VIDEN VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

Grundforløb på erhvervsuddannelserne tre år efter reformen

Mette Slottved, Mads Leth Jakobsen, Kira Solveig Larsen, Niels Peter Mortensen,
Peter Koudahl, Henrik Lindegaard Andersen og Bojana Cuzulan

Grundforløb på erhvervsuddannelserne tre år efter reformen

© VIVE og forfatterne, 2020

e-ISBN: 978-87-7119-752-5
Arkivfoto: Ricky John Molloy
Projekt: 10688

VIVE – Viden til Velfærd
Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K
www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

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 trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes. Men hvordan implementeres reforminitiativerne? Fungerer de som ønsket på skolerne? Og er der variation mellem skoler og hovedområder i forhold til reformens implementering og virkninger? Det er nogle af de spørgsmål, som VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) undersøger i et forskningsprojekt, der løber frem til og med 2020. Undersøgelsen er finansieret af Børne- og Undervisningsministeriet.

I erkendelse af, at reforminitiativerne ikke har formået for alvor at ændre tilgangen af elever til erhvervsuddannelsen, indgik den daværende regering en aftale med Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti i november 2018 kaldet 'Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden' (Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre & Socialistisk Folkeparti, 2018). Med denne aftale blev optagelsen på grundforløbets første del (GF1) blandt andet udvidet fra at gælde for elever i op til 12 til 24 måneder efter grundskolens afslutning, og de såkaldte talentspor blev desuden afskaffet. I aftalen indgår over 100 initiativer på grundskoleområdet, vejledningsområdet og erhvervsuddannelsesområdet, hvoraf flere først trådte i kraft i august 2019. Da den politiske aftale kom midt i den dataindsamling, der ligger til grund for rapporten, har det tidsmæssigt ikke kunnet lade sig gøre at følge op på de nye initiativers implementering.

Denne rapport er den tredje i følgeforskningsprojektet, der ser på erhvervsuddannelserne efter reformen, og den anden med fokus på grundforløbet. Med denne anden rapport om grundforløbet efter reformen har vi nu to 'efter-reform-nedslag', hvilket giver mulighed for at se på udviklingen over tid og ikke mindst en større robusthed i forhold til analyserne af reformens implementering og virkninger.

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

Mads Leth Jakobsen
Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og Ledelse
2020

Indhold

Sammenfatning 6

1 Indledning 16
1.1 Formålet med eud-reformen 16
1.2 Forskningsprojektets formål, organisering og design 17
1.3 Formålet med denne rapport 20
1.4 Læsevejledning 24

2 Mere og bedre undervisning 25
2.1 Undersøgelsesspørgsmål 25
2.2 Implementeringen af læreres og lederes kompetenceudvikling 26
2.3 Implementering af en styrket anvendelse af IT i undervisningen 31
2.4 Pædagogisk ledelse og lærernes oplevelse af ledelsens rolle 35
2.5 Praksisrelatering, differentiering og variation af undervisningen 38
2.6 Analyser af sammenhænge med udgangspunkt i elevernes vurderinger af undervisningen og lærerkompetencer 46
2.7 Talentspor og fag på højere niveau 50
2.8 Konklusion 51

3 Enklere struktur og mere overskuelighed 53
3.1 Undersøgelsesspørgsmål 54
3.2 GF1 og GF2 55
3.3 Grundlaget for elevernes uddannelsesvalg 58
3.4 Elevernes afklaring i forhold til uddannelsesvalg 62
3.5 Konklusion 67

4 Fokusering af vejledningsindsatsen 69
4.1 Undersøgelsesspørgsmål 69
4.2 Implementeringen af vejledningsaktiviteter i grundskolen 70
4.3 Elevernes overblik over uddannelsesmuligheder efter grundskolen 73
4.4 Konklusion 75

5 Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø 77
5.1 Undersøgelsesspørgsmål 77
5.2 Motion og bevægelse 78
5.3 Ungdomsuddannelsesmiljø 84

6 Klare adgangskrav 94
6.1 Undersøgelsesspørgsmål 94
6.2 Implementering af nye adgangsveje 95
6.3 Styrkelsen af elevgrundlaget 96
6.4 Aktiv deltagelse og motivation blandt eleverne 100
6.5 Konklusion 101

7 Erhvervsuddannelse til voksne (euv) ... 103
7.1 Undersøgelsesspørgsmål ... 104
7.2 Implementering: omfang, merit og realkompetencevurdering ... 104
7.3 Godt voksenuddannelsesmiljø ... 108
7.4 Betydningen af afkortning og merit for det sociale miljø ... 112
7.5 Betydningen af afkortning og merit for det faglige udbytte ... 114
7.6 Konklusion ... 116

Litteratur ... 118

Bilag 1 Metode ... 120

Bilag 2 Forandringsteorier ... 130

Bilag 3 Bilagstabeller ... 135

Bilag 4 Bilagsfigurer ... 141

Sammenfatning

Denne rapport er den tredje i VIVEs følgeforskningsprojekt, der ser på erhvervsuddannelserne efter reformen, som trådte i kraft i august 2015, og den anden med fokus på grundforløbet. Den bygger videre på to tidligere offentliggørelser: *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen* (Flarup et al., 2016) og rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen* (Søndergaard et al., 2017).

Formålet med denne anden rapport om grundforløbet efter reformen er at præsentere udviklingen i forhold til reformens implementering og opnåede resultater tre år efter reformens ikrafttræden samt give indikationer på sammenhænge mellem implementering og opnåede resultater. Derudover afdækker rapporten mønstre og forskelle i reformens implementering og resultater set i forhold erhvervsuddannelsernes fire hovedområder, skolestørrelse og elevernes etnicitet og køn. Rapporten kan på denne baggrund anvendes til at vurdere, hvorvidt reformen og dens implementering er på rette vej eller ej, samt pege på områder, hvor det fremadrettet vil være relevant at rette politisk fokus i forhold til indfrielsen af de fire reformmål og delmål på vejen dertil.

Datagrundlaget for denne rapport udgøres af spørgeskemaundersøgelser, der er gennemført blandt elever, lærere og ledere i efteråret 2018, samt registerdata på elever, der har påbegyndt deres grundforløb efter sommerferien 2018. De nye surveydata suppleres i denne rapport af allerede offentliggjorte interview-, survey- og registerdata indsamlet blandt elever, lærere og ledere i henholdsvis 2014, 2015 og 2016 i forbindelse med de to forrige rapporter om grundforløbet. Når der i denne rapport henvises til interviewdata, refererer disse til den forrige rapport om 'Grundforløb efter reformen' og er indsamlet i forbindelse med casebesøg på erhvervsskoler i efteråret 2016, dvs. ét år efter reformens ikrafttræden (Søndergaard et al., 2017).

