betydning for kvaliteten af vurderingen.

Sikre, at der tages højde for alle vigtige aspekter

For det første sikrer dokumentationen og de meget specifikke opmærksomhedspunkter, at lærere og de specialpædagogiske vejledere i forbindelse med vurderingerne af den enkelte elev er systematiske med hensyn til, hvad de fokuserer på.

Som en af de interviewede lærere siger, så oplever vedkommende evalueringsskemaernes spørgsmål som en “huskeliste” og hermed som en sikring af, at man systematisk når hele vejen rundt om eleverne. Modsætningen til dette vil være, at man havde mere usystematiske overvejelser om eleverne. Det kunne medføre en risiko for, at markante enkelte oplevelser eller elementer kom til at fylde og skygge for et mere samlet og nuanceret billede.

Sikre, at elevernes ageren og udvikling igennem hele forløbet ligger til grund for vurderingen
For det andet indgår processerne med de ugentlige vurderinger i at sikre, at eleverne bliver vurderet på baggrund af et samlet indtryk fra hele forløbet. De specialpædagogiske vejledere fortæller, at eleverne ikke bliver vurderet på enkeltpræstationer, men at netop den systematiske og dokumenterede evaluering af eleverne over tid giver mulighed for at få et bredere billede af eleverne. Det er ikke på grund af et par dårlige dage, at eleverne ikke bliver erklæret egnede, eller et dårligt indtryk på baggrund af enkeltepisoder, der står tilbage. En pointe blandt de specialpædagogiske vejledere er, at fx gentagne oplevelser hen over ugerne af mangel på interesse kan være udslagsgivende for vurderingen.

1 Sikre mulighed for nødvendig tilpasning undervejs i forløbet

For det tredje udgør processen med dokumentationen og statusamtalerne også en justeringsproces. Den gør det gensidigt muligt for elev og udbyder at få justeret indsatser og handlinger undervejs, så vurderingsbilledet igen kan nuanceres. En specialpædagogisk vejleder fremhæver, at de enkelte spørgsmål ikke kun anvendes til at vurdere eleverne. De er også redskaber til at kunne sætte indsatser i værk og støtte den enkelte elev, hvis det bliver tydeligt, at vedkommende har et særligt behov, som udbyderen er i stand til at tage højde for. Det kan fx være, at vedkommende har brug for mere udspecificeret vejledning om opgaverne, har brug for mere ro i arbejdsprocessen m.m. Hermed kan evalueringsværktøjerne i sammenhæng med statusamtalerne gøre det muligt at justere, så eleven kan klare sig bedre i forløbet og udbyderne dermed også kan få et mere retvisende indtryk af, hvordan eleven vil klare sig med den mulige støtte.

5.3.4 Udfordringer: en svær balance mellem detaljer og overblik samt et element af subjektivitet i vurderingen

Der er et par udfordringer med hensyn til den systematiske og grundige vurderingsproces og de anvendte redskaber, som vi vil fremhæve her.

En svær balance mellem detaljer og overblik

En udfordring handler om at ramme en hensigtsmæssig balance med hensyn til de stillede spørgsmål i evalueringsskemaerne: De skal på den ene side være dækkende, så de kommer godt rundt om de vigtige vurderingselementer, og på den anden side være overskuelige og nemme at arbejde med for lærerne. Når vi ser specifikt på de kriterier og spørgsmål, der fokuserer på elevernes sociale og erhvervs-mæssige potentiale, så vurderer vi på baggrund af interviewene med lærerne på AspIT Fyn og AspIT Østjylland, at kriterierne/spørgsmålene om eleverne i hvert fald *ikke* skal gøres mere komplekse og detaljerede, end de er nu.

Kompleksiteten og detaljeringsgraden kan gøre det udfordrende at bevare overblikket over og huske spørgsmålene/kriterierne. På AspIT Fyn kan det fx dreje sig om forskellen mellem i evalueringsskemaet at skulle tage stilling til både elevernes "fokuserede opmærksomhed" og "vedholdenhed" og huske nuanceforskellene mellem disse elementer. På AspIT Østjylland er der udarbejdet et bagvedlæggende grundigt dokument, "Overordnede faglige, sociale og erhvervsrettede mål", som bl.a. beskriver de sociale og erhvervsrettede mål med deres læringsmål og vurderingskriterier. I interviewene med lærerne hæfter vi os så ved, at dokumentet bliver vurderet så detaljeret og teksttungt, at det kan være svært at huske og dermed anvende i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen og vurderingen af eleverne.

Et element af subjektivitet i vurderingen

En anden udfordring, vi hæfter os ved i interviewene med lærerne både på AspIT Fyn og på AspIT Østjylland, er, at det ikke er nemt at besvare de enkelte spørgsmål i de forskellige evalueringsskemaer. Der er ikke et objektivt svar på spørgsmålene om, fx hvor god en elev er til at "mestre" et element (AspIT Østjylland), eller hvor "konsistent" en elev arbejder i et forløb (AspIT Fyn). Ikke mindst kan det være svært at vurdere de personlige og sociale forhold omkring den enkelte elev. Det kan, som en lærer siger, "godt være meget diffust. Man kan selvfølgelig bruge sin fornemmelse og intuition". Læreren tilføjer på et andet tidspunkt i interviewet: "Jeg tror helt sikkert, at vi [lærere] i nogle tilfælde vurderer forskelligt". Lærerne udtrykker derfor også, at de finder det hensigtsmæssigt, at der er den mulighed for at komme med uddybende kommentarer, som skemaerne også rummer. Med kommentarfeltet kan de nuancere og uddybe billedet af eleven. På samme vis er anvendelsen af statusamtaler, ifølge de specialpædagogiske vejledere, et vigtigt redskab til at få uddybet vurderingerne af og kendskabet til eleven. Desuden fremhæver lærere

og specialpædagogiske vejledere, at det er en fordel, at de samlet set er flere om at foretage vurderingen af egnetheden, fordi det kan være med til at opveje den enkelte lærers subjektive bedømmelse. Den subjektive vurdering af eleverne, der ligger i afklaringsprocessens evalueringer, er sandsynligvis et vilkår i sådanne processer. Det er dog vigtigt at være opmærksom på dette forhold og bevare praksis med, at flere personer bidrager til den endelige vurdering.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende evalueringsværktøjerne:

- At AspIT fastholder sin grundighed i evalueringen, men samtidig arbejder med at styrke brugerens overblik over og gennemskuelse af værktøjerne.
- At AspIT har en fælles drøftelse af fordele og ulemper ved de forskellige typer af evalueringsværktøjer.

5.3.5 De særligt svære vurderinger bygger på mange fælles overvejelser

De situationer, hvor det kan være særligt svært at foretage vurderingerne, opstår ved de såkaldte "gråzoneelever". På baggrund af interview og observationsdata bider vi mærke i, at eleverne helt overordnet fordeler sig i tre kategorier med hensyn til, om de bliver vurderet egnede. Der er en gruppe elever, som udbyderne ikke er i tvivl om, er egnede. Det er elever, som i forløbet har udvist stor interesse og flair for de faglige it-elementer, som har været mødestabile, og som har kunnet deltage i undervisningen på en hensigtsmæssig måde, fx uden at være meget forstyrrende.

Der er også en gruppe elever, hvor udbyderne uden tvivl erklærer dem ikke-egnede. Det er primært elever, som ikke har vist interesse for at arbejde med it. Her bliver det igennem forløbet ofte gensidigt klart for både udbydere og elever, at det ikke er den rette uddannelse for eleven. Det kan også dreje sig om elever, som har dårlig personlig hygiejne samt manglende lyst til at forbedre denne. I sådanne tilfælde vurderer AspIT, at det er for vanskeligt at arbejde nok med eleven til, at man kan finde en praktikplads til eleven efter blot 1½ år.

Mellem disse to grupper er der den tredje gruppe, nemlig "gråzoneeleverne". Det er elever, hvor de specialpædagogiske vejledere og lærere er i tvivl om elevernes egnethed. Det kan være elever, som igennem forløbet og i forbindelse med statusamtalerne har udtrykt og vist, at de er meget interesserede i it og gerne vil gå på uddannelsen, og måske også haft et stabilt fremmøde, men hvor der er nogle andre problematikker, der spænder ben. Det er fx elever med meget urolig adfærd, fx pga. ADHD, eller elever, som har karaktertræk, kriterierne ikke fanger, fx utydelig tale.

I interviewene bemærker vi, at der i disse "gråzone"-tilfælde i samarbejdet mellem specialpædagogiske vejledere og lærere bliver brugt meget tid på at overveje, om eleverne skal erklæres egnede. Det er en problematik, som fylder i vurderingsprocessen, og det virker, som om de svære beslutninger bliver taget på et velovervejede grundlag. Nogle elever får den besked, at de kan prøve igen senere, fx hvis de virker meget umodne. Andre elever bliver afvist, og det kan ske med "blødende hjerte", som en lærer formulerer det.

Det er et helt centralt parameter i forbindelse med optagelsen, at elever, der bliver erklæret egnede, ikke bare kan magte uddannelsen men også efterfølgende få et job. I overensstemmelse med det synspunkt vil vi fremhæve, at jobmuligheden også er vigtig for de bevilligende kommuner, men ikke mindst er det vigtigt for både forældre og elever og derfor et særdeles relevant parameter, udbyderne her holder sig for øje.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende de særligt svære vurderinger af egnethed:

- At AspIT bibeholder sit fokus på i konkrete situationer at vurdere, om man tror på, at man kan få en elev i arbejde efterfølgende.

5.3.6 Urolige og udadreagerende elever har AspIT svært ved at rumme

Vi hæfter os ved, at der er en gruppe elever, der giver udbyderne særlige overvejelser. Det er urolige, udadreagerende og impulsive elever, fx elever med ADHD som følgediagnose til ASF. Der er ifølge interview med specialpædagogiske vejledere nogle dilemmaer med hensyn til disse elever. På den ene side vil eleverne have stor gavn af AspITs særlige undervisningsrammer med små klasser, overskuelighed, struktur og it-faglighed. På den anden side kan de andre elever have svært ved at rumme udadreagerende, urolige og impulsive klassekammerater.

En del elever vil således have gavn af AspIT, men spørgsmålet er, om AspIT altid kan rumme de urolige og impulsive elever. I dag betyder det, at man i konkrete tilfælde ud fra elevens individuelle adfærd kan være nødt til at afvise disse elever. Problemstillingen lægger dog op til overvejelser om, hvor urolig og impulsiv elevadfærd AspIT kan rumme, og hvilke individuelle hensyn der kan tages til disse elever.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende de særligt svære vurderinger af egnethed:

- At AspIT fra centralt hold overvejer, om og hvordan man kan rumme elever, der har en urolig adfærd.

5.4 Statusamtalerne

Statusamtalerne, herunder midtvejsevalueringer, indgår som et vigtigt element i vurderingerne i afklaringsforløbet. Der er dog forskel på, hvilke funktioner samtalerne præcist har.

