

Niels Matti Søndergaard, Henrik Lindegaard Andersen, Mette Slottved, Nanna Friche, Marianne Schøler Kollin, Jane Greve, Kira Solveig Larsen, Pernille Hjernov, Anne Sophie Madsen og Vibeke Normann Andersen



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen



Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning

Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen

Publikationen kan hentes på www.kora.dk

© KORA og forfatterne, 2017

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til KORA.

© Omslag: Mega Design og Monokrom

© Foto: Ricky John Molloy

Udgiver: KORA

ISBN: 978-87-7488-956-4

Projekt: 10688

KORA
Det Nationale Institut for
Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

KORA er en uafhængig statslig institution, hvis formål er at fremme kvalitetsudvikling samt bedre ressourceanvendelse og styring i den offentlige sektor.



**Det Nationale Institut
for Kommuners og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00

Forord

Fra august 2015 trådte en ny reform af erhvervsuddannelserne i kraft. Reformen er resultatet af en bred politisk aftale og medfører en række ændringer af uddannelserne på 10 forskellige indsatsområder. Den indebærer blandt andet, at grundforløbene forenkles fra de tidligere 12 erhvervsfaglige fællesindgange til fire brede hovedområder, indførelsen af et nyt grundforløb af ensartet varighed uanset hovedområde, adgangskrav til erhvervsuddannelserne på 02 i dansk og matematik og et tilsigtet løft i undervisningskvaliteten. Formålet med reformen er at indfri en række overordnede politiske mål, herunder at flere skal påbegynde en erhvervsuddannelse lige efter 9. eller 10. klasse, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, at erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, og at tilliden til og trivselen på erhvervsuddannelserne skal styrkes. Men hvordan implementeres reforminitiativerne, og fungerer de som ønsket på skolerne? Indfrier reforminitiativerne de politiske mål, eller optræder der utilsigtede virkninger af dem? Det er nogle af de spørgsmål, som KORA i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøger i et forskningsprojekt, der løber frem til 2020. Undersøgelsen er finansieret af Undervisningsministeriet.

Denne rapport er den første i følgeforskningsprojektet, der ser på erhvervsuddannelserne efter reformen. Den bygger på data indsamlet på grundforløbet både før (i efteråret 2014 til foråret 2015 – baselinemåling) og efter reformen (efteråret 2015 til efteråret 2016 – reformmåling). Rapporten ligger i forlængelse af de to tidligere offentliggjorte baselinerapporter: Grundforløb på erhvervsuddannelserne før reformen (januar 2016) og Hovedforløb på erhvervsuddannelserne (juni 2016).

En lang række medarbejdere har deltaget i den dataindsamling, der ligger til grund for rapporten i forbindelse med baseline- og reformstudie, herunder fra KORA projektleder Lasse Hønge Flarup, projektleder Pernille Hjarsbech, seniorforsker Jane Greve, seniorprojektleder Niels Matti Søndergaard, seniorprojektleder Mette Slottved, tidl. seniorforsker Nanna Friche, tidl. forskningsleder Torben Pilegaard Jensen, seniorprojektleder Marianne Schøler Kollin, forsker Henrik Lindegaard Andersen og fra EVA chefkonsulent Pernille Hjermov, chefkonsulent Anne Sophie Madsen, tidl. specialkonsulent Stine Sund Hald, chefkonsulent Michael Andersen, studentermedhjælper fra KORA Kira Solveig Larsen, Ann-Sofie Gregersen, Mads Ulrich Matthiesen, Anne Nørgaard Christensen og forsknings- og analysechef Vibeke Normann Andersen, KORA.

KORA og EVA ønsker at takke de lærere, elever og ledere, der har deltaget i undersøgelsen.

Indhold

| | |
|---|-----------|
| Sammenfatning | 8 |
| 1 Indledning | 14 |
| 1.1 Eud-reformen: Følgeforskningsprojektets organisering og formål | 14 |
| 1.2 Forskningsdesign | 16 |
| 1.2.1 Forandringsteori som analytisk udgangspunkt..... | 18 |
| 1.2.2 Afgrænsninger af undersøgelsen..... | 20 |
| 1.3 Læsevejledning..... | 21 |
| 2 Enklere struktur og mere overskuelighed..... | 22 |
| 2.1 Ændringer i erhvervsuddannelsernes struktur | 23 |
| 2.2 Skolernes implementering af de nye grundforløb | 23 |
| 2.2.1 Ledere oplever GF1 som lettere at implementere end GF2 | 24 |
| 2.2.2 Forskel på implementeringen af GF1 på små og store skoler | 25 |
| 2.2.3 Udfordringer i forhold til implementeringen af GF1 | 26 |
| 2.2.4 Udfordringer i forhold til det faglige indhold på GF1 | 27 |
| 2.2.5 GF1 vurderes at være mere relevant for nogle elever end for andre..... | 27 |
| 2.2.6 Uddannelsesplaner, vejledning, personlige samtaler og visitation til støtteundervisning fylder mere efter reformen..... | 29 |
| 2.2.7 GF2 opleves af flere ledere og lærere som et presset forløb..... | 30 |
| 2.3 Reformens betydning for elevernes valg af uddannelse på GF2 | 32 |
| 2.3.1 Elever under 25 år er blevet mere afklarede omkring uddannelsesvalg – men tillægger det ikke selv grundforløbet..... | 32 |
| 2.3.2 Lærerne vurderer, at eleverne er mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg efter reformen..... | 34 |
| 2.3.3 Overgangskravene har betydning for 11 % af elevernes uddannelsesvalg..... | 36 |
| 2.3.4 Lærerne vurderer, at andelen af elever, der har tilstrækkelig viden om de faglige krav på hovedforløbet, er uændret | 37 |
| 2.3.5 Praktikplads- og jobmuligheder spiller en større rolle for uddannelsesvalget efter reformen for elever på GF1 | 38 |
| 2.3.6 Vurdering af betydningen af Enklere struktur og mere overskuelighed for reformmålene..... | 40 |
| 3 Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø | 42 |
| 3.1 Ungdomsuddannelsesmiljø | 43 |
| 3.1.1 Forskelle i tilgange blandt skolerne | 43 |
| 3.1.2 Ungdomsuddannelsesmiljøet er koncentreret omkring GF1 | 47 |
| 3.1.3 Betydning af ungdomsuddannelsesmiljøet | 51 |
| 3.2 Undervisning i holdfællesskaber og det sociale og faglige miljø | 53 |
| 3.2.1 Ingen umiddelbar ændring i vurderingen af det sociale miljø og holdfællesskaber efter reformen | 53 |
| 3.3 Motion og bevægelse..... | 55 |
| 3.3.1 Elever og lærere oplever positiv betydning af motion og bevægelse..... | 62 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.4 | Vurdering af betydningen af Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø for reformmålene..... | 62 |
| 4 | Klare adgangskrav | 65 |
| 4.1 | Styrkelse af elevgrundlaget på grundforløbet | 66 |
| 4.2 | Implementering af optagelsesprøver og helhedsvurderinger | 76 |
| 4.3 | Vurdering af betydningen af Klare adgangskrav for reformmålene | 79 |
| 5 | Fokusering af vejledningsindsatsen..... | 81 |
| 5.1 | Andelene af grundskoleelever, der vælger eller overvejer at vælge en eud, er uændret efter reformen..... | 82 |
| 5.1.1 | Den primære begrundelse for at fravælge erhvervsuddannelserne er et tilvalg af en gymnasial uddannelse både før og efter reformen | 83 |
| 5.1.2 | 6 ud af 10 elever i folkeskolen føler sig hjulpet af vejledningsaktiviteter..... | 86 |
| 5.1.3 | Elever, der ikke var parate til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår, peger på, at de ikke vidste, hvad de interesserer sig for, og at de var usikre på, hvilken uddannelse de kunne klare..... | 87 |
| 5.1.4 | 48 % af eleverne i 9. klasse har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse | 88 |
| 5.1.5 | Brobygningsforløb har efter reformen betydning for uddannelsesvalget hos en større andel af de grundforløbselever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse | 90 |
| 5.2.1 | Elevernes overblik over uddannelsesmuligheder ved valg af grundforløb er uændret efter reformen | 92 |
| 5.2.2 | Hovedparten af grundforløbseleverne vurderer, at de har kendskab til kravene for at begynde på et hovedforløb..... | 93 |
| 5.2.3 | Lærerne oplever efter reformen, at en højere andel af eleverne ved start på GF2 var sikre på deres uddannelsesvalg..... | 93 |
| 5.2.4 | En lavere andel af elever under 25 år har efter reformen talt med en vejleder om valg af grundforløbet sammenlignet med før reformen..... | 95 |
| 5.2.5 | En højere andel af elever på 25 år eller derover har talt med en vejleder på en erhvervsskole efter reformen..... | 96 |
| 5.2.6 | Hovedparten af de grundforløbselever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, vurderer vejledningen positivt både før- og efter reformen..... | 96 |
| 6 | Mere og bedre undervisning..... | 100 |
| 6.1 | Kompetenceudvikling af lærere og ledere | 101 |
| 6.1.1 | Stort fokus på at styrke lærernes pædagogiske kompetencer i forbindelse med kompetenceudvikling | 101 |
| 6.1.2 | Faglig opkvalificering af lærere i korte virksomhedsforløb..... | 105 |
| 6.1.3 | Lederne vurderer, at lærerne bruger deres kompetenceudvikling i praksis..... | 108 |
| 6.2 | Pædagogisk ledelse og didaktisk og pædagogisk grundlag..... | 109 |
| 6.2.1 | Potentiale for styrket pædagogisk ledelse..... | 111 |
| 6.3 | Didaktiske og pædagogiske grundlag | 116 |
| 6.4 | Variation, differentiering, feedback og praksisrelatering i undervisningen | 118 |
| 6.4.1 | Potentiale for styrket differentiering og feedback i undervisningen..... | 118 |

| | | |
|----------------|--|------------|
| 6.4.2 | Eleverne vurderer, at der er mindre sammenhæng mellem teori og praksis i den første måling efter reformen..... | 121 |
| 6.4.3 | Lærerne prioriterer praksisrelatering og feedback..... | 124 |
| 6.4.4 | Styrket anvendelse af it i undervisningen..... | 128 |
| 6.5 | Elevernes faglige niveauer..... | 130 |
| 6.6 | Vurdering af betydningen af "Mere og bedre undervisning" for reformmålene .. | 132 |
| 7 | Ny erhvervsuddannelse for voksne | 135 |
| 7.1 | Etablering af euv..... | 136 |
| 7.1.1 | Realkompetencevurdering (RKV) sker på en dag eller hurtigere..... | 137 |
| 7.1.2 | Afkortning vanskeliggør den praktiske tilrettelæggelse af GF2..... | 138 |
| 7.2 | Voksenuddannelsesmiljø og pædagogisk tilrettelæggelse | 145 |
| 7.2.1 | Elever på 25 år eller derover vurderer ikke umiddelbart, at der er forskel på det faglige miljø før og efter reformen..... | 146 |
| 7.2.2 | Kun begrænsede forandringer i vurdering af det sociale miljø på uddannelsen | 149 |
| 7.2.3 | På to hovedområder vurderer lærerne, at der er et bedre voksenuddannelsesmiljø..... | 151 |
| 7.2.4 | Skoler oplever, at nogle voksengrupper er forsvundet efter reformen.. | 153 |
| 7.3 | Vurdering af betydningen af euv for reformmålene..... | 153 |
| 8 | Reformmål | 155 |
| 8.1 | Mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse | 155 |
| 8.2 | Mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse..... | 156 |
| 8.3 | Mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan..... | 158 |
| 8.4 | Mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes | 159 |
| | Litteratur | 164 |
| Bilag 1 | Tabeller trivselsanalyse..... | 166 |
| Bilag 2 | Hvem er eleverne på grundforløbet før og efter reformen?..... | 168 |
| | Ændret fordeling i optag på hovedområderne efter reformen..... | 170 |
| | Køns-, alders- og etnicitetsfordeling..... | 171 |
| | Kønsfordelingen er relativt uændret..... | 171 |
| | Tendens til fald i andel af yngre elever fortsætter for tre ud af fire hovedområder..... | 172 |
| | Fald i andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere på alle hovedområder..... | 173 |
| | Elevernes skolebaggrund..... | 174 |
| | Forældrebaggrund..... | 178 |
| | Mindre optag af elever med forældre, der har grundskole som højest gennemførte uddannelse..... | 179 |
| | Brug af psykofarmaka og kriminalitetsregistreringer..... | 182 |
| | Færre blandt de elever, der påbegynder et grundforløb, tager psykofarmaka efter reformen | 182 |

| | | |
|---------|--|-----|
| | Fald i antallet af kriminalitetsregistreringer efter reformen – men forskelle på hovedområderne..... | 184 |
| | Opsummering..... | 185 |
| Bilag 3 | Uddybende beskrivelse af de forskellige delundersøgelser..... | 187 |
| | Registerundersøgelsen..... | 187 |
| | Survey-undersøgelsen blandt elever på grundforløbet | 188 |
| | Survey-undersøgelsen blandt lærere..... | 190 |
| | Survey-undersøgelsen blandt ledere | 192 |
| | Survey-undersøgelsen blandt elever i folkeskolens afgangsklasser | 193 |
| Bilag 4 | Forandringsteorier | 200 |

Sammenfatning

Denne sammenfatning redegør for hovedresultaterne af en undersøgelse af grundforløbet på erhvervsuddannelserne efter reformen. Rapporten giver en status på implementering og resultater af reformen og de indsatsområder, der er centrale for grundforløbet. Der inddrages datamateriale indsamlet både før og efter reformen for at sikre et sammenligningsgrundlag i forhold til udviklingen. Rapporten er den tredje offentliggørelse i følgeforskningsprojektet og repræsenterer "det første kig" på grundforløb efter reformen. Tidligere er der offentliggjort to baselinemålinger: Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen, januar 2016 (Flarup et al.) og Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen, juni 2016 (Slottved et al.). Den næste offentliggørelse i projektet er en rapport om hovedforløbene efter reformen.

Implementering af reformen er undervejs – men ikke i mål

Overordnet set viser undersøgelsen, at der på erhvervsuddannelserne arbejdes intensivt med at omsætte reformens indsatsområder til praksis på skolerne. Det gælder fx implementering af det nye grundforløb 1 (GF1), optagelsesprøver, en stærkere vejledningspraksis på grundforløbene, motion og bevægelse, og kompetenceudvikling af undervisere inden for nye pædagogisk-didaktiske metoder og værktøjer. I forhold til nogle af de centrale punkter kan man konstatere, at der er sket en ændring i det første reformår i den retning, der har været intentionen, mens man på andre punkter ikke ser forandringer som følge af reformen.

Det er ikke ukendt fra andre store reformer på undervisningsområdet, at implementeringen tager tid, og man skal igennem en periode, hvor der skal skabes retning og ro om etablering af nye praksisser på skolerne. Det tager tid for lærerne at ændre på deres praksis for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Det kræver opsøgning af ny viden, gevinsterne af nye erfaringer skal høstes, og nye rutiner skal etableres. Det kan i en overgangsperiode tage tid og opmærksomhed fra den enkelte elev – trods reformens intention om det modsatte. Det kan være en af de mulige forklaringer på, hvorfor de ønskede resultater ikke er indtruffet. Men det vil først for alvor senere i implementeringsprocessen være muligt at afgøre, hvilken betydning reformen har for praksis og for elevernes udbytte af undervisningen, og om reformen samlet set har fungeret efter hensigten.

I det følgende gennemgår vi de overordnede resultater for de seks af reformens indsatsområder, der er i fokus i denne rapport, samt resultaterne i forhold til de fire "klare mål", der er fastsat for reformen.

Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø

En af intentionerne med reformen har været at skabe et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø på erhvervsuddannelserne. Som led i dette er der skabt et særligt forløb kaldet grundforløb 1 (herefter GF1) for elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse. Undersøgelsen viser, at en del skoler har valgt fysisk at indrette et særligt område af skolen eller afdelingen til de unge elever, igangsætte sociale aktiviteter som hytteture, introarrangementer og lignende aktiviteter rettet mod at opbygge stærke sociale relationer blandt de unge elever.

Skolernes lærere og ledelser vurderer generelt, at GF1 fungerer godt, selvom der kan være udfordringer med hensyn til vinteroptag, elevvolumen m.m. Også projektundervisning og introduktion til forskellige uddannelser i samlede retninger, vurderer en stor del af skolerne, fungerer godt. Mange ledere, lærere og elever fremhæver GF1 som en af de bedste nyskabelser i reformen, og et flertal af lærerne vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er forbedret med reformen. Den første måling af ungdomsuddannelsesmiljøet efter reformen blandt elever, der

kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, viser dog ikke bedre resultater end før reformen. Umiddelbart er forandringerne derfor ikke slået igennem endnu hos eleverne. Der skal dog tages det forbehold, at reformmålingen er gennemført i forbindelse med det første gennemløb af elever i efteråret 2015, det vil sige i en meget tidlig fase af implementeringen.

Til gengæld viser undersøgelsen også, at initiativer vedrørende ungdomsuddannelsesmiljøet er relativt koncentreret omkring GF1 og de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. På GF2, hvor eleverne typisk bliver blandet på hold med forskellige aldersgrupper, er der i højere grad fokus på at understøtte sociale relationer på tværs af elevgrupperne end specifikt på at skabe et ungdomsuddannelsesmiljø. Dette fokus er sandsynligvis årsagen til, at eleverne i aldersgruppen 18-24 år, der ikke går på GF1, giver en mindre positiv vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet efter reformen, end de gjorde før reformen.

Et andet nyt element i reformen er indførelsen af 45 minutters daglig motion og bevægelse inden for undervisningstiden. Selvom lederne og lærerne stadig efter reformen vurderer, at det er et af de mere vanskelige reformelementer at implementere, viser data, at flere elever på erhvervsuddannelserne deltager i motion og bevægelse efter reformen. Hvor 30 % af eleverne inden reformen deltog i motion og bevægelse som en del af det planlagte undervisningsforløb, er det 50 % efter reformen. Afdelinger, der med reformen har øget fokus på motion og bevægelse, har en højere trivsel end andre afdelinger.

Enklere og mere overskuelig struktur

Med indførelsen af det nye GF1 er skolernes vejledningsopgave øget. Tanken bag indførelsen af GF1 er blandt andet at lade eleverne snuse til forskellige muligheder og derigennem støtte dem i at træffe et realistisk valg af uddannelse ud fra en vurdering af elevens forudsætninger og interesser og mulighed for at få en praktikplads. Undersøgelsen viser, at skolerne har øget deres fokus på vejledningsopgaven og i højere grad bruger de første to ugers kompetenceafklaring på grundforløbet til vejledning, personlige samtaler og visitation. Samtidig indikerer de kvalitative interview med både lærere og elever, at mange elever allerede har et relativt fast uddannelsesønske, når de påbegynder grundforløbet, og at det er vanskeligt at rykke ved dette ønske i løbet af tyve uger. Måske derfor viser resultaterne af undersøgelsen også, at flere elever er afklarede omkring deres valg af uddannelse/hovedforløb, når vi sammenligner elevernes valg af uddannelse/hovedforløb efter reformen med situationen før reformen – samtidig med, at der ikke er en større andel af elever, der angiver, at grundforløbet har hjulpet dem med at afklare, hvilken uddannelse de ønsker at gå i gang med. Nogle lærere peger i interviewene på, at et halvt år kan være for kort tid til at rykke uddannelsesønskerne hos de elever, der ved starten af GF1 er afklarede med, hvad de vil, men som ikke har forudsætningerne herfor, eller hvor der ikke er tilstrækkelig mange praktikpladser inden for den valgte uddannelse. Lærerne oplever dog, at en større andel af eleverne nu er mere realistiske om deres uddannelsesvalg end før reformen, og eleverne angiver i højere grad at være orienteret mod at få en praktikplads og jobmuligheder end før reformen. Men samtidig synes eleverne ikke, at de har større indsigt i kravene på hovedforløbene end før reformen.

I forbindelse med reformen er overgangskravene mellem grundforløb og hovedforløb på flere uddannelser blevet hævet med hensyn til, hvilke fag og niveauer eleverne skal bestå. I den sammenhæng er det et væsentligt resultat, at 76 % af lederne vurderer, at det er vanskeligt at sikre, at alle elever når de fastsatte niveauer på de 20 skoleuger, som GF2 er fastsat til at vare. Resultaterne indikerer, at overgangskravene er en udfordring for en række af de elever, der optages på grundforløbet i og med, at det er vanskeligt for dem at bestå fagene på de fastsatte niveauer. I de kvalitative interview på casestudierne er der i forbindelse med flere uddannelser stillet spørgsmålstejn ved, om de faglige niveauer er sat for højt i forhold til, hvad der er nødvendigt for at kunne gennemføre hovedforløbet med tilfredsstillende resultat. Vi kan

dog ikke med det foreliggende datagrundlag sige noget om, hvor stor en andel af eleverne der påvirkes.

Klare adgangskrav

Som led i reformen er der indført adgangskrav til erhvervsuddannelserne, hvor eleverne skal have opnået karakteren 02 i gennemsnit i de afsluttende prøver i 9. eller 10. klasse i dansk og matematik. Undersøgelsen viser, at de elever, der er blevet optaget i august-september 2015, har et højere karaktersnit end før reformen. Undersøgelsen viser også, at der har været en stigning i andelen af elever med karaktergennemsnit på over 5 fra grundskolen på erhvervsuddannelserne, når vi måler i forhold til gruppen af 15-19-årige elever. Hvor denne gruppe i 2013 udgjorde 20 %, er andelen 25 % i 2015.

Samtidig er andelen af elever på grundforløbet med under 02 i karaktergennemsnit faldet – men der er stadig elever, der har under 02 i gennemsnit i matematik og dansk, blandt andet fordi der er en række alternative adgangsveje i form af optagelsesprøver og adgang via uddannelsesaftale. Hvor andelen af elever med under 02 i gennemsnit i 2010 udgjorde mindst 15 %, udgør de mindst 11 % i 2015, når vi måler i forhold til gruppen af 15-19-årige elever. (Medtager vi elever, hvor der mangler karakteroplysninger i dansk og matematik, fx fordi de har forladt folkeskolen uden at gå til alle prøver i dansk og matematik, er udviklingen fra 27 % af 15-19-årige elever i 2010 til 20 % i 2015). Udviklingen mod et stærkere elevgrundlag målt på karakterer kan dog ikke med sikkerhed alene tilskrives reformen, blandt andet fordi udviklingen forlænger en trend, hvor elevernes karaktergennemsnit på grundforløbene har været stigende siden 2010.

Undersøgelsen viser, at lærerne vurderer, at en større andel af eleverne har de nødvendige boglige, sociale og personlige forudsætninger efter reformen. Det gælder særligt på hovedområderne for Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvad angår boglige forudsætninger. Lærerne på Teknologi, byggeri og transport og Fødevarer, jordbrug og oplevelser vurderer, at flere elever efter reformen har de nødvendige sociale forudsætninger. Endelig indikerer undersøgelsen også, at der sandsynligvis er en række andre konsekvenser af adgangskravene. For eksempel er andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere på grundforløbene faldet fra 11 til 9 %, og andelen af elever, hvis forældres højeste uddannelse er grundskolen, er faldet fra 30 % af eleverne i 2010 til 25 % i 2015.

Fokusering af vejledningsindsatsen

Der er indført en række ændringer af vejledningsaktiviteterne i 8. og 9. klasse, herunder fx:

- Introduktionskursus på erhvervsuddannelser og/eller erhvervsgymnasiale uddannelser i 8. klasse
- Fremrykning af uddannelsesparathedsvurderingen fra 9. til 8. klasse
- Fokusering af individuel vejledning, så den kun tilbydes elever, der erklæres ikke-uddannelsesparate.

I 2016 var det imidlertid stort set den samme andel af eleverne i 9. eller 10. klasse, der valgte en eud som i årene før reformen. Derimod er andelen af elever, der valgte en erhvervsuddannelse som eux-forløb, steget. Resultaterne fra nærværende undersøgelsen tyder på, at vejledningsindsatsen giver eleverne en bedre introduktion til erhvervsuddannelserne. 48 % af eleverne i folkeskolens afgangsklasse har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse. Af disse svarer 40 %, at kurset har fået dem til at overveje en erhvervsuddannelse, ligesom 32 % af eleverne svarer, at øvrige vejledningsaktiviteter har fået dem til at overveje en erhvervsuddannelse. Et mindretal af eleverne, der har deltaget i introduktionskurserne eller

øvrige vejledningsaktiviteter, vurderer dog, at kurserne har givet dem viden om erhvervsuddannelsernes opbygning, job- og videreuddannelsesmuligheder eller adgangskrav og optagelsesprocedurer, såfremt de ikke opfylder adgangskravene. Det vil dog først i de kommende år være muligt at se, om ændringen i vejledningsaktiviteterne medvirker til en øget søgning til eud. I 2015 og 2016 har søgningen fra 9. eller 10. klasse været uændret eller svagt faldende.

Ny erhvervsuddannelse for voksne (euv)

Med reformen har det også været intentionen at skabe en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej for voksne, der ønsker en erhvervsuddannelse. Det skal blandt andet ske ved øget brug af realkompetencevurdering, afkortning og styrkelse af det voksenpædagogiske miljø på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen viser imidlertid, at mere end to tredjedele af lederne på erhvervsuddannelserne, selv efter de justeringer, der har været med hensyn til realkompetencevurdering, vurderer, at dette indsatsområde er vanskeligt at implementere. Fra et skoleperspektiv peger både lærere og ledere på, at euv'en gør det vanskeligt at tilrettelægge helhedsorienteret undervisning, hvor erhvervsfag og almene fag integreres, fordi de voksne elever hver især har merit for dele af undervisningen og dermed fx ikke deltager i alle grundfag på grundforløbet, og lærerne oplever, at det er vanskeligere for euv-eleverne at nå målene sammenlignet med de muligheder, der var for elever på 25 år eller derover før reformen. Fra et elevperspektiv indikerer data, at afkortningen på grundforløbet ikke for alle voksne gør det mere attraktivt at tage en erhvervsuddannelse. Kun på de største skoler er det muligt at lave særlige "voksenhold". En af grundene er blandt andet, at der har været et aktivitetsfald i skoleåret 2015-2016 på tre ud af fire hovedområder på 28-29 %, når man ser på antallet af elever på 25 år eller derover på grundforløbet. Området for Sundhed, omsorg og pædagogik er det eneste hovedområde, hvor der har været en stigning i antallet elever på 25 år eller derover på grundforløbet, sandsynligvis fordi grundforløbet er blevet obligatorisk efter reformen. Selvom der ikke har været aktivitetsfald, ses der også udfordringer med euv her. Endelig viser foreløbige opgørelser, at frafaldet er steget blandt elever på 25 år eller derover, der startede i 3. kvartal 2015 (dvs. elever, der startede lige efter, at reformen var indført). Seks måneder efter start på grundforløbet var frafaldet 21,7 % for elever på 25 år eller derover, der var startet i 3. kvartal 2015, mens det var henholdsvis 19,3 % og 21,4 % for elever på 25 år eller derover, der var startet i 3. kvartal i 2013 og 2014. Det er således tvivlsomt, om indsatsområdet i sin nuværende form bidrager til skabelsen af en mere attraktiv, målrettet og overskuelig vej fra ufaglært til faglært.

Mere og bedre undervisning

I forbindelse med reformaftalen er kravet om at arbejde med et fælles pædagogisk og didaktisk grundlag for undervisningen blevet gjort permanent. Skolerne har derfor i den første periode efter reformen arbejdet videre med at udvikle et fælles pædagogisk og didaktisk grundlag. 8 ud af 10 lærere har imidlertid også efter reformen en oplevelse af, at deres ledere især bruger tid på administration og styring, mens kun cirka en tredjedel af lærerne oplever, at lederne deltager i pædagogisk-didaktiske diskussioner i dagligdagen.

Skolerne har derudover i den første periode efter reformen arbejdet med at skabe forudsætningerne for et løft i undervisningskvaliteten i form af kompetenceudvikling, øget brug af it og styrket pædagogisk ledelse. Kompetenceudvikling blandt lærerne har det første år efter reformen været på samme niveau som før reformen, hvilket de kvalitative data indikerer, skyldes travlhed med implementering. Der har i kompetenceudviklingen primært været fokus på pædagogik og didaktik, især elevens læring og progression, klasseledelse, undervisningsdifferentiering, pædagogisk brug af it etc. Til gengæld har der været et fald i antallet af lærere, der deltager i virksomhedsnære kompetenceudviklingsforløb, måske fordi der har været stor travlhed med implementeringen af reformen. På den positive side tæller, at både lærere og ledere rapporterer, at de oplever at kunne bruge viden fra forløbene i undervisningen.

I forhold til selve undervisningen har lærere og ledere fokus på praksisrelatering, undervisningsdifferentiering og feedback, men måske på grund af at implementeringen af reformen har taget tid og opmærksomhed, er elevernes vurdering af deres lærere mindre positiv end før reformen i forhold til forhold som forberedelse, overholdelse af aftaler, faglig hjælp, feedback m.m. Overordnet set har eleverne dog, ligesom før reformen, en positiv vurdering af deres lærere. Men resultaterne indikerer, at reformen ikke er nået i mål med at løfte undervisningskvaliteten endnu, og at det, måske som forventeligt, er et af de indsatsområder, hvor det vil tage længere tid at skabe forandring.

Resultater for reformen i forhold til de fire klare mål

Formålet med reformen er at indfri fire klare mål, blandt andet om øget søgning direkte fra 9. eller 10. klasse, øget fuldførelse m.m. De første målinger viser, at niveauet i forhold til de klare mål ikke har ændret sig afgørende i forhold til årene inden reformen. På enkelte punkter er det gået frem, mens det på andre punkter er gået lidt tilbage. Dette skyldes til dels, at reformen ikke er fuldt implementeret endnu, jf. ovenstående, men kan også skyldes andre forhold, såsom at nogle indsatsområder har modsatrettede virkninger. På den ene side øges fx vejledningsindsatsen i folkeskolens ældste klasser med henblik på at øge rekrutteringen til erhvervsuddannelserne, på den anden side udelukker adgangskrav nogle elever fra 9. eller 10. klasse fra at søge erhvervsuddannelserne.

Det første af de fire mål er, at flere skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse. Opgørelser viser, at andelen det første år efter reformen er på niveau eller lidt lavere set i forhold til årene inden reformen. I 2013 og 2014 valgte 18,8 % og 19,6 % af eleverne fra 9. eller 10. klasse en erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolen, i 2015 og 2016 var det henholdsvis 18,5 % og 18,4 %. Det er vanskeligt entydigt at vurdere dette som et godt eller dårligt resultat de første år efter reformen, da indførelsen af adgangskrav som nævnt udelukker nogle elever, der ellers ville have søgt erhvervsuddannelserne. Men søgningen skal ses i forhold til, at cirka hver tredje elev fra folkeskolen valgte en erhvervsuddannelse omkring år 2000, og et resultatmål om, at 25 % af eleverne i 2020 skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse og 30 % i 2025.

Det andet klare mål fastlægger, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse. Opgørelsen viser, at fuldførelsen på grundforløbet er den samme i 2014 og 2015 (74 %) (tallene for 2015 medtager dog både elever, der er startet før og efter reformen). Samtidig indikerer foreløbige tal om fuldførelsen efter 6 måneder for elever, der er startet på grundforløbet i 3. kvartal 2013, 2014 eller 2015, at der er forskel på udviklingen i frafaldet blandt forskellige aldersgrupper. Hvor fuldførelsen er steget for de helt unge elever under 18 år, er den uændret for elever i aldersgruppen 18-24 år, og fuldførelsen er faldet for elever, der er 25 år eller derover. Den forventede modelberegne fuldførelse af den samlede erhvervsuddannelse (både grundforløb og hovedforløb) for årgangen, der påbegyndte en erhvervsuddannelse i 2015, er 50 %. Dette skal ses i forhold til et mål om, at mindst 60 % skal fuldføre den erhvervsuddannelse, de begynder på, i 2020 – og 67 % i 2025.

I forhold til det tredje klare mål om, at eleverne skal blive så dygtige, som de kan, er det i forhold til grundforløbet på nuværende tidspunkt interessant at se på andelen af elever, der har valgt eux-forløb. Først senere i reformprocessen vil der være data til rådighed, fx om eleverne vælger fag på højere niveauer end de obligatoriske. Andelen af elever, der har valgt at følge en erhvervsuddannelse som eux-forløb, er steget til 7 % i 2015/2016. Det er en stigning på cirka 5 procentpoint i forhold til 2014/2015.

I forhold til det fjerde klare mål om, at tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal stige, har følgeforskningsprojektet opgjort elevernes trivsel på baggrund af den elevsurvey,

der er gennemført i forbindelse med forskningsprojektet. Dette supplerer UVM's måling af trivsel (som målopfyldelsen er knyttet op på) med et baselineperspektiv fra det sidste år før reformen, selvom det måler på færre dimensioner. Resultatet både før og efter reformen er, at elevtrivslen er høj. Samtidig viser den imidlertid også et fald i trivslen mellem det sidste optag af elever, inden reformen trådte i kraft, og det første optag af elever efter reformen trådte i kraft. Hvor den gennemsnitlige trivsel blandt eleverne i 2014 var 71 på en skala fra 0-100, var den i 2015 faldet til 67. Dette kan både være en midlertidig effekt af reformtravlhed, men kan også indikere, at reforminitiativerne ikke er egnede til at øge elevtrivslen. Kun senere målinger kan afgøre dette.

1 Indledning

Denne rapport er den første samlede analyse af grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen, der trådte i kraft med virkning pr. 1. august 2015. Rapporten ligger i forlængelse af to tidligere offentliggørelser af baselinedata i projektet, [Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen \(januar 2016\)](#) og [Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen \(juni 2016\)](#). Den trækker på en lang række datakilder, herunder spørgeskemaundersøgelser med et repræsentativt udsnit af ledere, lærere og elever på erhvervsuddannelsernes grundforløb, casebesøg på seks udvalgte skoler, registerdata fra Danmarks Statistik og Styrelsen for It og Læring (STIL) (dataindsamlingen præsenteres i detaljer i bilag 3).

Rapporten bygger på data, der er indsamlet på et tidspunkt, hvor der endnu kun har været erfaringer med et eller to gennemløb af de nye grundforløb, og resultaterne skal dermed tages med det forbehold, at de afspejler en tidlig fase i reformimplementeringen, hvor de enkelte indsatser ikke på alle områder har fundet deres endelige form på skolerne.

I dette kapitel præsenteres indholdet af reformen og følgeforskningsprojektets organisering og formål. Vi gennemgår forskningsdesignet, herunder hvilken rolle forandringsteorier spiller som udgangspunkt for analysen. Samtidig afgrænses projektet i forhold til andre igangværende undersøgelser.

1.1 Eud-reformen: Følgeforskningsprojektets organisering og formål

Følgeforskningsprojektet er rekvireret af Undervisningsministeriet (UVM) og gennemføres af Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) i et samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Udgangspunktet for projektet er loven for den nye reform om "Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser". Loven er resultatet af en bred politisk aftale, som blev indgået den 24. februar 2014 mellem partierne Socialdemokraterne, De Radikale Venstre, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Af aftaleteksten fremgår det, at de væsentligste årsager til reformen har været det betydelige frafald på især grundforløbene, den store søgning til de gymnasiale uddannelser og dermed faldende tilgang til eud samt en generel mangel på prestige ved at tage en erhvervsuddannelse. Konsekvensen af dette er, at Danmark forventes at komme til at mangle faglært arbejdskraft, og at muligheden for at fastholde Danmark som videns- og produktionsland svækkes. Eud-reformen skal derfor imødekomme disse udfordringer.

De erhvervsfaglige uddannelser er opbygget som vekseluddannelser bestående af et grundforløb og et hovedforløb. Uddannelsernes hovedforløb veksler mellem praktiksted, hvor eleven er ansat i en praktikplads, og undervisning på en erhvervsfaglig uddannelsesinstitution, fx teknisk skole, handelsskole eller SOSU-skole. En stor del af frafaldet på grundforløbet har haft en direkte sammenhæng med, at det for mange elever har været en udfordring at finde en praktikplads. Uden praktikplads kan eleven ikke fortsætte på hovedforløbet og kan dermed ikke færdiggøre sin uddannelse.

Eud-reformen indeholder følgende fire overordnede mål for udviklingen af erhvervsuddannelserne:

1. Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse
2. Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse
3. Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
4. Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

For at realisere disse fire overordnede mål er reformen af erhvervsuddannelserne baseret på en række initiativer, der tilsammen skal understøtte, at de overordnede mål indfries. De væsentligste ændringer af eud-systemet som følge af reformen er:

- En reduktion i antallet af indgange fra de 12 erhvervsfaglige fællesindgange før reformen til fire hovedområder efter reformen.
- En ensartet varighed af alle grundforløb efter reformen. Grundforløbet opdeles i to dele af 20 ugers varighed. Grundforløbets 1. del på 20 uger er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Grundforløbets 1. del kan kun gennemføres én gang. Herefter skal eleverne starte direkte på grundforløbets 2. del. Dertil kommer begrænsninger på, hvor mange gange man kan påbegynde et grundforløb.
- Indførelsen af adgangskrav til erhvervsuddannelserne, hvor man efter reformen mindst skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afsluttende prøver for at blive optaget. Hvis man ikke opfylder karakterkravet, er der en række alternative adgangsveje, fx hvis man har en uddannelsesaftale med en virksomhed, eller man kan søge om optagelse via en optagelsesprøve.
- En ændring af strukturen, så elever direkte fra 9. og 10. klasse begynder på en fagretning af 18 ugers varighed (GF1), som vælges efter to skoleuger. Uddannelsen vælges for de unge elever efter 20 skoleuger, mens elever, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, begynder direkte på grundforløbet til den uddannelse, de ønsker. Før reformen begyndte eleverne typisk på en fællesindgang, og uddannelsen blev valgt efter to skoleuger. Endvidere indføres skærpede overgangskrav til hovedforløbet, herunder et krav om, at grundforløbsprøven skal være bestået, for at en elev kan påbegynde et hovedforløb. Før reformen var det muligt på hovedforløbet at optage elever, der ikke havde bestået grundforløbsprøven.
- Et løft i undervisningens kvalitet. Løftet skal sikres gennem en flerstrengt indsats med afsæt i mere undervisningstid, et løft af lærernes kompetencer, en tydeligere kobling mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen samt en varieret, differentieret, helhedsorienteret og praksisnær undervisning, der tager afsæt i den enkelte elevs behov og faglige interesser.
- En ændring af uddannelsesgarantien, så den efter reformen gælder hele spektret af uddannelser uanset hovedområde. Før reformen var uddannelsesgarantien afgrænset til at dække den af de 12 fællesindgange, hvor eleven havde gennemført grundforløbet. Derudover udvides antallet af uddannelser, hvor der er mulighed for skolepraktik, til 58.

Foruden ovenstående ændringer indeholder reformen en række øvrige initiativer. Initiativerne er i den aftaletekst¹, som udgør reformgrundlaget, inddelt i følgende 10 indsatsområder (se tekstboks).

¹ Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014, regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance, samt forslag til lovændring, fremsat den 8. maj 2014: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162992>.

Indsatsområder i erhvervsuddannelsesreformen

- **Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø**
- **Enklere struktur og mere overskuelighed**
- **Bedre videreuddannelsesmuligheder**
- **Fokusering af vejledningsindsatsen**
- **Klarere adgangskrav**
- **Mere og bedre undervisning**
- **Ny erhvervsuddannelse for voksne (euv)**
- Ny erhvervsrettet 10. klasse
- Ny Kombineret Ungdomsuddannelse
- Fortsat indsats for praktikpladser, herunder styrket uddannelsesgaranti

Forskningsprojektets formål er at belyse implementeringen af indsatsområderne, hvordan de fungerer på skolerne, og hvorvidt der sker ændringer i de fire overordnede mål for reformen. I projektet inddrages de indsatsområder, der er markeret med fed i tekstboksen, samt "styrket uddannelsesgaranti", der er et initiativ under indsatsområdet "Fortsat indsats for praktikpladser".

Derudover fokuserer forskningsprojektet på, hvad man kunne kalde "centrale delmål" eller "middelbare deltagermål", som ligger imellem implementeringen af indsatsområderne og de endelige deltagermål. Hvis eksempelvis det, at lærerne kompetenceløftes med henblik på at få en mere varieret praksisrelateret og differentieret undervisning, skal føre til, at flere elever fuldfører en erhvervsuddannelse, kræver det ikke bare, at lærerne deltager i videreuddannelse og/eller kortere opkvalificeringsforløb i virksomheder, men også at videreuddannelsen omsættes til ændret undervisningspraksis, for at tiltaget kan være virkningsfuldt.

Opfølgning på udviklingen i de "centrale delmål"/"middelbare deltagermål" fra før til efter reformen er en væsentlig del af forskningsprojektet, da det er her, det viser sig, om reformindsatserne skaber de ønskede forandringer.

1.2 Forskningsdesign

Formålet med følgeforskningsprojektet er at følge erhvervsuddannelsesreformen, der trådte i kraft med virkning fra august 2015. For at kunne præcisere virkningerne af reformen skal der etableres et sammenligningsgrundlag. Følgeforskningsprojektet omfatter derfor to hoveddele:

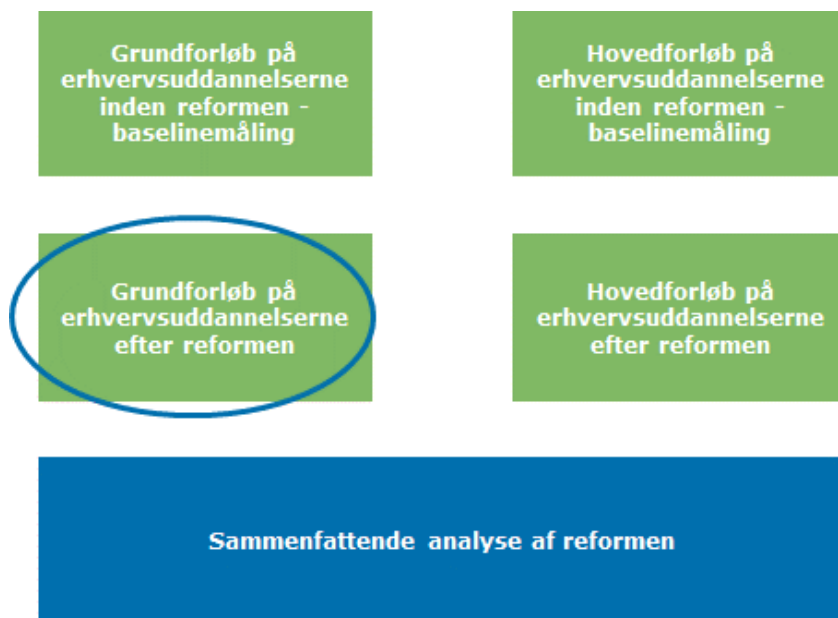
- *Baselineprojektet*: Baselinemålinger på henholdsvis grund- og hovedforløb, der danner det forskningsmæssige udgangspunkt for at kunne vurdere reformens indvirkning. Baselineprojektet fastlægger indikatorer og de væsentligste dimensioner i undersøgelsen af reforminitiativernes påvirkning af eud-systemet, eleverne og deres adfærd før, under og efter uddannelsen.
- *Reformprojektet*: Undersøgelse af, hvordan *reformens indhold og initiativer implementeres*, og hvordan *initiativerne påvirker* de centrale områder af erhvervsuddannelsessystemet og elevernes adfærd og trivsel.

Baselineprojektet er således den referenceramme, som gør det muligt at vurdere, i hvilket omfang reformen bidrager til at virkeliggøre de mål, der er opstillet for reformen, hvordan de

initiativer, der iværksættes under det enkelte indsatsområde, fungerer, og om de "middelbare delmål" eller "centrale delmål" opnås.

I figuren nedenfor illustreres den overordnede sammenhæng i projektet mellem baselinemåling og reformevaluering. Den nærværende undersøgelse er markeret med en blå cirkel.

Figur 1.1 Sammenhæng mellem baseline- og reformundersøgelser



Kilde: KORA 2017

Figuren viser, at både baselineprojektet og reformprojektet omfatter undersøgelser af grundforløb og hovedforløb, der i første omgang gennemføres og afrapporteres separat.

Den foreliggende rapport er den første undersøgelse af grundforløbet efter reformen og trækker både på data fra baselinemålingen og separate målinger efter reformen. Hoveddatakilder og tidspunkt for dataindsamling fremgår af Figur 1.2.

Den næste rapport har et tilsvarende fokus på hovedforløbene efter reformen med sammenligninger til baselinereporteren for hovedforløb. Endelig afsluttes projektet med en sammenfattende analyse af resultaterne af reformen, på tværs af grundforløb og hovedforløb.

Figur 1.2 Tidspunkter for dataindsamling i forbindelse med baseline- og reformstudie

| | Baselinestudie | Reformstudie |
|--------------|----------------------------|----------------------------|
| Registerdata | August-september 2010-2014 | August-september 2010-2015 |
| Ledersurvey | Maj 2015 | August-september 2016 |
| Lærersurvey | April-juni 2015 | August-oktober 2016 |
| Elevsurvey | November-december 2014 | November 2015-januar 2016 |
| UU-survey | April 2015 | April 2016 |
| Casestudier | December 2014-februar 2015 | September 2016 |

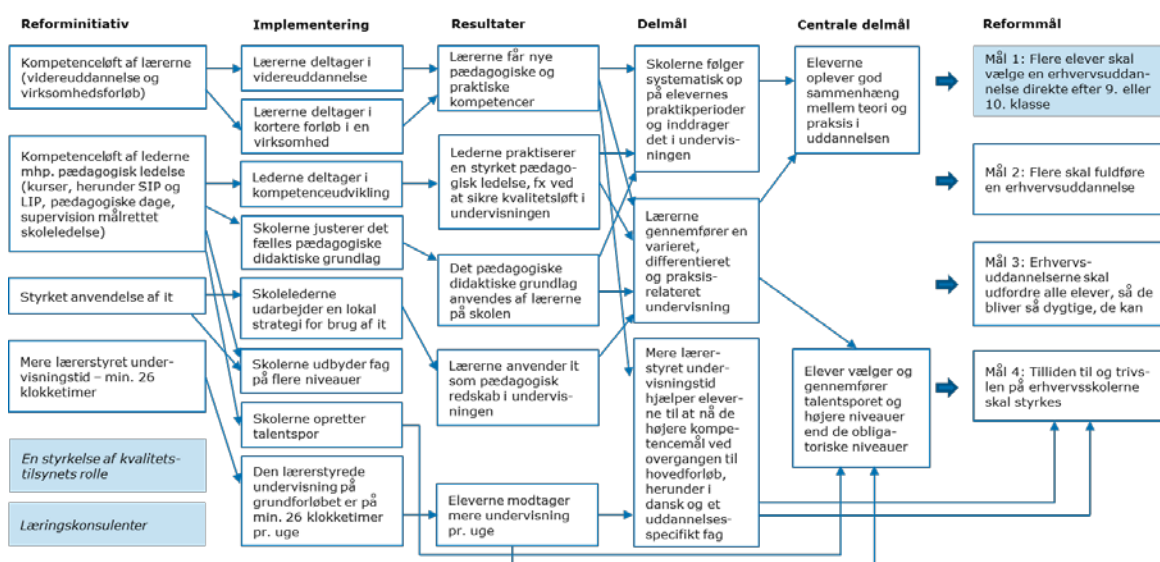
1.2.1 Forandringsteori som analytisk udgangspunkt

Undersøgelingsdesignet er opbygget omkring brug af forandringsteorier som analytisk værktøj.² Forandringsteorier tydeliggør sammenhængen mellem de initiativer, der iværksættes under det enkelte indsatsområde, de middelbare deltagermål og de politisk fastsatte mål med reformen.

Ethvert politisk initiativ – også de enkelte initiativer i reformevalueringen – indeholder en hypotese om, hvordan man skaber forandringer. Disse hypoteser er som oftest underforståede og implicite. Forandringsteorien ekspliciterer disse sammenhænge og anvender dem som udgangspunkt for analyserne af implementering og virkninger af de enkelte tiltag. I følgeforskningsprojektet opstilles forandringsteorier med udgangspunkt i hvert af de enkelte indsatsområder og de reforminitiativer, der ligger herunder.

I figuren nedenfor er som eksempel angivet forandringsteorien for indsatsområdet "Mere og bedre undervisning".

Figur 1.3 Forandringsteori for indsatsområdet Mere og bedre undervisning



Note: Reforminitiativer i de blå bokse undersøges ikke i forskningsprojektet. Forandringsteorier for de indsatsområder, der undersøges i forskningsprojektet, findes i rapportens bilag.

Kilde: KORA og EVA 2016.

Figuren viser sammenhængen mellem de enkelte reforminitiativer under indsatsområdet *Mere og bedre undervisning* og de fire politiske fastsatte mål for reformen. Hvis reforminitiativerne skal gøre en forskel, kræver det først og fremmest, at de implementeres, fx ved at skolerne gennemfører opkvalificering af lærere og giver muligheder for, at lærerne kan deltage i kortere opkvalificeringsforløb i virksomhederne (implementering).

Hvis dette skal gøre en forskel, kræver det, at lærerne får nye pædagogiske og praktiske kompetencer ud af at deltage i videreuddannelse og opkvalificeringsforløb (resultater). Dernæst kræver det, at efteruddannelse og opkvalificeringsforløb efterfølgende påvirker lærernes undervisning, så den eksempelvis bliver mere varieret, differentieret og praksisrelateret (delmål). Forskning i efteruddannelse og kompetenceudvikling viser imidlertid, at transfer fra efterud-

² Forandringsteori kendes også under andre navne, fx programteori, theory of change, indsatssteori, interventionslogik, logiske modeller osv. For en introduktion henvises til (Patton 2008; Funnel & Rogers 2011).

dannelse til ny praksis langt fra er en selvfølge. Derfor vil det være et fokuspunkt i reformevalueringen at undersøge, om efteruddannelse og kompetenceudvikling har en virkning i forhold til lærernes undervisning, og hvordan og under hvilke rammebetingelser, fx hvilke muligheder og begrænsninger ledelsen sætter.

I næste led skal ændringer i lærernes undervisning føre til, at eleverne oplever god sammenhæng mellem teori og praksis i uddannelsen, og at eleverne vælger og gennemfører talentsporret og højere niveauer end de obligatoriske (centrale delmål).

Endelig skal resultaterne føre til, at de overordnede politiske mål for reformen realiseres. For eksempel vil det sige, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, og at flere gennemfører en erhvervsuddannelse (reformmål).

Som eksemplet viser, er forandringsteorier velegnede til at forholde sig analytisk til de enkelte dele af erhvervsuddannelsesreformen. Forandringsteorierne genererer evalueringsspørgsmål, målepunkter og indikatorer, som anvendes til at præcisere analysen af de enkelte indsatsområder og tilhørende reforminitiativer. Derudover er forandringsteorier velegnede til at foretage analyse af implementering, processer og virkninger af reforminitiativerne i en situation, hvor det initiativ der evalueres, ligesom erhvervsuddannelsesreformen, implementeres på en måde, så det ikke er muligt at foretage en evaluering af effekter af de enkelte indsatsområder baseret på et kontrolgruppedesign.

I forskningsprojektet er der udviklet forandringsteorier for hvert af de syv indsatsområder og den styrkede uddannelsesgaranti og deres sammenhæng med de fire klare reformmål. Forandringsteorierne er udviklet af KORA og kvalificeret af EVA og UVM. Forandringsteorierne motiverer, hvilke "centrale delmål"/"middelbare delmål" der fokuseres på i både baseline- og reformevaluering.³

For hvert af de enkelte indsatsområder og de tilhørende reforminitiativer følger forskningsprojektet op og afdækker de enkelte led i forandringsteorien og undersøger om, der er indikationer på, at de forventede sammenhænge optræder. Optræder de, og kan de ønskede resultater konstateres, er det sandsynliggjort, at reforminitiativerne under de enkelte indsatsområder har fungeret efter hensigten. Hvis de forventede sammenhænge ikke optræder eller kun optræder delvist, viser det, at reforminitiativerne under indsatsområdet ikke har fungeret efter hensigten, eller at de endnu ikke er fuldt implementeret.

I forhold til sidstnævnte vurderes det, om der er tale om en teori- eller implementeringsfejl. Hvis der er tale om en *teorifejl*, betyder det, at hypotesen bag reforminitiativet baserer sig på forkerte forudsætninger i forhold til at opnå den forventede forandring for målgruppen. Er der omvendt tale om en *implementeringsfejl*, er det udtryk for, at det givne initiativ ikke er blevet tilstrækkeligt udbredt til målgruppen, eller at initiativet ikke er blevet udført i den form, som det var tiltænkt. Tabellen nedenfor illustrerer forskellen mellem implementerings- og teorifejl.

Tabel 1.1 Teorifejl og implementeringsfejl

| | Resultatet udebliver | Resultatet forekommer |
|------------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Indsatsen implementeret | Teorifejl | Teorien bekræftet |
| Indsatsen ikke implementeret | Implementeringsfejl | Teori-/og eller implementeringsfejl |

Kilde: Dahler-Larsen & Krogstrup 2003.

Det er velkendt, at centralt initierede initiativer som eud-reformen sjældent realiseres og implementeres fuldt ud på de enkelte skoler. Der vil i praksis oftest være tale om forskellige

³ Forandringsteorierne for de syv indsatsområder og den styrkede uddannelsesgaranti findes i bilag 4.

grader af implementering, særligt når der som i dette tilfælde er tale om et tidligt tidspunkt i en reformimplementeringsproces. I virkeligheden er det dermed mere kompliceret, end tabellen antyder. Og i stedet for at kunne svare 'ja' eller 'nej' til spørgsmålet om, hvorvidt en indsats er implementeret eller ej, vil der kunne være forskellige grader af teori- og implementeringsfejl (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003).

I de følgende afsnit præsenteres fokuspunkter og afgrænsninger i forhold til grundforløbsrapporten.

Hvordan undersøger vi sammenhængen mellem indsatsområder og reformmål?

For at kunne tale om effekter i stringent forstand skal man kunne sammenligne de udfald, der opnås, når en given indsats er sat i værk, med en estimation af, hvilke udfald der ville være opnået uden indsatsen, dvs. en kontrafaktisk situation. Estimationen af en kontrafaktisk situation kræver, at der er nogle skoler eller elever, man kan bruge som kontrolgruppe. Da alle indsatsområder er implementeret på samme tid på alle skoler i Danmark, eksisterer der ikke nogen kontrolgruppe. I stedet undersøger vi – i første omgang som et metodeforsøg – om der er en sammenhæng mellem forskelle i skolernes implementering af reformen på en række udvalgte indsatsområder og elevtrivsel og fuldførelse. Resultaterne af denne analyse er ikke effektmåling i stringent forstand, men kan sammen med resultaterne af de øvrige analyser under de enkelte indsatsområder bruges til at sandsynliggøre eller afkræfte sandsynlighed for, at et indsatsområde har betydning for reformmålene. Resultaterne af analysen afrapporteres løbende i de enkelte kapitler om indsatsområder og fremgangsmåde m.m. i en selvstændig bilagsrapport.

1.2.2 Afgrænsninger af undersøgelsen

Som alle andre forskningsprojekter indeholder dette projekt også en række afgrænsninger. Dette er nødvendigt for at kunne opnå tilstrækkeligt fokus i de analyser, rapporten omfatter. Hovedafgrænsningerne omfatter:

- Indsatsområderne Kombineret Ungdomsuddannelse (KUU) og eud10 er efter aftale med UVM ikke en del af følgeforskningsprojektet. KUU er genstand for en selvstændig følgeevaluering ved Epinion, Deloitte, Pluss, Center for Ungdomsforskning m.fl.
- Indsatsområderne Bedre videreuddannelsesmuligheder og fortsat indsats for praktikpladser (styrket uddannelsesgaranti) inddrages efter aftale med UVM først i forbindelse med rapporten *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*.
- Eux inddrages alene i forbindelse med snitfladerne til eud i denne rapport, da eux evalueres selvstændigt af Rambøll Management Consulting m.fl.

Det gælder derudover generelt, at følgeforskningsprojektet tilstræber en arbejdsdeling i forhold til anden forskning og evaluering, der finder sted i forhold til erhvervsuddannelsesreformen. Med henblik på at fokusere dataindsamlingsressourcerne og for ikke at overbelaste skoler og andre interessenter er det således en ambition ikke at undersøge forhold, der allerede er vel-dokumenteret i andre undersøgelser. I stedet vil nøgleresultater fra undersøgelser, der komplementerer eller supplerer følgeforskningsprojektet, blive inddraget i denne rapport, hvor det er relevant.

1.3 Læsevejledning

Rapporten er struktureret, således at vi i kapitlerne 2-7 analyserer de seks indsatsområder, der er fokus for rapporten, hver for sig, og vurderer deres betydning i forhold til reformmålene.

I *kapitel 2* et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø

I *kapitel 3* enklere struktur og mere overskuelighed

I *kapitel 4* fokusering af vejledningsindsatsen

I *kapitel 5* klare adgangskrav

I *kapitel 6* mere og bedre undervisning

I *kapitel 7* ny erhvervsuddannelse for voksne (euv)

I *kapitel 8* foretages en samlet status for de fire mål for reformen

I *bilag 1* afrapporteres to tabeller knyttet til analysen af udviklingen i elevernes trivsel

I *bilag 2* tegnes en profil af de optagne elever på erhvervsuddannelser i forhold til uddannelseshistorik, alder, social baggrund m.m. i årene 2010-2015

I *bilag 3* beskrives den dataindsamling, der ligger til grund for projektet

I *bilag 4* gengives de forandringsteorier, der er udarbejdet for de enkelte indsatsområder.

I en bilagsrapport til rapporten afrapporteres den statistiske analyse om sammenhæng mellem indsatsområder og reformmål.

2 Enklere struktur og mere overskuelighed

Indsatsområdet "Enklere struktur og mere overskuelighed" har til formål at gøre det lettere og mere overskueligt for unge i 9. og 10. klasse at vælge en erhvervsuddannelse, ved at grundforløbene forenkles fra de tidligere 12 erhvervsfaglige fællesindgange til fire brede hovedområder. Grundforløbet er i forbindelse med reformen blevet opdelt i to særskilte forløb af 20 skoleugers varighed hver. Grundforløbets første del (GF1) er forbeholdt elever, som kommer direkte fra 9. og 10. klasse⁴ og har til formål at give almene og brede erhvervsfaglige kompetencer og gøre den unge del af elevgruppen mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg. Elever på GF1 vælger en fagretning efter to uger og uddannelse efter 20 uger, når GF1 afsluttes. Det nye grundforløb er således opbygget med gradvis specialisering for de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og fungerer som en ramme for vejledningen af eleverne i forhold til uddannelsesvalg, herunder i forhold til praktikmuligheder, efterfølgende beskæftigelse og de krav, der efter reformen gælder for optagelse til hovedforløbet.

I analysen af implementering, virkninger og resultater af indsatsområdet tager vi udgangspunkt i den forandringsteori, som er formuleret for indsatsområdet, og som er gengivet i bilag 4. De undersøgelsesspørgsmål, som er i fokus i dette kapitel, tager afsæt i forandringsteorien. Undersøgelsesspørgsmålene, som strukturerer dette kapitel, fremgår af tekstboksen nedenfor.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af indsatsområdet

Hvordan arbejder skolerne med at tilrettelægge de nye grundforløb?

- Hvilke muligheder og barrierer oplever skoler i forbindelse med tilrettelæggelsen af henholdsvis GF1 og GF2?
- Hvad vurderer skolerne virker godt i forhold til at afklare eleverne på GF1
- Oplever lærere og ledere, at de kan påvirke eleverne i forhold til deres uddannelsesvalg?
- Bruger skolerne mere tid på vejledning efter reformen sammenlignet med før reformen?

Resultater på kort sigt af indsatsområdet

- I hvor høj grad er eleverne blevet mere afklarede og realistiske i forhold til deres uddannelsesvalg som følge af reformen?
- I hvor høj grad er GF1-elever afklaret omkring, hvilken uddannelse de vil i gang med efter GF1?
- Hvilken rolle spiller strukturændringer, adgangsbegrænsninger, overgangskrav og muligheden for at få en praktikplads for elevernes uddannelsesvalg?
- Oplever lærerne på henholdsvis GF1 og GF2, at en større andel af eleverne er realistisk omkring deres valg af uddannelse?
- Oplever lærerne på henholdsvis GF1 og GF2, at en større andel af eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de uddannelser, som de orienterer sig imod?

Resultater på længere sigt af indsatsområdet

Er det sandsynligt, at indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af reformmålene?

- Påbegynder flere elever en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse?
- Er der færre omvalg blandt eleverne på grundforløbene?
- Er der mindre frafald pga. forkert uddannelsesvalg, manglende praktikpladsmuligheder osv.

⁴ GF1 er for elever, der gået ud af 9. eller 10. klasse, mindre end et år før de påbegynder en erhvervsuddannelse.

2.1 Ændringer i erhvervsuddannelsernes struktur

Indsatsområdet "Enklere struktur og mere overskuelighed" indebærer, som nævnt, en række ændringer, der dels skal kvalificere elevernes uddannelsesvalg, dels skal reducere antallet af omvalg, og elever, som cirkulerer rundt på erhvervsuddannelsernes grundforløb uden at fortsætte på hovedforløbet.

I nedenstående tekstboks er de væsentligste strukturændringer på erhvervsuddannelserne som følge af reformen skitseret.

Strukturændringer som følge af reformen

Ændringer, som skal kvalificere elevernes uddannelsesvalg:

- Grundforløbet opdeles i to dele, grundforløbets 1. del (GF1) og grundforløbets 2. del (GF2). Hver del har en varighed af 20 skoleuger. GF1 er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. De vælger sig ved uddannelsens start ind på ét af de fire hovedområder, som erstatter de tidligere 12 fællesindgange til erhvervsuddannelserne.
- Elever på GF1 vælger sig efter to uger ind på en fagretning, hvor de i strukturerede holdfællesskaber modtager en bred og almen erhvervsfaglig undervisning frem mod det endelige uddannelsesvalg, som skal træffes ved GF1s afslutning.
- GF1 indebærer en faglig progression i forhold til den valgte fagretning og løbende afklaring af elevens uddannelsesvalg.
- GF2 består af uddannelsesspecifikke fag, som hører til den konkrete uddannelse, den enkelte elev har valgt. Skolerne har pligt til at vejlede eleverne i forhold til realiteten i deres uddannelsesvalg. Det indebærer fx vejledning om beskæftigelse, praktikpladser, overgangskrav mv.
- De nye grundforløb er ensartede i opbygning og varighed på tværs af hovedområder.
- Eux tilbydes på alle relevante uddannelser inden for alle fire hovedområder.

Ændringer, som skal sikre en mere direkte vej igennem erhvervsuddannelsessystemet og minimere antallet af elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse uden at færdiggøre den:

- GF1 kan påbegyndes én gang.
- GF2 kan maksimalt påbegyndes tre gange.
- Muligheden for forlængelse af grundforløb er bortfaldet efter reformen.
- Grundforløbsprøven, som eleverne aflægger som afslutning på grundforløbet, har efter reformen fået en øget betydning, idet prøven skal være bestået, for at eleven kan påbegynde et hovedforløb.
- De faglige udvalg har efter reformen i højere grad mulighed for at stille krav om specifikke kompetencer, som eleven skal have tilegnet sig forud for optagelse på hovedforløbet. Det vil sige, at nogle hovedforløb forudsætter særlige grundfag og niveauer. Disse krav betegnes i kapitlet som "overgangskrav".
- Grundforløbet på eux får samme varighed som de øvrige grundforløb.
- Antallet af uddannelser med adgangsbegrænsninger er steget fra 11 før reformen til 16 efter reformen. Adgangsbegrænsninger betyder, at eleven enten skal have en uddannelsesaftale eller en kvoteplads for at kunne komme ind på uddannelsen og gå videre på grundforløbets 2. del.

2.2 Skolernes implementering af de nye grundforløb

Efter reformen er grundforløbene blevet opdelt i grundforløbet 1. del (GF1) og grundforløbets 2. del (GF2) af 20 skoleugers varighed hver. Elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse efter 9. eller 10. klasse, starter efter reformen på grundforløbets 1. del på GF1. GF1 skal tilrettelægges, så eleverne udvikler almene og generelle kompetencer og samtidig får kendskab

til de forskellige fagområder, herunder til praktik- og beskæftigelsesmulighederne, inden de skal vælge en konkret erhvervsuddannelse. Undervisningen på GF1 består af erhvervsfag, grundfag og valgfag, herunder eux-fag for elever, der er i gang med et eux-forløb. Erhvervsfagene er bestemt af elevernes fagretning og skal bidrage til, at eleverne opnår grundlæggende faglige kompetencer, inden for de erhverv, som fagretningen sigter imod, men GF1 har de samme kompetencemål på tværs af de fire hovedområder. GF2 er efter reformen både indgangen til erhvervsuddannelserne for elever, som ikke påbegynder en erhvervsuddannelse indenfor et år efter 9. eller 10. klasse og fortsættelsen af grundforløbet for GF1-elever. GF2 består af uddannelsesspecifikke fag, der hører til den konkrete uddannelse, eleverne har valgt, og målene for fagene følger de adgangskrav, der stilles til hovedforløbene.

2.2.1 Ledere oplever GF1 som lettere at implementere end GF2

Et år efter reformen (september 2016) svarer 64 % af lederne i surveyen blandt erhvervs-skoleledere, at de oplever tilrettelæggelsen af GF1 som meget let eller let, mens 68 % svarer, at de oplever oprettelsen af fagretninger på GF1 som meget let eller let. Selve rammerne omkring det nye GF1 er således blandt de elementer i reformen, som flertallet af ledere i ledersurveyen vurderer, er let at implementere ude på skolerne.

Skolelederne svarer mindre positivt på de spørgsmål, som relaterer sig til implementeringen af GF2. 51 % af lederne vurderer, at tilrettelæggelsen af GF2 er let eller meget let at implementere, mens 76 % svarer, at det er svært eller meget svært at sikre, at alle elever når de fastsatte niveauer på de 20 skoleuger, som GF2 er sat til at vare. Derimod vurderer 67 % af lederne, at det er let eller meget let at sikre, at påbegyndelse af GF2 begrænses til de tre gange, som reformen foreskriver.

At lederne generelt forholder sig mere positivt til GF1 end GF2, går igen i de kvalitative interview med uddannelsesledere og strategiske ledere på de seks caseskoler.

Flere ledere beskriver, at de er blevet positivt overrasket over de muligheder, der er i forhold til at tilrettelægge nogle gode og spændende undervisningsforløb på GF1 og en enkelt leder fremhæver GF1 som det bedste ved reformen. Lederne fremhæver blandt andet, at gennemførelsesprocenterne er høje på GF1, og at GF1 er vellykket i forhold til at skabe et trygt og afklarende forløb for de elever, der kommer direkte fra folkeskolen.

Jeg har fået en aha-oplevelse. Jeg tror, jeg for 2 år siden sagde, at jeg var nervøs for GF1. Hvad var incitamentet for de unge ved at vælge GF1. Det havde jeg meget svært ved at se. "Jeg ved, at jeg vil være pædagogisk assistent, hvorfor skal jeg være med til GF1", men det må jeg sige, det er kommet til skamme. De unge kommer, og de synes, at det er fedt. (Uddannelsesleder SOSU-skole)

Det bedste ved reformen, det synes jeg faktisk, er GF1, og der tænker jeg meget i elevernes tryghed. Og jeg håber virkelig også, at det på en eller anden led vil smitte af – de her trygge rammer. De bliver ikke splittet op som "palle-alene-i-verden" når de starter på GF1 som tidligere, fx på et GF som elektriker, hvor man er den eneste. Det tænker jeg er noget af det rigtig gode. Det er trygheden i forhold til denne her gode start. (Strategisk leder, teknisk skole)

Flere lærere og ledere beretter desuden om vellykkede tværfaglige projekter på GF1. Tekstboksen nedenfor viser nogle eksempler.

Eksempler på tværfaglige projekter på GF1

Kogebog

Vores elever sluttede jo af med at lave deres egen kogebog sidste år på GF1. De fik en 80 siders kogebog ud af det, på baggrund af deres projekter på GF1. (Uddannelsesleder kombinationsskole)

Shelter

Eleverne på GF1 bygger et shelter, og der lærer de noget om tømrer- og snedkerfaget, og så kommer der noget EI og et afsluttende projekt, hvor boligmontering er inde over. Vi forsøger også at koble matematikundervisningen på shelterprojektet. I matematik, der skal de aflevere nogle dokumentationer. Jeg prøver at knytte det op på det, som de har, som fx er første dokumentation vedrørende deres shelteropgave. (GF1-lærer, teknisk skole)

Pølsevogn

Vi prøver at lave projekter omkring fagretningerne. Vi prøver at samle fagene om projekter. Fx et projekt, hvor eleverne skal etablere en "pølsevogn", projektet inddrager slagter, kok og ernæringsassistent – at få vist fagene, uden at fagene egentlig er i centrum. (GF1-lærer, kombinationsskole)

Madteater, julemarked og basar med gæster fra asylcenter

Vi har nogle forskellige projekter, bl.a.: "Nøglen til det sunde liv" og "Mad gør glad", hvor vi bl.a. laver madteater og julemarked, hvor de skal ud og sælge det på en lidt anden måde. Sidste forløb havde vi et internaliseringsprojekt, hvor vi fik gæster fra asylcenteret, og hvor eleverne arbejdede med dansk og udenlandsk mad og til sidst åbnede de en basar. Det var et stort projekt, og det var det projekt, eleverne oplevede som fedest. (GF1-lærer, kombinationsskole)

2.2.2 Forskel på implementeringen af GF1 på små og store skoler

Interviewene med ledere og lærere på caseskoler peger på, at der er forskel på implementeringen af de nye grundforløb på de små og store skoler. De største skoler har optag på GF1 både i august og januar og dermed muligheden for at oprette specialiserede GF1-afdelinger med lærere, som kun underviser på GF1. Det går igen på de små skoler, at de typisk kun har optag på GF1 i august, og GF1-lærerne underviser derfor i forårshalvåret på GF2.

Blandt de skoler, der har vinteroptag på GF1, beskrives de elever, der optages her, anderledes i forhold til motivation, selvtillid m.m., end sommeroptaget, og generelt som at være en "tungere gruppe". Skolen beskriver, det i deres øjne blandt andet hænger sammen med, at eleverne på vinteroptaget som regel har et uddannelsesafbrud bag sig, når de starter, og dermed er prægede af negative erfaringer herfra, når de starter.

De store skoler, som desuden er kombinationsskoler, kan desuden tilbyde flere forskellige fagretninger, hvilket i interviewene med lærerne fremhæves som en fordel for eleverne.

De små og store skoler pointerer hver især forskellige fordele ved deres opbygninger af GF1. På én stor skole med en specialiseret GF1-afdeling, fremhæves det, at det kræver nogle særlige kompetencer af lærerne at undervise på GF1, dels på grund af elevernes alder, dels på grund af det tværfaglige og afklarende fokus på GF1. Den selvstændige organisering af GF1 kan på denne skole være med til at sikre, at lærere med de nødvendige kompetencer får et stærkt fagfællesskab inden for en tydelig ledelsesmæssig ramme:

Vi har en super ledelse, som bakker os godt op. De har sammensat vores teams på tværs af vores kompetencer, så der både er grundfagslærere og faglærere i teamet.

Der er meget mere fokus på pædagogik og læring på GF1, da der er mange elever, som har udfordringer, og de er yngre. Det er svært for dem at ændre den der folkeskoletilgang. Det største problem er, at få eleverne til at overholde deadlines. Her på GF1 handler det desuden om at tænke i helheder, forstået som, at det ene fag skal understøtte det andet, og man som lærer ikke er alene i sit lokale med lukket dør. Det skal faglærerne lige vænne sig til. (GF1-lærer kombinations-skole)

Omvendt betragter en uddannelsesleder på en mindre skole det som en fordel, at underviserne på GF1 desuden underviser på GF2 og derved kan understøtte elevernes overgang fra det ene grundforløb til det andet. Desuden peger lederen på, at faglærernes mulighed for at bevare deres identitet som faglærere på denne måde er central:

Vi er jo en skole, som kun kører GF1 en gang om året. Det betyder, at de undervisere, som arbejder på GF1 rykker over og arbejder på GF2 her til jul. Så fagligheden tager de med i værkstederne og understøtter eleverne og deres overgang fra GF1 til GF2, og det giver en fri adgang til værkstederne for GF1, fordi alle lærere både underviser på GF1 og GF2. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

2.2.3 Udfordringer i forhold til implementeringen af GF1

Trods de positive tilkendegivelser i både ledersurveyen og de kvalitative interview omkring implementeringen af GF1, fremgår det af de kvalitative interview med ledere og lærere, at skolerne også støder på udfordringer i udviklingen og implementering af GF1. Både små og store skoler peger eksempelvis på, de fleste elever, som kommer direkte fra 9. eller 10.klasse, påbegynder et GF1-hold i august.

Det kan betyde, at der fx kan være udfordringer med at fremvise et godt ungdomsuddannelsesmiljø på GF1, når grundskolerne afholder deres brobygningsforløb om foråret. I den periode er GF1-holdene små, eller eksisterer ikke.

Det har været ambitionen at udbyde GF1 i august og januar. Vi ville samle op i januar med et mindre hold i samarbejde med handelsskolen, men kun 2-3 elever søgte, og ikke alle levede op til adgangskravene. Det var i vores tankegang urealistisk, så der er mange ting, der har ændret sig. Planerne var der, og intentionerne var der, men virkeligheden var en anden. (Strategisk leder, teknisk skole)

At optaget på GF1 er markant størst i august, betyder også, at januar er det tidspunkt på året, hvor overgangen af GF1-elever til GF2 er størst. Nogle af skolerne peger på, at det kan være en udfordring at integrere GF1-eleverne med de elever, der begynder på skolen på GF2-holdene.

På én skole har man forsøgt at løse udfordringen med at blande de nye og gamle elever ved at gøre GF1-eleverne til ambassadører for de nye elever, men ordningen havde ikke den ønskede betydning for fællesskabet på holdene:

Vi havde 63 elever, som startede på GF2 i januar, men det er svært at ryste så mange sammen. Eleverne blev delt ud i tre stamhold, hvor der ca. var lige mange af de gamle og de nye elever på hvert hold. GF1'erne blev hjælpere/ambassadører for de nye elever. Efter ca. 14 dage var alle de gamle GF1'ere sammen igen. Sådan er det. Det er svært at få dem til at blive bedste venner med de nye. (GF2-lærer, SOSU-skole)

Evalueringen peger på, at holdfællesskaberne umiddelbart fungerer godt for de unge elever, når de begynder på erhvervsuddannelsen via GF1, men at der er større udfordringer forbundet med at skabe nogle stærke sociale miljøer på tværs af nye og gamle elever ved etablering af GF2-hold.

2.2.4 Udfordringer i forhold til det faglige indhold på GF1

Selvom de fleste lærere og elever har en positiv vurdering, er der også nogle af de interviewede lærere, der peger på, at en fare ved tilrettelæggelsen af GF1 er, at det bliver for lidt fagligt i forhold til de elever, der allerede har en fast forestilling om, hvilket erhverv de ønsker, da GF1 ikke må blive "for fagligt", dvs. tage hul på det, der er omdrejningspunktet for GF2. Nogle lærere på GF1 på det merkantile og det sociale hovedområde peger på, at der er en risiko for, at GF1 minder for meget om folkeskolen, hvilket grundfagene og grundfagsprøven i dansk efter GF1 blandt andet vurderes at understøtte.:

Det er ærgerligt, at man kun skal op til en prøve i dansk, jeg synes, at de skal op i en prøve med det fag, de har valgt. De har ikke valgt at gå her for at få dansk. Det gør, at det ikke er så seriøst i klassen, når man ikke skal op i det fag, man har valgt skolen for. Jeg kæmper med næb og klør for, at det ikke skal blive en 11. klasse. Det er en erhvervsskole, og det skal lugte af de fag, de er her for. (GF1-lærer, SOSU-skole)

En elev på uddannelsesområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser giver udtryk for denne holdning:

Undervisningen er sjov. Det er godt at være udenfor, men jeg savner lidt det faglige. Vi mangler viden om det praktiske element. Mangler teori. Det kan godt gå galt, hvis man bare prøver sig frem, fx hvis man aldrig har kørt en traktor. (Elev, teknisk skole)

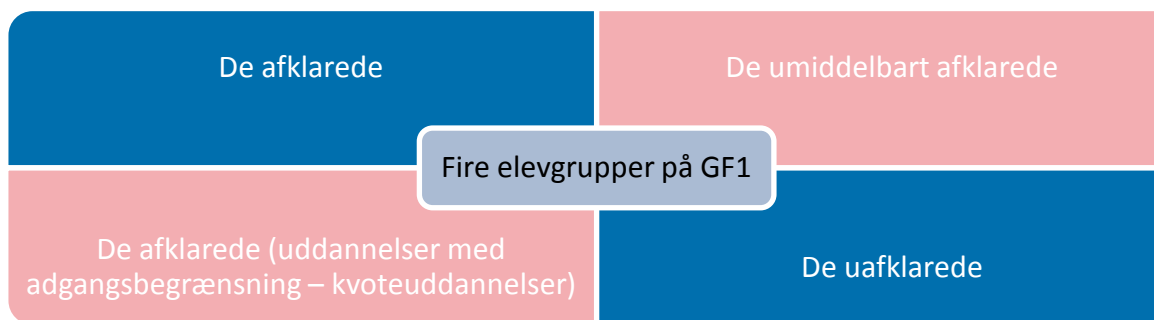
Behovet for at styrke fokus på fagfagligheden på GF1 har på en større kombinationsskole blandt andet ført til en omstrukturering af GF1, således at elever med beslægtede fagretninger blev samlet på samme fysiske adresse.

2.2.5 GF1 vurderes at være mere relevant for nogle elever end for andre

Der er blandt de interviewede ledere, lærer og elever en udbredt enighed om, at GF1-forløbene er relevante med hensyn til at afklare, hvilken uddannelse eleven skal fortsætte på i GF2. Både uafklarede elever og elever, der umiddelbart virker afklarede, kan have brug for at prøve kræfter med forskellige typer opgaver og blive klogere på, hvad der vil være et godt uddannelsesvalg.

Enkelte af de interviewede ledere og lærere efterlyser dog muligheden for en mere fleksibel tilrettelæggelse af GF1, som gav dem muligheden for at forlænge GF1 for nogle elever og forkorte GF1 for andre og dermed tage hensyn til elevernes forskellige behov. En uddannelsesleder på GF1 på en større erhvervsskole inden for det tekniske område skelner mellem fire typer af elever på GF1 efter deres afklarings- og vejledningsbehov, nemlig 1) De afklarede, 2) De umiddelbart afklarede, 3) De afklarede som stiler mod en uddannelse med adgangsbe-grænsning og 4) De uafklarede.

Figur 2.1 Fire elevgrupper på GF1



Ifølge uddannelseslederen er den største vejledningsudfordring knyttet til elever, som er afklarede, men som ønsker en af de uddannelser, hvor der er en begrænsning på optaget. En del af de elever, som skolen optager af denne type, må erkende, at de ikke kan komme videre på det GF2, de ønsker. Derudover er der en gruppe af elever, som tilsyneladende er afklarede, men hvor deres uddannelsesønske er overfladisk funderet.