Fakta om erhvervsuddannelsesreformen (eud-reformen)

Eud-reformen trådte i kraft i august 2015 og blev vedtaget med loven om *Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Loven er resultatet af en bred politisk aftale, som blev indgået den 24. februar 2014 mellem alle Folketingets partier bortset fra Enhedslisten. Reformen skal, som beskrevet i aftaleteksten bag reformen, i sidste ende bidrage til følgende **fire reformmål:**

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

Målene skal ifølge reformteksten indfries igennem **10 indsatsområder,** der både retter sig imod **erhvervsuddannelsessystemets struktur og indhold.**

Rent strukturelt erstattes de 12 erhvervsfaglige fællesindgange før reformen af **fire hovedområder** efter reformen. De fire hovedområder er Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport. Derudover indføres nye adgangskrav, og **grundforløbet opdeles i to forløb** af 20 ugers varighed hver, hvoraf første del (GF1) er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse.

Indholdsmæssigt skal **undervisningens kvalitet** løftes med afsæt i et minimumstimetal for lærerstyret undervisning, et løft af lærernes kompetencer og en tydeligere kobling mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen. Endelig skal ungdomsuddannelsesmiljøet styrkes, blandt andet med udgangspunkt i et tydeligere fokus på daglig motion og bevægelse (Regeringen et al., 2014).

I denne sammenfatning præsenteres VIVEs overordnede konklusion i forhold til en status på reformens implementering og opnåede resultater på grundforløbet tre år efter reformen. VIVEs undersøgelse tager udgangspunkt i seks ud af de i alt 10 indsatsområder i den originale aftaletekst bag reformen (Regeringen et al., 2014). De seks indsatsområder, som indgår i rapporten, er:

- Mere og bedre undervisning
- Enklere struktur og mere overskuelighed
- Fokusering af vejledningsindsatsen
- Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø
- Klare afgangskrav
- Erhvervsuddannelse til voksne (euv).

Overordnet konklusion: Grundforløbets strukturer og rammer er ændret, men reformen er ikke i mål i forhold til at udvikle undervisning og ledelse på skolerne

Tre år efter erhvervsuddannelsesreformen er der sket en formel implementering af grundforløbets nye struktur, optagelsesprocedurer, adgangsveje og krav, mens skolerne i mindre grad har rykket sig i forhold til de uformelle praksisser, der relaterer sig til indholdet i undervisningen og den pædagogiske ledelse. I forhold til et år efter reformen er billedet af reformens implementering og resultater på mange måder uændret. Lederne vurderer fortsat GF1 som let at implementere, mens GF2 omvendt opleves som svært. Den formelle implementering af GF1, nye adgangskrav, optagelsessamtaler, ændrede adgangsveje for voksne samt en fokusering af vejledningsindsatsen i grundskolen var allerede godt i gang et år efter reformens ikrafttræden. Både et og tre år efter reformen kan der derimod ikke ses en udvikling i forhold til skolernes implementering af en mere varieret, differentieret og praksisorienteret undervisning, og styrket pædagogisk ledelse. Et år efter reformen dykkede elevernes vurdering af undervisningen og lærernes kompetencer. Dette dyk er tre år efter reformens ikrafttræden blevet udlignet, og skolerne har genfundet elevernes tilfredshedsniveau fra før reformen.

Implementeringen er længst i forhold til initiativer med formelle træk

Som nævnt er erhvervsskolerne nået længst i forhold til implementeringen af de initiativer, der er rodfæstet i klare formelle regler, såsom en ny og ændret struktur, nye adgangskrav og muligheder for merit for voksne elever over 25 år, selvom disse dog også har givet anledning til udfordringer på skolerne og et vist administrativt pres. Omvendt ses for de reforminitiativer, hvor der er størst mulighed og behov for lokale tilpasninger og praksisændringer, større variationer i implementeringen på tværs af skoler og hovedområder. Med reformen har ledere såvel som lærere skullet føre en række nye praksisser ud i livet på erhvervsskolerne, hvilket er en stor opgave, hvor der nemt kan opstå praktiske udfordringer. At rapporten peger på implementeringsudfordringer samt variationer på tværs af skolerne, er – med udgangspunkt i implementeringslitteraturen og erfaringerne fra implementering af folkeskolereformen – forventeligt (Jensen & Nielsen, 2018; Winter & Nielsen, 2008).

De mest markante resultater ses for initiativer med formelle træk

Resultaterne af reformen følger implementeringen i den forstand, at de mest markante resultater ses for initiativer med formelle træk. Rapporten viser indikationer på et styrket elevgrundlag efter reformen, hvor elevernes boglige og sociale forudsætninger generelt set er øget, formentlig som følge af de ændrede adgangskrav. Derudover ses indikationer på, at eleverne træffer mere afklarede, realistiske og kvalificerede uddannelsesvalg, formentlig som følge af både GF1 og de nye adgangskrav. Omvendt ses der ingen indikationer på, at hverken undervisningskvaliteten eller ungdomsuddannelsesmiljøet på tværs af skoler inden for de fire hovedområder er forbedret i nævneværdig grad. Ligeledes ses der ingen indikationer på et forbedret voksenuddannelsesmiljø.

Et mere positivt billede af undervisningskvalitet og voksenuddannelsesmiljø på små skoler end på store

På fire ud af i alt seks spørgsmål relateret til undervisningskvaliteten og lærernes kompetencer ses der tre år efter reformens ikrafttræden en tendens til, at eleverne på små skoler svarer mere positivt sammenlignet med eleverne på store skoler. Endvidere fremgår det på baggrund af elevsurveyen, at motion og bevægelse er mere udbredt i undervisningen på små skoler end på mellemstore og store skoler. Også i forhold til lærernes vurderinger af voksenuddannelsesmiljøet og elevernes uddannelsesvalg ser billedet mest positivt ud på de små skoler sammenlignet med de mellemstore og store skoler tre år efter reformens ikrafttræden.