5.4.1 Forskellige funktioner

På baggrund af workshop med specialpædagogiske vejledere og besøgsinterview hos de tre AspIT-udbydere identificerer vi analytisk fire funktioner for statusamtalerne. I realiteten vil de ofte kunne være tæt sammenvævede. For at understrege de forskellige funktioner, statusamtalerne har, vælger vi her at beskrive funktionerne hver for sig. Det er dog også en pointe, at selv om alle fire funktioner i et vist omfang synes at være til stede hos alle AspIT-udbydere, så er der nogle af funktionerne, fx samtalen som formativ evaluering, der er tydeligere til stede hos nogle udbydere end hos andre.

De fire funktioner for samtalerne er:

1 *Formativ evaluering og tydelige tilbagemeldinger til eleverne*

For det første kan samtalerne have den funktion at være formativ evaluering og tydelig tilbagemelding til eleverne om, hvordan det er gået indtil nu, og hvad de skal arbejde med fremover. På tværs af interviewene med specialpædagogiske vejledere bemærker vi, at der kan være en vigtig formativ dimension i statusamtalerne. Blandt de tre besøgsskoler er det dog en pointe, som særligt fremgår af interview på AspIT Østjylland, hvor det bliver fremhævet, at statusamtalerne skal være med til at tydeliggøre overfor eleverne, hvilke kriterier der er i afklaringsforløbet, og om der er nogle specifikke elementer, det er vigtigt, at de arbejder med fremadrettet for at leve op til kravene. I forlængelse heraf bliver der også givet udtryk for, at samtalerne har den funktion at forberede eleverne på den endelige evalueringssamtale. Ofte vil det, ifølge den specialpædagogi-

ske vejleder, igennem samtalerne være blevet tydeligt for eleverne, hvis de ikke blive erklæret egnede.

I forbindelse med statussamtales vil der også blive givet en ret konkret tilbagemelding på, hvordan eleverne klarer sig, fx ved at give positiv feedback, som kan understøtte elevernes videre arbejde, jf. afsnit 5.2.3. Positiv feedback kan dog gives på forskellig vis. I interview og observationer bider vi mærke i, at det i nogle situationer bliver givet med de overordnede termer såsom "det har du jo helt tjek på" eller "det er du rigtig dygtig til". En generel anbefaling med hensyn til feedback, hvis den også skal føre til mere konkret læring og have virkning på de fremadrettede handlinger, er dog, at det er vigtigt, at feedbacken er meget konkret, fx med ord som "vi har set, at du er rigtig dygtig til billedbehandling, fordi du ... [her nævnes så, præcis hvad personen har gjort]". Formålet er, at en sådan beskrivelse kan give personen indtryk af, hvad vedkommende gør godt, da det gør det lettere at gentage den hensigtsmæssige handling.

Blandt de tre besøgsskoler vurderer vi, at opmærksomheden over for samtals formative dimension er særlig tydelig på AspIT Østjylland. Også på AspIT Fyn fortæller både specialpædagogisk vejleder og de interviewede elever om tilbagemeldinger i forbindelse med samtalen. De personlige og sociale kriterier er, jf. afsnit 5.2.3, dog knap så tydeliggjorte for eleverne, hvilket også kan gøre tilbagemeldingen med hensyn til kriterierne uklare.

2 Udforskende trivselssamtale

For det andet er det også en vigtig funktion ved samtalerne, at de fungerer som udforskende trivselssamtaler. Det er samtaler, hvor den specialpædagogiske vejleder gennem spørgsmål og dialog forsøger at finde ud af, hvordan eleven trives. Vi vælger at bruge ordet "udforskende", fordi vi i interview og observationer bemærker, at det kan kræve mange og forskelligartede spørgsmål fra den specialpædagogiske vejleders side at forsøge at danne sig et indtryk af, hvordan eleven har det. Spørgsmålene handler om mange forskelligartede temaer. Det drejer sig om fx:

- Særlige forhold i undervisningen, der generer eller forstyrrer den enkelte elev, hvilket vedkommende ikke har magtet at formidle til underviseren
- Social trivsel og fx den spæde dannelse af relationer til de andre elever.
- Trivsel udenfor undervisningen, som påvirker det faglige arbejde, fx med hensyn til transport til skolen, søvn og forhold til familien o.l.

Med denne samtaledimension er intentionen at finde ud af, om og hvordan eleven kan støttes med hensyn til at trives og klare uddannelsen bedre.

Under interviewene på AspIT Midtjylland bemærker vi, at der bliver lagt en særlig vægt på trivselssdimensionen i samtalerne; det skal igen ses i sammenhæng med den særlige optagelsesform, der er på AspIT Midtjylland. Målet med samtalerne bliver ikke at fortælle eleverne, hvor de ligger i forhold til kriterierne, men at lære dem at kende til brug for det videre arbejde med eleverne. Vi vil dog generelt fremhæve, at det også for AspIT Midtjylland kan være relevant at arbejde videre med at tydeliggøre og konkretisere også den rosende og anerkendende feedback, jf. ovenstående.

3 Redskab til at få uddybet, om eleverne er motiverede for uddannelsen

En tredje funktion handler om, at samtalerne indgår i elevernes afklaring: Er de motiveret for den, og har de virkelig lyst til at gå på AspIT? Samtalerne udgør et redskab til at få uddybet elevernes skriftlige svar på, om de er motiverede for it-arbejdet og uddannelsens andre aktiviteter. En specialpædagogisk vejleder fortæller fx, at samtalen handler om:

(...) at få eleverne til at tilkendegive, at de gerne vil [gå på AspIT]. Det er et frivilligt tilbud, som de skal tage imod. Der er det anderledes end at være tvunget, for hvis de ikke vil være her, kan vi arbejde på, at det er noget andet, de skal i stedet for. Vi vil rigtig gerne have, at eleverne vil det.

Det er ikke altid nemt at vurdere elevernes motivation i hverdagen. Her kan samtalerne give en ekstra mulighed for at undersøge, om eleverne nu også selv tror på, at de er tilstrækkelig interesserede i uddannelsen og i it. Samtalen giver bl.a. mulighed for at spørge mere konkret ind til ele-

vernes vurderinger i evalueringsskemaerne. Erfaringerne er, at der ikke altid er rationelle og konsistente grunde bag de skriftlige evalueringer fra eleverne. Som det bliver påpeget under interview på AspIT Fyn, så kan det være svært at vide, hvorfor en elev har vurderet sin motivation til en given aktivitet til "0" eller "7" på en 10-punktsskala; det kræver en samtale med eleven at få klarlagt dette.

Samtalerne indgår således i sikringen af, at afklaringsforløbet netop er den gensidige afklaring, hvor eleverne kan udtrykke deres vurderinger af, om uddannelsen er noget for dem.

4 Relationsdannelse mellem elever og specialpædagogisk vejleder

Endelig er det ifølge interviewene også en funktion ved samtalerne, at de er med til at styrke relationen mellem specialpædagogisk vejleder og elever. Samtalen er en vigtig brik i de specialpædagogiske vejlederes arbejde med at komme tæt på eleverne, hvor andre brikker er deltagelse i undervisningen og mere uformelle samtaler.

5.4.2 Samtalerne kan kvalificeres yderligere

Samtalerne har hermed forskellige funktioner, dog med forskellig vægt hos de forskellige udbydere. For at samtalerne kan være gode redskaber til at understøtte trivsel, kræver det, at eleverne kan få reflekteret over, vurderet og formuleret deres oplevelser, holdninger og erfaringer. Det er en meget bred gruppe af elever, der går på AspIT, og der er store forskelle i deres behov samt kommunikative og reflektive kompetencer. På workshoppen med specialpædagogiske vejledere hæfter vi os ved, at de specialpædagogiske vejledere oplever, at nogle elever er meget velreflekterede og gode til at give udtryk for erfaringer og behov.

I interviewene med de specialpædagogiske vejledere og i forbindelse med vores observationer bemærker vi dog også, at nogle elever er særdeles fåmælte til samtalerne. De er meget tavse og svarer i korte sætninger såsom "det er da godt nok" eller med enstavelserord på de stillede spørgsmål. Det betyder, at den specialpædagogiske vejleder har langt hovedparten af talletiden under samtalen. Den meget begrænsede respons fra eleverne kan foranledige ledende spørgsmål fra den specialpædagogiske vejleders side for at få nogle vurderinger frem.

Konsekvensen er, at det kan være begrænset, hvor meget information om eleverne der reelt kommer ud af samtalen. At føre disse spørgende samtaler med en ret tavs respondent – som måske heller ikke altid har dannet sig en holdning til det, der spørges om – er en svær disciplin. Lige netop fordi det generelt er en svær disciplin, kunne det være et fælles udviklingspunkt for alle de specialpædagogiske vejledere at styrke samtalerne og udbyttet af dem.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til statusamtalerne:

- At de specialpædagogiske vejledere gennem et fælles udviklingsarbejde får et øget fokus på, hvordan statusamtalerne kan styrkes med hensyn til at være redskaber til formativ evaluering, feedback til elever og trivelsamtaler.
- At fokus på udviklingsarbejdet er:
 - Hvordan man giver anerkendende, tydelig og fremadrettet feedback.
 - Hvordan man gennemfører samtaler med elever, der har svært ved at reflektere og udtrykke deres holdninger, erfaringer og vurderinger verbalt i en samtale.

5.5 Opsummering

Omkring to tredjedele af de elever, der deltog i afklaringsforløb i hhv. efteråret 2014 og foråret 2015, påbegyndte uddannelsen umiddelbart efter. Andelen dækker over variation blandt udbydere. Når elever ikke bliver optaget, skyldes det, enten at hjemkommunen ikke bevilliger, eller at eleverne på baggrund af afklaringsforløbet bliver erklæret ikke egnede. Ni af AspIT-udbydere har et internt afklaringsforløb, der omfatter en systematisk gensidig afklaring. Grundlaget for afklaringen er vurderinger, der er operationaliseret ud i konkret opgaveløsning inden for de fire ho-

vedområder. Således får eleven en mulighed for at forholde sig konkret til de fire it-faglige områder i uddannelsen, og de ni udbydere får et vurderingsgrundlag for eleven og dennes mulighed for at gennemføre og komme i beskæftigelse. Denne proces munder ud i en afklaringsrapport med en egnethedsvurdering. På AspIT Midtjylland er eleven bevilget uddannelsen fra sin hjemkommune, under forudsætning af at de første seks uger går godt. Her er afklaringsforløbets primære fokus på indslusning og tilvæning snarere end vurdering.

Udbydernes løbende anvendelse af evalueringsværktøjer hjælper til at sikre: 1) at der tages højde for alle vigtige aspekter omkring eleven i forløbet, 2) at elevens ageren og udvikling igennem hele forløbet ligger til grund for vurderingen, og 3) mulighed for nødvendig tilpasning undervejs i forløbet i forhold til den enkelte elevs særlige behov. Der er en svær balance, som skal rammes af udbyderne, mellem systematik og grundighed i evalueringsværktøjerne og overskuelighed og anvendelighed af selvsamme. Og selvom der er en høj grad af systematik i anvendelsen af evalueringsværktøjerne, så indgår der også et element af subjektiv evaluering hos den enkelte lærer. Det er særligt, når der er tvivl, om eleverne skal erklæres egnede, såkaldte "gråzoneelever", at de subjektive vurderingselementer kan være udslagsgivende. I disse tilfælde er der ofte meget dialog blandt lærere og specialpædagogiske vejledere om, hvorvidt elever skal optages. Den fælles dialog er også vigtig for at mindske, at det er enkelte personers subjektive vurderinger, der ligger til grund for vurderingen.