Uddannelseslederen pointerer, at efter skolens erfaring kan disse to elevgrupper være svære at afklare inden for de 20 skoleuger, som GF1 varer, mens GF1 har en tilstrækkelig varighed i forhold til vejledning af de to øvrige elevgrupper:

De umiddelbart afklarede er elever, som når du spørger, så svarer de fx, "jeg vil gerne være guldsmed", og det har han sagt til os, forældre og UU-vejleder, så spørger vi ham i september, og så spørger vi ham slut oktober, og så vil han gerne være automekaniker, og nu går han på tømrer-GF2. Det, vi er bekymrede for ved længden af GF1, er, at vi kan ikke nå at afklare dem, det er ikke nok. Det opleves som presset på 20 uger. For mange af eleverne er vi nødt til at presse dem ind i at få svar ift. overgangskrav. Lærerne spørger hele tiden på grund af overgangskravene, og dem skal man ret hurtigt rettes mod. Derudover rammer kvoterne os hårdt. Det vigtige for mig er, at vi skal jo have dem ind, for der er jo nogen, der bliver fotografer, så de må ikke give op, men det at byde dem en plan B. (Uddannelsesleder, kombinations-skole)

Uddannelseslederen bakkes op af en GF1-lærer på samme skole:

Vi kunne bruge et helt år på GF1. Det er ikke kun de uafklarede, men også de afklarede, som ønsker at søge ind på en kvoteuddannelse. De er nogen gange endnu sværere at hjælpe end de uafklarede, fordi de havde en drøm, som brast. De bliver så demotiverede. Vi gør meget ud af at fortælle dem, hvor svært det er at komme ind på de uddannelser, som de ønsker, men vi kan ikke sælge dem idéen, før de får afslag, og der har de kort tid tilbage af GF1. (GF1-lærer kombinations-skole)

Også på SOSU-skolerne påpeges udfordringen i, at vejlede til at tage en anden uddannelse end den, som er elevernes førsteprioritet. Flere af skolerne beretter om elever, som ønsker sig at blive pædagogiske assistenter på GF1, selvom de har bedre muligheder for at komme ind på SOSU-uddannelsen.

Det er svært at vejlede unge til at tage en anden uddannelse. Det skal vi nok få noget ballade med. Deres indgang er jo, at nu vil jeg se, om det kan lykkedes først. Vi får tit at vide, at vi skal vejlede dem til noget andet. Sådan tænker de unge ikke. (Uddannelsesleder, SOSU-skole)

2.2.6 Uddannelsesplaner, vejledning, personlige samtaler og visitation til støtteundervisning fylder mere efter reformen

Med indførelsen af GF1 er skolernes vejledningsopgave i forhold til elevernes uddannelsesvalg øget markant. Og både de kvalitative og kvantitative data peger på, at opgaven også i praksis fylder mere end den gjorde inden reformen. Af ledersurveyen fremgår det, at 54 % af lederne er meget enige eller enige i, at skolen bruger mere tid på vejledning af eleverne i forhold til uddannelsesvalg efter reformen. Lærersurveyen understøtter det billede af, at reformen og særligt GF1 har ført til en væsentlig udvikling i praksis i forhold til skolernes vejledningsopgave.

Tabel 2.1 viser lærernes vurderinger af, hvilke aktiviteter skolerne gør brug af i forbindelse med kompetenceafklaringen af elever på de første to uger på grundforløbet. Det skal bemærkes, at der i 2016 er spurgt specifikt ind til den erhvervsfaglige undervisning på GF1. Det betyder, at tabellen ikke siger noget om de aktiviteter, som igangsættes for GF2-elever.

Af tabellen fremgår det, at der inden for alle fire hovedområder er sket signifikante stigninger i andelen af lærere, som svarer, at information og vejledning om krav for optagelse på hovedforløb finder sted inden for de første to uger af grundforløbet. Andelen af lærere, der svarer, at skolen anvender tid på information og vejledning de første to uger af grundforløbet, ligger på mellem 76 og 85 % i 2016, og 29 og 51 % i 2105. Den største fremgang ses på Kontor, handel og forretningsservice, hvor der efter reformen ses en stigning på 54 procentpoint på spørgsmålet om information og vejledning om krav for optagelse på hovedforløbet. Resultaterne hænger naturligt sammen med reformens indførelse af adgangskrav til hovedforløbene. At den mest markante udvikling i vejledningsindsatsen ses på det merkantile område, vurderes at hænge sammen med de reformændringer, som er sket inden for dette område. Efter reformen er der en mulighed på det merkantile område samt obligatorisk på kontoruddannelsen og finansuddannelsen.

Visitation til støtteundervisning samt tildeling af mentorer er andre af de aktiviteter, som er øget markant på skolerne som følge af GF1 og reformen i øvrigt. I forhold til visitation til støtteundervisning er Kontor, handel og forretningsservice igen højdespringer og har med 41 procentpoint den største procentvise stigning. Endvidere er andelen af lærere, som påpeger brugen af personlige samtaler med eleverne, steget på alle fire hovedområder.

Tabel 2.1 Foregår følgende inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglig undervisning på GF1 (2016) Hvordan bruges de to første ugers kompetenceafklaring på grundforløbet? (2015) Sæt gerne flere markeringer

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|--|------------------------------|----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=48) | 2015 (n=217) | 2016 (n=136) | 2015 (n=106) | 2016 (n=67) | 2015 (n=318) | 2016 (n=166) |
| | Procent | | | | | | | |
| Udarbejdelse af uddannelsesplan | 56* | 88* | 53 | 65 | 57* | 84* | 47* | 77* |
| Realkompetencevurdering | 42 | - | 35 | - | 59 | - | 57 | - |
| Information og vejledning om krav for optagelse på hovedforløb | 51* | 85* | 31* | 85* | 29* | 76* | 32* | 78* |
| Personlige samtaler (om motivation, personlige og sociale forhold mv.) | 78 | 85 | 71 | 80 | 69 | 85 | 65 | 76 |
| Opdeling af eleverne på grundforløb af forskellig varighed | 28 | - | 11 | - | 36 | - | 19 | - |
| Opdeling på forskellige hold alt efter niveau | 11* | 48* | 37 | 43 | 18* | 52* | 9* | 43* |
| Visitation til støtteundervisning | 61* | 83* | 41* | 82* | 58* | 87* | 43* | 83* |
| Tildeling af mentor | 46 | 60 | 42* | 59* | 25* | 69* | 27* | 50* |

Noter: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Foregår følgende inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglig undervisning på GF1. I 2015 blev der således spurgt ind til, hvordan kompetenceafklaringen blev brugt, og i 2016 blev der spurgt ind til, om de følgende muligheder fandt sted.

Celler med en streg indikerer, at svarkategorien ikke har været stillet de pågældende respondenter.

* indikerer, at sammenhængen mellem 2015 og 2016 er signifikant for det pågældende spørgsmål.

Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der underviser primært/udelukkende på GF1 eller lige meget på GF1 og GF2.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

At skolerne bruger mere tid på vejledning omkring uddannelsesvalg efter reformen, slås også fast i de kvalitative interview på de seks caseskoler. Det fremgår endvidere, at det primært er på GF1, at vejledningsopgaven fylder:

GF1 er næsten ikke andet end en vejledningsopgave. Vi forsøger at organisere projekterne, så de får snust til forskellige ting inden for det uddannelsesområde, vi repræsenterer. Der er mange kontaktlærersamtaler og meget vejledning undervejs (Uddannelsesleder GF1 og GF2, 2. kombinationsskole)

Omvendt fremgår det af interviewene, at GF2 opleves som et meget kort forløb i forhold til dels at afklare eleverne, dels at sikre, at de lever op til nye krav, som efter reformen stilles i forhold til overgangene til hovedforløbet, hvilket bliver uddybet i det følgende afsnit.

2.2.7 GF2 opleves af flere ledere og lærere som et presset forløb

Mens der overordnet set er tilfredshed blandt såvel ledere, lærere og ledere omkring de muligheder, GF1 giver for at afklare de elever, der kommer direkte fra folkeskolen, møder GF2

mere kritik. Det fremgår af de kvalitative interview, at GF2 på flere skoler opleves som et presset forløb, idet det påpeges, at GF2-eleverne på flere uddannelser efter reformen skal nå højere niveauer på kortere tid. Lærerne påpeger blandt andet en frygt for, at de må gå på kompromis med niveauerne, at flere elever vil dumpe, og at 20 uger er for kort tid til at gøre eleverne bevidste om de overgangskrav, som de efter reformen skal leve op til for at overgå på hovedforløbet. Særligt på de merkantile skoler bliver problemstillingen fremhævet, idet der her er en opfattelse af, at grundforløbet er reduceret fra et toårigt forløb til 20 uger. I et interview med uddannelsesledere på en handelsskole påpeges strukturen omkring GF2 som det element i reformen, der er sværest at implementere:

Interviewer: Hvad er det sværeste ved reformen?

Det der lige popper op, er strukturen; at skære tiden ned til et halvt år, mens man sikrer kvaliteten, og når de ting, man skal med eleverne. Man kan ikke nå at lave en læringskurve. (Uddannelsesleder, handelsskole)

Udfordringen omkring varigheden af GF2 bliver omtalt på alle de typer af skoler, som indgår i casestudierne. Det er således en udfordring, som tyder på at gå på tværs af uddannelserne inden for de fire hovedområder. Nedenfor italesættes udfordringen af en lærer på en SOSU-skole, som tidligere havde mulighed for at forlænge et eventuelt grundforløb så varigheden blev længere end 20 uger.

Før reformen kunne jeg træne folk i at blive fastholdt, det kan jeg ikke nu, når der kun er 20 uger. (GF2-lærer, SOSU-skole)

På en anden skole fremhæver en lærer ligeledes en udfordring med at løfte eleverne tilstrækkeligt på GF2 i forhold til overgangskravene:

Vi har et par stykker, som er dumpet. Jeg tror slet ikke, at eleverne er klar over, hvilke krav der stilles til dem, og selvom studievejlederen forsøger at forklare dem det, og vi som lærere prøver at forklare det, så kommer det bag på dem hver gang. (GF2-lærer, kombinationsskole)

Øvrige lærere fremhæver, at eleverne på GF2 kommer med meget forskellige forudsætninger og grader af modenhed i forhold til deres uddannelsesvalg, og de krav, som stilles til dem. De er blandt andet bekymrede for, at de mest umodne elever får brugt de tre forsøg, som de har til rådighed, inden de finder en relevant uddannelse. Flere lærere påpeger i forlængelse heraf, at der også blandt de ældre elever, er elever, som kunne have behov for et GF1-forløb.

Jeg synes faktisk, at det er et problem, at man ikke kan komme på GF1, hvis du er lidt ældre. Det branchekendskab – som er en del af GF1, at få kendskab til fag – det får GF2-elever ikke, og det er ikke alle GF2-elever, som er afklarede, og de har kun 20 uger på GF2, og så skal de have en elevplads. (Lærer på GF1 og GF2, Kombinationsskole)

Samlet set viser afsnittet, at der er positive erfaringer med GF1, og skolerne har udarbejdet en række modeller for, hvordan det implementeres. Der er her forskelle mellem skolernes tilgang, blandt andet fordi store og små skoler har forskellige muligheder for at implementere grundforløbene. Skolerne bruger mere tid og fokus på vejledningsopgaven, præcis som det er intentionen bag indsatsområdet. Dette er positivt i forhold til betydningen af indsatsområdet for reformmålene. Imod dette taler dog, at erfaringen på en række skoler stiller spørgsmålstegn ved, om det er muligt at vejlede elever med et urealistisk uddannelsesønske over i en anden uddannelse på 20 uger. På skolerne er der

også overvejelser, om GF1 for nogle elever bliver for lidt fagligt. I forhold til GF1 opleves GF2 som et presset forløb, idet det påpeges, at GF2-eleverne på flere uddannelser skal nå højere niveauer på kortere tid. Lærerne er blandt andet kritiske over for, om det er muligt at gøre alle elever klar til at håndtere overgangskravene til hovedforløb – og denne bekymring deles af lederne. Særligt på det merkantile område vækker det sidstnævnte bekymring. I næste afsnit ser vi nærmere på betydningen af GF1 og overgangskrav for elevernes valg af uddannelse på GF2.

2.3 Reformens betydning for elevernes valg af uddannelse på GF2

Et væsentlig mål med indsatsområdet "Enklere og mere overskuelig struktur" er at understøtte elevernes endelige uddannelsesvalg, både med hensyn til praktikpladsmuligheder, efterfølgende beskæftigelse og med hensyn til elevernes forudsætninger for at blive optaget på hovedforløbet med de krav, der gælder. I dette afsnit peges der på, at eleverne efter reformen selv oplever at være mere afklarede – paradoksalt nok tillægger de ikke grundforløbet betydning for deres valg.

2.3.1 Elever under 25 år er blevet mere afklarede omkring uddannelsesvalg – men tillægger det ikke selv grundforløbet

Flere elever under 25 år svarer bekræftende på, at de ved, hvilken uddannelse de kunne tænke sig at gå i gang med efter reformen sammenlignet med før reformen. Som det fremgår af Tabel 2.2, ligger den største procentvise stigning på 13 % og er sket for gruppen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som på surveytidspunktet efter reformen er ca. tre måneder inde i deres GF1-forløb. Det er imidlertid interessant, at det ikke kun er elever på GF1, som i højere grad angiver, at de er afklarede med hensyn til deres uddannelsesvalg efter reformen, men at det også gælder for gruppen af øvrige elever under 25 år, det vil sige, elever, der er begyndt direkte på en uddannelse på GF2. Dette kunne indikerer, at indførelsen af adgangskrav har en betydning, så de elever, der optages, er mere afklarede, men imod dette taler, at gruppen af elever på 25 år eller derover ikke er mere afklarede. Andelene af grundforløbselever, der ved, hvilken uddannelse, de ønsker at gå i gang med, ligger efter reformen på 83-88 %, når der ses på tværs af de tre aldersgrupper.

Tabel 2.2 Ved du, hvilken uddannelse du kunne tænke dig at gå i gang med efter grundforløbet? (Fx smed, frisør, kontorassistent, SOSU-hjælper eller noget helt andet)
Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|-------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Ja | 72 | 85* | 77 | 88* | 84 | 83 |
| Nej | 28 | 15* | 23 | 13* | 16 | 17 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Ved du, hvilken uddannelse du kunne tænke dig at gå i gang med efter grundforløbet? (Fx eksempel smed, frisør, kontorassistent, SOSU-hjælper eller noget helt andet) Tabellen viser vægtede fordelinger. N=2065, vægtet N=30314. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=887. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=268. Øvrige under 25 år FØR: N=473. Øvrige under 25 år EFTER: N=130. Øvrige 25 år og over FØR: N=253. Øvrige 25 år og over EFTER: N=54. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellige FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

I forhold til vurderingen af, hvorvidt de nye grundforløb, herunder det øgede fokus på vejledning, har medvirket til at afklare eleverne, er det bemærkelsesværdigt, at der, som vist i Tabel 2.3 nedenfor, ikke ses nogen nævneværdig udvikling i andelen af elever på tværs af de tre aldersgrupper, der vurderer, at grundforløbet har hjulpet dem til at afklare, hvilken uddannelse de ønsker at gå i gang med. Det er især bemærkelsesværdigt, at der ikke er nogen udvikling i andelen af elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, som vurderer, at grundforløbet har hjulpet til at afklare deres uddannelsesvalg – eftersom de alle har gået på GF1, der har et direkte afklarende sigte.

Tabel 2.3 I hvilken grad har grundforløbet hjulpet dig til at afklare, hvilken uddannelse du ønsker at gå i gang med bagefter?

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|-------------------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | % | % | % | % | % | % |
| I høj grad | 47 | 41 | 49 | 46 | 41 | 44 |
| I nogen grad | 26 | 29 | 25 | 24 | 21 | 23 |
| I mindre grad/slet ikke | 27 | 30 | 27 | 30 | 39 | 34 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: I hvilken grad har grundforløbet hjulpet dig til at afklare, hvilken uddannelse du ønsker at gå i gang med bagefter? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=1610, vægtet N=23467. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=648. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=231. Øvrige under 25 år FØR: N=362. Øvrige under 25 år EFTER: N=112. Øvrige 25 år og over FØR: N=214. Øvrige 25 år og over FØR og EFTER: N=43. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Før reformen svarede 73 % af de elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, at grundforløbet i høj eller nogen grad havde hjulpet dem til at afklare, hvilken uddannelse de ønskede at gå i gang med, mod 70 % efter reformen. Dette indikerer, at GF1 ikke inden for de første tre måneder af forløbet bidrager til at gøre eleverne mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg. Men idet eleverne er blevet spurgt midt i GF1-forløbet, og inden de har truffet deres uddannelsesvalg, er det ikke muligt ud fra dette at afgøre, om GF1 har en endelig betydning for deres valg.

I de kvalitative interview med elever på GF1 giver flere elever udtryk for, at de var afklarede omkring deres uddannelsesvalg allerede inden de påbegyndte grundforløbet. Nogle elever synes, det er ok at snuse til andre muligheder, mens andre oplever det som irrelevant.

Jeg har altid vidst, at jeg gerne vil være dyrepasser. Det er dejligt at snuse til det hele og at mærke, at man så ikke fortryder sit uddannelsesvalg. Vi har været ude og køre traktor, men jeg vil stadig være dyrepasser. (GF1-elev, kombinationsskole)

Men andre elever tilkendegiver, at GF1 har fået dem til at ændre deres uddannelsesvalg:

Jeg startede med at ville vælge kontor, men siden vi har fået viden og information omkring det, vil jeg nu gerne vælge noget andet, og det er handel. Jeg vil gerne være indkøber, men var i tvivl, om det skulle være kontor. (GF1-elev, eux Business, kombinationsskole)

Som nævnt, giver flere af de interviewede GF1-lærere og uddannelsesledere udtryk for, at det er svært at påvirke elevernes uddannelsesvalg på 20 uger. Interviewene giver imidlertid også eksempler på flere lærere, der vurderer, at eleverne i løbet af GF1 er blevet udfordret på deres

uddannelsesvalg. Der bliver blandt andet peget på, at aktiviteter, der kan give eleverne et konkret billede af arbejdsforhold og arbejdsmiljø, i den branche de sigter mod, kan være med til at afklare, om uddannelsesvalget er det rigtige:

Hos os kan eleverne godt ændre valg. I forbindelse med faget arbejdspladskultur, skal de fx møde om natten som bageren og i forhold til kokkefaget, finder de ud af, at det er gæster, man skal servere for, og det kan godt ændre deres valg. (GF1-lærer, kombinationsskole)

2.3.2 Lærerne vurderer, at eleverne er mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg efter reformen

Lærerne vurderer i overensstemmelse med resultaterne af elevsurveyen, at en større andel af eleverne efter reformen er afklarede omkring deres uddannelsesvalg, når de påbegynder grundforløbet. Lærerne er, som vist i tabellen nedenfor, både i 2015 og 2016 blevet spurgt om, hvor stor en andel af eleverne, der ved grundforløbets start var sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre. I 2016 er spørgsmålet udelukkende stillet til GF2-lærere eller lærere, som underviser lige meget på GF1 og GF2. Andelen af lærere, som vurderer, at over halvdelen af eleverne ved grundforløbets start var sikre på deres uddannelsesvalg, er steget signifikant inden for alle fire hovedområder. Den største procentvise stigning ses på Fødevarer, jordbrug og teknologi, hvor 93 % af de adspurgte lærere i 2016 vurderer, at over halvdelen af eleverne er sikre på deres uddannelsesvalg, mod 69 % af lærerne i 2015.

Table 2.4 Hvor stor en procentdel af eleverne var ved grundforløbets start sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre? (2016) Hvor stor en andel af eleverne var ved grundforløbets start sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre? (2015). Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=136) | 2016 (n=152) | 2015 (n=206) | 2016 (n=197) | 2015 (n=89) | 2016 (n=112) | 2015 (n=260) | 2016 (n=361) |
| Ingen | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 1-25 % | 6 | 3 | 32 | 15 | 15 | 4 | 11 | 4 |
| 26-50 % | 14 | 5 | 20 | 24 | 15 | 4 | 13 | 6 |
| 51-75 % | 29 | 27 | 26 | 26 | 27 | 25 | 35 | 19 |
| 76-99 % | 38 | 52 | 7 | 28 | 34 | 54 | 31 | 50 |
| Alle | 9 | 11 | 4 | 5 | 8 | 14 | 8 | 19 |
| Ved ikke | 4 | 3 | 9 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af eleverne var ved grundforløbets start sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre?

Note: Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der underviser primært/udelukkende på GF2 eller lige meget på GF1 og GF2, og som er blevet bedt om at besvare spørgsmålet på baggrund af undervisning på GF2.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Lærerne vurderer desuden, hvor stor en andel af eleverne, der er realistiske i deres valg af uddannelse i relation til egne forudsætninger. Spørgsmålet er stillet til de lærere, der har eleverne, når de har truffet deres valg. Det betyder, at spørgsmålet udelukkende er stillet til lærere på GF2 i 2016.

I modsætning til spørgsmålet om, hvor stor en andel af eleverne, lærerne vurderer, er sikre på deres uddannelsesvalg, er der forskel på områderne, når vi ser på, hvor realistiske lærerne vurderer elevernes valg er. På områderne for Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Teknologi, byggeri og transport er flere elever ifølge lærerne blevet realistiske i deres valg af uddannelse efter reformen. Her vurderer henholdsvis 75 og 80 % af lærerne i 2016, at over halvdelen af eleverne er realistiske i deres valg af uddannelse, hvilket giver en stigning på henholdsvis 23 og 20 procentpoint i forhold til 2015. På Kontor, handel og forretningsservice er andelen af lærere, der vurderer, at over halvdelen af eleverne er realistiske i deres valg af uddannelse faldet med to procentpoint fra 55 % af lærerne i 2015 til 53 % af lærerne i 2016.

Tabel 2.5 Hvor stor en procentdel af eleverne, vurderer du, var realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger? (2016)
Hvor stor en andel af eleverne, vurderer du, er realistiske i deres valg af hovedforløb i relation til egne forudsætninger? (2015). Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=136) | 2016 (n=152) | 2015 (n=206) | 2016 (n=197) | 2015 (n=89) | 2016 (n=112) | 2015 (n=260) | 2016 (n=361) |
| Ingen | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 1-25 % | 10 | 8 | 12 | 13 | 20 | 3 | 11 | 6 |
| 26-50 % | 32 | 22 | 23 | 31 | 26 | 22 | 27 | 14 |
| 51-75 % | 34 | 38 | 37 | 33 | 35 | 41 | 40 | 37 |
| 76-99 % | 21 | 28 | 16 | 19 | 16 | 31 | 18 | 39 |
| Alle | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| Ved ikke | 2 | 2 | 9 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,068 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af eleverne, vurderer du, var realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger?

Note: Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der underviser primært/udelukkende på GF2 eller lige meget på GF1 og GF2.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Efter reformen er eux en mulighed på det merkantile område og obligatorisk på kontoruddannelsen og finansuddannelsen. At lærerne inden for Kontor, handel og forretningsservice ikke som lærerne inden for de øvrige hovedområder, oplever en udvikling i andelen af elever, der er realistiske i deres uddannelsesvalg, kan hænge sammen med disse reformændringer på det merkantile område. I de kvalitative case-interview med lærerne på handelsskolerne berettes om elever, som ikke lever op til de faglige krav, som en eux-forløb stiller, og af denne grund er bedst stillet ved at skifte uddannelse.

Der er nogle, der i løbet af året finder ud af, at de ikke kan magte de krav, der stilles – vores mål er ikke at banke dem igennem på eux, det får vi ikke noget godt ud af.

Så er det bedre, vi siger, at vi har en løsningsmodel på et andet hold, der giver bedre mening for nogle elever. (GF2-lærer, handelsskole)

2.3.3 Overgangskravene har betydning for 11 % af elevernes uddannelsesvalg

Såvel elever og lærere er i surveyene blevet stillet en række spørgsmål, som har til formål at afdække, hvad der har betydning for elevernes uddannelsesvalg. I denne forbindelse er eleverne blandt andet blevet spurgt til, om de har kendskab til, hvilke krav der stilles for at kunne begynde på et hovedforløb efter grundforløbet. Afhængigt af område har mellem 60 og 72 % af eleverne svaret ja til dette. Disse elever er efterfølgende blevet spurgt, om overgangskravene har haft betydning for deres valg af uddannelse. I alt svarer 11 % af eleverne på GF1 og GF2, at de kender til overgangskravene, og at det har haft betydning for deres valg af uddannelse.

I Tabel 2.6 nedenfor har vi undersøgt sammenhængen mellem elevernes alder, og om overgangskravene har haft betydning. Kravene har størst betydning for de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og elever over 25 år.

Tabel 2.6 Har adgangskravene for overgangen mellem grundforløb og hovedforløb haft betydning for dit valg af uddannelse?

| | Direkte fra 9.-10. klasse | Øvrige under 25 år | 25 og over år |
|-------|---------------------------|--------------------|---------------|
| | % | % | % |
| Ja | 23 | 15 | 20 |
| Nej | 77 | 85 | 80 |
| I alt | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Har adgangskravene for overgangen mellem grundforløb og hovedforløb haft betydning for dit valg af uddannelse? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=961, vægtet N=14636. Direkte fra 9.-10.: N=520. Øvrige under 25: N=268. 25 og over år N=173. Forskellene mellem direkte 9.-10., under 25, og over 25 år er testet med en chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau. Spørgsmålet er kun stillet til de elever, der har svaret ja til spørgsmålet: Har du kendskab til hvilke krav, der stilles, for at kunne begynde på et hovedforløb efter reformen?

Kilde: Elevsurvey efter reformen.

Tabellen viser, at blandt de elever, der er kommet direkte fra 9. eller 10. klasse (GF1-elever), og som havde kendskab til overgangskravene, svarer 23 %, at det har haft betydning for deres uddannelsesvalg. Blandt øvrige unge under 25 år, det vil sige, de unge, der er begyndt direkte på GF2, og elever på 25 år eller derover, er de tilsvarende andele henholdsvis 15 og 20 %.

At overgangskravene påvirker elevernes valg af uddannelse er ikke i sig selv nødvendigvis problematisk, men kan også være udtryk for, at de træffer nogle realistiske valg i forhold til deres forudsætninger. Da der desværre p.t. ikke er registerdata til rådighed omkring elevadfærd i forhold til overgangskrav, er det ikke muligt at afgøre, i hvilket omfang overgangskrav er et problem, og hvor mange elever der påvirkes negativt af dem og fx stranded mellem grundforløb og hovedforløb uden at kunne komme videre.⁵ Tidligere har 76 % af lederne imidlertid svaret, at det er svært eller meget svært at sikre, at alle elever når de fastsatte niveauer på de 20 skoleuger. Dette viser, at lederne i hvert fald vurderer, at overgangskravene er en udfordring for en række af de elever, der optages på grundforløbet. Denne vurdering blev delt, af en række af de lærere, der deltog i kvalitative interview i forbindelse med casebesøg.

⁵ Oplyst af STIL som svar på henvendelse fra KORA.

2.3.4 Lærerne vurderer, at andelen af elever, der har tilstrækkelig viden om de faglige krav på hovedforløbet, er uændret

Tabel 2.7 viser, at der på trods af reformens indførelse af såvel GF1 som overgangskrav mellem grundforløb og hovedforløb, ingen nævneværdige forskelle er på lærernes vurderinger af elevernes viden om faglige krav i 2016 og 2015. Desuden viser tabellen, at der ikke er nogen markante forskelle på tværs af de fire hovedområder. I 2015 vurderede mellem 49 og 60 % af lærerne, at halvdelen eller under halvdelen af alle elever havde tilstrækkelig viden om de faglige krav.

I 2016 er spændet imellem områderne en anelse større, idet mellem 42 og 70 % af lærerne her vurderer, at halvdelen eller under halvdelen af GF1-eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de uddannelser, som de orienterer sig imod. Lærerne på Omsorg, sundhed og pædagogik vurderer GF1-elevernes viden mest positivt (hvilket også skal ses i sammenhæng med, at grundforløbet er blevet obligatorisk på området), mens det er på Kontor, handel og forretningsservice, at lærerne vurderer, at færrest elever har tilstrækkelig viden om de faglige krav på den uddannelse de orienterer sig imod. Dette vurderes at kunne relatere sig til de reformændringer, som tidligere er beskrevet på det merkantile område, og som betyder, at de faglige krav til eleverne på dette uddannelsesområde er øget efter reformen.

I forhold til lærernes vurderinger af GF1-elevernes viden i 2016, skal der tages højde for, at surveyen er gennemført i september måned, hvor GF1-eleverne endnu har hovedparten af deres GF1-forløb foran sig. Lærernes besvarelser kan således ikke ses som en endelig vurdering af GF1-føløbenes resultater i forhold til målet om at kvalificere elevernes uddannelsesvalg.

Tabel 2.7 Hvor stor en procentdel af GF1-eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de erhvervsuddannelser, som de orienterede sig imod? (2016) Hvor stor en andel af eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de hovedforløb, som de orienterer sig imod? (2015) Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=136) | 2016 (n=48) | 2015 (n=206) | 2016 (n=136) | 2015 (n=89) | 2016 (n=67) | 2015 (n=260) | 2016 (n=166) |
| Ingen | 1 | 4 | 3 | 4 | 0 | 6 | 3 | 2 |
| 1-25 % | 18 | 17 | 29 | 35 | 30 | 13 | 21 | 23 |
| 26-50 % | 35 | 21 | 20 | 31 | 30 | 27 | 25 | 28 |
| 51-75 % | 31 | 31 | 19 | 21 | 25 | 43 | 28 | 31 |
| 76-99 % | 10 | 21 | 14 | 7 | 11 | 7 | 16 | 11 |
| Alle | 3 | 4 | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 4 |
| Ved ikke | 3 | 2 | 13 | 1 | 2 | 0 | 5 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,123 | | 0,000 | | 0,009 | | 0,029 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af GF1 eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de erhvervsuddannelser, som de orienterede sig imod?

Note: Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der primært/udelukkende underviser på GF1 eller underviser lige meget på GF1 og GF2.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

2.3.5 Praktikplads- og jobmuligheder spiller en større rolle for uddannelsesvalget efter reformen for elever på GF1

GF1 skal understøtte, at elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse, opnår kendskab til de forskellige fagområder, herunder til praktikplads- og beskæftigelsesmulighederne inden for de forskellige uddannelser, inden de træffer deres endelige valg. Målet er, at flere elever forholder sig realistisk til deres uddannelsesvalg og orienterer sig mod uddannelser med gode muligheder for praktik og efterfølgende beskæftigelse.

Som det fremgår af Tabel 2.8, svarer en større andel af de elever, som kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, at gode praktikplads- og jobmuligheder har haft betydning for deres uddannelsesvalg efter reformen sammenlignet med før reformen. Der er fra 2015 til 2016 tale om en stigning på fem og seks procentpoint på spørgsmålene om betydningen af henholdsvis praktikplads og jobmuligheder. 47 og 57 % af de adspurgte GF1-elever svarede i 2016 bekræftende på, at gode muligheder for henholdsvis praktik og efterfølgende beskæftigelse havde betydning for deres uddannelsesvalg. Dette er fortsat lavere andele end blandt elever på 25 år eller derover, hvor 48 og 68 % svarer ja til, at gode muligheder for henholdsvis en praktikplads og et job har haft indflydelse på uddannelsesvalget.

For alle tre aldersgrupper ses fra 2015 til 2016 stigninger i andelen af elever, der svarer, at praktikplads og job havde betydning, men det er kun for gruppen af elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, at disse stigninger er signifikante. Dette resultat tyder på, at GF1 allerede tidligt i reformimplementeringen har haft betydning for målet om, at få flere elever til orientere sig mod uddannelser med gode praktikplads- og beskæftigelsesmuligheder.

Tabel 2.8 Havde, gode muligheder for at få ...

| | | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|--|-----|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| ... praktikplads, betydning for dit valg af uddannelse | Ja | 42 | 47* | 42 | 43 | 40 | 48 |
| | Nej | 59 | 53* | 59 | 57 | 60 | 53 |
| ... job, betydning for dit valg af uddannelse? | Ja | 51 | 57* | 52 | 57 | 63 | 68 |
| | Nej | 49 | 43* | 48 | 43 | 37 | 32 |

Note: Spørgsmålet lød: Havde, gode muligheder for at få.. Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3114, vægtet N=46622. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=887. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=766. Øvrige under 25 år FØR: N=475. Øvrige under 25 år EFTER: N=443. Øvrige 25 og over år FØR: N=253. Øvrige 25 og over år EFTER: N=290. * angiver at den enkelte svarkategori er signifikant forskellige FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

De kvalitative interview med lærere og elever bekræfter billedet af, at GF1 bidrager med viden om praktikplads- og jobmuligheder. Flere af de interviewede GF1-elever på tværs af de seks caseskoler bekræfter at have talt med lærere og vejledere på erhvervsskolen om uddannelsesvalg og praktikpladsmuligheder:

Vores lærere er rigtig gode til at tale om muligheden for praktikpladser i undervisningen, fx fraråder de, at man vælger event, fordi det er svært at få en praktikplads. (GF1-elev, kombinationsskole)

På flere skoler har eleverne samtaler med en studievejleder på skolen, inden de påbegynder grundforløbet, hvilket fra starten giver lærerne en fornemmelse af, i hvilken retning elevernes interesser går. Flere GF1-lærere påpeger, at de forsøger at dreje elevernes opmærksomhed henimod uddannelser med gode praktikpladsmuligheder.

Studievejlederen har en samtale, så vi har et billede, inden de starter, ift. hvad de vil. Der er det næsten en detailklasse. Så har vi også erhvervsfag1, hvor vi præsenterer dem for de andre indgange, men igen de har jo valgt detail og handel ... så er der også den der event, men vi sælger den ikke herovre pga. mangel på praktikpladser. De får muligheden, men vi fortæller også, at det nok er svært at komme videre. (GF1-elev, kombinationsskole)

Vi gør alt, hvad vi kan for at få eleverne kørt over i en SOSU-retning, men de er meget fastlåste, når de kommer ind, de er ret målrettede mod en pau (den pædagogiske assistentuddannelse). (GF1-lærer, SOSU-skole)

Lærerne er, som vist i Tabel 2.9, blevet bedt om at vurdere, hvor stor en andel af eleverne, der har tilstrækkelig viden om mulighederne for at få en praktikplads inden for de uddannelser, de orienterer sig imod. Tabellen viser, at lærerne på alle fire områder er delte i spørgsmålet, og at der ikke er sket nævneværdige ændringer i lærernes vurderinger af deres elevers viden om praktikpladsmuligheder fra før reformen i 2015 til efter reformen i 2016. Lærerne på Kontor, handel og forretningsservice vurderer deres elevers viden mindst positivt, idet 31 % af lærerne i 2016 her svarer, at over halvdelen af eleverne har tilstrækkelig viden. En større andel af lærerne på Omsorg, sundhed og pædagogik, 57 %, vurderer det samme for over halvdelen af deres elever i 2016.

Tabel 2.9 Hvor stor en andel af eleverne har tilstrækkelig viden om mulighederne for at få en praktikplads inden for de uddannelser, de orienterer sig imod? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=136) | 2016 (n=168) | 2015 (n=206) | 2016 (n=231) | 2015 (n=89) | 2016 (n=124) | 2015 (n=260) | 2016 (n=411) |
| Ingen | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 2 | 3 | 1 |
| 1-25 % | 14 | 17 | 22 | 34 | 22 | 15 | 18 | 22 |
| 26-50 % | 18 | 22 | 24 | 30 | 26 | 34 | 29 | 27 |
| 51-75 % | 20 | 25 | 25 | 21 | 26 | 29 | 23 | 29 |
| 76-99 % | 20 | 23 | 13 | 9 | 18 | 18 | 17 | 17 |
| Alle | 13 | 9 | 5 | 1 | 6 | 2 | 6 | 3 |
| Ved ikke | 15 | 2 | 9 | 3 | 2 | 0 | 5 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,000 | | 0,000 | | 0,212 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af eleverne har tilstrækkelig viden om mulighederne for at få en praktikplads inden for de uddannelser, de orienterer sig mod?

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Samlet set fortæller dette, at både elever og lærere vurderer, at eleverne er mere afklarede om deres uddannelsesvalg efter reformen, og at lærerne på Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport vurderer, at eleverne er blevet mere realistiske omkring deres uddannelsesvalg efter reformen. Og at elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse

i højere grad angiver, at muligheder for job og beskæftigelse har betydning for deres valg af uddannelse. Dette er positivt i forhold til reformens intentioner. Omvendt tillægger eleverne ikke selv grundforløbet betydning for deres uddannelsesvalg, ligesom lærerne ikke vurderer, at eleverne efter reformen er blevet bedre informeret om kravene på hovedforløbet.

2.3.6 Vurdering af betydningen af Enklere struktur og mere overskuelighed for reformmålene

Kapitlet viser, at ledere og lærere generelt set forholder sig positivt til implementeringen af de nye GF1-forløb, som flere vurderer skaber et godt og afklarende forløb for elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse. Endvidere ses, at vejledning, herunder uddannelsesplaner, information om krav for optagelse til hovedforløb og visitation til støtteundervisning, som det er intentionen i reformen, spiller en større rolle i 2016 end i 2015 før reformen.

Et vigtigt mål for reformen er at gøre eleverne mere afklarede og realistiske i forhold til deres uddannelsesvalg. Surveys blandt elever og lærere peger på, at en større andel af eleverne, og særligt de unge under 25 år, er afklarede omkring deres valg af uddannelse/hovedforløb efter reformen sammenlignet med før reformen. Endvidere vurderer lærere på områderne for Teknologi, byggeri og transport samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser, at en større andel af eleverne er realistiske i deres valg af hovedforløb i relation til egne forudsætninger efter reformen. Surveyen blandt elever viser, at praktikplads- og jobmuligheder spiller en større rolle for uddannelsesvalget efter reformen sammenlignet med før reformen. Dog vurderer lærerne på tværs af de fire hovedområder, at andelen af elever, der har tilstrækkelig viden om de faglige krav på hovedforløbet er uændret efter reformen. Samlet set indikerer ovenstående imidlertid, at eleverne foretager mere realistiske uddannelsesvalg, hvilket også er en af intentionerne med indsatsområdet.

Et paradoksalt resultat i den sammenhæng er dog, at grundforløbet ifølge eleverne ikke har ændret ved deres uddannelsesønske, heller ikke de elever, der går på GF1. Det rejser spørgsmålet, om det er ændringerne i grundforløbets struktur, der gør, at eleverne er mere afklarede og mere orienterede mod læreplads- og jobmuligheder, eller om det er andre forhold, såsom ændringer i optag, ændringer i vejledningen m.m. Flere lærere tilkendegiver i interviewene, at 20 uger er for kort tid til at rykke ved de elever, der har urealistiske uddannelsesvalg, fx på grund af forudsætninger og interesser eller på grund af adgangs begrænsning på uddannelsen. Lærerne påpeger, at eleverne ofte skal igennem et afslag på optagelse på uddannelsen, før de tager uddannelsesvalget op til overvejelse. Selvom eleverne oplever at være afklarede, peger nogle af lærerne og lederne i de kvalitative studier på, at en vigtig vejledningsopgave på GF1 er at udfordre nogle af de umiddelbart afklarede elever, så de træffer et bedre og mere realistisk valg i forhold til egne forudsætninger.

Mens der er overordnet set er tilfredshed blandt såvel ledere, lærere og elever, omkring de muligheder GF1 giver for at afklare de elever, der kommer direkte fra folkeskolen, indebærer implementeringen af GF2 flere vanskeligheder. Det fremgår af de kvalitative interview, at GF2 på flere skoler opleves som et presset forløb, idet det påpeges, at GF2-eleverne på flere uddannelser efter reformen skal nå højere niveauer på kortere tid. Lærerne påpeger blandt andet en frygt for, at de må gå på kompromis med niveauerne, at flere elever vil dumpe, og at 20 uger er for kort tid til at gøre alle elever klar til at håndtere overgangskravene til hovedforløb, en vurdering, der deles af lederne. Netop overgangskravene har været omdiskuteret, særligt i forhold til om de for nogle uddannelser er sat for højt. I surveyen blandt eleverne peger 11 % på, at de kender til overgangskravene, og at de har betydning for deres uddannelsesvalg, men det er på det foreliggende grundlag vanskeligt at bedømme, hvor mange elever der påvirkes negativt af kravene og fx strander mellem grundforløb og hovedforløb uden at kunne komme videre.

Særligt på de merkantile skoler bliver problemstillingen omkring de kortere GF2-forløb fremhævet i de kvalitative interview, idet de merkantile uddannelser, med enkelte undtagelser, efter reformen har fået samme grundforløbsstruktur som øvrige uddannelser, dvs. et GF2-forløb på 20 uger. Samtidig er der blevet en mulighed på det merkantile område samt obligatorisk på kontoruddannelsen og finansuddannelsen. De specifikke reformændringer på det merkantile område afspejler sig i lærersurveyen, hvor lærerne blandt andet vurderer deres elevers viden om de faglige krav på de uddannelser, som de orienterer sig imod, mindre positivt end lærerne på de øvrige områder.

Selvom der er indikationer på, at nogle resultater og delmål inden for indsatsområdet opnås, er det endnu for tidligt i implementeringsprocessen at vurdere betydningen af den enklere struktur i forhold til de fire reformmål, herunder om den bagvedliggende forandringsteori er 'sand'. I forhold til øget rekruttering direkte fra 9. eller 10. klasse (mål 1) er det dog en positiv indikation, at ledere, lærere og elever oplever, at GF1 fungerer og er attraktivt. I forhold til elevernes fuldførelse (mål 2) er det positivt, at skolerne lægger mere vægt på deres vejledningsopgave, og eleverne i højere grad end før reformen orienterer sig mod praktikplads- og jobmuligheder.

3 Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø

Indsatsområdet "Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø" har til formål at skabe et uddannelsesmiljø på grundforløbet, der er mere attraktivt for elever under 25 år, fx gennem aldersopdelt spor og styrkede holdfællesskaber, således at det bliver mere attraktivt for dem at vælge og fuldføre en erhvervsuddannelse. Centralt i indsatsområdet er derudover, at erhvervsskolerne skal integrere motion og bevægelse. Enten i form af afbræk mellem uddannelsesaktiviteter eller som overgang fra en uddannelsesaktivitet til en anden som led i den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, eller som særskilt undervisning. Samlet set skal eleverne på grundforløbet deltage i 45 minutters motion og bevægelse i gennemsnit om dagen inden for den samlede undervisningstid.

I analysen af implementering, virkninger og resultater af indsatsområdet tager vi udgangspunkt i den forandringsteori, som er formuleret for indsatsområdet, og som er gengivet i bilag 4. De undersøgelsesspørgsmål, som er i fokus i dette kapitel, tager afsæt i forandringsteorien. Undersøgelsesspørgsmålene fremgår af tekstboksen nedenfor og vil strukturere dette kapitel.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af indsatsområdet:

Hvordan er ungesporet etableret?

- Hvordan er ungespor etableret, hvordan fungerer de, hvilke eventuelle barrierer er der?
- Er der etableret sociale og faglige miljøer, inden for og uden for undervisningen, der er rettet mod de unge? Hvordan ser de ud?
- Er der etableret holdfællesskaber på grundforløb?
- Tilbydes eleverne 45 min. daglig motion og bevægelse?
- Deltager eleverne i mere motion og bevægelse på skolen?
- Har skolen faciliteter, der giver mulighed for motion og bevægelse?

Resultater af indsatsområdet på kort sigt:

- Oplever eleverne på GF1 et attraktivt erhvervsrettet ungdomsuddannelsesmiljø med et stærkt fagligt og socialt fællesskab?
- Får eleverne bedre interne relationer end før reformen?
- Vurderer elever og lærere, at eleverne bliver mere motiverede for at lære af at motion og bevægelse?
- Vurderer elever og lærere, at eleverne får bedre interne relationer af at motion og bevægelse?

Er det sandsynligt, at indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af reformmålene?

- Påbegynder flere elever en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse på grund af et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø?
- Er der mindre frafald på grund af attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø?
- Er der højere elevtrivsel på grund af attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø?

I dette kapitel behandles først ungdomsuddannelsesmiljøet på GF1, der er målrettet elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Dernæst behandles ungdomsuddannelsesmiljøet på GF2, som både rummer eleverne fra GF1 og elever, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10.

klasse, og dermed ikke har gået på GF1. Til sidst i kapitlet behandles integration af motion og bevægelse i undervisningen, mens initiativerne om campusmiljøer og informationsindsats rettet mod skoler, vejledere, unge, forældre og virksomheder ikke indgår i følgeforskningsprojektet.

3.1 Ungdomsuddannelsesmiljø

I aftaleteksten om erhvervsuddannelsesreformen fremhæves det, at en række undersøgelser gennemført før reformen har vist, at eleverne i grundskolen fravælger erhvervsuddannelserne, fordi de oplever dem som et "voksenmiljø" frem for et ungdomsmiljø. Samtidig viser undersøgelserne, at lærerens rolle og det sociale fællesskab har en stor betydning for elevernes indlæring og trivsel, særligt for de helt unge, og at erhvervsskolerne ved at arbejde med at fremme et ungdomsuddannelsesmiljø kan styrke undervisningsmiljøet og fastholdelsen af unge elever i uddannelsen (Regeringen et al. 2014). Det er derfor centralt i forandringsteorien for indsatsområdet, at der gennem skabelsen af et miljø, der er mere attraktivt for unge, hvor undervisningen i højere grad er forankret i faglige og sociale fællesskaber, som de unge kender fra grundskolen og gymnasiet, kan skabes en øget elevmotivation for at lære, overgå til hovedforløb m.m., hvilket i sidste ende vil føre til, at reformmålene om øget rekruttering direkte fra 9. eller 10. klasse, øget fuldførelse, trivsel m.m. opnås. Indeholdt i forandringsteorien er, at ungdomsuddannelsesmiljøet skal være erhvervsrettet, det vil sige, at det ikke blot har et alment ungdomsuddannelsesmiljø, som det kendes fra de gymnasiale uddannelser, men et det har fokus på opbygning af faglig identitet og stolthed.

3.1.1 Forskelle i tilgange blandt skolerne

Vi har i undersøgelsen blandt lærere på grundforløbet bedt lærerne tilkendegive, om der på skolen/afdelingen er igangsat tiltag målrettet elever under 25 år, fx rettet mod at styrke elevernes sundhed, trivsel, afklaring af uddannelse og udvikling af elevernes erhvervsfaglige identitet, som er målrettet mod at styrke uddannelsesmiljøet generelt. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor og viser, at der afhængigt af område er igangsat tiltag på mellem halvdelen og to tredjedele af skolerne.

Tablet 3.1 Er der på din skole eller på din afdeling igangsat nye tiltag for at styrke uddannelsesmiljøet målrettet unge elever under 25 år? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik (n=168) | Kontor, handel og forretningservice (n=231) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser (n=124) | Teknologi, byggeri og transport (n=411) | P= |
|--|---|--|--|--|---------|
| Tiltag, der er rettet mod de unge elevers sundhed? | 63 | 45 | 69 | 53 | P=0.000 |
| Tiltag, der er rettet mod de unge elevers trivsel? | 63 | 69 | 71 | 57 | P=0.026 |
| Tiltag, der er rettet mod de unge elevers afklaring af uddannelsesvalg? | 55 | 65 | 61 | 54 | P=0.148 |
| Tiltag, der er rettet mod de unge elevers udvikling af erhvervsfaglig identitet? | 44 | 44 | 57 | 42 | P=0.172 |

Kilde: Lærersurvey 2016.

Tabellen viser, at der er forskelle mellem, hvilke typer tiltag der er iværksat på skolerne med henblik på at understøtte ungdomsuddannelsesmiljøet på skolen. Særligt angiver lærerne, at der er igangsat tiltag, der skal styrke elevernes trivsel. Her svarer mellem 57 og 71 % af lærerne, at der er tiltag på deres skole med dette fokus.

Den type tiltag, som er mindst i fokus, er dem, der handler om at styrke elevernes erhvervsfaglige identitet. Her svarer mellem 42 % (Teknologi, byggeri og transport) og 57 % af lærerne (Fødevarer, jordbrug og oplevelser), at der på deres skole eller afdeling er igangsat tiltag, der skal styrke uddannelsesmiljøet målrettet unge under 25 år.

I det følgende går vi i dybden ud fra det kvalitative studie med eksempler på, hvordan skolerne i det kvalitative studie har tilrettelagt ungdomsuddannelsesmiljøet og undervisningen i holdfællesskaber.

Tilrettelæggelsen af ungdomsuddannelsesmiljø på GF1

I det kvalitative studie er der en række af de deltagende skoler, der har valgt at reservere et område af skolen eller afdelingen til elever på GF1, og en række af skolerne har også valgt at prioritere, at der er et område af skolen, der er særligt målrettet GF1'ere. Da de besøgte skoler er af forskellig størrelse, er der forskellige rammer for, hvor mange ressourcer, der allokeres til at opbygge et GF1-miljø. Det kvalitative studie viser samtidig, at det både på store og små skoler er muligt at opbygge et miljø rettet mod de unge elever, der kommer direkte fra folkeskolen.

På en mindre teknisk skole har man fx valgt at indrette et særligt hjørne af skolen til GF1'ere, kaldet GF-start, hvor eud'ere og eux'ere går sammen og har holdbaseret undervisning. Mellem lokalerne er der skabt et "ungemiljø" med sofaer med gode muligheder for at "hænge ud" i frikvarterer, og hvor de unge "kan være unge sammen". En uddannelsesleder på skolen siger om reformens betydning: "For at sige det, som det var, så var det før reformen nok kun htx'ere, som havde et hænge-ud-miljø" (uddannelsesleder, teknisk skole). På skolen oplever man, at de unge er glade for miljøet, og at det også har en positiv betydning for elever i andre aldersgrupper, der lettere kan lave deres eget miljø end før reformen.

På en kombinationsskole har man samlet GF1'ere og GF2'ere på Kontor, handel og forretnings-service i deres eget hjørne. Man vurderer på skolen, at det væsentligste i første omgang er at skabe et miljø, hvor eleverne kan føle sig trygge. En lærer på grundforløbet siger: "Det vi har af erfaring i forhold til eud-elever, er betydningen af et trygt læringsmiljø. De er små mus, når de kommer ind af døren". Både elever og lærere beskriver i interview, at eud'erne på det merkantile område godt kan føle sig intimiderede af elever på både eux og hhx, fordi de oplever, at deres uddannelsesvalg ikke giver samme status. GF1- og GF2-området er indrettet med klasselokaler og små butikker, som eleverne bruger i undervisningen. De låner varer i butikkerne i byen, laver udstillinger, driver butikkerne m.m. Sammen med GF1- og GF2-området ligger også skolens praktikcenter for hovedforløbet på detailområdet.

På en stor teknisk skole, hvor man har et sommeroptag på flere hundrede elever på GF1-hovedområdet Teknologi, byggeri og transport, har man fx valgt at indrette en hal til undervisning af GF1'ere. I hallen er der både mulighed for værkstedsundervisning i de forskellige uddannelser, som eleverne introduceres til på grundforløbet, og samtidig klasselokaler til grundfagsundervisning, så undervisningen i teoretiske og praktiske fag kan foregå i umiddelbar nærhed af hinanden og kan integreres i projektforbøb. Ledelsen lægger vægt på, at man har valgt at lægge vægt på at opbygge et miljø, der er så forskelligt fra folkeskolen som muligt, så eleverne kan se, at det er noget andet, de går ind til.

De skoler i det kvalitative studie, der ikke har valgt at samle GF1'ere og adskille dem fra de øvrige elever på skolen, vurderer, at det kan give udfordringer. På en SOSU-skole beskriver lærerne fx, at de ældre elever, på GF2, der har klasselokale ved siden af GF1-hold giver udtryk for, at de unge elever kan være "larmende og forstyrrende" m.m.

På en række af skolerne i det kvalitative studie betyder kravet om at etablere et særskilt GF1 for unge elever, at der er indført sociale aktiviteter, som man kender fra andre ungdomsuddannelser, fx introhyttetur, fredagscafe, fælles morgenmad/morgensamling en dag om ugen for hele grundforløbet, som arrangeres af GF1 m.m. Både elever og lærere vurderer, at disse aktiviteter har en positiv betydning for det sociale miljø blandt de unge elever, selvom lærere og uddannelsesledere samtidig er bekymrede for, om eleverne også på længere sigt vil blive ved med at bakke op om fx fredagscafe.

Tilrettelæggelsen af et erhvervsfagligt miljø på GF1

I aftaleteksten er det nævnt, at ungdomsuddannelsesmiljøet skal være erhvervsrettet, det vil sige med en erhvervsfaglig toning og medvirke til at opbygge faglig identitet og stolthed. Skolerne i det kvalitative studie udmønter dette dels gennem undervisningen, hvor der i den alment faglige undervisning er et stærkere anvendelsesfokus end i folkeskolen, og hvor det er muligt at integrere den med den erhvervsfaglige del. I erhvervsfag gennemføres undervisningen som projekter, der introducerer til den erhvervsfaglige del. Eksempler på organiseringen er angivet i Tabel 3.2 nedenfor.

Tabel 3.2 Eksempler på projekter/temaer på GF1

| Skole | Organisering |
|---|--|
| Skole 1 (SOSU) – Omsorg, sundhed og pædagogik Fagretning: sundhed og pædagogik – børn og voksne | Eleverne deltager i fire projekter i løbet af GF1. Projekternes titler er: <ul style="list-style-type: none"> • Sundhed, samfund og trivsel • Børneliv • Ældreliv • Den professionelle fagperson |
| Skole 2 (teknisk skole) – Teknologi, byggeri og transport Fagretning: Teknologi, grøn energi og robotteknik | Eleverne er i løbet af GF1 i et indledende projekt, hvorefter de vælger et tematisk spor ift. de øvrige projekter på GF1. I det indledende projekt er eleverne med til at konstruere et fuldautomatisk solcelleanlæg, der kan producere energi, og hvor de manuelle opgaver er erstattet af robotteknologi. Efter de første to uger vælger eleverne sig ind på et af to spor: <ul style="list-style-type: none"> • Mekanisk konstruktion af solcelleanlæg, hvor selve anlægget opbygges. • Styling og overvågning af solcelleanlæg, hvor eleverne er med til at foretage elinstallationer, montere styling og programmere alle enheder. |
| Skole 3 (handelsskole) Kontor, handel og forretningsservice Fagretning: Eud-butik og handel | Undervisningen på GF1 er tilrettelagt i projektføreløb med følgende temaer: <ul style="list-style-type: none"> • Markedsføring i butikken • Kunde- og sælgeradfærd • Ekstern markedsføring • På arbejde i butikken • E-handel • Opstart af butik og e-handel |
| Skole 4 (landbrugsskole) Fødevarer, jordbrug og oplevelser Fagretning: Dyr, planter, natur og teknik | Efter de første to uger vælger eleverne sig ind i grupper på en række projekter. De kan vælge imellem: <ul style="list-style-type: none"> • Smådyrsprojekt • Landbrugsprojekt • Skovprojekt • Gartnerprojekt • Anlægsgartner |

Generelt oplever både elever og lærere stor entusiasme omkring projektundervisningen. En uddannelsesleder på en SOSU-skole siger:

Eleverne elsker det. Nogle af de elever, vi modtager efter folkeskolen, er kørt flade (...). De har aldrig en dag, hvor de bare sidder ved tavlen en hel dag. (Uddannelsesleder, SOSU)

En del skoler i det kvalitative studie lægger også vægt på at inddrage oplægsholdere udefra på GF1, for at eleverne får et billede af de brancher, uddannelserne leder henimod. Det kan fx være virksomhedsbesøg, oplæg fra brancheorganisationer, fortællinger fra elever på hovedforløb, oplæg fra faglige organisationer m.m. Disse aktiviteter har til formål at afklare de unge elevers uddannelsesvalg, og lærerne vurderer, at aktiviteterne bidrager hertil.

Tilrettelæggelsen af GF2 har ikke fokus på ungdomsuddannelsesmiljø men på det sociale miljø på tværs af eleverne

På GF2 blandes eleverne fra GF1 på samtlige skoler i det kvalitative studie med elever, der starter direkte på GF2, og som dermed er ældre, om end der på enkelte skoler med en stor volumen af ældre elever er særlige hold for elever på 25 år eller derover. Hvor GF1 har en vejledende og afklarende funktion, er GF2 efter reformen et komprimeret forløb, der er fokuseret på en konkret uddannelse, og hvor der er en lang række mål, der skal nås i både de erhvervsfaglige og almenfaglige fag.

Såvel uddannelsesledere, lærere og elever beskriver, at der er mindre fokus på at skabe et ungdomsuddannelsesmiljø på GF2, som oftest fordi det er hold, som består af både unge og ældre elever. Desuden peger lærerne på, at undervisningen på GF2 er så komprimeret, at der ikke på samme måde som på GF1 er tid til at indlægge sociale aktiviteter. På en merkantil skole i det kvalitative studie har man fx en enkelt introdag, når eleverne begynder på GF2, hvor man på GF1 afholder en hyttetur over flere dage.

De fleste elever på GF2, som blev interviewet i forbindelse med de kvalitative interview, vurderede, at der var et godt socialt miljø på holdet, men nogle elever pegede også på, at der findes opdelinger i klikker eller forskellige andre grupperinger. Interviewene efterlader indtrykket af det sociale, som foregår i undervisningstiden, og at aktiviteter uden for undervisningstiden fylder meget lidt, selvom eleverne godt *"kunne savne en fredagsbar en gang imellem"* (elev, GF2, teknisk skole).

Elever og lærere i det kvalitative studie beskriver det ikke nødvendigvis som et problem, at ældre og unge elever blandes på fælles hold på GF2. Fra lærernes side peges der på nogle af de positive ting ved aldersintegrerede hold på GF2. For eksempel kan det give eleverne et mere realistisk billede af hverdagen i en virksomhed, hvor man typisk arbejder sammen på tværs af aldre. Desuden peger flere lærere på, at ældre elever ofte er gode til at bakke op om det faglige fokus i undervisningen, og at de ofte er mere målrettede end de unge, der kommer fra GF1. På den måde kan ældre elever være med til at sætte en god ramme om det faglige fokus i undervisningen, som smitter af på de unge elever.

En række af lærerne i det kvalitative studie har fokus på overgangen fra GF1 til GF2, fordi det kan være en stor forandring for nogle af de elever, der kommer fra GF1. Her bliver der peget på, at de unge elever ikke nødvendigvis er forberedte på at være i et miljø, der er meget fagligt målrettet, og hvor der er et højere læringstempo end på GF1.

3.1.2 Ungdomsuddannelsesmiljøet er koncentreret omkring GF1

I forbindelse med følgeforskningsprojektet er både elever, lærere og ledere blevet bedt om at vurdere ungdomsuddannelsesmiljøet på skolen. Der er både samlet data ind før og efter reformen. Undersøgelsen blandt elever efter reformen er gennemført i forbindelse med første gennemløb af reformen i efteråret 2015, mens undersøgelsen blandt lærere efter reformen er gennemført i september 2016, hvor de har haft erfaring med mere end ét gennemløb på grundforløbet. Når man læser resultaterne er det, som andre steder i rapporten, væsentligt at være opmærksom på, at målingen blandt elever altså er gennemført på et relativt tidligt tidspunkt i reformimplementeringen.

Elevernes vurdering fremgår af Tabel 3.3 nedenfor. Resultaterne er opdelt mellem elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse og øvrige elever under 25 år.

Tabel 3.3 Elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet. Kun elever under 25 år.

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR (n=890) | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER (n=769) | Øvrige under 25 år FØR (n=475) | Øvrige under 25 år EFTER (n=435) |
|--------------------------|--|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Helt enig | 42 | 40 | 41 | 23 |
| Lidt enig | 21 | 20 | 16 | 18 |
| Hverken enig eller uenig | 13 | 18 | 17 | 24 |
| Lidt uenig | 10 | 9 | 9 | 12 |
| Helt uenig | 14 | 13 | 17 | 24 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Der er et godt ungdomsmiljø på skolen, for eksempel med cafeer eller fester. Signifikansniveau: Direkte fra 9.-10. klasse FØR – EFTER $p=0,133799$, øvrige under 25 år $p=0,00000$.

Kilde: Elevsurvey.

Tabellen viser, at hvor 63 % af eleverne, der kom direkte fra 9.-10. klasse i 2014 var helt eller lidt enige i, at der var et godt ungdomsuddannelsesmiljø med cafeer og fester på skolen, er det 60 % af eleverne på de første grundforløb efter reformen. Forskellen er ikke statistisk signifikant, så derfor må det vurderes, at de unge på det første GF1 vurderede, at ungdomsuddannelsesmiljøet var lige så godt som de unge, der gik på grundforløbet på den sidste årgang inden reformen.

Tabellen viser samtidig, at der i gruppen af unge, der ikke kommer direkte fra folkeskolen, er et fald i vurderingen af ungdomsuddannelsesmiljøet. Hvor 57 % var helt eller lidt enige inden reformen i, at der var et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen inden reformen, er det 41 % efter reformen. Indførelsen af GF1 ser dermed ud til at have medført, at ungdomsuddannelsesmiljøet fokuseres omkring de elever, der kommer direkte fra 9. til 10. klasse.

Faldet i vurderingen af ungdomsuddannelsesmiljø for elever under 25 år, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, vedrører særligt områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Kontor, handel og forretningsservice. Resultaterne fremgår af Tabel 3.4 nedenfor.

Tabel 3.4 Elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljø. Kun elever under 25 år, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Opdelte på områder. Procent

| | Fødevarer, jordbrug og oplevelser, FØR (n=234) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser, EFTER (n=299) | Kontor, handel og forretningservice, FØR * (n=430) | Kontor, handel og forretningservice, EFTER (n=265) | Omsorg, sundhed og pædagogik, FØR (n=215) | Omsorg, sundhed og pædagogik, EFTER (n=349) | Teknologi, byggeri og transport, FØR (n=738) | Teknologi, byggeri og transport, EFTER (n=589) |
|--------------------------|---|---|---|---|--|--|---|---|
| Helt enig | 49* | 31 | 55* | 24 | 36* | 21 | 32* | 21 |
| Lidt enig | 18 | 21 | 19 | 20 | 9 | 13 | 15 | 18 |
| Hverken enig eller uenig | 17 | 12 | 16 | 27 | 13 | 25 | 20 | 25 |
| Lidt uenig | 7 | 16 | 4 | 11 | 12 | 9 | 11 | 13 |
| Helt uenig | 10 | 20 | 6* | 17 | 30 | 33 | 22 | 23 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Der er et godt ungdomsmiljø på skolen, for eksempel med cafeer eller fester. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellige FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey.

Tabellen viser, at det største fald i andelen af elever, der er yngre end 25 år, men som ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som er enige eller lidt enige i, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø ses på områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Kontor, handel og forretningservice. Her er andelen henholdsvis faldet fra 67 til 52 % og fra 74 til 44 %. På alle områder er der imidlertid et fald i andelen af elever i denne aldersgruppe, der er helt enige i, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø.

Vi har også bedt lærerne om at vurdere ungdomsuddannelsesmiljøet, både før og efter reformen. Målingen blandt lærerne er gennemført i september 2016 altså på et tidspunkt, hvor de som minimum har haft erfaring med en gennemførelse af et GF1 og har været i gang med gennemførelsen af det næste.

Lærernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet på skolen/afdelingen før og efter reformen fremgår af Tabel 3.5 nedenfor.

Tabel 3.5 Lærernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 17 | 19 | 31 | 29 | 25 | 31 | 18 | 21 |
| I nogen grad | 45 | 51 | 52 | 54 | 42 | 54 | 42 | 48 |
| I mindre grad | 25 | 26 | 12 | 14 | 24 | 11 | 28 | 25 |
| Slet ikke | 12 | 4 | 2 | 3 | 7 | 3 | 10 | 5 |
| Ved ikke | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,032 | | 0,044 | | 0,026 | | 0,001 | |

Note: Spørgsmålet lød: Tænk generelt på din skole/afdeling: I hvilken grad oplever du at: Der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen/afdelingen?

Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø. I 2016 blev "skolen/afdelingen" således ikke inkluderet i denne del.

* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016

Tabellen viser på de tekniske områder og på Sundhed, omsorg og pædagogik, at der er en bevægelse i lærernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljø, således at en større andel af lærerne vurderer, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen/afdelingen. Stigningen er størst på de tekniske områder. På Teknologi byggeri og transport, var 60 % af lærerne inden reformen i høj eller nogen grad enige i, at der før reformen var et godt ungdomsuddannelsesmiljø, mod 69 % af lærerne efter reformen. På Fødevarer, jordbrug og oplevelser var de tilsvarende andele 67 % før reformen og 85 % efter reformen.

På Sundhed, omsorg og pædagogik vurderede 62 % af lærerne, at der var et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen/afdelingen før reformen, mod 70 % efter reformen. Samtidig er det på dette område, sammen med Teknologi, byggeri og transport, man finder den største gruppe af lærere efter reformen, der ikke vurderer, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen eller afdelingen. På begge de nævnte områder er 30 % af lærerne i mindre grad eller slet ikke enige i, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø efter reformen. Dette kan indikere, at der er forskel mellem skoler/afdelinger på, hvor dybtgående forandringer reformen har ført til.

På Kontor, handel og forretningsservice er der kun mindre forskydninger i vurderingen af ungdomsuddannelsesmiljøet efter reformen, og det kan hverken entydigt udlægges, som lærerne vurderer, at miljøet er bedre eller dårligere efter reformen.

Umiddelbart er der altså en forskel mellem elevernes og lærernes vurdering, hvor flertallet af lærerne vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er blevet forbedret, selvom det ikke umiddelbart kan aflæses i elevernes besvarelser.

Hvordan påvirkes det sociale og faglige miljø af ungdomsuddannelsesmiljøet?

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere er lærerne blevet bedt om, at vurdere, i hvilken grad de vurderer, at etableringen af et ungdomsuddannelsesmiljø på skolen/afdelingen påvirker det faglige og sociale miljø i en positiv eller negativ retning. Resultaterne i forhold til det faglige miljø fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 3.6 Lærernes vurdering af, hvordan ungdomsuddannelsesmiljøet påvirker det faglige miljø. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik (n=137) | Kontor, handel og forretnings-service (n=189) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser (n=111) | Teknologi, byggeri og transport (n=353) |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Positiv retning | 36 | 39 | 49 | 33 |
| Hverken positiv eller negativ retning | 49 | 49 | 41 | 50 |
| Negativ retning | 15 | 11 | 9 | 16 |
| Nægter at svare | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ved ikke | 1 | 2 | 0 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Tænk fortsat på det hold af reformelever, du har haft flest timer med. Oplever du, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det faglige miljø på holdet i positiv eller negativ retning?

Dette spørgsmål er stillet respondenter, der har angivet, at de har undervist et hold, hvor der er elever, som er under 25 år, eller et hold, hvor der både er elever, som er over og under 25 år.

Note: Signifikansniveau: P-værdi = 0,083

Kilde: Lærersurvey 2016.

Tabellerne viser, at lærerne er delte i deres vurdering af, hvordan ungdomsuddannelsesmiljøet påvirker det faglige miljø på skolen. Det store flertal af lærere vurderer imidlertid på tværs af områder, at indførelsen af et ungdomsuddannelsesmiljø enten påvirker det sociale og faglige miljø i positiv retning eller hverken påvirker det i positiv eller negativ retning. Bortset fra Fødevarer, jordbrug og oplevelser er der flest lærere, der vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet hverken påvirker det faglige miljø i positiv eller negativ retning.

I forhold til det sociale miljø er der et lignende billede, som det fremgår af Tabel 3.7 nedenfor.

Tabel 3.7 Lærernes vurdering af, hvordan ungdomsuddannelsesmiljøet påvirker det sociale miljø. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik (n=137) | Kontor, handel og forretnings-service (n=189) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser (n=111) | Teknologi, byggeri og transport (n=353) |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Positiv retning | 43 | 40 | 50 | 39 |
| Hverken positiv eller negativ retning | 43 | 48 | 36 | 48 |
| Negativ retning | 13 | 11 | 12 | 12 |
| Nægter at svare | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ved ikke | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Tænk fortsat på det hold af reformelever, du har haft flest timer med. Oplever du, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning?

Dette spørgsmål er stillet respondenter, der har angivet, at de har undervist et hold, hvor der er elever, som er under 25 år, eller et hold, hvor der både er elever, som er over og under 25 år.

Signifikansniveau: P-værdi = 0,358

Kilde: Lærersurvey 2016.

Tabellen viser, at også flest lærere her vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet påvirker det sociale miljø enten i positiv retning eller hverken i positiv eller negativ retning.

I næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan resultaterne af det kvalitative studie kan uddybe vurderingerne af ungdomsuddannelsesmiljøet.

3.1.3 Betydning af ungdomsuddannelsesmiljøet

Generelt udtrykker lærere, elever og ledere i de kvalitative interview tilfredshed med GF1 i interviewene, og der er blandt lærere og ledere høje forventninger til betydningen af GF1 i forhold til at tiltrække og fastholde elever direkte efter 9.-10. klassen. En uddannelsesleder på en SOSU-skole siger:

Jeg var nervøs for GF1 – men de unge kommer, og synes det er fedt. De synes, det er skidesjovt, det giver mening, og de arbejder sindssygt tværfagligt mellem fagene. Faktisk synes jeg, det er blevet bedre det her, end det var før i tiden. De synes, det er spændende, fordi det bliver italesat som en del af et forløb, hvor man skal blive afklaret, så det er ikke noget problem overhovedet. (Uddannelsesleder, SOSU-skole)

På en teknisk skole tilføjer en leder:

Det bedste ved reformen, synes jeg faktisk, er GF1, og der tænker jeg meget i elevernes tryghed (...) De bliver ikke splittet op som Palle alene i verden, når de starter på GF1, som før reformen, hvor man fx kunne være den eneste helt unge på et grundforløb for elektrikere. Det er trygheden i forhold til denne her gode start, og det mener jeg også, frafaldet dokumenterer, at det betyder noget, og at man holder dem til ilden. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

Også blandt lærere er der grundlæggende tilslutning til GF1 i de kvalitative interview:

Projekterne har fungeret godt og eleverne elsker det og vil gerne i værkstedet. Selvfølgelig har de forskellige interesserer, og de vil helst være der, hvor de synes, det er mest interessant, men det er de fag, de generelt er glædest for. (Lærer, teknisk skole).

For eleverne i de kvalitative interview, er det naturligvis ikke muligt at sammenligne med, hvordan det var før reformen. Helt grundlæggende udtrykker de, at de er glade for at gå på uddannelsen. For det første fremhæver de, at det er mere interessant at modtage undervisning, fordi de nu kan se anvendelsesperspektivet i det, de undervises i. Dette beskrives tit som en kvalitet ved lærerne, at de er engagerede:

Og så skal man også bruge det her til noget, i forhold til folkeskolen og fx digtlæsning, det vidste man godt, man ikke skulle bruge. Her sidder vi fx lige nu og bygger shelter, og der laver vi fx rapporter i dansk i forhold til det. (GF1-elev, teknisk skole)

Afhængigt af hvordan undervisningen er tilrettelagt, oplever nogle elever dog, at undervisningen i grundfag kan være for tavleundervisningsagtig, at det er "8.-9.-10.-klasse om igen" (GF1-elev, teknisk skole).

Også det sociale og trivselsmæssige opleves som positivt. Elever på GF1 på en SOSU-skole, siger:

Det er meget federe end i folkeskolen, der er ikke klikker. Her er det en stor gruppe, selvom vi er 31 i klassen. (GF1-elev, SOSU-skole)

Selvom det ikke er alle hold, der er fri for klikedannelser, opleves det sociale miljø stadig som godt:

Det er menneskeligt, og det er ikke skolens fejl [at der dannes grupperinger]. Til pige-raket, som vi stod for, blev vi rystet rigtig godt sammen. Pige-raket er et arrangement DBU afholder for piger mellem 6 og 12, hvor piger får mulighed for at lære fodbold. Vi arrangerede det og havde mulighed for at hjælpe hinanden. Der var en lærer og en hjælper med, og det var os, der var "de voksne". (GF1-elev, SOSU-skole)

Adskillelse af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse fra andre elever

Nogle af de interviewede lærere peger på, at adskillelsen af unge og ældre elever har konsekvenser på flere niveauer. På den ene side er det en fordel at holde de unge for sig, "de taler samme sprog", har sammenlignelige livsomstændigheder, interesser m.m., og det kan være nyttigt i forhold til at undgå konflikter. På den anden side kan det også være en ulempe i forhold til det faglige niveau, idet lærerne kan bruge ældre elever som rollemodeller i forhold til fremmøde og opførsel i klassen, og en del ældre elever helt naturligt har påtaget sig denne rolle, hvis de er blevet irriteret over de helt unge elevers måde at være på.

Det kan kræve særlige lærerkompetencer at håndtere hold, hvor der kun er unge

Samtidig er flere interviewpersoner blandt lærerne inde på, at det kræver en anden pædagogisk tilgang at håndtere holdene med de helt unge elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse, idet de typisk er mindre målrettede, mere skoletrætte og mindre fokuserede end ældre elever. Det kræver dermed også lærere, der har lyst til at arbejde med de helt unge elever, og har kompetencerne til at kunne gøre det. En anden udfordring er, at man som faglærer også kommer til at undervise i emner på GF1, som umiddelbart ligger uden for ens kernefaglighed, på grund af forløbets bredere faglige fokus. Det er ikke alle lærere, der føler sig komfortable med denne opgave.

Endelig peger nogle skoler på, at muligheden for at forlænge grundforløbet mangler efter reformen. Nogle elever kan være så langt bagud fagligt eller være så uafklarede i forhold til uddannelsesvalg, at lærerne vurderer tyve uger er for kort tid.

Betydningen af eux for ungdomsuddannelsesmiljøet – særligt på det merkantile område

Udvidelsen af eux efter reformen har også påvirket ungdomsuddannelsesmiljøet. De kvalitative interview indikerer, at dette særligt har haft en betydning på det merkantile område. Både lærere og elever beskriver, at eud på det merkantile område efter reformen bliver betragtet som mindre fint end eux, og at der er blevet etableret nogle fordomme blandt eux- og hhx-eleverne på skolen, om at eleverne på fx detailuddannelsen ikke er ligeværdige med de øvrige, og at dette samtidig har påvirket søgningen til uddannelsen. En lærer siger: "Det x betyder noget – hvem gider gå på en eud, hvis det har et dårligt rygte?" (Lærer, handelsskole).

Samlet set fortæller dette, at strukturerne omkring GF1 er på plads, og forløbene er ved at finde en mere varig form på skolerne. Lærernes vurdering indikerer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er blevet bedre på de tekniske områder og Omsorg, sundhed og pædagogik i overensstemmelse med intentionerne for indsatsområdet. Vurderingen er dog ikke slået igennem hos eleverne. I forhold til GF2 er der et opmærksomhedspunkt i og med, at en lang række skoler integrerer elever, der kommer fra GF1, med elever, der starter direkte på GF2. Her gælder det særligt, at eleverne under 25 år, der ikke kommer direkte fra folkeskolen, oplever et dårligere ungdomsuddannelsesmiljø end før reformen.

3.2 Undervisning i holdfællesskaber og det sociale og faglige miljø

En central intention med reformen er som tidligere nævnt, at det sociale og faglige miljø på grundforløbet skal styrkes. En vigtig del af dette er, at undervisningen på grundforløbet for elever under 25 år i langt højere grad skal forankres i holdfællesskaber, sådan som det sker i grundskolen eller på de gymnasiale uddannelser.

I dette afsnit præsenteres først data vedrørende det sociale miljø og holdfællesskaber for elever under 25 år og derefter data vedrørende det faglige miljø.

3.2.1 Ingen umiddelbar ændring i vurderingen af det sociale miljø og holdfællesskaber efter reformen

Vi har efter reformen bedt eleverne på grundforløbene tilkendegive, om de er en del af en fast klasse eller et hold. Langt de fleste elever tilkendegiver, at det er de. Resultaterne fremgår af Tabel 3.8 nedenfor.

Tabel 3.8 Er du en del af en fast klasse med de samme elever? Procent

| | Teknologi, byggeri og transport | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | Kontor, handel og forretningsservice | Omsorg, sundhed og pædagogik |
|--------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| Det meste af tiden | 88 | 90 | 85 | 88 |
| Noget af tiden | 7 | 6 | 8 | 8 |
| Kun lidt af tiden | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Slet ikke | 2 | 0 | 4 | 1 |

Note: Spørgsmålet lød: Er du en del af en fast klasse med de samme elever? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=1.833, vægtet N=27.882. Teknologi, byggeri og transport: N=674. Fødevarer, jordbrug og oplevelser: N=381. Kontor, handel og forretningsservice: N=363. Omsorg, sundhed og pædagogik: N=415. Forskelle mellem de fire uddannelsesområder er testet med chi2-test og er ikke signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Grundforløb efter reform, elevsurvey, 2015.

Forskellen mellem områder er ubetydelig (og ikke statistisk signifikant), men viser, at mellem 85 og 90 % af eleverne angiver at være en del af en fast klasse eller et hold efter reformen.

Baselinerapporten *Grundforløb inden reformen* viste, at de fleste elever inden reformen havde en positiv vurdering af det sociale miljø på grundforløbet (Flarup et al. 2016, p. 38). Den første måling af elevernes vurdering efter reformen viser, at der ikke umiddelbart er sket en forandring, når man betragter gruppen af elever under 25 år. Eleverne er først blevet bedt om at tilkendegive, om de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. Resultaterne fremgår af Tabel 3.9 nedenfor, opdelt på elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse og øvrige elever under 25 år.

Tabel 3.9 Elever under 25 års vurdering af det sociale miljø: Jeg kommer godt ud af det med mine holdkammerater. Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR (n=895) | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER (n=773) | Øvrige under 25 år FØR (n=476) | Øvrige under 25 år EFTER (n=445) |
|--------------------------|--|--|--------------------------------------|--|
| Helt enig | 81 | 76 | 78 | 78 |
| Lidt enig | 11 | 15 | 13 | 14 |
| Hverken enig eller uenig | 4 | 4 | 7 | 4 |
| Lidt uenig/helt uenig | 3 | 5 | 2 | 3 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Jeg kommer godt ud af det med mine holdkammerater. Signifikansniveau: $p=0,0203$ Direkte fra 9.-10. klasse FØR – EFTER, øvrige under 25 år FØR – EFTER $p=0,3112$.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at mens 92 % af eleverne, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, på det sidste sommeroptag inden reformen var helt eller lidt enige i, at de kom godt ud af det med deres kammerater, var det 91 % af eleverne på det første sommeroptag efter reformen. Forskellen er dog ikke statistisk signifikant, og derfor må det konstateres, at reformen efter et år ikke umiddelbart har ændret noget i forhold til holdfællesskaber på dette punkt. For de øvrige elever under 25 år var andelen både 91 % før og efter reformen.

Eleverne er samtidig blevet spurgt, om de føler sig udenfor på skolen.