Elever med ikke-vestlig baggrund skiller sig ud i både en negativ og positiv retning

Også på elevniveau peger rapporten på mønstre, som fremadrettet er relevante at være opmærksom på, fx i forhold til elever med ikke-vestlig baggrund, der skiller sig ud i både negativ og positiv retning. På den ene side har disse elever en tendens til at være mere uafklarede i forhold til deres uddannelsesvalg, mens de på anden side generelt set er mere positivt stemt over for ungdomsuddannelsesmiljøet samt tilbøjelige til at vælge talentspor og fag på højere niveauer sammenlignet med elever med vestlig baggrund.

Forskelle på indsatsområdernes potentiale til at styrke erhvervsuddannelserne

På baggrund af rapportens statistiske analyser af sammenhænge vurderes det, at især *Mere og bedre undervisning* og *Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø* har potentiale til at styrke erhvervsuddannelserne og indfri reformens mål. I forhold til indsatsområdet *Mere og bedre undervisning* viser de statistiske analyser, at elevernes vurdering af lærernes kompetencer og undervisningens faglige niveau og kvalitet har positiv sammenhæng med elevernes sandsynlighed for en direkte overgang fra grundforløb til hovedforløb. Ligeledes ses en stærk statistisk signifikant sammenhæng mellem elevernes vurderinger af lærernes kompetencer og dels deres trivsel, dels deres risiko for frafald. De elever, der vurderer deres lærere mest positivt, trives således bedre og er mindre tilbøjelige til at falde fra uddannelsen.

I forhold til indsatsområdet *Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø* ses i de statistiske analyser en positiv sammenhæng mellem elevernes trivsel og dels, hvorvidt de dyrker motion og bevægelse som et led i undervisningen, dels deres tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet. Ligeledes peger rapporten på en positiv sammenhæng mellem elevernes vurderinger af det sociale miljø på uddannelsen samt deres trivsel, risiko for at falde fra og sandsynlighed for at overgå direkte fra grundforløbet til hovedforløbet.

Idet rapporten peger på implementeringsudfordringer i forhold til både *Mere og bedre undervisning* og *Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø,* betyder det, at der i høj grad er tale om et

uopfyldt potentiale, som med fordel kan være genstand for et fremadrettet fokus. Andre indsatsområder i reformen vurderes at være blevet formelt implementeret, men tyder ikke på at lede frem til de fire reformmål, hvilket omvendt peger på manglende potentiale i forhold til at indfri reformens mål. Dette gælder fx for indsatsområderne *Fokusering af vejledningsindsatsen* og *Erhvervsuddannelse til voksne*.

Behov for viden om den lokale konteksts betydning

Rapporten viser, at der er variation i både implementering, resultater og sammenhængen mellem disse på tværs af indsats- og hovedområder samt skoler af forskellig størrelse. Det vil derfor fremadrettet være relevant at have opmærksomhed på at skabe mere viden om de kontekstfaktorer lokalt på skolerne, der har betydning for indsatsområdernes implementering og virkning, særligt i forhold til hovedområde, skolestørrelse, elevgrundlag og den pædagogiske ledelse.

I det følgende uddybes de vigtigste fund i forhold til implementeringen og resultaterne for hvert af de seks indsatsområder, som rapporten har fokus på.

Mere og bedre undervisning

Indsatsområdet Mere og bedre undervisning består af flere parallelle spor, herunder

- Et kompetenceløft af lærere
- Et kompetenceløft af ledere med henblik på pædagogisk ledelse
- Styrket anvendelse af IT
- Mere lærerstyret undervisningstid – minimum 26 klokketimer (dette har ikke været genstandsfelt for VIVEs forskningsprojekt).

Indsatsområdet Mere og bedre undervisning har til formål at hæve niveauet af elevernes undervisning, så den bliver mere varieret, differentieret og praksisorienteret, således at eleverne i højere grad gennemfører fag på højere niveauer og de nu afskaffede talentspor[1]. Denne udvikling skal i sidste ende føre til, at eleverne bliver så dygtige, som de kan, at flere fuldfører en erhvervsuddannelse, og at trivslen og tilliden til erhvervsuddannelserne styrkes.

Ingen nævneværdig udvikling i læreres og lederes deltagelse i kompetenceudvikling

Analyser viser, at der ikke er sket nogen nævneværdig udvikling i andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling, fra et til tre år efter reformen. Endvidere er hovedparten af lederne uenige i, at de har deltaget i mere udvikling efter reformen end inden. Reformens krav om pædagogisk kompetenceudvikling af såvel ledere som lærere var en videreførelse af et krav, der allerede blev fastsat med finansloven for 2013 – altså to år før reformen, hvilket gør det svært at forvente en udvikling heri fra et år før reformen til tre år efter reformen.

Eleverne vurderer ikke, at undervisningen er blevet bedre

Analysen viser en tendens til, at eleverne vurderer undervisningen såvel som deres lærere mere negativt et år efter reformen sammenlignet med før reformen, hvorefter vurderingen bed-

[1] Med den seneste revision af uddannelserne blev 'talentspor' afskaffet, hvor indholdet er fastlagt af de faglige udvalg. I stedet skal skolerne selv beslutte indholdet i talentudviklingen. Det betyder, at skolerne fortsat skal arbejde med talentudvikling, men selv kan tilrettelægge og beslutte indholdet i denne indsats.

res tre år efter reformen og genfinder niveauet fra før reformen. Baseret på elevernes vurderinger er reformen således ikke blevet fulgt af en bedre undervisning på erhvervsuddannelsernes grundforløb.

Ingen sammenhæng mellem lærernes kompetenceudvikling og elevernes vurdering af undervisningskvalitet

Analyserne finder, at lærernes deltagelse i kompetenceudvikling ikke har nogen sammenhæng med elevernes oplevelse af undervisningskvalitet og lærerkompetencer. Herved sår undersøgelsen tvivl om, hvorvidt reformen har fat i de rigtige redskaber til at styrke lærerkompetencer og undervisningskvalitet.

En hypotese er, at den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne er en af de kontekstfaktorer, som har betydning for omsætningen af lærernes kompetenceløft til en forbedret undervisningskvalitet. Rapporten viser en lille, men statistisk sammenhæng mellem ledelsens fokus på pædagogisk udvikling, og hvorvidt lærerne tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen samt tilrettelægger en differentieret undervisning for eleverne. Dette resultat tyder på, at det fremadrettet fortsat vil være gavnligt at styrke den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

Størst forbedringspotentiale på de store skoler

Tre år efter reformen ses der fortsat et forbedringspotentiale i forhold til at gøre undervisningen mere varieret, praksisrelateret og differentieret. Der ses en tendens til, at dette forbedringspotentiale er mest udbredt på store skoler. På fire ud af i alt seks spørgsmål relateret til undervisningskvaliteten og lærernes kompetencer ses tre år efter reformens ikrafttræden således en tendens til, at eleverne på små skoler svarer mere positivt sammenlignet med eleverne på store skoler.