Et element, hvor der er forskelle i praksis blandt udbyderne, er, om eleverne løbende skal forholde sig til deres egen opfyldelse af kriterierne i deres selvevalueringer. Der er fordele ved, at kriterierne er tydelige for eleverne, men det kræver selvsagt, at kriterierne er formidlet til eleverne på en hensigtsmæssig måde.

De specialpædagogiske vejlederes løbende statusamtaler med eleverne er en del af afklaringsprocessen. Overordnet set er der fire formål med samtalerne. Samtalerne bliver anvendt som: 1) formative evalueringssamtaler, hvor der gives tydelige tilbagemeldinger til eleverne om, hvordan de klarer sig, og hvad de evt. skal udvikle, 2) udforskende trivselssamtaler, som handler om at finde ud af, hvordan eleverne har det, 3) redskab til at få uddybet, om eleverne er motiverede for uddannelsen, og endelig 4) redskab til at styrke dannelsen af en god relation mellem elever og specialpædagogisk vejleder. Statusamtalerne kan dog være vanskelige, især ved de mere fåmæltede elever, og AspIT kan udvikle statusamtalerne yderligere.

6 Inden AspIT: kommunal visitationspraksis

Kommunen er en helt central spiller i relation til optagelse af elever på AspIT-uddannelserne. Det er det kommunale jobcenter eller visitationsudvalg til ungdomsuddannelser for unge med særlige behov (STU), der afgør, om en borger kan få bevilget AspIT-uddannelsen, såfremt han eller hun bliver erklæret egnet. Det er nemlig elevens bopælskommune, der finansierer både STU og revalidering gennem lov om en aktiv beskæftigelsesindsats (LAB). Men hvad kendetegner den kommunale visitationsproces? Og hvordan vurderer sagsbehandlere og UU-vejledere samarbejdet med AspIT?

I dette kapitel sætter vi fokus på AspIT set fra et kommunalt perspektiv. Vi fremhæver, at kommunernes rationaler og praksis med hensyn til unge med ASF ikke i første omgang lægger op til et valg af AspIT-uddannelsen. Kommunerne lægger ofte mere vægt på bred afprøvning af borgerne, specialpædagogisk træning, og/eller at borgerne kommer hurtigt i job.

Vi viser, at der er en meget forskelligartet visitationspraksis på tværs af kommunerne, og at visitationen endda også kan variere internt i den enkelte kommune, hvorfor den enkelte sagsbehandlers og UU-vejleders tilgang til og forståelse af AspIT er vigtig. Det betyder samlet set, at den enkelte AspIT-udbyder har en vigtig rolle i forbindelse med varetagelsen af det kommunale samarbejde, men at man samtidig centralt fra styregruppens side kan hjælpe de enkelte udbydere i forbindelse med den kommunale dialog.

Endelig hæfter vi os ved en økonomisk udfordring for AspIT, idet sagsbehandlere og UU-vejledere fremhæver, at AspIT er et dyrere tilbud end de kommunale, hvorfor det kræver noget helt særligt, hvis de skal få en AspIT-bevilling igennem et visitationsudvalg.

Kapitlet er baseret på ni interviews med kommunale UU-vejledere eller sagsbehandlere. Der er både forskelle og overlap i interviewpersonernes perspektiver, idet nogle sagsbehandlere fra jobcentre taler med erfaring fra både STU og LAB, mens UU-vejlederne kun taler med udgangspunkt i STU. I kapitlet analyseres interviewene tematisk på tværs af de to grupper, medmindre andet er angivet. Fælles for interviewpersonerne er, at de alle har visiteret en eller flere borgere til en AspIT-uddannelse på enten AspIT Østjylland, AspIT Midtjylland eller AspIT Fyn, og der er inkluderet sagsbehandlere og UU-vejledere fra både by- og landkommuner. Herudover indgår perspektiver fra de specialpædagogiske vejledere, som deltog i den fælles workshop på EVA, hvor der var mulighed for at reflektere over evalueringens foreløbige analysefund.

6.1 Rationaler og praksis i vurderingsprocessen med hensyn til den unges fremtidige tilbud

Kommunernes rationaler og praksis med hensyn til de unge med ASF leder ikke i første omgang til et valg af AspIT-uddannelsen. I kommunerne gives der ofte primært forrang til aktiviteter såsom afprøvning i forskellige tilbud, specialpædagogisk træning og/eller aktiviteter, der får borgeren hurtigt i job. De primære rationaler for kommunen kan således være anderledes end AspITs med uddannelsens fokus på, at de unge skal have en stærk it-faglighed og derefter et it-relevant job.

6.1.1 Afprøvning, specialpædagogisk træning og hurtigt i job prioriteres ofte højt

Det er afgørende for sagsbehandlere og UU-vejledere, at en ung, hvad enten der arbejdes ud fra STU eller LAB, er afprøvet bredt. Med det menes, at den unges erhvervsevne og -kompetencer skal være afdækket gennem arbejdsprøvnings, praktikker, kurser og brobygnings-/afklaringsforløb, som alle tjener til at belyse grænserne for den unges arbejdsevne såvel som særlige støttebehov. Først når en ung er afprøvet bredt og beskrevet på baggrund af afprøvningsresultater, tages der i kommunen stilling til, om en ung skal have bevilget en STU (og i givet fald hvilken), eller om der skal iværksættes en anden indsats. I datamaterialet hæfter vi os ved, at undtagelser fra denne praksis ofte er, når unge kommer direkte fra specialklasser og -skoler; herfra er det ofte nemmere at starte direkte på en STU.

Udover afprøvningen af den unges arbejdsevne i kommunalt regi kan vi også på baggrund af interviewene pege på nogle rationaler, der relaterer sig til sagsbehandlernes og UU-vejledernes forståelse af hhv. STU- og LAB-lovgivningen, og som i nogen grad kan siges at være en udfordring for en AspIT-bevilling.

STU: Social træning og udvikling er vigtigt

De sagsbehandlere og UU-vejledere, der arbejder med STU, beskriver, at STU'en i deres optik sigter mod at give en udviklingshæmmet eller handicappet ung så godt og aktivt et voksenliv som muligt. For sagsbehandlernes og UU-vejledernes betyder det, at den sociale udvikling og træning i en STU er mere tungtvejende end det faglige indhold i uddannelsen.

STU-uddannelsen er jo oprindeligt tænkt, ikke som en uddannelse, som er kompetencegivende, men den sigter mod, at den unge skal få et så godt og aktivt voksenliv som overhovedet muligt. Det bliver svært at få, hvis de kun sidder og nærder med it. Der er det vigtigt også at blive opkvalificeret på de andre områder ... At få de der sociale relationer, som de har så svært ved. At finde ud af, hvordan man vedligeholder venskaber. Hvordan kan man indgå i sociale relationer med mere end to og selv have det godt og også bidrage med noget? (Sagsbehandler)

Der ligger således ifølge de interviewede sagsbehandlere og UU-vejledere det vurderingskriterie i en STU, at den unge skal udvikles socialt, opnå en højere grad af modenhed og evne til at leve selvstændigt og få en større diagnoseforståelse. Det faglige indhold og erhvervsuddannelsen af formelle kompetencer ser til gengæld ud til ifølge interviewpersonerne at være underordnet i denne sammenhæng. Dette gælder ifølge sagsbehandlernes i særdeleshed, hvis der er tale om unge, der først for nylig har fået en ASF-diagnose. I relation til denne gruppe er der blandt sagsbehandlernes en holdning om, at denne gruppe ikke har størst gavn af erhvervs-specifikke uddannelser, men derimod af praktikker og selvforståelseskurser, der skal lære dem, hvad det vil sige at have ASF.

LAB: hurtigt ud på arbejdsmarkedet

Hvis der arbejdes inden for LAB-lovgivningen med revalidering, er fokuset i lovgivningen på at opnå en højere grad af selvforsørgelse hos en borger med en varig funktionsnedsættelse. Her er der nogle andre barrierer for at bevilge AspIT-uddannelsen. Det beskrives blandt sagsbehandlernes, at man forsøger at bruge så små indsatser som muligt i forbindelse med en revalidering for at få en borger ud på arbejdsmarkedet. Man forsøger derfor først med små tiltag såsom virksomhedspraktikker, hvorigennem en borger kan guides ud i en form for støttet beskæftigelse, fx et fleksjob. I og med at målet er en højere grad af selvforsørgelse, er det ikke givet for de interviewede sagsbehandlere, at en ung overhovedet skal have en uddannelse og slet ikke en så erhvervs-specifik uddannelse som AspIT. Således udtrykker en sagsbehandler fra et jobcenter:

Nogle gange giver vi en revalidering til en eller anden uddannelse, men rigtig mange gange er det også det der med, at vi er nødt til at tage en snak, både med forældrene og med dem, den unge i øvrigt ellers kunne være omgivet af, om, at det ikke nødvendigvis er sådan, at man altid skal have en uddannelse for at finde en god plads på arbejdsmarkedet.

Blandt sagsbehandlere, der arbejder med revalidering, udtrykkes der det synspunkt, at det kan give mening og anerkendelse for en ung med ASF at fylde hylder op i Fakta og have it og spil som en fritidsinteresse, man kan dyrke derhjemme. Af den grund er AspIT ikke det første valg i et

revalideringsperspektiv. Først i tilfælde af at mindre indsatser har slået fejl, og borgeren har en spidskompetence inden for it, som sagsbehandleren vurderer, kan udnyttes, er AspIT et relevant tilbud – en sagsbehandler udtrykker, at det er, når hun skal vælge mellem at give en borger førtidspension eller en AspIT-uddannelse, at det er et relevant tilbud i et revalideringsperspektiv.

6.1.2 En borger kan sjældent komme på AspIT som første mulighed

Sagsbehandlerne og UU-vejlederne betragter AspIT som et anderledes tilbud end mange andre tilbud, især inden for STU-området. De fremhæver især, at AspIT er et langt mere erhvervsrettet tilbud end de fleste andre STU'er. Den væsentligste forskel er, iflg. sagsbehandlerne og UU-vejlederne, at AspIT er en på forhånd fastlagt uddannelse, der giver de unge nogle formelle kompetencer og bringer de unge tættere på arbejdsmarkedet. Dette betyder, at sagsbehandlerne og UU-vejlederne vurderer, at AspIT er et helt andet tilbud end et specialpædagogisk tilbud, og at der er nogle kvaliteter ved AspIT, som ikke findes i de specialpædagogiske tilbud, men det har også den konsekvens, at der for sagsbehandlere og UU-vejledere skal noget særligt til, før man vil anbefale en AspIT-uddannelse til en borger.