Tabel 3.10 Elever under 25 års vurdering af det sociale miljø: Jeg føler mig udenfor på skolen. Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR (n=894) | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER (n=771) | Øvrige under 25 år FØR (n=475) | Øvrige under 25 år EFTER (n=444) |
|--------------------------|--|--|---|---|
| Helt enig | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Lidt enig | 5 | 4 | 6 | 4 |
| Hverken enig eller uenig | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Lidt uenig | 7 | 8 | 6 | 8 |
| Helt uenig | 78 | 78 | 78 | 78 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Jeg føler mig udenfor på skolen. Signifikansniveau: $p=0,9301$ Direkte fra 9.-10. klasse FØR – EFTER, øvrige under 25 år FØR – EFTER $p=0,4578$.

Kilde: Elevsurvey.

Andelen af elever, der var helt eller lidt enige i, at de følte sig udenfor på skolen, var 7 % blandt de elever, der kom direkte fra 9.-10. klasse før reformen og 6 % efter reformen. Blandt øvrige elever under 25 år var andelen 8 % før reformen og 6 % efter reformen.

Billedet bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, hvor der er mindre forskelle mellem baselinemåling og den første måling efter reformen, men disse er så små, at det ved den givne stikprøvestørrelse ikke er muligt at afgøre, om der reelt er en forskel. Resultaterne fremgår af Tabel 3.11 nedenfor.

Tabel 3.11 Lærernes vurdering af det sociale miljø. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=166) | 2015 (n=217) | 2016 (n=228) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=404) |
| Meget godt | 15 | 17 | 7 | 8 | 9 | 16 | 14 | 17 |
| Godt | 53 | 59 | 57 | 51 | 66 | 63 | 57 | 58 |
| Hverken godt eller dårligt | 20 | 14 | 25 | 32 | 19 | 15 | 24 | 19 |
| Dårligt | 10 | 5 | 8 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 |
| Meget dårligt | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ved ikke | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,072 | | 0,285 | | 0,603 | | 0,224 | |

Note: Spørgsmålet lød: Tænk fortsat på den klasse/det hold/den gruppe elever, hvor du har haft flest timer siden årsskiftet. Hvor godt/dårligt er det sociale fællesskab mellem eleverne for tiden?

Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor godt eller dårligt er det sociale fællesskab mellem eleverne for tiden?

Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der har undervist reformelever.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Samlet set er der ikke nogen forbedring at spore i forhold til det sociale miljø i de første målinger efter reformen blandt elever og lærere. Ligesom før reformen er de fleste elever en del af et holdfællesskab.

3.3 Motion og bevægelse

Det er antagelsen i forandringsteorien for indsatsområdet, at kravet om mere motion og bevægelse på erhvervsuddannelserne vil føre til, at eleverne bliver mere motiverede for at lære, og at de vil opleve højere trivsel. Ad den vej antages det, at det som reforminitiativ forventes at kunne føre til, at reformmålene nås. Erhvervsuddannelsesreformen er dermed i forlængelse af fx folkeskolereformen, der har et lignende fokus.

Kravet blev af lederne i baselinemålingen inden reformen vurderet som et af de reformelementer, der var mere vanskelige at implementere. Et år efter reformen (september 2016) vurderer et flertal af lederne stadig indførelse af mere motion og bevægelse som et af de mere vanskelige elementer i reformen at arbejde med. 57 % af lederne vurderer, at det er svært eller meget svært at arbejde med. Til sammenligning oplever 27 % af lederne, at det er svært eller meget svært at arbejde med at opbygge holdfællesskaber i undervisningen, og 8 %, at det er svært eller meget svært at arbejde med praksisrelateret af undervisningen. Af baselinestudiet fremgik det endvidere, at motion og bevægelse, bortset fra på SOSU-området, kun i begrænset omfang indgik i undervisningen, og at det i det omfang, det indgik, skete på systematisk vis og forbundet med enkelte læreres undervisning, som walk-and-talk, værkstedsundervisning, kropslige øvelser, gåture eller boldspil som pause fra undervisningen.

Selvom der er forskel mellem skolerne, hvor langt man er nået i forhold til at implementere motion og bevægelse, viser surveydata fra eleverne fra efteråret 2015, at der er sket en udvikling på tværs af hovedområder, således at andelen af elever, der deltager i motion og bevægelse efter reformen, er steget mærkbart. Resultaterne fremgår af Tabel 3.12 nedenfor.

Tabel 3.12 Andel af eleverne, der deltager i motion og bevægelse som led i undervisningen
Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|-------|--------------|----------------|
| Ja | 30* | 50 |
| Nej | 70* | 51 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet til elever lød: Dyrker I motion eller idræt på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb? Dermed er 'bevægelse' ved en fejl blevet udskiftet med 'idræt', som kan lede respondenterne i retningen af at besvare ud fra mere organiserede idrætsaktiviteter og overse aktiviteter, der er integrerede i undervisningen. Vi hæfter os ved, at spørgsmålet er stillet i samme form før og efter reformen, og at resultaterne er konsistente på tværs af områderne. Muligvis underestimerer spørgsmålet andelen af elever, der dyrker motion og bevægelse som led i undervisningen. Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.134, vægtet N=46.905. FØR: N=1.625. EFTER: N=1.509. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Tabellen viser, at hvor 30 % af eleverne før reformen angav at deltage i motion og bevægelse på skolen, gælder det 50 % af eleverne efter reformen. Udviklingen er især sket på områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, hvor cirka halvdelen af eleverne på grundforløbene angiver at deltage i motion og bevægelse efter reformen. Resultaterne opdelt på områder fremgår af Tabel 3.13 nedenfor.

Tabel 3.13 Andelen af elever, der deltager i motion og bevægelse på skolen. Opdelt efter områder. Procent

| | Fødevarer, jordbrug og oplevelser, FØR (n=236) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser, EFTER (n=303) | Kontor, handel og forretningsservice, FØR (n=431) | Kontor, handel og forretningsservice, EFTER (n=264) | Omsorg, sundhed og pædagogik, FØR (n=218) | Omsorg, sundhed og pædagogik, EFTER (n=354) | Teknologi, byggeri og transport, FØR (n=740) | Teknologi, byggeri og transport, EFTER (n=588) |
|-----|--|--|---|---|---|---|--|--|
| Ja | *36 | *52 | *18 | *27 | 72 | 74 | *23 | *46 |
| Nej | *64 | *48 | *82 | *73 | 28 | 26 | *77 | *54 |

Note: Spørgsmålet lød: Dyrker I motion eller idræt på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb? (Se note til Tabel 3.12).

* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Tabellen viser, at på uddannelsesområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser angiver 52 % af eleverne at deltage i motion og bevægelse efter reformen, mod 36 % før. På Teknologi, byggeri og transport er andelen efter reformen 46 %, mod 23 % før reformen. Men også på Kontor, handel og forretningsservice er der sket en udvikling, hvor 18 % af eleverne inden reformen angav at deltage i motion og bevægelse, er andelen steget til 27 % efter reformen.

På Omsorg, sundhed og pædagogik er der ikke sket en stigning i andelen af elever, der deltager i motion og bevægelse. Det er dog stadig det område, hvor flest elever (74 %) angiver at deltage i motion og bevægelse som del af undervisningen. I det følgende dykker vi ned i både

de muligheder og barrierer, som skolerne oplever vedrørende implementering af motion og bevægelse.

Fysiske rammer og udstyr vurderes i mindre grad at være en barriere for motion og bevægelse
I baselinemålingen blev det ofte angivet, at en årsag til lav deltagelse i motion og bevægelse var, at de fysiske rammer på skolen var dårlige. Vi har både i baselinestudiet og i reformstudiet bedt lærere og elever om at vurdere de fysiske rammer og udstyr på skolen/afdelingen i forhold til motion og bevægelse. Resultaterne, der fremgår af Tabel 3.14, viser, at såvel lærere som elever fremkommer med mere positive vurderinger af fysiske rammer og udstyr.

Tabel 3.14 I hvilken grad giver skolens/afdelingens fysiske rammer og udstyr mulighed for motion og bevægelse

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 21 | 35 | 5 | 10 | 26 | 26 | 9 | 16 |
| I nogen grad | 40 | 27 | 25 | 35 | 25 | 46 | 27 | 35 |
| I mindre grad | 24 | 29 | 45 | 42 | 29 | 21 | 38 | 40 |
| Slet ikke | 14 | 8 | 24 | 13 | 19 | 6 | 25 | 9 |
| Ved ikke | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,017 | | 0,002 | | 0,003 | | 0,000 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at lærerne har en mere positiv vurdering af skolernes rammer og udstyr i forhold til motion og bevægelse efter reformen. Hvor 30 % af lærerne på Kontor, handel og forretningsservice inden reformen vurderede, at rammerne i høj eller nogen grad gav mulighed for motion og bevægelse gælder det 45 % af lærerne efter reformen, på Fødevarer, jordbrug og oplevelser ses den tilsvarende stigning fra 51 til 72 %, og stigningen er fra 36 til 51 % på Teknologi, byggeri og transport.

På Omsorg, sundhed og pædagogik er andelen af lærere, der vurderer, at skolens rammer giver mulighed for motion og bevægelse, i nogen eller høj grad lever op til formålet næsten ens før og efter reformen. Men der er en højere andel af lærerne, der vælger i høj grad end før reformen. Stigningen i andelen af lærere, der vælger denne kategori er fra 21 til 35 %. Det kan både skyldes forbedring af de faciliteter, der er til rådighed, da nogle skoler fx er begyndt at leje sig ind "ude i byen", men også, at man på skolen er blevet mere opmærksomme på muligheden i de faciliteter, der allerede findes, fx muligheden for at spille rundbold på udearealer osv.

Også blandt eleverne er der en mere positiv vurdering af skolens faciliteter, når det gælder motion og bevægelse efter reformen, om end forandringen ikke er så stor som blandt lærerne. Resultaterne fremgår af Tabel 3.15 nedenfor.

Tabel 3.15 Hvad synes du om skolens lokaler, når det gælder...? Muligheden for motion og idræt? Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|---------------|--------------|----------------|
| Gode | 28 | 30 |
| Mindre gode | 12* | 18 |
| Dårlige | 17* | 20 |
| Ikke relevant | 43* | 33 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvad synes du om skolens lokaler, når det gælder...? Muligheden for motion og idræt? Se note til Tabel 3.12. Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.107, vægtet N=46.504. FØR: N=1.611. EFTER: N=1.496.
* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Udover dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

Tabellen viser, at hvor 40 % af eleverne på tværs af områder vurderede faciliteterne som gode eller mindre gode før reformen, gælder det 48 % efter reformen. Stigningen er størst på Teknologi, byggeri og transport.

Lærerne lægger ikke mere vægt på motion og bevægelse efter reformen

Vi har bedt lærerne vurdere, hvilken vægt de tillægger motion og bevægelse i undervisningen. Resultaterne fremgår af Tabel 3.16 nedenfor.

Tabel 3.16 Hvordan vægter du følgende i din undervisning? At integrere motion og bevægelse i undervisningen

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Stor vægt | 20 | 26 | 6 | 4 | 9 | 16 | 10 | 10 |
| Nogen vægt | 47 | 47 | 23 | 25 | 28 | 40 | 21 | 25 |
| Mindre vægt | 27 | 20 | 41 | 43 | 48 | 34 | 45 | 44 |
| Slet ingen vægt | 5 | 7 | 28 | 26 | 13 | 10 | 23 | 19 |
| Ved ikke | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,426 | | 0,867 | | 0,109 | | 0,584 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at der er store forskelle mellem de enkelte områder i forhold til, hvor meget vægt lærerne lægger på at integrere motion og bevægelse i undervisningen. Andelen er størst på Sundhed, omsorg og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor henholdsvis 73 og 56 % af lærerne efter reformen tillægger det stor eller nogen vægt. På Teknologi byggeri og transport og Kontor, handel og forretningsservice er de tilsvarende andele henholdsvis 35 og 29 % af lærerne.

Tabel 3.16 viser også, at lærerne ikke angiver at lægge mere vægt på motion og bevægelse i målingen efter reformen end i baselinemålingen. Disse forskelle er ikke statistisk signifikante, så det må konstateres, at reformen ikke har ændret noget i forhold til baselinemålingen. Dette

indikerer, sammen med resultatet om, at eleverne er begyndt at deltage i motion og bevægelse, at det er de lærere, der også før reformen arbejdede med motion og bevægelse, der også gør det efter reformen – og omvendt. Derudover peger casebesøgene på betydningen af initiativer på skole- eller afdelingsniveau. Der er på flere af de besøgte skoler/afdelinger igangsat initiativer som fælles morgenbevægelse, idrætstimer, rundboldturnering og lignende.

Det kvalitative studie viser, at der på tværs af områder er stor forskel på, hvordan skolerne prioriterer motion og bevægelse i undervisningen. Hvor lærerne på nogle skoler tillægger motion og bevægelse afgørende vægt, mens lærerne på andre skoler vurderer, at det er vanskeligt at integrere motion og bevægelse i undervisningen. Således er der i det kvalitative studie skoler af samme type (teknisk, merkantil, SOSU), der har valgt at lægge mindre vægt på at integrere motion og bevægelse i undervisningen, og nogle skoler af samme type var nået længere end andre. Det kan altså ikke alene forklares med skoletype, områder, eller hvilke uddannelser grundforløbene retter sig mod, i hvilken grad det kan lade sig gøre at implementere motion og bevægelse i undervisningen.

Grundlæggende kan vi i det kvalitative studie skelne mellem tre tilgange til implementering af motion og bevægelse. I den første tilgang er motion og bevægelse højt prioriteret og en integreret del af hverdagen på skolen. Reformen har ikke nødvendigvis ændret noget, men understreget et fokus, der allerede var inden reformen. I den anden tilgang har reformen øget fokus på motion og bevægelse på skolen, og der er igangsat en række ændringer af undervisningen og tilrettelæggelsen af skoledagen med henblik på i højere grad at integrere motion og bevægelse i undervisningen, selvom der godt kan være tvivl blandt lærere og ledere, om man når 45 minutters motion og bevægelse hver dag. I den tredje tilgang opleves vanskelighederne med at integrere motion og bevægelse i undervisningen som så store, at det kun i begrænset omfang kan lade sig gøre. Eller det opleves som en del af reformen, man ikke har nået at gøre så meget ved – endnu. Det er ikke fordi, der ikke er initiativer vedrørende motion og bevægelse på denne gruppe af skoler, men uddannelseslederne på disse skoler udtrykker i interview usikkerhed omkring, hvor stort gennemslaget har været i undervisningspraksis, og lærerne på skolerne vurderer, blandt andet ud fra deres egen undervisning, at "det står nok lidt tyndt til med motion og bevægelse" (lærer, teknisk skole).

På nogle af skolerne i det kvalitative studie beskrives det også, at der er forskelle mellem afdelingerne eller uddannelserne på skolen, således at motion og bevægelse er et prioriteret element i undervisningen nogle steder på skolen, men ikke har samme fokus andre steder på hele skolen.

Eksempler på implementering af motion og bevægelse

På skolerne i det kvalitative studie er der ikke kun forskel på omfanget af motion og bevægelse, men også stor forskel på, hvordan motion og bevægelse inddrages i skoledagen. I Tabel 3.17 nedenfor er der beskrevet en række konkrete eksempler fra forskellige områder af erhvervsuddannelserne.

Tabel 3.17 Eksempler på, hvordan skolerne har implementeret motion og bevægelse

| Skole | Organisering |
|---------------------|---|
| Skole 1 (SOSU) | <ul style="list-style-type: none"> • Hver dag indledes med morgenbevægelse, når eleverne kommer, og afsluttes med bevægelse og idræt, inden de går hjem. Motion og bevægelse søges samtænkt med det faglige indhold af undervisningen. I forbindelse med projektperiode om børneliv på GF1, kan det fx være børnelege. I forbindelse med projektperiode om ældreliv er der fokus på motion, der kan stimulere ældre, som fx ballonøvelser, massage, mindfulness, gåture osv. • Eleverne træner lancier, og danser til den gallafest, der afslutter GF1. • Skolen råder over en hal og fitnessudstyr, som anvendes i undervisningen, og som kan anvendes af eleverne på egen hånd. • Skolen råder over lokaler, der simulerer en plejekrævende borgers hjem, hvor en del af undervisningen på GF2 (social og sundhed) foregår. • Der anvendes brain breaks, dvs. små øvelser, der kobler teori og praksis i øvrig undervisning. |
| Skole 2 (teknisk) | <ul style="list-style-type: none"> • Skolen råder ikke selv over faciliteter til motion, men lejer sig ind andre steder i et dobbeltmodul to gange om ugen. Eleverne vælger mellem otte forskellige tilbud, fx løbehold, indebold, udebold, spinning, svømning eller basis, der fx er gåture o.l. • Derudover indgår bevægelse gennem arbejde i værkstederne, lejlighedsvis walk-and-talk o.l. |
| Skole 3 (teknisk) | <ul style="list-style-type: none"> • Skolen arrangerer en rundboldturnering mellem alle hold på GF2 en time om ugen. Både elever og lærere oplever turneringen som en succes og noget, der styrker det sociale sammenhold på holdene. • Bevægelse indgår automatisk i arbejdet i værkstederne, og som 'power breaks' i mere stillesiddende undervisning. |
| Skole 4 (merkantil) | <ul style="list-style-type: none"> • Eleverne introduceres allerede på introduktionsmødet inden opstart af grundforløbet for at få bevægelse ind som en del af hverdagen. • Skolen har nedsat et bevægelsesudvalg og stillet en værktøjskasse til rådighed for lærerne. Værktøjskassen er blevet til i et samarbejde med en konsulent fra DGI. • Motion og bevægelse kan både være fagligt (fx stafetter, hvor arbejdsopgaver er placeret forskellige steder på post-its, orienteringsløb med brug af apps på mobilen, walk-and-talk) eller ikke-fagligt (bygge et lykkehjul, der bruges efterfølgende til at "vælge" arbejdsopgaver i undervisningen). |

Barrierer for implementering af motion og bevægelse i undervisningen

Erhvervsuddannelserne er indbyrdes meget forskellige og har derfor også forskellige muligheder og udgangspunkter for at integrere motion og bevægelse i undervisningen. I nogle uddannelser indgår idræt direkte i de faglige mål, fx i den pædagogiske assistentuddannelse. En række andre uddannelser har et naturligt bevægelseselement i dele af undervisningen i form af værkstedsarbejde, som det fx er tilfældet på dele af det tekniske område. Samtidig er der andre uddannelser, hvor bevægelse ikke forekommer eller kun indgår i begrænset omfang, som fx på det merkantile område. Både det kvalitative studie og spørgeskemaresultater, peger på, at det er SOSU-skolerne, der i størst omfang har integreret motion og bevægelse i undervisningen.

Lærere og ledere peger i interviewene på forskellige barrierer i forhold til at inddrage motion og bevægelse i undervisningen. Det fremhæves fx på nogle skoler, at nogle af eleverne er begejstrede for motion og bevægelse, mens der er andre elever, der ikke har lyst. Lærerne på en skole beskriver, at det især er svært at få de unge piger eller overvægtige elever til at deltage i de fysiske aktiviteter. Nogle elever undgår at deltage eller vil hele tiden forhandle om deres deltagelse.

Andre peger på, at lærerne selv nogle gange er den største barriere. En grundforløbslærer, der sidder i bevægelsesudvalget på den skolen, siger "Den største udfordring er lærerne og ikke eleverne" (lærer, handelsskole). En uddannelsesleder for GF2 på en teknisk skole tilføjer: "Det er grænseoverskridende for faglæreren. Han vil nok hellere strippe end at deltage i noget boldspil med sine elever, kulturen kan ikke rumme det med motionen, som det er p.t." (uddannelsesleder, teknisk skole). Der peges i interviewene på, at det dels kan stride imod nogle læreres opfattelse af deres egen faglighed, men dels også, at der savnes konkrete værktøjer til, hvordan bevægelse kan integreres i forhold til det faglige læringsudbytte.

En uddannelsesleder for Kontor, handel og forretningservice siger: "Lærerne synes også, det er akavet nogle gange. Det skal give mening for både lærere og elever og helst også ind i en faglig sammenhæng". På den pågældende skole har en pædagogisk konsulent udarbejdet en række værktøjer, men det er ikke altid, at lærerne vurderer, at det er brugbart. Uddannelseslederen siger: "Noget af det er brugbart, og noget af det er meget søgt; nogle af lærerne tager sig til hovedet og tænker, at det ville komme til at virke helt vanvittigt" (uddannelsesleder, handelsskole).

På Kontor, handel og service fremhæves det derudover af nogle lærere og ledere, at andre dele af reformen på deres område spænder ben for intentionen om at integrere motion og bevægelse i undervisningen. En uddannelsesleder på Kontor, handel og service siger i forlængelse: "Jeg tror, de fleste ved, at det er svært at sidde en hel dag og kan godt se vigtigheden af det, men det bliver sjældent 45 minutter hver dag". Det handler især om, at lærerne oplever, at de faglige krav i forhold til fag og niveauer er så høje, at de vurderer, at det på GF2 er vanskeligt at trække tid ud af undervisningen til motion og bevægelse. Nogle lærere mener i tilknytning til dette, at det er svært for eleverne at forstå, at der anvendes tid til aktiviteter som walk-and-talk, fordi eleverne samtidig "hele tiden får at vide, at de har travlt" (lærer, merkantil skole).

Derudover kan der på skolerne i det kvalitative studie også konstateres en usikkerhed på skolerne om, hvad der egentlig tæller med i 45 minutters daglig motion og bevægelse i undervisningen. Tæller bevægelse i værkstedsundervisningen med – er det tilladt at samle motionsdelen i moduler nogle gange om ugen fremfor at prioritere, at der er motion hver dag?

Ledelse gør en forskel for implementering

På en SOSU-skole peger uddannelseslederne for grundforløbet på, at der er forskel på, hvilken vægt motion og bevægelse har på forskellige afdelinger af skolen, og at det er et spørgsmål om kultur. På en afdeling af skolen findes en kultur, hvor alle lærere er ansvarlige for, at motion og bevægelse indgår i undervisningen, også for de lærere, der har et meget lille antal lektioner med et hold. På en anden afdeling er det derimod op til den enkelte lærer, om de vil bruge den værktøjskasse, der er stillet til rådighed.

Dette peger på betydningen af ledelse for implementering af motion og bevægelse. På en af de andre skoler, er det et krav til underviserne, at de skal integrere motion og bevægelse og en uddannelsesleder på grundforløbet siger direkte: "Jeg ansætter ikke en underviser, der ikke kan forholde sig til at lave aktiviteter og bevægelse" (uddannelsesleder, SOSU-skole). Omvendt påpeger en leder på en af de skoler, hvor ledelsen vurderer, at motion og bevægelse endnu ikke er blevet en del af undervisningen: "Det er ikke noget, jeg går og holder øje med. Det er svært. Jeg tror ikke, der er så mange skoler, der er gode til det" (uddannelsesleder, merkantil skole).

3.3.1 Elever og lærere oplever positiv betydning af motion og bevægelse

I det kvalitative studie har lærere, ledere og elever været interviewet omkring deres oplevelse med motion og bevægelse, og hvad deres vurdering er af, hvad elevernes sundhed og trivsel betyder for undervisningen.

På de skoler i det kvalitative studie, hvor der har været fokus på motion og bevægelse fortæller elever og lærere om positive oplevelser i forhold til det sociale miljø, koncentration, læringsmiljø m.m. Motion og bevægelse hæver energiniveauet, og selvom det også kan give udfordringer for lærerne at få eleverne "ned igen", er det de positive effekter, der fylder i de kvalitative interview.

I forhold til de sundhedsmæssige og indlæringsmæssige effekter siger en elev på GF1 på grundforløbet på Omsorg, sundhed og pædagogik om motion og bevægelse: "Det giver bedre koncentration, det kan jeg mærke i forhold til folkeskolen, hvor man sad og var træt og ukoncentreret. Nu er jeg mere fokuseret på, hvad læreren siger" (elev, SOSU-skole). En elev på GF2 på grundforløbet på en teknisk skole tilføjer: "Jeg tror, motion hjælper os med at tage imod de informationer, man får, og jeg synes egentlig, det er rart, at det ligger i undervisningen, for så får man ikke dårlig samvittighed og kan fokusere på lektier i fritiden" (elev, teknisk skole).

På en tekniske skole, hvor de har ladet eleverne vælge sig ind på motionshold to gange om ugen betyder det, at eleverne mødes på tværs af hold. Det har nogle positive afsmittende effekter på det sociale miljø i og med, at eleverne bliver rystet sammen på nye måder. En række elever, der spiller fodbold sammen de to gange om ugen, beskriver det som sjovt og noget, der opbygger identitet og fællesskab.

En uddannelsesleder fra en teknisk skole siger, om motion og bevægelse, "Jeg oplever, at det har en effekt for deres læring. En motivation, de får gennem glæde og have det sjovt, og de gerne vil gøre noget. Og så bliver eleverne rystet sammen, lærer hinanden at kende, og det giver godt læringsmiljø".

Samlet set er der i overensstemmelse med intentionerne i reformen sket en stigning i andelen af elever, der deltager i motion og bevægelse. Og det fremgår blandt andet af det kvalitative studie, at skolerne arbejder med at finde måder, hvorpå motion og bevægelse kan indgå, selvom der er forskel på, hvor meget det fylder på den enkelte skole/afdeling, og resultaterne indikerer, at der er en stor betydning af initiativer på skole-/afdelingsniveau, herunder ledelsens indstilling. Der er dog også udfordringer i forhold til implementering, fx lærerkultur, at finde øvelser og værktøjer, der fungerer, holdninger blandt nogle grupper af elever m.m.

3.4 Vurdering af betydningen af Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø for reformmålene

Kapitlet viser, at implementeringen af reforminitiativerne under indsatsområdet Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø er i gang på skolerne. Særligt i forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet på GF1 er man nået langt, mens der er større variation i forhold til implementering af motion og bevægelse i undervisningen, hvor nogle skoler har en aktiv tilgang til indsatsen, mens andre skoler peger på, at de ikke har haft mulighed for at prioritere indsatsen i særlig høj grad, hvor det kvalitative studie peger på forhold som ledelsesinvolvering, kulturen blandt faglærerne og forskellen mellem de forskellige områder af erhvervsuddannelserne. Ganske som før reformen er undervisningen for langt de fleste elever under 25 år forankret i holdfællesskaber.

I forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet efter reformen lægger flere aktører vægt på, at GF1 er et positivt og velfungerende element i reformen og både kvantitative og kvalitative data viser, at skolerne arbejder med at finde måder at tilrettelægge forløbene og ungdomsuddannelsesmiljøet på. Som nævnt i indledningen er det gode ungdomsuddannelsesmiljø i reformen defineret ved aldersopdelt spor, styrkede holdfællesskaber, integration af motion og bevægelse m.m. med henblik på at styrke det faglige og sociale miljø og indfri reformmålene. Et flertal af lærerne vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er blevet bedre på skolen/afdelingen efter reformen, og at det har en positiv eller neutral påvirkning af det sociale miljø.

Selvom der er en række positive udsagn i de kvalitative interview fra eleverne om positive virkninger af ungdomsuddannelsesmiljøet i forhold til motivation, socialt miljø m.m., kan det ikke spores i de kvantitative målinger. Elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse har den samme vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet og det sociale miljø som før reformen. Og at resultaterne for de øvrige elever, der er under 25 år, men som ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, viser, at denne aldersgruppe har en dårligere vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet på skolen/afdelingen efter reformen. Et forbehold skal tages, fordi den første måling blandt elever efter reformen er gennemført i forbindelse med det første gennemløb efter reformen – altså på et relativt tidligt tidspunkt i implementeringsprocessen. Men resultaterne blandt eleverne indikerer, at forandringen ikke er slået igennem blandt eleverne endnu, og at der er en fare for, at øvrige elever under 25 år, der starter direkte på GF2, bliver "glemt" i forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet. Dette underbygges af, at det kvalitative studie viser, at ungdomsuddannelsesmiljøerne på skolerne særligt er koncentreret om GF1.

Dermed må det konstateres, at implementeringen indtil videre har haft størst indflydelse på strukturer, men kun i begrænset omfang har haft målbar indflydelse på lærerpraksis og elevernes oplevelse af uddannelsen. Undtagelsen herfra er, at en større andel af eleverne, der deltager i motion og bevægelse, er steget på de tekniske uddannelsesområder og på området Fødevarer, landbrug og oplevelser.

Givet at implementeringen ikke målbart har påvirket lærerpraksis og elevernes opfattelse af uddannelsen, er det endnu for tidligt at vurdere, om indsatsområdet understøtter reformmålene om øget rekruttering (mål 1) og fuldførelse (mål 2) (dvs. om indsats teorien er sand). Det kan sagtens være tilfældet på længere sigt, men må derfor afvente senere undersøgelser i følgeforskningsprojektet, når reformen er mere tilbunds gående implementeret.

I forhold til elevtrivsel (mål 4) er der positivt indikationer på, at reforminitiativet om motion og bevægelse virker, i og med at afdelinger, hvor man med reformen har øget fokus på motion og bevægelse, oplever en højere trivsel, end afdelinger hvor man har samme niveau for motion og bevægelse som før reformen. I forhold til reforminitiativerne ungdomsuddannelsesmiljø og socialt miljø er der indikationer på, at det er de rigtige indsatsområder at satse på, da afdelinger med en bedre elevvurdering af ungdomsuddannelsesmiljø og socialt miljø har højere trivsel både før og efter reformen. Men reformen har ikke gjort noget for at styrke denne sammenhæng (se tekstboks nedenfor).

Sammenhæng mellem implementering af indsatsområdet og trivsel

Som gennemgået i indledningen har vi undersøgt den statistiske sammenhæng mellem skolernes implementering af indsatsområdet og reformmålet om øget elevtrivsel. Resultaterne afrapporteres nedenfor (se også bilagsrapporten: Sammenhængen mellem udvalgte indsatsområder og reformmål). Når resultaterne læses skal man holde sig for øje, at trivslen er faldet for elevgruppen som helhed fra 71 til 67 på en skala fra 0-100 mellem baselinemålingen og reformmålingen, og at når der derfor tales om en forbedring af trivsel skal det ses relativt i forhold til andre afdelinger/skoler (se også kapitel 8).

Overordnede resultater om sammenhængen mellem Attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø og elevtrivsel

Overordnet set er der en positiv sammenhæng med trivslen, så afdelinger, hvor der er en større tilfredshed med de parametre, vi måler på, er der også højere trivsel. Dette kan indikere, at det er de rigtige indsatsområder, man arbejder med i reformen. Det er imidlertid ikke muligt at se, om reformens indsatser i forhold til ungdomsuddannelsesmiljø og socialt miljø har øget elevtrivslen, men det tyder på, at der er en positiv sammenhæng mellem motion og bevægelse og elevtrivsel, således at afdelinger, hvor man med reformen har øget fokus på motion og bevægelse, også har større elevtrivsel.

Specifikke resultater for ungdomsuddannelsesmiljø

Analyserne af elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet viser, at der både før og efter reformen er en højere elevtrivsel i afdelinger, hvor der er en bedre vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet. Da elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet ikke ændrer sig grundlæggende fra baselinemålingen før reformen til den første måling efter reformen, er det ikke muligt at fastslå, om reformen øger sammenhængen mellem ungdomsuddannelsesmiljø og trivsel.

Specifikke resultater for socialt miljø

Det sociale miljø blandt eleverne i afdelingerne ser, ligesom ungdomsuddannelsesmiljøet, ud til at påvirke trivslen positivt både før og efter reformen. Nogle af vores resultater kan endda tyde på, at sammenhængen er blevet styrket hen over reformperioden, om end disse resultater ikke er robust i statistisk henseende. Det gælder imidlertid som for ungdomsuddannelsesmiljøet, at da elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet er relativt konstant, er det ikke muligt at fastslå, om reformen øger sammenhængen mellem socialt miljø og trivsel.

Specifikke resultater for motion og bevægelse

Undersøgelsen af, hvordan motion og bevægelse påvirker elevernes trivsel i afdelingen, viser, at der generelt er en højere trivsel i afdelinger, hvor eleverne deltager i motion og bevægelse både før og efter reformen. Samtidig tyder det på, at reformen kan have medvirket til at styrke den positive sammenhæng mellem motion og bevægelse og trivsel. Som nævnt ovenfor er trivselsniveauet generelt faldet for eleverne, men analyserne viser en tendens til, at trivslen har udviklet sig mindre negativt i de afdelinger, der har haft held til at øge motionsniveauet mere.

4 Klare adgangskrav

Indsatsområdet Klare adgangskrav indbefatter, at elever efter reformen skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik i de afsluttende prøver i 9. eller 10. klasse for at blive optaget på en erhvervsuddannelse. Elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, skal derudover være erklæret uddannelsesparate til en erhvervsuddannelse. For elever, der ikke lever op til adgangskravene, men som alligevel har de nødvendige forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse, skabes der en række alternative adgangsveje blandt andet i form af mulighed for optag ud fra en helhedsvurdering baseret på prøve og samtale.

Formålet med adgangskravene er at sikre et mere ensartet niveau i de grundlæggende forudsætninger blandt eleverne og derigennem styrke elevernes udbytte af undervisningen og øge fuldførelsesgraden. Det højere faglige niveau blandt eleverne skal også være med til at øge erhvervsuddannelsernes attraktionsværdi for elever med stærke forudsætninger.

I analysen af implementering, virkninger og resultater af indsatsområdet tager vi udgangspunkt i den forandringsteori, som er formuleret for indsatsområdet, og som er gengivet i bilag 4. De undersøgelsesspørgsmål, som er i fokus i dette kapitel, tager afsæt i forandringsteorien. Undersøgelsesspørgsmålene fremgår af tekstboksen nedenfor og vil strukturere dette kapitel.

Undersøgelsesspørgsmål

Har klare adgangskrav skabt et stærkere elevgrundlag?

- Hvordan er elevsammensætningen på grundforløbene sammenlignet med før reformen?
- Er elevsammensætningen blandt ansøgere til eud ændret, så den indeholder elever med højere karaktergennemsnit end før reformen?
 - Oplever lærere, at en større andel af eleverne har de nødvendige, personlige, sociale og boglige forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse efter reformen?
 - Oplever lærerne, at en større andel af eleverne er aktivt deltagende i undervisningen?
- Er der en større andel af eleverne, som oplever, at de er motiverede og aktivt deltagende?

Hvad er status for implementeringen af optagelsesprøver og helhedsvurderinger?

- Hvor stor en andel af eleverne kommer ind via en optagelsesprøve?
- Hvor stor en andel af eleverne kommer ind via helhedsvurderinger?
- Hvordan oplever ledelse og lærere tilrettelæggelsen af optagelsesprøver og helhedsvurderinger?
- Vurderer lærere og ledere, at forberedende tilbud er med til at opkvalificere elever, som ikke opfylder adgangskrav?

Er det sandsynligt, at indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af reformmålene?

- Påbegynder flere elever en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse, fordi karakterkrav gør eud mere eftertragtet?
- Er der mindre frafald pga. karakterkrav?
- Bliver eleverne dygtigere pga. mere ensartede forudsætninger?
- Er der højere elevtrivsel pga. en mere ensartet elevmasse?

4.1 Styrkelse af elevgrundlaget på grundforløbet

I dette afsnit ligger fokus på, hvad indførelsen af klare adgangskrav har betydet for elevgrundlaget på grundforløbet, og i hvilken grad det har haft en betydning for optagelsesgrundlaget i retning af, at der nu er flere af eleverne på grundforløbet, som er motiverede og har de nødvendige forudsætninger for at gennemføre en eud.

Stigende karaktergennemsnit i dansk og matematik blandt elever, der starter på grundforløb
Vi indleder med at se på udviklingen i de faglige forudsætninger for de elever, der starter på et grundforløb. I Tabel 4.1 nedenfor vises gennemsnittet for dansk- og matematikprøverne ved grundskolens afgangsprøve for de 15-19-årige, der påbegynder et grundforløb i august-september i årene 2010-2015.⁶ De 20+-årige indgår ikke, da Danmarks Statistiks register for folkeskolekarakterer (UDFK) først startede i skoleåret 2001/2002. Der er derfor flere af de personer, der er over 20 år, når de starter på et grundforløb, hvis karakterer ikke findes i registrene. I tabellerne har vi derfor valgt kun at inkludere elever, som ved påbegyndelse af grundforløbet er 15-19 år, så resultatet ikke påvirkes af manglende karakteroplysninger.

Tabel 4.1 Karaktergennemsnit i dansk og matematik til 9./10. klasses afgangsprøve for 15-19-årige, der påbegynder et grundforløb i august-september i årene 2010-2015

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Karaktergennemsnit i dansk (kun for 15-19-årige) | | | | | | |
| Alle uddannelsesområder | 4,4 | 4,5 | 4,5 | 4,6 | 4,6 | 4,7 |
| Antal observationer | 18.621 | 17.651 | 16.332 | 15.311 | 15.169 | 15.102 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| Antal observationer | 2.502 | 2.449 | 2.294 | 2.145 | 2.227 | 2.062 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,9 | 4,8 | 4,9 |
| Antal observationer | 5.566 | 5.166 | 4.952 | 4.758 | 4.283 | 3.732 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,8 |
| Antal observationer | 2.732 | 2.543 | 2.198 | 1.931 | 1.923 | 2.662 |
| Teknologi, byggeri og transport | 4,1 | 4,2 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,5 |
| Antal observationer | 7.821 | 7.493 | 6.888 | 6.477 | 6.736 | 6.646 |
| Karaktergennemsnit i matematik (kun for 15-19-årige) | | | | | | |
| Alle uddannelsesområder | 4,5 | 4,0 | 4,3 | 3,9 | 4,3 | 4,6 |
| Antal observationer | 19.031 | 18.115 | 16.776 | 15.669 | 15.509 | 15.336 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 4,7 | 4,1 | 4,6 | 4,0 | 4,3 | 4,8 |
| Antal observationer | 2.568 | 2.519 | 2.363 | 2.219 | 2.282 | 2.093 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 4,2 | 3,7 | 3,9 | 3,5 | 3,8 | 4,2 |
| Antal observationer | 5.644 | 5.247 | 5.030 | 4.806 | 4.348 | 3.777 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 3,6 | 3,1 | 3,5 | 2,7 | 3,1 | 3,5 |
| Antal observationer | 2.742 | 2.577 | 2.236 | 1.963 | 1.936 | 2.711 |
| Teknologi, byggeri og transport | 5,0 | 4,4 | 4,8 | 4,5 | 4,9 | 5,1 |
| Antal observationer | 8.077 | 7.772 | 7.147 | 6.681 | 6.943 | 6.755 |

Note: Grundforløbet var ikke obligatorisk på sundhed, omsorg og pædagogik.

Kilde: KORAs beregninger på egne registerdata.

⁶ Erhvervsuddannelserne har – og havde især inden reformen – løbende optag på grundforløbet fordelt ud over årets fire kvartaler. Af datamæssige årsager er det på analysetidspunktet kun muligt at medtage reformelever med start i august-september 2015 og derfor foretages sammenligningen bagud i tid også i forhold til august-september.

For danskprøvernes vedkommende viser tabellen, at mens karaktergennemsnittet stort set er uændret i perioden blandt de elever, der påbegynder et grundforløb på Fødevarer, jordbrug og oplevelser eller Omsorg, pædagogik og sundhed, så er der for de øvrige to områder en tendens til stigende karakterniveau i årene 2010 og frem til 2015. Udviklingen er allerede startet i årene inden reformen, men stigningen i gennemsnittet fortsættes i 2015. I 2010 var karaktergennemsnittet i dansk for elever på Teknologi, byggeri og transport i august-september fx 4,1 – i 2014 var det steget til 4,4 og til 4,5 i 2015.

Når vi ser på karaktergennemsnittet i matematik, er der større udsving fra år til år, end det er tilfældet for karaktergennemsnittet i dansk. Karaktergennemsnittet for elever optaget på Fødevarer, jordbrug og oplevelser i august-september 2010 var fx 4,7 i 2010 og 4,6 i 2012, men 4,1 i 2011. I 2015 var gennemsnittet 4,8. For alle fire hovedområder på nær Omsorg, sundhed og pædagogik gælder dog, at gennemsnittet i matematikprøverne i august-september 2015 var højere end eller lig med gennemsnittet i de øvrige år i perioden 2010-2014.

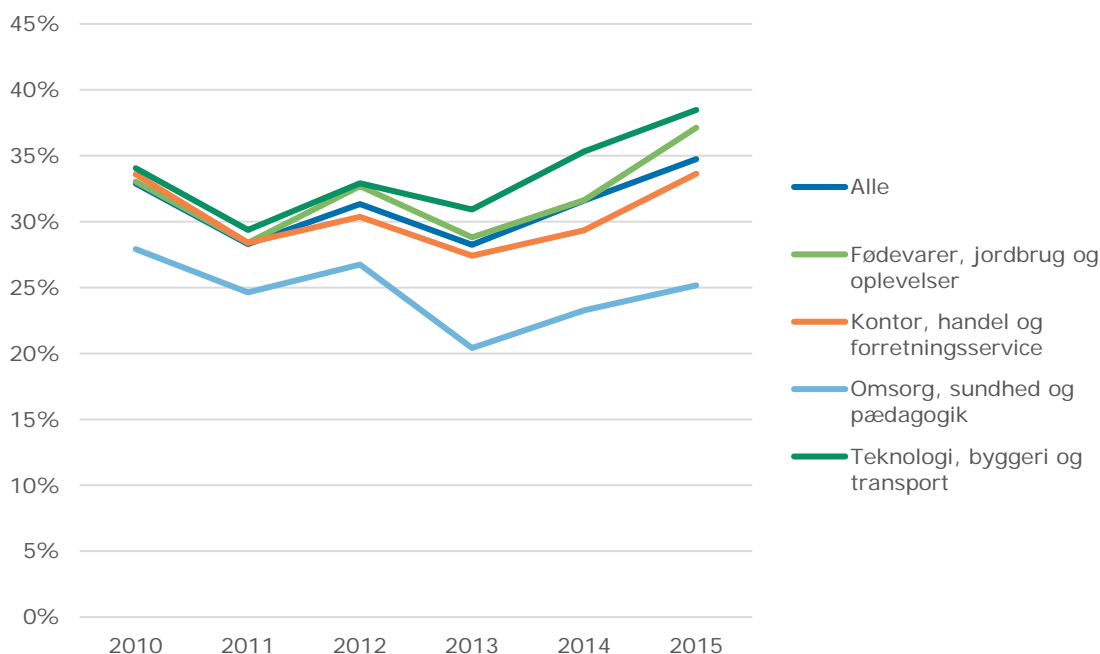
Umiddelbart ser der således ud til at være sket en lille styrkelse af forudsætningerne i matematik og dansk hos de elever, der påbegyndte et grundforløb i august-september 2015 efter reformens ikrafttræden, sammenholdt med de elever, der påbegyndte et grundforløb i august-september i årene forud for reformen. Det er dog vanskeligt at konkludere, at ændringen i elevernes karaktergennemsnit *entydigt* skal tilskrives reformen, da der samtidig har været en generel tendens til, at gennemsnittet i både dansk og matematik har været stigende i perioden fra 2010-2015 for alle elever, der afslutter grundskolen i 9. klasse (UVM 2015).

Når vi ser på karakterniveauerne mellem de fire hovedområder, har eleverne på Omsorg, pædagogik og sundhed i alle årene det laveste matematikgennemsnit, og eleverne på Teknologi, byggeri og transport det højeste matematikgennemsnit. Elever på Kontor, handel og service har i hele perioden det højeste gennemsnit i dansk, mens elever på Teknologi, byggeri og transport har det laveste dansk gennemsnit i årene 2010-2014.

Stigning i andelen af elever med karaktergennemsnit over 5

Som nævnt er et af formålene med adgangskravene at sikre et mere ensartet niveau i de grundlæggende forudsætninger blandt eleverne for derigennem at styrke undervisningen og øge fuldførelsesgraden, hvilket skal være med til at øge erhvervsuddannelsernes tiltrækningsværdi, ikke mindst hos de fagligt stærke elever. Det er derfor interessant at følge udviklingen i tilgangen af elever med relativt høje karakterer fra grundskolen. I Figur 4.1 vises derfor andelen af elever, der havde et karaktergennemsnit over 5 i grundskolens afsluttende dansk og matematikprøver, blandt de 15-19-årige elever, der påbegyndte et grundforløb i august-september i årene 2010-2015. Som nævnt vælger vi kun at se på karakterniveauet for de 15-19-årige elever, da der blandt de ældre elever er mange uden karakteroplysninger i registrene. De overordnede tendenser er dog de samme, hvis vi opgør udviklingen for de 15-24-årige.

Figur 4.1 Andel af elever i alderen 15-19 år, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, med over 5 i karaktergennemsnit fra grundskolen



Note: Beregning af gennemsnittet for dansk og matematik er beskrevet i boks 2 "Sådan beregnes karaktergennemsnittet" i bilag 2. For en uddybende beskrivelse af populationen, se boks 1 "Beskrivelse af populationen, bilag 2. Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på egne registerdata.

Figuren viser, at andelen af elever med et karaktergennemsnit over 5 skiftevis falder og stiger fra 2010 til 2013, mens andelen stiger fra 2013 og frem. Det gælder for alle fire uddannelsesområder.

Hvis vi alene sammenligner året før og efter reformen, ses den største ændring på områderne Kontor, handel og forretningsservice samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor andelen af elever med et gennemsnit over 5 stiger fem procentpoint fra 2014 til 2015. Hvor der i 2014 var 32 % af de 15-19-årige elever på Fødevarer, jordbrug og oplevelser, som havde et gennemsnit på over 5, gjaldt det i 2015 for 37 % af eleverne. På Kontor, handel og forretningsservice steg andelen tilsvarende fra 29 til 34 %. Omsorg, sundhed og pædagogik oplever den mindste stigning i andelen af 15-19-årige elever med et gennemsnit over 5 fra 23 % i 2014 til 25 % i 2015.

Stigningen i andelen af elever med karakterer over 5 sker for alle områderne allerede fra 2013 til 2014, det vil sige inden reformen, men for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Kontor, handel og forretningsservice sker der en endnu større stigning fra 2014 til 2015, mens der for de to øvrige områder er tale om en mindre stigning fra 2014 til 2015 end fra 2013 til 2014.

I stort set hele perioden er Teknologi, byggeri og transport det område, hvor andelen af 15-19-årige elever med et gennemsnit over 5 udgør den største andel, efterfulgt af Fødevarer, jordbrug og oplevelser og derefter Kontor, handel og forretningsservice. I alle årene er andelen af bogligt stærke elever lavest på Omsorg, sundhed og pædagogik.

Tabel 4.2 Andel elever med under 02 i gennemsnit i dansk og matematik ved grundskolens afsluttende eksaminer. Kun for 15-19-årige optaget i august-september. Procentangivelser (på nær antal observationer)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Alle | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 27 | 31 | 27 | 31 | 28 | 20 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 19 | 16 | 19 | 16 | 11 |
| Missing karakter | 12 | 12 | 12 | 13 | 12 | 9 |
| Antal observationer | 20.947 | 19.787 | 18.275 | 17.226 | 17.009 | 16.373 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 31 | 34 | 29 | 35 | 32 | 20 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 13 | 18 | 14 | 17 | 16 | 9 |
| Missing karakter | 17 | 17 | 15 | 18 | 16 | 11 |
| Antal observationer | 2.967 | 2.892 | 2.670 | 2.559 | 2.590 | 2.271 |
| Kontor, handel og forretningsservice | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 22 | 29 | 25 | 29 | 27 | 19 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 21 | 17 | 21 | 17 | 12 |
| Missing karakter | 7 | 8 | 7 | 9 | 9 | 7 |
| Antal observationer | 5.956 | 5.556 | 5.294 | 5.118 | 4.650 | 3.970 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 30 | 35 | 33 | 40 | 36 | 27 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 19 | 26 | 21 | 27 | 23 | 17 |
| Missing karakter | 10 | 10 | 12 | 13 | 13 | 10 |
| Antal observationer | 2.999 | 2.786 | 2.445 | 2.171 | 2.152 | 2.916 |
| Teknologi, byggeri og transport | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 29 | 29 | 27 | 29 | 26 | 18 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 16 | 14 | 15 | 13 | 9 |
| Missing karakter | 14 | 13 | 13 | 13 | 13 | 9 |
| Antal observationer | 9.025 | 8.553 | 7.866 | 7.378 | 7.617 | 7.216 |

Note: Beregning af gennemsnittet for dansk og matematik er beskrevet i boks 2 "Sådan beregnes karaktergennemsnittet" i bilag 2. For en uddybende beskrivelse af populationen, se boks 1 "Beskrivelse af populationen", bilag 2.

Missing angiver, at Danmarks Statistik ikke har registreret karakteroplysninger om eleven og kan skyldes en række forskellige forhold, fx at eleven ikke har deltaget i prøven, registreringsfejl osv.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Fald i andelen af elever med karakterer under 02 i dansk og matematik

Via alternative adgangsveje fx optagelsesprøve, sommerkurser eller uddannelsesaftale med en virksomhed, er det stadig efter reformen muligt at blive optaget på grundforløbet, selvom man ikke lever op til adgangskravet. Det betyder, at der efter reformens ikrafttræden stadig optages elever med under 02 i gennemsnit i dansk og matematik. I Tabel 4.2 har vi fulgt andelen af elever, der ikke ville opfylde karakterkravet sig i årene 2010-2015, med udgangspunkt i gruppen af 15- 19 årige elever. Tabellen viser, at andelen bevæger sig op og ned i årene fra 2010-

2013 for derefter at falde fra 2013 og frem. Hvor 15 % af de elever, der blev optaget i 2010, ikke levede op til karakterkravene, gælder det 11 % i 2015 (medtages elever, hvor der ikke er registreret karakterer ('missing') er udviklingen fra 27 % i 2010 til 20 % i 2015 (se Bilag 2 for afgrænsninger og definitioner). Udviklingen gælder for alle fire uddannelsesområder.

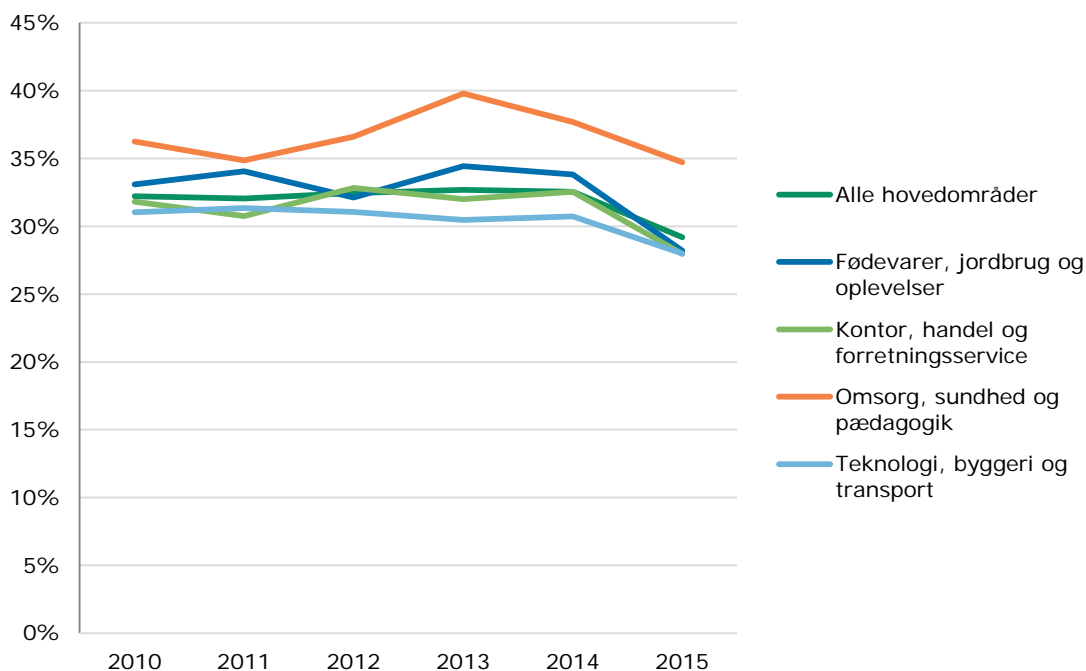
Hvis vi alene ser på udviklingen fra året før og efter reformens ikrafttræden, så fremgår det, at ændringen fra 2014 til 2015 er størst på Fødevarer, jordbrug og oplevelser (det gælder uanset, om elever uden oplyst karakter tælles med i andelen eller ej). Set over hele perioden er andelen af elever, der ikke opfylder adgangskravet, højest på Omsorg, sundhed og pædagogik – det gælder også efter reformen.

Fald i andelen af elever, der har forældre, der er ufaglærte, andelen af etniske minoriteter m.m.

Som en forventelig sideeffekt viser gennemgangen af elevgrundlaget efter reformen, at der er indikationer på, at adgangskravet og erhvervsuddannelsesreformen som helhed har en række sociale konsekvenser i og med, at andelen af elever, der har forældre, der er ufaglærte, andelen af etniske minoriteter og andelen af elever, der er dømt for kriminalitet, er faldet på det første optag efter reformen. Når vi skriver forventeligt, er det fordi, det er dokumenteret i forskningen, at disse grupper har lavere karakterer i folkeskolen og der derfor må forventes, at der er flere, der ikke lever op til adgangskravet (Humlum & Jensen 2010).

I figuren nedenfor er andelen af elever på grundforløbet, hvis far har grundskolen som højest fuldførte uddannelse, opgjort i årene 2010-2015 med udgangspunkt i gruppen af 16-17-årige elever (afgrænsningen foretages af datamæssige grunde, se Bilag 2).

Figur 4.2 Andelen af elever, hvis fædre har grundskolen som højest fuldførte uddannelse. Kun 16-17-årige.

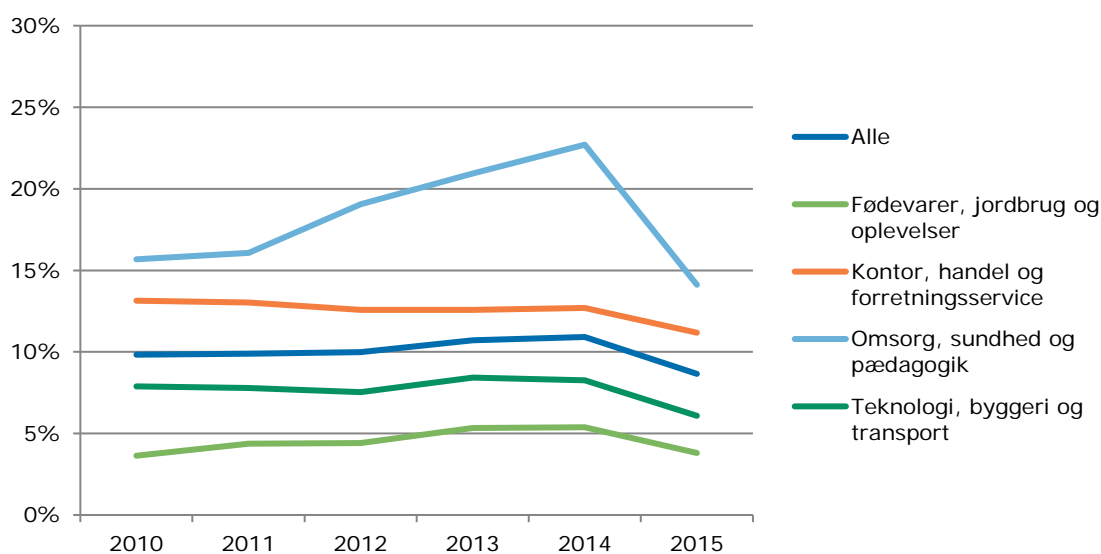


Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Figuren viser, at samlet set og på hvert af de fire hovedområder falder andelen af elever, hvis forældre har grundskole som højest gennemførte uddannelse. I figuren er kun vist tallene for farens højeste uddannelse, men samme tendenser gør sig gældende, når vi ser på moderens højeste uddannelse. Ud af alle, der påbegyndte et grundforløb i august-september 2010, havde 30 % af de 16-17-årige elever en far med grundskole som højest fuldførte uddannelse. I 2014 havde 29 % af de 16-17-årige, der påbegyndte et grundforløb i august-september, en far med denne uddannelse, mens denne andel, blandt elever der påbegynder et grundforløb i august-september i 2015, faldt til 26 %. Der er en overrepræsentation af elever med anden etnisk baggrund end dansk i denne gruppe, og tal for andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere på grundforløbet viser samme tendens som vist i Figur 4.3 nedenfor.

Figur 4.3 Andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere fordelt på hovedområderne, for elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015.



Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere er især faldet på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor andelen faldt fra 23 % i 2014 til 14 % i 2015. Det absolutte antal af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere er dog ikke faldet på området Omsorg, sundhed og pædagogik, hvilket betyder, at reformen ikke har fået færre med ikke-vestlig baggrund til at påbegynde et grundforløb på området. Muligvis er en del af faldet i andelen et udtryk for, at de elever, der tidligere begyndte direkte på hovedforløbet, men nu skal tage et grundforløb, primært har dansk eller anden vestlig baggrund. Blandt elever på Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport er andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere faldet fra 2014 til 2015 fra henholdsvis 5 til 4 %, 13 til 11 % og 8 til 6 %. Etnicitetsfordelingen er forholdsvis stabil op til reformen for de tre hovedområder, hvilket kan tyde på, reformen har haft en betydning for tilgangen blandt ikke-vestlige indvandrere og efterkommere.

I Bilag 2 Hvem er eleverne på grundforløbet før og efter reformen? er der gengivet en fuld profil for optaget af elevårgange i årene før og efter reformen. Heraf fremgår det, at andelen af elever med en kriminalitetsafgørelse og andelen af elever, der forbruger psykofarmaka, er faldet på det første optag af elever efter reformen. Også dette er indikationer på, at reformen har sociale konsekvenser. Der er dog forskel mellem de enkelte hovedområder.

Særligt på områderne for Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser vurderer lærerne, at flere elever har de nødvendige boglige forudsætninger efter reformen. Som supplement til analyserne af karakterniveau blandt eleverne har vi bedt lærerne vurdere grundforløbselevernes forudsætninger for at gennemføre den samlede erhvervsuddannelse før og efter reformen. Data efter reformen er indhentet i september 2016, altså et år efter de senest tilgængelige karakterdata.

Hvis vi ser på, hvordan lærerne på grundforløbet vurderer de boglige forudsætninger hos elever, der påbegyndte et grundforløb henholdsvis før og efter reformens ikrafttræden, så fremgår det af Tabel 4.3 nedenfor, at der er en større andel af eleverne efter reformen, der har de nødvendige boglige forudsætninger for at gennemføre den samlede erhvervsuddannelse.

Tabel 4.3 Hvor stor en andel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) ift. at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? Angiv et skøn. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Ingen | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1-25 % | 13 | 7 | 6 | 5 | 4 | 4 | 10 | 13 |
| 26-50 % | 18 | 12 | 17 | 17 | 19 | 8 | 22 | 18 |
| 51-75 % | 26 | 30 | 34 | 30 | 39 | 29 | 37 | 27 |
| 76-99 % | 29 | 36 | 35 | 36 | 31 | 46 | 23 | 31 |
| Alle | 3 | 15 | 6 | 11 | 2 | 12 | 3 | 8 |
| Ved ikke | 8 | 1 | 4 | 0 | 6 | 0 | 5 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,000 | | 0,027 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) ift. at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? Spørgsmålet er stillet respondenter, der har undervist reformelever.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at ændringen er størst på Omsorg, sundhed og pædagogik: Hvor 58 % af lærerne inden reformen vurderede, at over halvdelen af eleverne havde de nødvendige boglige forudsætninger, gælder det således 81 % af lærerne efter reformen. Udviklingen skal ses i sammenhæng med, at grundforløbet før reformen ikke var obligatorisk på Omsorg, sundhed og pædagogik, og at mange af de elever, der før startede direkte på hovedforløbet, nu er en del af grundforløbet.

Den næststørste ændring gælder Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor der er en stigning fra 72 til 87 % i andelen af lærere, der vurderer, at over halvdelen af eleverne havde de nødvendige boglige forudsætninger. For de to andre områder, Kontor, handel og forretningsservice samt Teknologi, byggeri og transport, er der henholdsvis 2 og 3 procentpoints forskel på, hvor stor en andel af lærerne, der vurderer, at over halvdelen af eleverne har de nødvendige boglige forudsætninger. Her er der en stigning fra henholdsvis 75 til 77 % og fra 63 til 66 %.

Lærerne vurderer, at flere elever har de nødvendige personlige og sociale forudsætninger

Lærerne er desuden blevet bedt om at vurdere, om eleverne på grundforløbet har de nødvendige personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre den samlede erhvervsuddannelse. Som det fremgår af Tabel 4.4 er der en tendens i retningen af, at en større andel af eleverne vurderes at have de nødvendige personlige og sociale forudsætninger.

Tabel 4.4 Hvor stor en andel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger ift. at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? Angiv et skøn. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=166) | 2015 (n=217) | 2016 (n=228) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=404) |
| Ingen | 0 | 1 | 6 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 1-25 % | 10 | 7 | 18 | 20 | 7 | 3 | 8 | 6 |
| 26-50 % | 27 | 19 | 42 | 36 | 23 | 14 | 23 | 15 |
| 51-75 % | 42 | 40 | 29 | 39 | 45 | 46 | 39 | 39 |
| 76-99 % | 15 | 31 | 2 | 2 | 24 | 34 | 25 | 37 |
| Alle | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 |
| Ved ikke | 5 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,058 | | 0,038 | | 0,001 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger ift. at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? Spørgsmålet er stillet respondenter, der har undervist reformelever.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at hvor 59 % af lærerne på Omsorg, sundhed og pædagogik inden reformen vurderede, at over halvdelen af eleverne havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger, gælder det 72 % af lærerne efter reformen. På Fødevarer, jordbrug og oplevelser er den tilsvarende ændring fra 69 til 83 %, mens det på Teknologi, byggeri og transport ændrer sig fra at være 67 til 79 % af lærerne, der vurderer, at over halvdelen af eleverne havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger. Også på Kontor, handel og forretningsservice vurderer lærerne umiddelbart eleverne mere positivt efter reformen, men ændringen er ikke statistisk signifikant. Og det er det hovedområde, hvor færrest lærere både før og efter reformen vurderer, at over halvdelen af eleverne har de nødvendige personlige og sociale forudsætninger. I tillæg til vurderingen af elevernes forudsætninger, har vi bedt lærerne både før og efter reformen om at vurdere elevernes deltagelse i undervisningen.

Lærerne på Teknologi, byggeri og transport vurderer, at flere elever deltager aktivt i undervisningen.

I forhold til elevernes aktive deltagelse i undervisningen på grundforløbet er der, som det fremgår af Tabel 4.5 nedenfor på alle områder – på nær Kontor, handel og forretningsservice – en tendens til at vurdere elevernes aktive deltagelse mere positivt efter reformen. Ændringen er dog kun statistisk signifikant på Teknologi, byggeri og transport, hvor 76 % af lærerne før reformen vurderede, at over halvdelen af eleverne deltog aktivt i undervisningen, mens det gjaldt 86 % af lærerne efter reformen.

Tabel 4.5 Tænk fortsat på den klasse/det hold/den gruppe elever, hvor du har haft flest timer siden årsskiftet. Hvor stor en andel af eleverne er aktivt deltagende i undervisningen for tiden? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=166) | 2015 (n=217) | 2016 (n=228) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=404) |
| Ingen | 1 | 1 | 8 | 8 | 4 | 1 | 2 | 1 |
| 1-25 % | 9 | 4 | 22 | 19 | 16 | 13 | 5 | 3 |
| 26-50 % | 18 | 14 | 37 | 39 | 41 | 30 | 16 | 9 |
| 51-75 % | 33 | 36 | 31 | 30 | 33 | 48 | 32 | 30 |
| 76-99 % | 29 | 39 | 1 | 3 | 6 | 8 | 35 | 48 |
| Alle | 8 | 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 | 8 |
| Ved ikke | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,218 | | 0,606 | | 0,090 | | 0,001 | |

Note: Spørgsmaalsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmaalsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af eleverne er aktivt deltagende i undervisningen for tiden? Spørgsmalet er i 2016 stillet respondenter, der har undervist reformelever.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Som supplement til lærernes vurdering af elevernes aktive deltagelse i timerne har vi bedt eleverne om at vurdere deres egen deltagelse i timerne og deres lyst til at lære nyt.

Elevernes aktive deltagelse og lyst til at lære nyt stort set uændret efter reformen

Som det fremgår af Tabel 4.6 er der en lidt mindre andel af eleverne, der erklærer sig lidt enige eller helt enige i, at de deltager aktivt i timerne, når vi sammenligner elevernes udsagn før og efter reformen. Det gælder 93 % af eleverne før reformen og 90 % af eleverne efter reformen. Der er en signifikant mindre andel, der er helt enige, og signifikant større andel, der vælger kategorien 'hverken/eller'. Andelen af elever, der er helt eller lidt uenige er således på samme niveau før og efter reformen.

Tabel 4.6 Hvor enig eller uenig er du i at... Jeg deltager aktivt i timerne. Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|--------------------------|--------------|----------------|
| Helt enig | 66,6* | 60,4 |
| Lidt enig | 26,4 | 29,2 |
| Hverken enig eller uenig | 4,7* | 7,8 |
| Lidt uenig | 2,0 | 2,1 |
| Helt uenig | 0,4 | 0,5 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmalet lød Hvor enig eller uenig er du i at... Jeg deltager aktivt i timerne. Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.134, vægtet N=46.919. FØR: N=1.623. EFTER: N=1.511. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER reformen på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

Eleverne er ikke opdelt på områder inden for grundforløbet, og vi kan derfor ikke afgøre, om elevernes opfattelse af deres egen deltagelse stemmer overens med lærernes opfattelse. Umiddelbart er der ikke noget i elevernes udsagn, der strider imod lærernes vurderinger. Den signifikant positive udvikling i elevernes aktive deltagelse, som ifølge lærernes vurderinger fandt sted på Teknologi, byggeri og transport, kan godt være afspejlet i elevernes vurderinger, men det vil ikke fremgå, når vi kigger på alle elever på grundforløbet samlet set.

I forhold til elevernes motivation for at lære nye ting, ser vi i jf. Tabel 4.7 en lille bevægelse i elevernes vurdering før og efter reformen, hvor en mindre andel af eleverne svarer 'helt enig' efter reformen. Samlet set var der før reformen 98 % af eleverne, som var lidt eller helt enige i, at de havde lyst til at lære nye ting, mens det efter reformen gjaldt 96 %. Andelen der er lidt eller helt uenig i, at de har lyst til at lære nyt, har ikke ændret sig signifikant.

Tabel 4.7 Hvor enig eller uenig er du i at... Jeg har lyst til at lære nye ting. Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|--------------------------|--------------|----------------|
| Helt enig | 87,5* | 82,2 |
| Lidt enig | 10,0* | 13,7 |
| Hverken enig eller uenig | 1,9* | 3,3 |
| Lidt uenig/helt uenig | 0,6 | 0,7 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød Hvor enig eller uenig er du i at... Jeg har lyst til at lære nye ting. Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.135, vægtet N=46.931. FØR: N=1.624. EFTER: N=1.511. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

Opfattelsen af adgangskravets betydning varierer mellem skolernes ledere, undervisere og elever

I det kvalitative studie har de ændrede adgangskrav også været et gennemgående tema. Interview med ledere og undervisere viser, at der er variation i vurderingen af adgangskravenes betydning for elevgrundlaget, såvel mellem skoler som inden for skolerne. Udsagnene fra lærere afspejler i et vist omfang konklusionerne fra spørgeskemaundersøgelserne, idet særligt lærere på de to SOSU-skoler kan mærke en ændring i elevgrundlaget, mens det er mindre entydigt, om der opleves en ændring på de øvrige skoler i det kvalitative studie. Her varierer vurderingen efter fagretningen.

Tendensen er, at ændringerne ses tydeligst på fagretninger, som rummer fag, der typisk ikke har tiltrukket elever med meget stærke boglige forudsætninger. Her oplever lærerne, at elevgruppen har ændret sig og er blevet "stærkere" i den forstand, at de bedre mestrer fagene fra grundskolen som matematik og dansk.

Både undervisere på SOSU-skoler, tekniske skoler og kombinationsskoler betoner, at adgangskravet også udelukker elever, som kunne være blevet dygtige inden for deres fag, og at der ikke er en en-til-en sammenhæng mellem boglige og faglige færdigheder. En lærer fortæller for eksempel: "Vi har lige givet en guldmedalje til en slagter, og han var ikke kommet ind i dag" (Lærer, teknisk skole). En anden lærer fra det tekniske område konkluderer: "Det kan godt være, vi får dygtigere elever, som måske ved mere om naturfag, men så har de måske svært ved at lave et pænt stykke arbejde – man skal passe på ikke at uddanne "akademiske" tømrere, som ikke kan levere et ordentligt stykke arbejde". Undervisere fra begge de besøgte

SOSU-skoler fremhæver de menneskelige og sociale kompetencer som vigtigere end de boglige forudsætninger.

At der i undervisernes optik ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem boglige færdigheder og faglige færdigheder, stemmer godt overens med, at der i spørgeskemaundersøgelsen ikke ses samme ændring fra før til efter reformen i vurderingen af elevernes personlige og sociale færdigheder, som der ses i vurderingen af elevernes boglige færdigheder. Der ses heller ikke en tilsvarende ændring i vurderingen af elevernes aktive deltagelse eller motivation – hverken hos lærerne eller eleverne. Netop elevens motivation fremhæves af en underviser som en afgørende forudsætning for at gennemføre en erhvervsuddannelse: "De elever, som kom og var ret bogligt svage, kunne vi godt tvivle på ville komme igennem, men fordi de brændte for faget, så rykkede de helt vildt. De havde viljen og motivationen (lærer, GF, kombinationsskole).

I forhold til uddannelsesledere og strategiske ledere er det meget forskelligt, hvordan betydningen af adgangskrav opfattes. Flere oplever, at det har haft en positiv indvirkning på frafaldet fra grundforløbene, og ser derfor adgangskravene som noget positivt: "Den anden elevtype har fyldt så meget, så selvom vi faktisk har mistet elever (...) så synes jeg faktisk, det er noget af det gode, fordi fokus kommer tilbage på at tage en uddannelse og ikke bare pladsopbevaring" (strategisk leder, teknisk skole). Ledere på en af de besøgte SOSU-skoler oplever derimod, at adgangskravene er en begrænsning for elever, som kunne blive gode SOSU-hjælpere, heriblandt særligt de voksne tosprogede elever. Generelt oplever man på denne SOSU-skole, at have mistet nogle af de ældre grupper af elever, der gik på skolen før reformen (se kapitel 7 om erhvervsuddannelse for voksne).

Elevernes syn på adgangskravets betydning synes at variere i forhold til elevernes egne færdigheder. Mens de elever, der selv har svært ved fx dansk og matematik giver udtryk for, at der "kræves noget af en" for at blive optaget på en erhvervsuddannelse, så opfattes det ikke sådan af de elever, der er kommet til erhvervsuddannelse med gode karakterer fra grundskolen – snarere tværtimod. Som en elev fortæller: "Det gjorde mig lidt skeptisk, at man kun skal have 02. Jeg havde et gennemsnit langt over 02 – jeg var bange for, at det bare var slackere, der var herude" (elev, GF1, teknisk skole).

Samlet set har indførelsen af adgangskrav ført til en ændring i elevgrundlaget, men data viser, at det på mange måder er sket som en mere gradvis forandring i hvert fald, hvis man ser bort fra Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor der også samtidig er sket fundamentale ændringer i og med, at grundforløbet er blevet obligatorisk. Karaktergennemsnittet har fx været stigende i dansk på grundforløbene de sidste år inden reformen, mens karaktergennemsnittet i matematik har fluktueret mere og nu ligger 0,1 karakterpoint højere end i 2010. Der er en større andel af elever med over 5 i gennemsnit efter reformen og en mindre andel af elever med under 02, men denne elevgruppe er, som vi skal se i næste afsnit, blandt andet på grund af optagelsesprøver og helhedsvurderinger, ikke forsvundet fra grundforløbene. Også lærernes vurdering af elevgrundlaget i forhold til boglige, personlige og sociale kompetencer er generelt mere positiv efter reformen, men ser man bort fra Omsorg, sundhed og pædagogik er der primært tale om mindre inkrementelle ændringer. Endelig har reformen ført til, at der er et fald i andelen af elever med ufaglærte forældre og ikke-vestlige indvandrere og efterkommere på grundforløbene. Dette er ikke uventet, da børn af ufaglærte og ikke-vestlige indvandrere og efterkommere normalt får lavere karakterer i folkeskolen.

4.2 Implementering af optagelsesprøver og helhedsvurderinger

Som et led i reforminitiativet om klare adgangskrav er der skabt en række alternative adgangsveje for de unge, der ikke lever op til adgangskravene, men som alligevel vurderes at kunne

gennemføre en erhvervsuddannelse, herunder optagelsesprøve, i dansk og matematik svarende til kravet om at opnå 02 i folkeskolens 9. klasse. Samtidig har der været igangsat et forsøg med sommerskoler i dansk og matematik i 14 kommuner. Det er derudover i helt særlige tilfælde muligt at blive optaget på baggrund af en helhedsvurdering baseret på en samtale, hvis den unge ikke lever op til de faglige krav.

4,7 % af eleverne kommer ind via en optagelsesprøve og 0,6 % via helhedsvurdering

I perioden juli-september 2015, det vil sige ved første optag efter reformens ikrafttræden, begyndte cirka 29.900 elever på et grundforløb på erhvervsuddannelserne, jf. Tabel 4.8. Af disse havde cirka 1.400 gennemført og bestået en optagelsesprøve, fordi de ikke levede op til adgangskravene (eller ikke kunne dokumentere det), svarende til 4,7 %. Derudover var der 175 elever, der påbegyndte et grundforløb, selvom de dumpede optagelsesprøven, fordi skolen fx via en samtale alligevel vurderede ansøgeren for egnet, svarende til 0,6 % (STIL, 2016b). Endelig er der elever, der ikke har levet op til adgangskravene (eller ikke har kunnet dokumentere det), som alligevel har påbegyndt et grundforløb uden at have gennemført en optagelsesprøve (STIL, 2016b).

Tabel 4.8 Oversigt over optag og optagelsesproces på grundforløb juli-september 2015

| | Antal | %-andel |
|--|--------|---------|
| Antal elever, der startede et grundforløb juli-september 2015 | 29.900 | 100 % |
| • Antal elever heraf, der gennemførte og bestod en optagelsesprøve | 1.400 | 4,7 % |
| • Antal elever, der ikke bestod optagelsesprøven, men alligevel blev vurderet egnet fx via samtale | 175 | 0,6 % |

Note: Tallene er cirkatal oplyst i STILs notat, procentberegninger er foretaget af KORA på baggrund af STILs tal.

Kilde: STIL 2016b.

For de ansøgere, der ikke bestod optagelsesprøven, har skolerne haft mulighed for at tilbyde betinget optagelse, det vil sige, eleven har fået mulighed for at gå op til endnu en optagelsesprøve efter sommerferien. I 14 af landets kommuner blev der samtidig som forsøg udbudt sommerkurser i dansk og matematik. Ifølge STIL er 182 elever blevet indstillet til betinget optagelse, hvoraf 95 elever er startet på et grundforløb i august-september 2015, svarende til 52 %. Datagrundlaget for beregningen er dog lidt usikkert, idet flere skoler ikke har afgivet oplysninger om, hvor mange elever de har indstillet til betinget optagelse, hvorfor dette tal formentlig er for lavt (STIL, 2016b).

Skolernes tilrettelæggelse af optagelsesprøver og helhedsvurderinger

Et år efter reformen (september 2016) vurderer over halvdelen af lederne, at implementeringen af kravet om optagelsesprøver og helhedsvurderinger er et af de lettere elementer i reformen at arbejde med. Således vurderer 58 % af lederne, at det let eller meget let at implementere denne del af reformen.

I det kvalitative studie fremhæves det dog, at der er en række praktiske elementer, som kunne fungere bedre. Særligt en af skolerne oplever optagelsesprøverne som meget ressourcekrævende i forhold til udbyttet, idet skolen indkalder mange elever til optagelsesprøver, som aldrig møder op. En uddannelsesleder siger:

Der er noget digitalisering og nogle dynamikker, som ikke hænger sammen. Der findes ikke en database, hvor vi kan trække beviser, hvilket betyder, at eleverne selv skal printe alt eller scanne og sende det, og når vi ikke har beviser, så antager

vi, at de skal op til optagelsesprøve. Vi stiller ressourcer til 200 elever, og så kommer der 60. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

Skolerne indkalder ansøgere og tilrettelægger optagelsesprøver på baggrund af oplysninger om dansk- og matematikaraktererne fra folkeskolens afgangseksamen. Skolerne har ikke mulighed for via optagelse.dk at se karakteroplysninger for ansøgere, der *ikke* kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, ligesom de heller ikke kan se, om ansøgere, der kommer direkte fra 10. klasse, opfyldte kravet i 9. klasse. Det betyder, at skolerne har været nødt til at indkalde flere af disse ansøgere end nødvendigt, medmindre disse ansøgere selv har indsendt dokumentation for, at de lever op til karakterkravene.⁷

STIL har på baggrund af karakterregisteret opgjort, at 13 % af de indkaldte ansøgere overholder karakterkravet, mens 58 % ikke opfylder kravet, og 30 % ikke har registreret karakteroplysninger i ministeriets karakterregister (STIL, 2016b). I 3. kvartal 2015 blev cirka 4.300 ansøgere indkaldt til optagelsesprøve i dansk, matematik eller begge dele, hvoraf cirka 2.800 mødte frem og gennemførte optagelsesprøverne svarende til 64 %. Hvis en ansøger ikke møder frem, kan det både skyldes, at karakterkravet allerede er opfyldt, eller at vedkommende alligevel ikke ønsker at gå på uddannelsen.