Sammenhæng mellem undervisningskvalitet og elevernes trivsel og frafald

Analyserne sandsynliggør, at undervisningskvaliteten har betydning for reformens mål om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, og at tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes. Der ses således en stærk sammenhæng mellem elevernes trivsel, deres risiko for at falde fra uddannelsen og deres vurdering af lærernes kompetencer. Elever, der vurderer deres lærere mest positivt, trives også bedre og risikerer i lavere grad at forlade uddannelsen i utide. Derudover sandsynliggør de statistiske analyser, at lærernes praksis med hensyn til undervisningsdifferentiering spiller en rolle i forhold til elevernes vurderinger af undervisningen, særligt omkring deres tilfredshed med niveauet og koblingen mellem teori og praksis.

Enklere struktur og mere overskuelighed

Indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed medfører blandt andet følgende centrale strukturelle ændringer i forhold til grundforløbets opbygning og struktur:

- Fire hovedområder erstatter de tidligere 12 fællesindgange før reformen.
- Grundforløbet opdeles i to dele, hver af 20 ugers varighed – grundforløbet 1. del (GF1) og grundforløbet 2. del (GF2). GF1 er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse.
- De nye grundforløb bliver ensartet i opbygning og struktur.
- De faglige udvalg har i højere grad mulighed for at opstille 'overgangskrav' for optagelse på hovedforløbet.

Indsatsområdet har til formål at få flere til at vælge en erhvervsuddannelse direkte efter grundskolen. Endvidere har etableringen af GF1 til formål at lade eleverne få en lettere overgang til uddannelserne og give mulighed for at foretage et endnu mere kvalificeret valg af faglig retning. Derfor er der på GF1 mulighed for, at eleverne kan afprøve forskellige fag og hovedområder. Desuden er der mulighed for at højne niveauet i dansk og andre grundfag.

Implementeringen af GF2 opleves som svær af lederne

Rapporten viser, at GF1 tre år efter reformen fortsat er et af de reformelementer, der ifølge lederne er lettest at implementere, mens hovedparten af lederne både et og tre år efter reformen oplever implementeringen af GF2 og kravet om, at alle elever skal nå de fastsatte niveauer på 20 uger, som svær.

Eleverne træffer generelt set mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg

På resultatsiden ses, at ni ud af ti elever tre år efter reformen er afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg efter GF1. Sammenlignes der over tid, svarer en større andel af eleverne efter reformen, at særligt jobmuligheder, men også praktikpladsmuligheder, har haft betydning for deres uddannelsesvalg. Disse resultater trækker i retning af, at eleverne efter reformen træffer mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg – et billede, som bekræftes af lærerne på GF2.

Flere mulige forklaringer på de positive ændringer i elevernes uddannelsesvalg

Det er usikkert, i hvor høj grad udviklingen i forhold til elevernes uddannelsesvalg alene kan føres tilbage til indsatsområdet Enklere og mere overskuelig struktur. *På den ene side* er der sket en tydelig implementering af indsatsområdet, og der ses resultater over tid på de delmål, som er opstillet for indsatsområdet. *På den anden side* tillægger eleverne på GF1 ikke selv grundforløbet mere betydning i forhold til valg af uddannelse, end de gjorde inden reformen. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt det alene er ændringer i grundforløbets struktur, der gør, at eleverne er mere afklarede og træffer mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg, eller om andre forhold også spiller ind – såsom ændringer i optag og ændringer i vejledningen i grundskolen.

Det merkantile område skiller sig negativt ud

Det merkantile hovedområde skiller sig negativt ud i forhold til andelen af elever, der på baggrund af såvel elev- som lærerperspektiver vurderes at være realistiske og afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg. Denne forskel kan umiddelbart ikke forklares ud fra implementeringsgraden, idet det samtidig er på det merkantile område, at den største andel af lærerne svarer, at der er igangsat vejledningsaktiviteter på skolen. Dette kunne tyde på, at uddannelsesstrukturen på det merkantile område, hvor hovedparten af uddannelserne efter reformen er blevet eux-uddannelser, spiller ind i forhold til det mønster, der ses.

Elever med ikke-vestlig baggrund har en tendens til at være mere uafklarede i forhold til uddannelsesvalg

Selvom der generelt er sket en markant stigning i andelen af elever på GF1, der ved, hvilken uddannelse de vil i gang med, er der fortsat elever på GF1, som er mindre afklarede omkring deres uddannelsesvalg. De elever, der er uafklarede i forhold til deres uddannelsesvalg efter reformen, er i modsætning til før reformen i højere grad karakteriseret ved at have ikke-vestlig baggrund. Dette tyder på, at elever med ikke-vestlig baggrund har haft det sværere end øvrige elever ved overgangen til det nye system.

Fokusering af vejledningsindsatsen

Indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen indebærer følgende reforminitiativer:

- Muligheden for et fem dages introduktionskursus på en erhvervsskole for alle elever i 8. klasse
- Styrket vejledningsindsats over for elever, som vurderes ikke-uddannelsesparate i 8. klasse
- Kollektiv vejledning samt brug af digital vejledning, herunder portalen Uddannelses-guiden til den brede gruppe af elever.

Det primære formål med indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen er at få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse og at kvalificere elevernes valg af uddannelse. Idet analyserne i denne rapport ikke har fokus på elever i folkeskolens afgangsklasser, er det svært at konkludere endeligt på, hvordan indsatsområdet er blevet implementeret, hvilke resultater der er opnået, og hvad det betyder for reformens fire mål.

Kollektive vejledningsaktiviteter tyder på at mangle gennemslagskraft

Det empiriske grundlag for denne rapport indikerer, at de kollektive vejledningsaktiviteter, herunder introduktionskurset i 8. klasse, ikke har haft den gennemslagskraft, der har været tiltænkt. Heller ikke information fra hjemmesider, brochurer mv. ser ud til at have haft den store betydning for de fleste elever.