Der er som beskrevet i det forrige afsnit blandt sagsbehandlerne og UU-vejlederne et fokus på, at den unge skal være afklaret og afprøvet bredt, inden AspIT kan komme på tale som en uddannelsesmulighed. Denne afklaring kan ske enten gennem brobygningsforløb og praktikker, mens den unge endnu går i 10. klasse, eller gennem virksomhedspraktikker og kurser efter endt skolegang. Det skal, i sagsbehandlerne og UU-vejledernes optik, være klart, at der ikke er andre relevante tilbud, men at AspIT er lige præcis den uddannelse, som den unge kan klare, og som giver mening i et fremtidsperspektiv. Der lægges også vægt på, at den unges tidligere skolelærere eller andre med kendskab til den unge vurderer, at AspIT kunne være et relevant tilbud.

Blandt sagsbehandlerne er der i nogle kommuner en praksis, der betyder, at AspIT slet ikke bevilges som en STU, men som et revalideringstilbud (LAB) efter en afsluttet STU. De sagsbehandlere, som har denne praksis, beskriver, at den unge skal have været gennem et STU-tilbud, som ikke er erhvervsspecifikt, og hvor der har været fokus på personlig og social udvikling samt diagnosehåndtering. For at en ung skal starte på AspIT, skal han eller hun med andre ord have været igennem flere individualiserede tilbud, som har afprøvet den unges arbejdsevne, og først derefter tager kommunen stilling til, om AspIT er vejen til selvforsørgelse. I denne forbindelse lægges der vægt på, at AspIT er en dyr uddannelse (jf. afsnit 6.3), som er særdeles erhvervsspecifik. Af den grund udtrykkes der blandt sagsbehandlerne et ønske om en høj grad af sikkerhed for, at en borger ikke blot evner uddannelsen men også magter at være beskæftiget i it-branchen efterfølgende. Det udtrykkes blandt de sagsbehandlere, der arbejder med revalidering, at en ung under 18 år i deres optik bestemt ikke er klar til at foretage et så erhvervsspecifikt valg som AspIT, og at det ikke er hensigtsmæssigt at visitere helt unge borgere til uddannelsen.

Udover afklaringen og afprøvningen af den unges arbejdsevne har sagsbehandlerne og UU-vejlederne en forståelse af, hvilken type ung det kan være relevant at visitere til AspIT. De unge skal, ifølge sagsbehandlerne og UU-vejlederne, være rimeligt velfungerende på den måde, at de skal have en stor interesse for it på et højt niveau, en god mødestabilitet og en normal eller høj IQ og kunne klare timetallet på uddannelsen. De skal også, i sagsbehandlerne og UU-vejledernes perspektiv, kunne tåle et vist niveau af stress for at kunne varetage et arbejde efterfølgende. Omvendt hæfter vi os ved, at sagsbehandlerne og UU-vejlederne udtrykker, at de unge skal have en varig begrænsning i deres arbejdsevne og ikke kunne gennemføre en ordinær uddannelse med støtte, og det udtrykkes blandt sagsbehandlerne, at dette er en balancegang, som beror på en individuel vurdering. På den ene side skal den unge være – med en sagsbehandlers ord – "salgbar i praktikøjemed", men på den anden side er AspIT den sidste mulighed for sagsbehandlerne og UU-vejlederne, efter at andre praktikker og uddannelsesforløb er slået fejl.

6.1.3 Afklaringsrapporten bruges delvist efter hensigten

Når en ung starter i et afklaringsforløb, i hvert fald hvis det sker med kommunens accept, betyder det, at AspITs evaluering kommer til at indgå i den netop beskrevne afprøvning af den unge. Her kan vi i interviewmaterialet se, at den afklaringsrapport, som AspIT udarbejder, spiller en vigtig rolle for sagsbehandlerne i de kommuner, der visiterer til AspIT Østjylland og AspIT Fyn. De sagsbehandlere og UU-vejledere, som visiterer til AspIT Midtjylland, som ikke har en decideret eg-

nethedserklæring efter afklaringsforløbet, bruger oplysninger, de får om den unge fra udbyderen, til at tilrette uddannelsesplanen for den unge.

Vi vil fremhæve, at sagsbehandlerne og UU-vejlederne har en meget positiv vurdering af AspITs afklaringsrapporter, og det beskrives, at AspITs dokumentation er på et langt højere niveau, end hvad sagsbehandlerne ofte ser fra andre STU-tilbud. Sagsbehandlerne og UU-vejlederne opfatter helt overordnet rapporten som meget brugbar, både når en ung er erklæret egnet af AspIT, og der skal skrives en indstilling om bevilling, og når AspIT vurderer en elev ikke-egnet, da rapporten her bruges til at udarbejde en ny plan for den unges videre forløb. Der er således en oplevelse af, at AspITs dokumentation og evaluering er brugbar.

Samtidig kan vi også se forskellige forventninger blandt sagsbehandlerne og UU-vejlederne til, hvad de kan bruge AspITs afklaringsrapport til i deres videre arbejde med den unge. Nogle af disse forventninger og anvendelsesmåder ligger i overensstemmelse med AspITs egen opfattelse af evalueringsrapporten, mens andre indikerer, at der er en kommunal uklarhed med hensyn til, hvad AspIT evaluerer og *ikke* evaluerer.

Afklaringsrapporten bruges til at vurdere, om AspIT er den rette uddannelse

En gruppe af sagsbehandlere og UU-vejledere anvender afklaringsrapporten i overensstemmelse med de intentioner, som AspIT har med rapporten, nemlig at rapporten er dokumentation for, om den unge er egnet til uddannelsen. Sagsbehandlere og UU-vejledere beskriver, at de bruger AspITs dokumentation til at foretage en vurdering af, om AspIT er den rette uddannelse for en borger, som i forvejen er afprøvet og beskrevet i kommunalt regi. I disse tilfælde har man altså allerede foretaget afprøvninger og vurderinger af borgerens arbejdsevne, kompetencer og begrænsninger og er nået frem til den vurdering, at AspIT kan være vejen til en højere grad af selvstændighed og selvforsørgelse. Når en sagsbehandler eller UU-vejleder skriver sin indstilling, bruges AspITs beskrivelser af, hvad den unge kan i forhold til uddannelsen, og om den unge profiterer af AspITs rammer, til at argumentere for, at denne uddannelse er den rette indsats for den unge. I den forbindelse vil vi fremhæve, at sagsbehandlerne udtrykker tilfredshed med, at også den unges egen vurdering indgår i rapporten. I disse tilfælde er der således en god overensstemmelse mellem det, som AspIT vurderer, evaluerer og dokumenterer, og det, som de kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere bruger dokumentationen til.

Afklaringsrapporten forventes at kunne bruges til at vurdere støttebehov, arbejdsevne og målgruppeafklaring

En anden gruppe af sagsbehandlere og UU-vejledere har forventninger om at anvende afklaringsrapporten på lidt andre måder, end den er tænkt fra AspITs side. Dette kan indikere, at der blandt nogle sagsbehandlere og UU-vejledere findes nogen usikkerhed om, hvad det er, AspIT kan og skal vurdere ved en afklaringselev. Denne gruppe af sagsbehandlere og UU-vejledere fortæller, at de ser efter argumenter for, at en borger skal have en STU (dvs. målgruppeafklaring), og at de derudover leder efter en beskrivelse af den unges sociale og personlige problemstillinger, støttebehov, sociale trivsel og individuelle skånehensyn. Disse beskrivelser skal bruges til, at sagsbehandleren og UU-vejlederen kan træffe en beslutning om eventuel yderligere afprøvning med de beskrevne støttebehov eller en bevilling til AspIT efter afklaringsforløbet. Blandt disse sagsbehandlere og UU-vejledere opleves AspITs dokumentation af den unges it-faglige evner som mindre væsentlig. I disse tilfælde ser det ud til, at sagsbehandleren og UU-vejlederen bruger AspITs afklaringsrapport til at foretage sin egen vurdering af borgerens arbejdsevne og begrænsninger ud fra rationale om den afprøvningstilgang, som blev beskrevet i afsnit 6.1.2.

Denne form for evaluering ligger, ifølge EVAs vurdering, dårligt i tråd med det fokus og de evalueringsværktøjer, vi har set hos AspIT-udbydere. For det første fokuserer AspITs evalueringsværktøjer på de unges faglige, personlige og sociale kompetencer med hensyn til det it-faglige arbejde. I værktøjerne til de løbende evalueringer og i afklaringsrapporten bliver det beskrevet, hvad den unge kan, mestrer og er motiveret for ved det it-faglige arbejde. Der bliver derimod *ikke* fokuseret på at identificere den unges personlige og sociale udfordringer. For det andet fortæller de specialpædagogiske vejledere på den fælles workshop, at deres kendskab til den unge netop stammer fra AspITs rammer. Det er rammer, der er tilpasset de udfordringer, de unge har med fx at indgå i sammenhænge med mange mennesker og løsere strukturer. Det betyder, at AspIT ikke

ser og oplever de udfordringer, de unge har i sådanne sammenhænge. De unge kan være vel-fungerende inden for AspITs rammer, men det er ikke ensbetydende med, at de også er det i almenundervisningen. Det er ikke muligt for AspIT at beskrive en elevs tidligere udfordringer, og AspIT-udbydere regner det heller ikke for deres opgave. Forventninger fra sagsbehandlernes og UU-vejledernes side om, at de kan anvende afklaringsrapporten til at vurdere, om de unge er i målgruppen for fx en STU, er hermed ikke i overensstemmelse med AspITs mål med rapporten. Det peger på, at en gruppe af sagsbehandlere og UU-vejledere i forskellige kommuner ikke har tilstrækkelig klarhed over, hvad AspIT afklarer og ikke afklarer.

I denne gruppe af sagsbehandlere og UU-vejledere udtrykkes der også den holdning, at AspITs afklaring i langt højere grad end nu bør inddrage både sagsbehandlerens viden om den unges problemer og sagsbehandleres og UU-vejlederes ønsker til afklaringsforløbets fokus. Vi bemærker, at der her udtrykkes en oplevelse af, at AspITs afklaringsforløb kun gavner AspIT og ikke kommunen, og dette opleves som en mangel. I forlængelse heraf hæfter vi os samtidig ved, at sagsbehandlere og UU-vejledere beskriver en kollegial uenighed om, hvad der er AspITs opgave at afklare, og hvad der er sagsbehandleres og UU-vejlederens opgave at afdække og beskrive i relation til en ung.

Formidling af afklaringsrapporten til sagsbehandlerne

Blandt AspIT-udbydere findes der eksempler på, at man forsøger at arbejde med at oversætte de it-faglige evalueringer til et sprog, som en kommunal sagsbehandler kan bruge i sin indstilling. På AspIT Fyn fortæller uddannelseslederen, at man arbejder med at forklare sagsbehandleren og UU-vejlederen, hvilke personlige og sociale kompetencer man kan se, når en afklaringselev eksempelvis arbejder med programmering. På AspIT Fyn oplever man, at sagsbehandlerne kan se mere mening i evalueringen på denne måde, men man er samtidig opmærksom på, at det skal ramme en balance, hvor den afsluttende evalueringssamtale ikke bliver en ubehagelig oplevelse for eleven.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende forventningsafstemning med kommunerne:

- At AspIT har en forventningsafstemning med de kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere om, hvad der afklares i AspITs afklaringsforløb, og hvad kommunen skal afklare på anden vis.
- At AspIT gør det tydeligt over for kommunerne, at afklaringsrapporten ser på en afklaringselevs præstation inden for AspITs særlige rammer.