Tabel 4.9 Eksempler på, hvordan skolerne har implementeret optagelsesprøver og helheds-vurderinger

| Skole | Organisering |
|-----------------------------|--|
| Skole x (SOSU) | <ul style="list-style-type: none"> • Inden optagelsesprøven afholdes samtaler med eleverne, hvor skolernes uddannelseskonsulenter vurderer deres faglige niveau. Derefter sendes eleverne til optagelsesprøve på en samarbejdsskole (en kombinationsskole). • Uddannelseskonsulenterne følger op på prøverne og undersøger mulighederne for dem, der ikke har bestået. Enkelte optages, selvom de ikke har bestået optagelsesprøven. • Skolen afholder desuden undervisning en formiddag, hvor eleverne kan øve sig i at bestå optagelsesprøven. Undervisningen tager udgangspunkt i tidligere optagelsesprøver. |
| Skole x (kombinationsskole) | <ul style="list-style-type: none"> • Der afholdes optagelsesprøve samme dag for elever, der har søgt ind både på SOSU, det tekniske område og det merkantile område. • Eleverne får besked om resultatet, ved at en vejleder tager kontakt, og elever der ikke har bestået indkaldes til en samtale, hvor en vejleder fra UU eller VUC er til stede. Ud fra samtalen foretages en helhedsvurdering, hvor de bl.a. ser på elevens motivation og holder prøveresultaterne op imod de krav, der er til hhv. dansk og matematik på den uddannelse, eleven søger. Nogle elever optages på den baggrund, selvom de ikke har bestået optagelsesprøverne. Andre foreslås en opkvalificering ved VUC eller et eud10-forløb. |
| Skole x (merkantil) | <ul style="list-style-type: none"> • Skolens vejledere faciliterer processen omkring optagelsesprøver, mens samarbejdsskoler står for at rette optagelsesprøverne. Efterfølgende er eleverne til samtale. • Skolens vejledere samarbejder meget med grundskolerne bl.a. i forhold til uddannelsesparathedsvurdering og 02-tallet. Skolen har opnormeret vejledningsindsatsen og samarbejder meget med UU ift. bl.a. fastholdelse og har også samarbejde med Koordineret ungdomsuddannelse. |

⁷ UVM oplyser, at dette er forbedret fra 2016, hvor ansøger har mulighed for at slå sine karakterer op i en webservice med karakterdata og vedlægge dem sammen med ansøgningen. Webservicen indeholder karakterer tilbage til skoleåret 2006/2007. De har også mulighed for at vedlægge karakterer fra 9. klasse, hvis de kommer fra 10. klasse. På sigt bliver dette også forbedret ved, at der kommer en karakterdatabase, som til bl.a. ansøgningsformål indeholder de karakterer, som afgives i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen og folkeskolens prøver.

Lederes og læreres vurdering af, hvorvidt elever der ikke opfylder adgangskrav, oprustes fagligt af sommerskoler, forløb på vuc m.m. til at gennemføre en erhvervsuddannelse

Afslutningsvis har vi bedt lærere og ledere i de kvalitative interview vurdere om opkvalificeringen af elever via sommerskole, forløb på VUC m.m. for elever, der ikke består optagelsesprøverne, rustet dem bedre til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Uddannelsesledere og lærere deler sig i to grupper, hvor en gruppe er positiv og en anden gruppe er mere skeptisk. En uddannelsesleder fra en handelsskole fortæller om sommerskolerne: "Det har vist sig at være rigtig godt, og eleverne har et stort ønske om det. Jeg troede simpelthen ikke, at man kunne lære eleverne matematik over sommeren, men det er lykkedes (...) dem, der deltager, de består faktisk efterfølgende".

En anden uddannelsesleder er noget mere skeptisk:

Det, du lærer på sommerskole, er at gå til eksamen, altså studieteknik, og det er fejlen. Prøven viser, om du er god til at gå til eksamen ikke dine kompetencer. Nogle skoler efterlyser andre måder at vurdere eleverne på, de gør opmærksom på, at de har lige dumpet en eksamen, og vi belønner dem med, at de kan gå op til en eksamen magen til en uge efter med to dages varsel, fordi den ligger lige før sommerferien, og hvis de dumper, så kan de i deres sommerferie – i stedet for at tage med familien på ferie – komme (...) på en dejlig skole og lære matematik og så gå op til endnu en eksamen. Der er noget etisk forkert i det der system. (...) Setuppet ligner fuldstændig folkeskolen, og mange af eleverne har dårlige erfaringer med folkeskolen. Det tænder det forkerte i dem. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

EVA har for UVM evalueret sommerkurser, der er gennemført som forsøg i en række af landets kommuner. I 2015 og 2016 var det i alt 185 elever, der blev optaget på en erhvervsuddannelse, efter at have gennemgået et sommerkursus. Der har været langt mindre efterspørgsel efter sommerkurserne end forventet, og kun hver fjerde af de udbudte pladser var optaget. EVAs evaluering indikerer en række af de samme overvejelser, som der er givet udtryk for ovenfor, om sommerkurserne har for meget fokus på at bestå adgangsprøverne fremfor dybdelæring (EVA, 2017).

Samlet set indikerer afsnittet, at de alternative adgangsveje, på trods af praktiske udfordringer, fungerer, og at der optages en række elever på baggrund af dem.

4.3 Vurdering af betydningen af Klare adgangskrav for reformmålene

Afslutningsvis vurderer vi, om ændringerne i forbindelse med indsatsområdet Klare adgangskrav bidrager til opfyldelsen af reformmålene. Det er antagelsen bag indsatsområdet, at adgangskravene er med til at styrke grundforløbselevernes forudsætninger, og dermed bidrage til, at flere elever gennemfører den uddannelse, de påbegynder; at der er et højere fagligt niveau og en større trivsel på og tillid til erhvervsuddannelserne. Samtidig skal optagelsesprøver og helhedsvurderinger sikre, at elever, der har talent og motivation for at tage en erhvervsuddannelse, ikke holdes ude på grund af manglende karakterniveau.

Kapitlet viser, at elevernes karakterer på tværs af hovedområderne er steget, når man ser på optag på grundforløbet af elever i august-september 2010-2015. Karaktererne i dansk på uddannelsesområdet Sundhed, omsorg og pædagogik er en undtagelse. Andelen af elever med karakterer under 02 i dansk og matematik er faldet for alle fire hovedområder fra 2013 og frem, og andelen af elever med over 5 i gennemsnit er steget for alle fire hovedområder.

Samtidig vurderer lærerne, at elevernes boglige forudsætninger er øget med reformen. Ændringen er størst på Omsorg, sundhed og pædagogik (hvor grundforløbet er gjort obligatorisk efter reformen) efterfulgt af Fødevarer, jordbrug og oplevelser, mens der kun ses en ganske lille ændring på de to øvrige hovedområder.

For alle områder på nær Kontor, handel og forretningsservice vurderer lærerne desuden, at elevernes sociale og personlige forudsætninger er øget efter reformen. Umiddelbart synes reforminitiativet dermed at fungere som forudsat i forandringsteorien. Der er dog tale om gradvise forandringer, samtidig med at mange undervisere, i det kvalitative studie, fremhæver, at der ikke er en en-til-en sammenhæng mellem de elever, der er dygtige til faget, og de elever, der er bogligt stærke.

Kapitlet viser her ud over, at henholdsvis 0,6 og 4,7 % af optaget i august/september 2015 blev optaget via helhedsvurdering eller adgangsprøve. Som en yderligere indikation på, at disse alternative adgangsveje fungerer, viser data om elevgrundlaget efter reformen, at elevgruppen, der har under 02 i dansk og matematik, ikke er blevet udelukket fra erhvervsuddannelserne med reformen, men at andelen er blevet mindre. Samtidig peger skolerne på en række praktiske problemer i forhold til at tilrettelægge optagelsesprøver for elever, der ikke har 02 i gennemsnit. Det er dels problematisk at fremskaffe dokumentation for elevernes tidligere opnåede karakterer, og dels er der en stor del af de tilmeldte, der ikke møder frem til prøven, hvilket øger omkostninger for skolerne pr. elev, de optager via adgangsprøver.

Som en sideeffekt viser gennemgangen af elevgrundlaget efter reformen, at der er indikationer på, at adgangskravet og erhvervsuddannelsesreformen som helhed, har en social slagside, idet andelen af elever, med ufaglærte forældre, andelen af etniske minoriteter og andelen af elever, der er dømt for kriminalitet, er faldet i forbindelse med det første elevoptag efter reformen sammenlignet med det sidste elevoptag, før reformen blev indført. Dette peger på, at det er afgørende, at de alternative tilbud, der er oprettet, som den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU), fungerer og er i stand til at give de unge kompetencer i forhold til beskæftigelse, og/eller at de sammen med de forberedende tilbud fungerer godt og støtter de unges bestræbelser på at få en ungdomsuddannelse.

Samlet set vurderes det som sandsynligt, at indsatsområdet medvirker til at indfri reformmålet om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse (mål 2), da det er veldokumenteret i forskningen, at der er en sammenhæng mellem elevers karakterer fra folkeskolen og risikoen for frafald (Humlum & Jensen 2010; De økonomiske råd 2014). Når en del af de elever med de laveste karakterer fra folkeskolen ikke længere har direkte adgang til erhvervsuddannelserne, er det sandsynligt, at gennemførelsen vil stige.

Der foreligger ikke kvantitative data i forhold til om indsatsområdet bidrager til, at flere elever vælger en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse (mål 1), men kvalitative data fra casebesøg indikerer, at dette ikke er tilfældet på undersøgelsestidspunktet. Som det påpeges i næste kapitel er andelen af grundskoleelever, der vælger eller overvejer at vælge en eud, uændret efter reformen.

5 Fokusering af vejledningsindsatsen

I dette kapitel fokuseres på de berøringspunkter, der er mellem vejledningsindsatsen i grundskolen og erhvervsuddannelsesreformen. Det er en central del af reformen at øge grundskoleelevers kendskab til erhvervsuddannelserne, således at flere elever, også blandt de dygtige, vælger at søge optagelse på en erhvervsuddannelse.

Indsatsområdet "Fokusering af vejledningsindsatsen" indebærer, at alle elever i 8. klasse i folkeskolen og den kommunale ungdomsskoles heltidsundervisning fremover skal deltage i et fem dages introduktionskursus. Igennem kurset skal eleverne introduceres til mindst en erhvervsuddannelse eller erhvervsgymnasial uddannelse. Eleverne kan derudover introduceres til almengymnasiale uddannelser. Endvidere sker der en fremrykning og forenkling af uddannelsesparatvurderingen, så den foretages i 8. klasse og bliver kriteriebaseret i forhold til de faglige, sociale og personlige forudsætninger, herunder inddragelse af elevernes karakterer. Samtidig skal vejledningsindsatsen styrkes over for elever, som vurderes ikke-uddannelsesparate i 8. klasse, mens indsatsen for de øvrige elever hovedsageligt skal baseres på kollektiv vejledning samt ved brug af digital vejledning, herunder portalen Uddannelsesguiden. Der foretages ikke en evaluering af disse specifikke vejledningsinitiativer eller af vejledningsindsatsen som helhed. Der ses i dette følgeforskningsprojekt alene på, om de initiativer, der igangsættes, øger elevernes kendskab til og motivation for erhvervsuddannelserne i grundskolen såvel som på grundforløbet, og om det er sandsynligt, at de påvirker søgning til erhvervsuddannelserne og andre reformmål.

I analysen af implementering, virkninger og resultater tager vi udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet, som er gengivet i bilag 4. På baggrund af forandringsteorien har vi formuleret en række undersøgelsesspørgsmål, der fremgår af tekstboksen nedenfor, og som vil strukturere kapitlet.

Undersøgelsesspørgsmål

Bidraget en mere fokuseret vejledningsindsats i grundskolen til en øget motivation for at vælge en erhvervsuddannelse blandt grundskoleelever?

- Har elever i 9./10. klasse opnået øget kendskab til erhvervsuddannelserne og mulighederne med en eud?
- Vælger flere elever en erhvervsuddannelse direkte efter 9./10. klasse efter reformen sammenlignet med før reformen?
- Hvad er elevernes begrundelse for ikke at vælge en erhvervsuddannelse?
- Oplever de grundforløbs elever, som har deltaget i brobygningsforløb på en erhvervsskole, at det har haft betydning for deres valg af uddannelse?
- Indgår muligheden for at læse videre efter en erhvervsuddannelse i flere elevers overvejelser om uddannelsesvalg?

Hvordan udmønter fokuseringen af vejledningsindsatsen i grundskolen sig i forhold til grundforløbs elevernes uddannelsesvalg og kendskab til erhvervsuddannelserne?

- Er elever på grundforløbet mere afklaret omkring deres uddannelsesvalg/valg af en erhvervsuddannelse efter reformen sammenlignet med før reformen?
- Oplever grundforløbs elever, at vejledningsindsatsen i grundskolen har bidraget til at gøre dem mere afklarede omkring deres uddannelsesvalg/valg af en erhvervsuddannelse?

Gør ændringerne i erhvervsuddannelsernes opbygning, uddannelserne mere overskuelige for elever i grundskolen?

- Oplever eleverne i grundskolen, at vejledning har givet dem et øget kendskab til erhvervsuddannelserne?
- Overvejer flere elever i grundskolen at vælge en erhvervsuddannelse?
- Hvordan bidrager en fokusering af vejledningsindsatsen til en realisering af de fire reformmål?

Kapitlet bygger på data fra survey blandt grundforløbs elever samt data fra den årlige UU-brugerundersøgelse blandt folkeskolens afgangsklasser, og som gennemføres af EVA for UVM. Til brug for evaluering af erhvervsuddannelsesreformen har KORA udarbejdet udvalgte spørgsmål, som indgår i UU-brugerundersøgelsen.

5.1 Andelen af grundskoleelever, der vælger eller overvejer at vælge en eud, er uændret efter reformen

Et væsentligt mål med reformen er at øge grundskoleelevers kendskab til erhvervsuddannelserne og sikre, at flere elever vælger en erhvervsuddannelse direkte efter grundskolen. Det er derfor relevant at undersøge, om der efter reformen er sket ændringer i grundskoleelevernes uddannelsesvalg, samt undersøge grunde til et evt. fravalg af erhvervsuddannelserne.

Elever i folkeskolens afgangsklasser er i forbindelse med den årlige UU-brugerundersøgelse blevet spurgt til, hvilken uddannelse de har valgt som deres første prioritet. 80 % af de elever, der har deltaget i undersøgelsen, går i 9. klasse, 19 % går i 10. klasse, og 1. % går i specialklasse.

Tabellen nedenfor viser, at 8 % af eleverne har valgt en erhvervsuddannelse både før og efter reformen. Andelen af elever, der har valgt et eux-forløb efter reformen, er steget til 4 % mod

3 % før reformen. Til sammenligning er andelen af elever, der har valgt en gymnasial uddannelse, steget to procentpoint til 49 % efter reformen, mens andelen, som har valgt en 10. klasse, omvendt er faldet to procentpoint til 36 %.

Tabel 5.1 Hvad valgte du som første prioritet, da du inden den 1. marts skulle vælge, hvad du skal efter det her skoleår? Procent

| | Efter (2016) | Før (2015) |
|--|--------------|------------|
| Erhvervsuddannelse (fx social- og sundhedsuddannelsen, kok, mekaniker, kontorassistent) | 8 | 8 |
| Erhvervsuddannelse med gymnasiale fag (eux) | 4* | 3 |
| Gymnasial uddannelse (stx, hf, hhx, htx, studenterkursus, IB) | 49* | 47 |
| 10. klasse | 36* | 38 |
| Individuel tilrettelagt ungdomsuddannelse (EGU, særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge med særlige behov) | 0 | 0 |
| Andet (fx produktionsskole, KUU, ungdomshøjskole, enkeltfag på VUC, arbejde, udlandsophold) | 3* | 3 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvad valgte du som første prioritet, da du inden den 1. marts skulle vælge, hvad du skal efter det her skoleår? N=82.418. Der er testet via en t-test forskellene mellem FØR og EFTER. * angiver signifikant på 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Undersøgelsen viser dog også, at der ligesom før reformen er en gruppe af de elever, der vælger gymnasiale uddannelser, der også har overvejet erhvervsuddannelserne. Den gruppe udgør op imod hver fjerde elev, der vælger gymnasiet, jf. Tabel 5.2.

Tabel 5.2 Har du overvejet at vælge en erhvervsuddannelse? (Fx social- og sundhedsuddannelsen, kok, mekaniker, kontorassistent) Procent

| | Efter (2016) | Før (2015) |
|-------|--------------|------------|
| Ja | 25 | *24 |
| Nej | 75 | *76 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Har du overvejet at vælge en erhvervsuddannelse? (Fx social- og sundhedsuddannelsen, kok, mekaniker, kontorassistent) N=39.551. * angiver signifikant forskel på 5 %-signifikansniveau.

Tabellen viser, at der kun er små forskydninger fra før til efter reformen i andelen af elever, som har valgt en gymnasial uddannelse, men som har overvejet at vælge en erhvervsuddannelse. Således har 25 % af de elever, som har valgt en gymnasial uddannelse, overvejet en erhvervsuddannelse mod 24 % før reformen.

5.1.1 Den primære begrundelse for at fravælge erhvervsuddannelserne er et tilvalg af en gymnasial uddannelse både før og efter reformen

Når vi ser nærmere på de unges valg af ungdomsuddannelse, er der forskel mellem begrundelserne for ikke at vælge en erhvervsuddannelse, alt efter om de unge angiver at have overvejet en erhvervsuddannelse, eller om de ikke har.

Tabellen viser, at den primære begrundelse for ikke at have valgt en erhvervsuddannelse, blandt de elever som har valgt en gymnasial uddannelse, netop er tilvalget af en gymnasial uddannelse.

Table 5.3 Hvorfor valgte/overvejede du ikke en erhvervsuddannelse? Procent

| | Har overvejet en eud, men ikke valgt en eud Efter (2016) | Har overvejet en eud, men ikke valgt en eud Før (2015) | Har ikke overvejet en eud Efter (2016) | Har ikke overvejet en eud Før (2015) |
|---|--|--|--|--------------------------------------|
| Jeg vil gerne have en gymnasial uddannelse | 78* | 82 | 84* | 90 |
| Det er ikke en uddannelse for mig | 31* | 33 | 75 | 75 |
| Andet | 22* | 29 | 11* | 14 |
| Man har dårlige muligheder for at videreudanne sig | 19* | 22 | 20* | 23 |
| Der er ikke nogle af erhvervsuddannelserne, der interesserer mig | 13* | 10 | 38 | 39 |
| Man får et ensformigt job, når man er færdig | 12* | 14 | 15 | 15 |
| Mine forældre synes ikke at det er en god ide | 10* | 11 | 9* | 10 |
| Man får en dårlig løn, når man er færdig | 9* | 10 | 14* | 15 |
| Ingen af mine venner går på en erhvervsuddannelse | 8* | 6 | 7* | 5 |
| Erhvervsuddannelserne har et dårligt rygte | 7* | 9 | 10 | 10 |
| Der mangler praktikpladser | 7* | 8 | 3* | 3 |
| Erhvervsuddannelserne har en dårligere kvalitet end andre uddannelser | 6 | 6 | 10 | 11 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvorfor valgte du ikke en erhvervsuddannelse? Eller: Hvorfor har du ikke overvejet en erhvervsuddannelse? Spørgsmålet blev stillet respondenterne, hvis de hhv. havde svaret 'ja' eller 'nej' til: Har du overvejet en erhvervsuddannelse? Tabellen viser andelen, der har valgt svarmuligheden. N=4.872 for: Har overvejet en eud, men ikke valgt en eud EFTER (2016). N=4.665 for: Har overvejet en eud, men ikke valgt en eud FØR (2015). N=14.975 for Har ikke overvejet en eud EFTER (2016). N=15.039 for Har ikke overvejet en eud FØR (2015). * Angiver signifikant forskellig fra året før, på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: UU-Brugerundersøgelsen i folkeskolens afgangsklasser 2015 og 2016.

Som det fremgår af tabellen, fravælger 78 % af dem, der har overvejet en erhvervsuddannelse uden dog at vælge det, og 84 % af dem, der ikke har overvejet en erhvervsuddannelse, en erhvervsuddannelse, med begrundelsen "Jeg vil gerne have en gymnasial uddannelse".

Den næstmest udbredte begrundelse for at fravælge en erhvervsuddannelse både før og efter reformen er, "Det er ikke en uddannelse for mig". 75 % blandt dem, der *ikke har* overvejet en erhvervsuddannelse, begrundede det med, at det ikke er en uddannelse for dem, mens denne begrundelse anvendes af 31 % af de elever, der *har* overvejet en erhvervsuddannelse. Ligeledes er der både før og efter reformen stor forskel på de to elevgrupper i forhold til begrundelsen "Der er ikke nogle af erhvervsuddannelserne, der interesserer mig".

Således peger efter reformen 38 % af de elever, der *ikke* har overvejet en erhvervsuddannelse, og 13 % af dem, der *har*, på denne begrundelse som en medvirkende årsag til deres fravalg.

Efter reformen er andelen af elever, der har angivet dårlige muligheder for at videreudanne sig som begrundelse for at fravælge en erhvervsuddannelse, faldet. I gruppen af elever, der har overvejet en erhvervsuddannelse, er andelen faldet fra 22 til 19 %, i gruppen, der ikke har overvejet en erhvervsuddannelse, er andelen faldet fra 23 til 20 %. Andelen af elever, der

peger på praktikpladsmangel som en årsag til at fravælge en erhvervsuddannelse, er faldet fra 8 til 7 % i gruppen af elever, der har overvejet en erhvervsuddannelse.

EVA har i 2015 gennemført en undersøgelse af grundskolernes arbejde med at forberede elever til en ungdomsuddannelse (EVA 2015b). Undersøgelsen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i 8. og 9. klasse, registerdata på institutionsniveau samt en kvalitativ undersøgelse af praksis blandt lærere på fire forskellige skoler. Undersøgelsen viser, at lærere i udskolingen vurderer, at undervisningen især forbereder eleverne til at påbegynde en gymnasial ungdomsuddannelse, hvilket blandt andet tilskrives strukturelle og kulturelle barrierer for at tilrettelægge en undervisning, som i højere grad forbereder til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

I de kvalitative interview på grundforløbene på erhvervsuddannelserne fremgår det, at der også efter reformen er elever og lærere, der oplever, at den viden, de har om erhvervsuddannelserne, når de skal vælge, er langt mindre end den viden, de har om de gymnasiale uddannelser. I interview med eleverne fremgår det også, at den viden, de unge har, inden de vælger ungdomsuddannelse, er hierarkiseret og medvirker til, at de unge oplever, at når de vælger en erhvervsuddannelse, vælger de en uddannelse, der er mindre anset:

Man hører ikke så meget om erhvervsuddannelser i folkeskolen; der fokuseres meget på gymnasiale uddannelser, hvilket får én til at føle sig sådan lidt dum en gang i mellem. (GF1-elev, SOSU-skole)

Billedet genfindes også blandt grundforløbslærerne, der samtidig peger på, at de elever, der vælger en eud, ikke er klædt tilstrækkeligt på, ift. at vide, hvad de går ind til:

Min oplevelse er, at vejledere i grundskolen skal klædes bedre på. Jeg har oplevet nogle mangelfulde informationer, eleverne herinde har ikke fået nok at vide, men de er bedre end tidligere. (GF1-lærer, handelsskole)

At der efter reformen fortsat er stor forskel på populariteten af de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne kan hænge sammen med de kulturelle og strukturelle barrierer, som EVAs undersøgelse fremhæver i forhold til at tilrettelægge en undervisning, som forbereder eleverne i udskolingen til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

Ser vi på elevernes begrundelser for at fravælge erhvervsuddannelserne er det imidlertid værd at bemærke, at deres personlige forhold og interesser både før og efter reformen vejer tungere end negative forestillinger om erhvervsuddannelserne. Dermed ligger begrundelser, som relaterer sig til erhvervsuddannelsernes rygte og kvalitet og muligheden for at få en praktikplads nederst på listen over grunde til et fravalg. Dette mønster i elevernes fravalgsbegrundelser kan enten skyldes, at eleverne fortsat mangler kendskab til erhvervsuddannelserne, og dermed grundlag for at vurdere disse, eller at erhvervsuddannelsernes kvalitet og fremtidsmuligheder i forhold til fx løn og videreuddannelse reelt set er mindre udslagsgivende for elevernes fravalg. I så fald tyder resultatet på, at der er et stort potentiale i forhold til at påvirke grundskoleelevernes præferencer i forhold til ungdomsuddannelserne.

I det følgende beskrives grundskoleelevernes deltagelse i vejledningsaktiviteter samt disses betydning for elevernes kendskab til erhvervsuddannelserne.

5.1.2 6 ud af 10 elever i folkeskolen føler sig hjulpet af vejledningsaktiviteter

EVA har i forbindelse med UU-Brugerundersøgelsen blandt folkeskolens afgangsklasser undersøgt elevernes brug samt udbytte af vejledningsaktiviteter efter reformen i 2016 (EVA 2016d). EVA har for en del af undersøgelsen valgt specifikt at rette fokus på 9.-klasse-elever, idet en fokuseret vejledningsindsats efter reformen er implementeret i forhold til de ikke-uddannelsesparate elever i 9. klasse.

Undersøgelsen viser, at 93 % af alle elever i 9. klasse⁸ angiver, at de har deltaget i kollektiv vejledning, mens 89 % har deltaget i introduktionskurser. Undersøgelsen viser endvidere, at der ud af de 14 % af 9.-klasse-eleverne, som *ikke* er blevet vurderet i uddannelsesparate, er 81 %, som har deltaget i individuel vejledning, mens 67 % har deltaget i brobygningsforløb. Individuel vejledning og brobygning tilbydes i 9. klasse kun til de elever, der er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate.

Når det kommer til 9.-klasse-elevernes udbytte af vejledningsaktiviteterne, peger EVAs undersøgelse på, at det er åbent hus på en ungdomsuddannelse (77 %) og erhvervspraktik (65 %), de største andele af eleverne vurderer, har hjulpet dem mest.

Eleverne i UU-undersøgelsen i 2016 er, som vist i Tabel 5.4, blevet bedt om at vurdere, hvor meget de vejledningsaktiviteter, de har deltaget i, samlet set har hjulpet dem til at finde ud af, hvad de vil til næste skoleår. Både de uddannelsesparate og ikke uddannelsesparate elever er delte omkring deres vurdering af, hvorvidt de oplever, at vejledningsaktiviteterne har hjulpet dem eller ej. 60 % af de elever, som er blevet erklæret uddannelsesparate i 8. klasse, tilkendegiver, at vejledningsaktiviteterne samlet set har hjulpet dem noget eller meget, mod 56 % af de ikke-uddannelsesparate elever.

Tabel 5.4 Hvor meget synes du, at de vejledningsaktiviteter, du lige har vurderet hver for sig, samlet set har hjulpet dig til at finde ud af, hvad du vil til næste skoleår?
Procent

| | Ikke uddannelsesparat | Uddannelsesparat |
|-----------------------|-----------------------|------------------|
| Slet ikke hjulpet mig | 9 | 9 |
| Hjulpet mig lidt | 27 | 27 |
| Hjulpet mig noget | 37 | 42* |
| Hjulpet mig meget | 19 | 18 |
| Ved ikke | 7 | 3* |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvor meget synes du, at de vejledningsaktiviteter, du lige har vurderet hver for sig, samlet set har hjulpet dig til at finde ud af, hvad du vil til næste skoleår? Disse er opdelt på, hvorvidt man bliver erklæret uddannelsesparat i 8. klasse eller ej. N=40.449. Der er testet med en t-test, hvor * angiver 5 %-signifikansniveau, hvor der testes uddannelsesparat over for ikke uddannelsesparat.

Kilde: UU-Brugerundersøgelsen i folkeskolens afgangsklasser i 2016.

En tilsvarende forskel imellem de ikke uddannelsesparate elever og de uddannelsesparate elever gør sig gældende i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt eleven inden 1. marts var parat til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår. Tabel 5.5 viser, at 94 % af de uddannelsesparate

⁸ En mere fokuseret vejledningsindsats er efter reformen implementeret i forhold til de ikke-uddannelsesparate elever i 9. klasse, hvilket er årsagen til, at der specifikt er fokus på 9.-klasse-elever.

elever, mod 89 % af de ikke-uddannelsesparate elever, inden 1. marts var i stand til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår.

Tabel 5.5 Var du inden den 1. marts parat til at vælge, hvad du skal til næste skoleår?
Procent

| | Ikke uddannelsesparat | Uddannelsesparat |
|-------|-----------------------|------------------|
| Ja | 89 | 94* |
| Nej | 11 | 6* |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Var du inden den 1. marts parat til at vælge, hvad du skal til næste skoleår? Disse er opdelt på, hvorvidt man bliver erklæret uddannelsesparat i 8. klasse eller ej. N=40.564. Der er testet med en t-test, hvor * angiver 5 %-signifikansniveau, hvor der testes uddannelsesparat over for ikke uddannelsesparat.

Kilde: UU-Brugerundersøgelsen i folkeskolens afgangsklasser 2016.

I baselinemålingen på grundforløbet blev det undersøgt, hvorvidt der var forskelle på, om eleverne var klar til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår afhængigt af, om de havde valgt en gymnasial uddannelse, eud/eux, 10. klasse eller en individuelt tilrettelagt ungdomsuddannelse/andet som deres første prioritet. Baselinemålingen pegede på, at der ikke var afgørende forskel i forhold til andelen af elever, der havde valgt en gymnasial uddannelse (8 %) eller 10. klasse (10 %). Andelen af elever, der havde valgt en individuelt tilrettelagt ungdomsuddannelse/andet, og som ikke har følt sig parate til at vælge, var til gengæld højere (20 %).

5.1.3 Elever, der ikke var parate til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår, peger på, at de ikke vidste, hvad de interesserer sig for, og at de var usikre på, hvilken uddannelse de kunne klare

De elever, som i UU-Brugerundersøgelsen har svaret, at de inden 1. marts ikke var parate til at vælge, hvad de skulle til næste skoleår, er, som vist i Tabel 5.6 nedenfor, blevet bedt om at angive nogle begrundelser for, hvorfor de ikke var parate til at vælge. Den begrundelse, som den største andel af eleverne udpeger, er, at de manglede at finde ud af, hvad de interesserer sig for, hvilket gør sig gældende for 58 % af de ikke uddannelsesparate og 60 % af de uddannelsesparate elever. Den næstmest udbredte begrundelse, er, at eleverne var usikre på, hvilken uddannelse de kunne klare. Andelen af ikke uddannelsesparate elever, som vælger denne begrundelse er 44 %, hvilket er en signifikant højere andel end blandt de uddannelsesparate elever, hvor 36 % peger på det samme.

Begrundelserne, "Jeg blev rådet til at søge en anden uddannelse, end den jeg først havde tænkt", og "Jeg manglede viden om adgangskrav", er ligeledes mere udbredte blandt de ikke uddannelsesparate elever sammenlignet med de uddannelsesparate. Omvendt peger en større andel af de uddannelsesparate elever på, at de manglede "overblik over, hvilke uddannelsesmuligheder der er", og "viden om uddannelsernes jobmuligheder".

Tabel 5.6 Hvorfor var du ikke parat til at vælge, hvad du skal til næste skoleår? Procent

| | Ikke uddannelsesparat | Uddannelsesparat |
|---|-----------------------|------------------|
| Jeg manglede at finde ud af, hvad jeg interesserer mig for | 58 | 60 |
| Jeg var usikker på, hvilken uddannelse jeg kunne klare | 44 | 36* |
| Jeg manglede overblik over, hvilke uddannelsesmuligheder der er | 26 | 31* |
| Jeg manglede viden om uddannelsernes jobmuligheder | 20 | 28* |
| Andet | 16 | 31* |
| Jeg blev rådet til at søge en anden uddannelse, end den jeg først havde tænkt | 24 | 19* |
| Jeg manglede viden om adgangskrav | 15 | 8* |
| Ved ikke | 8 | 2* |

Note: Spørgsmålet lød: Hvorfor var du ikke parat til at vælge, hvad du skal til næste skoleår? Kun respondenter, der har svaret nej til, "Var du inden for den 1. marts parat til at vælge, hvad du skal til næste skoleår?" blev stillet dette spørgsmål. Disse er opdelt på, hvorvidt man bliver erklæret uddannelsesparat i 8. klasse eller ej. N=1.964. Der er testet med en t-test, hvor * angiver 5 %-signifikansniveau, hvor der testes uddannelsesparat over for ikke uddannelsesparat.

Kilde: UU-Brugerundersøgelsen i folkeskolens afgangsklasser 2016.

I baselinemålingen blev det undersøgt, om der var forskel på de grunde, eleverne angiver, til at de ikke har været klar til at vælge en bestemt uddannelse. For de elever, der havde valgt en erhvervsuddannelse/erhvervsuddannelserne/eux, gjaldt det, at 45 % af de elever, der ikke havde været klar til at vælge, angav, at de var usikre på, hvilken uddannelse de kunne klare, mod 38 % af de elever, der havde valgt gymnasiet. For gymnasiale uddannelser gjaldt det, at 28 % af de elever, der ikke havde været klar til at vælge, angav, at de havde manglet viden om uddannelsernes jobmuligheder, mod 18 % af de elever, der havde valgt en erhvervsuddannelse, og 18 % af de elever, der havde valgt 10. klasse.

5.1.4 48 % af eleverne i 9. klasse har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse

I forhold til at afdække elevernes deltagelse i aktiviteter med fokus på erhvervsuddannelserne er samtlige elever i UU-Brugerundersøgelsen i 2016 blevet spurgt, om de i 8. klasse har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse. 48 % angiver at have deltaget på et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse. Til sammenligning har 62 % af eleverne deltaget i et introduktionskursus på en erhvervs-gymnasial uddannelse i 8. klasse. Ud af de elever, som i 8. klasse har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse svarer 40 %, at kurset har fået dem til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse. Til sammenligning svarer 32 %, at øvrige vejledningsaktiviteter har fået dem til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse.

Eleverne er på baggrund af deres deltagelse i vejledningsaktiviteter og introkurser blevet spurgt til den viden, de har opnået om erhvervsuddannelserne. De vejledningsaktiviteter, som ikke indebærer introduktionskurser, bliver i det følgende refereret til som "øvrige vejledningsaktiviteter" og dækker alle de individuelle og kollektive vejledningsaktiviteter, den enkelte unge i UU-Brugerundersøgelsen bekræfter at have deltaget i. Grunden til, at undersøgelsen har et særskilt fokus på introduktionskurser på erhvervsuddannelserne, er, at denne vejledningsak-

tivitet er ny med reformen, og at den i kraft af dens målrettethed mod netop erhvervsuddannelserne er særlig interessant at betragte i forhold til et udbytte med fokus på viden om erhvervsuddannelserne.

Tabel 5.7 viser, at selvom 40 % af de elever, der har deltaget i et introkursus, og 32 % af de elever, der har deltaget i andre vejledningsaktiviteter, overvejer en erhvervsuddannelse, er det et mindretal af eleverne, der har vurderet, at de derigennem har fået konkret viden om erhvervsuddannelserne, såsom optagelseskrav, opbygning, job- og videreuddannelsesmuligheder m.m. Det, som den største andel af elever påpeger at have fået viden om, er, hvordan de kan blive optaget på en erhvervsuddannelse, hvis de ikke har karakterer til at blive optaget direkte. 35 % af dem, der har deltaget i introkurser på en erhvervsuddannelse, erklærer, at de er helt eller lidt enige i, at de har fået viden herom, mens 30 % af de elever, som har deltaget i øvrige vejledningsaktiviteter, erklærer det samme. Det, som den næststørste andel af elever har fået viden om, er, hvilke karakterer de skal have for at blive optaget på en erhvervsuddannelse, hvilket 21 % af dem, der har deltaget i et introkursus, og 18 % af de elever, som har deltaget i øvrige vejledningsaktiviteter, har fået viden om. Introkurser på erhvervsuddannelserne og øvrige vejledningsaktiviteter har givet under 20 % af eleverne viden om "de muligheder for job og videregående uddannelse, som en erhvervsuddannelse giver", og "hvordan en erhvervsuddannelse er opbygget".

Tabel 5.7 Hvor enig eller uenig er du i, at introkurset/vejledningen gav viden om...
Procent

| | | Introkurset | Vejledningen |
|---|-----------------------|-------------|--------------|
| ... hvilke karakterer jeg skal have for at blive optaget på en erhvervsuddannelse | Helt enig/Lidt enig | 21 | 18 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 79 | 83 |
| ... hvordan jeg kan blive optaget på en erhvervsuddannelse, hvis jeg ikke har karakterer til at blive optaget direkte | Helt enig/Lidt enig | 35 | 30 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 66 | 70 |
| ... om de muligheder for job og videregående uddannelse, som en erhvervsuddannelse giver | Helt enig/Lidt enig | 15 | 18 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 85 | 82 |
| ... hvordan en erhvervsuddannelse er opbygget (grundforløb og hovedforløb) | Helt enig/Lidt enig | 12 | 17 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 89 | 84 |

Note: Hver svarkategori er et separat spørgsmål, hvor spørgsmålet lød: Hvor enig eller uenig er du i, at [Overordnet emne, fx introkurset] gav viden om... [Svarkategori]. N=11.981-13.021 for introkurset. N=33.907-36.022 for vejledningen.

Kilde: UU-Brugerundersøgelsen i folkeskolens afgangsklasser 2016.

Spørgsmålene om den viden, som henholdsvis introduktionskurser og vejledningsaktiviteter bidrager med i forhold til erhvervsuddannelserne, indgik ikke i UU-Brugerundersøgelsen i 2015, og det er dermed ikke muligt at afdække udviklingen i forhold til baselinemålingen.

5.1.5 Brobygningsforløb har efter reformen betydning for uddannelsesvalget hos en større andel af de grundforløbselever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse

På trods af, at introduktionskurser og vejledningsaktiviteter i mindre omfang har skabt kendskab til erhvervsuddannelserne i folkeskolens afgangsklasser viser Tabel 5.8 nedenfor, at 43 % af de grundforløbselever, der efter reformen i 2016 påbegynder en erhvervsuddannelse direkte fra 9.-10. klasse, vurderer, at brobygningsforløb har haft en betydning for deres uddannelsesvalg. Derved svarer en signifikant højere andel af de elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse efter reformen sammenlignet med før, at det, at de havde prøvet at gå på skolen, fx i et brobygningsforløb, havde betydning for deres valg af uddannelse. Før reformen svarede 38 % af eleverne i samme elevgruppe bekræftende på udsagnet.⁹ Dette er en indikation på, at brobygningsforløb fungerer i forhold til at give eleverne en introduktion til erhvervsuddannelserne.

Tabel 5.8 Havde det, at du har prøvet at gå på skolen, inden du begyndte, for eksempel i et brobygningsforløb, betydning for dit valg af uddannelse? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|-------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Ja | 38 | 43* | 20 | 17 | 12 | 9 |
| Nej | 63 | 57* | 81 | 83 | 88 | 91 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Havde det, at du har prøvet at gå på skolen, inden du begyndte, for eksempel i et brobygningsforløb, betydning for dit valg af uddannelse? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.120, vægtet N=46.690. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=893. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=766. Øvrige under 25 år FØR: N=477. Øvrige under 25 år EFTER: N=442. Øvrige 25 og over år FØR: N=253. Øvrige 25 og over år EFTER: N=289. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Af de kvalitative interview med GF1-elever fremgår det, at nogle elever oplever brobygningsforløbene som en god forberedelse til den uddannelse, de er gået i gang med, mens andre har oplevet forløbet som en mindre god forberedelse.

Jeg oplever, at det giver en god fornemmelse af, hvordan det fungerer på en erhvervsuddannelse. (GF1-elev, kombinationsskole)

Jeg synes ikke rigtig, det jeg lavede på brobygning på eux stemmer overens med det jeg laver nu – der var det praktisk, og vi har mere teoretisk undervisning nu. (GF1-elev, kombinationsskole)

Ud over brobygningsforløb er elever på grundforløbet, som vist i Tabel 5.9, blevet spurgt til, om erfaringer fra erhvervspraktik i fx folkeskolen har haft betydning for deres valg af uddannelse. I overensstemmelse med spørgsmålet om brobygningsforløb svarer en større andel af de elever, som kommer direkte fra 9.-10. klasse, sammenlignet med de øvrige elevgrupper, at erhvervspraktik har haft betydning for deres uddannelsesvalg. 48 % af de elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, påpeger, at erhvervspraktik har haft en betydning mod henholdsvis 28 og 27 % i de to øvrige elevgrupper. Også dette er en indikation på, at erhvervspraktik har en betydning for de helt unge elevers uddannelsesvalg. Der er dog ikke med reformen sket en

⁹ Denne udvikling, kan hænge sammen med, at brobygningsforløb som et led i den ændrede vejledningsindsats i folkeskolen fortsat skal tilbydes de elever, der ikke er vurderet uddannelsesparate.

signifikant stigning i andelen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, der angiver, at det har en betydning.

Tabel 5.9 Havde erfaringer fra erhvervspraktik i for eksempel folkeskolen betydning for dit valg af uddannelse? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|-------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Ja | 45 | 48 | 30 | 28 | 23 | 27 |
| Nej | 55 | 52 | 70 | 73 | 77 | 74 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Havde erfaringer fra erhvervspraktik i for eksempel folkeskolen betydning for dit valg af uddannelse? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.120, vægtes N=46.708. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=891. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=765. Øvrige under 25 år FØR: N=477. Øvrige under 25 år EFTER: N=443. Øvrige 25 og over år FØR: N=252. Øvrige 25 og over år EFTER: N=292. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Eleversurvey før og efter reformen.

I de kvalitative interview med elever på GF2 fremgår det, at det ud over brobygningsforløb og erhvervspraktik også er faktorer som erhvervsskolernes reklame for sig selv og elevernes personlige netværk, som eleverne selv peger på, har betydning for uddannelsesvalget.

Interviewer: *Hvorfor valgte I jeres uddannelse?*

Jeg så det på et skilt i en bus, og så talte jeg også med min studievejleder om det. (GF2-elev, handelsskole)

Jeg så det også på en reklame, og så ringede jeg ud og fik en tid hos vejlederen her. (GF2-elev, handelsskole)

Jeg søgte på det, fordi jeg har en ven, der talte om det, jeg troede, at jeg skulle på GF1 først, men jeg kunne springe over GF1. (GF2-elev, handelsskole)

Jeg kendte en, der gik herude sidste år, og så kom jeg ud og talte med en studievejleder, som kunne fortælle lidt mere om de forskellige retninger og sådan noget. (GF2-elev, handelsskole)

Samlet viser afsnittet, at der er en række indikationer på, at introkurser, brobygningsforløb og andre vejledningsaktiviteter fungerer i forhold til at give flere elever en introduktion til erhvervsuddannelserne. Det har dog ikke umiddelbart omsat sig i en større søgning direkte efter 9. eller 10. klasse. Samtidig viser tallene, at det er en mindre andel af eleverne, der oplever, at vejledningsaktiviteterne har givet dem viden om faktuelle forhold på erhvervsuddannelserne som opbygning, adgangskrav m.m.

5.2 Grundforløbselevernes uddannelsesvalg og kendskab til erhvervsuddannelserne ved uddannelsesstart

I de følgende afsnit rettes fokus på, hvilken betydning den mere fokuserede vejledningsindsats folkeskolen har haft for grundforløbselevernes uddannelsesvalg og kendskab til erhvervsuddannelserne ved deres start på en erhvervsuddannelse.

Mens kapitlet "Enklere struktur og mere overskuelighed" behandler den vejledning, som finder sted på skolerne, når eleverne er startet på grundforløbet, handler dette kapitel om den vejledning, som eleverne har modtaget, inden de kom ind på grundforløbet. Endvidere rettes fokus på deres kendskab til erhvervsuddannelserne ved uddannelsesstart og GF2-lærernes vurdering af elevernes afklarethed i forbindelse med deres uddannelsesvalg.

5.2.1 Elevernes overblik over uddannelsesmuligheder ved valg af grundforløb er uændret efter reformen

Den mere fokuserede vejledningsindsats har blandt andet til formål, at grundforløbselever, som kommer direkte fra 9.-10. klasse har kendskab til erhvervsuddannelserne, herunder de forskellige uddannelsesmuligheder, der er inden for de forskellige hovedområder (eller fællesindgange).

Tabel 5.10 viser, at der ingen signifikante forskelle er på elevernes vurderinger af det overblik, de har i forhold til deres uddannelsesmuligheder, når de vælger at begynde på et grundforløb før og efter reformen. Det gælder for alle aldersgrupper, herunder de elever, som kommer direkte fra 9.-10. klasse. Efter reformen vurderer mellem 74 og 81 % af eleverne på tværs af aldersgrupper, at de i høj eller nogen grad har overblik over deres uddannelsesmuligheder. Før reformen vurderede mellem 75 og 83 % af eleverne det samme.

Tabel 5.10 I hvilken grad havde du overblik over dine uddannelsesmuligheder, da du valgte grundforløbet? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|---------------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| I høj grad | 33 | 36 | 37 | 34 | 35 | 34 |
| I nogen grad | 45 | 45 | 46 | 45 | 40 | 40 |
| I mindre grad | 16 | 15 | 13 | 16 | 17 | 17 |
| Slet ikke | 6 | 5 | 5 | 6 | 8 | 9 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: I hvilken grad havde du overblik over dine uddannelsesmuligheder, da du valgte grundforløbet? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.106, vægtet N=46.484. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=887. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=768. Øvrige under 25 år FØR: N=467. Øvrige under 25 år EFTER: N=441. Øvrige 25 og over år FØR: N=251. Øvrige 25 og over år EFTER: N=292. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

I de kvalitative interview på caseskolerne beretter både elever og lærere på det merkantile område om udfordringer i forhold til elevernes overblik over deres uddannelsesmuligheder ved uddannelsesstart. Det påpeges, at flere elever har svært ved at skelne mellem detail- og handelsuddannelsen.

Til intromødet vidste jeg ikke, hvad forskellen på detail og handel var. Jeg opdagede, at alle andre krydsede af i detail, så jeg krydsede også af i detail, fordi det var det, alle valgte. Der var nogle, der fortalte om det, men det var lidt indviklet, synes jeg. Det er blevet mere tydeligt, efter jeg startede. (GF1-elev, handelsskole)

Som beskrevet i kapitlet om "Enklere struktur og mere overskuelighed" spiller GF1 efter reformen en væsentlig rolle i forhold til at afklare elevernes uddannelsesvalg, hvilket desuden bekræftes af lærerne på det merkantile område.

Interviewer: *Hvordan arbejder I med at vejlede eleverne til at tage et hovedforløb, der passer dem godt?*

Vi arbejder med det i introforløbet, hvor vi prøver at fortælle dem, hvad der er handel, hvad der er kontor mv. Vi arbejder med at fortælle, hvad for nogle brancher, der er handel i, og hvor er det, der er detail, for eleverne tænker bare, at de skal i praktik. (GF2-lærer, handelsskole)

5.2.2 Hovedparten af grundforløbseleverne vurderer, at de har kendskab til kravene for at begynde på et hovedforløb

De elever, der er påbegyndt en erhvervsuddannelse efter reformen er endvidere blevet spurgt til deres kendskab til adgangskravene til hovedforløbet, hvorpå mellem 61 og 68 % af eleverne svarer, at de havde kendskab til kravene, da de begyndte på uddannelsen. En signifikant højere andel af de elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, svarer bekræftende på spørgsmålet sammenlignet med de øvrige elevgrupper.

Tabel 5.11 Da du begyndte på uddannelsen, havde du da kendskab til, hvilke krav der stilles for at kunne begynde på et hovedforløb efter grundforløbet? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse | Øvrige under 25 år | 25 og over år |
|-------|---------------------------|--------------------|---------------|
| Ja | 68 | 61 | 64 |
| Nej | 32 | 39 | 36 |
| I alt | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Da du begyndte på uddannelsen, havde du da kendskab til, hvilke krav, der stilles for at kunne begynde på et hovedforløb efter grundforløbet? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=1.501, vægtet N=22.982. Direkte fra 9.-10.: N=769. Øvrige under 25: N=443. 25 og over år N=289. Forskellene mellem direkte fra 9.-10., under 25, og over 25 er testet med en chi2-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey efter reform i 2016.

5.2.3 Lærerne oplever efter reformen, at en højere andel af eleverne ved start på GF2 var sikre på deres uddannelsesvalg

Lærerne på grundforløbet er, som vist i Tabel 5.12, før og efter reformen blevet spurgt til, hvor stor en andel af eleverne, der ved grundforløbets start/start på GF2 var sikre på, hvilken erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre. I 2016 er lærerne blevet bedt om at svare i forhold til GF2-elever. På alle fire hovedområder er andelen af lærere, som vurderer, at over halvdelen af eleverne var sikre på deres uddannelsesvalg signifikant højere efter reformen i 2016 sammenlignet med før reformen i 2015.

Tabel 5.12 Hvor stor en andel af eleverne var ved grundforløbets start sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse, de ønskede at gennemføre? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=136) | 2016 (n=152) | 2015 (n=206) | 2016 (n=197) | 2015 (n=89) | 2016 (n=112) | 2015 (n=260) | 2016 (n=361) |
| Ingen | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 1-25 % | 6 | 3 | 32 | 15 | 15 | 4 | 11 | 4 |
| 26-50 % | 14 | 5 | 20 | 24 | 15 | 4 | 13 | 6 |
| 51-75 % | 29 | 27 | 26 | 26 | 27 | 25 | 35 | 19 |
| 76-99 % | 38 | 52 | 7 | 28 | 34 | 54 | 31 | 50 |
| Alle | 9 | 11 | 4 | 5 | 8 | 14 | 8 | 19 |
| Ved ikke | 4 | 3 | 9 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvor stor en procentdel af eleverne var ved grundforløbets start sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse, de ønskede at gennemføre?

Spørgsmålet er i 2016 stillet respondenter, der underviser primært/udelukkende på GF2 eller lige meget på GF1 og GF2. De er blevet bedt om at svare ift. GF2-elever. (Der blev indsat en tilfældighedsgenerator for den gruppe der havde lige meget på GF1 og GF2, sådan så halvdelen svarer ift. GF1 og den anden halvdel svarer ift. GF2. Og det er kun dem, der svarer ift. GF2, der er taget med i besvarelserne.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Det fremgår af tabellen, at andelen af lærere, der vurderer, at over halvdelen af eleverne ved uddannelsens start var sikre på, hvilken uddannelse de ønskede at gennemføre, er størst inden for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor henholdsvis 90 og 93 % af lærerne tilslutter sig denne vurdering af deres elever.

Både før og efter reformen repræsenterer Kontor, handel og forretningsservice området med den laveste andel af lærere, der oplever, at over halvdelen af eleverne ved uddannelsens start var sikre på, hvilken erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre. Andelen af lærere, der på dette område bekræfter, at over halvdelen af deres elever var sikre på uddannelsesvalget er, som vist i tabellen, steget fra 37 % før reformen til 59 % efter reformen. Det merkantile område har gennemgået en del forandringer med reformen, idet eux er blevet en mulighed på det merkantile område samt obligatorisk på kontoruddannelsen og finansuddannelsen.

Disse ændringer, som betyder, at de faglige krav på de merkantile uddannelser er øget med reformen, ses i kapitlet "Enklere struktur og mere overskuelighed" som en forklaring på, at lærerne på dette område vurderer eleverne mindre positivt på spørgsmål relateret til elevernes uddannelsesvalg sammenlignet med lærerne på de øvrige hovedområder. Det gælder særligt spørgsmålene om, hvor stor en andel af eleverne på GF2 der var realistiske i deres valg af uddannelse i relation til egne forudsætninger, og hvor stor en andel af eleverne på GF1 der har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de uddannelser, som de orienterer sig imod.

I relation til vejledningsområdet må det overordnet set betragtes som positivt, at lærere på tværs af de fire hovedområder tilkendegiver, at andelen af elever, som ved uddannelsens start var sikre på deres uddannelsesvalg er steget efter reformen. At eleverne er blevet mere sikre på deres uddannelsesvalg efter reformen kan være en konsekvens dels af de vejledningsændringer som er sket i folkeskolen, dels af GF1.

Af kapitlet "Enklere struktur og mere overskuelighed" fremgår det, at erhvervsskolernes vejledningsopgave er øget med reformen særligt de to første uger af grundforløbet for den gruppe af elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og som efter reformen starter på et GF1-forløb. Lærerne på GF1 bruger således efter reformen mere tid på uddannelsesplaner, vejledning om krav til hovedforløb, personlige samtaler med elever og visitation til støtteundervisning. Det er derfor sandsynligt, at GF1 har bidraget positivt på lærernes vurdering af elevernes afklarethed i forhold til uddannelsesstarten på GF2.

Endelig beskriver kapitlet "Enklere struktur og mere overskuelighed", at lærerne på GF2 møder elever, som er begyndt direkte på GF2, fordi de ikke startede på erhvervsuddannelsen direkte efter 9. eller 10. klasse – og som kunne have glæde af et afklarende forløb. Der er således fortsat en væsentlig andel af elever på GF2, som ved uddannelsens start dels ikke er afklaret, dels ikke er realistiske i deres valg af uddannelse i forhold til egne forudsætninger. At dømme ud fra lærernes survey-besvarelser findes sidstnævnte gruppe af elever særligt på det mer-kantile område, hvor de faglige krav efter reformen er øget som en konsekvens af udbredelsen af eux-forløb og de ændrede overgangskrav generelt.

5.2.4 En lavere andel af elever under 25 år har efter reformen talt med en vejleder om valg af grundforløbet sammenlignet med før reformen

Tabel 5.13 viser, at 45 % af de elever, som kommer direkte fra 9.-10. klasse, og 28 % af de øvrige elever under 25 år, efter reformen har talt med en vejleder om deres valg af grundforløb. For begge aldersgrupper er det signifikant lavere andele sammenlignet med før reformen, hvor 53 % i gruppen af elever, der kom direkte fra 9.-10. klasse, og 39 % af de øvrige elever under 25 år, havde fået hjælp fra en vejleder. Idet en fokusering af vejledningsindsatsen i grundskolen indebærer, at den individuelle vejledningsindsats er blevet målrettet de ikke-uddannelsesparate elever, er det ikke overraskende, at færre elever oplever at have fået hjælp til beslutningen af en vejleder, og dette er i tråd med intentionerne i reformen. Som nævnt ovenfor fremgår det af UU-brugerundersøgelsen for 2016, at 93 % af eleverne i 9. klasse har deltaget i kollektiv vejledning, 89 % har deltaget i introduktionskurser, mens 81 % af de i alt 14 % af 9. klasses-eleverne, som er blevet vurderet ikke-uddannelsesparate, har deltaget i individuel vejledning.

Tabel 5.13 Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|-------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Ja | 53 | 45* | 39 | 28* | 32 | 31 |
| Nej | 48 | 55* | 62 | 72* | 68 | 69 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.112, vægtet N=46.597. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=889. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=762. Øvrige under 25 år FØR: N=476. Øvrige under 25 år EFTER: N=441. Øvrige 25 og over år FØR: N=250. Øvrige 25 og over år EFTER: N=294. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

5.2.5 En højere andel af elever på 25 år eller derover har talt med en vejleder på en erhvervsskole efter reformen

De elever på grundforløbet, som har bekræftet, at de har fået hjælp af en vejleder i forbindelse med deres valg af grundforløb er, som vist i Tabel 5.14, blevet bedt om angive, hvilken type af vejleder, de har været i kontakt med. Både før og efter reformen påpeger hovedparten af de unge under 25 år, at de har talt med en uddannelses- og erhvervsvejleder, der er det samme som en UU-vejleder. Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) er ansvarlige for at vejlede unge under 25 år, som ikke går i 10. klasse og hverken er i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse.

En lavere andel af eleverne har talt med en vejleder på en erhvervsskole. Det gælder efter reformen for 11 % af de elever, som kommer direkte fra 9.-10.klasse og 21 % for de øvrige unge under 25 år. Billedet tegner sig omvendt for de voksne elever på 25 år eller derover, hvor 46 % før reformen og en signifikant højere andel (62 %) efter reformen har talt med en vejleder på en erhvervsskole.

Tabel 5.14 Hvis ja til fik du hjælp fra en vejleder Var det en...? Procent

| | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER | Øvrige under 25 år FØR | Øvrige under 25 år EFTER | Øvrige 25 og over år FØR | Øvrige 25 og over år EFTER |
|--|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Uddannelses- og erhvervsvejleder | 86 | 85 | 53 | 57 | 10 | 7 |
| Vejleder på erhvervsskole | 9 | 11 | 25 | 21 | 46 | 62* |
| Vejleder på en anden ungdomsuddannelse | 3 | 3 | 9 | 12 | 14 | 10 |
| Vejleder i kommunen | 3 | 2 | 13 | 10 | 30 | 20 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Var det en...? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=1.263, vægtet N=18.908. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=458. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=331. Øvrige under 25 år FØR: N=179. Øvrige under 25 år EFTER: N=122. Øvrige 25 og over år FØR: N=76. Øvrige 25 og over år EFTER: N=97. * angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

En mindre andel af eleverne har talt med en vejleder i kommunen. Det gælder fortrinsvis elever på 25 år eller derover, hvoraf 20 % i 2016 angiver at have talt med en vejleder i en kommune. Der er i spørgsmålsformuleringen beklageligvis ikke angivet konkrete eksempler, hvem der her kan være tale om, men det kan fx være en medarbejder i regi af jobcentret, en mentor eller en anden person, der er beskæftiget med den unge i kommunen.

5.2.6 Hovedparten af de grundforløbselever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, vurderer vejledningen positivt både før- og efter reformen

Eleverne på grundforløbet er, som det fremgår af Tabel 5.15, blevet bedt om at vurdere den vejledning, som de har modtaget. Når der ses specifikt på gruppen af elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, forholder hovedparten af denne elevgruppe sig generelt set positivt til vejledningen. Både før og efter reformen svarer 84 % af denne elevgruppe, at de er helt eller lidt enige i, at de har modtaget den vejledning, de havde brug for. Henholdsvis 77 og 78 % af eleverne er før og efter reformen desuden enige i, at den vejledning, det har fået, har taget udgangspunkt i deres interesser.

Andelen af elever, der kommer direkte fra 9.-10.klasse, og som er enige i, at den vejledning de fik var rettet mod, hvor der er mulighed for at få job, er steget fra 57 % før reformen til 63 % efter reformen, samtidig med at andelen af elever, der er uenige i, at vejledningen tog udgangspunkt i, hvor der er bedst muligheder for at få job er faldet fra 25 til 14 %. Dette er en indikation på, at vejlederne efter reformen har øget deres fokus på jobmuligheder i vejledningen.

Omvendt er andelen af elever, der enige i, at den vejledning, de fik, var rettet mod de uddannelser, hvor de havde størst chance for at blive optaget faldet fra 57 til 53 % efter reformen. Disse to modsatrettede tendenser kan være et udtryk for to samtidige udviklinger, som er sat i gang med reformen. Erhvervsuddannelsesreformen retter på den ene side fokus på, at flere af de unge skal vælge uddannelser med gode praktikplads- og beskæftigelsesmuligheder, hvilket kan være en forklaring på, at jobmuligheder spiller en større rolle i vejledningen efter reformen. På den anden side indebærer reformen, at der er indført adgangsbegrænsninger i forbindelse med optaget på uddannelserne og en ændring af strukturen, så det egentlige uddannelsesvalg træffes senere end før reformen. Disse strukturændringer kan være en del af forklaringen på, at en mindre andel af eleverne efter reformen sammenlignet med før reformen oplever, at vejledningen har haft fokus på, hvor de havde størst mulighed for at blive optaget.

Tabel 5.15 Hvor enig eller uenig er du i at... Procent

| | | Direkte fra 9.-10. klasse FØR | Direkte fra 9.-10. klasse EFTER |
|---|--------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| Den vejledning jeg fik tog udgangspunkt i mine interesser | Helt enig/Lidt enig | 77 | 78 |
| | Hverken enig eller uenig | 15 | 16 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 9 | 6 |
| Den vejledning jeg fik handlede om, hvad jeg gerne vil arbejde med bagefter | Helt enig/Lidt enig | 77 | 74 |
| | Hverken enig eller uenig | 17 | 19 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 6 | 7 |
| Den vejledning jeg fik var rettet mod, hvor der er mulighed for at få job | Helt enig/Lidt enig | 57 | 63 |
| | Hverken enig eller uenig | 18 | 24 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 25* | 14* |
| Den vejledning jeg fik var rettet mod de uddannelser, hvor jeg havde størst chance for at blive optaget | Helt enig/Lidt enig | 57 | 53 |
| | Hverken enig eller uenig | 16* | 24* |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 28 | 23 |
| Jeg fik den vejledning, jeg havde brug for | Helt enig/Lidt enig | 84 | 84 |
| | Hverken enig eller uenig | 6 | 11 |
| | Lidt uenig/Helt uenig | 9 | 6 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvor enig eller uenig er du i at... [Svarkategori] Tabellen viser vægtede fordelinger. N=789-791. Direkte 9.-10. klasse FØR: N=459. Direkte 9.-10. klasse EFTER: N=330-332. * angiver signifikant på et 5 %-signifikansniveau FØR over for EFTER.

Det er ikke muligt at vise besvarelserne fra de to øvrige aldersgrupper, *øvrige unge under 25 år og elever på 25 år eller derover*, idet der for disse respondentgrupper er for få observationer i de enkelte celler til at kunne efterleve anonymitetskravet.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Samlet set viser undersøgelsen blandt grundforløbselever en relativt høj tilfredshed med vejledningen i forhold til, hvad eleverne oplever at have brug for. Reformen har dog ikke ændret grundlæggende på dette forhold. En række andre grundlæggende forhold, fx elevernes overblik

over deres uddannelsesmuligheder, er ligeledes ændrede med reformen, men der er dog indikationer på, at vejledningsindsatsen ændres som ønsket i indsatsområderne, fx en fokusering på, hvilke elever der modtager individuel vejledning, at eleverne på grundforløbet generelt set i højere grad oplever at blive vejledt ud fra jobmuligheder efter reformen.

5.3 Vurdering af betydningen af "Fokusering af vejledningsindsatsen" for reformmålene

UU's brugerundersøgelse viser, at andelen af elever i 9. eller 10. klasse, der vælger en erhvervsuddannelse er uændret, hvis man sammenligner 2015 og 2016 (8 %). Det viser, at indførelsen af reformen i de første to reformår ikke har ført til en øget søgning til erhvervsuddannelserne – en undtagelse er eux-forløb, hvor andelen af elever i grundskolen, der vælger denne mulighed, er steget fra 3 til 4 %. Der er heller ikke en stor forandring i andelen af elever, der har overvejet en erhvervsuddannelse, blandt de elever der er endt med at vælge en gymnasial uddannelse.

Som den refererede EVA-undersøgelse viser, er det opfattelsen, at der er en kultur i folkeskolen, hvor lærerne er langt bedre til at vejlede og forberede eleverne til en gymnasial uddannelse, end til en erhvervsuddannelse. Dette kan have fået større betydning efter reformen, hvor elever, der er erklæret uddannelsesparate ikke længere modtager individuel vejledning fra UU-vejledere, men kollektiv vejledning. Spørgsmålet er, om de igangsatte initiativer i forlængelse af eud-reformen er tilstrækkelige til at bryde denne kultur og understøtte, at flere elever vælger en erhvervsuddannelse.

Med reformen er det fx blevet indført, at alle elever i 8. klasse skal på et introduktionskursus til mindst en erhvervsuddannelse eller en erhvervsgymnasial uddannelse. Det fremgår af kapitlet, at 48 % af eleverne i UU's brugerundersøgelse i folkeskolens afgangsklasser har deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse, hvoraf 40 % svarer, at kurset har fået dem til at overveje *at vælge* en erhvervsuddannelse. Til sammenligning svarer 32 % af eleverne, at øvrige vejledningsaktiviteter har fået dem til at overveje en erhvervsuddannelse. Disse tal er en indikation på, at introduktionskurserne har en indvirkning på nogle elever og også en større påvirkning end øvrige vejledningsaktiviteter. En anden indikation er fx, at eleverne i 9. eller 10. klasse synes at være blevet mere opmærksomme på styrkelsen af mulighederne for en videregående uddannelse som erhvervsuddannelsesreformen indeholder.

Kapitlet viser dog samtidig, at kun et mindretal af eleverne vurderer, at introduktionskurserne eller øvrige vejledningsaktiviteter har givet dem *viden om* erhvervsuddannelsernes opbygning, job- og videreuddannelsesmuligheder samt adgangskrav og optagelsesprocedurer. Dette resultat understøttes af, at de elever, der går på grundforløbet, ikke har større overblik over uddannelsesmuligheder og kendskabet til uddannelsernes varighed ved grundforløbets start end forud for reformen.

En positiv indikation på, at området fungerer er, at GF2-lærerne efter reformens indførelse er mere positive i forhold til elevernes afklarethed om uddannelsesvalg, når de starter på uddannelsen sammenlignet med før reformen. Desuden er de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse bedre informeret om de adgangskrav, der gælder til hovedforløbene end de øvrige elever. Denne udvikling skyldes formentlig flere faktorer ud over vejledningsindsatsen, herunder ændring af elevgrundlag som følge af adgangsbegrænsning og ændring af strukturen fx gennem indførelse af GF1 og erhvervsskolernes egen vejledningsaktiviteter.

Som det fremgår af kapitel 8 om resultater af reformen er søgningen til erhvervsuddannelserne direkte efter 9. eller 10. klasse i 2015 og 2016 den samme som før reformen og måske endda svagt faldende. Dette skal dog ikke alene ses i relation til vejledningsindsatsen, men også at der indført adgangskrav, der gør, at en del af eleverne fra 9. eller 10. klasse ikke har direkte adgang til grundforløbene mere. Herudfra burde man kunne forvente et umiddelbart fald i søgningen. I forhold til målet om, at flere elever skal vælge erhvervsuddannelserne direkte efter 9. eller 10. klasse (mål 1) vil det derfor først i de kommende år være muligt at se, om ændringen i vejledningsaktiviteterne medvirker til en øget søgningen til erhvervsuddannelserne.

I forhold til målet (mål 2) om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse er det en positiv indikation, at lærere på tværs af de fire hovedområder vurderer, at eleverne er mere afklarede om deres uddannelsesvalg efter reformen sammenlignet med før reformen, men det er på nuværende tidspunkt ikke muligt at afgøre endeligt, om det øger fuldførelsen.

6 Mere og bedre undervisning

Indsatsområdet "Mere og bedre undervisning" har til formål at styrke undervisningskvaliteten ved at tilbyde mere og bedre undervisning til eleverne på grundforløb. Indsatsområdet ligger i forlængelse af initiativer, der var igangsat før reformen, er flerstrengt og består blandt andet i mere lærerstyret undervisningstid, et løft af lærernes faglige og pædagogiske kompetencer, en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning, øget brug af pædagogisk it i undervisningen samt en styrkelse af den pædagogiske ledelse på skolerne. Indsatsområdet er dermed helt centralt for en opfyldelse af reformmålet om, at eleverne skal blive så dygtige, de kan.

I analysen af implementering, virkninger og resultater tager vi udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet, som er gengivet i bilag 4. På baggrund af forandringsteorien har vi formuleret en række undersøgelsesspørgsmål, der fremgår af tekstboksen nedenfor, og som vil strukturere kapitlet.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af indsatsområdet

Har lærerne fået nye pædagogiske og praktiske kompetencer efter reformen?

- I hvilket omfang har lærerne deltaget i kompetenceudvikling efter reformen?
- Oplever lærerne, at deres kompetenceudvikling har bidraget med input, som de bruger i deres undervisning?
- Hvordan og i hvilket omfang understøtter ledelsen, at lærernes nye kompetencer bliver til gavn for undervisningen?

Praktiserer lederne en styrket pædagogisk ledelse efter reformen, fx ved at sikre kvalitetsløft i undervisningen?

- Har ledelsen justeret det pædagogisk og didaktiske grundlag i forbindelse med implementering af reformen?
- Inden for hvilke områder har lederne deltaget i kompetenceudvikling?
- Hvordan understøtter ledelsen en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning?
- Har ledelsen fokus på lærernes didaktiske og pædagogiske udvikling?

Resultater på kort sigt af indsatsområdet

Er lærernes undervisningspraksis ændret?

- Hvordan anvender lærerne det pædagogiske og didaktiske grundlag på skolen?
- Gennemfører lærerne en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning efter reformen?
 - Vurderer lærerne selv, at de gennemfører en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning efter reformen?
 - Oplever eleverne, at de modtager en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning efter reformen?
 - Oplever eleverne at få mere feedback fra lærerne efter reformen?
 - Oplever eleverne, at der er bedre sammenhæng mellem teori og praksis i uddannelsen?
- Anvender lærerne i højere grad it som et pædagogisk redskab i undervisningen?

Er det lykkedes at løfte elevernes faglige niveauer efter reformen?

- Vurderer lærerne, at elever tager fag på højere niveauer end de obligatoriske?
- Findes der indsatser på skolerne, der informerer eleverne om mulighed for talentspor og at tage fag på højere niveauer?
- Kender eleverne muligheder for talentspor og fag på højere niveauer?

Resultater på længere sigt af indsatsområdet

Er det sandsynligt, at indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af reformmålene?

- Udfordrer erhvervsuddannelserne alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan?
- Bidrager bedre undervisning til fastholdelse af elever?
- Bidrager bedre undervisning til bedre elevtrivsel?
- Bidrager bedre undervisning til, at rekrutteringen af elever direkte fra 9. eller 10. klasse øges?

6.1 Kompetenceudvikling af lærere og ledere

Centralt i indsatsområdet for mere og bedre undervisning står en intention om kompetenceløft til lærerne. Denne kompetenceudvikling skal gå på to ben: opkvalificering af lærernes faglige kompetencer i relation til de erhverv og virksomheder, som uddannelserne retter sig mod, og opkvalificering af lærernes pædagogiske kompetencer. I det følgende beskriver vi først omfanget og lærernes deltagelse i kompetenceudvikling inden for en række områder og deres deltagelse i korte opkvalificerende virksomhedsforløb. Dernæst belyses lærernes egen vurdering af, i hvilket omfang de anvender de nye kompetencer i forbindelse med undervisningen. Endelig er der en opgørelse over ledernes kompetenceudvikling i forbindelse med reformen.

Samlet besvarer afsnittet spørgsmålene om, i hvilket omfang og inden for hvilke temaer lærerne har fået nye pædagogiske og faglige kompetencer efter reformen, og i hvilket omfang disse anvendes i dagligdagen på skolerne og til at løfte eleverne fagligt.

6.1.1 Stort fokus på at styrke lærernes pædagogiske kompetencer i forbindelse med kompetenceudvikling

For at understøtte implementeringen af reformen generelt og indsatsområdet for mere og bedre undervisning i særdeleshed skal alle lærerne inden 2020 have styrket deres erhvervspædagogiske kompetencer i et omfang svarende til 10 ETCS-point. Vi har spurgt lærerne, om de har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed både før og efter reformen, dvs. i skoleåret 2014/2015 henholdsvis 2015/2016. Lærerne er blevet bedt om at markere de områder, hvor de har modtaget kompetenceudvikling. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.1 Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af kalenderårene 2014 eller 2015/i løbet af skoleåret 2015/2016 inden for nogle af de følgende områder? Sæt gerne flere markeringer. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|--|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling | 42 | 36 | 33 | 37 | 38 | 35 | 28 | 31 |
| Erhvervsfaglig kompetenceudvikling | 12 | 6 | 9 | 5 | 9 | 13 | 12 | 8 |
| Almenfaglig kompetenceudvikling (fx kurser på gymnasialt niveau) | 2 | 2 | 6 | 7 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| Kompetenceudvikling ift. teamsamarbejde | 8 | 16 | 9 | 8 | 6 | 13 | 8 | 9 |
| Kompetenceudvikling ift. samtaleteknik, sparring og coaching | 16 | 12 | 9 | 9 | 4 | 10 | 4 | 8 |
| Kompetenceudvikling ift. samarbejde med virksomheder | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 2 |
| Kompetenceudvikling ift. it som professionelt værktøj | 17 | 23 | 13 | 20 | 6 | 14 | 6* | 15* |
| Nej, jeg har ikke deltaget i kompetenceudvikling | 31* | 48* | 43 | 48 | 47 | 51 | 49 | 54 |
| Andet | 8 | 13 | 5 | 8 | 7 | 6 | 6 | 5 |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Hvilke kompetenceudviklingskurser, har du deltaget i? Således blev der i 2015 spurgt ind til, hvorvidt lærerne har deltaget i kompetenceudvikling, hvorimod der i 2016 blev spurgt ind til, hvilke kompetenceudviklingskurser lærerne har deltaget i.

Spørgsmålet er i 2016 stillet til respondenter, der har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2015/16.

* indikerer, at forskellen mellem 2015 og 2016 er signifikant for det pågældende spørgsmål.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen afspejler, at der i første år af reformen har været et niveau for kompetenceudvikling blandt lærerne, som svarer nogenlunde til niveauet i årene inden reformen. Det er samlet set omkring halvdelen af lærerne, der har deltaget i kompetenceudvikling i reformens første år. Og ligesom inden reformen er det kompetenceudvikling vedrørende pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling, som flest lærere har deltaget i. Det har 31-37 % af lærerne set på tværs af de fire hovedområder. Der har samtidig været en stigning i andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling i forholdt til it som professionelt værktøj. Efter område deltog 6-17 % af lærerne i kompetenceudvikling i it som værktøj i 2015, mens det gælder for 14-23 % af lærerne i 2016. Forskellen er dog kun signifikant for hovedområdet Teknologi, transport og byggeri. Samtidig er det stadig efter reformen Omsorg, sundhed og pædagogik, at kompetenceudvikling i forhold til brug af it som professionelt værktøj har været mest anvendt.

For at få et nærmere indblik i karakteren af lærernes pædagogiske kompetenceudvikling har vi spurgt dem, hvilke emner deres pædagogisk-didaktiske kompetenceudvikling har dækket. Lærerne er blevet bedt om at sætte kryds ved alle de emner i tabellen, som deres kompetenceudvikling har vedrørt.

Tabel 6.2 Hvilke emner har din pædagogisk-didaktiske kompetenceudvikling dækket?
Sæt gerne flere markeringer. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|---|------------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------|-----------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=64) | 2016 (n=60) | 2015 (n=71) | 2016 (n=85) | 2015 (n=40) | 2016 (n=44) | 2015 (n=48) | 2016 (n=126) |
| Elevernes læring og progression | 66 | 85 | 56 | 74 | 53* | 89* | 53* | 78* |
| Læringsstile | 52 | 38 | 35 | 56 | 58 | 64 | 61 | 67 |
| Klasseledelse | 47 | 57 | 49 | 51 | 50 | 70 | 41* | 69* |
| Undervisningsdifferentiering | 45* | 70* | 38* | 66* | 53* | 82* | 44* | 75* |
| Praksisrelaterede undervisningsformer | 41 | 63 | 23* | 48* | 38* | 70* | 27* | 59* |
| Sammenhæng mellem læringen i skole og praktik | 16* | 43* | 8* | 26* | 13* | 43* | 17* | 37* |
| Elevaktiverende undervisningsmetoder | 44 | 67 | 38* | 65* | 35* | 80* | 27* | 52* |
| Pædagogisk brug af it | 44 | 52 | 31 | 49 | 28 | 48 | 18* | 50* |
| Andet | 5 | 12 | 7 | 13 | 5 | 20 | 17 | 10* |

Note: Dette spørgsmål er stillet til respondenter, der tidligere har angivet, at de har deltaget i pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling.

* indikerer, at forskellen mellem 2015 og 2016 er signifikant for det pågældende spørgsmål.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at inden for alle fire hovedområder er der sket en stigning i andelen af den pædagogiske kompetenceudvikling, der handler om undervisningsdifferentiering, praksisrelaterede undervisningsformer, sammenhæng mellem læringen i skole og praktik samt elevaktiverende undervisningsformer. Dog er stigningen ikke signifikant hvad angår praksisrelaterede undervisningsformer og elevaktiverende undervisningsmetoder inden for Omsorg, sundhed og pædagogik. Inden for de to tekniske hovedområder er der desuden en signifikant større andel af den pædagogiske kompetenceudvikling (henholdsvis 89 % for Fødevarer, jordbrug og oplevelser og 78 % for Teknologi, byggeri og transport), der har handlet om elevernes progression og læring end inden reformen.

Spørgsmålet er dernæst, om lærerne vurderer, at de bruger det, de har lært i forbindelse med deres pædagogiske kompetenceudvikling i dagligdagen på skolen og i undervisningen. Vi har således spurgt lærerne, i hvilken grad de vurderer, at de har brugt noget af det, de har lært, i deres dagligdag på skolen. Lærernes vurdering fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.3 I hvilken grad har du brugt noget af det, du har lært, i din dagligdag på skolen?
Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=105) | 2016 (n=88) | 2015 (n=121) | 2016 (n=119) | 2015 (n=55) | 2016 (n=60) | 2015 (n=160) | 2016 (n=186) |
| I høj grad | 46 | 41 | 37 | 30 | 45 | 52 | 33 | 34 |
| I nogen grad | 46 | 44 | 40 | 49 | 47 | 38 | 43 | 45 |
| I mindre grad | 8 | 13 | 20 | 15 | 7 | 10 | 19 | 16 |
| Slet ikke | 0 | 2 | 2 | 5 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Ved ikke | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,324 | | 0,331 | | 0,603 | | 0,584 | |

Note: Dette spørgsmål er stillet respondenter, der tidligere har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af kalenderårene 2014 eller 2015.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tallene viser, at 79-90 % af lærerne i den første måling efter reformen vurderer, at de i nogen eller høj grad har brugt noget af det, de har lært, i deres dagligdag på skolen, men at det ikke er en stigning sammenholdt med deres vurderinger før reformen.

Blandt de besøgte skoler er der forskellige vurderinger af, hvor udbredt den formelle kompetenceudvikling har været i det løbet af det første reformår. På flere skoler bliver der peget på, at dagligdagen i det første år har været præget af travlhed og stort fokus på at få undervisningen på de nye grundforløb til at fungere. Det har bevirket, at der på de besøgte skoler ikke har været et begrænset antal lærere på kompetenceudvikling. På nogle skoler bliver det også fremhævet, at nedskæringer på skolen gør, at der ikke i det forløbne år har været så mange lærere på kompetenceudvikling, som det ellers var planen.

Samtidig bliver der blandt de interviewede ledere peget på, at lærernes kompetenceudvikling er ved at blive planlagt, fx ved at man er i gang med at indgå aftaler med udbydere af moduler af diplomuddannelsen i erhvervspædagogik for at sikre, at den efteruddannelse, lærerne sendes på, er så relevant og praksisnær som muligt.

Flere af de interviewede lærere og ledere peger på, at reformen sammen med øvrige forandringer i løbet af de seneste år har medført en stor udskiftning af lærere og dermed ansættelse af mange nye. Det betyder flere steder, at mange lærere er eller skal i gang med en diplomuddannelse, og at kompetenceudviklingskravet derfor er en stor tilrettelæggelsesmæssig udfordring i forhold til at sikre lærerdækning af undervisningen. Lærernes kompetenceudvikling er derfor planlagt til at foregå gradvist hen over de kommende år.

Flere steder fortæller lærerne, at der er en plan for kompetenceudvikling, både i forhold til hvornår de skal afsted, og hvilke temaer kompetenceudviklingen skal rumme:

Vi skal have de 10 ECTS-point. NN [kollega] skal til foråret, og jeg skal til efteråret. Jeg tror faktisk, at vi er tvunget til, at det skal være noget med noget it. Og egentlig så synes jeg, det er en meget god idé, og jeg oplever, at der er et hul der. Jeg synes

Jo, det pædagogiske løft er rigtig godt med reformen. Men man kan måske godt mangle fag-faglige kompetenceløft i forhold til vores fag. (Lærer, teknisk Skole)

Lærerne her peger på en mere generel pointe, som går igen hos flere af de interviewede lærere. Der er blandt mange en oplevelse af, at der med reformen er blevet sat fokus på det pædagogiske og på elevernes udbytte af undervisningen. Men samtidig oplever flere lærere, at der er et behov for at holde sig ajour med deres fag. Dog peger nogle på, at fagene har deres egne faglige foreninger, som for nogle lærere er et forum for faglig udvikling:

Vi har jo vores eget (...), hvor vi har et kursus hvert år i uge 26. Jeg er i bestyrelsen der og er derfor også næsten altid afsted. For eksempel kommer der eksterne undervisere, og vi har meget vidensdeling med hinanden. (Lærer, teknisk skole)

Der er desuden eksempler fra de besøgte merkantile skoler på, at der i kompetenceudviklingen af lærerne har været fokus på at opkvalificere de lærere, der havde behov for yderligere undervisningskompetence for at kunne varetage undervisningen af eux-eleverne. Det sker fx ved at færdiggøre en HD-uddannelse eller andre uddannelser på universitetsniveau for at få den nødvendige kompetence. Her er fokus fra ledelsens side på at sikre så mange underviserkræfter med eud-baggrund og et stærkt branchekendskab som muligt til at varetage undervisningen for eleverne på de merkantile eux-forløb.