Langt under halvdelen af de elever, som går på erhvervsuddannelsernes grundforløb, svarer, at de har fået hjælp til valg af uddannelse fra trykt eller elektronisk informationsmateriale, erfaringer fra erhvervspraktik eller brobygningsforløb.

Andelen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som oplever at have overblik over deres uddannelsesmuligheder, er steget efter reformen

Rapporten peger på, at der efter reformen er sket en mindre, men signifikant stigning i andelen, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som havde overblik over deres uddannelsesmuligheder, da de valgte grundforløbet. Resultatet udgør umiddelbart et paradoks i forhold til, at andelen af elever, der oplever at have modtaget hjælp fra en vejleder efter reformen, er faldet, og rapporten heller ikke finder indikationer for gennemslagskraften af de kollektive vejledningsaktiviteter. Det kan pege i retning af, at erhvervsuddannelsernes ændrede struktur og indførelsen af GF1, hvorved det endelige uddannelsesvalg bliver udsat, har medvirket til elevernes oplevelse af øget overskuelighed i forhold til deres start på erhvervsuddannelserne.

Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø

Indsatsområdet Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø indebærer følgende reforminitiativer:

- Etableringen af et ungespor, hvor første del af grundforløbet (GF1) er forbeholdt elever, der kommer direkte efter afsluttet 9. eller 10. klasse[2]
- Undervisningen på grundforløb forankres i holdfællesskaber
- Eleverne tilbydes 45 minutters daglig motion og bevægelse.

[2] Efter den seneste aftale fra november 2018 gælder adgangen til GF1 for unge i op til 2 år, efter grundskolen er afsluttet.

En af intentionerne med reformen er at skabe et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø. Formålet er dels at få flere elever til at vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse, dels at styrke tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne.

Implementeringsudfordringer i forhold til daglig motion og bevægelse i undervisningen

Mens GF1 og de faste holdfællesskaber er implementeret, viser rapporten udfordringer i forhold til implementeringen af daglig motion og bevægelse, der ifølge lederne også har været et af de sværeste initiativer i reformen at implementere. Analysen peger på, at daglig motion og bevægelse i undervisningen tre år efter reformen er mest udbredt på de små skoler med under 400 elever.

Motion og bevægelse har sammenhæng med trivsel og direkte overgang til hovedforløbet

Rapporten sandsynliggør, at daglig motion og bevægelse, såfremt implementeringen lykkes, bidrager til reformens mål om, at flere fuldfører en erhvervsuddannelse, og at tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne styrkes. Elever, der dyrker motion og bevægelse, trives således bedre end elever, der ikke dyrker motion og bevægelse, som led i undervisningen, og de overgår i højere grad til hovedforløbet. Der er derfor god grund til at have implementeringen af indsatsområdet *motion og bevægelse* endnu mere i fokus i fremtiden.

Elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, vurderer ungdomsuddannelsesmiljøet lige godt før og efter reformen

På trods af implementeringen af GF1 og de faste holdfællesskaber vurderer elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, at ungdomsuddannelsesmiljøet er lige godt før og efter reformen. Tilsvarende er der ikke tegn på, at elevernes sociale relationer til deres holdkammerater er styrket efter reformen. Tre år efter reformen er der ikke signifikante forskelle på elevernes vurderinger af ungdomsuddannelsesmiljøet på små, mellemstore og store skoler.

Sammenhæng mellem elevernes vurdering af det sociale miljø og deres trivsel, fastholdelse samt over overgange til hovedforløbet

Analysen viser, at der er en stærk og signifikant sammenhæng mellem elevernes vurdering af det sociale miljø og overgangen til hovedforløbet, sådan at elever, der trives bedre i det sociale miljø, i højere grad overgår direkte til hovedforløbet. Ligeledes peger analysen på en sammenhæng mellem elevernes oplevelse af det sociale miljø og deres trivsel samt fastholdelse, således at elever, der vurderer det sociale miljø bedre, også trives bedre og har større sandsynlighed for at blive fastholdt på uddannelsen. Der er derfor fortsat god grund til at fremme ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolerne.

Klare adgangskrav

Indsatsområdet Klare adgangskrav indebærer følgende reforminitiativer:

- Elever skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik samt være vurderet uddannelsesparate for at blive optaget efter 9. og 10. klasse
- Elever skal kunne optages ud fra en helhedsvurdering baseret på en skriftlig prøve og en samtale på erhvervsskolen

- Elever med uddannelsesaftale og eller ungdomsuddannelse skal sikres adgang.

Formålet med indsatsområdet Klare adgangskrav er dels at styrke elevgrundlaget, dels at øge uddannelsernes attraktivitet.

Nye adgangskrav såvel som alternative adgangsveje tyder på at være implementeret

Indsatsområdet Klare adgangskrav er blevet implementeret ved, at adgangskravene bruges aktivt til optagelse. Samtidig er det nye og implementeringsmæssigt sværeste element i form af optagelsesprøver og helhedsvurderinger blevet implementeret uden alvorlige implementeringsproblemer og med klare tegn på, at intentionen om at optage de kvalificerede elever, som falder uden for de nye karakterkrav, i hvert fald i et vist omfang nås.

Elevgrundlaget tyder på at være blevet stærkere efter reformen

Både registeranalyser og lærervurderinger indikerer, at der generelt set er kommet et stærkere elevgrundlag. Omvendt er der stor skepsis om disse resultater fra lederne, ligesom elevernes egen vurdering af aktivitet og motivation ikke tyder på et stærkere elevgrundlag. Der er dog tale om et højt niveau af motivation og deltagelse og små ændringer over tid.

Det merkantile område skiller sig negativt ud i forhold til et styrket elevgrundlag

Med udgangspunkt i surveydata er der ingen indikationer på, at elevgrundlaget på det merkantile område er styrket tre år efter reformen. Tre år efter reformen vurderer eleverne på det merkantile område deres deltagelse i timerne mindre positivt end eleverne på de øvrige hovedområder, og lærerne på området vurderer i modsætning til de øvrige lærere, at eleverne ikke har fået bedre boglige, sociale og personlige forudsætninger efter reformen. Hovedparten af uddannelserne på det merkantile område er blevet eux-uddannelser efter reformen, og lærernes mindre positive vurdering kan således være et udtryk for, at elevgrundlaget ikke matcher de øgede krav, som stilles til eleverne på området efter reformen.