6.1.4 Evalueringssamtalerne: Formålet er uklart for nogle sagsbehandlere og UU-vejledere

Den afsluttende evalueringssamtale er der, hvor en elev formelt erklæres egnet eller ikke-egnet. AspIT opfordrer sagsbehandlerne og UU-vejlederne til at deltage i denne samtale, og den overvejende del af de interviewede sagsbehandlere og UU-vejledere deltager også i samtalerne. Dog er der nogle sagsbehandlere og UU-vejledere, der fortæller, at de ikke har tid. Blandt de sagsbehandlere og UU-vejledere, der deltager i den afsluttende evalueringssamtale, kan vi se, at der hersker flere forskellige opfattelser af, hvad formålet med samtalen er.

En gruppe sagsbehandlere og UU-vejlederes forståelse af formålet er i overensstemmelse med AspITs formål med samtalerne. Således fortæller disse sagsbehandlere og UU-vejledere, at de tager med til samtalen for, for det første, at få et samlet indtryk af, om den unge er egnet til uddannelsen, ved at høre dels den unges egen vurdering af afklaringsforløbet, dels om afklaringsforløbet er gået godt set fra skolens perspektiv. For det andet deltager de for at få et bedre kendskab til AspIT ved selv at se AspIT-skolen og møde leder, den specialpædagogiske vejleder eller lærere. For det tredje deltager de for at danne sig et mere detaljeret indtryk af den unges kompe-

tencer ud fra AspITs beskrivelser af den unges evner. Hermed udtrykkes det, at AspIT er en afprøvning i et nyt miljø med nogle særlige rammer, og den afsluttende samtale kan bruges til at foretage en vurdering af, hvordan denne afprøvning gik.

En anden gruppe sagsbehandlere og UU-vejledere har en anden opfattelse af formålet, nemlig at den afsluttende evalueringssamtale beskriver den unges sociale og personlige problematikker og udviklingsbehov. I relation hertil opleves AspITs fokus på det it-faglige i samtalen som en mindre relevant faktor. Denne opfattelse af formålet med den afsluttende samtale kan komme til udtryk i misforståelser undervejs i den afsluttende evalueringssamtale, hvilket forårsager flere problemer:

- For det første vil en afsluttende samtale, som i forvejen ofte er en anspændt situation for en afklaringselev, blive en ubehagelig situation, hvis der opstår misforståelser om formålet mellem AspIT og sagsbehandleren og UU-vejlederen.
- For det andet vil udbyttet af samtalen være begrænset for en sagsbehandler, der ikke forinden er blevet klar over formålet med samtalen.
- For det tredje kan en manglende fælles forståelse af formålet med den afsluttende evalueringssamtale betyde, at samarbejdet mellem den enkelte AspIT-skole og de kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere bliver udfordret.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende forventningsafstemning med kommunerne:

- At AspIT arbejder med at klargøre formål med og indhold af den afsluttende evalueringssamtale for den deltagende sagsbehandler eller UU-vejleder, således at både afklaringselev og sagsbehandler får et udbytte af samtalen.

6.2 Der er forskellig bevillingspraksis blandt kommunerne

Vi kan på baggrund af interviewene med sagsbehandlerne og UU-vejlederne se, at praksis for visitation varierer blandt kommunerne. Der er således kommuner, der udelukkende visiterer gennem LAB-lovgivningen, kommuner, der kun benytter AspIT som en STU, og kommuner, der benytter både STU og LAB, når de visiterer til AspIT. Idet regelgrundlaget er forskelligt for henholdsvis STU og revalidering, kan der ligge forskellige vurderinger til grund for, om en ung får bevilget en AspIT-uddannelse eller ej, afhængigt af hvilken lov der benyttes, som beskrevet i 6.1.1. Det kan være vigtigt for de enkelte AspIT-udbydere at kende til visitationspraksissen i de kommuner, der typisk sender elever på et afklaringsforløb på skolen, ligesom det kan være vigtigt for forældre og støttepersoner omkring den unge at forstå, hvad kommunen lægger vægt på.

Endvidere er der forskel på, om kommunerne bevilger selve uddannelsen, inden en ung starter i afklaring, eller om de venter med at tage stilling til efter et overstået afklaringsforløb. Helt overordnet er der tre forskellige praksisser. For det første kan vi i interviewene se, at en række kommuner, der primært visiterer til AspIT Midtjylland, træffer beslutning om bevilling, inden en elev starter i afklaringsforløbet, jf. afsnit 4.1.3.

For det andet er der kommuner, der primært visiterer til AspIT Østjylland, der har den politik, at den unge eller forældrene selv skal få en aftale om et afklaringsforløb i stand, og at en positiv erklæring fra AspITs side ikke er ensbetydende med en bevilling. Her tager man først stilling efter afklaringsforløbet og eventuelt yderligere afklaring og afprøvning af den unge.

For det tredje er der imellem disse positioner sagsbehandlere og UU-vejledere, som beskriver en mere blandet praksis, hvor der i nogle tilfælde er en forudgående aftale i kommunen om, at en ung får en bevilling, hvis han eller hun erklæres egnet, mens det i andre tilfælde er en UU-vejleder, der kan sende unge afsted med en rimelig formodning om, at visitationsudvalget følger hendes indstilling, så længe hun har argumenterne i orden. I disse tilfælde kan bevillingen afhænge af, i hvilken grad en ung vurderes at være bredt afprøvet i forskellige typer af tilbud. Dette gælder for bevillinger foretaget gennem både STU og LAB.

6.2.1 Information og dialog er vigtige tilgange til samarbejde med kommunerne

Således er der stor forskel på den kommunale praksis, og det er ikke muligt at pege på én særlig strategi, som AspIT kan anlægge over for den kommunale visitation. Hvordan AspIT skal forholde sig til den enkelte kommune, afhænger meget af, hvordan bevillingspraksissen ser ud konkret. Med udgangspunkt i interviewene med sagsbehandlere kan vi dog pege på to tilgange, som det kan være relevant for AspIT at arbejde med, enten lokalt hos den enkelte udbyder eller centralt i styregruppen for AspIT.

Det ser i interviewene ud til, at sagsbehandlere og UU-vejledere gerne ser mere informationsmateriale fra AspITs side om beskæftigelsesgrad efter endt uddannelse, og at de også gerne ser, at AspIT-uddannelserne er mere aktive længere oppe i den kommunale forvaltning, fx over for STU-visitationsudvalgene. Her udtrykker en UU-vejleder, at kampen foregår højere oppe i systemet:

Vi [UU-vejledere] er jo så afhængige af, hvad vi kan få igennem i kommunerne ... Hvis jeg tænker noget, AspIT skal gøre, så synes jeg, at man måske kunne være mere i offensiven med hensyn til at tydeliggøre, hvor mange elever der rent faktisk har et job bagefter. Der er jo mange, der ikke kommer ud i job bagefter, sådan generelt [fra STU]. Der er jo rigtig mange, der kommer ud og får fx et fleksjob dér, hvor de har været i praktik i løbet af deres AspIT-uddannelse. Man skal fokusere på de gode historier, fordi vi skal have kommunerne – og det er lettere sagt end gjort i disse tider – til at se det.

For de sagsbehandlere, der visiterer gennem LAB, er der en tilsvarende betoning af vigtigheden af efterfølgende beskæftigelse. Disse sagsbehandlere beskriver, at netop beskæftigelse er en revalideringsbetingelse, og derfor er det vigtigt, at de har en god sikkerhed for, at en AspIT-uddannelse fører til beskæftigelse. Her udtrykkes der i gruppen af sagsbehandlere, der arbejder med revalidering, nogle tidligere dårlige oplevelser med AspIT, som har en betydning for, hvor meget tiltro enkelte kommuner har til AspITs uddannelsesmodel og de efterfølgende beskæftigelsesmuligheder for borgerne. Også her synes det relevant, at AspIT arbejder målrettet med information til relevante parter i kommunerne og dialog, som beskrives i det efterfølgende.

Vi vil fremhæve vigtigheden af, at der er en dialog mellem AspIT og den unges kommune, samt at der er koordination og samarbejde mellem skole og kommune, sådan at der tages hensyn til den unge, som skal afklares. Dialog og koordination kan foregå på flere måder og i varierende grad, og det er vigtigt at understrege, at der ikke er én rigtig tilgang her. På tværs af de ti AspIT-udbydere fremstår AspIT Midtjylland som den skole, der har den tætteste koordination og dialog med oplandskommunerne. Her kommer sagsbehandlere og UU-vejledere eksempelvis ud og fortæller om eleverne, inden de starter, og specialpædagogisk vejleder og uddannelsesleder beskriver overordnet et meget tæt samarbejde, hvor man arbejder på at inddrage kommunerne så meget som muligt undervejs i hele uddannelsen. På de andre besøgs-skoler ser samarbejdet – ifølge sagsbehandlernes beskrivelser – ud til at foregå i forbindelse med konkrete problemstillinger samt i forbindelse med de obligatoriske samtaler i løbet af selve uddannelsen.

Med hensyn til dialogen mellem kommune og AspIT bemærker vi, at sagsbehandlere og UU-vejledere udtrykker et ønske om at blive inddraget, uanset om der arbejdes inden for STU eller LAB, når en ung starter i et afklaringsforløb, med henblik på, at der forventningsafstemmes mellem skole og kommune. Her ser vi en balancegang for AspIT, hvor der skal tages højde både for den unges situation og uddannelsesønsker og for samarbejdet med kommunen. På den fælles workshop for specialpædagogiske vejledere bliver det nævnt, at en for høj grad af kommunal indflydelse på AspITs optag kan betyde, at nogle unge slet ikke vil få lov til at deltage i et afklaringsforløb, da nogle kommuner og enkelte sagsbehandlere og UU-vejledere slet ikke vil bruge AspIT. På den anden side kan vi i datamaterialet se eksempler på forældre, der har taget deres børn ud af kontanthjælp for at deltage i et afklaringsforløb uden forudgående aftale med deres sagsbehandler. Denne handling kan være forståelig i en situation, hvor en familie føler, at samarbejdet med den unges sagsbehandler er konfliktfyldt, men vi vil opfordre til, at AspIT overvejer, hvordan dialogen med kommunens sagsbehandlere og UU-vejledere skal forløbe i sådanne situationer, og om det overhovedet er hensigtsmæssigt at acceptere unges deltagelse i afklaringsforløbet uden en form for kommunalt samtykke.

6.2.2 Det gratis afklaringsforløb er en hjælp for både sagsbehandlere og UU-vejledere og unge

På baggrund af interviews med sagsbehandlere og UU-vejledere samt den fælles workshop for AspITs specialpædagogiske vejledere kan vi udlede, at det gratis afklaringsforløb er en hjælp for både sagsbehandlere og UU-vejledere, der gerne vil sende en ung på AspIT, og også for de unge selv.