Samtidig fremhæves det af både ledelse og lærere på flere af de besøgte skoler, at der i løbet af det første reformår har været afholdt medarbejderdage og pædagogiske dage på skolen, og der har været temadage arrangeret af ministeriet, som har medvirket til at understøtte lærernes kompetenceudvikling.

6.1.2 Faglig opkvalificering af lærere i korte virksomhedsforløb

Ud over kravet om formel kompetenceudvikling af lærerne er et krav i reformen desuden, at lærerne skal deltage i korte virksomhedsforløb for at ajourføre deres viden om den nyeste faglige udvikling inden for faget og branchen.

Lærerne skal klædes på til at styrke praksisrelateret undervisning på grundforløbet ved at deltage i korte forløb i virksomheder inden for branchen. Det er hensigten med kravet, at de korte virksomhedsforløb skal være med til at understøtte, at undervisningen bliver praksisrelateret undervisning. Derudover er det hensigten, at forløbene skal understøtte den enkelte skoles samarbejde med virksomhederne.

Vi har spurgt lærerne, om de har deltaget i virksomhedsbesøg eller -forløb i skoleårene 2014/2015 henholdsvis 2015/16. Resultatet fremgår af Tabel 6.4 nedenfor.

Tabel 6.4 Har du deltaget i virksomhedsbesøg eller -forløb i løbet af kalenderårene 2014 eller 2015? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Ja | 30 | 19 | 44 | 17 | 39 | 24 | 35 | 14 |
| Nej | 69 | 81 | 55 | 82 | 59 | 76 | 65 | 86 |
| Ved ikke | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,041 | | 0,000 | | 0,014 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Har du deltaget i virksomhedsbesøg eller -forløb som led i din kompetenceudvikling i løbet af skoleåret 2015/2016?

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at andelen af lærere, der har deltaget i korte virksomhedsforløb, er blevet mindre i det første år af reformens levetid. Mens 30-44 % lærerne havde deltaget i virksomhedsbesøg eller -forløb i skoleåret 2014/2015, har 14-24 % af lærerne deltaget i den type kompetenceudvikling i skoleåret 2015/2016.

Blandt de lærere, der *har* deltaget i virksomhedsbesøg eller -forløb, har vi spurgt om, hvorvidt de oplever, at deres kompetenceudvikling anvendes i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen/afdelingen. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.5 Oplever du, at din kompetenceudvikling anvendes i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen/din afdeling? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------|-----------------------------------|----------------|---------------------------------|----------------|
| | 2015 (n=105) | 2016 (n=34) | 2015 (n=121) | 2016 (n=43) | 2015 (n=55) | 2016 (n=28) | 2015 (n=160) | 2016 (n=74) |
| I høj grad | 26 | 29 | 17 | 19 | 9 | 18 | 13 | 26 |
| I nogen grad | 42 | 44 | 30 | 42 | 53 | 54 | 44 | 32 |
| I mindre grad | 24 | 9 | 31 | 16 | 25 | 21 | 32 | 27 |
| Slet ikke | 5 | 18 | 16 | 21 | 9 | 7 | 8 | 15 |
| Ved ikke | 4 | 0 | 7 | 2 | 4 | 0 | 3 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,046 | | 0,064 | | 0,660 | | 0,018 | |

Note: Dette spørgsmål er stillet respondenter, der tidligere har angivet, at de har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af kalenderårene 2014/2015 eller 2015/2016.

Antallet af besvarelser til dette spørgsmål for 2016 er lavt, da DST i dataindsamlingen havde baseret spørgsmålet på forkert filter. DST har efterfølgende genudsendt spørgsmålet til de respondenter, der har svaret, at de har deltaget i kompetenceudvikling i kalenderåret 2015/2016.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at større andele af lærerne oplever, at deres faglige kompetenceløft via virksomhedsbesøg/-forløb anvendes i deres faglige og pædagogiske praksis på deres skole/afdeling, efter reformen er trådt i kraft. Hvor 47-68 % af lærerne havde den oplevelse i skoleåret 2014/2015, gælder det for 58-73 % i skoleåret 2015/2016. Forskellen er dog ikke statistisk signifikant for Kontor, handel og forretningsservice og for Fødevarer, jordbrug og oplevelser – og meget lille på de to øvrige hovedområder.

I de kvalitative studier peger flere uddannelsesledere og lærere dog på, at virksomhedsforløb ofte er med til at styrke lærernes viden om den praksis, som undervisningen relaterer til, og som eleverne efterfølgende skal ud og arbejde i. En uddannelsesleder inden for området Om-sorg, sundhed og pædagogik vurderer fx, at alle undervisere – også de midlertidigt ansatte – har stor gevinst af et virksomhedsforløb:

Vi har altid arbejdet med at kompetenceløfte her på skolen. Vi har alle ude i virksomhedspraktik, selv vores vikarer, som kun er ansat i 6 måneder. Vi har lige haft én ude, som var vildt begejstret og sagde, at hun nu kan sætte billeder på, hvad hun underviser med. (Uddannelsesleder, SOSU-skole, Nykøbing Falster)

Lærerne på samme SOSU-skole fremhæver, at der særligt blandt de folkeskoleuddannede lærere er et stort behov for at komme ud i praktikken og få nogle mere tydelige billeder af praksis, mens undervisere, der kommer fra praksis med fx sygeplejebaggrund, i mindre grad oplever at have behov for et virksomhedsforløb. På de besøgte SOSU-skoler er der desuden en længere tradition for, at lærerne følger med eleverne ud i deres praktik i kortere perioder, som ikke genfindes på samme måde på de øvrige besøgte skoler.

Der er dog en opgave i at planlægge de korte virksomhedsophold, så det sikres, at lærerne stifter bekendtskab med praksis, der er relevant for deres undervisning. Men på en af de tekniske skoler peger en lærer på, at selvom virksomhedsopholdet rummede elementer, der ikke længere er en del af den pågældende uddannelse, var forløbet efterfølgende berigende for undervisningen:

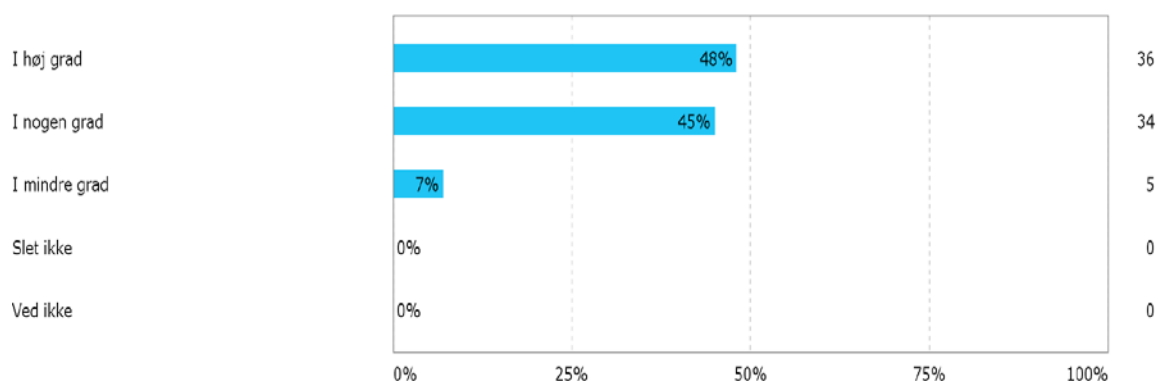
Jeg har været ude, og det var fantastisk. Jeg var ude i en uge og skulle evaluere bagefter. (...) Jeg synes, det var kanon, men jeg synes ikke, at tiden blev brugt optimalt i forhold til at afprøve og se praksis. Jeg brugte for eksempel tiden på at forgylde, som er en ældre del af uddannelsen, og det er skrottet med reformen. Så umiddelbart kunne jeg ikke bruge det i undervisningen. Men de får en lærer tilbage, som kan inddrage eksempler i undervisningen. Fedt at se, hvordan arbejdspladsen fungerer i dag – så det kunne jeg bruge. Og så også det dér med, at man holder kvalitet i hævd derude. (Tømmerfaglærer, teknisk skole, NEXT)

På de besøgte merkantile skoler har korte virksomhedsophold for lærerne været mindre anvendt, særligt på grund af udfordringer med at dække undervisningen, hvis lærerne er ude i virksomhedsrettede forløb. Men fra den ene af skolerne der er samtidig eksempler på, at der nu i højere grad bliver planlagt virksomhedsbesøg, hvor lærerne deltager sammen med eleverne. På denne skole peger lærerne på, at virksomhedsbesøg – som en del af undervisningen for eleverne – også kan være med til at opdatere lærernes viden om udviklingen inden for branchen.

6.1.3 Lederne vurderer, at lærerne bruger deres kompetenceudvikling i praksis

Lederne er i undersøgelsen blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at lærernes kompetenceudvikling generelt anvendes i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen eller i afdelingen. Ledernes besvarelse fremgår af figuren nedenfor.

Figur 6.1 Oplever du, at lærernes kompetenceudvikling anvendes i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen eller afdelingen?

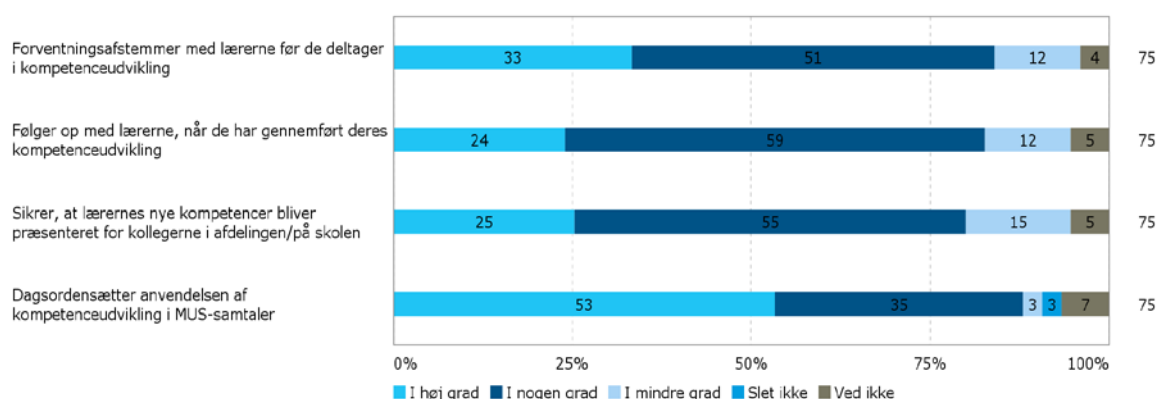


Note: N=75

Kilde: Ledersurvey.

Figuren viser, at 93 % af de adspurgte ledere vurderer, at lærernes kompetenceudvikling i høj eller nogen grad anvendes til udvikling af den faglige eller pædagogiske praksis på skolen eller i afdelingen. I forlængelse heraf er det relevant at spørge til, hvad den enkelte leder selv gør for at sikre, at lærernes kompetenceudvikling anvendes i praksis. Ledernes svar på det spørgsmål fremgår af Figur 6.2.

Figur 6.2 Hvad gør du som leder for at sikre, at lærernes kompetenceudvikling anvendes i praksis?



Note: N=75

Kilde: Ledersurvey.

Figuren viser, at 88 % af lederne i høj eller nogen grad sætter anvendelsen af kompetenceudvikling i MUS-samtaler med lærerne på dagsordenen, og at 84 % af lederne i høj eller nogen grad forventningsafstemmer med lærerne forud for lærernes deltagelse i kompetenceudvikling.

83 % af lederne angiver, at de har fokus på at sikre en anvendelse af lærernes kompetenceudvikling ved i høj eller nogen grad at følge op sammen med lærerne, når de har gennemført kompetenceudviklingen. Dette peger blandt andet på betydningen af pædagogisk ledelse og brug af det pædagogiske og didaktiske grundlag.

Samlet set viser afsnittet, at kompetenceudvikling af lærerne i det første år ligger på niveau med årene inden reformen. Dette skyldes ifølge skolerne, at der har været stor travlhed med reformimplementering og har også sammenhæng med, at kompetenceudviklingen skal udrulles frem til 2020, og der allerede var igangsat initiativer på området før reformen. Der har været en stigning i andelen af pædagogisk kompetenceudvikling, fx om undervisningsdifferentiering. Færre lærere har dog deltaget i virksomhedsrettede forløb. Både lærere og ledere oplever, at kompetenceudviklingen efterfølgende bruges i hverdagen på skolen.

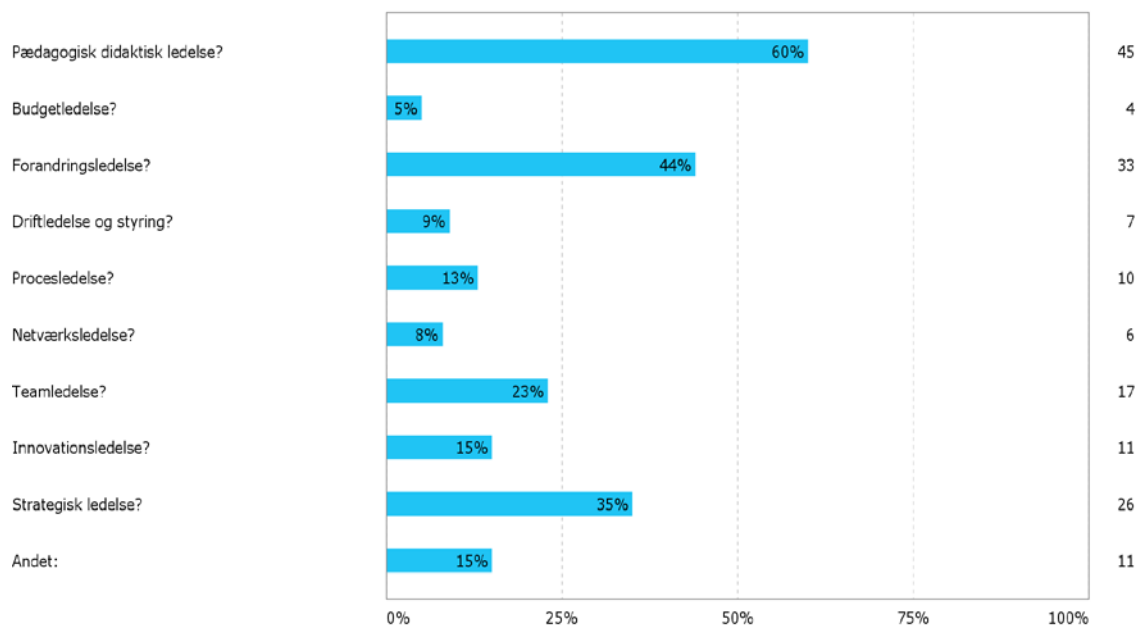
6.2 Pædagogisk ledelse og didaktisk og pædagogisk grundlag

Med reformen fremhæves behovet for en stærk pædagogisk ledelse, som sammen med lærerne kan skabe erhvervsuddannelser af høj kvalitet. Pædagogisk ledelse handler dels om at sætte mål for det pædagogiske arbejde, som skolen er fælles om, dels om at udvikle strategier for, hvordan skolen samlet set bevæger sig i den ønskede pædagogiske retning, herunder udvikle og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Operationelt handler pædagogisk ledelse om at sætte rammer for lærernes pædagogiske refleksion og sparring med dem om deres undervisning.

Som en parallel til kravet om, at lærerne skal deltage i kompetenceudvikling, er det også et krav i reformen, at ledernes kompetencer skal styrkes. Der skal mindst være ledelseskompetence svarende til et modul i diplomuddannelsen i pædagogisk ledelse.

Dette afsnit belyser lærernes vurdering af den pædagogiske ledelse før og efter reformen, arbejdet med det didaktiske og pædagogisk grundlag samt omfanget af ledernes kompetenceudvikling efter reformen.

Figur 6.3 Har du i skoleåret 2015/2016 deltaget i kompetenceudvikling inden for...
(Sæt gerne flere kryds)



Note: N=75

Kilde: Ledersurvey.

Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, er det dominerende fokus i ledernes kompetenceudvikling den pædagogiske ledelse og forandringsledelse. Den generelle tendens til at sætte særligt fokus på pædagogisk ledelse i forbindelse med kompetenceudvikling af ledelsen genfindes i de kvalitative besøg, men der er forskel på, om kompetenceudviklingen foregår som formel kompetenceudvikling, fx i forbindelse med en diplomuddannelse, eller om der bliver anvendt ekstern konsulentbistand til mere skræddersyede udviklingsforløb på skolen.

Blandt de interviewede ledere peger flere på, at de er i gang med hele eller dele af en diplomuddannelse i ledelse. De oplever, at kompetenceløftet giver nogle gode redskaber, som de kan anvende i praksis i den pædagogiske ledelse, men flere peger også på, at det netværk, de får ved at deltage i kompetenceudvikling, kan være værdifuldt i forhold til at få et forum, hvor man kan drøfte udfordringer i forbindelse med reformen.

På flere af de besøgte skoler har der desuden været anvendt ekstern konsulenthjælp og deltagelse i udviklingsprojekter som en sparring til både ledelse og medarbejdere og en vej til at styrke kompetencerne i forbindelse med implementering af reformen. En strategisk leder fortæller om brugen af en ekstern konsulent som sparring i forhold til at styrke den pædagogiske ledelse på skolen:

Vi har sat fokus på pædagogisk ledelse i forbindelse med reformen, og vi er p.t. i gang med et projekt med NN [den eksterne konsulent], fordi lederne skal ud og drøfte, diskutere og udfordre lærerne på den undervisning og de læringsforløb, der ligger ude i afdelingerne. Det er en øvelse i at komme ud over det at få et tillidsforhold til lærerne – vi vil gerne diskutere pædagogik frem for drift. (Strategisk leder, kombinationsskole)

6.2.1 Potentiale for styrket pædagogisk ledelse

I denne undersøgelse er der fokus på, hvordan lærerne oplever deres nærmeste leder før og efter reformen for på den måde at undersøge, hvorvidt der er sket en styrkelse af den pædagogiske ledelse på skolerne, og hvordan skolernes pædagogiske ledere understøtter reformens intention om et kvalitetsløft i undervisningen.

Vi har i vores lærersurvey spurgt lærerne til deres vurdering af, i hvilket omfang deres nærmeste leder har fokus på administration og styring, på didaktisk og pædagogisk udvikling, planlægning af udviklingsprocesser for lærerne, at bidrage til udvikling af den lokale undervisningsplan samt lederens deltagelse i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen. Endelig har vi spurgt til, hvilke redskaber/metoder lærernes nærmeste leder har anvendt inden for det seneste år. Resultaterne beskrives i det følgende.

Tablet 6.6 Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus. I hvilken grad oplever du at... Ledelsen har fokus på administration og styring? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 53 | 46 | 63 | 62 | 47 | 48 | 52 | 52 |
| I nogen grad | 29 | 39 | 25 | 27 | 36 | 35 | 31 | 32 |
| I mindre grad | 10 | 14 | 8 | 9 | 14 | 15 | 12 | 13 |
| Slet ikke | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| Ved ikke | 8 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,054 | | 0,547 | | 0,004 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at lærerne oplever deres nærmeste ledelse have fokus på styring og administration. Hvor 82-88 % af lærerne afhængigt af område oplever, at deres ledelse i nogen eller høj grad har fokus på administration og styring forud for reformen, gælder det for 83-89 % i den første måling efter reformen. Forskellene mellem baseline og reformmåling er små og kun statistisk signifikante på to af de fire faglige områder (Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport). Det betyder, at vi ikke på baggrund af lærersurveyen kan pege på, at der i det første reformår et kommet større eller mindre fokus på den administrative og styringsmæssige opgave blandt de pædagogiske ledere. Administration og styring er stadig den af de undersøgte dimensioner, som lærerne, oplever at den nærmeste ledelse er mest optaget af.

Vi har samtidig bedt lærerne om at vurdere, i hvilken grad de oplever, at ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling. Her fremkommer et lignende billede, jf. tabellen nedenfor.

Table 6.7 Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus. I hvilken grad oplever du at... Ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 29 | 23 | 19 | 23 | 13 | 19 | 14 | 15 |
| I nogen grad | 34 | 43 | 35 | 35 | 40 | 45 | 35 | 33 |
| I mindre grad | 27 | 26 | 32 | 31 | 35 | 27 | 33 | 37 |
| Slet ikke | 6 | 8 | 10 | 12 | 9 | 8 | 15 | 14 |
| Ved ikke | 4 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,044 | | 0,081 | | 0,172 | | 0,006 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at 49-63 % af lærerne før reformen mod 48-66 % efter reformen oplever, at deres nærmeste ledelse i nogen eller høj grad har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling. Forskellene er små og kun statistisk signifikante på to af de fire faglige områder (Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi byggeri og transport). Lærernes vurdering af ledelsens fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling er derfor ikke ændret i løbet af det første reformår.

Endelig har vi bedt lærerne vurdere, i hvilken grad de oplever, at ledelsen planlægger udviklingsprocesser for lærerne. Svarene fremgår af tabellen nedenfor.

Table 6.8 Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus. I hvilken grad oplever du at... Ledelsen planlægger udviklingsprocesser for lærerne? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 16 | 18 | 12 | 13 | 10 | 9 | 9 | 5 |
| I nogen grad | 38 | 33 | 30 | 35 | 22 | 24 | 22 | 26 |
| I mindre grad | 35 | 37 | 37 | 35 | 42 | 47 | 43 | 45 |
| Slet ikke | 6 | 12 | 16 | 17 | 24 | 20 | 22 | 23 |
| Ved ikke | 5 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,013 | | 0,026 | | 0,347 | | 0,000 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser lærernes oplevelse af, i hvilket omfang den nærmeste ledelse planlægger udviklingsprocesser for lærerne. Resultatet af målingerne er, at 31-54 % af lærerne oplever, at ledelsen i nogen eller høj grad planlagde udviklingsprocesser for lærerne ved baselinemålingen,

mens 31-51 % har den oplevelse ved den første måling efter reformen. Ændringerne er således få og varierer mellem områderne. For eksempel er andelen af lærere, der oplever, at ledelsen i nogen eller høj grad planlægger udviklingsprocesser for lærerne, mindre i 2016 end i 2015 (fra 54 % i 2015 til 51 % i 2016) på Omsorg, sundhed og pædagogik. Omvendt oplever større andele af lærerne på Kontor, handel og forretningsservice i 2016, at ledelsen i nogen eller høj grad planlægger udviklingsprocesser for lærerne. Her er andelen med den oplevelse gået fra 42 % i 2015 til 48 % i 2016.

På de to øvrige områder er der ikke sket nogen ændringer. For Teknologi, byggeri og transport er andelen (for i nogen/høj grad) uændret, mens forskellen på Fødevarer, jordbrug og oplevelser ikke er statistisk signifikant. Intet tyder dermed på, at lærerne har oplevet en højere grad af pædagogisk ledelse hvad angår planlægning af udviklingsopgaver, på trods af at der i det første år efter reformen har været et stort udviklingsarbejde på skolerne.

Dernæst har vi set på, i hvilken grad lærerne oplever, at ledelsen bidrager til udviklingen af den lokale undervisningsplan.

Tabel 6.9 Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus. I hvilken grad oplever du at... Ledelsen bidrager til udvikling af den lokale undervisningsplan? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 21 | 15 | 19 | 20 | 12 | 10 | 7 | 12 |
| I nogen grad | 34 | 44 | 32 | 36 | 22 | 33 | 27 | 27 |
| I mindre grad | 25 | 30 | 29 | 27 | 40 | 40 | 41 | 37 |
| Slet ikke | 11 | 11 | 12 | 16 | 20 | 17 | 20 | 24 |
| Ved ikke | 8 | 0 | 9 | 1 | 7 | 0 | 6 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,000 | | 0,024 | | 0,000 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser lærernes oplevelse og vurdering af nærmeste ledelses bidrag til udviklingen af den lokale undervisningsplan. Hvor 34-55 % af lærerne i nogen eller høj grad oplevede, at ledelsen bidrog til udviklingen af lokale undervisningsplaner i baseline, gælder det for 39-59 % af lærerne ved den første måling efter reformen. Ændringen er størst på Fødevarer, jordbrug og oplevelser. Her oplevede 34 % af lærerne i 2015, at ledelsen i nogen/høj grad bidrog til udvikling af den lokale undervisningsplan i, mens 43 % af lærerne har den oplevelse i 2016, dvs. en forskel på 9 procentpoint. Men også på de andre områder oplever lærerne, at ledelsen efter reformen i højere grad bidrager til den lokale undervisningsplan.

Lærerne er også blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad ledelsen deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.10 Udvikling 2015-2016. Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus. I hvilken grad oplever du at... Ledelsen deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 10 | 9 | 10 | 15 | 8 | 14 | 6 | 5 |
| I nogen grad | 26 | 30 | 21 | 22 | 22 | 25 | 19 | 23 |
| I mindre grad | 39 | 43 | 41 | 39 | 47 | 40 | 40 | 41 |
| Slet ikke | 21 | 17 | 25 | 23 | 20 | 21 | 33 | 30 |
| Ved ikke | 5 | 1 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,077 | | 0,065 | | 0,214 | | 0,014 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser lærernes oplevelse af, i hvilken grad den nærmeste ledelse deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen på skolen. Hvor 25-36 % af lærerne oplevede, at ledelsen i høj eller nogen grad deltog i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen ved baseline, gælder det for 28-39 % af lærerne i den første måling efter reformen. Forskellen er kun statistisk signifikant på Teknologi, byggeri og transport, hvor 25 % af lærerne før reformen oplevede, at ledelsen i høj eller nogen grad deltog i pædagogiske og didaktiske diskussioner mod 28 % efter reformen.

Resultaterne både før og efter reformen indikerer samtidig, at der er potentiale for at styrke den del af den pædagogiske ledelse på skolerne, som vedrører dialog og sparring med lærerne omkring pædagogik og didaktik. Dette potentiale viser sig ved, at 60-71 % af lærerne tilkendegiver, at deres nærmeste ledere i mindre grad eller slet ikke deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen.

Endelig har vi bedt lærerne om at svare på, hvilke redskaber og metoder deres nærmeste leder har anvendt inden for det seneste år. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.11 Hvilke af nedenstående redskaber/metoder har din nærmeste leder anvendt inden for det seneste år? Sæt gerne flere markeringer. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|--|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Observation af undervisningen | 16 | 15 | 35 | 36 | 16 | 19 | 19 | 27 |
| Løbende feedback til dig og/eller dit team | 25* | 48* | 29* | 48* | 25 | 40 | 30* | 45* |
| Supervision | 7* | 23* | 8* | 18* | 8 | 12 | 5* | 16* |
| MUS (medarbejderudviklingssamtaler) | 71 | 71 | 76 | 76 | 72 | 73 | 65 | 69 |
| TUS (Teamudviklingssamtaler) | 38 | 31 | 3* | 13* | 7 | 17 | 12* | 24* |
| Andet | 12 | 14 | 7 | 10 | 8 | 12 | 10 | 12 |

Note: * indikerer, at sammenhængen mellem 2015 og 2016 er signifikant for det pågældende spørgsmål og område.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at MUS (medarbejderudviklingssamtaler) både før og efter reformen er det redskab, som størst andele af lærerne på alle fire områder har oplevet anvendt hos nærmeste leder inden for det seneste år. Der er ikke forskel på målingen før og efter reformen.

Til gengæld viser forskellen mellem før- og eftermålingen, at der er en række redskaber, som lederne i højere grad anvender efter reformen. Det drejer sig om løbende feedback, supervision og teamudviklingssamtaler. Der er dog forskel mellem områderne i forhold til, hvilke redskaber der prioriteres højere.

På området Omsorg, sundhed og pædagogik ses det fx, at 25 % af lærerne i 2015 oplevede ledelsen bruge løbende feedback, mens det gælder for 48 % i 2016. Det vil sige en forskel på 23 procentpoint. Også på Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport er der sket en stigning i andelen af lærere, der modtog løbende feedback. I forhold til brug af supervision er der sket en stigning på Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport. For eksempel oplevede 9 % af lærerne på Teknologi, byggeri og transport i 2015, at ledelsen brugte supervision. I 2016 er den tilsvarende andel 16 % af lærerne, hvilket er en forskel på 11 procentpoint.

Endelig er der også sket en stigning i brugen af TUS (teamudviklingssamtaler) på Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport. Henholdsvis 3 og 12 % af lærerne oplevede brug af TUS i 2015, mens det i 2016 var henholdsvis 13 og 24 %.

Ser man afslutningsvis på tværs af de forskellige tabeller vedrørende lærernes oplevelse af pædagogisk ledelse, tegner der sig et billede af, at lederne især bruger opmærksomhed på administration og styring, mens pædagogik og didaktisk udvikling, udviklingsprocesser for lærerne, udvikling af lokale undervisningsplaner og dialog om pædagogik og didaktik med lærerne får mindre opmærksomhed. Der er dog i det første reformår særligt sket en stigning i ledernes løbende feedback til de enkelte lærere/lærerteams.

De kvalitative studier giver et billede af, hvordan de besøgte skoler har arbejdet med at omsætte intensionen om en styrket pædagogisk ledelse i praksis. Besøgene viser, at der er forskelle på, hvordan den pædagogiske ledelse er organiseret, hvilket kan være medvirkende til, at lærerne vurderer deres nærmeste ledere, som de gør.

Det er generelt billedet på de besøgte skoler, at de pædagogiske ledere har haft en meget stor og omfattende opgave med at implementere de nye elementer i reformen, herunder udvikle og administrere de nye grundforløb. Der bliver blandt lederne peget på, at det har haft konsekvenser i forhold til synligheden over for de enkelte lærere i dagligdagen. Behovet for synlig, pædagogisk ledelse er samtidig et fokusområde, der optager uddannelseslederne. Blandt de besøgte skoler er der eksempler på tiltag, som har til formål at frigøre uddannelseslederne, så de i højere grad får tid til at komme tæt på undervisningen og på de enkelte lærere.

På en af de deltagende skoler har der været fokus på at frigøre uddannelseslederne fra de mere administrative opgaver for at kunne fokusere på de pædagogiske opgaver, fx ved at have mulighed for at deltage i teammøder blandt lærerne. Her fortæller de pædagogiske ledere, at en sådan strategisk prioritering kan medvirke til, at man som uddannelsesleder reelt får mulighed for at udfordre og drøfte de undervisningsforløb, der ligger ude i afdelingerne – både ved at kunne deltage i teammøder og ved at have mulighed for at observere undervisning og have coaching-sessioner med lærerne. På denne skole vurderer lærerne, at der er en høj grad af sparring fra ledelsen side, og at de nærmeste ledere er lettilgængelige i det daglige.

Det er samtidig ikke alle de besøgte skoler, hvor der er sket en øget tilstedeværelse af uddannelseslederne på lærernes teammøder. På en af de besøgte skoler beskriver ledelsen, at der i de seneste år har været en forandring i måden, som lærerne er organiseret på; at teamsamarbejdet er blevet styrket ved et mere eksplicit fokus på den daglige undervisning, og at der er etableret teamkoordinatorer, som er forbindelsen mellem teamet og ledelsen. Det er så teamkoordinatorernes opgave at sikre det fokus i lærernes teamsamarbejde, de drøfter med ledelsen i forbindelse med teamkoordineringsmøder. De interviewede uddannelsesledere begrundet valget med, at det er vanskeligt for den pædagogiske ledelse at være tilstrækkeligt til stede over for lærerne i de enkelte teams. Derfor har de prioriteret et ekstra koordinerende led mellem ledelsen og lærerne.

En sådan prioritering kan medvirke til, at lærerne ikke i højere grad oplever, at deres nærmeste leder har styrket den pædagogiske ledelse, selvom ledelsen peger på, at der er taget nogle skridt med henblik på at styrke rammerne om den pædagogiske praksis.

6.3 Didaktiske og pædagogiske grundlag

Det er en intention med indsatsområdet for mere og bedre undervisning, at et kvalitetsløft af undervisningen skal understøttes af styrket pædagogisk ledelse. Dette ligger i forlængelse af initiativer inden reformen, blandt andet om implementering af et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag for den enkelte skole. 83 % af lederne svarer, at reformen har medført, at man har justeret i skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag.

Da arbejdet med det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag skal være et fælles grundlag på den enkelte skole, har vi spurgt lærerne til, i hvilken grad deres undervisning tager afsæt i skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag. Lærernes besvarelse kan således ses som udtryk for i, hvilket omfang skolens didaktiske og pædagogiske intentioner bliver omsat blandt lærerne i deres pædagogiske praksis. Lærernes besvarelser fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.12 Lærernes vurdering af, i hvilken grad deres undervisning tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|---|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| I høj grad | 60 | 60 | 35 | 44 | 36 | 54 | 34 | 43 |
| I nogen grad | 30 | 30 | 47 | 41 | 51 | 36 | 42 | 39 |
| I mindre grad | 5 | 5 | 10 | 7 | 6 | 2 | 12 | 10 |
| Slet ikke | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 3 | 1 |
| Jeg kender ikke indholdet i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag | 5 | 4 | 6 | 7 | 5 | 8 | 10 | 6 |
| Ved ikke | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 1 | | 0,381 | | 0,007 | | 0,084 | |

Note: Spørgsmålet lød: I hvilken grad tager din undervisning afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed?

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tallene viser, at 76-90 % af lærerne i baselinemålingen og 82-90 % af lærerne i den første måling efter reformen vurderer, at deres undervisning i nogen eller høj grad tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen. Forskellene er kun statistisk signifikante for Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor 54 % af lærerne efter reformen i høj grad tog udgangspunkt i deres fælles didaktiske og pædagogiske grundlag i tilrettelæggelsen af undervisningen mod 36 % inden reformen.

Som det også ses af spørgeskemaundersøgelsen, fremgår det af interviewene, at lærerne kender det didaktiske og pædagogiske grundlag for den enkelte skole. Ved analyse af interviewmaterialet er der dog forskellige tilgange, der kendetegner arbejdet med det fælles grundlag.

På nogle skoler er der både blandt ledere og lærere fokus på, at grundlaget kan være med til at skabe en fælles kultur eller et fælles sprog på skolen. I dette første reformår har der på flere af de besøgte skoler været nedsat udviklingsgrupper og afholdt udviklingsmøder, hvor justering af det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag har været omdrejningspunkt. Disse processer har i mange af de deltagende læreres øjne været med til at rammesætte nogle nye pædagogiske refleksioner og har været et grundlag for at udvikle de nye undervisningsforløb, særligt i forbindelse med GF1 og i forhold til rammesætte et øget samarbejde mellem grundfaglærere og erhvervsfaglærere.

Nogle af de interviewede lærere peger på, at en stærk involvering kan understøtte arbejdet med det didaktiske og pædagogiske grundlag. Samtidig er der en udfordring i at blive ved med at holde fast i principperne:

Vi skulle udarbejde et nyt pædagogisk grundlag ude ved os, og der startede vi med elevinterview, og det var rigtig spændende at være med til. Så vi har i forbindelse med det arbejdet mere aktivt med det. Men det går hurtigt i glemmebogen, vil jeg indrømme. Det handler igen om ejerskab – vi skal arbejde aktivt med det, alle mand, for at det skal lykkes, og det er svært, altså der er mange hindringer i det. (Teknisk faglærer, kombinationsskole)

Samtidig peger flere af de interviewede ledere på, at implementering af et fælles grundlag for undervisning tager tid, og at det i forbindelse med en stor udskiftning af lærerkræfter er en større ledelsesopgave at udbrede tankerne og principperne i det lokale grundlag.

På de fleste skoler har reformen således samlet set ført til en justering af det didaktiske og pædagogiske grundlag, og de fleste lærere rapporterer både før og efter reformen, at deres undervisning tager afsæt i det. Men kun på Fødevarer, jordbrug og oplevelser er der flere lærere, der forholder sig til det didaktiske og pædagogiske grundlag efter reformen end før.

6.4 Variation, differentiering, feedback og praksisrelatering i undervisningen

Det helt overordnede formål med de gennemgåede indsatsområder inden for indsatsområdet om mere og bedre undervisning er at styrke lærernes undervisningspraksis, så den bliver mere varieret, praksisrelateret og differentieret i forhold til den enkelte elevs behov og forudsætninger, og at feedback til den enkelte elev bliver styrket. Dette suppleres med kravet om en styrket brug af it i undervisningen som redskab til at understøtte de didaktiske ambitioner i reformen. Det er antagelsen i forandringsteorien for indsatsområdet, at en styrket undervisningspraksis med fokus på disse dimensioner i sidste ende vil føre til, at eleverne bliver så dygtige, som de kan.

I dette afsnit beskrives indledningsvis elevernes vurdering af lærernes undervisningspraksis med fokus på forhold som differentiering, praksisrelatering og feedback. Dernæst beskrives lærere og lederes vurdering af, hvordan de prioriterer de forskellige dimensioner, og hvordan de mere konkret griber kravet om varieret, praksisrelateret og differentieret undervisning an. Desuden beskrives specifikt lærere og lederes prioritering af pædagogisk it i undervisningen.

6.4.1 Potentiale for styrket differentiering og feedback i undervisningen

Erhvervsskolernes lærere er de primære aktører i forhold til implementeringen af initiativerne i indsatsområdet for mere og bedre undervisning. Det er lærerne, der først og fremmest møder eleverne på erhvervsuddannelsernes grundforløb, i skolernes klasseværelser og på værksteder. For at kunne besvare spørgsmålet om, hvorvidt lærernes undervisningspraksis har flyttet sig med reformen, har vi spurgt eleverne, hvordan de oplever en række centrale forhold ved deres lærere og den undervisning, de modtager. Resultaterne fra målingerne før og efter reformen fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.13 Elevernes vurdering af deres lærere. Procent

| | | FØR reformen | EFTER reformen |
|--|----------|--------------|----------------|
| <i>Hvor ofte synes du, at lærerne...</i> | | | |
| er godt forberedt | Altid | 44,4* | 34,1 |
| | Ofte | 47,5* | 54,1 |
| | Sjældent | 7,3* | 10,5 |
| | Aldrig | 0,7 | 1,3 |
| overholder aftaler | Altid | 46,9* | 36,1 |
| | Ofte | 45,0* | 53,3 |
| | Sjældent | 7,3* | 9,2 |
| | Aldrig | 0,8 | 1,4 |
| giver dig ansvar | Altid | 39,3* | 34,5 |
| | Ofte | 49,6 | 52,1 |
| | Sjældent | 9,6* | 11,6 |
| | Aldrig | 1,5 | 1,8 |
| respekterer dig | Altid | 58,2* | 54,3 |
| | Ofte | 34,0* | 38,2 |
| | Sjældent | 6,2 | 5,6 |
| | Aldrig | 1,7 | 1,9 |
| giver faglig hjælp, når du har brug for det | Altid | 56,3* | 49,3 |
| | Ofte | 36,2* | 40,8 |
| | Sjældent | 7,0 | 8,4 |
| | Aldrig | 0,5* | 1,5 |
| er gode til at give tilbagemelding på din indsats | Altid | 40,1* | 32,1 |
| | Ofte | 39,5 | 39,7 |
| | Sjældent | 17,2* | 23,1 |
| | Aldrig | 3,2* | 5,0 |
| opstiller klare mål for, hvad I skal lære | Altid | 48,4* | 41,9 |
| | Ofte | 39,6 | 40,5 |
| | Sjældent | 10,4* | 14,0 |
| | Aldrig | 1,6* | 3,6 |
| er gode til at forklare tingene, så du forstår dem | Altid | 36,8 | 34,6 |
| | Ofte | 52,2 | 50,0 |
| | Sjældent | 9,8* | 13,1 |
| | Aldrig | 1,2 | 2,2 |
| giver hurtigt svar tilbage på opgaver | Altid | 28,5* | 21,6 |
| | Ofte | 43,8 | 45,7 |
| | Sjældent | 23,5 | 25,8 |
| | Aldrig | 4,1* | 6,9 |

Note: Spørgsmålene til eleverne lød: Hvor ofte synes du, at lærerne...? Elevpopulationen består af studieaktive elever og elever, der allerede har gennemført deres GF. Tabellen viser vægtede fordelinger. Antallet af observationer varierer mellem spørgsmålene. N=3.030-3.113, vægtet N=45.310-46.563. FØR reformen: N=1.569-1.615. EFTER reformen: N=1.461-1.498.

* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med Chi²-test og er signifikant på et 5 %-niveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Tabellen viser, at eleverne på grundforløbet både før og efter reformen har en positiv vurdering af deres lærere i forhold til undervisningen. Således vurderer størstedelen af eleverne, at deres lærer altid eller ofte er godt forberedt, overholder aftaler, giver ansvar etc.

Dog viser resultaterne også, at der er et dyk i elevernes vurdering af, hvor godt de oplever, at deres lærere er forberedt, fra målingen lige inden reformen til den første måling efter reformen. Hvor 92 % af eleverne fx svarede, at deres lærere altid/oftest var godt forberedt inden reformen, gælder det 88 % af eleverne efter reformen. Der er tale om relativt små forskydninger, men de er alle statistisk signifikante og går i den samme retning, dvs. at eleverne i den første måling efter reformen har en lidt mindre positiv vurdering af deres læreres undervisningspraksis end før reformen.

Eleverne oplever, at lærerne undervisningsdifferentierer, men ikke mere end før reformen

Kigger vi specifikt på indsatsområdets intention om at styrke differentiering i undervisningen, er det særligt de spørgsmål om elevernes oplevelse af lærernes faglige hjælp, og om lærerne er gode til at forklare tingene, så eleven forstår dem, der er relevante.

90 % af eleverne svarer, at de 'altid/oftest' får faglig hjælp, når de har brug for det efter reformen (mod 93 % før). 85 % af eleverne synes, at lærerne 'altid/oftest' forklarer tingene, så de kan forstå dem (mod 89 % før reformen). At henholdsvis 90 % og 85 % af eleverne oplever altid eller ofte at få faglig hjælp og forståelige forklaringer af lærerne, kan ses som udtryk for, at lærerne i vidt omfang formår at differentiere undervisningen både før og efter reformen. Eleverne vurderer dermed ikke, at lærerne med reformimplementeringen har styrket undervisningspraksis på en måde, hvor flere elever oplever en differentieret undervisning sammenlignet med før reformen.

Eleverne er mindst positive i deres vurdering af lærerne, når det handler om feedback

I forhold til reformens mål om, at eleverne skal blive så dygtige, de kan, er en styrket feedback til eleverne et af centrale elementer i forandringsteorien. Feedback i undervisningen handler blandt andet om, hvordan lærerne giver eleverne en tilbagemelding på deres indsats; om de kobler tilbagemelding til nogle klare mål for, hvad det er meningen eleverne skal lære, og i hvilken grad de giver tilbagemeldinger på opgaver.

Af baselinemålingen fremgik det, at eleverne var mindst positive i deres vurdering af lærerne inden for de dimensioner af deres undervisningspraksis, som vedrører feedback fra lærer til elev, sammenlignet med de dimensioner, der vedrører differentiering af undervisningen. Samtidig er der også en mindre andel af eleverne, der er positive efter reformen i forhold til lærernes feedback.

Hvor 80 % af eleverne syntes, at lærerne 'altid/oftest' var gode til at give tilbagemelding på elevernes indsats i 2015, gælder det for 72 % i 2016. 72 % af eleverne syntes i 2015, at lærernes 'altid/oftest' gav hurtigt svar tilbage på opgaver, mens 67 % har den oplevelse i 2016. Endelig fandt 88 % af eleverne i 2015, at lærerne opstillede klare mål for, hvad eleverne skulle lære, mens 82 % af eleverne har den oplevelse i 2016. Elevernes svar indikerer, at der både før og efter reformen er potentiale for, at lærerne styrker deres feedback til eleverne.

Faldet i elevernes vurdering af lærernes feedback vedrører især Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport

En nærmere analyse af surveyresultaterne viser, at der inden for de fire hovedområder er forskelle på, hvordan eleverne vurderer lærerne og undervisningen.

Der er signifikante forskelle i elevernes tilfredshed med lærerens undervisningspraksis før og efter reformen for Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport. Tekstboksen nedenfor viser de variable med signifikante forskelle fra 2015 til 2016 i elevernes vurdering på Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport.

Ændring i elevers oplevelse af, at lærerne 'altid/ofte'...

Omsorg, sundhed og pædagogik:

- Giver faglig hjælp, når du har brug for det (fra 93,7 til 89,4 % af eleverne)
- Opstiller klare mål for, hvad du skal lære (fra 93,2 til 84,3 % af eleverne)
- Er gode til at forklare tingene, så du forstår dem (fra 93,7 til 85,0 % af eleverne)
- Giver hurtigt svar tilbage på opgaver (fra 71,0 til 65,3 % af eleverne)

Teknologi, byggeri og transport:

- Overholder aftaler (fra 91,6 til 89,2 % af eleverne)
- Giver dig ansvar (fra 91,3 til 86,9 % af eleverne)
- Giver faglig hjælp, når du har brug for det (fra 91,5 til 89,9 % af eleverne)
- Er gode til at give tilbagemelding på din indsats (fra 80,1 til 71,4 % af eleverne)
- Opstiller klare mål for, hvad du skal lære (fra 88,2 til 80,7 % af eleverne)
- Er gode til at forklare tingene, så du forstår dem (fra 88,3 til 83,8 % af eleverne)
- Giver hurtigt svar tilbage på opgaver (fra 73,7 til 67,7 % af eleverne)

På Kontor, handel og forretningsservice er der tale om en signifikant forskel i elevernes oplevelse af, hvorvidt lærerne 'altid/ofte' overholder aftaler (fra 93,1 til 87,9 % af eleverne), mens ingen signifikante forskelle kan identificeres på Fødevarer, jordbrug og oplevelser.

Samlet er billedet, at lærernes undervisningspraksis ud fra et elevperspektiv ikke på nuværende tidspunkt i reformimplementeringen har rykket sig i retning af mere differentiering og øget feedback i undervisningen. Samtidig var elevernes vurdering af de påpegede forhold allerede inden reformen høj.

I de kvalitative interview med elever på de besøgte skoler går det igen, at eleverne fremhæver, at undervisningen i høj grad er differentieret. Eleverne peger på forskellige metoder til differentiering – både metoder, der handler om forskellige gruppesammensætninger og samarbejde om opgaver, differentiering gennem forskellige opgaver til elever og differentiering ved, at elever, der bliver hurtigt færdige med de fælles opgaver, får nogle ekstra opgaver, fx i forbindelse med vedligehold og forbedring af værksteder.

Det træder frem i de kvalitative interview med elever, at der på de besøgte skoler er forskel på, om differentiering af undervisningen er et udbredt og generelt princip på tværs af lærergruppen, eller om det er lærerafhængigt og dermed varierer fra fag til fag.

6.4.2 Eleverne vurderer, at der er mindre sammenhæng mellem teori og praksis i den første måling efter reformen

Det er en intention med indsatsområdet at styrke praksisrelateringen i undervisningen på grundforløb (og på hovedforløb). En styrket praksisrelatering i skolernes undervisning skal understøtte elevernes evne til at koble teori og praksis. En praksisrelateret undervisning kan eksempelvis handle om, at lærerne systematisk bruger eksempler fra erhverv/branche eller gennemfører case-arbejde, forsøg eller simulation. Samtidig handler praksisrelatering om, at

lærerne forklarer eleverne, hvilken sammenhæng der er mellem undervisningen og den praksis, de skal anvende det, de lærer, i udøvelsen af erhvervet.

Vi har spurgt eleverne, om de oplever, at der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen. Desuden har vi spurgt til elevernes oplevelse af mængden af henholdsvis teori praktisk indhold i undervisningen. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Tablet 6.14 Praksisrelatering i undervisningen. Elevernes vurdering af undervisningen i forhold til teori-praksis (mængde og sammenhæng) Procent

| | | FØR reformen | EFTER reformen |
|---|--------------------------|--------------|----------------|
| Der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen ¹ | Helt enig | 59,0* | 42,6 |
| | Lidt enig | 22,6* | 27,4 |
| | Hverken enig eller uenig | 9,9* | 12,6 |
| | Lidt uenig | 4,6* | 10,6 |
| | Helt uenig | 3,9* | 6,8 |
| Mængden af praktisk indhold i uddannelsen ² | For lille | 17,9* | 25,1 |
| | Passende | 79,7* | 72,7 |
| | For stor | 2,4 | 2,2 |
| Mængden af teori i uddannelsen ³ | For lille | 9,6* | 14,2 |
| | Passende | 82,2* | 76,3 |
| | For stor | 8,2 | 9,5 |

Noter:

- Spørgsmålet lød: Hvor enig eller uenig er du i at... Der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3125, vægtet N=46766. FØR: N=1620. EFTER: N=1505.
* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med Chi²-test og er signifikant på et 5 %-niveau.
- Spørgsmålet lød: Hvordan oplever du... Mængden af praktisk indhold i uddannelsen? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3121, vægtet N=46701. FØR: N=1616. EFTER: N=1505.
* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med Chi²-test og er signifikant på et 5 %-signifikansniveau.
- Spørgsmålet lød: Hvordan oplever du... Mængden af teori i uddannelsen? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3132, vægtet N=46858. FØR: N=1623. EFTER: N=1509.
* angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellig FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med Chi²-test og er signifikant på et 5 %-niveau.

Kilde: Elevsurvey før og efter reformen.

Tabellen viser, at færre elever svarer, at der er en god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen efter reformen. Hvor 82 % af eleverne oplevede en god teori-praksis sammenhæng før reformen, gælder det for 70 % af eleverne efter reformen.

I forhold til mængden af praktisk indhold i undervisningen viser tallene ligeledes, at færre elever svarer, at mængden er passende efter reformen. 80 % af eleverne fandt mængden af praktisk indhold passende før reformen. Det gælder for 73 % efter reformen, og 25 % af eleverne finder mængden for lille (mod 18 % før reformen). Det vil sige, at undersøgelsen peger på, at dele af elevgruppen både på GF1 og GF2 – og en større andel end før reformen – savner praktisk indhold i undervisningen. Et tilsvarende billede ses i forhold til elevernes vurdering af mængden af teori, også på både GF1 og GF2. Hvor 82 % af eleverne svarer, at mængden af teori i deres øjne er passende før reformen, gælder det for 76 % efter reformen. 14 % af eleverne finder mængden af teori for lille (mod 10 % før reformen), mens 10 % svarer, at mængden af teori er for stor.

Der er ikke karaktermæssige forskelle på de elever, der savner mere teori eller praksis i undervisningen

I forhold til det faglige niveau har vi undersøgt elevernes vurdering af dette i undervisningen set i forhold til deres karaktergennemsnit fra folkeskolen. Analysen er foretaget ud fra en hypotese om, at elevers vurdering af, om uddannelsen er "praktisk nok" eller "teoretisk nok", kan hænge sammen med deres boglige forudsætninger. I analysen er eleverne opdelt i følgende grupper:

- a) Karaktergennemsnit på 3 eller mindre
- b) Karaktergennemsnit mellem 3 og 5
- c) Karaktergennemsnit højere end 5.

Analysen viser imidlertid, at der ikke er væsentlige forskelle i elevernes oplevelse af praktisk indhold set i forhold til deres karaktergennemsnit. Blandt elever adspurgt i 2016 finder 27 % af eleverne med et snit på 03 eller mindre, at mængden af praktisk indhold i uddannelsen er for lille. Til sammenligning gælder det for 21 % af de elever, hvis snit ligger på mellem 03-5, og 25 % af elever med et karaktergennemsnit over 5.

Et tilsvarende billede tegner sig for elevernes oplevelse af mængden af teori set i forhold til deres faglige niveau. Efter reformen finder 12 % af eleverne med et karaktergennemsnit på 03 eller herunder, at mængden af teori i uddannelsen er for lille, og 11 % finder mængden for stor. For gruppen med et snit på 03-5 ses det, at 16 % finder mængden af teori for lille, og 8 % finder den for stor. I gruppen med et snit over 5 ses, at 16 % af eleverne finder teorimængden for lille, mens 10 % finder mængden for stor.

Selvom det ikke fremgår af surveyresultaterne, er der blandt de interviewede elever et stort fokus på, at undervisningen på grundforløbet er praksisrelateret. En elev fortæller fx:

Jeg synes, der er rigtig god kobling mellem teori og praksis, fx teorien om at du har fotosyntese, og så får du lov til at lege med lysforhold og CO2-mængden, og hvordan det påvirker planterne i praksis, samt regulere vækstfaktorer. Du får lov til at prøve de ting af, som man snakker om. Det faglige niveau er altså helt vildt godt, og vores undervisere virker overraskende pædagogiske, jeg troede de ville være mere militæragtige. (GF2-elev, teknisk uddannelse)

På de besøgte SOSU-skoler er der et fokus på simulation og rollespil som en metode til at koble det teoretiske og det praktiske i undervisningen sammen. Den form for undervisning bliver i elevinterviewene fremhævet som en god forberedelse til senere at skulle ud i praktik, men også som en måde at gøre det teoretiske mere nærværende og meningsfuldt.

Samtidig bliver der i elevinterviewene også peget på, at der er grundfagsundervisning, som ikke er koblet til praksis, hvilket eleverne i nogle af interviewene vurderer, er mindre spændende:

Vi har også dansk, og det er virkelig kedeligt, og det er bare 8.-9.-10. klasse om igen, og det gør også, at der ikke rigtig er nogen, der følger med i timen. (GF1-elev, teknisk uddannelse)

Samtidig fremhæver flere elever dog, at undervisningen på GF1 er organiseret i en række projektforsløb, som både rummer erhvervsfag og grundfag. Selvom der er forskellige opfattelser

af disse forløb, peger mange af eleverne på tværs af de fire hovedområder på, at der i projektforløb er en sammenhæng mellem det, de laver i de forskellige fag, og at de oplever, at det kobler sig til den praksis, deres uddannelsesretter sig mod.

6.4.3 Lærerne prioriterer praksisrelatering og feedback

Som led i afdækningen af lærernes undervisningspraksis har vi spurgt lærerne, hvad der efter deres mening er det vigtigste i deres undervisning i relation til at sikre elevernes læring. Lærerne er før og efter reformen blevet bedt om at prioritere, hvad de finder vigtigst, næstvigtigst og tredjevigtigst. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6.15 Lærernes vurdering af, hvad der er det vigtigste i deres undervisning i relation til at sikre elevernes læring. Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|---|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Variation i undervisningen (i mine undervisningsformer og elevernes arbejdsformer) | 38 | 26 | 38 | 24 | 36 | 22 | 28 | 18 |
| Praksisrelatering (simulering, gæsteforelæsere, systematisk anvendelse af eksempler fra praksis etc.) | 18 | 16 | 18 | 23 | 18 | 28 | 16 | 24 |
| At arbejde med transfer i undervisningen, så det lærte kan bruges i praktikken | 6 | 13 | 8 | 11 | 20 | 8 | 23 | 20 |
| At anvende min viden om elevernes forudsætninger og interesser til differentiering af undervisningen | 29 | 21 | 26 | 18 | 22 | 19 | 19 | 18 |
| At sikre løbende feedback til den enkelte elev | 9 | 11 | 10 | 11 | 5 | 10 | 14 | 10 |
| Kan ikke prioritere* | - | 14 | - | 13 | - | 14 | - | 10 |
| Ved ikke | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Spørgsmålet lød: Hvad er efter din mening det vigtigste i din undervisning i relation til at sikre elevernes læring? (Du skal sætte 1 ud for det af nedenstående punkter, som du oplever som det vigtigste, 2 ud for det næstvigtigste og 3 ud for det tredjevigtigste). Tabellen viser kun fordelingen for de svar, hvor lærerne vurderede emnet som det vigtigste.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at der er bevægelse i lærernes prioriteringer fra 2015 til 2016. I 2016 prioriterer større andele af lærerne på Kontor, handel og forretningsservice, Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Teknologi, byggeri og transport således praksisrelatering som det vigtigste for elevernes læring sammenlignet med 2015. På disse områder prioriterer henholdsvis 23 %, 28 % og 24 % af lærerne praksisrelatering (mod henholdsvis 15 %, 18 % og 16 % i 2015). Tilsvarende prioriterer større andele på områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser at sikre løbende feedback til den enkelte elev. De to tendenser for lærernes opprioriteringer indikerer, at lærerne er opmærksomme på de ovenfor beskrevne elevbehov for styrket praksisrelatering og styrket feedback i undervisningen.

I forhold til de ændrede prioriteringer er det værd at bemærke, at 10-14 % af lærerne i 2016 har svaret, at de ikke kan prioritere forskellige forhold ved undervisningen frem for andre. Det har for det første den betydning for svarfordelingen, at andelen i de øvrige svarkategorier for 2016 bliver mindre. For det andet indikerer besvarelsen, at lærerne faktisk finder det vanskeligt på den måde at prioritere mellem forhold, der af lærerne opfattes som lige vigtige (eller lige uvæsentlige) for elevernes læring. Nogle forhold er vigtigst i nogle undervisningssammenhænge eller for nogle elever, mens andre forhold er vigtigst i andre undervisningssammenhænge. Det gør en prioritering svær.

I de kvalitative interview fremstår det, at reformen har været med til at sætte en ny ramme omkring undervisningen – særligt undervisningen på GF1. Lærerne vurderer generelt, at det kræver en stor grad af samarbejde fx at koordinere undervisning i grundfag og i erhvervsfag, hvis eleverne skal arbejde praksisnært og helhedsorienteret. Det fremgår af lærerinterviewene, at der på skolerne typisk er rammesat nogle perioder i løbet af grundforløbet, hvor både de praksisbaserede øvelser og den teoretiske undervisning kobles til samme tema. Samtidig er der forskel på, hvor godt lærerne vurderer, at det fungerer. De peger på tværs af de besøgte skoler på, at en stærk kobling mellem teori og praksis forudsætter fælles forberedelsestid blandt lærerne. Samtidig forudsætter det en kultur blandt lærerne, hvor undervisningsmaterialer deles og bruges på tværs af lærergruppen. En sådan kultur findes ikke på alle de besøgte skoler og fagretninger.

På én af de skoler, hvor nogle af de interviewede lærere vurderer, at undervisningen er blevet mere praksisnær efter reformen, peger lærerne på, at både ressourcer og den enkelte læreres tilgang er en forudsætning:

Vi har valgt at gå "all in" på den helhedsorienterede undervisning, som giver rigtig meget fælles forberedelse og samarbejde. Den tid bliver ikke prioriteret, så vi forbereder os i pauser, eller hvis man lige har sat nogle i gang med en opgave. (Lærer, SOSU-skole)

Som en vej til at understøtte en helhedsorienteret og praksisrelateret undervisning peger flere af lærerne også på, at det er betydningsfuldt, hvordan de fysiske rammer om undervisningen er etableret. Det bliver fremhævet, at der er et godt udgangspunkt for samarbejde og fælles planlægning på de skoler, hvor lærerne på tværs af de enkelte fag sidder i nærheden af hinanden, når de forbereder undervisningen. Det bliver også fremhævet, at praksisnære undervisningsmiljøer – også på de uddannelser, hvor der typisk ikke er traditionelle værksteder – kan være med til at styrke praksisnærheden. På en af de besøgte merkantile skoler (kombinationsskole) vurderer lærerne, at praksisnærheden og det tværfaglige samarbejde blandt lærerne hænger tæt sammen med, at der er blevet etableret et butiksmiljø, som en del af grundforløbsundervisningen forgår i:

Lærer 1: Jamen for det første, så har vi fysisk fået et center. De fysiske rammer gør noget for at skabe en praksisnærhed, og meningen er, at der så skal ske noget hele tiden – og det gør der også. GF1 er bygget omkring det at arbejde i butikken. Vi bruger vores øvebutikker hele tiden, fordi de ligger lige ved siden af klasselokalerne. (Lærer, merkantil, kombinationsskole)

Lærer 2: Vi arbejder mere helhedsorienteret i år sammenlignet med sidste år. Vi planlægger fælles i teamet, så engelsk- og danskundervisningen retter sig mod det, vi laver, så helheden er i fokus i temaet. (Lærer, merkantil, kombinationsskole)

I de kvalitative interview bliver der peget på, at muligheden for at tilrettelægge praksisnær og helhedsorienteret undervisning hænger sammen med den teamorganisering, der er blandt lærerne. Og på de skoler, hvor lærerne ikke vurderer, at praksisnærheden i undervisningen er blevet styrket med reformen, henviser flere til de rammer og muligheder, der er for at samarbejde i deres team.

På en af de besøgte skoler oplever lærerne ikke, at de har haft mulighed for at drøfte indholdet i undervisningen og sikre, at der er en sammenhæng mellem teori og praksis. Og at de elektroniske værktøjer, herunder læringsplatforme, som undervisningsmaterialet ofte skal samles i, ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at sikre en praksisnær undervisning:

Det er også et spørgsmål, hvad tværfaglighed er. Moodle er ikke et pædagogisk værktøj, det er bare en platform, og det er ikke det, der gør noget tværfagligt. Når vi laver tværfaglighed, så har vi så kort tid, at vi bare byder ind med en opgave, men tværfagligheden er væk. Jeg synes ikke, at vi er kommet i mål med tværfagligheden overhovedet. (Lærer, merkantilt grundforløb, handelsskole)

Herudover er der nogle lærere, der peger på, at der med reformen har været en stor udskiftning af undervisere i løbet af det første år, og at udskiftningerne har medført svære betingelser for at få det tværfaglige og praksisnære til at lykkes.

Lederne prioriterer praksisrelatering, undervisningsdifferentiering og feedback

Indsatsområdet for mere og bedre undervisning indebærer intentioner om styrket pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne. Pædagogisk ledelse handler blandt andet om at skabe retning, være nærværende, synlig og udvise interesse for pædagogisk praksis mellem lærere og elever i klasseværelser og på værksteder. For at få et billede af den ledelsesmæssige understøttelse af lærernes praksis i forhold til at sikre elevernes læring har vi spurgt til ledernes prioriteringer for undervisningen.

Vi har spurgt lederne om, hvad de prioriterer som det vigtigste i undervisningen i forhold til at sikre elevernes læring. Lederne er dernæst – ligesom lærerne – blevet bedt om at prioritere, hvad de finder vigtigst, næstvigtigst, tredjevigtigst osv. på en skala fra 1-5, hvor 1 er det vigtigste og 5 er det mindst vigtige. Resultatet fremgår af tabellen nedenfor.

Table 6.16 Lederens vurdering af, hvad der er det vigtigste i undervisningen i relation til at sikre elevernes læring. Hvad prioriterer I på den skole eller afdeling, du har ansvar for, som det vigtigste i undervisningen? Procent

| | Variation i undervisningen (i lærernes undervisningsformer og elevernes arbejdsformer) | Praksisrelatering (simulering, gæsteforskere, systematisk anvendelse af eksempler fra praksis) | Arbejde med transfer i undervisningen så det lærte kan bruges i praktikken | At lærerne anvender viden om elevernes forudsætninger og interesser til differentiering af undervisningen | At lærerne sikrer løbende feedback til den enkelte elev |
|--------------------|--|--|--|---|---|
| 1 (mest vigtigt) | 16 | 33 | 9 | 21 | 22 |
| 2 | 17 | 22 | 14 | 22 | 25 |
| 3 | 22 | 10 | 18 | 21 | 27 |
| 4 | 16 | 12 | 29 | 25 | 20 |
| 5 (mindst vigtigt) | 30 | 23 | 30 | 10 | 7 |
| I alt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Hvad prioriterer I på den skole eller afdeling, du har ansvar for, som det vigtigste i undervisningen i forhold til at sikre elevernes læring? Sæt venligst de fem nedenstående udsagn i prioriteret rækkefølge ved at trække dem op og ned med musen, således at det udsagn, du finder vigtigst, er øverst, det næstvigtigste er næstøverst osv., mens det nederste er det, du finder mindst vigtigt. - Variation i undervisningen (i lærernes undervisningsformer og elevernes arbejdsformer). N=77.

Kilde: Ledersurvey.

Tabellen viser, at praksisrelatering (simulering, gæsteforelæsere, systematisk anvendelse af eksempler i praksis) er det forhold, som flest ledere prioriterer vigtigst. 32 % af lederne (25 ledere) finder praksisrelatering vigtigst for elevernes læring, mens 22 % (17 ledere) og 21-22 % (16 ledere) finder løbende feedback henholdsvis differentiering af undervisningen vigtigst. Til sammenligning anser 9 % af lederne (7 ledere) arbejdet med transfer i undervisningen for at være vigtigst for elevernes læring på grundforløb.

Ledernes besvarelse for 2016 følger i et vist omfang besvarelsene fra 2015. Også her prioriterede lederne praksisrelatering som det vigtigste sammen med feedback og variation i undervisningen (Flarup et al. 2016). En ændring ses dermed i prioritering mellem variation i undervisningen (forstået som variation i lærernes undervisningsformer og elevernes arbejdsformer) og differentiering i undervisningen (at lærerne anvender deres viden om elevernes forudsætninger og interesser til differentiering af undervisningen). Efter reformimplementeringen vurderer lederne tilsyneladende, at undervisningsdifferentiering er vigtigere end variation i undervisningen.

Lederne har en endnu større opmærksomhed på undervisningsdifferentiering, end det er tilfældet hos lærerne. Men det fremgår samtidig af undersøgelsen, at både ledere og lærere prioriterer praksisrelatering og feedback til eleverne.

I de kvalitative interview med pædagogiske ledere fra de besøgte skoler bliver det på samme måde fremhævet, at der er kommet et øget fokus på differentiering, praksisnærhed og helhedsorientering, og at de nye rammer for grundforløbsundervisningen – særligt på GF1 – betyder, at lærerne skal tilrettelægge undervisningen på en ny måde.

Lederne fremhæver samtidig i den forbindelse organiseringen af lærerne i teams som en nøgle til at skabe denne ændring. På flere af de besøgte skoler har der fra ledelsens side været en forventning om, at teamene koordinerer undervisningen i de forskellige fag, så undervisningen samlet set er helhedsorienteret. I interviewene peger både ledelse og lærere samtidig på, at det er en stor koordinations- og samarbejdsopgave, som kræver tid. I det første reformår er derfor afprøvet nye forløb, nye undervisningsmaterialer og nye samarbejdsformer.

Flere steder peger lærerne på, at en stærk koordinering og pædagogisk udvikling i teamsarbejdet er vanskelig, fx fordi teamene mange steder er meget store. På nogle af de besøgte skoler er der skemalagt tid til fælles forberedelse og pædagogisk udvikling. På andre skoler er det mere vanskeligt for lærerne at mødes, fordi der ikke er fælles tid i lærernes kalender.

Blandt lederne bliver der peget på, at kravet om helhedsorientering og differentiering betyder, at der er behov for en kultur i det enkelte team, hvor man kan samarbejde om dette. Modsat lærernes oplevelse af, at en stor udskiftning blandt lærerne i forbindelse med reformen er en udfordring, peger flere af de interviewede ledere på, at muligheden for at rekruttere nye lærere kan være fremmende for en kultur, hvor lærerne i højere grad planlægger undervisningen sammen og arbejder med praksisrelatering og helhedsorientering på tværs af fagene:

For mig i min afdeling har det drejet sig om at få lærerne til at arbejde sammen i teams. Det var ikke eksisterende tidligere. Det har fyldt meget for mig at få lavet en struktur, som gør, at de bliver afhængige af hinanden. For eksempel at sætte to lærere sammen i et team, der besidder forskellige kompetencer, så de er tvunget til at arbejde sammen. [...] Jeg kigger bevidst meget på teamsammensætning mellem lærerne, det er en svær og lang proces. [...] Vi skal gøre tingene smartere og på en anden måde. Men jeg har heldigvis være begunstiget af mange nye lærere, som ikke kender til virkeligheden før reformen. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

Der ligger samtidig en strukturel udfordring indlejret i reformen, som også er berørt i kapitel 7 om Erhvervsuddannelse for voksne. Det drejer sig om udfordringer i forhold til organisering af helhedsorienteret og praksisnær undervisning på GF2, når nogle af eleverne på holdet har merit for nogle eller alle grundfagene. Her peger flere ledere på, at undervisning, der tidligere var tilrettelagt helhedsorienteret og praksisrelateret, nu skal splittes op, fordi den skal tage hensyn til de elever, der har merit:

Undervisning i grundfagene er umulig at integrere i den faglige undervisning, fordi det er en så differentieret elevgruppe. Så man må pille matematik og fysikundervisningen ud af det fag-faglige, hvor det tidligere var integreret. Der er organisatoriske udfordringer på grund af tvangsmerit, og det er en ting, man ikke kan løse pædagogisk. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

Det kan betyde, at selvom der er et krav om en helhedsorienteret undervisning i reformen, er der andre elementer, som kan gøre det vanskeligt at integrere undervisningen på tværs af fag.

6.4.4 Styrket anvendelse af it i undervisningen

Et led i indsatsområdets intention om mere og bedre undervisning er en styrket anvendelse af it i undervisningen på grundforløbet. I forbindelse med reformen er der derfor udarbejdet en samlet strategi for "Den digitale erhvervsuddannelse". Strategien har fokus på, hvordan styrket anvendelse af it kan bidrage til at realisere de politisk fastsatte mål med reformen, heriblandt som redskab til at differentiere undervisningen med afsæt i den enkelte elevs forudsætninger. Den styrkede anvendelse af it skal således understøtte arbejdet med at skabe bedre resultater på elevniveau, hvorfor det skal ses i tæt sammenhæng med lærernes opkvalificering og skolernes lokale arbejde med strategien for den digitale erhvervsuddannelse.

73 % af lederne angiver i ledersurveyet, at de arbejder på en skole eller afdeling, hvor man har udarbejdet en strategi for den digitale erhvervsuddannelse. Henholdsvis 19 % og 8 % svarer 'nej' og 'ved ikke' på spørgsmålet. Svarfordelingen viser, at store andele af ledernes skoler eller afdelinger arbejder med en eller flere sigtelinjer i strategien for den digitale erhvervsuddannelse.

En styrket anvendelse af it i undervisningen handler ikke alene om skolernes strategiske arbejde med den nationale strategi for Den digitale erhvervsuddannelse. Lærernes faktiske anvendelse af it i undervisningen har i høj grad betydning for, om intentionerne under indsatsområdet for mere og bedre undervisning realiseres. Vi har derfor spurgt lærerne om, hvordan de vægter at inddrage it som pædagogisk værktøj i deres undervisning. Svarene fremgår af Tabel 6.17.

Tabel 6.17 Hvordan vægter du følgende i din undervisning? At inddrage it som pædagogisk værktøj i undervisningen? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------|-----------------|
| | 2015 (n=154) | 2016 (n=168) | 2015 (n=217) | 2016 (n=231) | 2015 (n=106) | 2016 (n=124) | 2015 (n=318) | 2016 (n=411) |
| Stor vægt | 21 | 29 | 38 | 42 | 26 | 23 | 39 | 39 |
| Nogen vægt | 53 | 47 | 44 | 42 | 47 | 56 | 42 | 40 |
| Mindre vægt | 23 | 21 | 15 | 13 | 23 | 16 | 16 | 17 |
| Slet ingen vægt | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Ved ikke | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,468 | | 0,513 | | 0,641 | | 0,947 | |

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at 73-81 % af lærerne i baselinemålingen og 76-84 % af lærerne i den første måling efter reformen lægger stor eller nogen vægt på at inddrage it som pædagogisk værktøj i undervisningen. Forskellene er ikke statistisk signifikante, hvilket betyder, at der ikke på baggrund af undersøgelsen er tegn på, at it fylder mere i undervisningen efter det første reformår sammenlignet med inden reformen.

I interviewene fremhæver både ledere, lærere og elever også, at der er stort fokus på at inddrage it i undervisningen. Det gælder både undervisningsmateriale som e-bøger og andet online-materiale, og det gælder brug af programmer til fremstilling af opgaver som tekstbehandlingsprogrammer og PowerPoint-præsentationer.

Samtidig er der på flere skoler implementeret en elektronisk læringsplatform, som skal være det fælles omdrejningspunkt om anvendelsen af it. Læringsplatformen skal være det sted, hvor undervisningsmaterialet samles, hvor eleverne afleverer opgaver, og lærerne giver eleverne feedback. På de skoler, hvor der er indført en fælles læringsplatform, peger lederne på, at platformen skal være et redskab til deling og kvalitetssikring af undervisningsmaterialerne. Og flere ledere peger på, at de forventer, at en elektronisk platform kan være med til at reducere lærernes behov for tid til forberedelse af undervisningen. Der er dermed en forventning om, at inddragelse af læringsplatforme blandt andet kan være med til at løse nogle af udfordringerne med at få lærernes tid til at slå til.

På samme tid kan der dog være et misforhold mellem skolens it-strategi og de faktiske muligheder for at anvende it i undervisningen. På en af de besøgte skoler er der en strategi om at gennemføre al undervisning elektronisk. Men det tager tid at implementere et sådant system, og flere lærere peger på, at funktionaliteten i systemet ikke er tilstrækkeligt til at få undervisningen til at fungere.

På flere af de besøgte skoler bliver det fremhævet, at lærerne savner kompetencer i forhold til at inddrage it i undervisningen – og at der et fokus på it i skolens kompetenceudviklingsstrategi. Men der er også blandt de besøgte skoler en anden tilgang til udfordringen omkring it-kompetencer. Her har man valgt at prioritere at uddanne nogle lærere til pædagogiske it-konsulenter, der hjælper de andre lærere med at indarbejde it i undervisningen. Disse er ikke traditionelle it-supportere (som også findes på skolen), men lærere, der er særligt dedikerede og uddannede til opgaven:

Og så en anden ting, der rykker: Det er, at vi bruger de pædagogiske it-folk, som arbejder helt konkret med i et undervisningsforløb. I pau har de haft et superhelteforløb, hvor it-medarbejderne har været med til at give viden videre om film og nogle anderledes måder at gøre tingene på. Det rykker langt mere end at sende folk ud på kursus. Der er så meget viden og know-how i huset, så nogle gange virker det fjollet at sende folk ud. (Uddannelsesleder, SOSU-skole)

Ud over et behov for at styrke kompetencerne i brug af it fremhæver mange af lærerne, at det udstyr, der er til rådighed på den enkelte skole, ikke er tidssvarende, og de derfor ikke kan anvende det i tilstrækkelig grad i undervisningen. Elevernes it-udstyr eller mangel på udstyr bliver også fremhævet af flere af de interviewede lærere og ledere som en barriere mod at anvende det i undervisningen:

Problemet her er, at de unge mennesker på skolen ikke altid har råd til en computer, så de skal låne på skolen, og der er ikke altid nok, fordi der er mange elever, der mangler. Vores strømkabler er der 3 af til hver klasse, og der er mange elever. Det største er, at eleverne ikke har egne computere. (Lærer, SOSU-skole)

På nogle af de besøgte skoler oplever lærerne desuden, at nogle elever efterspørger undervisningsmateriale på papir, fordi de har svært ved at gå til det fra en skærm:

Vi har en platform, hvor eleverne kan finde opgaverne. Så siger man: "Der ligger en opgave", og så rejser de [eleverne] sig, og så spørger man: "Hvor skal du hen?" Og de svarer, at de lige har udskrevet opgaven. (Lærer, merkantil skole)

Det øgede fokus på inddragelse af it og bestræbelserne på at anvende elektronisk undervisningsmateriale er dermed ikke nødvendigvis et naturligt og velkendt element for eleverne. Men det forudsætter, at it-indsatsen også kobles til en indsats i forhold til at træne eleverne i at anvende det elektroniske materiale.

Samlet set viser afsnittet altså, at reformen ikke endnu har omsat sig i bedre undervisning, når der tages udgangspunkt i et elevperspektiv. Efter reformen er der fx stadig potentiale for styrket differentiering og feedback i undervisningen. På enkelte punkter vurderer eleverne undervisningen en smule dårligere i den første reformmåling, end de gjorde i baselinemålingen. Det er dog væsentligt at understrege, at eleverne, ligesom før reformen, har en positiv vurdering af undervisningen og deres lærere. Tre ud af fire skoler har udarbejdet sigtelinjer om brugen af it i undervisningen, men ikke at der er sket nogen forandring i, hvor meget lærerne lægger på brugen af it.

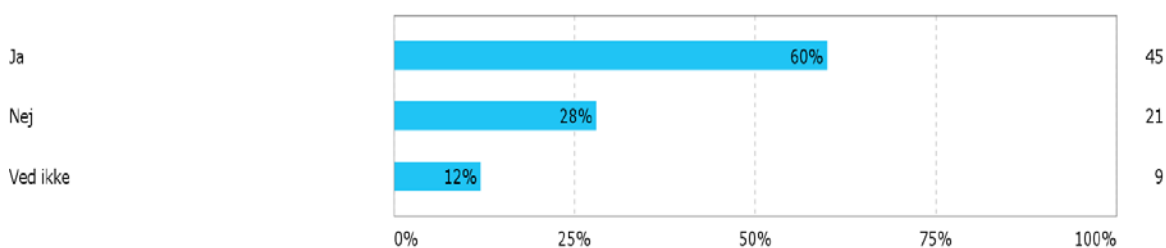
6.5 Elevernes faglige niveauer

Det er et klart mål med reformen, at eleverne skal blive så dygtige, de kan. I indsatsområdet for mere og bedre undervisning er det således en intention at styrke differentiering i undervisningen på grundforløb ved at indføre niveaudeling. Med flere muligheder for niveaudeling vil man sikre en større bredde i de faglærtes færdigheder ved afsluttet uddannelse. Intentionen indebærer for det første, at erhvervsskolerne skal udbyde fag på flere niveauer – også på grundforløbene – med henblik på at kunne udfordre eleverne bedst muligt. For det andet skal erhvervsskolerne gennemføre talentspor på alle relevante uddannelser og tilbyde intensiv træning i relevante faglige kompetencer som forberedelse til deltagelse i konkurrencer. For det tredje skal de faglige udvalg for uddannelserne udvikle undervisningsmål for relevante område- og specialefag på højere niveauer end de obligatoriske. Hovedparten af disse initiativer retter sig mod uddannelsernes hovedforløb og er i mindre omfang relevante for de grundforløb, som

denne rapport adresserer. Vi har imidlertid spurgt lederne på skolerne om, hvordan de arbejder med niveaudeling og talentspor for at få et billede af disse initiativers implementering i denne fase af den samlede reformimplementering.

Konkret har vi spurgt lederne, hvorvidt skolen har en strategi for at få eleverne til at vælge talentspor. Ledernes svar fremgår af Figur 6.4.

Figur 6.4 Har skolen en strategi for at få eleverne til at vælge talentspor?