Erhvervsuddannelse til voksne (euv)

Indsatsområdet Erhvervsuddannelse til voksne indebærer følgende reforminitiativer:

- Der oprettes tre uddannelsesveje for voksne
- Tilpasning af forløb sker ud fra en realkompetencevurdering med både en generel objektiv vurdering og en individuel vurdering
- Optagelseskravene er de samme som for unge
- Der skal anvendes en voksentilpasset fagdidaktik og pædagogik.

Med reformen blev euv etableret for at skabe en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej fra ufaglært til faglært for elever over 25 år. Et centralt element i den forbindelse er anvendelsen af realkompetencevurderinger, således at euv-eleverne kan få anerkendt deres erhvervede kompetencer og dermed få afkortet det samlede uddannelsesforløb. Formålet er i sidste ende at bidrage til målet om, at flere fuldfører en erhvervsuddannelse.

Formel implementering, men tegn på implementeringsudfordringer

Første reformmåling af grundforløbet viste, at det har været svært at få euv til at fungere på skolerne. Dette er fortsat tilfældet. Størstedelen af lederne (75 %) oplever fortsat tre år efter reformen, at implementeringen af initiativet merit er svært eller meget svært. Billedet er dog

mindre negativt i forhold til realkompetencevurdering. Alt i alt er der sket en formel implementering af indsatsområdet, men der er stadig en række væsentlige udfordringer. Der ses en tydelig udvikling mod en større brug af afkortning af uddannelserne for voksne elever fra før til efter reformen. Disse elementer er med andre ord blevet omsat i praksis. Der er dog også tegn på implementeringsudfordringer, idet der i elevernes egen optik ikke er sket en mere præcis tilpasning af uddannelserne til deres allerede tilegnede erfaringer og kompetencer.

Afkortning og merit opleves at have en negativ virkning på det sociale og faglige miljø

I forhold til resultaterne synes voksenuddannelsesmiljøet ikke at være blevet forbedret med reformen, hverken ifølge ledere eller lærere. Dette kan bunde i, at de centrale initiativer på indsatsområdet – afkortning og merit – opleves at have negativ virkning på det sociale og faglige miljø og den enkeltes elevs mulighed for at nå faglige mål. Denne oplevede negative sammenhæng er ovenikøbet blevet større i perioden efter reformen. Dette tyder på, at indsatsområdet ikke har den forventede virkning og måske ovenikøbet modvirker opfyldelsen af reformens delmål om at skabe et motiverende undervisningsmiljø for voksne elever med stærkere faglige forudsætninger.

1 Indledning

Denne rapport er den anden 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, *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen* (Flarup et al., 2016) samt rapporten *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen* (Søndergaard et al., 2017).

I denne indledning præsenteres dels formålet med eud-reformen fra august 2015, dels formålet, organiseringen og designet bag VIVEs følgeforskningsprojekt. Endvidere uddybes formålet med denne anden rapport af grundforløbet på erhvervsuddannelserne tre år efter reformens ikrafttræden.

1.1 Formålet med eud-reformen

Udgangspunktet for VIVEs følgeforskningsprojekt er loven for reformen om *Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Loven er resultatet af en bred politisk aftale, som blev indgået den 24. februar 2014 mellem alle Folketingets partier bortset fra Enhedslisten.

Af aftaleteksten fremgår, 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 erhvervsuddannelserne, 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 dermed svækkes. Erhvervsuddannelsesreformen skal derfor imødekomme disse udfordringer (Regeringen et al., 2014).

Reformen indeholder følgende fire overordnede mål for udviklingen af erhvervsuddannelserne – de såkaldte Klare mål:

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 klare mål er reformen af erhvervsuddannelserne baseret på en række initiativer og ændringer af erhvervsuddannelsessystemet, der tilsammen skal understøtte, at de overordnede mål indfries.

De væsentligste ændringer af erhvervsuddannelsessystemet som følge af reformen

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. Som nævnt opdeles grundforløbet i to dele af hver 20 ugers varighed. Grundforløbets 1. del (GF1) på 20 uger er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Det kan kun gennemføres én gang. Herefter skal eleverne starte direkte på grundforløbets 2. del. (GF2). Desuden kan elever højst påbegynde GF2 tre gange.

Adgangskrav til erhvervsuddannelserne. Med reformen skal elever mindst have opnået karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afsluttende prøver for at blive optaget. Hvis eleven 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 at optage elever på hovedforløbet, der ikke havde bestået grundforløbsprøven.

Et løft i undervisningens kvalitet. Løftet skal sikres gennem en flerstrenget 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 alle erhvervsuddannelser 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.

1.2 Forskningsprojektets formål, organisering og design

Følgeforskningsprojektet er rekvireret af Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) og gennemføres af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

I den aftaletekst, som udgør reformgrundlaget (Regeringen et al., 2014), er de væsentligste reforminitiativer inddelt i følgende 10 indsatsområder (se boksen). Forskningsprojektets formål er at belyse implementeringen og resultaterne af de indsatsområder, der er markeret med fed.

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

Indsatsområdet Bedre videreuddannelsesmuligheder er hovedsageligt relevant for hovedforløbet og belyses derfor ikke i denne rapport om grundforløbet tre år efter reformen.