Den gratis afprøvning af den unge i et afklaringsforløb på AspIT er en hjælp for sagsbehandlere og UU-vejledere, der tænker, at AspIT er det rette tilbud til en borger. Med den nuværende praksis kan en sagsbehandler eller UU-vejleder sende en borger afsted, og hvis forløbet går godt, kan hun bruge afklaringsrapporten til at dokumentere, at AspIT er det rette tilbud, over for et visitationsudvalg eller over for sin chef. Det vurderes blandt sagsbehandlere og UU-vejledere, at hvis afklaringsforløbet kostede penge, ville det være særdeles vanskeligt for dem overhovedet at få lov til at sende en borger afsted på et afklaringsforløb. Dette skal ses i relation til sagsbehandlernes og UU-vejledernes oplevelse af, at der skal noget helt særligt til, før man kan få lov til at visitere til AspIT – især i de tilfælde, hvor kommunen har et eget STU-tilbud. Dét, at afklaringsforløbet er gratis, kan være med til at gøre det lidt lettere for sagsbehandlere og UU-vejlederen at vise, at en ung eksempelvis har et særligt talent inden for it, og derigennem få en bevilling.

Det gratis afklaringsforløb ser også ud til at være en hjælp for den enkelte unge i de tilfælde, hvor hjemkommunen ikke umiddelbart er indstillet på at bevilge uddannelsen. Vi lægger her mærke til, at en del af de unge, som var på afklaringsforløb på AspIT Østjylland, da EVA besøgte skolen, havde sagsbehandlere og UU-vejledere, som ikke umiddelbart ville støtte den unges uddannelsesønske. Efterfølgende, oplyser AspIT Østjylland, har alle unge dog fået bevilget uddannelsen, efter at deres forældre har presset på over for kommunerne. Her kan det se ud til, at det gratis afklaringsforløb er en mulighed, som den unge og dennes forældre kan bruge til at få en konkret vurdering af den unges kompetencer og beskæftigelsesmuligheder. AspITs vurdering kan bruges som løftestang over for et kommunalt system, der skal afdække den unges arbejdsevne, støttebehov og begrænsninger. Vi vil dog her bemærke, at selvom afklaringsforløbet ser ud til at give nogle unge en mulighed for at komme ind på en ønsket uddannelse, er det vigtigt, at der er dialog med de respektive hjemkommuner, jf. afsnit 6.2.1., og at der er blik for, hvordan den unge påvirkes eksempelvis ved at få et kommunalt afslag efter et ellers vellykket afklaringsforløb.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende det kommunale samarbejde:

- At AspIT fortsætter med at arbejde målrettet med kommunikation og information til kommunerne om AspITs høje beskæftigelsesfrekvens.
- At AspIT overvejer, hvilken form for dialog og koordination der skal være med sagsbehandlere og UU-vejledere i relation til optagelse på afklaringsforløbet, herunder hvordan man arbejder i de tilfælde, hvor en elev starter uden sin kommunes accept.
- At afklaringsforløbene bliver ved med at være en gratis mulighed for eleverne og kommunerne.

6.3 Økonomien spiller en rolle for kommunens visitation

I modsætning til ungdomsuddannelser i det ordinære uddannelsessystem er det på handicapområdet en borgers bopælskommune, der skal finansiere en uddannelse. Det betyder i relation til STU, at beslutningskompetencen angående en uddannelse ligger i kommunen, og selvom lovgivningen om STU tilsiger, at der ikke skal indgå økonomiske betragtninger i en visitationsproces til en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse, kan vi på baggrund af interviewene med sagsbehandlere konkludere, at AspITs pris har betydning for kommunernes visitationspraksis. Således frem-

hæver sagsbehandlere og UU-vejledere, at AspIT er en dyrere uddannelse end mange andre tilbud, de ville give denne gruppe af unge, og at det derfor kræver noget ekstra at bevilge netop denne uddannelse, da der også findes kommunale tilbud, som ofte er meget billigere. Her bemærker vi dog, at AspITs årlige pris på omkring 250.000 kr. ikke adskiller sig fra kategorien af eksterne STU-tilbud og ligger tæt på KL's anbefalede prisniveau fra 2012 på 213.600 kr.

Der gives blandt sagsbehandlere og UU-vejledere udtryk for nogle praksisser, der ser ud til at favorisere kommunens egne tilbud på STU-området. Der er således eksempler på kommuner, hvor der er en fast pulje til eksterne aktører på STU-området, og når den er brugt, bevilges der ikke yderligere. Mange kommuner har derudover, ifølge sagsbehandlere og UU-vejledere, opbygget deres egne STU-tilbud, som de i udgangspunktet visiterer til, idet de opnår en lavere pris per elev, jo flere de visiterer. Det betyder, fortæller sagsbehandlere og UU-vejledere, at der skal noget særligt til, for at man kan vælge at sende en borger på AspIT i stedet for i det kommunale tilbud, jf. 6.1.2. Samtidig skal den unge være moden nok til at tage en erhvervsrettet uddannelse, som ender med et job i en specifik branche.

Specifikt for revalidering udtrykker sagsbehandlerne, at man også her ser på økonomien i en indsats. Det betyder, som beskrevet i afsnit 6.1.1, at man iværksætter så små indsatser som muligt – også i økonomisk henseende. Ud fra interviewene med sagsbehandlere, der arbejder inden for revalidering, kan vi således udlede, at hvis en sagsbehandler vurderer, at en mindre og billigere indsats kan bringe en borger i beskæftigelse, vil AspIT som oftest ikke blive set som en relevant indsats pga. økonomiske hensyn.

Sagsbehandlerne og UU-vejlederne beskriver, at de over for et visitationsudvalg skal kunne argumentere for, at AspIT er det eneste relevante tilbud, den unge kan gennemføre, og at det kommunale tilbud ikke er relevant. Her fortæller sagsbehandlerne og UU-vejlederne, at de i høj grad bruger argumenter vedrørende den unges muligheder for selvforsørgelse efter endt uddannelse. Derudover, fortæller sagsbehandlerne og UU-vejlederne, bruger de også tid på selv at afklare den unges it-interesse og motivation. Det er vigtigt for sagsbehandlerne og UU-vejlederne, når de skal skrive en indstilling til et visitationsudvalg, at de kan underbygge, at den unge har interesser og evner, som er helt særlige, og som ikke bunder i, at den unge vil spille computerspil.

På baggrund af den fælles workshop for specialpædagogiske vejledere fra AspITs ti udbydere hæfter vi os ved, at skolerne også selv oplever, at kommuner ser på økonomien, når de behandler en borgers ønske om at komme på AspIT. Konkret betyder det, at der i gruppen af skoler kan være oplevelser af, at en kommune forsøger at lave prisaftaler, som har til formål at sænke prisen per elev for kommunen. På den fælles workshop for specialpædagogiske vejledere har vi erfaret, at AspITs praksis her varierer lidt, således at nogle skoler har en form for dialog om elevpris, mens andre har besluttet ikke at lave særpriser for enkelte kommuner. Endelig er der eksempler på skoler, som har haft held med at lave aftaler med kommuner om et fast antal elever uden en særprisaf tale.

Prissætningen hænger sammen med andre kommunale praksisser på området. De specialpædagogiske vejledere og enkelte sagsbehandlere og UU-vejledere fortæller, at der i kommunerne eksisterer interne lister over STU-udbydere, som man som sagsbehandler må henvise til. Det er på baggrund af interviews med sagsbehandlerne ikke klart, hvordan disse lister bliver udarbejdet, og hvad der afgør, om et udbud kan komme på en intern kommunal liste.

Vi kan på baggrund af interviews med sagsbehandlere og UU-vejledere samt den fælles workshop med specialpædagogiske vejledere udlede, at prissætning er en væsentlig komponent for kommunernes visitation til AspIT, men flere AspIT-udbydere oplever derudover andre typer af barrierer. Her fortæller flere specialpædagogiske vejledere om personsammenfald mellem visitationsudvalgenes medlemmer og kommunens egne STU-tilbud, principbeslutninger i enkelte kommuner om, at man vil opbygge sit eget tilbud, og tilfælde, hvor en kommune opretter sin egen it-uddannelse, som ser ud til at ligne AspITs koncept. Samlet set tyder det på, at der i nogle kommuner er en praksis, der modarbejder visitation til AspIT. Pris er en væsentlig faktor, men som beskrevet er det ikke det eneste, der ser ud til at have betydning.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende økonomi og prissætning:

- At AspIT har en intern drøftelse om en samlet politik for prisaftaler, herunder hvilken form for lokalt handlingsrum der er for de enkelte skoler.
- At AspIT fortsat arbejder med at skærpe sin profil ved at markedsføre sig selv som en uddannelse, der giver en høj beskæftigelsesgrad efter endt uddannelse og derigennem sparer kommuner for udgifter til sociale ydelser. Det er her – i EVA's perspektiv – at AspIT tydeligt markerer sig som noget andet end et specialpædagogisk tilbud.
- At AspIT har et fortsat fokus på at være synlig i det kommunale landskab, fx ved at have kontakt til skoler. Det kan være en ide at arbejde med korte brobygningsforløb for unge, der går i 8. eller 9. klasse, da det kan være med til at give skolerne og UU-vejlederne endnu større opmærksomhed på AspIT som en STU-mulighed.

6.4 Opsummering

Det er kommunerne, som godkender, at eleverne kan begynde på AspIT, gennem enten STU eller revalidering (LAB).

På strukturelt niveau spiller parametre som, hvilke undervisningstilbud kommunen selv har, og økonomi en rolle for kommunerne i deres visitationsproces. AspITs højere elevpris har en betydning for, om en sagsbehandler må visitere til AspIT eller skal bruge andre tilbud.

På individniveau er AspIT ofte ikke et førstevalg i forbindelse med den kommunale visitationspraksis for den enkelte unge. Sagsbehandlerne har rationaler og praksisser, som ofte giver forrang til andre aktiviteter såsom afprøvning i forskellige tilbud, specialpædagogisk træning og/eller aktiviteter, der får borgeren hurtigt i job. AspITs underliggende rationale handler om, at de unge skal have en stærk it-faglighed, være erhvervsparate og derefter have et it-relevant job. Det er andre mål, uddannelsen sigter mod, end sagsbehandlerne umiddelbare.

For nogle sagsbehandlere og UU-vejledere kan der være en uklarhed om formål med hhv. afklaringsrapport og evalueringssamtale efter endt afklaringsforløb. Nogle har, i tråd med AspITs intentioner, forventninger om, at de skal give en vurdering af, om eleverne er motiverede for og egnede til uddannelsen. Andre har en forventning om, at rapport og samtale i højere grad afdækker elevernes personlige og sociale udfordringer samt deres støttebehov mere generelt.

Der ser ud til at være store forskelle på kommunernes bevillingspraksis og også intern variation i kommunerne. Det betyder, at AspIT ikke blot kan følge én strategi for at opnå et forbedret kommunalt samarbejde. Men det er vigtigt, at AspIT vedbliver med at sætte stærkt fokus på information og dialog på flere kommunale niveauer. Her peger vi samtidig på en overvejelse for AspIT om, hvorvidt de kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere altid skal have godkendt, at en ung begynder på et afklaringsforløb. Såfremt de unge begynder uden sagsbehandlerne godkendelse, kan det betyde, at de unge sætter sig op til en uddannelse, de ikke kan få bevilliget, og samtidig slå skår i samarbejdet med og tilliden til AspIT fra kommunens side. For nogle unge kan et afklaringsforløb – uden sagsbehandlerens og UU-vejlederens godkendelse – dog også være løftestang for at få uddannelsen bevilliget. Det gratis afklaringsforløb ser ud til at være en hjælp for både sagsbehandlere og UU-vejledere og unge, og EVA vurderer derfor, at AspIT skal bevare afklaringsforløbet som et gratis tilbud.