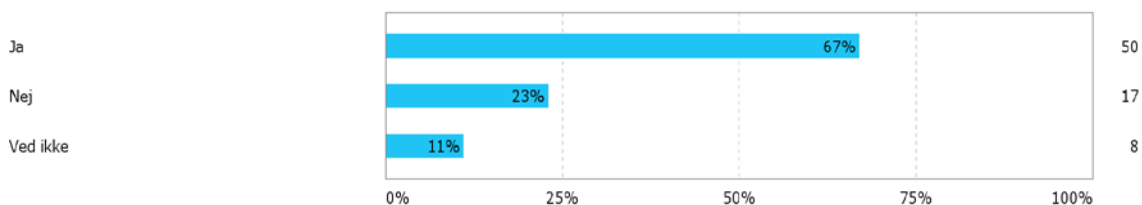
Note: N=75

Kilde: Ledersurvey.

Figuren viser, at 60 % af lederne svarer 'ja' til, at deres skole har en strategi for at få eleverne til at vælge talentspor. 28 % af lederne svarer 'nej' på spørgsmålet, mens 12 % ikke er bekendt med, hvorvidt skolen har en sådan strategi.

Videre har vi spurgt lederne om, hvorvidt skolen har en strategi for at få eleverne til at vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske. Resultatet fremgår af Figur 6.5.

Figur 6.5 Har skolen en strategi for at få eleverne til at vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske minimumsniveauer?



Note: N=75

Kilde: Ledersurvey.

Figuren viser, at 67 % af lederne svarer 'ja' til, at skolen har en strategi for at få eleverne til at vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske minimumsniveauer. 23 % svarer 'nej', mens 11 % ikke ved, hvorvidt skolen har en sådan strategi.

Det bliver fremhævet både blandt ledere og lærere på tværs af de besøgte skoler, at der med reformen er sat nogle nye niveauekrav ved overgangen fra grundforløb til hovedforløb. Disse krav, vurderer både lærere og ledere, er høje for en del af eleverne og kan være vanskelige at nå. Samtidig er der nogle elever, som potentielt set kunne nå nogle højere niveauer end de obligatoriske. Men lærerne fremhæver, at det er meget vanskeligt at motivere elever til at tage højere niveauer end dem, der kræves for at få adgang til det hovedforløb, de ønsker.

Desuden bliver der blandt lærerne peget på, at det er en stor udfordring at tilrettelægge undervisning, som både er helhedsorienteret og samtidig er differentieret i forhold til forskellige

niveauer. Det er ikke ualmindeligt, at eleverne på et hold skal opnå forskellige niveauer – især fordi de kommer med forskellige niveauer fra grundskolen, idet nogle kommer med en 9. klasse-eksamen og andre med en 10. klasse-eksamen. Hertil kommer, at kravene kan være forskellige, alt efter hvilken uddannelse eleven sigter mod.

De interviewede lærere og ledere peger meget entydigt på, at ambitionen om at løfte eleverne til højere niveauer end de obligatoriske på grundforløbet ikke i praksis har været mulig at nå. Både fordi der i det første reformår har været fokus på at få undervisningen til at fungere i det hele taget, og fordi de bredt set ikke oplever, at eleverne er motiverede for det.

6.6 Vurdering af betydningen af "Mere og bedre undervisning" for reformmålene

Praksis i forhold til gennemførelse og planlægning af undervisningen er et af de forhold, det kræver tid at ændre. Det er intentionen med "Mere og bedre undervisning", at lærere og ledere skal deltage i kompetenceudvikling som led i reformimplementeringen, og at disse kompetencer omsættes til en styrket pædagogisk ledelse og mere differentieret, varieret og praksisnær undervisning. Målet med indsatserne er, at eleverne får et større udbytte af undervisningen. Kapitlet viser, at skolerne er i gang med at styrke kompetencerne på både lærer- og ledelsesniveau med særlig fokus på pædagogiske og didaktiske lærerkompetencer og på pædagogisk ledelse, men resultaterne viser, at elevernes vurdering af den undervisning, de modtager, er på samme niveau efter reformen, som den var inden.

På flere skoler bliver der peget på, at dagligdagen i det første år har været præget af travlhed og stort fokus på at få undervisningen på de nye grundforløb til at fungere. Det har bevirket, at der på følgeforskningsprojektets caseskoler kun har været et begrænset antal lærere på kompetenceudvikling i forhold til målet om opkvalificering i et omfang svarende til 10 ECTS-point inden 2020, men at kompetenceudvikling er planlagt og indskrevet i de lokale kompetenceudviklingsplaner for de kommende år. Dette billede genfindes i den kvantitative undersøgelse, hvor niveauet for kompetenceudvikling blandt lærerne på skolerne samlet set svarer nogenlunde til niveauet i årene inden reformen. Og ligesom inden reformen er det kompetenceudvikling vedrørende pædagogik og didaktik, som flest lærere har deltaget i. I forhold til baselinemålingen i 2015 og den første reformmåling i 2016 har der dog været en udvikling i andelen af lærere, der har modtaget kompetenceudvikling om elevernes læring og progression, klasseledelse, undervisningsdifferentiering, praksisrelaterede undervisningsformer, sammenhæng mellem læringen i skole og praksis, elevaktiverende undervisningsmetoder og pædagogisk brug af it. Til gengæld er andelen af lærere, der har deltaget i korte virksomhedsforløb, blevet mindre i det første år af reformens levetid. Også lederne har deltaget i kompetenceudvikling med særlig fokus på pædagogisk ledelse, forandringsledelse og strategisk ledelse. Et positivt tegn er, at både lærere og ledere vurderer, at de efterfølgende har kunnet bruge indholdet fra kompetenceudviklingen i praksis.

I forhold til pædagogisk ledelse tegner der sig et billede, hvor lederne i det første reformår især har haft opmærksomheden rettet mod administration og styring, mens pædagogik og didaktisk udvikling, udviklingsprocesser for lærerne, udvikling af lokale undervisningsplaner og dialog om pædagogik og didaktik med lærerne ikke fylder mere end før reformen. Arbejdet med at udbrede det didaktiske og pædagogiske grundlag tager tid – især i en periode med mange udskiftninger af lærerkræfter. Det billede er baggrunden for en vurdering af, at der er et potentiale for pædagogisk ledelse på skolerne, som er endnu mere synlig over for lærerne.

Reformen har været med til at sætte en ny ramme for undervisningen – særligt undervisningen på GF1. Lærerne vurderer generelt, at det kræver en høj grad af samarbejde fx at koordinere undervisning i grundfag og erhvervsfag, hvis eleverne skal arbejde praksisnært og helhedsorienteret. På skolerne er typisk rammesat perioder på grundforløbet, hvor både de praksisbase-rede øvelser og den teoretiske undervisning kobles til samme tema. Der forskel på, hvor godt lærerne vurderer, at det fungerer. En stærk kobling mellem teori og praksis forudsætter fælles forberedelsestid blandt lærerne. Samtidig forudsætter det også en kultur, hvor undervisnings-materialer deles og bruges på tværs af lærergruppen. En sådan kultur findes ikke på alle de besøgte skoler og fagretninger. I forhold til GF2 er det en udfordring at få det tværfaglige og helhedsorienterede til at fungere, hvor en del elever har merit for nogle eller alle grundfag. Det betyder, at undervisningen skal tilrettelægges, så det kan lade sig gøre for nogle elever ikke at deltage i den del af undervisningen. Herved vanskeliggøres en stærk integration af fagene.

Undersøgelsen viser, at lærerne i undervisningen især prioriterer praksisrelatering og feedback efter reformen, mens lederne prioriterer praksisrelatering, undervisningsdifferentiering og feedback. Der kan ikke ses en udvikling i elevernes vurdering af lærerne på disse områder, og elevernes opfattelse af lærerne, fx i forhold til forberedelse, overholdelse af aftaler, faglig hjælp, feedback m.m., er mindre positiv i den første måling efter reformen end i baselinemålingen. Overordnet set har eleverne dog, ligesom før reformen, en positiv vurdering af deres lærere og af undervisningen.

67 % af lederne tilkendegiver, at skolen/afdelingen har en strategi for at få eleverne til at vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske. De kvalitative interview viser, at ambitionen om at løfte eleverne til højere niveauer end de obligatoriske på grundforløbet ikke i praksis har været muligt at nå. Både fordi der i det første reformår har været fokus på at få undervisningen til at fungere i det hele taget, og fordi lærerne bredt set ikke oplever, at eleverne er motiverede for det.

Samlet set vurderes det, at indsatsområdet ikke er slået igennem i undervisningen endnu. På nuværende tidspunkt er det derfor ikke muligt at vurdere betydningen af "Mere og bedre undervisning" for reformmålene om gennemførelse (mål 2), trivsel (mål 4), og at alle elever bliver så dygtige, som de kan (mål 3). I de kommende år bliver det vigtigt at følge, om undervisningen fremover kommer til at understøtte en endnu højere elevtilfredshed. Men der er stadig behov for at styrke lærernes muligheder og forudsætninger for at undervise mere differentieret, varieret og praksisrettet. "Udfordringen" i forhold til at hæve elevtilfredsheden med undervisningen er, at eleverne var ret tilfredse inden reformen.

Sammenhæng mellem implementering af indsatsområdet og trivsel

Som gennemgået i indledningen har vi undersøgt den statistiske sammenhæng mellem skolernes implementering af indsatsområdet og reformmålet om øget elevtrivsel. Resultaterne afrapporteres nedenfor med henblik på de indholdsmæssige konklusioner af interesse for denne rapport – den statistiske fremgangsmåde og de detaljerede resultater fremgår af bilagsrapporten: Sammenhængen mellem udvalgte indsatsområder og reformmål.

Overordnede resultater om sammenhængen mellem bedre undervisning og elevtrivsel

Overordnet set er der en positiv sammenhæng med trivslen, så afdelinger, hvor der er en større tilfredshed med det faglige niveau, også har højere trivsel. Dette kan indikere, at det er de rigtige indsatsområder, man arbejder med i reformen. Det imidlertid ikke muligt at se, om reformens indsatser i forhold til bedre undervisning har øget elevtrivslen.

Specifikke resultater for fagligt niveau i erhvervsrettede og almene fag

Analysen af elevernes tilfredshed med det faglige niveau i de erhvervsrettede og almene fag viser, at afdelinger, hvor der er en større utilfredshed med niveauet, oftere har en dårligere trivsel. Det gælder både før og efter reformen. Dog er det statistiske grundlag i analysen af dette indsatsområde for usikkert til, at vi med en rimelig grad af sikkerhed kan udtale os om, hvorvidt reformen har påvirket sammenhængen.

Specifikke resultater for opfattelse af undervisningen

Elevernes opfattelse af undervisningen hænger positivt sammen med trivslen både før og efter reformen, således at afdelinger, hvor elever har en mere positiv opfattelse af undervisningen, også har en højere gennemsnitlig trivsel. Efter reformen er der en indikation af, at sammenhængen mellem trivsel og opfattelse af undervisningen er styrket, men resultaterne er ikke robuste, hvorfor vi ikke kan konkludere, at reformen har styrket sammenhængen.

Specifikke resultater for mængden af lektier

Vi har også undersøgt, om der er en sammenhæng mellem elevernes tilfredshed med mængden af lektier og deres trivsel. I forhold til andelen af elever, der mener, de har for mange lektier, finder vi, at der både før og efter reformen er en sammenhæng, sådan at en højere andel af elever i afdelingen, der mener, at de har for mange lektier, er associeret med en dårligere gennemsnitlig trivsel. Denne sammenhæng bliver imidlertid ikke styrket signifikant med reformen.

Der er ingen robust sammenhæng mellem andelen, der mener, at de har for få lektier, og den gennemsnitlige trivsel – hverken før eller efter reformen.

Specifikke resultater for det praktiske indhold i uddannelsen

Vores analyse aviser, at den gennemsnitlige trivsel i afdelingen både før og efter reformen falder en smule, hvis eleverne oplever, at det praktiske indhold i uddannelsen er for lille. Hvis eleverne efter reformen oplever, at der er for stort praktisk indhold i uddannelsen, falder trivslen også. Resultaterne er dog ikke robuste.

Specifikke resultater for mængden af teori i uddannelsen

Resultaterne viser, at både hvis eleverne oplever, at der er for lille og for stor en mængde teori i undervisningen, reduceres den gennemsnitlige trivsel i afdelingen. Resultaterne er dog ikke robuste. Der er ikke tegn på, at sammenhængen er styrket eller svækket efter reformen, og der er heller ingen sikker sammenhæng mellem de afdelinger, der har oplevet en ændring i tilfredsheden med mængden af teori i uddannelsen efter reformen og de respektive afdelingers trivselsniveau.

7 Ny erhvervsuddannelse for voksne

Indsatsområdet "Ny erhvervsuddannelse for voksne" har til formål at tilbyde voksne, på 25 år eller derover, en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej fra ufaglært til faglært. Som led i indsatsområdet oprettes tre forskellige veje til erhvervsuddannelse, euv1, euv2 og euv3, afhængigt af den enkelte voksnes baggrund og forudsætninger. Forløbene for voksne skal tage udgangspunkt i en obligatorisk realkompetencevurdering (RKV) og tilknyttet meritering for tidligere uddannelse og arbejds erfaring, herunder standardmeritter på skoledelen af euv1 og euv2 på hovedforløbene og begrænsninger af praktiktiden på euv2. Samtidig skal der i euv anvendes en voksentilpasset fagdidaktik og pædagogik – der er dog mulighed for samlæsning på grundforløbets anden del og hovedforløbet med elever, der er under 25 år. I forhold til hovedforløbet er der særlige udfordringer knyttet til euv, hvilket fx er kommet op i kvalitative interview med lærere, ledere og elever. I denne rapport fokuseres der alene på euv på grundforløbet.

I analysen af implementering, virkninger og resultater tager vi udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet. På baggrund af forandringsteorien har vi formuleret en række undersøgelsesspørgsmål, der fremgår af tekstboksen nedenfor, og som vil strukturere kapitlet.

Undersøgelsesspørgsmål

Hvordan er voksensporene euv1, 2 og 3 med en voksen tilpasset fagdidaktik og pædagogik for elever på 25 år eller derover (euv) etableret, herunder:

- Hvordan fungerer skolernes realkompetencevurdering og sammensætning af forløb for voksne på 25 år eller derover?
- Hvordan fungerer skolernes praktiske og pædagogiske tilrettelæggelse af euv?
- Oplever elever på 25 år eller derover, undervisningen som motiverende, relevant og udbytterig?

Oplever voksne elever euv-forløbet som en hurtig og overskuelig vej fra ufaglært til faglært?

- Hvordan har gennemførelsen på grundforløbet udviklet sig for elever på 25 år eller derover?
- Hvordan har udviklingen i optaget af elever på 25 år eller derover været?

Er det sandsynligt, at indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af reformmålene?

- Øges fuldførelsen for elever på 25 år eller derover?
- Øges trivslen for elever på 25 år eller derover?
- Gøres elever på 25 år eller derover så dygtige, som de kan?
- Skabes en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej fra ufaglært til faglært for elever på 25 år eller derover?

Analysen i det følgende lægger sig i forlængelse af EVAs følgeevaluering af voksensporet (EVA 2016a, 2016b, 2016c) og skal komplementere og uddybe denne, hvor det er muligt. Emner, der er undersøgt i følgeevalueringen af voksensporet, er ikke genstand for selvstændig dataindsamling i dette forskningsprojekt. Dette gælder fx spørgsmålet om realkompetencevurdering, som er belyst i EVA 2016a.

7.1 Etablering af euv

Euv er inddelt i tre spor kaldet euv1, 2 og 3. Den voksnes erhvervserfaring og/eller forudgående uddannelse afgør, hvilket spor der skal følges:

- Euv1 for voksne med mindst to års relevant erhvervserfaring. Denne gruppe elever skal have et standardiseret uddannelsesforløb for voksne uden grundforløb og uden praktik. Skoledelen på hovedforløbet på euv1 skal som udgangspunkt være 10 % kortere end skoledelen på en tilsvarende eud og kan forkortes yderligere på baggrund af den enkelte voksnes kompetencer.
- Euv2 er for voksne med relevant erhvervserfaring eller med en forudgående afsluttende uddannelse, der ikke eller kun delvist lever op til kravet om to års relevant erhvervserfaring. Skoledelen på hovedforløbet på euv2 skal som udgangspunkt være 10 % kortere end skoledelen på en tilsvarende eud og kan forkortes yderligere på baggrund af den enkelte voksnes kompetencer. Derudover er det fastsat, at GF2 eventuelt afkortes, samtidig med at praktiktiden maksimalt må vare to år.
- Euv3 er for voksne uden relevant erhvervserfaring og uden forudgående uddannelse. Denne gruppe skal have et uddannelsesforløb, der svarer til elever under 25 år, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse.

Det konkrete uddannelsesforløb, som den enkelte elev skal gennemgå, fastlægges på baggrund af en realkompetencevurdering, der både består af en objektiv generel vurdering og en individuel vurdering, der afgør, om den enkeltes uddannelsesforløb skal afkortes ud over den objektive vurdering. Der har siden reformens begyndelse pågået en diskussion om erhvervsuddannelse for voksne. Blandt andet som følge heraf er reglerne blevet ændret, så det er muligt at få foretaget en realkompetencevurdering forud for uddannelsen påbegyndes.¹⁰

Voksensporet stadig vanskeligt at implementere ifølge lederne

I surveyet blandt lederne på erhvervsuddannelserne har vi i september 2016 bedt dem vurdere, hvor let eller svært det er at implementere forskellige dele af reformen, herunder to af de mest centrale delelementer af euv'en, realkompetencevurdering og tilrettelæggelse og gennemførelse af merit. Undersøgelsen viser, at voksensporet stadig betragtes som et af de mere vanskelige elementer i reformen. Resultaterne fremgår af Tabel 7.1 nedenfor.

Tabel 7.1 Implementering af voksensporet. Procent

| | Implementering af realkompetencevurdering | Implementering af tilrettelæggelse og gennemførelse af merit |
|-------------|---|--|
| Meget let | 0,0 | 1,3 |
| Let | 26,7 | 10,7 |
| Svært | 52 | 54,7 |
| Meget svært | 16 | 30,7 |
| Ved ikke | 5,3 | 2,7 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: "Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne... – Gennemførelse af realkompetencevurdering?" N=75.

Kilde: KORA-survey blandt erhvervsskoleledere

¹⁰ <http://uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Voksne/2016/160603-Kompetencevurderinger-kan-snart-gennemfores-forud-for-erhvervsuddannelse>

Tabellen viser, at henholdsvis 68 % af lederne vurderer implementering af realkompetencevurdering som svært eller meget svært – den tilsvarende andel for tilrettelæggelse og gennemførelse af merit er 85 %

Til sammenligning oplever 27 % af lederne, at det er svært eller meget svært at arbejde med at opbygge holdfællesskaber i undervisningen, og 8 %, at det er svært eller meget svært at arbejde med praksisrelateret af undervisningen.

Denne vurdering går igen i samtlige interview, hvor euv'en har været diskuteret med lærere og ledere som led i casestudiet. Hvor indførelsen af ungesporet, især GF1, ofte betragtes som en af de bedste nyskabelser i reformen, betragtes euv'en som en af de mest besværlige. Lederne peger på, at det vanskelige ved at implementere euv er at få elever nok, så der kan oprettes hold, hvor undervisningen kan tilrettelægges hensigtsmæssigt.

En strategisk leder på en teknisk skole siger om euv'en:

Det er administrativt vanskeligt at håndtere, og mod forventning har vi jo ikke ret mange [elever på 25 år eller derover, red.]. Det er jo vi ikke alene om. Det [euv'en, red.] trænger til en justering, der kan gøre det mere enkelt og operationelt at arbejde med. Meritten er en god ide, og jeg anerkender ambitionen, men det er meget vanskeligt at få til at fungere i praksis. (Strategisk leder, teknisk skole)

Data fra casestudierne viser, at afkortningen af undervisningen for elever på euv vanskeliggør den pædagogiske tilrettelæggelse, som mange skoler ønsker på grundforløbene, hvor grundfag og erhvervsfag integreres. Kombineret med et volumen af euv-elever, der er mindre end før reformen, er det samtidig udfordrende at skabe et pædagogisk miljø, som voksne oplever som motiverende, relevant og udbytterigt. Endelig skaber en begrænset brug af skønsmæssig merit og, efter skolernes vurdering, ufleksible regler for standardmerit tvivl, om euv'en er et mere attraktivt tilbud til elever på 25 år eller derover i forhold til at blive faglærte. I det følgende afsnit dykker vi mere konkret ned i, hvilke vanskeligheder der knytter sig til implementeringen af voksensporet.

7.1.1 Realkompetencevurdering (RKV) sker på en dag eller hurtigere

Adgangskravene for at blive optaget på euv er de samme som at blive optaget på eud, dvs. 02 i gennemsnit i dansk og matematik, dog gælder adgangskrav ikke euv1'ere, da de starter direkte på hovedforløbet. Det konkrete uddannelsesforløb tilrettelægges på baggrund af RKV af den voksnes kompetencer.

EVA har i (EVA, 2016a) foretaget en undersøgelse af skolernes erfaringer med RKV efter reformen. Undersøgelsen peger på, at der er en række udfordringer med tilrettelæggelsen af RKV, når den foretages som en del af uddannelsen, sådan som det oprindeligt fremgik af aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Dette er i der efterfølgende taget højde for i og med, at det siden 1. juli 2016 har været muligt at foretage RKV inden uddannelsesstart.

Det er indtrykket fra de kvalitative casebesøg, at regelændringen har lettet udfordringerne med hensyn til den tidsmæssige placering af RKV'en, idet dette forhold ikke rejstes som et selvstændigt problem i interview med ledere, lærere og elever. Der peges dog på, at det er ressourcekrævende og svært for nogle voksne at fremskaffe dokumentation for uddannelser, især hvis det er uddannelser eller andre forløb, der ligger længere tilbage i tid.

Samtidig viser EVAs data også, at der er en betydelig variation skolerne imellem i forhold til, hvor standardiseret proceduren er for den skønsmæssige vurdering af realkompetencer, hvilke procedurer der anvendes, og hvem der foretager den. RKV'erne er oftest relativt kortvarige,

syv ud af ti RKV'er gennemføres i løbet af en dag eller derunder. Typisk bygger vurderingerne på skriftlig dokumentation og samtaler, mens redskaber til praktisk afprøvning og skriftlige test ikke er hyppigt anvendt (EVA 2016a).

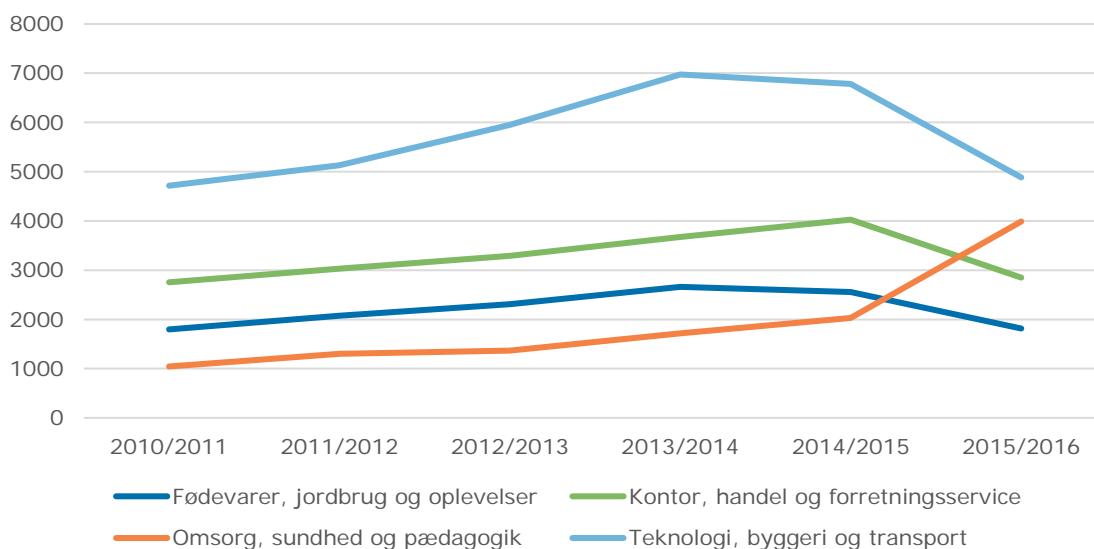
EVA vurderer, at det skal tages op til en kritisk vurdering, om der bruges tilstrækkelig tid til de RKV'er, der laves, herunder om den anvendte tid og de redskaber, der anvendes, er tilstrækkelige til at give et samlet billede af ansøgernes realkompetencer. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan den individuelle afkortning, der finder sted på baggrund af RKV'en, i praksis tilrettelægges på GF2 på skolerne.

7.1.2 Afkortning vanskeliggør den praktiske tilrettelæggelse af GF2

Det kvalitative casestudie viser, at skolernes tilrettelæggelse af euv på GF2 er meget afhængig af volumen af euv-elever på den enkelte uddannelse. Skolerne skal som udgangspunkt oprette separate hold for unge og voksne, men der er også angivet mulighed for at foretage samlæsning.

Data fra UVM viser, at der i det første reformskoleår 2015/2016 har været et fald i optaget af elever på 25 år eller derover i forhold til foregående år på Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport. På Omsorg, sundhed og pædagogik har der derimod været en stigning i optaget af elever på 25 år eller derover som en konsekvens af, at grundforløbet er blevet gjort obligatorisk på SOSU-uddannelserne. Optaget af elever på 25 år eller derover fremgår af Figur 7.1 nedenfor.

Figur 7.1 Optag på grundforløb. Elever på 25 år eller derover



Note: Der tages udgangspunkt i alle tilgange til grundforløb, dvs. en elev kan være registreret mere end en gang pga. omvalg o.l.

Kilde: Datavarehus

Figuren viser, at optaget af elever på 25 år eller derover i 2015/2016 faldt med 28-29% på grundforløbet på Teknologi, byggeri og transport, Kontor, handel og forretningsservice og Fødevarer, jordbrug og oplevelser. På Omsorg, sundhed og pædagogik steg optaget på grundforløbet af elever på 25 år eller derover derimod med 96 %.

På grund af forskellen mellem skolernes størrelse og aktivitetsfaldet er det kun på nogle af de besøgte skoler, at der er volumen til oprettelse af særlige hold for elever på 25 år eller derover. På andre skoler er der for få elever på 25 år eller derover til, at de kan have deres eget hold, så de integreres med de øvrige elever på GF2. Da elever på euv1, som nævnt, starter direkte på hovedforløbet, og elever på euv3 principielt set gennemgår den samme uddannelse som unge under 25 år, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, knytter problemer vedrørende tilrettelæggelse af grundforløbet sig særligt til euv2, hvor en række af eleverne skal have afkortning.

Flere elever får forkortet uddannelsen efter reformen ud fra tidligere uddannelse

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen bedt eleverne på grundforløbet på 25 år eller derover om at besvare, om de har fået forkortet deres uddannelse. Resultaterne fremgår af Tabel 7.2.

Tabel 7.2 Har du uddannelses- eller erhvervs erfaring, som gør, at dele af din uddannelse er blevet forkortet, dvs. nogle fag du ikke behøver at tage? (Her andelen af dem, der har svaret 'ja' og kun elever på 25 år eller derover). Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|-------|--------------|----------------|
| Nej | 69 | 54 |
| Ja | 31 | 46 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. N=3.126, væggt N=46.761. FØR: N=1.621. EFTER: N=1.505. *angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellige FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er signifikant på et 5 %-niveau.

Kilde: Survey før og efter reformen.

Tabellen viser, at der er flere elever på 25 år eller derover efter reformen, der får forkortet deres tidligere uddannelse. Hvor 31 % af eleverne før reformen tilkendegav, at de fik forkortet uddannelsen, gælder det 46 % af eleverne efter reformen.

Vi har samtidig i surveyen spurgt ind til, om uddannelsen forkortes på baggrund af uddannelse eller erhvervs erfaring. I tabellen nedenfor fremgår det, at det primært er på baggrund af tidligere uddannelse, at den nuværende uddannelse forkortes.

Tabel 7.3 Har du uddannelses- eller erhvervs erfaring, som gør, at dele af din uddannelse er blevet forkortet, dvs. nogle fag, du ikke behøver at tage? Kun elever på 25 år eller derover. Procent

| | 25 år og over FØR (n=251) | 25 år og over EFTER (n=293) | P= |
|---|------------------------------|--------------------------------|-----------|
| Ja, på baggrund af uddannelse | 18 | 28 | 0,012317 |
| Ja, på baggrund af erhvervs erfaring | 6 | 10 | 0,094005 |
| Ja, både på baggrund af uddannelse og erhvervs erfaring | 8 | 12 | 0,1320323 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at andelen af elever, der har fået forkortet uddannelsen på baggrund af tidligere uddannelse, er steget fra før til efter reformen. Hvor det var 18 % af de voksne elever, der

angav at de havde fået forkortet uddannelsen inden reformen, er det 28 %, der angiver dette efter reformen.

Til gengæld er andelen af elever på 25 år eller derover, der angiver, at de har fået forkortet uddannelsen på baggrund af erhvervserfaring eller på baggrund af erhvervserfaring og uddannelse, ikke steget. Andelen er ganske vist steget, fx fra 6 % til 10 % for elever på 25 år eller derover, der angiver, at de har fået forkortet deres grundforløb på baggrund af erhvervserfaring, men forskellen er ikke statistisk signifikant.

Endelig har vi bedt eleverne på 25 år eller derover tilkendegive, om de oplever, at den afkortning, de fik, var dækkende i forhold til det, de ved og kan i forhold til uddannelsen. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor.

Tablet 7.4 Synes du, den afkortning du fik, var dækkende for det, du ved og kan i forhold til uddannelsen? Kun elever på 25 år eller derover. Procent

| | FØR reformen | EFTER reformen |
|---------------|--------------|----------------|
| I høj grad | 45 | 49 |
| I nogen grad | 30 | 24 |
| I mindre grad | 12 | 12 |
| Slet ikke | 12 | 15 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Spørgsmålet lød: Synes du, den afkortning du fik, var dækkende for det, du ved og kan i forhold til uddannelsen? Tabellen viser vægtede fordelinger. N=600, vægtet N=9.111. FØR: N=249. EFTER: N=351. *angiver, at den enkelte svarkategori er signifikant forskellige FØR over for EFTER på et 5 %-signifikansniveau. Ud over dette er forskellen mellem FØR og EFTER testet med chi2-test og er ikke signifikant på et 5 %-niveau. P=0,821469

Kilde: Survey før og efter reformen.

Tabellen viser, at 75 % af eleverne på 25 år eller derover før reformen i nogen eller høj grad vurderede, at afkortningen var dækkende. Efter reformen var samme andel 73 %. Forskellen er ikke statistisk signifikant, og derfor kan vi ikke konkludere, at elever på 25 år eller derover i højere grad oplever, at afkortningen svarer til deres kompetencer og forudsætninger.

Lærerne vurderer, at afkortning gør det sværere for euv-elever at nå deres faglige mål

Vi har i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere på grundforløbet bedt dem vurdere konsekvenserne for de elever, der får afkortet deres forløb, både i forhold til de faglige mål og det sociale fællesskab.

Spørgsmålet er stillet både før og efter reformen. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor i forhold til betydningen af afkortning i forhold til at nå de faglige mål.

Table 7.5 I hvilken grad vurderer du, at følgende er gældende på dit hold/blandt dine elever: De elever, der har fået afkortet deres forløb, har for kort tid til at nå de faglige mål? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|
| | FØR (n=51) | EFTER (n=150) | FØR (n=92) | EFTER (n=194) | FØR (n=79) | EFTER (n=112) | FØR (n=197) | EFTER (n=355) |
| I høj grad | 8 | 23 | 15 | 44 | 13 | 28 | 12 | 29 |
| I nogen grad | 12 | 25 | 28 | 19 | 28 | 29 | 27 | 25 |
| I mindre grad | 25 | 13 | 23 | 6 | 25 | 8 | 24 | 9 |
| Slet ikke | 18 | 6 | 17 | 1 | 20 | 4 | 18 | 5 |
| Ved ikke/ikke relevant | 37 | 34 | 16 | 30 | 14 | 32 | 20 | 32 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,002 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | |

Note: Dette spørgsmål er i 2015 stillet respondenter, der tidligere har angivet, at nogle af de elever, der aktuelt er på holdet/i klassen/i gruppen, har fået afkortet deres forløb. I 2016 er spørgsmålet stillet respondenter, der primært/udelukkende underviser på GF2 eller underviser lige meget på GF1 og GF2, og som tidligere har angivet, at de har undervist reformelever.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016

Tabellen viser, at på tværs af områder er der en større andel af lærere efter reformen, der vurderer, at elever, der har fået afkortet deres forløb, har for kort tid til at nå de faglige mål.

Hvor det var 43 % af lærerne på Kontor, handel og forretningsservice inden reformen, der svarede, at det i høj eller nogen grad var for kort tid til at nå de faglige mål, var det 63 % efter reformen. På Omsorg, sundhed og pædagogik var de tilsvarende andele 20 % før og 48 % efter, på Fødevarer, jordbrug og teknologi var de 41 og 57 % og på Teknologi, byggeri og transport 39 og 54 %.

De kvalitative casestudier viser, at der er to typiske måder, som skolerne tilgår spørgsmålet om afkortning på. På nogle skoler samles de fag, som en række af eleverne på 25 år eller derover ikke skal deltage i i starten eller slutningen af GF2. Det betyder, at holdene for elever på 25 år eller derover enten har en løbende opstart og holddannelse, eller at afslutning foregår løbende. På en SOSU-skole har man fx valgt at lægge grundfagene på forskellige niveauer i de første fire uger af forløbet. Det betyder, at en gruppe elever starter forløbet, og både efter to og fire uger kommer flere elever til.

På andre skoler er grundfag og erhvervsfag fordelt over hele grundforløbet. Nogle steder tilbydes elever med merit i stedet supplerende værkstedsundervisning, hvor de kan arbejde med opgaver på egen hånd i et værksted, fx samle op, hvis de har været syge, eller lave "frie opgaver". For nogle skoler er det en dyr løsning, da der af forsikringsmæssige og sikkerhedsmæssige årsager skal være en lærer til stede. Andre steder har eleverne fri i de timer, hvor de har merit. Endelig er der nogle skoler, der tilbyder eleverne at deltage i undervisning i de fag, de har merit for, uden at gå til eksamen. Dette sker fx, hvis skolerne vurderer, at det er væsentligt for forståelsen af de erhvervsfaglige fag, at eleven også deltager i undervisningen i det alment faglige fag. Skolernes vurdering kan forekomme paradoksalt men skyldes, som vi går nærmere ind i senere i kapitlet, at der med deres erfaring er stor forskel på en mere generel undervisning i et fag og undervisning, der er særligt rettet mod et specifikt erhvervsfag.

Udfordringer ved tilrettelæggelse i forhold til afkortning

Ingen af de to måder at forholde sig til afkortning på er uproblematisk i skolernes øjne. For det første vanskeliggør det helhedsorienteret undervisning, dvs. integration, grundfag og erhvervsfag, når en del af eleverne ikke deltager i grundfaget. En uddannelsesleder på grundforløbet for Fødevarer, jordbrug og oplevelser siger:

Et godt eksempel ved os er studenter, der kommer med en sproglig studentereksamen, og så kan de få merit. Men de har jo ikke haft biologi. De bliver helt koblet af, de er dybt, dybt frustrerede. Fordi biologi er så væsentlig en del af jordbrugsområdet, det gennemsyrrer al undervisning hele tiden. (Uddannelsesleder, teknisk skole)

På en SOSU-skole har man samme oplevelse. En uddannelsesleder siger:

Det er meget modstridende i reformen, at man skal lave helhedsorienteret undervisning samtidig med, at man skal afkorte. Jeg synes ikke, at vi har løst det optimalt. Det kan godt være, at jeg siger, at de har mulighed for at gå ned på biblioteket, men jeg tror ikke, at de gør det. (Uddannelsesleder, SOSU-skole)

Undervisningen bliver dermed ifølge skolerne mere folkeskoleagtig, dvs. opdelt i traditionelle grundfag og i mindre grad integreret med undervisningen i erhvervsfag. På skoler, hvor det ikke er muligt at opdele elever på 25 år eller derover på egne "voksenhold", har dette også betydning for undervisningen af elever under 25 år.

Hvad angår modellen, hvor grundfagene afvikles i starten af forløbet, betyder det ifølge de skoler, der arbejder med den, at undervisningen bliver meget fokuseret på at bestå eksamen og mindre på, hvad grundfaget skal bruges til i forhold til erhvervet. Også i denne model vurderer lærerne, at det er vanskeligt at lave helhedsorienteret undervisning, når grundfagsundervisningen gennemføres samlet i begyndelsen af GF2, adskilt fra undervisningen i de øvrige fag.

På flere af de besøgte skoler afholder man sig fra at lægge grundfag i de sidste to uger af forløbet, da de har erfaring med, at det er u hensigtsmæssigt at trække elever ud af skoleforløbet lige inden eksamen.

Skolerne oplever generelt at bruge mange ressourcer på få personer i forbindelse med euv. De individuelle forløb er svære at planlægge, og for mange skoler er der for få elever, til at det kan være et sammenhængende forløb.

Elevernes vurdering af afkortning

Blandt eleverne er der forskellige holdninger til, om afkortning gør grundforløbet mere attraktivt. Nogle synes, det er fint, fx at starte senere i forløbet, mens andre har vanskeligt ved at se nogen værdi i det. Der er ingen af de interviewede elever, der italesætter det, at grundforløbet forkortes som noget, der har en afgørende betydning for deres valg af erhvervsuddannelserne eller en oplevelse af deres attraktivitet. Det virker også usandsynligt, at afkortningen grundlæggende medvirker til at gøre eleverne så dygtige, som de kan. En euv2-elev på tømreruddannelsen, der har fri i de timer, hvor han har merit, siger:

Jeg vil gerne tilegne mig så meget, jeg kan i den periode, jeg er herinde. Det er fint nok at komme hjem, så kan man hente børne lidt tidligt, det er ok. Men altså når man nu har valgt, at man gerne vil være her, så ... (Elev, teknisk skole)

En euv2-elev på værktøjsmageruddannelsen på en skole, hvor der er muligt at gå i værkstedet de timer, hvor eleverne har merit, siger:

Altså det er jo ikke super effektivt, fordi der er ikke afsat en lærer til det, så man går og mærker sig lidt frem. Jeg har dansk som grundfag, og de timer ville jeg hellere lægge i værkstedet, da det ville give meget mere mening for mig – dansk giver mig ikke ligeså meget. (Elev, teknisk skole)

Som citatet antyder, er elever fra skoler, hvor man giver muligheden for, at de kan arbejde på egen hånd i de timer, hvor de har merit, glade for tilbuddet, men gør også opmærksomme på, at det ikke er særlig intensiv eller fokuseret undervisning.

EVA's følgeevalueringsprojekt om afkortning og den praktiske og pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen

EVA (2016a) viser for tre uddannelsers vedkommende (kok, tømrer og SOSU-hjælper), at individuel afkortning især finder sted på grundforløbet, mens afkortning på hovedforløbene stort set ikke finder sted ud over den afkortning, der allerede er lagt ind i uddannelsen.

Ledelsesrepræsentanter peger i undersøgelsen på, at afkortning kan føre til en usikkerhed om, hvorvidt alle euv-elever kan nå de samme faglige niveauer som elever uden afkortning (EVA 2016a). Dette er dog i undersøgelsen især en problematik, der behandles i relation til hovedforløbene.

For grundforløbenes vedkommende peger (EVA 2016a) på, at afkortning oftest har karakter af huller i det ugentlige skema for nogle elever, der evt. suppleres af individuelle læringstilbud, som åbne værksteder, åbne læringscentre og enkeltfagscentre. Samt at afkortning kan udfordre opbygningen af helhedsorientering og læringsfællesskaber, da nogle uddannelser ikke er opbygget i moduler med et fag ad gangen, men integrerer erhvervsfag og grundfag i projektforsløb.

På andre skoler betyder afkortning, at euv-eleverne starter på forskellige tidspunkter i løbet af de 20 uger, hvilket problematiseres af de ledelsesrepræsentanter, der indgår i undersøgelsen, i forhold til, om eleverne får mulighed for at blive del af et læringsfællesskab. EVA's undersøgelser viser også, at der er forskellige elevperspektiver på afkortning, hvor nogle er positive over for afkortning, og andre er tøvende, fordi de fx frygter, at det stiller dem dårligt i forhold til at få praktikplads. Der peges især på, at elever på 25 år eller derover, der kun i begrænset omfang er uddannelsesparate, kan opleve problemer i forbindelse med afkortning (EVA 2016a).

Lærerne vurderer, at afkortning gør det sværere at indgå i det sociale fællesskab for eleverne
Vi har bedt lærerne på grundforløbet om at vurdere, i hvilken grad det har konsekvenser for de elever, der har fået afkortet deres forløb i forhold til deres muligheder for at blive en del af det sociale fællesskab. Resultaterne, der fremgår af tabellen nedenfor, tegner et billede, der minder om lærernes vurdering i forhold til muligheden for at nå de faglige mål.

Table 7.6 I hvilken grad vurderer du, at følgende er gældende på dit hold/blandt dine elever: De elever, der har fået afkortet deres forløb, har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|--------------|--------------------------------------|---------------|-----------------------------------|--------------|---------------------------------|---------------|
| | FØR (n=51) | EFTER (n=99) | FØR (n=92) | EFTER (n=136) | FØR (n=79) | EFTER (n=76) | FØR (n=197) | EFTER (n=240) |
| I høj grad | 6 | 25 | 9 | 21 | 10 | 22 | 6 | 20 |
| I nogen grad | 24 | 35 | 30 | 42 | 27 | 34 | 26 | 35 |
| I mindre grad | 16 | 21 | 25 | 19 | 30 | 29 | 28 | 27 |
| Slet ikke | 29 | 10 | 21 | 10 | 24 | 12 | 23 | 15 |
| Ved ikke/ ikke relevant | 25 | 8 | 15 | 9 | 9 | 2 | 16 | 3 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,000 | | 0,000 | | 0,025 | | 0,000 | |

Note: Dette spørgsmål er stillet respondenter, der har elever, der har fået afkortet deres forløb.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016

Tabellen viser, at der efter reformen er flere lærere, der vurderer, at elever, der har fået afkortet deres forløb, har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab. 30 % af lærerne på grundforløbet på Omsorg, sundhed og pædagogik vurderede før reformen, at de elever, der fik afkortet deres forløb, i høj eller nogen grad havde svært ved at blive en del af det sociale fællesskab, denne andel var efter reformen steget til 60 %.

Billedet på de øvrige områder ligner til forveksling. På Kontor, handel og forretningsservice er andelen steget fra 39 til 53 %, Fødevarer, jordbrug og oplevelser 37 til 56 %, Teknologi, byggeri og transport 32 til 55 %.

En uddannelsesleder på en af de skoler, hvor man har lagt grundfagene i starten af forløbet, og hvor holdene i starten derfor tilføres nye elever hver anden uge, peger på, hvor vanskeligt det kan være at integrere elever, der begynder senere end de øvrige i det sociale fællesskab på holdet:

Hele det at få en god start er fundamentet for det hele, det er der relationerne bliver dannet, det skal man ikke underkende, selvom man er 25, usikkerhed i uddannelsen er også på spil, når man er 25, når du så bliver forstyrret efter hver periode, fordi der kommer nogle ind, så sker der noget for kulturen, og så skal man finde ud af det. Der er også nogle, der har merit for de uddannelsesspecifikke fag, så de hopper ud senere. (Lærer, SOSU-skole)

På skolerne hvor elever, der har merit, har fri eller har værkstedsundervisning for sig selv, oplever lærerne, at det gør det sværere at opbygge et holdfællesskab, når elever går til og fra undervisningen.

De elever, der har merit, og enten fri eller en senere start, beskriver dog i det kvalitative studie ikke dette som et stort problem i forhold til deres oplevelse af grundforløbet. En elev siger:

Jeg startede 30 dage senere end alle de andre, det var jeg lidt betænkelig ved, men folk tog godt imod mig. Jeg tænker, at når man er over 25, så er det lidt noget andet, det er et bevidst valg, at man har valgt at læse her. Det er det her, jeg gerne vil, jeg vil gerne gøre det ordentligt, generelt når man er over 25, og har taget det

her bevidste valg, så gør man også, hvad man kan for at få det bedste ud af det.
(Elev, SOSU-skole)

Samlet set viser afsnittet, at blandt andet aktivitetsfaldet, men også forskellen mellem skolerne i forhold til størrelse, vanskeliggør tilrettelæggelsen af euv'en. Lærerne vurderer, at elever på 25 år eller derover har for kort tid, sammenlignet med før reformen, i forhold til at nå de faglige mål, og at det er vanskeligere for dem at blive en del af sociale sammenhænge på uddannelsen. En større andel af elever på 25 år eller derover har fået forkortet grundforløbet på baggrund af deres uddannelsesbaggrund, men der er ikke flere, der vurderer, at afkortningen er dækkende for, hvad de kan, end før reformen. I det næste afsnit dykker vi mere ned i det faglige og sociale miljø for elever på 25 år eller derover efter reformen.

7.2 Voksenuddannelsesmiljø og pædagogisk tilrettelæggelse

Erhvervsuddannelse for voksne (euv) skal tilrettelægges med en voksentilpasset pædagogik og didaktik. Baggrunden herfor er, at voksne sammenlignet med unge, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, har flere og mere forskelligartede forudsætninger for at deltage i undervisningen, fx gennem erhvervs erfaring fra tidligere jobs eller vidensgrundlag fra tidligere uddannelse, der kan bygges videre på.

Erhvervsskolerne skal derfor i tilrettelæggelsen af uddannelsen tage udgangspunkt i voksnes særlige forudsætninger, herunder hvad der skaber motivation og læring for målgruppen på 25 år eller derover.

Voksenpædagogiske miljøer

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har udgivet et inspirationshæfte om, hvad uddannelsesforskning peger på skaber motivation og læring hos voksne. I hæftet peges der blandt andet på:

- At deltagerne bliver behandlet som voksne i et stimulerende læringsmiljø
- At deltagerne har behov for og kan se meningen med det, de lærer
- At undervisningen bygger på det, deltagerne kan (deres realkompetencer), frem for det, de ikke kan
- At undervisningen udfordrer og skaber nysgerrighed, og at den aktiverer til deltagelse
- At der arbejdes med, hvordan man kan anvende det, man lærer (transfer)
- At undervisningen bygger bro mellem at kunne og at vide, mellem at kunne gøre noget og forklare hvorfor
- At undervisningen tager højde for, at vi lærer på forskellige måder, at vi har forskellige læringsstile (Wahlgren 2015).

Vi har i følgeforskningsprojektet bedt lærere og elever på 25 år eller derover om at vurdere voksenuddannelsesmiljøet på skolen eller afdelingen, både i forhold til det sociale og faglige miljø. Baselinemålingen for grundforløb inden reformen viste, at hovedparten af eleverne på 25 år eller derover vurderede, at der var et godt fagligt og socialt miljø på uddannelsen. På Sundhed omsorg og pædagogik var der dog en andel på 32 % af eleverne, der følte sig helt eller lidt udenfor på skolen. Samtidig savner mere end halvdelen af eleverne på 25 år eller derover et mere voksent miljø på uddannelsen (Flarup et al. 2016).

Som i foregående kapitler gælder det, at elevdata er indsamlet i forbindelse med første gennemløb af reformen, mens lærerdata er indsamlet på et tidspunkt, hvor der har været erfaringer med mere end et gennemløb.

7.2.1 Elever på 25 år eller derover vurderer ikke umiddelbart, at der er forskel på det faglige miljø før og efter reformen

Vi har bedt eleverne på 25 år eller derover vurdere det faglige niveau i både de erhvervsrettede og de almene fag. Resultaterne viser, at eleverne ikke umiddelbart vurderer, at det faglige niveau i hverken de erhvervsrettede eller almene fag er hævet. Resultaterne for de erhvervsrettede fag fremgår af tabellen nedenfor (som i resten af rapporten gælder, at elevdata er indhentet i forbindelse med første reformgennemløb i efteråret 2015).

Tablet 7.7 Hvordan vurderer du? ... Det faglige niveau i de erhvervsrettede fag? Procent

| | Øvrige 25 år og over FØR (n=245) | Øvrige 25 år og over EFTER (n=291) |
|----------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| For lavt | 12 | 11 |
| Passende | 84 | 87 |
| For højt | 4 | 3 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. P-værdi (chi2) øvrige over 25 år FØR VS EFTER 0,66473648.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at 84 % af eleverne på 25 år eller derover før reformen vurderede, at det faglige niveau var passende i de erhvervsrettede fag, mod 87 % efter reformen. Forskellen er imidlertid ikke statistisk signifikant. Resultaterne for de almene fag viser et lignende billede og fremgår af tabellen nedenfor.

Tablet 7.8 Hvordan vurderer du...? Det faglige niveau i de almene fag, for eksempel dansk? Procent

| | Øvrige 25 år og over FØR (n=251) | Øvrige 25 år og over EFTER (n=294) |
|---------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| For lavt | 11 | 11 |
| Passende | 57 | 53 |
| For højt | 3 | 8 |
| Har ikke almene fag | 29 | 28 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. P-værdi (chi2) øvrige over 25 år FØR VS EFTER 0,110873611.

Kilde: Elevsurvey

57 % af eleverne før reformen og 53 % efter reformen vurderede, at det faglige niveau var passende. Heller ikke her er forskellen statistisk signifikant, så det må konstateres, at reformen umiddelbart ikke har ændret noget på dette punkt.

Vi har samtidig også bedt lærerne om at vurdere om etablering af euv har påvirket det faglige miljø i positiv eller negativ retning.

Tabel 7.9 Tænk fortsat på det hold af reformelever, du har haft flest timer med. Oplever du at etablering af erhvervsuddannelse for voksne påvirker det faglige miljø på holdet i positiv eller negativ retning? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik (n=113) | Kontor, handel og forretnings-service (n=119) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser (n=81) | Teknologi, byggeri og transport (n=274) |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| Positiv retning | 65 | 48 | 44 | 50 |
| Hverken positiv eller negativ retning | 29 | 45 | 46 | 40 |
| Negativ retning | 4 | 6 | 10 | 9 |
| Ved ikke | 1 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. Dette spørgsmål er stillet respondenter, der har angivet, at de har undervist et hold, hvor der både er elever, som er over og under 25 år, eller et hold, hvor der kun er elever, der er over 25 år. Signifikansniveau: P-værdi = 0,060.

Kilde: Lærersurvey 2016

Tabellen viser, at de fleste lærere vurderer, at etableringen af erhvervsuddannelse for voksne enten har påvirket det faglige miljø i positiv retning, eller hverken påvirket det i positiv eller negativ retning. Afhængigt af område er det mellem 4 og 10 %, der vurderer, at det faglige påvirkes i negativ retning af oprettelsen af euv.

Lærerne har grundlæggende en mere positiv vurdering af betydningen af erhvervsuddannelse for voksne for det faglige miljø på skolen og i vurderingen af voksenalderen på skolen. Det kan der være forskellige årsager til. Det kan fx – ligesom øvrige resultater i denne rapport – skyldes, at lærerne er interviewet godt et år senere end eleverne, eller at deres mere positive vurdering afspejler udviklingen fra det første reformgennemløb i efteråret 2015 til påbegyndelsen af det tredje gennemløb i efteråret 2016.

Lærerne i de kvalitative interview er delte om samlæsning eller opsplnitning af eleverne fungerer bedst

Som nævnt ovenfor er det volumen af elever på 25 år eller derover inden for de enkelte uddannelser, der er afgørende for, om der kan laves særlige "voksenhold", eller om det er nødvendigt at samlæse elever over og under 25 år. Lærerne er delte i deres vurderinger af, hvorvidt der er pædagogisk-didaktiske begrundelser for at lade elever på 25 år eller derover gå for sig på særlige hold, eller om det er mere hensigtsmæssigt at blande yngre og ældre elever. De lærere, der peger på, at samlæsning af eleverne giver de bedste forudsætninger for at tilrettelægge og gennemføre en god undervisning, lægger vægt på, at blandingen af unge og gamle elever giver et virkelighedsnært miljø for eleverne. I virksomhederne vil eleverne skulle arbejde sammen på tværs af aldersgrupper, og samlæste hold er i disse læreres øjne den bedste måde at forberede eleverne på dette.

Som gennemgået i kapitel 3 om attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø, er der også en del lærere, der lægger vægt på, at ældre elever kan være gode rollemodeller i forhold til de yngre elever, særligt i forhold til motivation og arbejdsdisciplin. Disse lærere lægger også vægt på, at de unge på nogle områder kan have en positiv indflydelse på de elever, der er 25 år eller derover. Det gælder fx i forhold til brug af it. Nogle nævner også, at elever på 25 år eller derover kan være meget låste i deres forestillinger, og at yngre elever kan spille en positiv rolle i forhold til at udfordre dem. Samtidig kan elever på hold, hvor alle er 25 år eller derover, ifølge nogle læreres erfaringer, godt sætte sig "på en piedestal" og føle sig bedre end de yngre

elever. Omvendt peger de kvalitative interview på, at det opfattes som lettere at lave en voksentilpasset pædagogik på de "rene hold" med elever på 25 år eller derover, hvor undervisningen bygger på deltagernes realkompetencer.

EVA har påpeget, at spordeling med rene euv-hold ikke nødvendigvis er afgørende for, om der er et voksenmiljø eller ej (EVA 2016b), men peger samtidig på, at der kan være udfordringer med samlæsning, særligt hvis elever under 25 år er i "overtal". En lærer på en teknisk skole siger:

Personligt er jeg mest til at dele dem op. Jeg oplever, at der kan være en god synergi imellem blandede hold, fordi de ældre hjælper de yngre og tager dem under deres vinge, og så kan det være rigtig godt for alle parter, måske især for de unge. Jeg oplever, at de unge, der er på blandede hold, er heldige. Omvendt kan man sige, at hvis balancen er skæv, så går det ud over de motiverende, ældre elever, fordi uanset, hvor gode vi er til at differentiere, så kan vi ikke nå rundt til dem, som gerne vil stikke af rent fagligt, så derfor er det super fedt for de ældre med rene hold, man kan på den måde nå et meget højere fagligt niveau for eleverne over 25 år. (Lærer, teknisk skole)

Eleverne i de kvalitative interview er glade for voksenhold

De elever på 25 år eller derover, der er interviewet i forbindelse med den kvalitative undersøgelse, italesætter, at de er glade for at gå på voksenhold. To elever over 25 år, der går i en euv-klasse, på en SOSU-skole siger:

Elev 1: Når vi sidder i vores klasse med 35 elever, er der mange forskellige ting, vi kan byde ind med. Jeg synes, at det er svært, når man har en opgave, som man skal løse, men man får mange inputs til, hvordan man kan gå til en opgave, og der er ikke én, der sidder alene overhovedet – vi er altid sammen, og vi har god mulighed for at hjælpe hinanden. Det har været meget lærerigt, og det er ting, man tager med sig hele livet.

Elev 2: Det lyder som om, at det er lidt lettere at hjælpe hinanden, når man er over 25, der er folk lidt mere modne. Der er nogle, som lige er gået ud fra 9., som er meget useriøse og har meget svært ved at koncentrere sig, det er sådan lidt svært, at det skal være sådan hele tiden.

Som EVA (2016a) (se boks) har gjort opmærksom på, er det ikke en betingelse for at opbygge et voksenpædagogisk miljø, at elever på 25 år eller derover kan samles på deres egne hold, men at det handler om at inddrage voksne elevers erfaringer og realkompetencer og udvikle en pædagogik og didaktik, der tager højde for de forskellige læringsbehov hos voksne.

EVA's følgeevaluering om voksenpædagogiske miljøer

EVA peger også på, at skolerne mange steder er i gang med at opbygge voksenpædagogiske miljøer, men at man på mange uddannelser er udfordret af, at der kun er et lille antal euv-elever på grundforløbene. EVA peger dog på, at det ligeså meget handler om, hvordan man inddrager voksnes erfaringer og realkompetencer, og at udvikle en pædagogik og didaktik, der tager højde for de forskellige læringsbehov hos voksne, som om holdstørrelser (EVA, 2016a).

I det næste afsnit fokuserer vi på, hvad skolerne gør, når de samler elever over og under 25 år.

Forskelligt, hvordan skolerne forholder sig voksenpædagogisk til elever, der er 25 år eller derover på samlæste hold

Som gennemgået ovenfor er det kun på nogle af skolerne, at der kan laves særlige euv-hold for elever, der er 25 år eller derover, mens andre samler eleverne på fælles hold med elever over og under 25. I casestudierne beskriver ledere og lærere, at de ikke tilgår elever, der er 25 år eller derover, ud fra en særskilt voksenpædagogisk tilgang, men snarere som led i en generel undervisningsdifferentiering. Som sådan behandles elever, der er 25 år eller derover, med bedre forudsætninger end den gennemsnitlige elev, ikke anderledes end elever under 25 år med stærke forudsætninger.

Lærerne arbejder i den forbindelse blandt andet med at tydeliggøre læringsmål og formulere opgaver af forskellig sværhedsgrad. Eller det kan være at differentiere lidt i projekterne – man kan fx give de elever, der er dygtige, mere ansvar og lederskab.

Nogle lærere arbejder med grønne, gule og røde opgaver, som eleverne kan vælge imellem. Andre arbejder med opgaver af forskellig sværhedsgrad. En lærer på Fødevarer, jordbrug og oplevelser taler om "vandhulspædagogik" med flere indlagte steder, som eleverne skal omkring, hvor han ud fra en relativt åben opgaveformulering i første omgang koncentrerer sig om de elever, der opsøger ham, og sætter dem i gang. Andre muligheder kan også være at parre fagligt stærke og svage elever for at lade den ene elev være føl hos den anden.

Andre lærere arbejder med "faglige gulerødder", hvor de mere spændende opgaver er tilgængelige for eleverne, når de har løst de grundlæggende opgaver. Lærerne er dog også enige om, at differentiering er nemmere i teori end i praksis. En lærer på en teknisk skole, siger

Vi havde nogle til grundforløbseksamen, som næsten nærmede sig HF2-stof, og jeg støttede dem i det. Så jeg tænker, det kan ligge i opgaveformuleringen, men det er også frustrerende for nogle elever, og så må man regulere ved at lave mere og mindre styrede opgavebeskrivelser. (Lærer, teknisk skole)

På andre skoler har man erfaring med at arbejde med voksne uden mange forudsætninger for uddannelse. En lærer på en handelsskole siger:

Det kræver at kunne skabe tryghed, de er meget sarte, de er ikke så robuste, når de kommer til os, der skal meget motivation til at pushe dem til fx at fremlægge. Vi arbejder med det ved at skabe tryghed. (Lærer, handelsskole)

7.2.2 Kun begrænsede forandringer i vurdering af det sociale miljø på uddannelsen

Den første måling efter reformen blandt elever viser kun begrænsede forandringer i deres vurderinger af det sociale miljø på deres uddannelse, når man betragter gruppen af elever, der er 25 år eller derover. Samtidig gælder det, at lærerne er mere positive i deres vurdering af voksenuddannelsesmiljøet efter reformen end eleverne. Billedet ligner dermed billedet vedrørende det faglige miljø, dog er der udvikling at spore på nogle områder.

I tabellerne nedenfor har vi bedt elever, der er 25 år eller derover, vurdere, om de kommer godt ud af det med deres holdkammerater, og om de føler sig udenfor på skolen.

Tabel 7.10 Hvor enig eller uenig er du i, at ... Jeg kom godt ud af det med mine holdkammerater? Procent

| | Øvrige 25 år og over FØR (n=251) | Øvrige 25 år og over EFTER (n=294) |
|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Helt enig | 74 | 74 |
| Lidt enig | 17 | 16 |
| Hverken enig eller uenig | 6 | 7 |
| Lidt uenig/helt uenig | 3 | 3 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. P-værdi (chi2) øvrige over 25 år FØR VS EFTER 0,985560003.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at 91 % af eleverne, der er 25 år eller derover, i baselinemålingen og 90 % af eleverne i den første måling efter reformen er helt eller lidt enige i, at de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. Forskellen er ikke statistisk signifikant, så det må konstateres, at reformen umiddelbart ikke har ændret de voksne elevers vurdering. I forhold til at føle sig udenfor på skolen er der imidlertid en forandring fra baselinemåling til den første reformmåling.

Tabel 7.11 Hvor enig eller uenig er du i at ... Jeg føler mig udenfor på skolen? Procent

| | Øvrige 25 år og over FØR (n=251) | Øvrige 25 år og over EFTER (n=294) |
|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Helt enig | 6 | 2 |
| Lidt enig | 10 | 5 |
| Hverken enig eller uenig | 12 | 10 |
| Lidt uenig | 8 | 10 |
| Helt uenig | 65 | 73 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. Note: P-værdi (chi2) øvrige over 25 år FØR VS EFTER 0,049065879.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at 16 % af eleverne, der er 25 år eller derover, var helt eller lidt enige i, at de følte sig udenfor på skolen. I den første måling efter reformen er denne andel faldet til 7 %. Her er der altså en ændring i den positive retning fra målingen før reformen til den første måling efter reformen.

Som nævnt ovenfor er det især på Omsorg, sundhed og pædagogik, at der inden reformen var den største andel af elever, der følte sig udenfor. Resultaterne af surveyen indikerer, at de voksne elevers vurdering af, om de føler sig udenfor har ændret sig i en positiv retning i og med, at 53 % af eleverne, der er 25 år eller derover, før reformen var helt uenige i dette udsagn – efter reformen er det 70 %. Dette skal ses i sammenhæng med, at grundforløbet er blevet obligatorisk på SOSU-uddannelserne, og at antallet af elever, der er 25 år eller derover, på grundforløbet er steget på området for Sundhed, omsorg og pædagogik. Forskellen mellem før og efter reformen er dog kun grænsesignifikant i forhold til et 5 %-signifikansniveau.

Vi har samtidig også bedt eleverne, der er 25 år eller derover, vurdere voksenmiljø på skolen eller afdelingen. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 7.12 Hvor enig eller uenig er du i at ... Jeg savner et mere voksent miljø på skolen?
Procent

| | Øvrige 25 år og over FØR (n=252) | Øvrige 25 år og over EFTER (n=293) |
|--------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Helt enig | 28 | 29 |
| Lidt enig | 27 | 21 |
| Hverken enig eller uenig | 15 | 20 |
| Lidt uenig | 12 | 11 |
| Helt uenig | 19 | 18 |
| I alt | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. P-værdi (chi2) øvrige over 25 år FØR VS EFTER 0,366698438.

Kilde: Elevsurvey

Tabellen viser, at 55 % af eleverne, der er 25 år eller derover, var helt eller lidt enige i, at de savnede et mere voksent miljø på skolen inden reformen. Efter reformen er den tilsvarende andel 50 %. Forskellen er ikke statistisk signifikant, så det må konstateres, at der også efter reformen er omkring halvdelen af de voksne elever, der savner et mere voksent miljø. Dette indikerer, at reformen ikke umiddelbart har forandret noget i forhold til, hvilke skoler der lægger vægt på at opbygge et voksenuddannelsesmiljø. Dette står til dels i kontrast til lærerne, der i hvert fald på to ud af fire områder, vurderer, at der er et mærkbart bedre voksenuddannelsesmiljø på grundforløbet efter reformen.

7.2.3 På to hovedområder vurderer lærerne, at der er et bedre voksenuddannelsesmiljø

Ligesom eleverne er lærerne blevet bedt om at vurdere voksenuddannelsesmiljøet på skolen/afdelingen. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 7.13 Tænk generelt på din skole/afdeling: I hvilken grad oplever du, at... Der er et godt voksenuddannelsesmiljø på skolen/afdelingen? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Kontor, handel og forretningsservice | | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Teknologi, byggeri og transport | |
|----------------------------|------------------------------|------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------------------|------------------|---------------------------------|------------------|
| | FØR (n=154) | EFTER (n=168) | FØR (n=217) | EFTER (n=231) | FØR (n=106) | EFTER (n=124) | FØR (n=318) | EFTER (n=411) |
| I høj grad | 27 | 32 | 24 | 17 | 13 | 19 | 14 | 16 |
| I nogen grad | 42 | 51 | 41 | 46 | 34 | 56 | 40 | 43 |
| I mindre grad | 19 | 10 | 23 | 29 | 43 | 21 | 29 | 34 |
| Slet ikke | 5 | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 12 | 6 |
| Ved ikke | 6 | 2 | 5 | 1 | 3 | 0 | 6 | 1 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Signifikansniveau: P-værdi | 0,001 | | 0,001 | | 0,001 | | 0,000 | |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. Spørgsmålsformuleringen i 2016 adskiller sig fra spørgsmålsformuleringen i 2015 ved, at der i 2016 stilles følgende spørgsmål: Der er et godt voksenuddannelsesmiljø. I 2015 blev "skolen/afdelingen" således ikke inkluderet i denne del.

Kilde: Lærersurvey 2015 og 2016.

Tabellen viser, at forskellen mellem før og efter målingen er størst på Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser. På Fødevarer, jordbrug og oplevelser var det

47 % af lærerne inden reformen og 75 % efter reformen, der vurderede at der var et godt voksenuddannelsesmiljø, Omsorg, sundhed og pædagogik er de tilsvarende andele 69 og 83 %. I forhold til det sidstnævnte område skal det ses i forbindelse med det større optag af elever, der er 25 år eller derover, og dertil knyttede forbedrede muligheder for at tilrettelægge undervisningen, så den fokuserer på elever, der er 25 år eller derover. Dette har dermed ikke umiddelbart noget med euv-sporet at gøre, men er en konsekvens af ændringer andre steder i reformaftalen.

På de to øvrige områder er forskellen mellem før- og eftermålingen meget mindre. På Teknologi, byggeri og transport var andelen 54 % før og 59 % efter reformen og på Kontor, handel og transport var andelen 65 % før reformen og 63 % efter.

Som gennemgået ovenfor er spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne gennemført på et senere tidspunkt end blandt eleverne, og hvor man på skolen har haft erfaringer med mere end et gennemløb. En mulig forklaring på, at lærerne er mere positive i deres vurdering af voksenuddannelsesmiljøet, kan derudover være, at skolerne på det tidspunkt, lærerne er spurgt, er nået længere i implementeringen af reformen, og at det er lykkedes at få løst nogle af de udfordringer, der har fyldt i forbindelse med det første gennemløb.

Som supplement til denne måling er lærerne efter reformen blevet bedt om at vurdere, om etableringen af erhvervsuddannelse for voksne påvirker det sociale miljø i positiv eller negativ retning. Spørgsmålet er kun stillet til lærere, der angiver, at de har undervist et hold, hvor der både er elever over og under 25 år, eller et hold, hvor der kun er elever, der er 25 år eller derover. Resultaterne fremgår af tabellen nedenfor.

Tablet 7.14 Tænk fortsat på det hold af reformelever, du har haft flest timer med. Oplever du, at etablering af erhvervsuddannelse for voksne påvirker det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning? Procent

| | Omsorg, sundhed og pædagogik (n=113) | Kontor, handel og forretnings-service (n=119) | Fødevarer, jordbrug og oplevelser (n=81) | Teknologi, byggeri og transport (n=274) |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| Positiv retning | 58 | 39 | 37 | 49 |
| Hverken positiv eller negativ retning | 35 | 50 | 49 | 45 |
| Negativ retning | 5 | 9 | 12 | 6 |
| Ved ikke | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

Note: Tabellen viser vægtede fordelinger. Dette spørgsmål er stillet respondenter, der har angivet, at de har undervist et hold, hvor der både er elever, som er over og under 25 år, eller et hold, hvor der kun er elever, der er over 25 år. Signifikansniveau: P-værdi = 0,069

Kilde: Lærersurvey 2016.

Tabellen viser i forhold til det sociale miljø, at de fleste lærere vurderer, at etableringen af erhvervsuddannelse for voksne har påvirket det sociale miljø i positiv retning eller hverken påvirket det i positiv eller negativ retning. Afhængigt af område er det mellem 5 og 12 %, der vurderer, at det sociale miljø påvirkes i negativ retning.

7.2.4 Skoler oplever, at nogle voksengrupper er forsvundet efter reformen

Nogle skoler oplever samtidig, at reformen har betydet, at der er grupper af voksne elever, som de ikke har efter reformen. Dette er ikke nødvendigvis en konsekvens af indførelsen af euv, men kan skyldes andre dele af reformen, fx adgangskrav.

Ifølge interview med lærere og ledere på skolerne drejer det sig fx om målgrupper af elever, der er 25 år eller derover, der har svage forudsætninger på den ene eller anden måde. Det drejer sig fx om elever, som inden reformen havde behov for et forlænget grundforløb.

På en af SOSU-skolerne i det kvalitative studie oplever man fx, at der er nogle af de grupper af voksne elever, der påbegyndte en erhvervsuddannelse inden reformen, der er forsvundet fra erhvervsuddannelserne efter reformen. Det gælder fx indvandrerkvinder, der er 25 år eller derover eller voksne i 20'erne og 30'erne med forskellige problematikker, der udfordrer dem i forhold til uddannelse og beskæftigelse. En leder på strategisk niveau på skolen siger:

Indvandrerkvinder, der havde et behov for dansk som andetsprog kunne vi have i et længere grundforløb [før reformen, red.]. Det var en del af skolens dna at arbejde med disse grupper, men nu er de for en stor del væk efter reformen. Set med samfundets briller og uddannelsespolitisk, synes jeg, det er ærgerligt (..) vi kunne faktisk gøre nogle af dem til gode hjælpere. (Strategisk leder, SOSU-skole)

En leder fra en kombinationsskole tilføjer:

Jeg kunne ønske mig, at vi kunne lave et GF1 for voksne, da GF2 på landsplan er blevet forkortet, så kunne vi rumme flere, end vi kan i dag. (Strategisk leder, kombinationsskole)

At disse grupper af elever, der er 25 år eller derover, er forsvundet, er ifølge skolerne en konsekvens af de samlede ændringer reformen har medført, herunder også adgangskrav.

Samlet set er der få indikationer på, at der skabt et særligt voksenpædagogisk miljø efter reformen, bortset fra de skoler, hvor der er volumen til at samle elever, der er 25 år eller derover, på særlige hold. Elever, der er 25 år eller derover, og lærere har med nogle få undtagelser den samme vurdering af det sociale, faglige miljø og voksenuddannelsesmiljøet som før reformen. Sundhed, omsorg og pædagogik skiller sig dog ud på grund af en stor vækst af elever, der er 25 år eller derover på grundforløbet.

7.3 Vurdering af betydningen af euv for reformmålene

I forhold til en vurdering af betydningen af etableringen af voksensporet for reformmålene er det et vigtigt resultat, at 68 % af lederne i september 2016 – efter et år med euv – finder, at det er svært eller meget svært at implementere realkompetencevurdering. Og 85 % af lederne finder, at det er svært eller meget svært at tilrettelægge og gennemføre merit, eftersom disse to elementer er grundsten i euv. Hvis man finder det svært at implementere disse elementer, er det en tydelig indikation på, at man i det hele taget finder det svært at implementere euv. Som vi så indledningsvist i dette kapitel, oplever skolerne, at euv på mange måder er vanskelig at implementere, herunder at den pædagogiske tilrettelæggelse er udfordrende.

73 % af eleverne vurderer i høj grad eller i nogen grad, at afkortningen af grundforløbet er dækkende for det, de ved og kan i forhold til uddannelsen. Der har *ikke* været nogen statistisk signifikant ændring i andelen af elever på 25 år eller derover, der vurderer, at afkortningen var dækkende for det, de selv synes, de ved og kan. Det er ligeledes et vigtigt resultat, at det

forhold, at flere får afkortet deres grundforløb, *ikke* synes at have påvirket andelen af elever, der vurderer afkortningen som dækkende.

Selvom tre ud af fire voksne elever finder, at afkortningen er dækkende i forhold til, hvad de selv synes, de ved og kan, er der sket en signifikant stigning i andelen af lærere, der vurderer, at de elever, der har fået afkortet deres forløb, har for kort tid til at nå de faglige mål. Denne andel er størst inden for Kontor, handel og forretningsservice, hvor 63 % af lærerne vurderer, at eleverne i høj grad eller i nogen grad har for kort tid til at nå de faglige mål. Og mindst inden for Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor det er 48 % af lærerne, der har denne opfattelse. Hertil kommer, at et flertal af lærerne inden for alle fire uddannelsesområder (andelen spænder fra 55 % til 63 %) finder, at de voksne elever, der har fået afkortet deres forløb, i høj grad eller i nogen grad har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab. I forhold til dette betyder det mindre i forhold til vurderingen, at der er sket en stigning i andelen af lærere, der vurderer, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø på skolen på to af fire hovedområder, heraf det ene Sundhed, omsorg og pædagogik, hvor det forbedrede miljø kan forklares ved en stigning i antallet af elever, der er 25 år eller derover på grundforløbet.

Skolerne oplever, at det i kombination med, at der er blevet færre elever på 25 år eller derover efter reformen, er udfordrende at skabe et pædagogisk miljø, som voksne oplever som motiverende, relevant og udbytterigt. Data fra surveyen viser, at elever på 25 år eller derover heller ikke ændrer vurderingen af voksenuddannelsesmiljøet eller vurderingen af det faglige miljø i de erhvervsrettede eller almene fag. Noget lignende gjorde sig dog gældende for elever under 25 år i forhold til ungdomsuddannelsesmiljø, jf. kapitel 3, og kan også skyldes det tidlige tidspunkt i reformprocessen, som målingen er gennemført på.

Samlet set vurderes det på baggrund af ovenstående resultater, at det er mindre sandsynligt, at indsatsområdet i sin nuværende form på grundforløbet vil bidrage til opfyldelsen af de fire reformmål, eller umiddelbart har skabt en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej fra ufaglært til faglært. Dette understøttes af optaget af elever på 25 år eller derover, der er faldet mellem 29 og 74 % på tre ud af fire hovedområder.

Derudover gælder det, i mod reformens intentioner, om at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse (mål 2), at foreløbige tal fra STIL indikerer, at frafaldet for elever, der er 25 år eller derover, er steget efter reformen. Seks måneder efter start på grundforløbet var frafaldet 21,7 % for elever på 25 år eller derover, der startede i 3. kvartal i 2015, mens det var henholdsvis 21,4 og 19,3 % for elever, der startede i 3. kvartal 2013 og 2014.

Med udgangspunkt i det kvalitative studie vurderer vi det som mindre sandsynligt, at den tid, afkortningen frigiver, anvendes til undervisningsaktiviteter eller studier på egen hånd, der for alvor giver værdi til, at elever, der er 25 år eller derover, bliver så dygtige, som de kan (mål 3).

I forhold til mål 4, om trivslen på erhvervsuddannelserne skal stige, viser første måling af trivsel efter reformen et fald for elever på 25 år eller derover, som for øvrige elevgrupper, i forhold til før reformen. Det er dog vanskeligt på nuværende tidspunkt at afgøre, om dette alene er et midlertidigt eller permanent fald.

8 Reformmål

Som gennemgået i kapitel 2 har partierne bag den politiske aftale om erhvervsuddannelsesreformen fastsat fire klare mål for erhvervsuddannelsernes udvikling.

I dette kapitel redegør vi for de resultater i forhold til reformmålene, der er væsentlige for den indeværende rapport om grundforløb efter reformen. Som hovedregel anvendes de operationaliseringer og indikatorer, som UVM har udarbejdet til brug for monitoreringen af reformen, og som løbende offentliggøres i datavarehuset for erhvervsuddannelserne på ministeriets hjemmeside. Der henvises til UVM's statusredegørelse fra januar 2017 for den fuldstændige oversigt over status i forhold til reformmål (UVM 2017).

En undtagelse fra dette er data for elevtrivsel, hvor KORA og EVA anvender egne data, da UVM's data for elevtrivsel først er oparbejdet efter reformens indførelse og dermed ikke inkluderer målinger for elevernes trivsel forud for reformen. KORA og EVA har indsamlet data om elevernes trivsel både forud for og efter reformens indførelse, hvorfor disse data således rummer et baselineperspektiv. KORA og EVA tager udgangspunkt i det såkaldte WHO-5-trivselsindeks, der kan anvendes som et generelt mål for personers trivsel (se fx Sundhedsstyrelsen (udateret) for en introduktion). Det måler til gengæld trivsel på færre dimensioner end i UVM's trivselsmåling, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på forskellen mellem de to målinger af trivsel.

Kapitlet er bygget op omkring de fire overordnede reformmål. Først behandles mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse, herefter mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse og mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan, og sidst mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

8.1 Mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse

Det første reformmål vedrører, at flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse:

Resultatmål 1.1:

Mindst 25 % skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse i 2020. Andelen skal op på mindst 30 % i 2025.

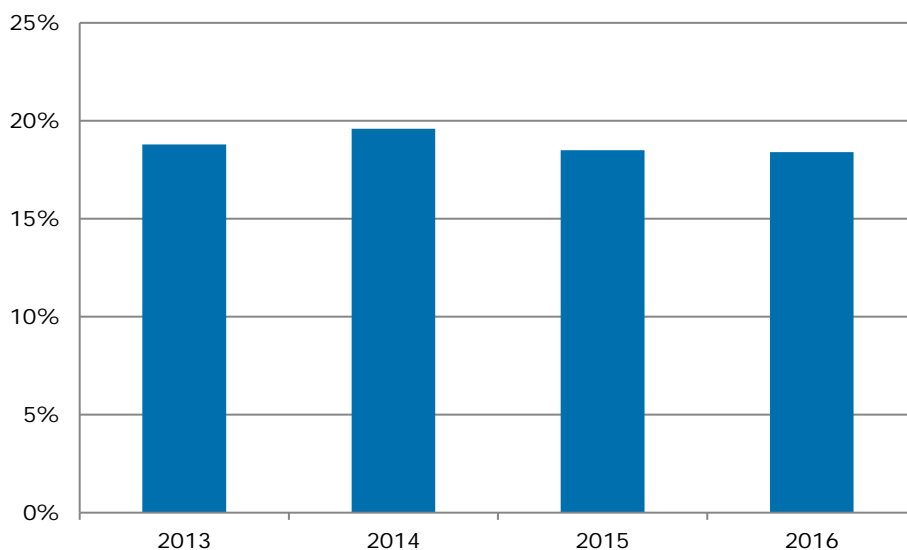
Kilde: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014

I forhold til denne rapport er en indikator relevant i forbindelse med reformmål 1:

- Andelen af elever fra 9. eller 10. klasse, der søger en erhvervsuddannelse som 1. prioritet

Søgningen direkte fra 9. eller 10. klasse fremgår af figuren nedenfor.

Figur 8.1 Andel elever, som efter grundskolen søger eud som 1. prioritet – landsplan



Note: Figuren viser andel 1. prioritetsansøgninger til erhvervsuddannelserne fra de elever, som forlader grundskolens 9. og 10. klasse. Andelen er opgjort på baggrund af oplysninger trukket fra optagelse.dk i marts måned 2016.

Kilde: UVM's datavarehus

Figuren viser, at 18,8 og 19,6 % af eleverne i 2013 og 2014 i de sidste år inden reformen valgte en erhvervsuddannelse direkte efter 9. og 10. klasse. For de første reformår 2015 og 2016 er andelen henholdsvis 18,5 og 18,4 %.