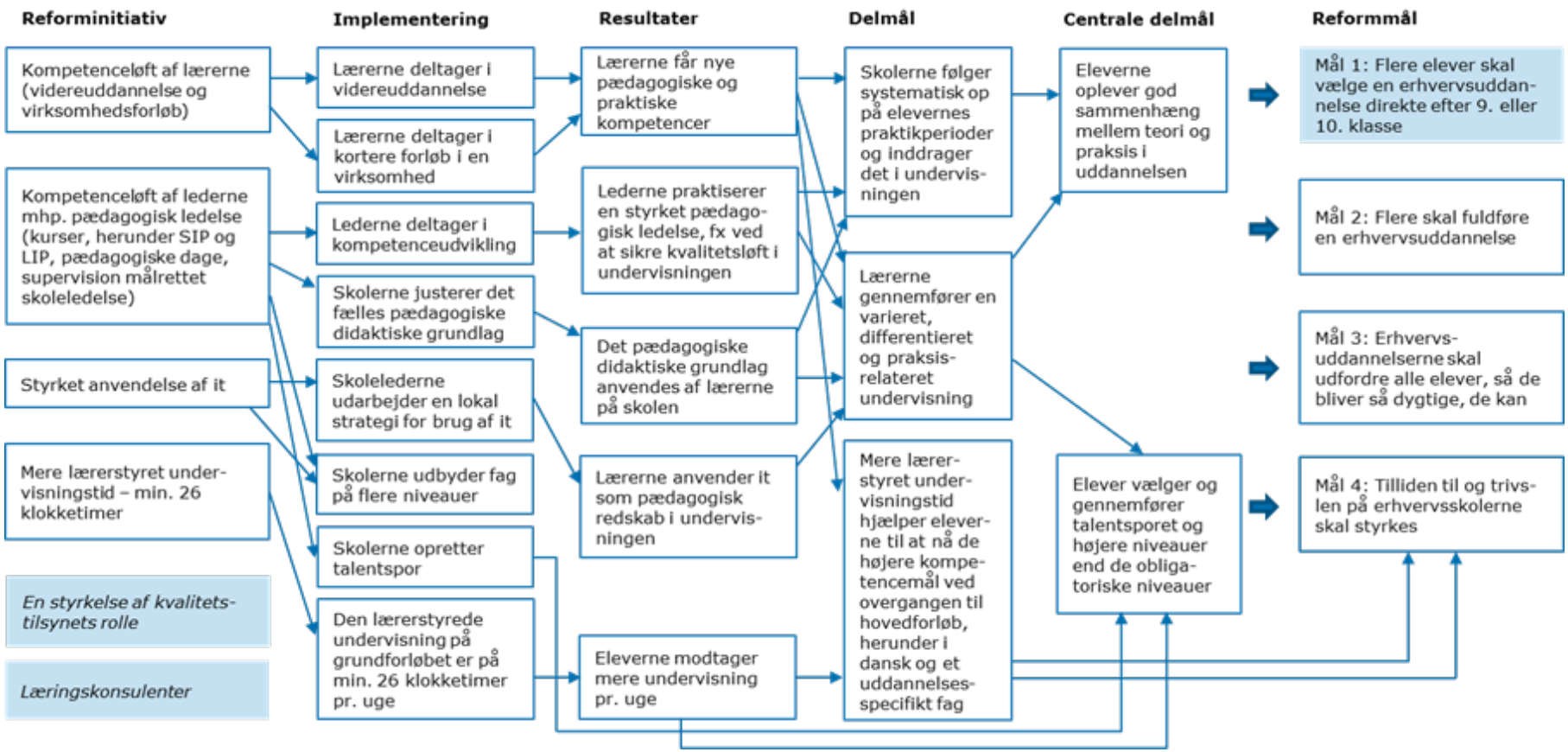
1.2.1 Forskningsprojektets design

Undersøgelsesdesignet er bygget op omkring brug af forandringsteorier som analytisk værktøj.[3] Forandringsteorier tydeliggør sammenhængen mellem de initiativer, der iværksættes under det enkelte indsatsområde, de middelbare deltagermål og de politisk fastsatte mål med reformen. Forskningsprojektet tester empirisk de seks indsatsområders forandringsteorier og afdækker tegn på eventuelle implementerings- og teorifejl i forhold til forandringsteoriernes virkningskæder.

Ethvert politisk initiativ – også de enkelte initiativer i reformevalueringen – indeholder en hypotese om, hvordan man skaber forandringer. Disse hypoteser er som oftest underforståede og implicitte. 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 Figur 1.1 er som eksempel angivet forandringsteorien for indsatsområdet *Bedre og mere undervisning*.

[3] Forandringsteori kendes også under andre navne, fx programteori, theory of change, indsatsteori, interventionslogik, logiske modeller osv. For en introduktion henvises til Funnell & Rogers (2011); Patton (2008).

Figur 1.1 Forandringsteori for indsatsområdet *Bedre og mere undervisning*



Anm.: Reforminitiativer i de blå bokse undersøges ikke i forskningsprojektet. Forandringsteorier for de indsatsområder, der undersøges i forskningsprojektet, findes i rapportens bilag.
Kilde: VIVE og EVA, 2016.

Figuren viser sammenhængen mellem de enkelte reforminitiativer under indsatsområdet *Bedre og mere undervisning* og de fire politisk 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 (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). 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 talentsporet[4] og højere niveauer end de obligatoriske (centrale delmål). Endelig skal resultaterne føre til, at de overordnede politiske mål for reformen realiseres. Det vil fx 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 seks indsatsområder og deres sammenhæng med de fire klare reformmål. Forandringsteorierne er udviklet af VIVE og kvalificeret af EVA og BUVM. Forandringsteorierne motiverer, hvilke "centrale delmål" der fokuseres på i forskningsprojektet. Forandringsteorierne findes i Bilag 2.

For hvert af de enkelte indsatsområder og de tilhørende reforminitiativer følger forskningsprojektet op, 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.

Det er velkendt, at centralt initierede initiativer som eud-reformen sjældent realiseres og implementeres fuldt ud på de enkelte skoler. Og i stedet for at kunne svare ja eller nej til spørgsmålet, om en indsats er implementeret eller ej, vil der kunne være forskellige grader af teori- og implementeringsfejl (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003).

1.3 Formålet med denne rapport

Det primære formål med denne rapport er at undersøge:

- Hvordan reformens indsatsområder er implementeret tre år efter reformen

[4] Med aftalen fra november 2018 er talentspor, hvor de faglige udvalg definerer indhold og niveauer, erstattet med, at skolerne selv forestår indholdsudfyldelse og gennemførelse af talentarbejdet (Regeringen et al., 2018). Desuden er den kombinerede ungdomsuddannelse nedlagt og erstattet med Forberedende GrundUddannelse (FGU), der igangsættes i august 2019.

- Hvilke resultater der er opnået
- I hvor høj grad der ses en sammenhæng mellem implementering og resultater.

I denne anden rapport om grundforløbet efter reformen præsenteres udviklingen i forhold til reformens implementering og opnåede resultater tre år efter reformens ikrafttræden. For at kunne dokumentere en eventuel udvikling over tid har undersøgelsen tre nedslagspunkter før reformen (2014), et og tre år efter reformens ikrafttræden, hvilket giver to 'efter-reform-nedslag' og dermed bedre mulighed for følge udviklingen i implementering og resultater over tid. Tre nedslagspunkter giver desuden en større robusthed i forhold til analyserne af de enkelte indsatsområders virkningskæder samt sammenhænge til de fire mål. Det har i denne forbindelse betydning, at reformen har haft længere tid til at blive realiseret, da tid typisk er en afgørende faktor for implementeringen af store reformer (Winter & Nielsen, 2008). Implementering er endvidere en forudsætning i forhold til meningsfyldt at vurdere på resultatmål og sammenhænge mellem implementeringsgrad og resultater. Udgangspunktet for analyserne må derfor forventes at være blevet styrket med tiden.