7 Samlede opmærksomhedspunkter

Dette kapitel indeholder de samlede opmærksomhedspunkter. De præsenteres her i samme rækkefølge som i rapporten.

EVA gør opmærksom på følgende angående formål med og overordnet tilrettelæggelse af afklaringsforløbets faglige elementer:

- At AspITs styregruppe overvejer, hvad der er muligt at tilrettelægge lokalt, og hvad der skal fastlægges centralt, i afklaringsforløbet.
- At AspIT i forlængelse heraf centralt diskuterer, hvad der er særligt vigtigt at have i de interne afklaringsforløb.
- At AspITs styregruppe understøtter fortsat vidensdeling om de nye ideer til tilrettelæggelsesformer og aktiviteter blandt udbyderne, dvs. ideer, der kan rummes indenfor den fastsatte centrale ramme.

EVA gør opmærksom på følgende angående afklaringsforløbets faglige niveau:

- At AspIT-udbyderne bevarer balancen mellem faglige udfordringer til eleverne på den ene side og pladsen til at arbejde med elevernes trivsel og tryk i afklaringsforløbet på den anden.
- For at bevare denne balance er det vigtigt, at lærerne fortsat differentierer med hensyn til it-opgavernes sværhedsgrad. Det kan overvejes, om lærere på tværs af skoler kan dele materialer og opgaver, der kan understøtte denne differentiering.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til afklaringsforløbets it-indhold:

- At AspIT Midtjylland er opmærksom på og overvejer, hvordan det kan sikres, at eleverne på et tidligt tidspunkt i uddannelsen får et større konkret kendskab til alle de fire it-områder, som den samlede uddannelse omfatter.

EVA gør opmærksom på følgende angående brug af tests:

- At AspIT-udbyderne med fordel kan arbejde mere systematisk med tests af eleverne, så alle bliver testet, og gerne gennem brug af standardiserede tests såsom FVU-test i dansk og matematik.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til forældresamarbejde:

- At AspIT tydeliggør forventningerne til forældresamarbejdet. Det handler dels om, hvad forældrene kan forvente af AspIT og hvornår i forløbet, dels om, hvad AspIT forventer af forældrene med hensyn til både opbakning, og hvornår forældrene helst ikke skal indgå. Endelig kan det tydeliggøres, hvordan AspIT håndterer henvendelser til og fra forældrene, når eleverne er over 18 år.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til forældresamarbejdet:

- At AspIT overvejer, om det er muligt at skabe mødesituationer, hvor alle forældrene samles og kan erfaringsudveksle. Her tænkes vel at mærke på mødesituationer, som ikke er meget hverken ressource- eller tidskrævende for AspIT-udbyderne.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til tydeliggørelse af kriterier for elever ifm. deres selvevaluering:

- At der er fordele ved at tydeliggøre kriterierne for eleverne. Eleverne skal vide, at kriterierne er vigtige læringsmål, som de også på sigt skal arbejde henimod – og altså ikke mestre fra starten.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende evalueringsværktøjerne:

- At AspIT fastholder sin grundighed i evalueringen, men samtidig arbejder med at styrke brugerens overblik over og gennemskeligheden af værktøjerne.
- At AspIT har en fælles drøftelse af fordele og ulemper ved de forskellige typer af evalueringsværktøjer.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende de særligt svære vurderinger af egnethed:

- At AspIT bibeholder sit fokus på i konkrete situationer at vurdere, om man tror på, at man kan få en elev i arbejde efterfølgende.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende de særligt svære vurderinger af egnethed:

- At AspIT fra centralt hold overvejer, om og hvordan man kan rumme elever, der har en urolig adfærd.

EVA gør opmærksom på følgende med hensyn til statusamtalerne:

- At de specialpædagogiske vejledere gennem et fælles udviklingsarbejde får et øget fokus på, hvordan statusamtalerne kan styrkes med hensyn til at være redskaber til formativ evaluering, feedback til elever og trivselssamtaler.
- At fokus på udviklingsarbejdet er:
 - Hvordan man giver anerkendende, tydelig og fremadrettet feedback
 - Hvordan man gennemfører samtaler med elever, der har svært ved at reflektere og udtrykke deres holdninger, erfaringer og vurderinger verbalt i en samtale.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende forventningsafstemning med kommunerne:

- At AspIT har en forventningsafstemning med de kommunale sagsbehandlere og UU-vejledere om, hvad der afklares i AspITs afklaringsforløb, og hvad kommunen skal afklare på anden vis.
- At AspIT gør det tydeligt over for kommunerne, at afklaringsrapporten ser på en afklaringselevs præstation inden for AspITs særlige rammer.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende forventningsafstemning med kommunerne:

- At AspIT arbejder med at klargøre formål og indhold i den afsluttende evalueringssamtale for den deltagende sagsbehandler eller UU-vejleder, således at både afklaringselev og sagsbehandler får et udbytte af samtalen.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende det kommunale samarbejde:

- At AspIT fortsætter med at arbejde målrettet med kommunikation og information til kommunerne om AspITs høje beskæftigelsesfrekvens.
- At AspIT overvejer, hvilken form for dialog og koordination der skal være med sagsbehandlere og UU-vejledere i relation til optagelse på afklaringsforløbet, herunder hvordan man arbejder i de tilfælde, hvor en elev starter uden sin kommunes accept.
- At afklaringsforløbene bliver ved med at være en gratis mulighed for eleverne og kommunerne.

EVA gør opmærksom på følgende vedrørende økonomi og prissætning:

- At AspIT har en intern drøftelse om en samlet politik for prisaftaler, herunder hvilken form for lokalt handlingsrum der er for de enkelte skoler.
- At AspIT fortsat arbejder med at skærpe sin profil ved at markedsføre sig selv som en uddannelse, der giver en høj beskæftigelsesgrad efter endt uddannelse og derigennem sparer kommuner for udgifter til sociale ydelser. Det er her – i EVA's perspektiv – at AspIT tydeligt markerer sig som noget andet end et specialpædagogisk tilbud.
- At AspIT har et fortsat fokus på at være synlig i det kommunale landskab, fx ved at have kontakt til skoler. Det kan være en ide at arbejde med korte brobygningsforløb for unge, der går i 8. eller 9. klasse, da det kan være med til at give skolerne og UU-vejlederne endnu større opmærksomhed over for AspIT som en STU-mulighed.

Appendiks A

Tabeloversigt over fagområder

Tabellen i dette appendiks giver et overblik over fagområder, der indgår i afklaringsforløbene hos de 10 AspIT-udbydere. Tabellen præsenteres samlet på næste side.

Tabel 2
Oversigt over fagelementer

	Det it-kommunikative område	Det grafiske område	Det tekniske område	Det kodemæssige område	LEGO MINDSTORMS	Ildræt	Fre-dags	Test -cafe
Trekanten	Outlook, CMS, E-port folio	Prezi, Film, Plakat	PC'ens anatomi, Skille og samle PC, Installering af styresystem	Intro til programmering, Arbejde m. algoritmer (Notepad)	Ja	walk and talk	Ja	Google quiz
Storkøbenhavn	Outlook, Synkronisere smartphone, E-port folio, Webex, Power point, Grundlæggende Windows	Arbejde m. vektorbaseret program, Arbejde m. pixel-baseret program, Kende forskellige filformater, Anvende menuer og værktøjer på simpelt niveau	Kontrol af hardware, Opsætte printer, Forbinde egen PC til netværket, Kende tekniske termer, Kende almindelig fejlsøgning, Anvende flere skærmer og projektorer, Scanne og bearbejde indscannede dokumenter	Opbygge hjemmeside i html, Teste for fejl, Dokumentere	Logisk sans, Passivt engelsk ordforråd, Følge instruktioner, Bygge og programmere robot, Samarbejde m. en gruppe om at bygge, programmere og teste en robot	Ja	Ja	PC-test, Matematisk test
Sønderjylland	Outlook, Synkronisere smartphone, E-port folio, Webex, Power point, Grundlæggende Windows Skype for Business	Arbejde m. vektorbaseret program, Arbejde m. pixel-baseret program, Kende forskellige filformater, Anvende menuer og værktøjer på simpelt niveau	Kontrol af hardware, Opsætte printer, Forbinde egen PC til netværket, Kende tekniske termer, Kende almindelig fejlsøgning, Anvende flere skærmer og projektorer, Scanne og bearbejde indscannede dokumenter	Opbygge hjemmeside i html, Teste for fejl, Dokumentere	Logisk sans, Passivt engelsk ordforråd, Følge instruktioner, Bygge og programmere robot, Samarbejde m. en gruppe om at bygge, programmere og teste en robot	Ja	Ja	PC-test, Matematisk test

Fortsættes på næste side

Fortsat fra forrige side

	Det it kommunikative område	Det grafiske område	Det tekniske område	Det kodemæssige område	LEGO MINDSTORMS	Idræt	Fre-dags- -cafe	Test
Nordjylland	Outlook, Synkronisere smartphone, E-port folio, Webex, Power point, Grundlæggende Windows	Arbejde m. vektorbaseret program, Arbejde m. pixelbaseret program, Kende forskellige filformater, Anvende menuer og værktøjer på simpelt niveau	Kontrol af hardware, Opsætte printer, Forbinde egen PC til netværket, Kende tekniske termer, Kende almindelig fejlsøgning, Anvende flere skærmer og projektorer, Scanne og bearbejde indscannede dokumenter	Opbygge hjemmeside i html, Teste for fejl, Dokumentere	Logisk sans, Passivt engelsk ordforråd, Følge instruktioner, Bygge og programmere robot, Samarbejde m. en gruppe om at bygge, programmere og teste en robot	Ja	Ja	PC-test, Matematisk test
Østjylland	Outlook, Synkronisere smartphone, E-port folio, Webex, Power point, Grundlæggende Windows	Arbejde m. vektorbaseret program, Arbejde m. pixelbaseret program, Kende forskellige filformater, Anvende menuer og værktøjer på simpelt niveau	Kontrol af hardware, Opsætte printer, Forbinde egen PC til netværket, Kende tekniske termer, Kende almindelig fejlsøgning, Anvende flere skærmer og projektorer, Scanne og bearbejde indscannede dokumenter	Opbygge hjemmeside i html, Teste for fejl, Dokumentere	Logisk sans, Passivt engelsk ordforråd, Følge instruktioner, Bygge og programmere robot, Samarbejde m. en gruppe om at bygge, programmere og teste en robot	Ja	Ja	Matematik test, Engelsk-dansk oversættelse
Midtjylland	Outlook	Nej	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja	Matematik test, Engelsk, Dansk
Esbjerg	Outlook	Power point	En teoridag, En dag til at skille og samle PC	Nej	Ja (i uge 2)	Gåture	Ja	Engelsk-dansk oversættelse, Dansk v. mis-tanke om problemer
Tietgen	Outlook, Power point	Photoshop	Intro til operativsystem	Greenfoot programmering (ender i spil) Web notepad og dreamweaver (hjemmesider)	Nej	Bow-lingtur	Nej	FVU

Kilde: Skriftlige redegørelser.