Samlet set må det konkluderes, at rekrutteringen fra 9. eller 10. klasse i 2015 og 2016 er på niveau med eller lidt lavere end årene før reformen. Dette skal ses i forhold til et resultatmål om, at 25 % af eleverne i 2020 skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse, og 30 % i 2025.

8.2 Mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse

Det andet reformmål vedrører, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Resultatmål 2.1:

Fuldførelsen skal stige fra 52 % i 2012 til mindst 60 % i 2020 og mindst 67 % i 2025.

Kilde: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014

I forhold til denne rapport er to indikatorer relevante i forbindelse med reformmål 2:

- Fuldførelsesprocent
- Andel, der overgår fra grund- til hovedforløb.

Nedenstående tabel viser udviklingen i fuldførelsesprocenten i årene 2010-2015.

Tabel 8.1 Fuldførelsesprocenten på de erhvervsfaglige uddannelser fordelt på tilgangår.

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Erhvervsuddannelser, grundforløb | 76 | 76 | 75 | 76 | 74 | 74 |
| Erhvervsuddannelser, hovedforløb | 82 | 82 | 81 | 81 | 80 | 78 |
| Øvrige erhvervsfaglige uddannelser | 60 | 59 | 57 | 54 | 54 | 55 |
| Total | 56 | 56 | 54 | 53 | 50 | 50 |

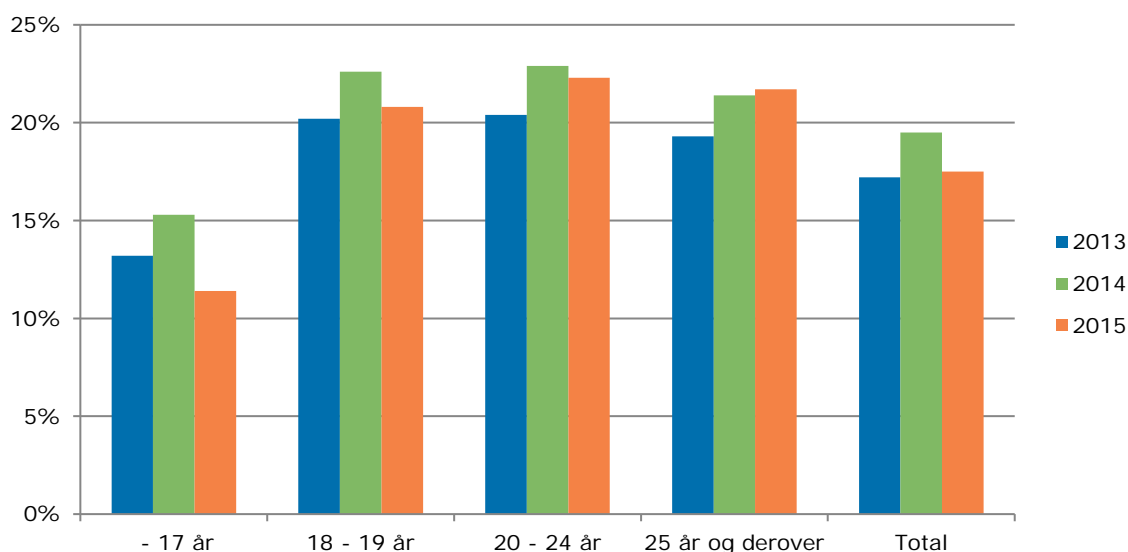
Note: Data er opgjort efter tilgangår. Fuldførelsesprocenten svarer til andelen af en årlig tilgang, der forventes at fuldføre uddannelsen, beregnet ud fra elevernes faktiske fuldførelse de tidligere år, og derfor ændrer den sig, når registeret opdateres med nye oplysninger om elevfuldførelse, eller der foretages efter registreringer i registret. Fuldførelsesprocenten for 2012 er således korrigeret fra 52 % til 54 % (UVM 2017)

Kilde: UVM's datavarehus

Tabellen viser, at fuldførelsesprocenten faldet i perioden frem til reformen. På grundforløbet er fuldførelsesprocenten 74 % i både 2014 og 2015.

STIL (2016) opgør foreløbige tal i forhold til frafald for elever, der påbegynder grundforløbet i 3. kvartal i 2013 og 2014, der er de sidste år før reformen, og 2015, det første reformår. Tallene gengives i Figur 8.2 opdelt på forskellige aldersgrupper som en indikation på udviklingen i frafaldet efter reformen.

Figur 8.2 Frafall seks måneder efter påbegyndt grundforløb blandt elever tilgået i 3. kvartal det pågældende år. Fordelt på aldersgrupper



Kilde: STIL (2016a)

Tabellen viser, at ud fra den foreløbige opgørelse, er frafaldet efter start på grundforløbet i det første reformoptag i august-september 2015 lavere for gruppen af elever under 18 år end de sidste to år før reformen. Frafalltet var 15,3 % i 2014 og 11,4% i 2015. Det betyder også, at frafalltet er lavere for de elever, der starter på GF1 frem for direkte på GF2.

For 18-24-årige elever er frafalltet stort set det samme for de elever, der påbegyndte i 3. kvartal 2015, som i de seneste to år før reformen. For 18-19-årige var frafalltet i 2015 20,8 %, i

2013 var det 20,3 % og i 2014 22,6 %. For 20-24-årige var frafaldet 22,3 % i 2015, i 2013 20,4 % og 22,9 % i 2014.

Frafaldet for elever, der er 25 år eller derover, er steget i 2015. Seks måneder efter start på grundforløbet var frafaldet 21,7 % i 2015, mens det var lavere i 2014 og 2013, henholdsvis 21,4 og 19,3 %.

De foreløbige opgørelser fra STIL viser også, at frafaldet er lavere for elever på euv2 (19,3 % seks måneder efter start på grundforløb, end for elever på euv3, 22,6 %). Dette er forventeligt, når man tager i betragtning, at målgruppen på euv3 er svagere end på euv2, målt i forhold til uddannelsesbaggrund og erhvervs erfaring (STIL 2016a).

Overgang fra GF2 til hf inden for tre måneder efter fuldførelse af grundforløbet

Data fra UVM viser, at overgangen fra grundforløbet inden for tre måneder efter fuldførelse af grundforløbet er relativt stabilt i perioden 2013-2015 (der tages udgangspunkt i kalenderår, så data fra 2015 omfatter både elever fra før og efter reformen).

Tabel 8.2 Overgang til hovedforløb senest tre måneder efter fuldført GF

| Kalenderår | Uddannelsesaftale | I gang med HF | |
|------------|-------------------|---------------|-----------------------|
| | | Skolepraktik | I gang med HF (I alt) |
| 2013 | 41,5 % | 12,8 % | 54,3 % |
| 2014 | 40,8 % | 12,8 % | 53,6 % |
| 2015 | 40,8 % | 12,9 % | 53,7 % |

Kilde: UVM's datavarehus

I 2013 var 54,3 % af eleverne i gang med et hovedforløb inden for tre måneder, efter de havde afsluttet grundforløbet. I 2014 var andelen 53,6 % og i 2015 53,7 %.

Samlet var den forventede fuldførelse den samme i 2014 og 2015, både på grundforløb og når grundforløb og hovedforløb ses under ét. Fuldførelsen på grundforløbet er dog steget for elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse, mens den er uændret for de øvrige elever, der er under 25 år. For elever, der er 25 år eller derover, er fuldførelsen faldet. Det skal ses i forhold til et mål om, at fuldførelsen skal stige til mindst 60 % i 2020 og mindst 67 % i 2025.

8.3 Mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan

Det tredje reformmål vedrører, at erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan.

Resultatmål 3.1:

Andelen af de dygtigste elever – målt ved andel af elever med den samlede mængde fag, der afsluttes på højere niveau end det obligatoriske minimumsniveau fastsat af de faglige udvalg – skal øges år for år. Der udarbejdes en baseline med udgangspunkt i skoleåret 2013/14.

Resultatmål 3.2:

Den høje beskæftigelse for nyuddannede skal opretholdes.

Kilde: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014

I forhold til denne rapport er en indikatorer relevante i forbindelse med reformmål 3:

- Andel af elever, som starter et eud-forløb, som vælger eux

Inden reformen var tilbuddet om eux forbeholdt elever på de tekniske uddannelser, men med reformen blev udbuddet udvidet til elever på de merkantile uddannelser og social- og sundhedsuddannelserne. Generelt indeholder eux-forløb kortere praktikperioder og længere skoleperioder i forhold til de ordinære erhvervsuddannelser.

I alt viser tal fra UVM, at andelen af elever, der vælger erhvervsuddannelsen som eux-forløb i 2015/2016 er 7 %. Det er en stigning på cirka 5 procentpoint fra 2014/2015 (UVM 2017). Dette er i en overensstemmelse med reformens intention.

8.4 Mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes

Det fjerde reformmål vedrører, at tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

Resultatmål 4.1:

Elevernes trivsel og aftagervirksomhedernes tilfredshed skal øges frem mod 2020.

Kilde: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014

I forhold til denne rapport er en indikatorer relevante i forbindelse med reformmål 4:

- Elevtrivselsmålinger.¹¹

Elevtrivsel måles med to forskellige metoder. UVM har igangsat en landsdækkende trivselsmåling på erhvervsuddannelserne, hvoraf resultaterne for 2015 er offentliggjort i datavarehuset. Undersøgelsen viser generelt gennemsnitlig trivsel på erhvervsuddannelserne svarende til 4 på en skala fra 0 til 5. Målingen omfatter mange forskellige dimensioner af trivsel, men har den ulempe, at første dataindsamling er fra efteråret 2015 – og at det derfor ikke er muligt at sammenligne trivsel før og efter reformen.

Som led i følgeforskningsprojektet har KORA derfor foretaget en selvstændig indsamling af data om elevtrivsel. Denne indsamling er foregået ved samme lejlighed som øvrige data om elevernes vurdering af grundforløb. Der er færre spørgsmål i den end i UVM's dataindsamling, men har den fordel, at den rummer data fra både før og efter reformen. Det er således muligt at sammenligne trivslen blandt eleverne, som påbegynder et grundforløb i august-september

¹¹ De landsdækkende virksomhedstfredshedsmålinger vil være tilgængelige i 2017 til brug for rapporten om hovedforløb efter reformen.

2014 og 2015. I spørgeskemaerne fra 2014 og 2015 er eleverne blevet stillet fire spørgsmål, der omhandler deres trivsel, og som er samlet i et fælles mål for deres trivsel (et trivselsindeks) (se boks nedenfor).

Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at opgørelsen af om reformen indfrir målet om øget elevtrivsel er knyttet til UVM's landsdækkende trivselsmåling.

Spørgsmål til elever om trivsel i følgeforskningsprojektet

Trivselsindekset er beregnet ud fra fire spørgsmål om trivsel. De fire spørgsmål er:

Tænk på de sidste tre måneder. Hvor ofte har du oplevet at...?

1. Være glad og i godt humør
2. Føle dig aktiv og energisk
3. Vågne frisk og veludhvilet
4. Din dagligdag har været fyldt med ting, der interesserer dig.

Til hvert spørgsmål er der fem svarkategorier, som hver har fået tildelt en værdi:

På intet tidspunkt = 0 point

Lidt af tiden = 1 point

Halvdelen af tiden = 2 point

Det meste af tiden = 3 point

Hele tiden = 4 point

Trivselsindekset udregnes for hver person ved at samle antallet af point for hvert spørgsmål. Den samlede sum ganges med 6,25 for at få en skala med værdier mellem 0-100. Elever, som ikke har svaret på alle spørgsmål, er udeladt i beregningen af indekset.

Trivselsindekset tager udgangspunkt i WHO-5-trivselsindekset med enkelte tilpasninger i spørgsmålsformuleringer og svarkategorier (Sundhedsstyrelsen, n.d.). UVM's trivselsmåling er således mere omfattende og omfatter også forhold som fysiske rammer, egne evner, egen indsats og motivation og læringsmiljø, praktik (UVM 2016). Dette er forhold, der undersøges andetsteds i KORAs og EVAs spørgeskema til elever.

I det følgende tages udgangspunkt i KORAs spørgsmål om trivsel. I bilagstabel 1 ses fordelingen af svarene for alle elever i 2014 og 2015. Det ses, at eleverne på erhvervsuddannelserne generelt trives godt både før og efter reformen. Langt størstedelen af eleverne svarer, at de "det meste af tiden" eller "hele tiden" er glade og i godt humør (84 % i 2014 og 80 % i 2015), føler sig aktive og friske (75 % i 2014 og 63 % i 2015) og har en dagligdag, som er fyldt med ting, som interesserer dem (75 % i 2014 og 67 % i 2015). En lidt mindre andel giver samme positive tilkendegivelse, når man spørger til, om de vågner friske og udhvilede (56 % i 2014 og 49 % i 2015).

Langt størstedelen af eleverne trives generelt set på erhvervsuddannelserne. Det fremgår af såvel KORAs som UVM's målinger af trivsel, jf. ovenstående. Resultaterne af KORAs undersøgelse viser dog, at der er sket et fald i trivslen fra august-september-optaget 2014 til 2015.

I Tabel 8.3 ses andelen af elever, som svarer "det meste af tiden" eller "hele tiden" på trivsels-spørgsmålene opdelt på uddannelsesområderne. Her kan man se, at for alle områder trives størstedelen af eleverne både før og efter reformen. Blandt elever på uddannelsesområdet Kontor, handel og forretningsservice er der en lidt mindre andel, der svarer positivt på trivselsspørgsmålene i forhold til eleverne på de øvrige uddannelsesområder. For alle uddannelsesområder gælder, at andelen, der svarer positivt på de enkelte trivsels-spørgsmål, er faldet

fra 2014 til 2015 – bortset fra blandt elever på Fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvor andelen, der svarer "det meste af tiden" eller "hele tiden" på spørgsmålet om at være glad og i godt humør, er steget fra 83 % i 2014 til 85 % i 2015.

Tabel 8.3 Trivselsspørgsmål for elever fordelt på uddannelsesområde, der påbegyndte et eud grundforløb i 2014 eller 2015. Andel, der svarer "Det meste af tiden" eller "Hele tiden"

| | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | Kontor, handel og forretningsservice | | Omsorg, sundhed og pædagogik | | Teknologi, byggeri og transport | |
|--|-----------------------------------|------|--------------------------------------|------|------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 |
| Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet at...? | | | | | | | | |
| Være glad og i godt humør | 83 | 85 | 80 | 73 | 85 | 81 | 86 | 80 |
| Føle dig aktiv og energisk | 74 | 68 | 67 | 55 | 78 | 66 | 79 | 64 |
| Vågne frisk og veludhvilet | 59 | 54 | 49 | 42 | 59 | 50 | 59 | 51 |
| Din dagligdag har været fyldt med ting, der interesserer dig | 79 | 74 | 67 | 63 | 80 | 67 | 78 | 66 |

Note: Vægtede andele. Antal observationer, der svarede på trivselsspørgsmål var i 2014 1.934 og i 2015 1.829.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af surveydata.

På baggrund af de fire trivselsspørgsmål er udregnet et trivselsindeks, se boks ovenfor om beregning af trivselsindekset. Trivselsindekset har en skala fra 0 til 100, hvor 100 angiver den bedst mulige trivsel.

I Tabel 8.4 ses det gennemsnitlige trivselsindeks for alle elever og for elever inden for forskellige uddannelsesområder, aldersgrupper, etnicitetsgrupper, samt for grupper opdelt på deres køn og karaktergennemsnit ved grundskolens afgangsprøver. Betragtes hele gruppen af elever på et grundforløb, er den gennemsnitlige score på trivselsindekset 71 i august-september 2014 og 67 i august-september 2015. Når vi ser overordnet på hele gruppen af elever, er der altså sket et signifikant fald i trivselsindekset fra 2014 til 2015 på 4 indekspoint. Ændringen i den gennemsnitlige score på trivselsindekset blandt alle elever, der påbegynder et grundforløb fra 2014 og 2015, er stort set den samme, når der kontrolleres for en lang række karakteristika.¹²

Sammenligner vi den gennemsnitlige trivselsscore for elever på de enkelte uddannelsesområder, ses det, at eleverne på uddannelsesområdet Kontor, handel og forretningsservice har den laveste trivselsscore både i 2014 og i 2015. Blandt eleverne på alle de fire uddannelsesområderne er der sket et fald i trivselsscoren fra 2014 til 2015. Faldet er dog kun på et point blandt elever på uddannelsesområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser og ikke signifikant forskelligt fra nul.

¹² Vi har undersøgt ændringen i det gennemsnitlige trivselsindeks fra 2014 til 2015, hvor vi kontrollerer for køn, alder, etnicitet, uddannelsesområde, forældres beskæftigelses- og uddannelsesstatus samt elevens karakter fra folkeskolens afsluttende prøver, kriminalitetsregistreringer og køb af psykofarmaka året inden påbegyndelse (se Bilagstabel 1.2). Forskellen i den gennemsnitlige trivselsscore fra 2014 til 2015 ændres stort set ikke, når vi tillige kontrollerer for, at der er sammenhæng mellem elevernes score på de enkelte skoler, når vi kun ser på de elever, der opnår et karaktergennemsnit over 02 i dansk og matematik i folkeskolens afsluttende prøver (forskellen i det gennemsnitlige trivselsindeks er 4,4), og når vi udelader elever, der påbegynder et grundforløb på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik (forskellen i det gennemsnitlige trivselsindeks er 4,6).

Når vi ser på grupper af mænd og kvinder, yngre og ældre elever, samt elever med forskellige etnisk baggrund, ser vi også et fald i trivselsindekset. Faldet er dog ikke signifikant for alle undergrupperne. Generelt scorer mænd lidt højere på KORAs trivselsindeks end kvinder, og de ældre elever lidt højere end de yngre elever. Dette adskiller sig fra UVM's trivselsindeks, hvor kvinder trives bedre end mænd (UVM 2016). Forskellen skyldes formentlig forskellen mellem, hvilke dimensioner der medtages i indekset.

I både 2014 og 2015 scorer elever med relativt lave (eller ingen) karakter fra den afsluttende prøve i folkeskolen højere på trivselsindekset end elever med relativt høje karakter (3-4 indekspoint). Uanset elevernes afgangskarakter fra grundskolen ses dog et signifikant fald i trivselsindekset fra 2014 til 2015.

Faldet i point er størst for gruppen, der opnåede et karaktergennemsnit mellem 3 og 5 ved afgangsprøven (7 point). Men også for gruppen af elever, der har over 2 i gennemsnit som helhed, er der sket et signifikant fald i trivselsindekset fra 70 i 2014 til 66 i 2015.

Tabel 8.4 Trivselsindeks (gennemsnit) for alle elever og udvalgte grupper i 2014 og 2015

| | 2014 | 2015 |
|--|------|------|
| Alle elever | 71 | 67 |
| <i>Uddannelsesområde</i> | | |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 71 | 70 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 67 | 62 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 73 | 67 |
| Teknologi, byggeri og transport | 72 | 67 |
| <i>Køn</i> | | |
| Kvinder | 69 | 65 |
| Mænd | 72 | 68 |
| <i>Aldersgrupper</i> | | |
| 15-19 | 71 | 66 |
| 20-25 | 69 | 66 |
| >25 | 72 | 69 |
| <i>Etnicitet</i> | | |
| Ikke-vestlig indvanderer ¹ | 74 | 71 |
| Vestlig indvanderer ¹ | 73 | 64 |
| Etnisk danske | 70 | 66 |
| <i>Karakter ved afslutning af grundskolen (gennemsnit af dansk og matematik)²</i> | | |
| Under 3 eller ingen karakter | 72 | 68 |
| Mellem 3 og 5 | 72 | 65 |
| Over 5 | 68 | 65 |
| Over 2 (karakterkrav efter reformen) | 70 | 66 |

Note: 1) Definitionen af indvandrere følger Danmarks Statistiks definition. Indvandrere forstås her som indvandrere eller efterkommere. Vestlige lande er: Grønland, Finland, Island, Norge, Sverige, Færøerne, Luxembourg, Nordirland, Belgien, Frankrig, Grækenland, Holland, Irland, Italien, Portugal, Spanien, Storbritannien, Østrig, Tyskland, Cypern, Tjekkiet, Slovakiet, Malta, Polen, Ungarn, Estland, Letland, Litauen, Slovenien, USA, Canada, Japan, Australien, New Zealand. Ikke-vestlige lande er alle øvrige lande. Indvandrere og efterkommere med et uklart oprindelsesland grupperes som ikke-vestlige indvandrere og efterkommere.

2) Gennemsnittet er udregnet efter UVM's definition på karakterkravet. Følgende prøver indgår for 9. klasse: tre skriftlige karakterer og én mundtlig karakter i dansk og to skriftlige karakterer i matematik. Følgende prøver indgår for 10. kl.: én skriftlig karakter og én mundtlig karakter i dansk og én skriftlig karakter i matematik. Signifikante forskelle mellem trivselsindekset i 2014 og 2015 er testet med et 2-sidet t-test. Signifikante forskelle er markeret med **fed**. Antal observationer for alle er 1.934 i 2014 og 1.829 i 2015. Alle gennemsnit er vægtet.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af survey og registerdata.

I Bilagstabel 1.2 er vist en lineær regressionsmodel af trivselsindekset for henholdsvis 2014 og 2015 og en samlet regression for 2014 og 2015, hvor der kontrolleres for år. Af tabellen ses blandt andet, at der er signifikante forskelle i den gennemsnitlige trivsel mellem mænd og kvinder, mellem indvandrere og efterkommere med ikke-vestlig baggrund og danskere¹³, mellem elever indskrevet på forskellige uddannelsesområder, mellem elever, hvis far har en erhvervsuddannelse og elever, hvis far har en videregående uddannelse og mellem elever, der bruger eller ikke bruger psykofarmaka.

Samlet set viser KORAs trivselsmåling, at elevtrivslen er faldet en smule på det første optag i forhold til året før reformen.

¹³ Vestlige indvandrere og efterkommere er inkluderet blandt danskere, da gruppen er relativt lille.

Litteratur

- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. (2003). *Nye veje i evaluering*, Aarhus: Systime.
- EVA (2008). *Kompetencevurderinger på erhvervsuddannelserne*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2015a). *Merit og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne*, København: Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2015b). *Skolers arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016a). *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne. Notat om de første erfaringer*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016b). *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne. Status på aktiviteten til og med første halvår af 2016*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016c). *Virksomhedernes kendskab til erhvervsuddannelse for voksne (euv) og deres vurderinger af hvor attraktiv euv er*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016d). *UU-centrenes vejledning. Brugerundersøgelse blandt elever i 9. klasse, 10. klasse og specialklasse, juni 2016*, København: Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2017). *Evaluering af sommerkurser. Erfaringer fra sommerkurser i forbindelse med betinget optagelse til EUD i 2015 og 2016*, København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flarup, L.H. et al. (2016). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen. Baseline-måling*, København: KORA & Danmarks Evalueringsinstitut.
- Funnel, S. & Rogers, P. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*, San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Harrits, G.S., Strømbæk Pedersen, C. & Halkier, B. (2012). "Indsamling af interviewdata" i *Metoder i statskundskab*, red. L. Bøgh Andersen, K. Møller Hansen & R. Klemmensen, 2. udg., København: Hans Reitzel.
- Humlum, M. & Jensen, T. (2010). *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* København: AKF.
- Justitsministeriet (2015). *Kriminalitet og alder Udviklingen i strafferetlige afgørelser 2005-2014*, København: Justitsministeriet.
- Jørgensen, C.H. (2016). "Reformen af erhvervsuddannelserne – En gang til, forfra og om igen", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, pp. 9-18.
- Jørgensen, C.H. (2014). *The Current State of the Challenges for VET in Denmark, NORD-VET – The Future of VET in the Nordic Countries*, Roskilde: Roskilde University, Department of Psychology and Educational Studies.
- Kondrup, S. & Friche, N. (2016), "Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, pp. 19-28.

- Madsen, P. & Koudahl, P. (2016), "Den implicitte lærer", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, pp. 52-60.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, 4th edn, Los Angeles: Sage.
- Regeringen et al. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 24. februar 2014*, Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.
- Slottved, M. et al. (2016). *Hovedforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen. Baseline-måling*, København: KORA & Danmarks Evalueringsinstitut.
- STIL (2016a) *Frafald på erhvervsuddannelserne*, København: Styrelsen for It og Læring.
- STIL (2016b). *Optag og optagelsesproces på erhvervsuddannelserne 2015*, København: Styrelsen for It og Læring.
- Sundhedsstyrelsen (udateret). *Guide til trivselsindekset WHO-5*. København: Sundhedsstyrelsen.
- UVM (2015). *Udviklingen i karakterer i grundskolen, 9. klasse, 2010/2011 – 2014/2015*, København: Undervisningsministeriet.
- UVM (2016). *Opsummerende notat om resultater af elevtrivselsmålingerne på EUD, 2015*. København: Undervisningsministeriet.
- UVM (2017). *Statusredegørelse for implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skoleåret 2015/2016*. København: Undervisningsministeriet.
- Wahlgren, B. (2015). *Perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse*, København: Undervisningsministeriet.
- (De) Økonomiske Råd (2014). *Dansk Økonomi Forår 2014. Konjunkturvurdering. Holdbarhed og generationer. Ungdomsuddannelser*, København: De Økonomiske Råd.

Bilag 1 Tabeller trivselsanalyse

Bilagstabel 1.1 Trivselsspørgsmål og svarfordeling for alle elever på et eud grundforløb i 2014 eller 2015. Procent

| Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet at...? | På intet tidspunkt | | Lidt af tiden | | Halvdelen af tiden | | Det meste af tiden | | Hele tiden | |
|--|--------------------|------|---------------|------|--------------------|------|--------------------|------|------------|------|
| | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 |
| Være glad og i godt humør | 0,3 | 0,9 | 4,6 | 5,9 | 11,4 | 13,6 | 54,5 | 52,5 | 29,1 | 27,2 |
| Føle dig aktiv og energisk | 1,6 | 3,5 | 7,7 | 11,7 | 16,3 | 21,9 | 50,5 | 42,7 | 24,0 | 20,1 |
| Vågne frisk og veludhvilet | 7,3 | 8,8 | 14,4 | 19,7 | 22,5 | 22,3 | 39,6 | 33,5 | 16,2 | 15,8 |
| Din dagligdag har været fyldt med ting, der interesserer dig | 1,3 | 2,7 | 7,5 | 10,9 | 15,9 | 19,8 | 47,0 | 43,4 | 28,4 | 23,3 |

Bilagstabel 1.2 Sammenhænge mellem trivselscore og demografiske, socioøkonomiske og andre faktorer. For år 2014, 2015 og 2014 og 2015 samlet.

| | 2014 | 2015 | 2014 og 2015 |
|--|-------------|-------------|--------------|
| Efter reformen – 2015 (dummy) | - | - | -4,5 |
| Kvinde | -2,9 | -4,2 | -3,6 |
| <i>Alderskategorier (ref. 15-19 år)</i> | | | |
| 20-24 år | -1,7 | 0,8 | -0,2 |
| 25 år | -0,7 | 3,3 | 1,6 |
| <i>Etnicitet (ref. etnisk dansk eller vestlig indvandrere)</i> | | | |
| Ikke-vestlig indvandrere | 2,3 | 5,2 | 3,9 |
| <i>Uddannelsesområde (ref. Teknologi, byggeri og transport)</i> | | | |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 0,5 | 3,8 | 2,3 |
| Kontor, handel og forretningsservice | -4,4 | -3,7 | -4,1 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 1,3 | 1,5 | 1,4 |
| <i>Faders beskæftigelsesstatus da eleven er 14 år (ref. fader er ej i beskæftigelse)</i> | | | |
| Fader i beskæftigelse | -0,8 | 1,8 | 0,6 |
| Faders beskæftigelsesoplysning mangler (missing value) | 2,1 | 2,9 | 2,7 |
| <i>Moders beskæftigelsesstatus da eleven er 14 år (ref. moder er ej i beskæftigelse)</i> | | | |
| Moder er i beskæftigelse | 0,6 | -0,8 | -0,03 |
| Moders beskæftigelsesoplysninger mangler (missing value) | 1,5 | -6,7 | -3,2 |

| | 2014 | 2015 | 2014 og 2015 |
|---|-------------|-------------|--------------|
| <i>Faders uddannelse da eleven er 14 år (ref. fader har en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse)</i> | | | |
| Ikke-kompetencegivende uddannelse | 1,8 | 4,1 | 3,0 |
| Erhvervsuddannelse som højest gennemførte uddannelse | 2,7 | 5,3 | 4,0 |
| Faders uddannelsesniveau mangler (missing value) | 0,03 | 2,9 | 1,3 |
| <i>Moders uddannelse da eleven er 14 år (ref. moder har en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse)</i> | | | |
| Ikke-kompetencegivende uddannelse | 3,2 | 0,1 | 1,5 |
| Erhvervsuddannelse som højest gennemførte uddannelse | 0,9 | 1,5 | 1,2 |
| Moders uddannelsesniveau mangler (missing value) | 4,1 | 5,6 | 4,9 |
| Har en kriminel afgørelse året inden påbegyndelse | -0,6 | -4,2 | -2,7 |
| Har købt psykofarmaka året inden påbegyndelse | -4,8 | -6,1 | -5,5 |
| <i>Karakter ved afslutning af grundskolen, gennemsnit af dansk og matematik (ref. missing eller under 02)</i> | | | |
| Mellem 3 og 5 | 0,3 | -2,3 | -1,1 |
| Over 5 | -2,2 | -1,6 | -1,9 |
| Antal observationer | 1.934 | 1.829 | 3.763 |

Note: Tabellen viser en lineær regression af trivselsscoren. Talværdierne angiver således forskellen i indekspoint på trivselsscoren ved en ændring på 1 i den pågældende variabel. Fx angiver værdien -2,9 i regressionen for 2014, at kvinderne i gennemsnit havde en trivselsscore, der var 2,9 point lavere end mændenes i 2014. Tal, der er signifikant forskellige på 5 %-signifikansniveau, er markeret med **fed** skrift. Vægtede tal.

Kilde: Egne beregninger på survey- og registerdata.

Bilag 2 Hvem er eleverne på grundforløbet før og efter reformen?

Formålet med dette bilag er at beskrive den elevpopulation, som indgår i nærværende rapport. I rapportens tidligere kapitler indgår beskrivelser af implementeringen af reformens indsatsområder for elever på grundforløbet og forskellige forhold sammenlignes for en gruppe af elever, der gik på et grundforløb før og efter reformens påbegyndelse. Ud over, at reformen som helhed kan påvirke, hvem der søger og optages på et grundforløb, så er der enkelte elementer i reformen, som pr. automatik ændrer sammensætningen af elever, der påbegynder et grundforløb. Det gælder bl.a. de skærpede karakterkrav ved optagelse på et grundforløb, som begrænser optaget af elever med karakteren under 02 i grundskolens afgangsprøve og ændringen i opbygningen af grundforløbene.

I dette kapitel ser vi på, hvordan populationen af elever ændres med hensyn til fx køn, alder og etnicitetssammensætning, karakter i grundskolen og forældrebaggrund for de elever, som indgår i vores baseline- (fra 2014) og reformpopulation (fra 2015). Ud over at det er relevant at beskrive den population, som er central i de øvrige kapitler i denne rapport, dvs. den population, som oplever implementeringen af reformen, så beskriver vi også udviklingen i baggrundskaraktistika for alle de elever, der påbegyndte et grundforløb i hele perioden fra 2010 til 2015. Med denne beskrivelse kan vi sammenligne elevernes demografiske og sociale baggrunde flere år før, op til og efter reformens implementering og se, om der er sket ændringer op til og efter indførelsen af reformen. Dette kan give nogle første indikationer på, om ændringer i populationen kan være forårsaget af reformen, eller om fx en stigning i et gennemsnit blot følger en opadgående generel trend for området.

På grund af forskelle i hovedområdernes struktur og opbygning samt forskel i ændringer i disse efter reformen, beskrives elevernes karakteristika opdelt på uddannelsesområde. Hvor relevant ser vi også på hele populationen af elever, der starter på et grundforløb.

I kapitlet gennemgår vi de udvalgte karakteristika for elever optaget i månederne august og september i perioden fra og med 2010 til og med 2015. Vi begrænser beskrivelsen af elevoptaget for hvert år til optagne i månederne august og september, da det er fra denne population, vi har trukket stikprøven, som indgår i survey-undersøgelsen, og som store dele af datamaterialet i denne rapport bygger på. Dataudtrækket til survey-undersøgelsen er foretaget i månederne august og september, da reformen blev indført 1. august 2015, og da størstedelen af elevoptaget i løbet af året falder i sommermånederne. Derudover er der ved rapportens udgivelse endnu ikke oplysninger om elever, der påbegynder et grundforløb efter september 2015. Det er dermed ikke muligt at se på optag for hele året. Selvom det giver begrænsninger i populationen, når vi kun sammenligner elever, der påbegynder i august og september over årene, vurderer vi, at beskrivelserne af populationen, der starter på et grundforløb i disse to sommermåneder, giver et godt billede af både udviklingen og ændringerne i elevpopulationen, der påbegynder et grundforløb, og ikke mindst giver dette udtræk en vigtig forståelse af, hvordan den population, som indgår i survey-undersøgelserne, ser ud og skal forstås.

Begrænsning af populationen til elever, der optages i månederne august og september, kan dog give nogle lidt særlige forhold, når vi sammenligner tal før og efter reformen, da tilgangen til erhvervsuddannelser før reformen i højere grad var fordelt over hele året, mens tilgangen efter reformen i højere grad er centreret i august.¹⁴ Ændringerne i tidspunktet for påbegyndelse

¹⁴ I juli 2014 påbegyndte ca. 5 % af 2014-optaget. I juli 2015 påbegyndte ca. 2 % af 2015-optaget. Sidstnævnte lader dog til at være en særlig gruppe, med fx en overrepræsentation af elever med under 02 i dansk og matematik (egne beregninger på registerdata).

og de fastlagte og tidsmæssigt ensartede forløb for alle uddannelsesområder er en del af de strukturelle ændringer, som følger af reformen. Derudover er der også, som nævnt indledningsvist, to andre strukturelle forhold, som indføres med reformen, som giver ændringer i populationen, der påbegynder et grundforløb. For det første begrænses optaget til elever med minimum karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve. Der findes, som beskrevet kapitel 4, en række andre muligheder for at starte på et grundforløb, hvis eleven ikke har opnået dette karakterkrav, og som det kan læses i kapitel 4 og i de følgende kapitler, er der stadig en del elever, som ikke opfylder karakterkravet, der påbegynder et grundforløb efter reformen. Det skærpede karakterkrav giver dog en mindre andel af elever med relativt lave faglige resultater i den afsluttende prøve i grundskolen. For det andet indføres med reformen et nyt grundforløb for voksne, hvilket bl.a. fører til, at elever på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, som før reformen gik direkte på et hovedforløb, efter reformen skal starte på et grundforløb. Dette sidstnævnte forhold giver en betydelig forandret population på dette uddannelsesområde efter reformens indførelse.

Boks 1 Beskrivelse af populationen

Udtræk fra registerdata

Populationen, der påbegynder et grundforløb, er trukket fra Danmarks Statistiks elevregister (KOTRE), som indeholder oplysninger om alle studerende ved alle ordinære uddannelser i Danmark. Vi har via dette register udtrukket alle elever, som er registeret som værende påbegyndt et grundforløb på en erhvervsuddannelse (enten et grundforløb før reformen eller et GF1 eller GF2 efter reformen) i månederne august og september i årene fra 2010 til 2015.

Få observationer er registreret på flere uddannelser i perioden august-september i samme år. Hvis de er, beholder vi kun information om den sidste uddannelse, som vi har information om i denne periode. Det vil sige, at vi kun har én uddannelsesoplysning pr. år pr. observation.

Kun *tilgange* er beholdt, dvs. observationer, der a) genstarter en allerede påbegyndt uddannelse på samme institution (fx fordi personen har haft en pause), eller b) genstarter en allerede påbegyndt uddannelse på en anden institution, ikke er med i populationen.

Derudover begrænser vi populationen til kun at inkludere observationer, som er minimum 15 år ultimo året, hvor erhvervsuddannelsen påbegyndes, og observationer, som minimum har gået 15 dage på uddannelsen.

Endelig begrænser vi populationen til at inkludere observationer, hvor vi har oplysninger om køn, alder og etnicitet. Få observationer slettes pga. manglende oplysninger om køn, alder eller etnicitet. Observationer, hvor institutionerne er anført som en privat institution, udelades. Vi har dermed ingen private institutioner med i data.

Fordeling på uddannelsesområde

Fordelingen af uddannelser på uddannelsesområder følger opdeling fra Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling.

Uddannelsesområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser inkluderer følgende uddannelser:

Mad til mennesker, Landbrugsuddannelsen, Anlægsgartner, Dyrepasser, Veterinærsygeplejerske, Skov- og naturtekniker, Mejerist, Greenkeeper, Tarmrenser, Detailslagter, Ernæringsassistent, Tjener, Receptionist, Gastronom, Bager og konditor, Gartner.

Uddannelsesområdet Kontor, handel og forretningsservice inkluderer følgende uddannelser:

Kontor, handel og forretningsservice, Merkantil, Eventkoordinator, Kontoruddannelse med specialer, Finansuddannelsen, Handelsuddannelse med specialer, Detailhandelsuddannelsen med specialer.

Uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik inkluderer følgende uddannelser:

Sundhed, omsorg og pædagogik, Hospitalsteknisk assistent, Laboratorietandtekniker, Tandklinikassistent, Frisør, Fitnessinstruktør, Kosmetiker, Den pædagogiske assistentuddannelse, Social- og sundhedsuddannelsen.

Uddannelsesområdet Teknologi, byggeri og transport inkluderer følgende uddannelser: Teknologi, byggeri og transport, Produktion og udvikling, Strøm, styring og it, Bil, fly og andre transportmidler, Bygge og anlæg, Transport og logistik, Medieproduktion, Bygnings- og brugerservice, Produktør, Bådmekaniker, Personvognsmekaniker, Lastvognsmekaniker, Kranfører, Smed, Skibsmontør, Støberitekniker, Beslagsmed, Industrioperatør, Overfladebehandler, Værktøjsuddannelsen, Finmekaniker, Køletekniker, Industriteknikeruddannelsen, CNC-tekniker, Data- og kommunikationsuddannelsen, Elektronik- og svagstrømsuddannelsen, Automatik- og procesuddannelsen. Entreprenør- og landbrugsmaskinuddannelsen, Karrosseriuddannelsen, Lufthavnsuddannelsen, Cykel- og motorcykelmekaniker, Flymekaniker, Guld- og sølvsmed, Metalsmed, Maritime håndværksfag, Plastmager, Procesoperatør, Tagdækker, Murer, Stenhugger, Anlægsstruktør, Bygningsstruktør og brolægger, Træfagenes byggeuddannelse, Glarmester, Snedker, Maskinsnedker, VVS-energi, Teknisk isolatør, Elektriker, Skorstensfejer, Ejendomsservicetekniker.

Ændret fordeling i optag på hovedområderne efter reformen

I Bilagstabel 2.1 ses fordelingen af elever, der påbegynder et grundforløb i august-september i 2010 til 2015 opdelt på uddannelsesområde.¹⁵ Ser vi på det samlede antal af elever, der starter på et grundforløb i månederne august-september, så falder det samlede tal fra 2010 og frem til 2013, hvorefter tallet stiger igen. Fra 2013 til 2014 stiger antallet af elever, der starter på et grundforløb således med små 600 personer, og fra 2014 til 2015 stiger antallet med ca. 100 personer.¹⁶ Stigningen skyldes dog, at antallet af elever, der påbegynder et grundforløb i august-september, stiger på området for Omsorg, sundhed og pædagogik. På andre områder falder antallet af elever, der optages.

Fra 2010 til 2014 er fordelingen af elever, der starter på et grundforløb, stort set den samme. Cirka 16 % af alle de elever, der starter på et grundforløb, starter på uddannelsesområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser, ca. 29 % starter på Kontor, handel og forretningsservice, 13 % starter på Omsorg, sundhed og pædagogik, og 43 % starter på Teknologi, byggeri og transport.

I 2015 ændres fordelingen af elever på uddannelsesområderne, således at andelen af elever, der starter på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik stiger fra 13 til 21 %, mens andelen på de øvrige områder falder fra 16 til 14 %, 29 til 24 % og 43 til 41 % på henholdsvis Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport. Årsagen til stigningen i antallet og andelen af elever på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik skal hovedsageligt ses som en konsekvens af, at grundforløbet er blevet obligatorisk for alle elever under 25 år og for en stor del af eleverne på 25 år eller derover, mens det tidligere var muligt for elever på dette område at starte direkte på et hovedforløb.¹⁷

Stigningen i det samlede antal af elever, der påbegynder et grundforløb fra 2014 til 2015, kan således hovedsageligt forklares med, at der var flere elever inden for området Omsorg, sundhed og pædagogik, som startede direkte på et hovedforløb før reformen og derfor ikke er talt

¹⁵ Analysen medtager dermed kun det første optag efter reformen og ikke den videre udvikling i 2015 og 2016.

¹⁶ Det kan ikke udelukkes, at stigningen i antallet af elever, der starter på et grundforløb i 2014 er en konsekvens af reformen. Det kunne fx tænkes, at flere elever starter på grundforløbet i 2014 tidligere, end de ellers ville have gjort pga. de skærpede krav til optag efter reformen. Der er dog umiddelbart ingen indikationer på, at der blandt sommeroptaget i 2014 er flere elever med under 02 i dansk og matematik, som er et af de skærpede krav for optagelse på et grundforløb efter reformen i forhold til de tidligere år (se afsnit om skærpede adgangskrav).

¹⁷ Ifølge KORAs beregninger på registerdata havde 54 % af de elever, der påbegyndte et hovedforløb inden for området Omsorg, sundhed og pædagogik i 2014, ikke afsluttet et grundforløb eller afsluttet dette mere end fire år før de påbegyndte hovedforløbet.

med i tallene i Bilagstabel 2.1. Hvis vi fx kun ser på antallet af elever, der er indskrevet på uddannelsesområdet Teknologi, byggeri og transport, er der sket et fald i antallet af elever, der påbegynder et grundforløb på ca. 4 % (beregnet på baggrund af Bilagstabel 2.1), mens antallet af elever, der starter på et grundforløb inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik stiger med 63 % (fra 3.682 elever i 2014 til 6.015 elever i 2015).

Bilagstabel 2.1 Uddannelsesområder, blandt elever der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 15 | 16 | 16 | 16 | 16 | 14 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 29 | 29 | 30 | 30 | 29 | 24 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 13 | 13 | 12 | 12 | 13 | 21 |
| Teknologi, byggeri og transport | 43 | 42 | 42 | 42 | 43 | 41 |
| Antal elever, total | 30.474 | 30.214 | 28.972 | 28.539 | 29.112 | 29.226 |

Note: I Boks 1 er angivet, hvilke uddannelser der indgår i hvert uddannelsesområde.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Køns-, alders- og etnicitetsfordeling

Der er store forskelle i køns-, alders- og etnicitetsfordeling opdelt på uddannelsesområde. De følgende analyser er opdelt på de fire hovedområder, hvor vi ser ændringer i optagelsesmønstre fra før til efter reformen.

Kønsfordelingen er relativt uændret

Af Bilagstabel 2.2 ses det, at andelen af kvinder er steget fra 41 % i 2014 til 43 % i 2015, når vi ser på alle hovedområderne samlet. Opdelt på uddannelsesområde er der dog et lille fald i andelen af kvinder på samtlige hovedområder bortset fra på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor andelen af kvinder er 80 % i både 2014 og 2015. Stigningen i den samlede andel af kvinder skyldes dermed en stigning i antallet af elever, der påbegynder et grundforløb på området Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor kvinderne udgør det altovervejende flertal. Ser vi samlet på de tre øvrige uddannelsesområder, er der altså stort set samme kønsfordeling med en lille tendens til et fald i andelen af kvinder.

Bilagstabel 2.2 Andelen af kvinder fordelt på uddannelsesområde for elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Alle | 41 | 42 | 41 | 42 | 41 | 43 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 47 | 47 | 49 | 50 | 52 | 51 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 61 | 63 | 62 | 62 | 61 | 58 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 86 | 83 | 82 | 80 | 80 | 80 |
| Teknologi, byggeri og transport | 12 | 12 | 12 | 13 | 13 | 12 |

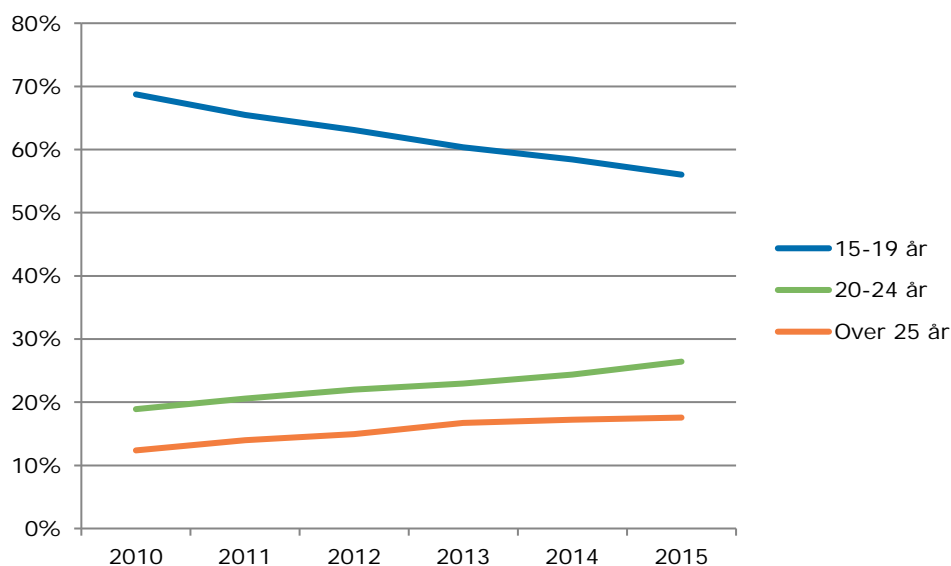
Note: Antallet af observationer for hvert år fremgår af Bilagstabel 2.1. I Boks 1 er angivet, hvilke uddannelseskoder der indgår i hvert uddannelsesområde.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Tendens til fald i andel af yngre elever fortsætter for tre ud af fire hovedområder

Andelen af unge mellem 15 og 19 år er jævnt faldet fra 69 til 56 % i august-september 2010 til 2015, mens andelen af elever mellem 20 og 24 år er steget fra 19 til 26 % og andelen af elever på 25 år eller over er steget fra 12 til 18 % i samme årrække, se Bilagsfigur 2.1. Aldersfordelingen efter reformen følger dermed umiddelbart tendenserne fra årene før reformen.

Bilagsfigur 2.1 Aldersfordeling blandt alle elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Ser vi på tallene opdelt på uddannelsesområde i Bilagstabel 2.3, viser det sig, at faldet i andelen af 15-19-årige primært er blandt elever på Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor andelen falder fra 58 % i 2014 til 48 % i 2015. Ser vi på andelen af 20-24-årige er andelen steget fra 23 til 27 %, og andelen af elever på 25 år eller over er steget fra 19 til 25 %. I absolutte tal stiger antallet af 15-19-årige elever faktisk for dette uddannelsesområde, men stigningen i det absolutte antal af de ældre aldersgrupper er dog større og udgør derfor en større andel. Stigningen i tilgangen af ældre elever kan forklares med, at den generelle stigning på området bl.a. er forårsaget af, at grundforløbet er blevet obligatorisk for dette uddannelsesområde.

Andelen af 15-19-årige falder med ét procentpoint fra 2014 til 2015 for de to uddannelsesområder Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, hvilket er i tråd med tendenserne i årene op til reformen. På området Kontor, handel og forretningsservice er andelen af 15-19-årige stabil efter reformen, mens der i årene op til reformen har været tendens til et fald i andelen af de yngste elever. Til gengæld er andelen af elever på 25 år eller over faldet fra 18 til 15 %, hvilket stopper tendensen til en stigning i andelen af elever, som er minimum 25 år. Der er kun små ændringer i aldersgrupperne 20-24 år og minimum 25 år på hovedområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport.

Bilagstabel 2.3 Aldersfordeling opdelt på uddannelsesområde for elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| 15-19 år | | | | | | |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 66 | 61 | 59 | 57 | 57 | 56 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 67 | 62 | 61 | 59 | 56 | 56 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 74 | 71 | 68 | 63 | 58 | 48 |
| Teknologi, byggeri og transport | 69 | 68 | 65 | 62 | 61 | 60 |
| 20-24 år | | | | | | |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 22 | 26 | 26 | 27 | 26 | 27 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 19 | 21 | 22 | 23 | 26 | 29 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 16 | 17 | 18 | 21 | 23 | 27 |
| Teknologi, byggeri og transport | 19 | 19 | 21 | 22 | 23 | 25 |
| 25+ år | | | | | | |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 12 | 14 | 15 | 16 | 17 | 17 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 14 | 16 | 17 | 18 | 18 | 15 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 10 | 13 | 14 | 17 | 19 | 25 |
| Teknologi, byggeri og transport | 12 | 13 | 14 | 16 | 16 | 16 |

Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

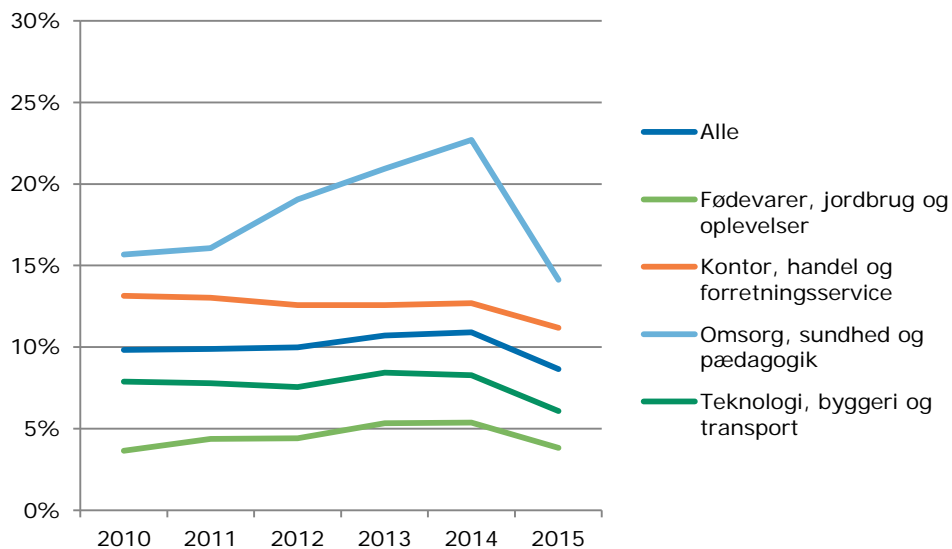
Fald i andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere på alle hovedområder

Af Bilagsfigur 2.2 fremgår det, at andelen af ikke-vestlige indvandrere¹⁸, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, er faldet efter reformen for alle hovedområder. Andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere er især faldet på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor andelen faldt fra 23 % i 2014 til 14 % i 2015. Det absolutte antal af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere er dog ikke faldet på området Omsorg, sundhed og pædagogik, hvilket betyder, at reformen ikke har fået færre med ikke-vestlig baggrund til at påbegynde et grundforløb på området. Muligvis er en del af faldet i andelen et udtryk for, at de elever, der tidligere begyndte direkte på hovedforløbet, men nu skal tage et grundforløb, primært har dansk eller anden vestlig baggrund.

Blandt elever på hovedområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport er andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere faldet fra 2014 til 2015 fra henholdsvis 5 til 4 %, 13 til 11 % og 8 til 6 %. Etnicitetsfordelingen er forholdsvis stabil op til reformen for de tre hovedområder, hvilket kan tyde på, at reformen har haft en betydning for tilgangen blandt ikke-vestlige indvandrere og efterkommere.

¹⁸ Indvandrere forstås her som indvandrere eller efterkommere. Vestlige lande er: Grønland, Finland, Island, Norge, Sverige, Færøerne, Luxembourg, Nordirland, Belgien, Frankrig, Grækenland, Holland, Irland, Italien, Portugal, Spanien, Storbritannien, Østrig, Tyskland, Cypern, Tjekkiet, Slovakiet, Malta, Polen, Ungarn, Estland, Letland, Litauen, Slovenien, USA, Canada, Japan, Australien, New Zealand. Observationer for indvandrere og efterkommere med et uklart oprindelsesland grupperes som ikke-vestlige indvandrere og efterkommere.

Bilagfigur 2.2 Andelen af ikke-vestlige indvandrere og efterkommere fordelt på hovedområderne for elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Elevernes skolebaggrund

Under reformens indsatsområde *Klare adgangskrav* ligger et ønske om, at elever, der optages på et grundforløb, skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik ved den afsluttende prøve i grundskolen. Kapitel 4 beskriver dette indsatsområde. I dette afsnit ser vi på de opnåede resultater ved grundskolens afsluttende prøver for elevpopulationen, der påbegynder et grundforløb før, op til og efter reformen. Udover at se på andelen, der ikke opfylder karakterkravet, ser vi nærmere på gennemsnittet i dansk og matematik samt andelen, der afslutter grundskolen med et gennemsnit på over 5.

Til at belyse elevernes skolebaggrund, benytter vi Danmarks Statistiks register for Folkeskolekarakter (UDFK). Da UDFK først startede i skoleåret 2001/2 er der personer, der starter på et grundforløb, som ikke har en karakter i karakterregisteret, fordi disse ikke blev indsamlet, da disse personer afsluttede grundskolen. I dette bilag har vi derfor valgt kun kan inkludere elever, som ved påbegyndelse af grundforløbet er 15-19 år. Når vi foretager denne afgrænsning, får vi flest mulige med, som har en karakter i registeret, når vi ser på udviklingen over tid.

I Bilagstabel 2.14 ses andelen af de 15-19-årige elever, som ikke har et karaktergennemsnit i dansk og matematik på over 02 i deres afsluttende prøve i grundskolen (betegnes herefter som karakterkravet). For nærmere definition af karaktergennemsnit, se boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet. Når vi ser på alle uddannelsesområderne samlet, ligger andelen, som ikke opfylder karakterkravet, på mellem 27 og 31 % i perioden fra 2010 til 2014. Lidt under halvdelen af disse, ca. 12 %, opfylder ikke karakterkravet, da de ikke har taget de nødvendige eksaminer til at danne gennemsnittet. Lidt over halvdelen, ca. 15 %, opfylder ikke karakterkravet, fordi deres gennemsnit i dansk og matematik ligger under 02. Fra 2014 til 2015 sker et betydeligt fald i andelen, som ikke opfylder karakterkravet på 8 procentpoint – fra 28 til 20 %. Andelen, der har en karakter, men som ikke har opnået et karaktergennemsnit på 02 i

dansk og matematik falder fra 16 til 11 %, mens andelen, der ikke har karakteroplysninger falder fra 12 til 9 %. Ses på de enkelte uddannelsesområder, er mønsteret nogenlunde det samme: fra 2010 og frem til 2014 går andelen, der ikke opfylder karakterkravet både op og ned, men i 2015 falder andelen betydeligt. For alle hovedområder falder andelen 8-12 procent-point fra 2014 til 2015.

Boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet

Beregningen af karaktergennemsnittet for grundskolens afsluttende prøver i dansk og matematik følger vejledning fra Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Adgang-og-optagelse/Gennemsnit>).

Hvis personen har afsluttet grundskolen med 9. klasse:

Gennemsnittet i dansk er et gennemsnit af 1 mundtlig og 3 skriftlige delprøver (læsning, retskrivning og skriftlig fremstilling).

Gennemsnittet i matematik er et gennemsnit af 2 skriftlige delprøver - matematiske færdigheder og matematisk problemløsning.

Hvis personen har missing i blot én af de relevante karakterer, der anvendes til at generere gennemsnitskarakteren for hhv. dansk og matematik, så er gennemsnitskarakteren missing.

Hvis en person har afsluttet grundskolen med 10. klasse:

Gennemsnittet i dansk er et gennemsnit af 1 mundtlig og 1 skriftlig (den med den højeste karakter) delprøve.

Gennemsnittet i matematik er baseret på 1 skriftlig karakter.

Hvis personen har afsluttet grundskolen med 10. klasse anvendes karakterer fra dette skoleår, medmindre personen har under 02 i både dansk og matematik. Hvis personen har under 02 i både dansk og matematik, så anvendes karakteren fra 9. klasse i stedet for 10. klasse.

En elev opfylder karakterkravet, hvis gennemsnittet i dansk *og* gennemsnittet i matematik er over 02.

Bilagstabel 2.4 Andel elever med under 02 i dansk og matematik ved grundskolens afsluttende eksaminer. Kun for 15-19-årige.

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Alle | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 27 | 31 | 27 | 31 | 28 | 20 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 19 | 16 | 19 | 16 | 11 |
| Missing karakter | 12 | 12 | 12 | 13 | 12 | 9 |
| Antal observationer | 20.947 | 19.787 | 18.275 | 17.226 | 17.009 | 16.373 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 31 | 34 | 29 | 35 | 32 | 20 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 13 | 18 | 14 | 17 | 16 | 9 |
| Missing karakter | 17 | 17 | 15 | 18 | 16 | 11 |
| Antal observationer | 2.967 | 2.892 | 2.670 | 2.559 | 2.590 | 2.271 |
| Kontor, handel og forretningsservice | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 22 | 29 | 25 | 29 | 27 | 19 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 21 | 17 | 21 | 17 | 12 |
| Missing karakter | 7 | 8 | 7 | 9 | 9 | 7 |
| Antal observationer | 5.956 | 5.556 | 5.294 | 5.118 | 4.650 | 3.970 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 30 | 35 | 33 | 40 | 36 | 27 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 19 | 26 | 21 | 27 | 23 | 17 |
| Missing karakter | 10 | 10 | 12 | 13 | 13 | 10 |
| Antal observationer | 2.999 | 2.786 | 2.445 | 2.171 | 2.152 | 2.916 |
| Teknologi, byggeri og transport | | | | | | |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02 eller missing) | 29 | 29 | 27 | 29 | 26 | 18 |
| Opfylder ikke karakterkravet (under 02) | 15 | 16 | 14 | 15 | 13 | 9 |
| Missing karakter | 14 | 13 | 13 | 13 | 13 | 9 |
| Antal observationer | 9.025 | 8.553 | 7.866 | 7.378 | 7.617 | 7.216 |

Note: Beregning af gennemsnittet for dansk og matematik er beskrevet i boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet.
Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

I Bilagstabel 2.5 vises gennemsnittet for dansk- og matematikprøverne ved grundskolens afgangsprøve. For beregning af gennemsnit, se boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet. Gennemsnittet er kun beregnet for de elever, som har opnået en karakter i alle de eksaminer, som indgår i gennemsnittet. Antallet af observationer er derfor forskelligt, afhængigt af om vi ser på karaktergennemsnittet opnået i dansk eller matematik. Tallene er vist for de 15-19-årige, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015.

Ser vi på alle uddannelsesområderne samlet, er der fra 2010 og frem til 2015 en tendens til, at gennemsnittet i dansk stiger løbende. I 2010 var gennemsnittet således i dansk 4,4, mens det i 2014 er 4,6, og det i 2015 er 4,7. Samme udvikling ses for uddannelsesområdet Teknologi,

byggeri og transport, mens det for de tre øvrige uddannelsesområder lader til at være en mere stabil udvikling i karaktergennemsnittet for dansk fra 2010 og frem til 2015.

Når vi ser på karaktergennemsnittet, der er opnået i matematik, lader det til, at der er udsving fra år til år i karaktergennemsnittet. Når vi ser på de fire uddannelsesområder, har eleverne på Omsorg, pædagogik og sundhed det laveste matematikgennemsnit, og eleverne på Teknologi, byggeri og transport det højeste matematikgennemsnit. For alle uddannelsesområder gælder dog, at gennemsnittet opnået i matematik stiger fra 2013 og frem til 2015. Bilagstabel 2.1 viste, at andelen af elever, der påbegyndte inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik steg betydeligt fra 2014 til 2015. Da eleverne inden for dette uddannelsesområde har de laveste karakterer i matematik, er det muligt, at det samlede karaktergennemsnit for matematik ville have været højere, hvis ikke optaget på dette område var øget.

Der er en generel tendens til at gennemsnittet i både dansk og matematik har været stigende i perioden fra 2010 til 2015 for alle elever, der afslutter grundskolen i 9. klasse (UVM 2015). Den generelle stigning i karaktergennemsnittet over hele perioden for elever, der påbegynder et grundforløb, skal altså til dels ses i lyset af en generel tendens blandt unge, der forlader folkeskolen.

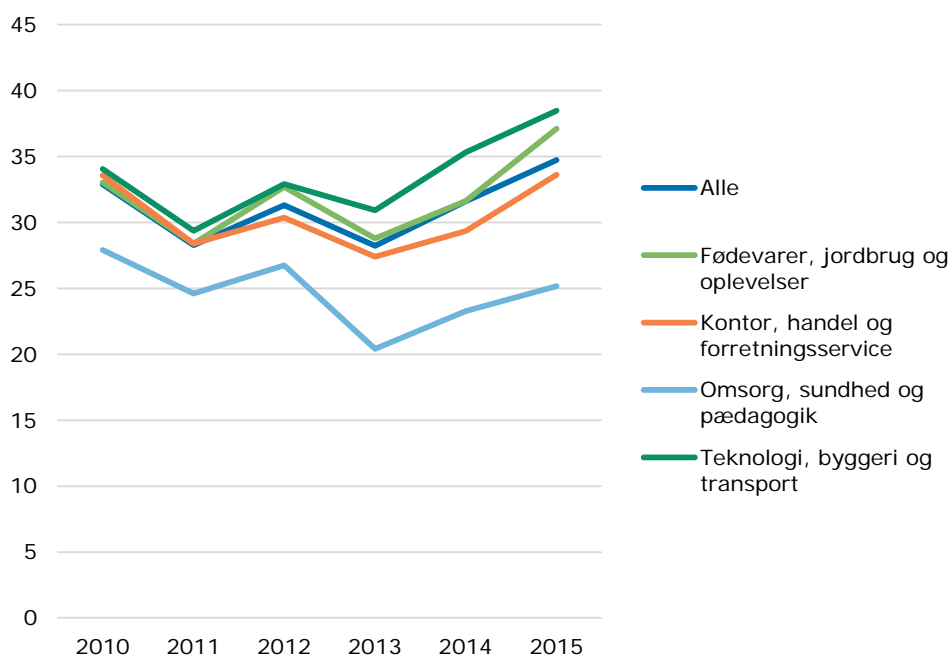
Bilagstabel 2.5 Karaktergennemsnit til 9./10. klasses afgangsprøve for 15-24-årige, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Karaktergennemsnit i dansk (kun for 15-19-årige) | | | | | | |
| Alle uddannelsesområder | 4,4 | 4,5 | 4,5 | 4,6 | 4,6 | 4,7 |
| Antal observationer | 18.621 | 17.651 | 16.332 | 15.311 | 15.169 | 15.102 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| Antal observationer | 2.502 | 2.449 | 2.294 | 2.145 | 2.227 | 2.062 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,9 | 4,8 | 4,9 |
| Antal observationer | 5.566 | 5.166 | 4.952 | 4.758 | 4.283 | 3.732 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | 4,8 |
| Antal observationer | 2.732 | 2.543 | 2.198 | 1.931 | 1.923 | 2.662 |
| Teknologi, byggeri og transport | 4,1 | 4,2 | 4,3 | 4,3 | 4,4 | 4,5 |
| Antal observationer | 7.821 | 7.493 | 6.888 | 6.477 | 6.736 | 6.646 |
| Karaktergennemsnit i matematik (kun for 15-19-årige) | | | | | | |
| Alle uddannelsesområder | 4,5 | 4,0 | 4,3 | 3,9 | 4,3 | 4,6 |
| Antal observationer | 19.031 | 18.115 | 16.776 | 15.669 | 15.509 | 15.336 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 4,7 | 4,1 | 4,6 | 4,0 | 4,3 | 4,8 |
| Antal observationer | 2.568 | 2.519 | 2.363 | 2.219 | 2.282 | 2.093 |
| Kontor, handel og forretningsservice | 4,2 | 3,7 | 3,9 | 3,5 | 3,8 | 4,2 |
| Antal observationer | 5.644 | 5.247 | 5.030 | 4.806 | 4.348 | 3.777 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | 3,6 | 3,1 | 3,5 | 2,7 | 3,1 | 3,5 |
| Antal observationer | 2.742 | 2.577 | 2.236 | 1.963 | 1.936 | 2.711 |
| Teknologi, byggeri og transport | 5,0 | 4,4 | 4,8 | 4,5 | 4,9 | 5,1 |
| Antal observationer | 8.077 | 7.772 | 7.147 | 6.681 | 6.943 | 6.755 |

Note: Beregning af gennemsnittet for dansk og matematik er beskrevet i boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet.
Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Bilagsfigur 2.3 viser andelen blandt de 15-19-årige elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, der havde et karaktergennemsnit over 5 i grundskolens afsluttende dansk- og matematikprøver. Det ses, at over hele perioden er der en større andel blandt eleverne, der påbegynder et grundforløb på uddannelsesområdet Teknologi, byggeri og transport, der har et gennemsnit over 5 (mellem 30 og 40 % af eleverne) end eleverne på de øvrige områder. Eleverne, der starter på et grundforløb inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik har i gennemsnit den laveste andel af elever med over 5 i gennemsnit. Blandt eleverne på alle uddannelsesområderne sker der et fald fra 2010 til 2011, en stigning fra 2011 til 2012 og derefter et fald fra 2012 til 2013. På uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik falder andelen med over 5 i karaktergennemsnit fra 27 til 20 % fra 2012 til 2013. Fra 2013 og frem til 2015 stiger andelen af elever med over 5 for alle uddannelsesområder. For uddannelsesområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport stiger andelen til over niveauet fra 2010.

Bilagsfigur 2.3 Andel blandt de 15-19-årige elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, med over 5 i karaktergennemsnit fra grundskolen. Procent



Note: Karaktergennemsnittet er et gennemsnit af både dansk og matematik. Beregning af gennemsnittene er beskrevet i boks 2 Sådan beregnes karaktergennemsnittet. Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.4.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Forældrebaggrund

I de følgende tabeller ses på elevernes socioøkonomiske baggrunde, dvs. både farens og morens uddannelses- og beskæftigelsesstatus for elever. Da disse oplysninger i højere grad mangler for de ældre elever, når vi sammenligner tal tilbage i tid, viser vi kun tal for elever, der var mellem 16 og 17 år, da de påbegyndte et grundforløb i august-september 2010-2015.

Mindre optag af elever med forældre, der har grundskole som højest gennemførte uddannelse

Både samlet set og på hvert af de fire hovedområder falder andelen af elever, hvis forældre har grundskole som højest gennemførte uddannelse. I Bilagstabel 2.6 er det kun tallene for faderens højeste uddannelse, der er vist, men samme tendenser gør sig gældende, når vi ser på moderens højeste uddannelse. Ud af alle, der påbegyndte et grundforløb i august-september 2010, havde 30 % af eleverne en fader med grundskole som højest fuldførte uddannelse, i 2014 havde 29 % af eleverne, der påbegyndte et grundforløb i august-september, en far med denne uddannelse, mens denne andel, blandt elever der påbegynder et grundforløb i august-september i 2015, faldt til 26 %. Der er også en tendens til, at andelen uden uddannelsesoplysninger falder. Der er en overrepræsentation af elever med anden etnisk baggrund end dansk i denne gruppe.

Samtidig lader det til, at andelen af elever med en far, der har en erhvervsuddannelse som højest gennemførte uddannelse stiger fra 2014 til 2015 for hele gruppen samlet og for hvert uddannelsesområde, bortset fra for elever, der påbegynder et grundforløb på Kontor, handel og forretningsservice. For uddannelsesområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport er andelen blandt eleverne, der har en fader med en erhvervsuddannelses henholdsvis 52 og 53 % i 2015. Disse andele er stort set de samme i 2015 som i 2013.

Bilagstabel 2.6 Faderens højeste gennemførte uddannelse for de 16-17-årige elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent

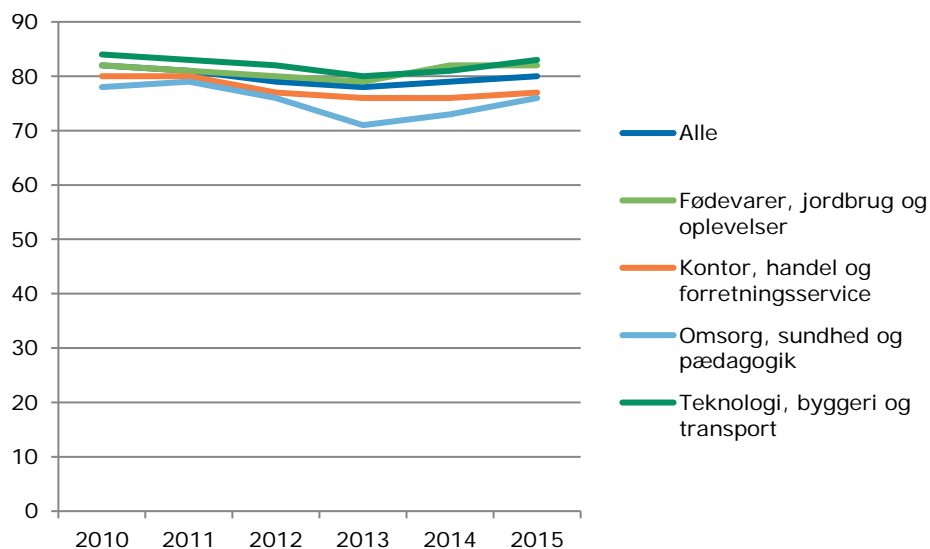
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| For alle hovedområder | | | | | | |
| Grundskole | 30 | 29 | 29 | 29 | 29 | 26 |
| Erhvervsuddannelse | 49 | 50 | 50 | 51 | 49 | 52 |
| Uden uddannelsesoplysninger | 8 | 8 | 8 | 7 | 8 | 6 |
| Antal observationer | 13.986 | 12.763 | 11.381 | 10.279 | 10.162 | 9.853 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser | | | | | | |
| Grundskole | 31 | 31 | 30 | 30 | 30 | 26 |
| Erhvervsuddannelse | 51 | 49 | 52 | 53 | 50 | 54 |
| Uden uddannelsesoplysninger | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 |
| Antal observationer | 1.950 | 1.842 | 1.677 | 1.598 | 1.636 | 1.536 |
| Kontor, handel og forretningsservice | | | | | | |
| Grundskole | 29 | 27 | 30 | 29 | 29 | 26 |
| Erhvervsuddannelse | 47 | 49 | 48 | 48 | 48 | 50 |
| Uden uddannelsesoplysninger | 10 | 9 | 8 | 9 | 8 | 7 |
| Antal observationer | 3.813 | 3.306 | 3.064 | 2.866 | 2.528 | 2.068 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik | | | | | | |
| Grundskole | 33 | 30 | 33 | 36 | 31 | 30 |
| Erhvervsuddannelse | 46 | 49 | 47 | 46 | 47 | 49 |
| Uden uddannelsesoplysninger | 9 | 9 | 9 | 8 | 10 | 8 |
| Antal observationer | 1.863 | 1.726 | 1.404 | 1.174 | 1.157 | 1.511 |
| Teknologi, byggeri og transport | | | | | | |
| Grundskole | 29 | 28 | 28 | 27 | 28 | 25 |
| Erhvervsuddannelse | 51 | 51 | 52 | 53 | 50 | 53 |
| Uden uddannelsesoplysninger | 8 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| Antal observationer | 6.360 | 5.889 | 5.236 | 4.641 | 4.841 | 4.738 |

Kilde: KORAs beregninger på egne registerdata.

I Bilagsfigur 2.4 og Bilagsfigur 2.5 ses farens og morens beskæftigelsesstatus blandt elever, der var 16-17 år, da de påbegyndte deres grundforløb i august-september 2010-2015. Fra 2010 og frem til 2013 er der en generel tendens til, at andelen af elever med forældre i beskæftigelse falder en smule. Fra 2013 til 2015 sker der en stabilisering og lille fremgang i andelen af elever med forældre i beskæftigelse. Det er dog kun små ændringer i beskæftigelsesfrekvensen på 1-2 procentpoint.

Over hele perioden fra 2010 til 2015 er det eleverne fra området Omsorg, sundhed og pædagogik, der har den laveste andel af mødre og fædre i beskæftigelse, mens det er elever fra området Teknologi, byggeri og transport, som har den højeste andel.

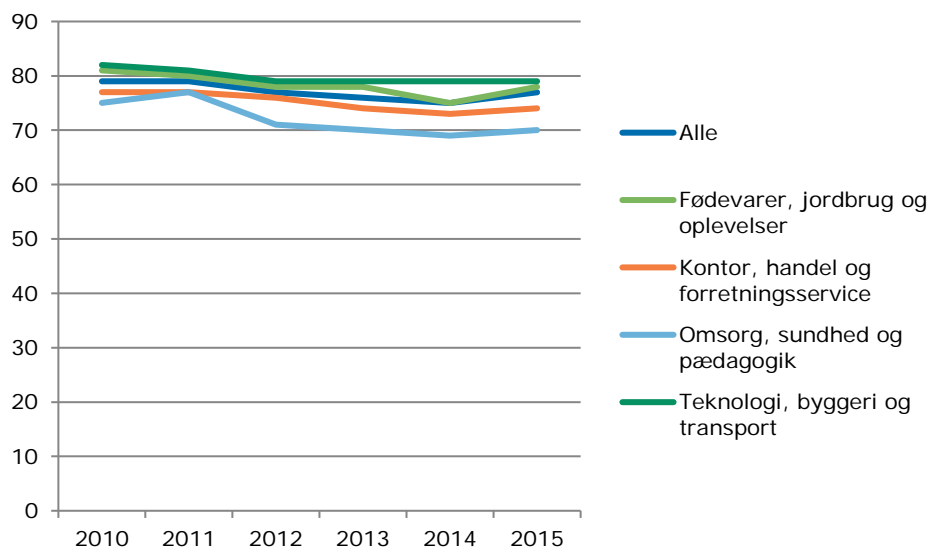
Bilagfigur 2.4 Andel af elevernes fædre, der er i beskæftigelse blandt de 16-17-årige elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.6.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Bilagfigur 2.5 Andel af elevernes mødre, der er i beskæftigelse blandt de 16-17-årige elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.6.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Brug af psykofarmaka og kriminalitetsregistreringer

I dette afsnit ser vi nærmere på nogle af de karakteristika, som kan tænkes at påvirke elevernes søgning til og mulighed for at fuldføre en eud.

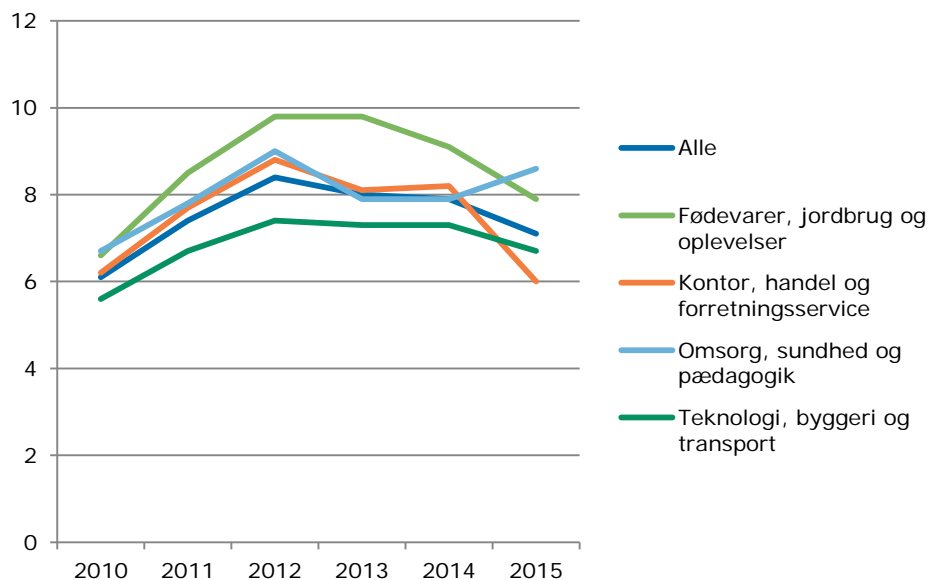
Færre blandt de elever, der påbegynder et grundforløb, tager psykofarmaka efter reformen

En række analyser fra både Danmark og andre lande viser, at der er en signifikant negativ sammenhæng mellem psykiske problemer og uddannelse generelt. Da personer, der er under behandling for en psykisk lidelse ofte står over for nogle andre – og flere – udfordringer, når de skal gennemgå en uddannelse, kan det være relevant at se på, om denne gruppe i mindre grad starter på et grundforløb efter reformen. Nedenfor angives tal fra Lægemiddeldatabasen, som viser andelen af personer, der har købt lægeordineret medicin.

I Bilagsfigur 2.6 ses andelen af elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, der købte et angstdæmpende, antidepressivt eller psykostimulerende lægemiddel året før, de påbegyndte grundforløbet.¹⁹ Den generelle tendens i denne andel lader til at være nogenlunde ens for elever på de forskellige hovedområder fra 2010 og frem til 2014. Fra 2010 til 2012 er andelen af elever, der tager et af disse lægemidler, blandt elever der påbegyndte et grundforløb, steget fra 6 % til lidt over 8 % for elever inden for alle hovedområder. Fra 2012 til 2014 flader grafen ud, og andelen af elever, der tager et af disse midler, falder en smule. Fra 2014 til 2015 falder andelen blandt alle elever yderligere, således at der, blandt alle elever der påbegynder et grundforløb, er 7 % i 2015, der tager et angstdæmpende, antidepressivt eller psykostimulerende middel. Der er dog forskel på, hvordan andelen ændres fra 2014 til 2015 for elever på de forskellige hovedområder. Mens andelen af elever, der tager et af disse lægemidler, stiger blandt elever på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik (fra 7,9 til 8,6 %), falder andelen blandt elever på de øvrige områder. Faldet i andelen, der tager disse midler, er størst blandt elever på uddannelsesområdet Kontor, handel og forretningservice (fra 7,9 til 6,0 %).

¹⁹ Anatomical Therapeutic Chemical Classification System (ATC) gruppen af lægemidler, som kategoriserer som antidepressiva, er N06A, psykostimulerende er N06B og angstdæmpende er N05B.

Bilagfigur 2.6 Andel, der har købt psykofarmaka året inden påbegyndelse af grundforløb, for elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Psykofarmaka inkluderer Angstdæmpende, antidepressive og psykostimulerende midler. Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på egne registerdata.

Ses kun på tal for andelen af personer, der køber et antidepressivt middel (ATC gruppen N06A undtaget N06AX1) og for den 15-19-årige befolkning, det vil sige unge, som er indskrevet på et grundforløb, på andre ungdomsuddannelser eller slet ikke indskrevet på en ungdomsuddannelse, er der et fald i andelen, der køber et antidepressivt lægemiddel fra 2010 til 2015 (se Medstat.dk). Blandt alle 15-19-årige i befolkningen købte 3,3 % et antidepressivt middel i 2010. Denne andel var reduceret til 2,2 % i 2014 og 2,0 % i 2015. For hele befolkningen skete der altså et fald i køb af antidepressive midler fra 2014 til 2015.

Ser vi på forbruget af antidepressive midler for de 15-19-årige, der er indskrevet på et grundforløb, ses samme tendens til et fald fra 2010 til 2015 for alle og opdelt på alle hovedområder (disse tal er ikke vist i kapitlet). Dog stiger andelen fra 2010 frem til 2012 og følger udviklingen, som vist i Bilagsfigur 2.6. Andelen af elever, der køber et antidepressivt middel, blandt elever der påbegynder et grundforløb på hovedområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ligger dog på et lavere niveau i forhold til resten af den 15-19-årige population, og faldet fra 2014 til 2015 lader til at være større (for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Kontor, handel og forretningsservice fra ca. 2 % i 2014 til ca. 1 % i 2015). Blandt elever på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik sker der for denne aldersgruppe et fald i andelen, der køber et antidepressivt middel, fra 2012 og frem til 2015. Vi ser således ikke samme stigning i andelen af personer, der køber psykofarmaka fra 2014 til 2015, blandt de unge elever, som vi ser i Bilagsfigur 2.6, som inkluderer alle elever, der påbegynder et grundforløb.

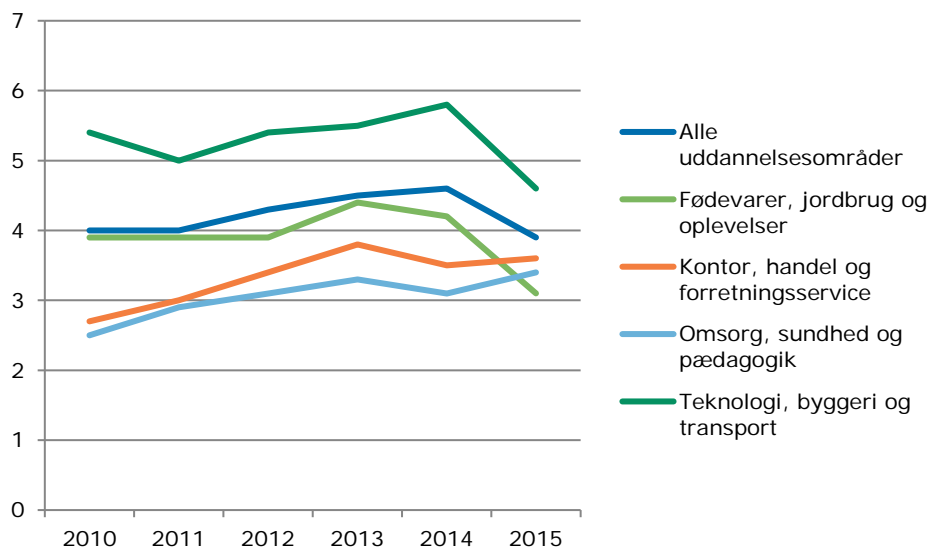
Fald i antallet af kriminalitetsregistreringer efter reformen – men forskelle på hovedområderne

Til at belyse kriminalitet, blandt elever der starter et grundforløb, benytter vi kriminalstatistikregisteret for kriminelle afgørelser. Oplysningerne i dette register stammer fra politiets registre og omfatter overtrædelser af straffeloven, færdselsloven eller særlovene. Vi har i vores analyser udeladt overtrædelser af færdselsloven.

Bilagsfigur 2.7 viser andelen af elever, der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015, som er registreret for kriminalitet. Det ses, at for hele gruppen af alle elever, der påbegynder et grundforløb, stiger andelen med en kriminalitetsafgørelse fra 2010 og 2014 med 0,6 procentpoint. Ser vi på hovedområderne enkeltvis, er der også, når vi ser på perioden samlet, sket der en stigning i andelen med kriminalitetsafgørelser fra 2010 til 2014. I 2015 ændres dette billede, blandt de elever der starter på enten Fødevarer, jordbrug og oplevelser eller Teknologi, byggeri og transport. Blandt elever, der påbegynder et grundforløb på Fødevarer, jordbrug og oplevelser, falder andelen fra 4,2 % i 2014 til 3,1 % i 2015. Blandt elever, der påbegynder et grundforløb på Teknologi, byggeri og transport, falder andelen fra 5,8 % i 2014 til 4,6 % i 2015. På hovedområderne Kontor, handel og forretningsservice og Omsorg, sundhed og pædagogik stiger denne andel en lille smule.

Fra 2010 til 2014 har der generelt været en faldende tendens i kriminalitetsraten blandt alle aldersgrupper, dog særligt blandt de yngre befolkningsgrupper (Justitsministeriet 2015).

Bilagsfigur 2.7 Andel, der er registreret for en afgørelse for kriminalitet året inden påbegyndelse af grundforløb, blandt elever der påbegynder et grundforløb i august-september 2010-2015. Procent



Note: Figuren inkluderer afgørelser inden for straffeloven og særlovene. Antal observationer fremgår af Bilagstabel 2.1.

Kilde: KORAs beregninger på registerdata.

Opsummering

I ovenstående afsnit har vi beskrevet populationen af elever, der påbegynder et grundforløb i månederne august og september 2010 til 2015. Populationen, som indgår de survey-undersøgelser, der indgår i denne rapportes øvrige kapitler, er trukket fra populationen, der påbegyndte et grundforløb i august-september 2014 og 2015. Ved at se på udviklingen længere tid tilbage og ikke kun på året op til reformen kan vi få et billede af den population, som indgår i rapportens øvrige kapitler, og se nærmere på, om populationen har ændret sig betydeligt op til og efter reformen i forhold til den trend, der har været tidligere.

Generelt er der sket nogle betydelige ændringer i sammensætningen af elevpopulationen, der påbegynder et grundforløb før og efter reformen. Et særligt forhold er, at der med reformen blev indført skærpede karakterkrav ved optag. Disse skærpede karakterkrav giver en lidt anden population, som starter på et grundforløb efter reformen, da lave karakter i folkeskolen ofte hænger sammen med fx lav socioøkonomisk baggrund. Et andet særligt forhold er, at andelen af elever, der starter på et grundforløb inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik er steget betydeligt. Denne stigning kommer hovedsageligt på grund af ændrede krav på dette uddannelsesområde, da det tidligere var muligt at starte direkte på et hovedforløb, mens alle elever efter reformen først skal starte på et grundforløb. I en samlet vurdering af udviklingen i demografiske og socioøkonomiske faktorer og ændringer i udviklingen i reformåret er det derfor relevant at skelne mellem uddannelsesområder og særligt at se på uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik for sig.

Sammensætningen af elever, der påbegynder et grundforløb inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, ændres betydeligt efter reformen, og disse ændringer skal i første omgang ses i lyset af, at særligt alders- og etnicitetsfordelingen ændres på dette område. Hvor der i 2014 var 58 % blandt eleverne på dette område, der var mellem 15 og 19 år, falder denne andel til 48 % i 2015. Det absolutte antal af 15-19-årige elever stiger dog også fra 2014 til 2015, andelen af de lidt ældre elever stiger bare en del mere. Andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk falder fra 23 % i 2014 til 14 % i 2015 for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik. Det er ikke det faktiske antal af elever med anden etnisk baggrund end dansk, der falder, der starter blot en del flere elever med etnisk dansk baggrund på grundforløbet efter reformen.

Ser vi på en række andre karakteristika for elever inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, lader det til, at der kan være forskelle afhængig af alder, og at tendenser for hele gruppen af elever inden for dette område kan være drevet af stigningen i andelen af elever, der er over 19 år. Når vi ser på den unge gruppe af elever mellem 15 og 19 år, ses bl.a., at andelen af elever med under 02, eller som mangler karakter, falder betydeligt fra 2014 til 2015. Samtidig stiger andelen af elever med over 5 i gennemsnit ved de afsluttende prøver i grundskolen, mens andelen af de unge elever, der køber et antidepressivt lægemiddel, falder. Disse to sidstnævnte ændringer ligger dog til dels i forlængelse af en trend fra 2013. Når vi ser på hele gruppen af elever inden for uddannelsesområdet Omsorg, sundhed og pædagogik ser vi derimod en stigning i andelen, der køber et psykofarmaka og i andelen af elever, som er registreret for en kriminel handling året inden påbegyndelsen af grundforløbet. Det er dog vigtigt at huske på, at der er tale om små ændringer, og at vi her ser alle elever på Omsorg, sundhed og pædagogik.

Ser vi på de øvrige tre hovedområder, dvs. Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport, er der efter reformen sket et lille fald i andelen af kvinder, yngre elever, og elever med anden etnisk baggrund end dansk. Udviklingen i andelen af elever med anden etnisk baggrund lader til at være ændret betydeligt efter reformåret.

Når vi ser på det faglige standpunkt fra grundskolen blandt de 15-19-årige elever, der påbegynder et grundforløb, ses, at andelen med mindst 02 i dansk og matematik (karakterkravet) bryder med den tidligere udvikling i 2014 og falder med 8-12 procentpoint fra 2014 til 2015. På uddannelsesområdet Teknologi, byggeri og transport var der således 26 %, der ikke opfyldte karakterkravet i 2014, mens der var 18 % i 2015. Når vi ser på andelen af højtpræsterende elever (elever med over 5 i gennemsnit) sker ændringen i udviklingen i 2013. For de tre uddannelsesområder Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport følger stigningen i andelen af højtpræsterende elever i 2015 således efter en stigning fra 2013 til 2014. Det lader til, at der efter reformen er færre blandt de 16-17-årige elever, der kommer fra familier med relativ lav uddannelse, mens der ikke ses de store ændringer i beskæftigelsesstatus blandt elevernes forældre.

Andelen af elever inden for uddannelsesområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport, der køber et psykofarmaka falder fra 2014 til 2015. Generelt har der været en tendens til fald i andelen af unge, som køber et psykofarmaka i samme periode, og da det er meget små ændringer, er det ikke klart, om ændringer i andelen blandt elever før og efter reformen kan være påvirket af reformen. Det lader til, at andelen blandt elever, der er registreret for kriminalitet året inden påbegyndelsen af deres grundforløb, er faldet betydeligt blandt elever på uddannelsesområderne Teknologi, byggeri og transport og Fødevarer, jordbrug og oplevelser fra 2014 til 2015. Samme tendens ses ikke blandt elever på uddannelsesområdet Kontor, handel og forretningsservice, hvor andelen stort set er uændret fra 2014 til 2015.

Overordnet er det sket et brud med udviklingen i andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk, andel af elever med lave karakterer fra grundskolen og andelen af elever med forældre uden en kompetencegivende uddannelse. De gennemsnitlige ændringer i andelen af elever, der kommer fra relativ lav social baggrund, er relative små, og vi ser da også, at der i 2015, på trods af indførelsen af karakterkravet, er mellem 18 og 27 % blandt eleverne på de forskellige uddannelsesområder, der ikke opfyldte karakterkravet på 02 i dansk og matematik i deres afsluttende prøver i grundskolen.

Bilag 3 Uddybende beskrivelse af de forskellige delundersøgelser

I dette bilag beskrives de data, der specifikt er indsamlet i forbindelse med reformevalueringen af grundforløbet. Dataindsamlingen i forbindelse med baselineprojektet er beskrevet i rapporten Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen (Flarup et al. 2016).

Registerundersøgelsen

Populationen, der påbegynder et grundforløb, er trukket fra Danmarks Statistiks (DST) elevregister (KOTRE), som indeholder oplysninger om alle studerende ved alle ordinære uddannelser i Danmark. Vi har via dette register udtrukket alle elever, som er registreret, som værende påbegyndt et grundforløb på en erhvervsuddannelse (enten et grundforløb før reformen eller et GF1 eller GF2 efter reformen) i månederne august og september i årene fra 2010 til 2015.

Enkelte observationer er registreret på flere uddannelser i perioden august-september i samme år, og er de det, beholder vi kun information om den sidste uddannelse, som vi har information om i denne periode. Det vil sige, at vi kun har én uddannelsesoplysning pr. år pr. observation.

Kun *tilgange* er beholdt, det vil sige observationer, der a) genstarter en allerede påbegyndt uddannelse på samme institution (fx fordi personen har haft en pause) eller b) genstarter en allerede påbegyndt uddannelse på en anden institution, der ikke er med i populationen.

Derudover begrænser vi populationen til kun at inkludere observationer, som er minimum 15 år ultimo året, hvor erhvervsuddannelsen påbegyndes, og observationer, som minimum har gået 15 dage på uddannelsen.

Endelig begrænser vi populationen til at inkludere observationer, hvor vi har oplysninger om køn, alder og etnicitet. Observationer, hvor institutionerne er anført som en privat institution, udelades. Vi har dermed ingen private institutioner med i data.

Fordeling på hovedområder

Fordelingen af uddannelser på hovedområder følger UVM's opdeling.

Fødevarer, jordbrug og oplevelser inkluderer følgende uddannelser: Mad til mennesker, Landbrugsuddannelsen, Anlægsgartner, Dyrepasser, Veterinærsygeplejerske, Skov- og naturtekniker, Mejerist, Greenkeeper, Tarmreenser, Detailslagter, Ernæringsassistent, Tjener, Receptionist, Gastronom, Bager og konditor, Gartner.

Kontor, handel og forretningsservice inkluderer følgende uddannelser: Kontor, handel og forretningsservice, Merkantil, Eventkoordinator, Kontoruddannelse med specialer, Finansuddannelsen, Handelsuddannelse med specialer, Detailhandelsuddannelsen med specialer.

Omsorg, sundhed og pædagogik inkluderer følgende uddannelser: Sundhed, omsorg og pædagogik, Hospitalsteknisk assistent, Laboratorietandtekniker, Tandklinikassistent, Frisør, Fitnessinstruktør, Kosmetiker, Den pædagogiske assistentuddannelse, Social- og sundhedsuddannelsen.

Teknologi, byggeri og transport inkluderer følgende uddannelser: Teknologi, byggeri og transport, Produktion og udvikling, Strøm, styring og it, Bil, fly og andre transportmidler, Bygge og

anlæg, Transport og logistik, Medieproduktion, Bygnings- og brugerservice, Produktør, Bådmekaniker, Personvognsmekaniker, Lastvognsmekaniker, Kranfører, Smed, Skibsmontør, Støberitekniker, Beslagsmed, Industrioperatør, Overfladebehandler, Værktøjsuddannelsen, Finmekaniker, Køletekniker, Industriteknikeruddannelsen, CNC-tekniker, Data- og kommunikationsuddannelsen, Elektronik- og svagstrømsuddannelsen, Automatik- og procesuddannelsen, Entreprenør- og landbrugsmaskinuddannelsen, Karrosseriuddannelsen, Lufthavnsuddannelsen, Cykel- og motorcykelmekaniker, Flymekaniker, Guld- og sølvsmed, Metalsmed, Maritime håndværksfag, Plastmager, Procesoperatør, Tagdækker, Murer, Stenhugger, Anlægsstruktør, Bygningsstruktør og brolægger, Træfagenes byggeuddannelse, Glarmester, Snedker, Maskinsnedker, VVS-energi, Teknisk isolatør, Elektriker, Skorstensfejer, Ejendomsservicetekniker

Survey-undersøgelsen blandt elever på grundforløbet

Spørgeskemaet til elever på erhvervsuddannelsernes grundforløb efter reformen er tilpasset af KORA og efterfølgende sendt til kommentering hos EVA og UVM. Spørgeskemaet er ikke pilot-testet, da der for at sikre sammenlignelighed med baselinemålingen i høj grad er anvendt de samme spørgsmål som spørgeskemaet til elever på grundforløb før reformen, hvor det gennemgik en grundig pilottest.

Det endelige spørgeskema indeholder 40 overordnede spørgsmål under otte forskellige temaer:

1. Studieforløb
2. Fremtidige arbejdsliv og valg af uddannelse
3. Adgangskrav
4. Vejledning og evt. afkortning af uddannelse
5. Grundforløbets sammensætning og det videre forløb
6. Det sociale miljø og undervisningen på grundforløbet
7. Vurdering af lærerne
8. Vurdering af egen indsats og trivsel

Dataindsamling

DST har gennemført spørgeskemaundersøgelsen. Dataindsamlingen er gennemført fra 20. november 2015 til 21. januar 2016. Undersøgelsen er gennemført som en webbaseret undersøgelse, hvor hver person har modtaget et informationsbrev med link til spørgeskemaet. Der er udsendt en skriftlig rykker. Efterfølgende er der foretaget telefonisk opfølgning og telefoninterview til de personer, som ikke allerede havde besvaret undersøgelsen.

Stikprøvedesign, svarprocent og bortfaldsanalyse

Stikprøven til undersøgelsen er trukket blandt personer, som startede på et eud grundforløb i august-september 2015. Populationen er afgrænset i forhold til, at respondenterne har gået mindst 15 dage på eud grundforløb.

Da der er forskel på størrelsen af populationen på de fire hovedområder, er der trukket en stratificeret stikprøve for at sikre, at stikprøven er repræsentativ på tværs af hovedområder.

Den samlede stikprøve er på 4.003 personer, efter at personer med adressebeskyttelse er fjernet. I alt 1.935 personer har besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 48,3 %. Af de 1.935 respondenter har 47,2 % besvaret web-spørgeskemaet, og 52,8 % har besvaret via telefoninterview.

I undersøgelsen er der taget højde for den stratificerede stikprøve og eventuelt skævt bortfald ved at benytte vægte udarbejdet af DST. DST's vægte er baseret på følgende fem variable: uddannelsestype, alder, køn, karakterer fra folkeskolen og vestlig/ikke-vestlig oprindelse. Denne opregning sikrer, at stikprøvens vægte summer til populationen. Herved genskabes repræsentativiteten for disse fem variable med hensyn til skævt bortfald.

Nedenfor fremgår fordelingen af de fem vægtningsvariable for henholdsvis personer, der har besvaret undersøgelsen (n=1.935), og populationen, som der vægtes op til (n=29.524).

Bilagstabel 3.1 Fordelinger ift. vægtningsvariable, indkomne svar og population

| | Surveysvar | Population | Surveysvar | Population |
|---|------------|------------|------------|------------|
| | Antal | | Procent | |
| Uddannelsestype og alder | | | | |
| Omsorg, sundhed og pædagogik - 14-18 år | 205 | 2.597 | 10,6 | 8,8 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik - 19-24 år | 111 | 2.085 | 5,7 | 7,1 |
| Omsorg, sundhed og pædagogik - 25+ år | 117 | 1.510 | 6,0 | 5,1 |
| Kontor, handel og forretningsservice - 14-18 år | 199 | 3.199 | 10,3 | 10,8 |
| Kontor, handel og forretningsservice - 19-24 år | 119 | 2.368 | 6,1 | 8,0 |
| Kontor, handel og forretningsservice - 25+ år | 91 | 941 | 4,7 | 3,2 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser - 14-18 år | 197 | 2.142 | 10,2 | 7,3 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser - 19-24 år | 100 | 1.441 | 5,2 | 4,9 |
| Fødevarer, jordbrug og oplevelser - 25+ år | 97 | 714 | 5,0 | 2,4 |
| Teknologi, byggeri og transport - 14-18 år | 392 | 6.882 | 20,3 | 23,3 |
| Teknologi, byggeri og transport - 19-24 år | 175 | 3.738 | 9,0 | 12,7 |
| Teknologi, byggeri og transport - 25+ år | 132 | 1.907 | 6,8 | 6,5 |
| Køn | | | | |
| Mænd | 1.045 | 17.082 | 54,0 | 57,9 |
| Kvinder | 890 | 12.442 | 46,0 | 42,1 |
| Karaktergennemsnit | | | | |
| Lav | 835 | 12.260 | 43,2 | 41,5 |
| Mellem | 519 | 8.351 | 26,8 | 28,3 |
| Høj | 581 | 8.913 | 30,0 | 30,2 |
| Vestlige/ikke-vestlige lande | | | | |
| Ikke-vestlige lande | 171 | 2.562 | 8,8 | 8,7 |
| Danmark eller andre vestlige lande | 1.764 | 26.962 | 91,2 | 91,3 |

Kilde: DST

Survey-undersøgelsen blandt lærere

Størstedelen af spørgeskemaet er en gentagelse af spørgeskemaet fra baselineundersøgelsen i 2015 for at sikre sammenligneligheden med baselinedata. Dette spørgeskema blev udarbejdet i et samarbejde mellem EVA og KORA, og var til kommentering hos KORA, UVM og blandt udvalgte lærere på eud. Til dette spørgeskema har EVA i 2016-undersøgelsen tilføjet en række reformspecifikke spørgsmål, som har været til kommentering hos UVM.

Spørgeskemaet er pilottestet af 23 lærere, henholdsvis 12 mænd og 11 kvinder i alderen 35-67 år. Der blev gennemført interview med 12 lærere fra teknisk skole, fem lærere fra SOSU-skoler, fem lærere handelsskoler, en lærer fra en landbrugsskole og en lærer fra en kombinationsskole. Pilottesten er foretaget af DST. Testpersonerne er blevet bedt om at forholde sig til, om de spørgsmål, svarkategorier og begreber, der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Skemaet er efterfølgende justeret på baggrund af en samlet vurdering af pilottesternes kommentarer.

Spørgeskemaet indeholder spørgsmål under seks forskellige temaer:

- 1 Baggrundsspørgsmål om lærerne
- 2 Lærernes vurdering af eleverne og uddannelsesmiljøet
 - a. Elevernes forudsætninger og "afklarethed"
 - b. Alderssammensætning på holdene
 - c. Vurdering af fagligt og socialt miljø
 - d. Skolens samlede uddannelsesmiljø og rammer
- 3 Sammenhængen mellem skole og praktik (kun hovedforløbslærere)
- 4 Lærernes undervisningstilrettelæggelse
 - a. Egne prioriteter i undervisningstilrettelæggelsen
 - b. Vurdering af teamsamarbejde
- 5 Vurdering af ledelsens fokus
- 6 Egen kompetenceudvikling

Praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Danmarks Statistik har stået for den praktiske gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen. Selve dataindsamlingen er gennemført fra 23. august 2016 til 5. oktober 2016. Undersøgelsen er gennemført som en web- og telefonbaseret undersøgelse, hvor hver respondent har modtaget et informationsbrev med link til spørgeskemaet eller har gennemført spørgeskemaet over telefon. Der er udsendt to rykkere.

Afgrænsning af population

Spørgeskemaundersøgelsens population er alle lærere, der underviser på eud. Det er dog vanskeligt via registrene at afdække populationen præcist. Styrelsen for It og Læring (STIL) har indledningsvist leveret data om eud-lærere til DST. I disse data har der dog ikke været informationer fra alle skoler, hvorfor DST har suppleret med oplysninger om eud-lærere fra e-indkomstregisteret. På denne baggrund har DST opstillet en estimeret populationsramme, som dog er behæftet med en vis usikkerhed som uddybet nedenfor.

Stikprøvedesign, svarprocent og bortfaldsanalyse

Der er udtrukket en stikprøve på i alt 5.180 personer, 65 af disse har det ikke været muligt at identificere, hvorfor nettostikprøven er 5.115 personer. 2.596 personer har svaret, hvilket giver en svarprocent på 51.

I modsætning til 2015-undersøgelsen er der ikke foretaget en stratificeret stikprøveudtrækning i denne survey. Analyserne i rapporten er opdelt efter de fire hovedområder, Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice, Fødevarer, jordbrug og oplevelser, og Teknologi, byggeri og transport, men idet der ikke kan opstilles en endelig populationsramme, kan der ikke foretages en egentlig bortfaldsanalyse. Af samme grund refereres der ikke til gruppen af lærere samlet set, da stikprøveandelene i baselineundersøgelsen ikke afspejler andelen i populationen.

Svarfordelingerne inden for hvert af de fire hovedområder analyseres i rapporten hver for sig, og der kan sammenlignes mellem svarfordelingerne på tværs af de fire hovedområder.

Fokus på grundforløbet

Da denne rapport handler om grundforløbet, analyseres udelukkende svar fra de lærere, som underviser på grundforløbet. Det er ikke muligt via registrene at afgrænse de lærere, der underviser på grundforløbet, og i spørgeskemaundersøgelsen er lærerne derfor blevet bedt om at svare på følgende spørgsmål: "På hvilken del af eud-forløbet underviser du?", hvortil de har kunnet svare følgende:

1. Udelukkende på grundforløbet
2. Primært på grundforløbet
3. Lige meget på grundforløbet og hovedforløbet
4. Primært på hovedforløbet
5. Udelukkende på hovedforløbet

De lærere, som sætter kryds i kategori 3 ("Lige meget på grundforløbet og hovedforløbet") er blevet opdelt tilfældigt i to grupper, som har skullet svare ud fra henholdsvis deres erfaringer som grundforløbslærere og deres erfaringer som hovedforløbslærere. I denne undersøgelse analyserer vi svarene fra de lærere, som har sat kryds i kategori 1 og 2, og den gruppe af lærere fra kategori 3, som har besvaret skemaet ud fra deres erfaringer som grundforløbslærere.

Lærerne er desuden blevet spurgt om, hvilke fag de underviser i på eud. Lærerne har kunnet vælge følgende svarkategorier:

1. Hovedsageligt almene fag (fx dansk og matematik)
2. Lige dele almene og erhvervsrettede fag
3. Hovedsageligt erhvervsrettede fag
4. Ved ikke
5. Ovenstående kategorier er ikke relevante for mig

De lærere, der har svaret "Ovenstående kategorier er ikke relevante for mig", er sorteret fra, da vi har en forventning om, at disse lærere ikke har en rolle som undervisere. Dermed er de ikke relevante i denne undersøgelse.

Fremstilling af data fra 2015 undersøgelsen

For at kunne sammenligne besvarelsene fra 2016-undersøgelsen med besvarelsene fra 2015, er data fra 2015-undersøgelsen blevet omkodet sådan, at lærerne er blevet opdelt i de fire hovedområder, der spørges til i 2016-undersøgelsen. Dette er sket med udgangspunkt i lærernes besvarelser på, hvilken indgang de underviser på.

I baselineundersøgelsen fra 2015 kunne underviserne svare på, hvilke af de 12 indgange de underviste på. Da de i princippet kan undervise på mere end en indgang, kan de også undervise på mere end et hovedområde. I undersøgelsen afgrænser vi os fra undervisere, som går på tværs af hovedområder, da formålet er at vise fordelingerne på de fire hovedområder. 101 lærere fra 2015-undersøgelsen udgår af den grund fra datasættet.

Følgende oversigt viser omkodningen fra indgange til hovedområder:

| Indgang | Hovedområde |
|----------------------------------|---|
| Sundhed, omsorg og pædagogik | 1. Omsorg, sundhed og pædagogik |
| Krop og stil | 1. Omsorg, sundhed og pædagogik |
| Merkantil | 2. Kontor, handel og forretningsservice |
| Dyr, planter og natur | 3. Fødevarer, jordbrug og oplevelser |
| Mad til mennesker | 3. Fødevarer, jordbrug og oplevelser |
| Produktion og udvikling | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Strøm, styring og it | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Bil fly og andre transportmidler | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Bygge og anlæg | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Transport og logistik | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Medieproduktion | 4. Teknologi, byggeri og transport |
| Bygnings- og brugerservice | 4. Teknologi, byggeri og transport |

Survey-undersøgelsen blandt ledere

Spørgeskemaet til ledere på erhvervsskoler er udarbejdet af KORA i samarbejde med EVA.

Spørgeskemaet har været til kommentering hos UVM samt en række ledere på danske erhvervsskoler. En række af spørgsmålene er udviklet som parallelspørgsmål til spørgsmålene i undersøgelsen blandt lærere på grundforløbet. Endvidere indeholder spørgeskemaet dels en gentagelse af flere af de spørgsmål, som indgik i baselineundersøgelsen, dels en række nye spørgsmål med fokus på ledernes vurderinger af implementeringen af konkrete elementer i reformen.

Spørgeskemaet indeholder 30 overordnede spørgsmål under seks forskellige temaer:

1. Baggrundsspørgsmål om lederen
2. Undervisningstilrettelæggelse og teamsamarbejde
3. Kompetenceudvikling hos lærerne og lederen
4. Undervisningsmiljø og det sociale miljø
5. Samarbejde med virksomheder
6. Implementering af reformen

Dataindsamling

KORA har gennemført spørgeskemaundersøgelsen og indsamling af data. Dataindsamlingen er gennemført fra 24. august til 23. september 2016. Undersøgelsen er gennemført som en web-

baseret undersøgelse, hvor hver respondent har modtaget en mail med link til spørgeskemaundersøgelsen. Der er efterfølgende udsendt rykker til respondenter, der ikke allerede havde besvaret undersøgelsen.

Stikprøvedesign og svarprocenter

Stikprøven til undersøgelsen udgøres af ledere på erhvervsuddannelserne. Datagrundlaget kommer fra den respondentliste, som KORA udarbejdede i forbindelse med baselinemålingen i 2015, og som er opdateret ved at indhente oplysninger fra de relevante erhvervsskolars hjemmesider i august 2016.

Respondentlisten fra 2015 er baseret på UVM's institutionsregister, hvorfra der er indhentet information om erhvervsskoler i Danmark. Herefter har KORA rettet henvendelse til direktører på 80 erhvervsskoler og bedt direktørerne udpege den/de ansvarlige leder/ledere for skolens undervisningsaktivitet inden for eud-området. I alt 64 skoler er vendt tilbage med kontaktoplysninger på 117 ledere, 14 skoler meldte ikke tilbage med kontaktpersoner, og to skoler meddelte tilbage, at de var uden for målgruppen for undersøgelsen.

Undersøgelsen er i 2016 blevet sendt ud til 164 erhvervsskoleledere. Heraf har 88 besvaret spørgeskemaet, hvilket resulterer i en svarprocent på 53. Heraf er to respondenter frafaldet i løbet af besvarelsen af undersøgelsen. Derudover har 11 respondenter i et introducerende spørgsmål besvaret, at de ikke har ansvaret for GF1, GF2 eller hovedforløb på uddannelsen, og har derefter *ikke* fået yderligere spørgsmål, da undersøgelsen kun har henvendt sig til personer, der har ansvaret for et eller flere af de førnævnte områder.

Survey-undersøgelsen blandt elever i folkeskolens afgangsklasser

I det følgende afsnit vil metoden bag brugerundersøgelsen blandt elever i 9. klasse, 10. klasse og specialklasse kort blive gennemgået. Undersøgelsen er en gentagelse af UU-brugerundersøgelsen i 2015.

Den fulde beskrivelse af undersøgelsen, dens resultater og metode kan findes i rapporten *UU-brugerundersøgelse 2016*, som er udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut for UVM. Endvidere henvises til UU-brugerundersøgelsen i 2015: *UU-centrenes vejledning. Brugerundersøgelse blandt elever i 9. klasse, 10. klasse og specialklasse, august 2015*, som er udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut for UVM.

Spørgeskemaet

Brugerundersøgelsen i 2016 er baseret på et spørgeskema med 31 spørgsmål, hvoraf en række af spørgsmålene går igen fra UU-Brugerundersøgelsen gennemført i 2015. Spørgeskemaet omhandler overordnet set fire emner:

1. Baggrundsoplysninger om eleverne
2. Elevernes brug og udbytte af vejledningsaktiviteter
3. Elevernes overvejelser i forbindelse med deres uddannelsesvalg
4. Elevernes kendskab til og overvejelser i forhold til erhvervsuddannelserne

KORA har i forbindelse med forskningsprojektet om eud-reformen tilføjet en række spørgsmål til den årlige brugerundersøgelse af UU-vejledningen. I 2016 er følgende spørgsmål blevet tilføjet af KORA:

- Spg. 21-23: Har du overvejet at vælge en erhvervsuddannelse? (Fx social- og sundhedsuddannelsen, kok, mekaniker, kontorassistent). Hvorfor ikke?/Hvorfor valgte du det ikke? *Spørgsmål til elever, der har valgt gymnasial uddannelse.*
- Spg. 24: Deltog du i 8. klasse i et introkursus på en erhvervsuddannelse. *Spørgsmål til elever, der har deltaget i introkurser i 8. klasse*
- Spg. 25: Hvor enig eller uenig er du i, at din deltagelse i introkurset har givet viden om: *Spørgsmål til elever, der har deltaget i introkurser i 8. klasse på en erhvervsuddannelse.*
 - Hvilke karakterer jeg skal have for at blive optaget på en erhvervsuddannelse?
 - Hvordan jeg kan blive optaget på en erhvervsuddannelse, hvis ikke jeg har karakterer til at blive optaget direkte?
 - De muligheder for job og videregående uddannelse, som en erhvervsuddannelse giver
 - Hvordan en erhvervsuddannelse er opbygget (grundforløb og hovedforløb).
- Spg. 26: Fik introkurset dig til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse?
- Spg. 27a: Hvor enig eller uenig er du i, at din deltagelse i *XX vejledningsaktiviteter* har givet viden om: *Spørgsmål målrettet individuelt ud fra de vejledningsaktiviteter, som eleverne i spg. 12 bekræfter, de har deltaget i.*
 - Hvilke karakterer jeg skal have for at blive optaget på en erhvervsuddannelse?
 - Hvordan jeg kan blive optaget på en erhvervsuddannelse, hvis ikke jeg har karakterer til at blive optaget direkte?
 - De muligheder for job og videregående uddannelse, som en erhvervsuddannelse giver
 - Hvordan en erhvervsuddannelse er opbygget (grundforløb og hovedforløb).
- Spg. 27b: Fik nogle eller alle disse aktiviteter dig til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse?

Dataindsamling, population og svarprocenter

Undersøgelsen er blevet gennemført af Styrelsen for It og Læring (STIL) og landets 54 UU-centre. Dataindsamlingen fandt sted i perioden fra den 11. april til den 29. april 2016.

Undersøgelsen er gennemført som en webbaseret undersøgelse, og UU-centrene har sammen med skolerne orienteret eleverne om undersøgelsen og vejledt eleverne om det elektroniske spørgeskema.

Undersøgelsens population bestod af alle elever i 9. klasse, 10. klasse og specialklasse på alle folkeskoler, private grundskoler, kommunale ungdomsskoler og efterskoler, hvor et UU-center varetager vejledningen. Der er i alt 1.406 skoler i populationen, og der er indkommet besvarelser fra 1.042 skoler. Dette giver en svarprocent blandt skolerne på 74. Det tilsvarende tal var sidste år også 74 %.

Casestudier

Formålet med casestudierne er at bidrage til forskningsprojektet med konkret, praktisk og kontekstafhængig viden om eud-reformen og dens implementering fra de seks skoler. Derudover skal casestudierne give dybdegående viden om og indsigt i en række forhold, som kan være med til at nuancere og supplere den viden, som genereres gennem de kvantitative datakilder (registeranalyser og surveys). Viden fra casestudierne har derudover selvstændig værdi via løbende feedback til erhvervsskolesektoren, der kan kvalificere skolernes implementering af reformen i projektperioden.

Casestudiet baserer sig på to datakilder:

- Dokumentstudier (indsamling af relevant materiale fra hver skole, herunder implementeringsplaner, handlingsplaner mv.), der indsamles i forbindelse med planlægning af casebesøg.
- Fokusgrupper og kvalitative interview med elever, lærere og ledelse på de udvalgte skoler.

De forhold, som belyses i casestudiet i forbindelse med reformundersøgelsen for grundforløb, er praksis og adfærd blandt skolernes elever, lærere og ledere efter reformen. Tematisk drejer det sig blandt andet om:

- Pædagogisk og strategisk ledelse
- Kompetenceudvikling af lærere og ledere
- Ungdomsuddannelsesmiljø og euv
- Vejledning og valg af uddannelse
- Elevforudsætninger
- Fagligt og socialt miljø
- Undervisning.

Disse tematikker har været styrende i udarbejdelsen af interviewguides og i gennemførelsen af fokusgrupper og kvalitative interview på skolerne.

Casebesøgene i forbindelse med grundforløb efter reformen er gennemført i september 2016.

Interviewdata

En central kilde til indsigt i praksis på skolerne, før og efter reformen, er fokusgrupper og kvalitative interview, hvor der er lagt vægt på at tale med forskellige aktører på den enkelte skole på tværs af skolernes hierarkiske struktur. Styrken ved det kvalitative forskningsinterview er, at det søger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter og udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, og afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer. Interviewdata kan på den ene side sige noget om informanternes *oplevelser* med et fænomen, fx erhvervsuddannelse, og på den anden side deres *italesættelse* af et fænomen. En italesættelse vil da være indikator for de diskursive ressourcer og fortolkningsrepertoarer, som informanter trækker på.

Interviewpersonerne har enten en aktiv rolle i forhold til implementeringen af reformen, som skal ændre deres arbejdstilgang som følge af reformen, eller de er modtagere af det, som kommer ud af reformen. Dermed vurderes det, at netop disse personer vil kunne bidrage væsentligt med viden om, erfaringer og oplevelser med eud-reformen og dennes implementering. De bidrager også med hvert deres perspektiv og erfaringsgrundlag, hvorved de enkelte grupper af interviewpersoner kan nuanceres og valideres i forhold til hinanden.

Antallet af interviewpersoner er udvalgt, så det forventes, at de vil bidrage med relevante og nuancerede erfaringer med eud-reformen. Udvælgelsen er ikke sket med sigte på at opnå fuld repræsentativitet for samtlige uddannelser udbudt på den enkelte skole. Snarere er udvælgelsen sket ved, med skolernes hjælp, at sikre inddragelse af personer, som menes at have perspektiver og erfaringer i forhold til de områder, hvor eud-reformen skal skabe forandringer. Overordnet er formålet med det kvalitative studie at finde frem til bredere perspektiver på reformen og dens implementering, der kan nuancere og forklare den mere generelle viden fra registerdata og survey. Formålet er således ikke at finde og fremhæve uddannelsesspecifikke

perspektiver, men at skabe opmærksomhed på de udfordringer og barrierer i reformimplementeringen, som gør sig gældende på skolerne blandt de forskellige grupper af lokale aktører. Deraf følger, at det ikke forventes, at det vil bidrage med væsentlige nye oplysninger, erfaringer og oplevelser at øge antallet af interviewpersoner inden for de forskellige grupper.

Casestudiernes udsagnkraft

Casestudiet er baseret på et multipelt casestudiedesign, hvor der er udvalgt seks erhvervsskoler til nærmere analyser. De seks skoler genbesøges flere gange i løbet af forskningsprojektet. Besøgene på grundforløb efter reformen var således tredje gang, skolerne blev besøgt som led i projektet.

Caseskolerne er udvalgt ud fra et princip om analytisk overførbarehed (Harrits, Strømbæk Pedersen & Halkier 2012). Det vil sige en vurdering af, hvorvidt casestudiets resultater kan gælde for en større population af skoler. En sådan vurdering baserer sig på en analyse af forskelle og ligheder mellem de seks udvalgte skoler og overførbareheden heraf til den samlede population af erhvervsskoler i Danmark, som konklusionerne tænkes at kunne være gældende for.

Det forhold, at der laves datagenerering i casestudiet ad flere omgange, styrker det kvalitative studies udslagskraft. Kombineret med baggrundsoplysningerne om skolernes rammevilkår (nationalt og lokalt) er det muligt med udgangspunkt i casestudiets første datagenerering samt projektets survey- og registeranalyser at etablere en baseline, som kan bidrage til forståelse (og forklaring) af de ændringer, som fremtræder over tid, og som vil kunne observeres ved de senere datagenereringer.

Skolerne i undersøgelsen

Til den kvalitative del af projektet er udvalgt seks erhvervsskoler. De seks skoler er udvalgt, så det sikres, at skoler med forskellige lokale rammevilkår inddrages. Det, at skolerne er forskellige på en række dimensioner, giver grundlag for mere information (herunder inddragelse af flere aktører med forskellige erfaringer), end hvis skolerne havde været mere ens. Herved bliver det også muligt at opnå viden om betydningen af variation i de lokale forudsætninger for opnåelse af resultaterne af reformen på tværs af de seks skoler. De udvælgelseskriterier, som skolerne varierer på, er:

- Geografi (øst, vest, stor by, lille by)
- Skoletype (teknisk skole, merkantil/handelsskole, kombinationsskole, social- og sundhedsskole)
- Skolestørrelse (antal årselever)
- Fuldførelsesprocent
- Elevernes aldersgennemsnit
- Beskæftigelsesprocent efter endt uddannelse

Disse udvælgelseskriterier skal ses i lyset af, at en række nationale rammebetingelser udgør et fælles grundvilkår for alle landets erhvervsskoler i implementeringen af reformen. Alle skoler, uanset skoletype, geografi og størrelse, har således den fælles præmis, at reformimplementeringen skal ske inden for de rammer, som national lovgivning vedrørende blandt andet uddannelsesudbud, selveje, økonomistyring, partsstyring og overenskomster udstikker.

For et fokus på lokale rammevilkår i udvælgelsen af skoler, er den bagvedliggende hypotese, at skolernes lokale rammevilkår giver forskellige betingelser for implementeringen af reformen.

Øvrige skoler, som ikke er en del af casestudiet, vil – netop i kraft af fælles nationale rammevilkår – have mulighed for at spejle sig i en af de seks skoler, som har lignende lokale rammevilkår

som dem selv. Alle landets erhvervsskoler vil således kunne blive inspireret til løbende læring og justering af egen reformimplementering med udgangspunkt i den viden, som casestudierne genererer.

Nationale rammevilkår for skolerne

De nationale rammevilkår for skolerne handler om fælles betingelser inden for blandt andet lovgivning og bekendtgørelser for uddannelsesudbud. Konkret forhold omkring:

- Taxameterfinansiering/økonomistyring
- Trepartsstyring af skolerne og uddannelsernes indhold via nationale og lokale uddannelsesudvalg
- Kollektive overenskomster for ansættelsesforhold og løndannelse på arbejdsmarkedet
- Institutionelt selveje på skolerne
- Uddannelsesstruktur forankret i vekselluddannelsesprincippet, hvor kortere undervisningsperioder på skole veksler med længere ophold i oplæringsvirksomhed
- Dimensionering på social- og sundhedsuddannelser samt på visse tekniske erhvervsuddannelser
- Karakteristika ved skolernes målgruppe: søgemønstre, frafald, fuldførelse etc.

Lokale rammevilkår for skolerne

I det følgende redegøres kort for indholdet af det enkelte udvælgelseskriterium samt den bagvedliggende hypotese og relevans.

Geografi

Kriteriet omkring geografi handler om, at vilkår for skoledrift, rekrutteringsgrundlag og elevvolumen menes at variere afhængig af, om en skole har en geografisk lokalitet i den vestlige henholdsvis østlige del af Danmark (Jylland henholdsvis Fyn, Sjælland, Lolland/Falster), og om skolen ligger i en større by henholdsvis i en mindre by. Flere undersøgelser i KORA har påvist, at elever i det vestlige Danmark i højere grad fuldfører en påbegyndt uddannelse, når der i øvrigt er taget højde for socioøkonomiske og andre faktorer ved personen. Forklaringen kan være tradition og kultur, eller at uddannelsesinstitutionerne i vest er særligt gode til at fastholde eleverne. En anden mulig forklaring er, at rammebetingelserne påvirker elevernes og skolernes adfærd, fx ved at der er få alternativer sammenlignet med udbuddet af uddannelser i de større byer. Desuden kan det spille en rolle, at nogle uddannelsesinstitutioner kan være lukningstruede på grund af faldende ungdomsårgange i provinsen. Disse institutioner kan tænkes at prioritere fastholdelse over faglige resultater.

Skoletype

Da reformens indhold varierer mellem forskellige typer af erhvervsuddannelser, fx mellem det merkantile og tekniske grundforløb, er en væsentlig rammebetingelse for reformens implementering netop den enkelte skoletype og typen af uddannelsesudbud. Således udvælges fire forskellige skoletyper til denne del af undersøgelsen, nemlig tekniske erhvervsskoler, merkantile erhvervsskoler/handelsskoler, kombinationsskoler, hvis udbud dækker både merkantil og teknisk erhvervsuddannelse, samt social- og sundhedsskoler.

Skolestørrelse

Kriteriet om skolestørrelse handler om den enkelte skoles antal af årselever. Store skoler vil ofte have et bredt udbud af forskellige eud-uddannelser og bestå af forskellige afdelinger med hver deres ledelse. Omvendt har de mindre skoler typisk et snævrere uddannelsesudbud og

færre afdelinger. Styring og ledelse, herunder implementering af reformer, må derfor antages at blive påvirket af og udfordret på forskellig måde afhængig af institutionsstørrelse.

Fuldførelse

Et centralt mål for reformen er øget fuldførelse. Derfor er de skoler udvalgt, som varierer under det nuværende regime i forhold til en høj, middel eller lav fuldførelsesprocent blandt eleverne.

Elevernes aldersgennemsnit

For en del ældre elever antages det af faglige, kompetencemæssige og sociale grunde at være uhensigtsmæssigt at gå på hold med yngre elever set i lyset af de pædagogiske og metodiske barrierer for undervisningsdifferentiering. Reformen har fokus på aldersspredning og sporopdeling mellem unge og voksne elever. I projektet skal det således belyses, om de tre erhvervsuddannelsesveje for voksne (euV), herunder realkompetencevurdering og standardiserede uddannelsesforløb, har virket efter hensigten, blandt andet med hensyn til hvilken indvirkning de har på de ældre elever fagligt, kompetencemæssigt og socialt. På den baggrund udvælges skoler, som både har ældre og yngre elever.

Beskæftigelse efter endt uddannelse

Det lokale arbejdsmarked er en central rammebetingelse for skolen. Det spiller den væsentligste rolle for mulighederne for at skaffe praktikpladser, hvorfor det må antages at spille en rolle for de vilkår, hvorunder skolen implementerer reformen. Vi har benyttet beskæftigelsesprocent for nyuddannede (0-1 år siden dimission) som indikation på disse rammebetingelser. Mange andre forhold udgør også rammebetingelser, herunder mulighederne for at rekruttere kvalificerede undervisere, men er ikke inddraget her.

De seks udvalgte skoler

I det følgende præsenteres de seks udvalgte skoler i forhold til ovenstående kriterier.

Lille teknisk skole

Skolen er en mindre teknisk skole beliggende i en vestlig provinsby. Skolen har 835 årselever og en fuldførelsesprocent på 61,0, hvilket er højt sammenlignet med landsgennemsnittet for tekniske erhvervsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 28,8 år. Beskæftigelsesprocenten for skolens dimittender/udlærte svende fra 2013 er 77,0 %.

Stor teknisk skole

Skolen er en større teknisk skole beliggende i en østlig storby. Skolen har 4.208 årselever og en fuldførelsesprocent på 32,0, hvilket er lavt sammenlignet med landsgennemsnittet for tekniske erhvervsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 24,3 år. Beskæftigelsesprocenten for skolens udlærte elever ligger i 2013 på 61,0 %.

Kombinationsskole

Skolen er en kombinationsskole, hvis udbud dækker både tekniske og merkantile erhvervsuddannelser. Den er beliggende i en vestlig provinsby. Skolen har 2.095 årselever og en fuldførelsesprocent på 49,0, hvilket er under middel sammenlignet med landsgennemsnittet for merkantile erhvervsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 22,9 år. Beskæftigelsesprocenten blandt skolens udlærte elever ligger i 2013 på 71,0 %.

Handelsskole

Skolen er en større merkantil erhvervsskole/handelsskole beliggende i en større by i vest. Skolen har 1.759 årselever og en fuldførelsesprocent på 52,0, hvilket svarer til et middel niveau

sammenlignet med landsgennemsnittet for merkantile erhvervsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 23,6 år. Beskæftigelsesprocenten for skolens udlærte elever er i 2013 81,0 %.

Stor SOSU-skole

Skolen er en større social- og sundhedsskole beliggende i en større by i vest. Skolen har 1.370 årselever og en fuldførelsesprocent på 64,0, hvilket svarer til et middel niveau sammenlignet med landsgennemsnittet for social- og sundhedsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 28 år. Beskæftigelsesprocenten er skolens udlærte elever er i 2013 66,0 %.

Lille SOSU-skole

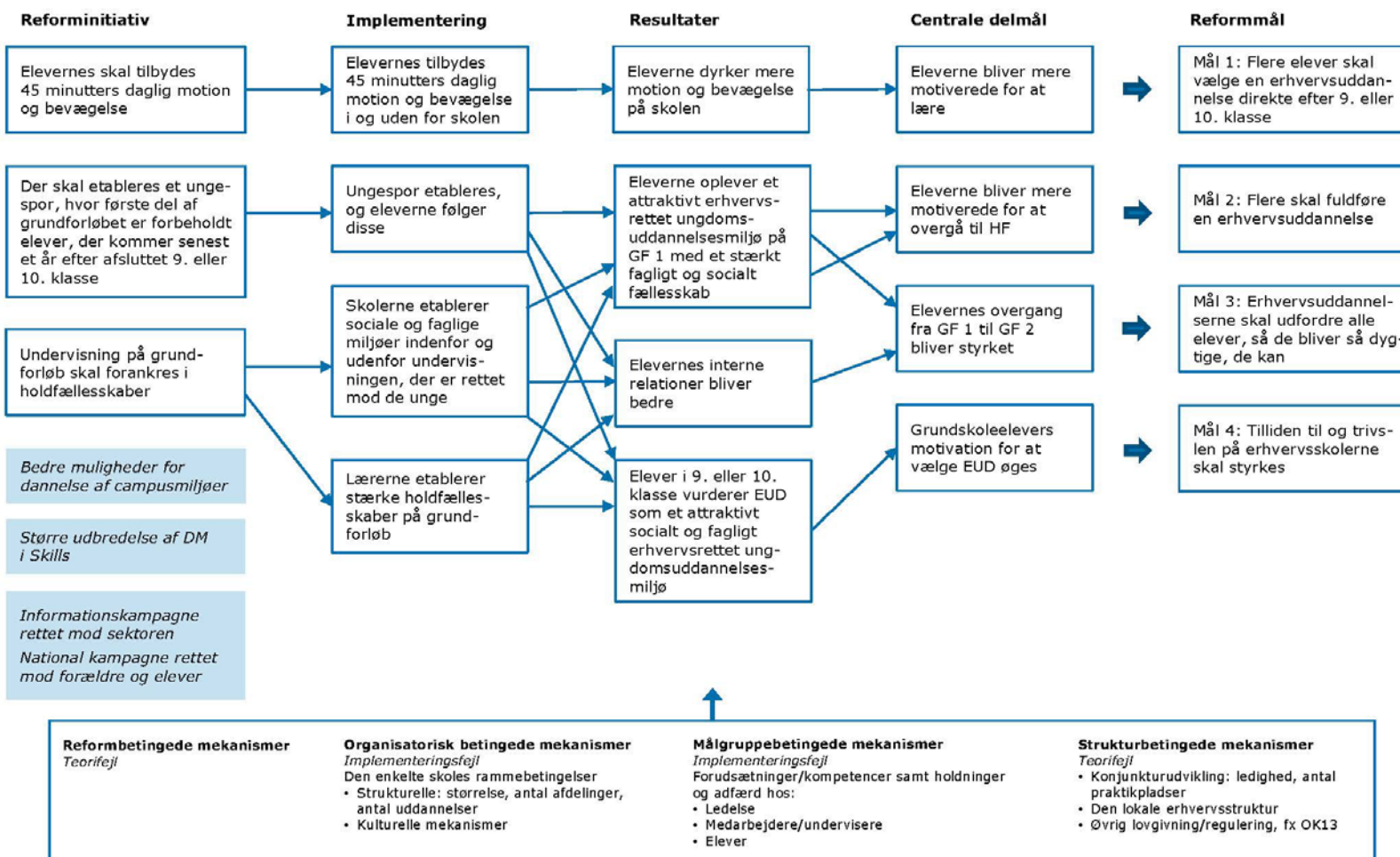
Skolen er en mindre social- og sundhedsskole beliggende i en østlig provinsby. Skolen har 620 årselever og en fuldførelsesprocent på 73,0, hvilket er højt sammenlignet med landsgennemsnittet for social- og sundhedsskoler. Aldersgennemsnittet for skolens elever er 30,3 år. Beskæftigelsesprocenten for skolens udlærte elever er i 2013 77,0 %.

Bilag 4 Forandringsteorier

Figureerne i dette bilag illustrerer projektets forandringsteorier med udgangspunkt i hvert enkelt indsatsområde og tilknyttede reforminitiativer.

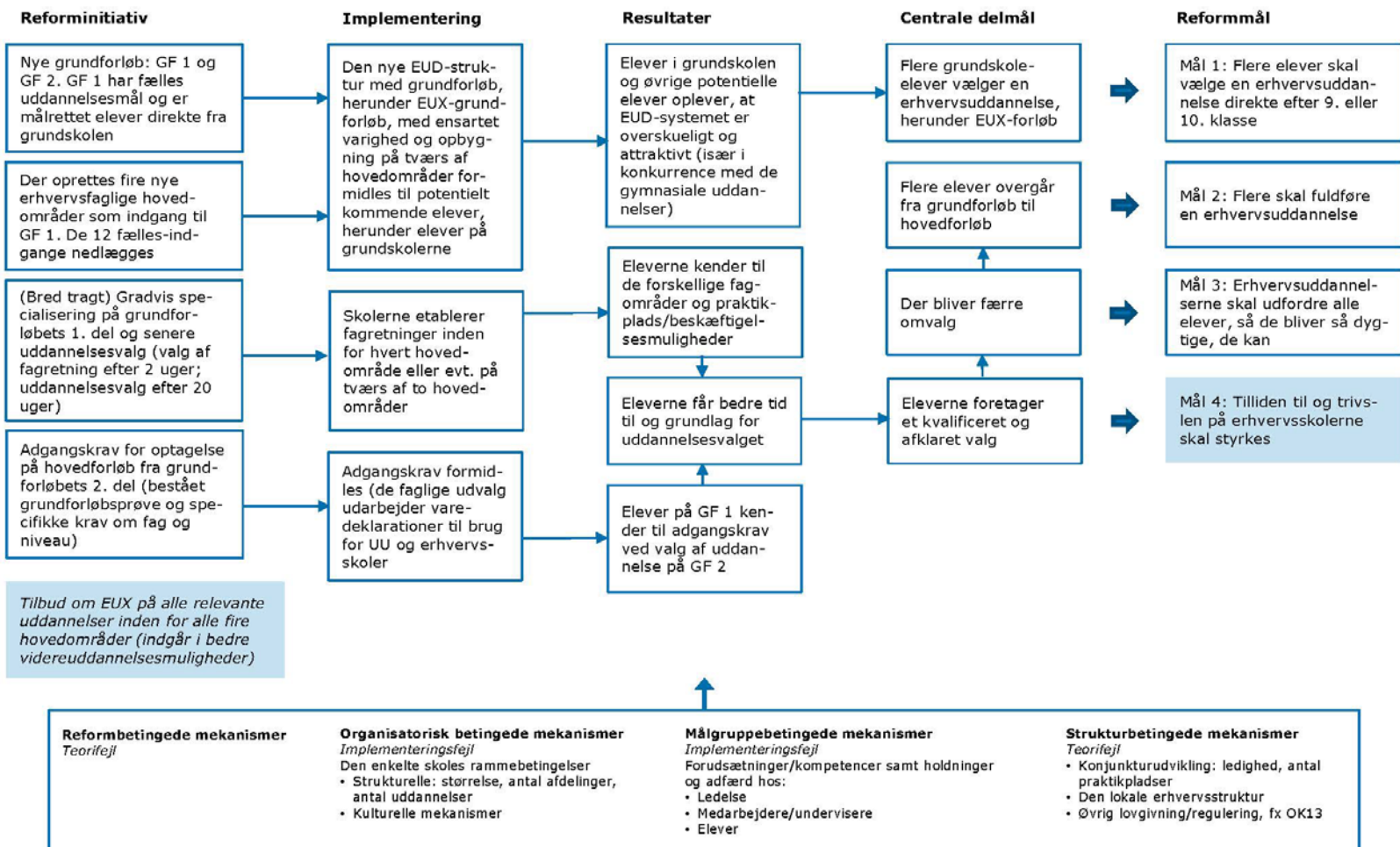
- Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø
- Enklere struktur og mere overskuelighed
- Bedre videreuddannelsesmuligheder
- Fokusering af vejledningsindsatsen
- Klarere adgangskrav
- Mere og bedre undervisning
- Ny erhvervsuddannelse for voksne (euv)
- Styrket uddannelsesgaranti

Attraktivt erhvervsungdomsuddannelsesmiljø



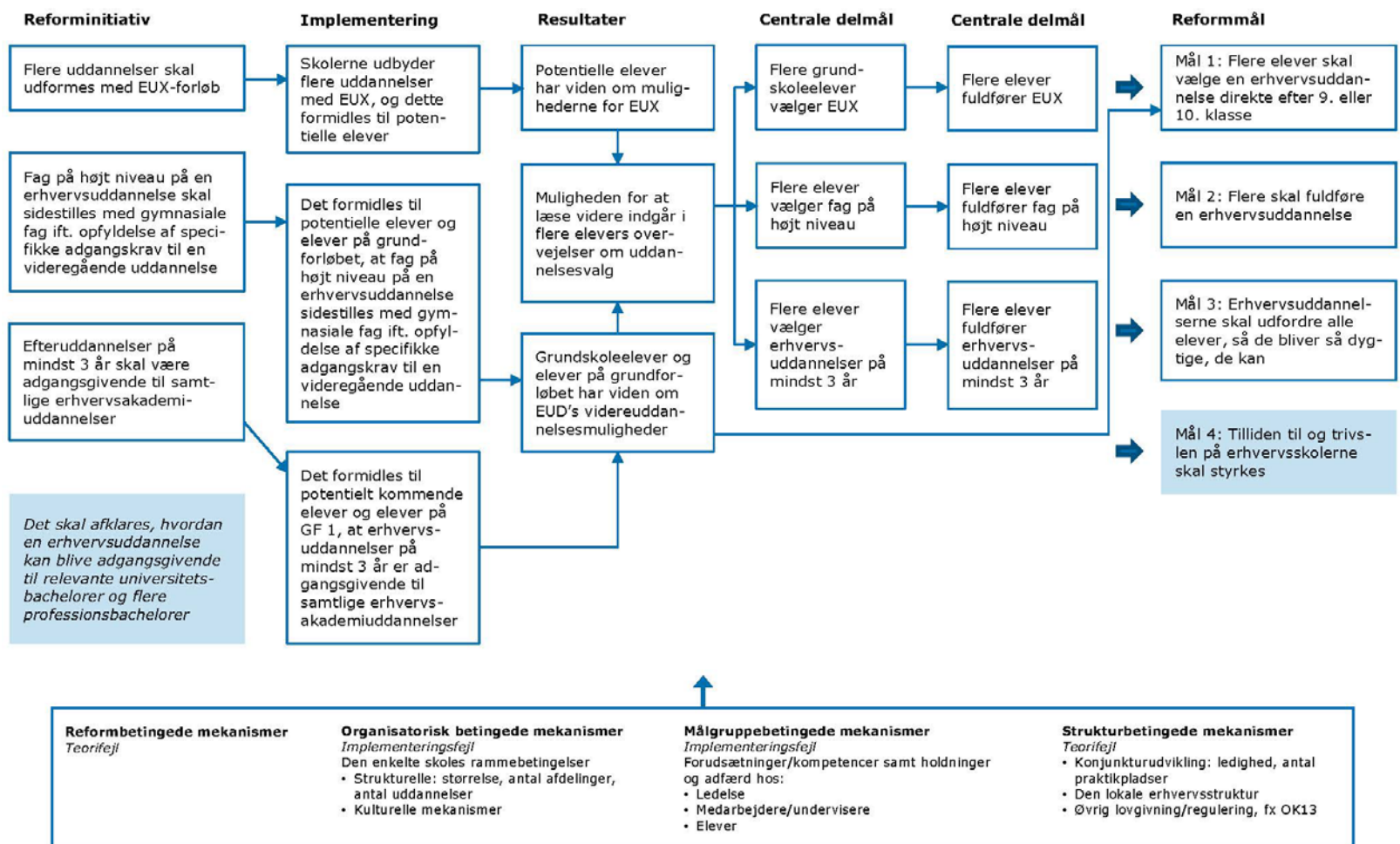
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Enklere og mere overskuelig struktur



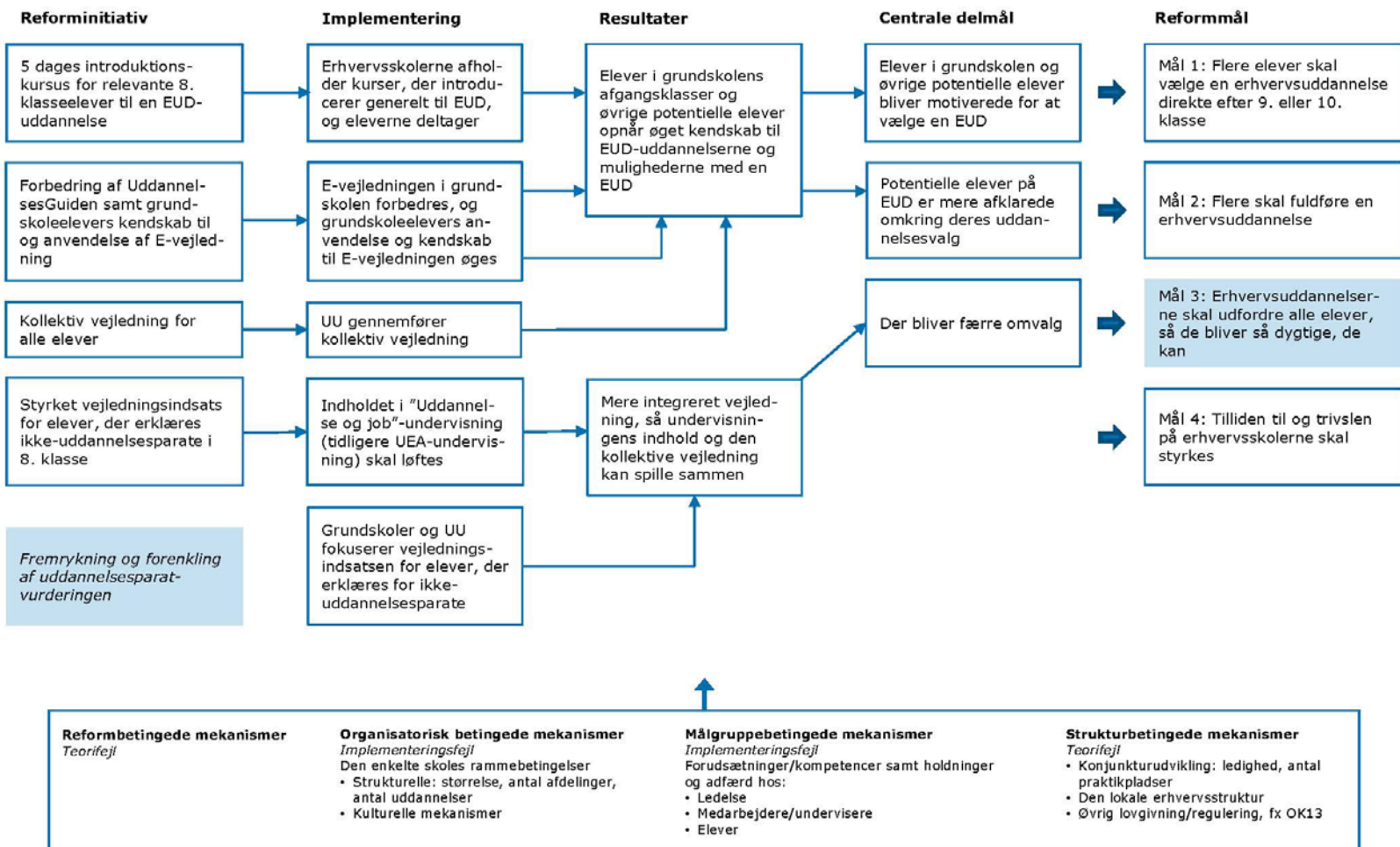
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Bedre videreuddannelsesmuligheder



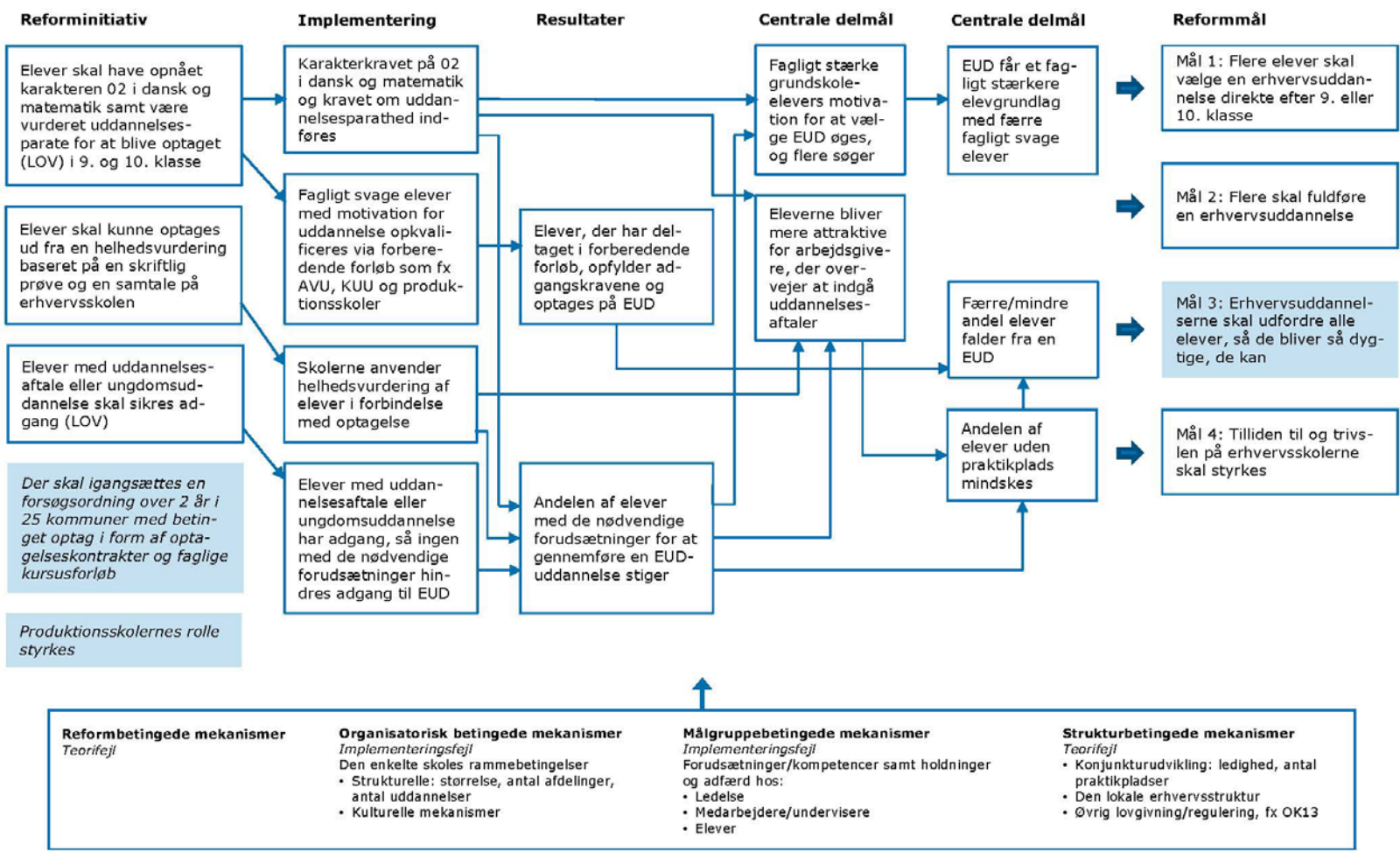
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Fokusering af vejledningsindsatsen



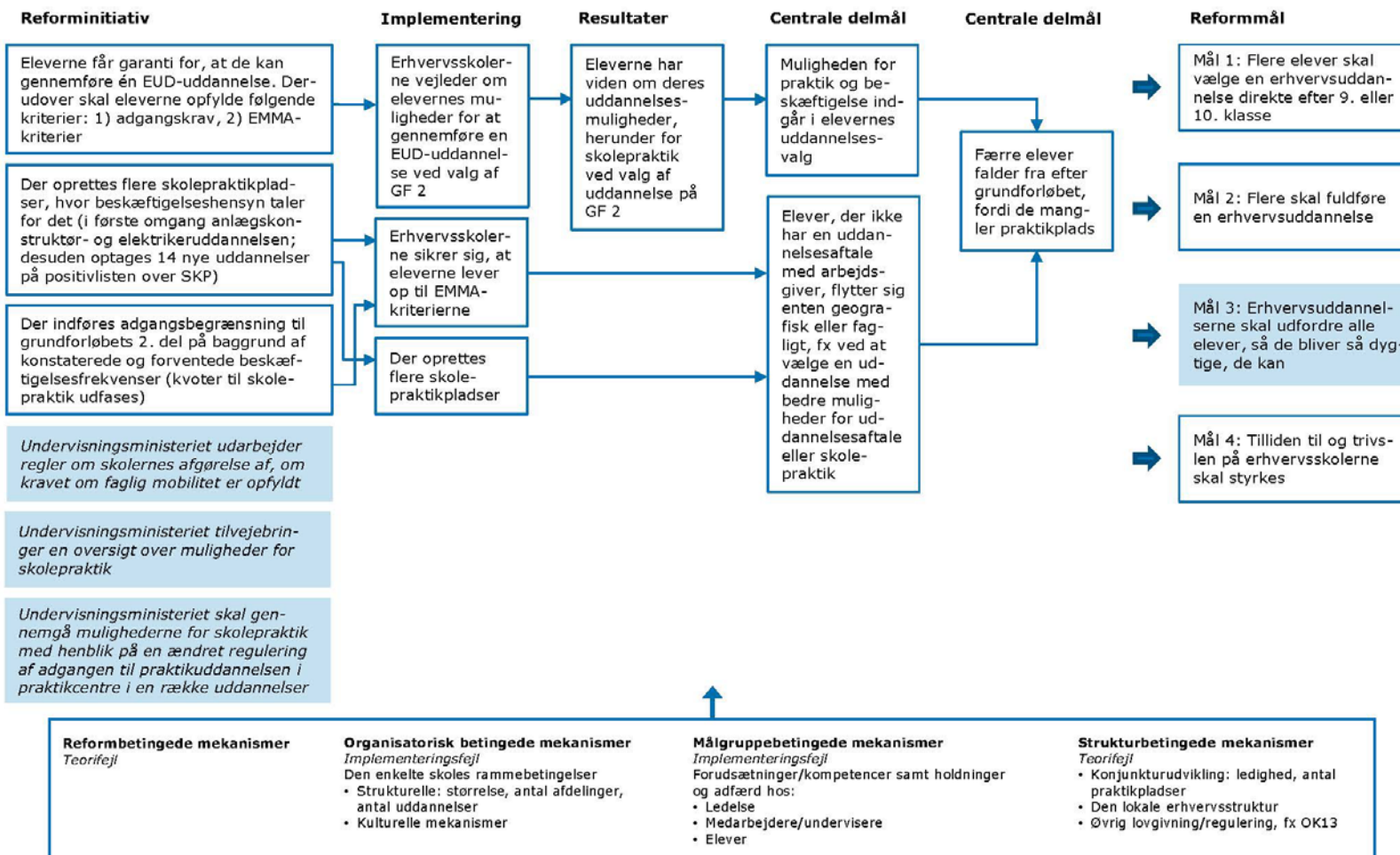
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Klarere adgangskrav



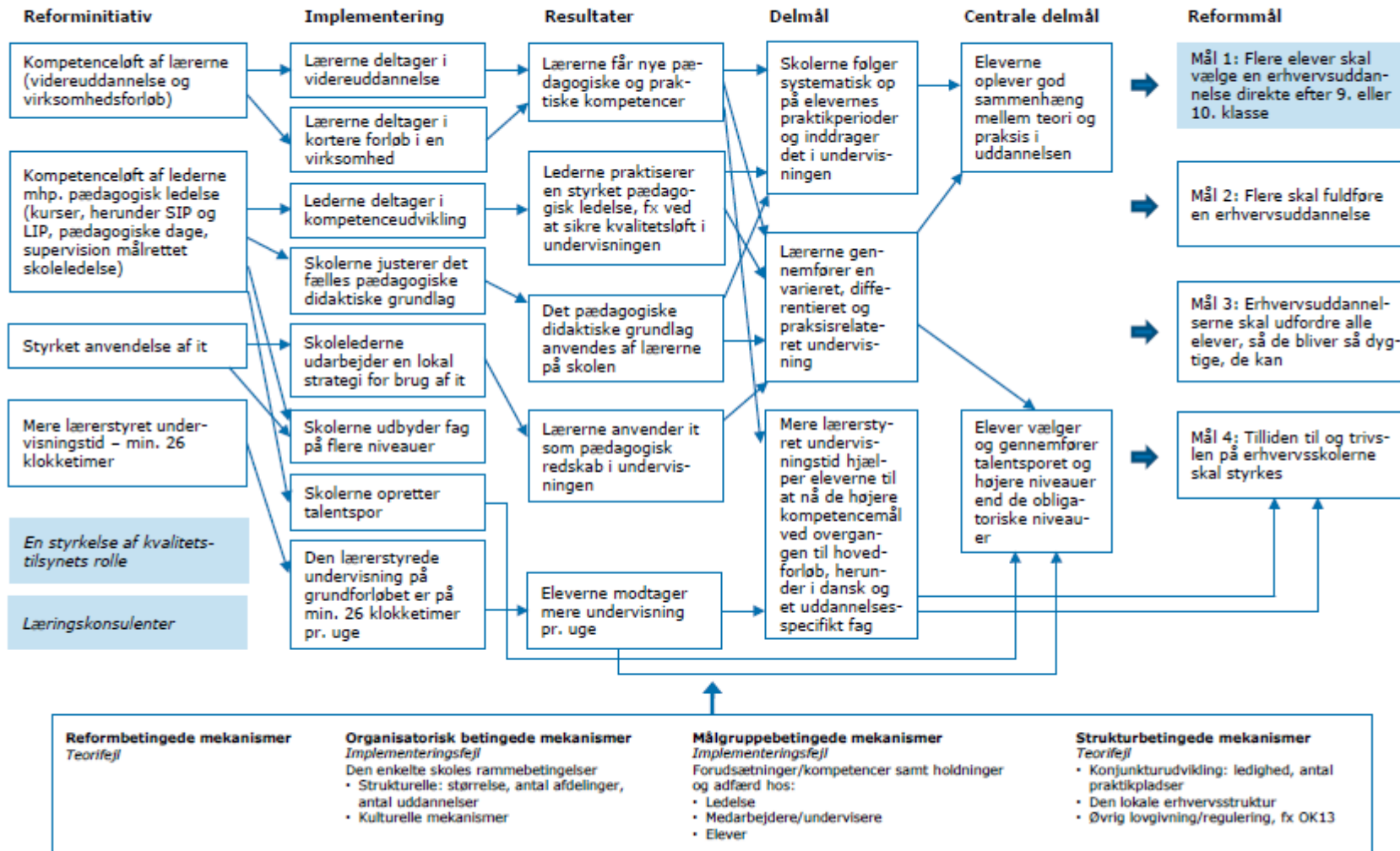
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Styrkelse af uddannelsesgarantien



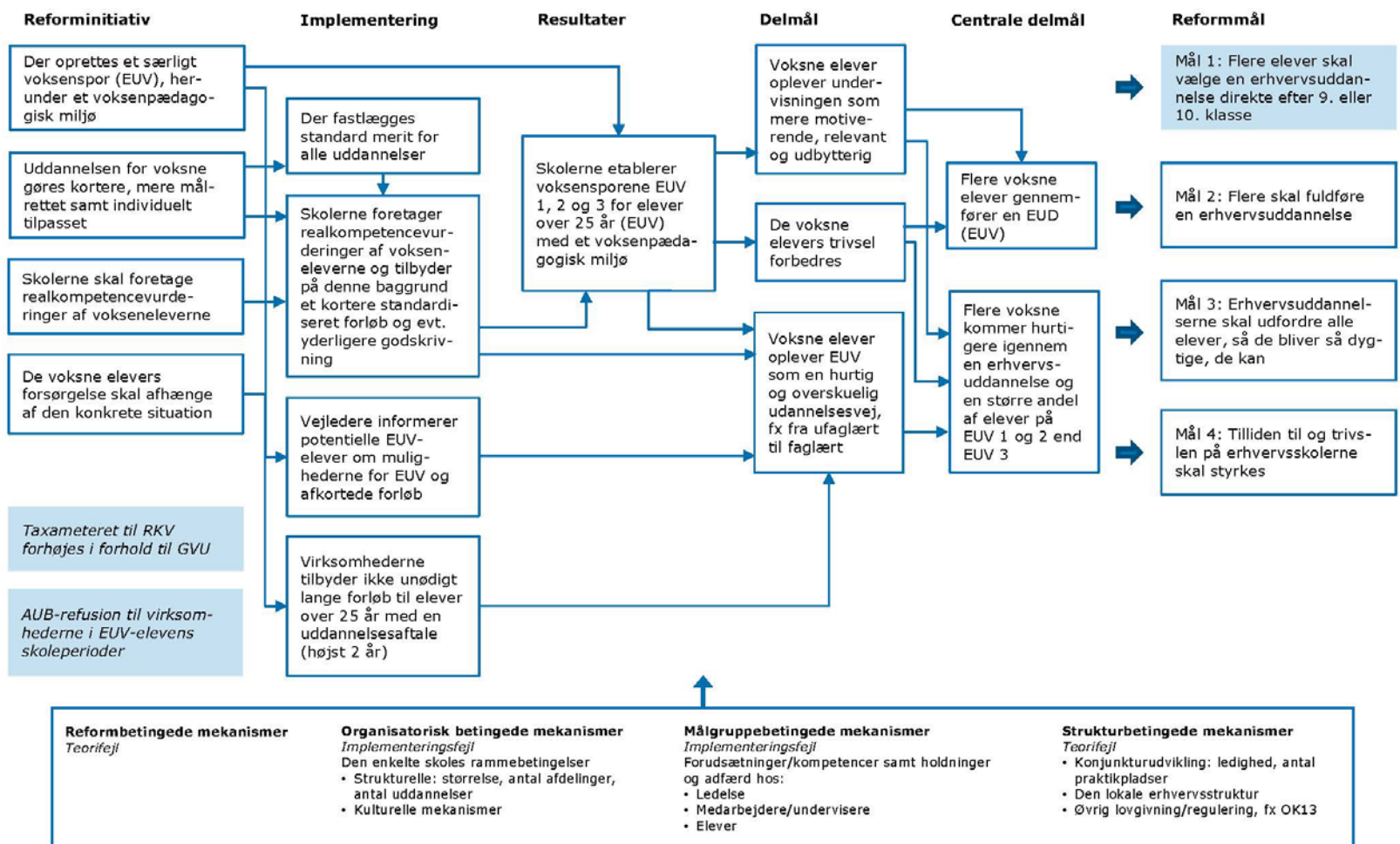
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Mere og bedre undervisning



Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Ny erhvervsuddannelse for voksne (EUV)



Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).



**Det Nationale Institut
for Kommuner og Regioners
Analyse og Forskning**

Købmagergade 22
1150 København K
E-mail: kora@kora.dk
Telefon: 444 555 00