Appendiks B

Optagne elever efter afklaringsforløb i efterår 2014

Tabellen viser andel af elever der blev optaget på uddannelsen umiddelbart efter de havde været i afklaringsforløb i efterår 2014.

Tabel 1
Afklaringsforløb efterår 2014

	Antal deltagere i afklaringsforløbet	Antal elever der efterfølgende begyndte på AsplT-uddannelsen	Optagelsesprocent
Midtjylland	6	6	100 %
Nordjylland	7	6	85 %
AsplT Bornholm	6	5	83 %
Sønderjylland	8	6	75 %
AsplT Næstved	8	6	75 %
AsplT Fyn	4	2	50 %
Østjylland	8	4	50 %
Storkøbenhavn	10	4	40 %
Esbjerg	3	1	33 %
Trekanten*	-	-	-
I ALT	60	40	67 %

Kilde: Skriftlige redegørelser for afklaringsforløbet efteråret 2014

**Ingen elever på afklaringsforløb.*

Appendiks C

AspIT Østjylland – Kriterier og evalueringsværktøjer

Tabel 2

AspIT Østjyllands kriterier samt optegnelse over de spørgsmål som stilles i evalueringsskemaer til lærere og elever

Kriterier	Spørgsmål til lærere og elever i evalueringsværktøjer
Eleven skal gennem forløbet vise at vedkommende har potentiale til, at:	Lærere og elever skal særskilt svare på i hvilken grad eleven mestrer:
<i>Udvikle sine sociale kompetencer:</i>	<i>Udvikle sine sociale kompetencer:</i>
4 Møde til aftalt tid	1 Jeg kan møde til aftalt tid
5 Bede om vejledning, når vedkommende er gået i stå	2 Jeg kan bede om vejledning, når jeg er gået i stå
6 Kunne vise vilje til at arbejde med sin personlige udvikling herunder hygiejne, påklædning m.m.,	3 Jeg kan vise, at jeg har vilje til at arbejde med min personlige udvikling herunder hygiejne
7 Forstå sin rolle som elev på AspIT	4 Jeg kan forstå min rolle som elev på AspIT
8 Respekttere andres grænser	5 Jeg kan respektere andres grænser
9 Få en begyndende erkendelse af eget handicap	6 Jeg har en erkendelse af eget handicap
<i>Udvikle sin arbejdsevne:</i>	<i>Udvikle sin arbejdsevne</i>
1 Arbejde kontinuerligt over længere tid med udleverede opgaver	1 Jeg kan arbejde kontinuerligt over længere tid med de udleverede opgaver
2 Følge en skriftlig vejledning,	2 Jeg kan følge en skriftlig vejledning
3 Holde koncentration og fokus på arbejdsopgaven,	3 <i>Belyses under spørgsmål 1</i>
4 Afholde de planlagte pauser og aftaler	4,a Jeg kan afholde de planlagte pauser
5 Arbejde selvstændigt ved at følge planen for arbejdsdagen, og gerne selv kunne gå i gang med arbejdsopgaven efter pauser	4,b Jeg kan overholde aftaler
6 Bede om vejledning når vedkommende er gået i stå	5,a Jeg kan arbejde selvstændigt ved at følge planen for arbejdsdagen
7 Modtage denne vejledning	5,b Jeg kan selvstændigt gå i gang med arbejdsopgaven efter pauser
8 Skrive, læse, tale og forstå dansk,	6 Jeg kan bede om vejledning/hjælp, når jeg er gået i stå
9 Læse og forstå engelsk,	7 Jeg kan modtage vejledning/hjælp
10 Have en logisk forståelse for tekniske emner,	8,a Jeg kan skrive dansk
11 Lære nye it-faglige emner.	8,b Jeg kan læse dansk
12 Arbejde med at udvikle sine sociale sider	9,a Jeg kan læse engelsk
13 Blive mødestabil	9,b Jeg kan forstå engelsk
14 Forstå en simpel virksomhedsopbygning herunder kommandoveje i en virksomhed.	10 Jeg har en logisk forståelse for tekniske emner
	11 Intet direkte tilsvarende spørgsmål (ligger implicit i de it-faglige spørgsmål)
	12 Jeg kan arbejde med at udvikle mine sociale sider
	13 <i>Dækkes af spørgsmål 1 under sociale kompetencer.</i>
	14 Jeg kan forstå en simpel virksomhedsopbygning herunder kommandoveje i en virksomhed

Fortsættes på næste side

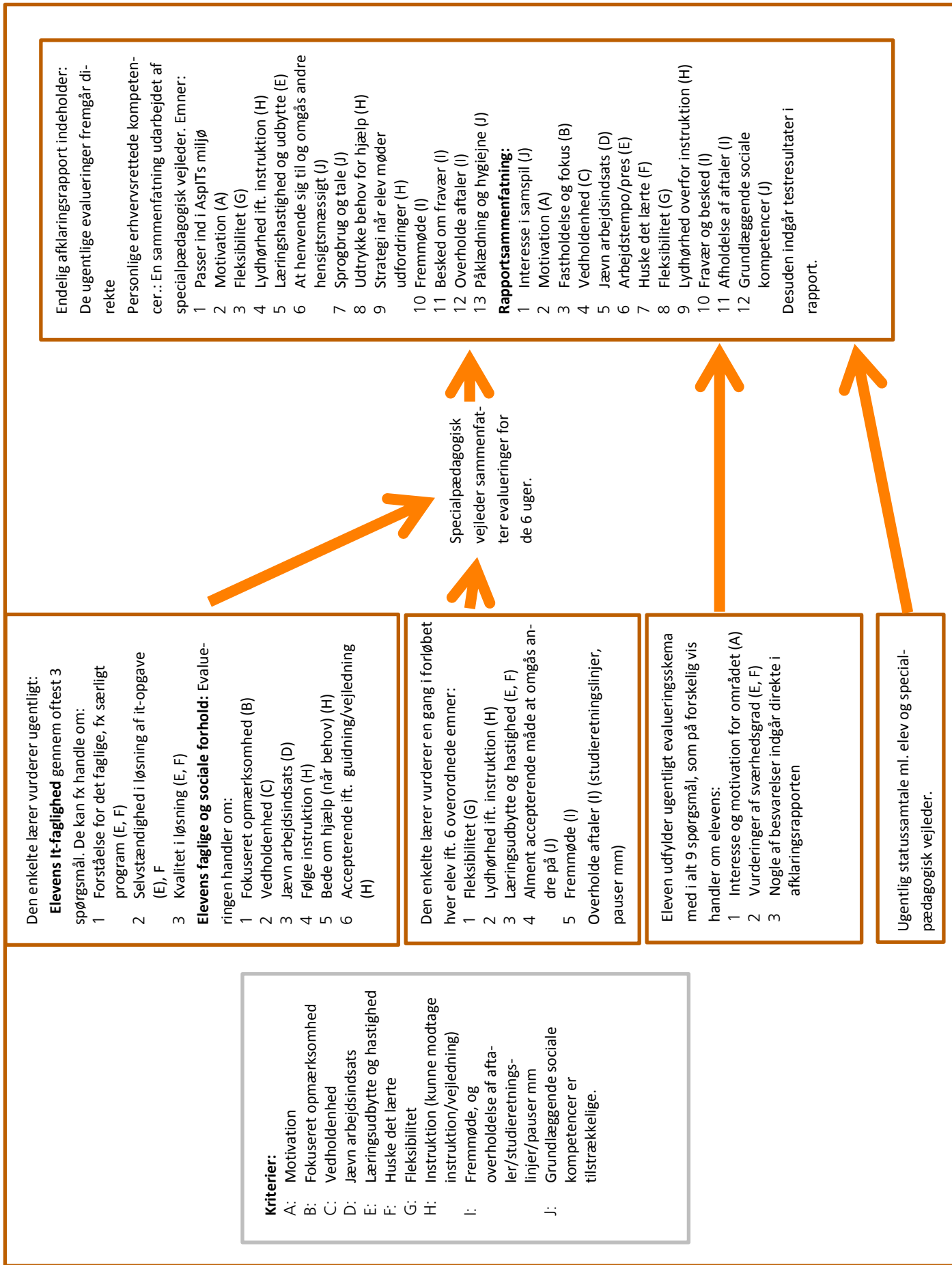
Kriterier	Spørgsmål til lærere og elever i evalueringsværktøjer
<p><i>It-faglige områder</i></p> <p>Det bliver under forløbet afklaret om eleverne er motiveret for og i stand til at arbejde med fem forskellige it faglige områder:</p> <p>It-kommunikation Det tekniske it-område Det grafiske område Det kodemæssige område</p> <p>Under hvert område er der en række læringsmål. Her er målene vist for det tekniske it-område:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Projektorienterede forløb (LEGO MINDSTORMS) 2 Kontrol af hardwarefunktionalitet på din egen arbejdsplads 3 Opsætning af printer på din AspIT PC 4 Forbinde din AspIT PC til netværket 5 Kende de mest gængse tekniske termer 6 Kende de mest almindelige I/O enheder og kende til alm. fejlsøgning 7 Anvende flere skærme og projektorer 8 Scanne og bearbejde indscannede dokumenter 	<p><i>It-faglige områder</i></p> <p>Det bliver under forløbet afklaret om eleverne er motiveret for og i stand til at arbejde med fem forskellige it faglige områder:</p> <p>It-kommunikation Det tekniske it-område Det grafiske område Det kodemæssige område Projektorienterede forløb (LEGO MINDSTORMS)</p> <p>Under hvert område er der en række læringsmål. Her vist evalueringsspørgsmålene til det tekniske it-område:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Jeg kan kontrollere hardwarefunktionalitet på min arbejdsplads 2 Jeg kan opsætte min AspIT PC så jeg kan printe 3 Jeg kan forbinde min AspIT PC til netværket 4 Jeg kender de mest gængse tekniske termer 5,a <i>Jeg kender de mest almindelige I/O enheder</i> 5,b <i>Jeg kende til alm. Fejlsøgning</i> 6 <i>Jeg kan anvende flere skærme og projektorer</i> 7 <i>Jeg kan scanne og bearbejde indscannede dokumenter</i>

Kilde: Skriftlig redegørelse fra AspIT Østjylland inklusiv evalueringsværktøjer.

Appendiks D

AspIT Fyn - Kriterier og evalueringværktøjer

Appendiksets figur indeholder en oversigt over kriterier, evalueringsredskaber og indhold i den endelige afklaringsrapport fra AspIT Fyn. Kriterier, evalueringsredskaber m.m. er for overskuelighedsskyld beskrevet i overskriftform med overskrifter udarbejdet af EVA. Ved kriterierne indgår bogstav A til J. I evalueringsredskaberne vises med bogstaver, hvilke kriterier de enkelte spørgsmål indgår i at besvare.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.