I analyserne af udviklingen før og efter reformen anvender vi signifikanstest til at udelukke, at vi tolker på forskelle, som meget vel kan skyldes tilfældigheder. Signifikans suppleres imidlertid af en substantiel vurdering af, hvorvidt forskelle over tid i de konkrete tilfælde er væsentlige eller ej.

1.3.1 Datagrundlaget

Datagrundlaget for denne rapport udgøres af spørgeskemaundersøgelser, der er gennemført blandt elever, lærere og ledere i efteråret 2018, samt registerdata på elever, der har påbegyndt deres grundforløb efter sommerferien 2018.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere har VIVE har forsøgt at etablere en respondentliste bestående af hovedsageligt mellemledere med indsigt i lærernes undervisning og kompetenceudvikling. Der er på de større erhvervsskoler mange ledelseslag i forhold til de mindre skoler. VIVEs ledersurvey er derfor blevet sendt ud til og besvaret af ledere på forskellige niveauer.

De nye surveydata suppleres i denne rapport af allerede offentliggjorte interview-, survey- og registerdata indsamlet blandt elever, lærere og ledere i henholdsvis 2014, 2015 og 2016 i forbindelse med de to forrige rapporter om grundforløbet. Når der i denne rapport henvises til interviewdata, refererer disse til den forrige rapport om Grundforløb efter reformen og er indsamlet i forbindelse med casebesøg på erhvervsskoler i efteråret 2016, dvs. et år efter reformens ikrafttræden (Søndergaard et al., 2017). I rapportens figurer fremgår det af noterne, hvornår de viste data er indsamlet.

En detaljeret gennemgang af metode og datagrundlag findes i Bilag 1.

1.3.2 Fokus på mønstre i implementering og resultater

Rapporten har også fokus på af afdække mønstre i forhold til parametre som hovedområde, skolestørrelse, etnicitet og køn. Den forrige rapport om grundforløbet efter reformen viste, at der gennemsnitligt betragtet optræder forskelle i såvel implementering som resultater på tværs af de fire hovedområder. Endvidere giver rapporten på baggrund af kvalitative interview med ledere og lærere på indikationer på, at skolestørrelse også kan tænkes at være en væsentlig

kontekstfaktor for reformen (Søndergaard et al., 2017). I forhold til etnicitet og køn ved vi fra uddannelsesforskningen, at disse to parametre spiller en rolle i forhold til andre uddannelsesspørgsmål (Hutters, Nielsen & Görlich, 2011; Thomsen & Bom, 2019; Liversage & Christensen, 2017).

Det er for omfattende at dele alle variable i undersøgelsen op på de fire parametre, hvilket heller ikke ligger inden for denne rapports formål og ramme. Med respekt for kompleksiteten i eud-systemet har VIVE prioriteret at undersøge forskelle på tværs af de fire hovedområder, mens analyser af mønstre med udgangspunkt i skolestørrelse, etnicitet og køn kun er gennemført, hvor det på baggrund af eksisterende viden forekommer relevant. I rapporten har VIVE endvidere prioriteret at præsentere de analyser, hvor der på baggrund af de nævnte parametre ses forskelle i implementering og resultater. Det er således ikke alle analyser, som er gengivet i rapporten.

Analyser af mønstre er tre år efter reformen alene baseret på kvantitative data. Der er således ikke gennemført nogen interview, observationer eller andet tre år efter reformen, som kan anvendes til kvalitativt at forklare og understøtte de variationer, som ses på dette tidspunkt.

Analyser af mønstre i forhold til skolestørrelse

Analyserne af mønstre i forhold til skolestørrelse er undersøgt på baggrund af dels deskriptive analyser, dels regressionsanalyser. Begge typer af analyser er gennemført, således at hver erhvervsskole/uddannelsesinstitution har samme stemme uanset, hvor mange hovedområder eller matrikler institutionen har. Analyserne kan herved bruges til at sige noget om uddannelsesinstitutionsniveauet. I rapporten omtales uddannelsesinstitutioner af forskellig størrelse som små, mellemstore og store skoler. Definitionen af skolestørrelse fremgår af nedenstående boks.

Definition af skolestørrelse

Skolestørrelse er i analyserne defineret ud fra sommeroptaget af alle typer af elever på skolernes grundforløb i 2018. I analysen er skolerne inddelt i små, mellemstore og store skoler:

- **Små** skoler havde et sommeroptag på under 400 elever
- **Mellemstore** skoler havde et sommeroptag på mellem 400 og 750 elever
- **Store** skoler havde et sommeroptag på over 750 elever.

Figurer og bilagsfigurer, der er fordelt på skolestørrelse[5], er baseret på deskriptive analyser. I disse figurer er elevernes og lærernes besvarelser opgjort som et gennemsnitligt svar inden for hvert hovedområde og en skole. Enheden er derfor de 135 hovedområder, der i alt er fordelt på de 79 skoler i undersøgelsen. Herved tager analysen højde for den store variation på størrelserne af hovedområder, således at store hovedområder såsom det tekniske område ikke overskygger de øvrige hovedområder på fx kombinationsskoler. Da vi har flere hovedområder på de større end de små skoler, er er de gennemsnitlige svar fra hvert af de 135 hovedområder herefter vægtet, så hver skole har samme stemme i analysen. Det vil sige, at hvis en skole har

[5] Se Figur 2.2, Figur 5.3, Bilagsfigur 4.14-Bilagsfigur 4.21, Bilagsfigur 4.33-Bilagsfigur 4.35 samt Bilagsfigur 4.65-Bilagsfigur 4.67.

fire hovedområder, så tæller hvert hovedområde for en fjerdedel for skolens samlede besvarelse. Hvis en skole i stedet kun har to hovedområder, tæller de hver for en halv.[6]

I regressionsanalyserne er enheden antallet af elever eller lærere (dvs. individniveau), men besvarelserne er vægtet, så hver skole har samme "stemme" i analysen. Det vil sige, at selvom vi har flere besvarelser fra de store skoler, så har hver elev fra de store skoler ikke samme betydning som de enkelte elever fra mindre skoler.

Regressionsanalyserne er gennemført som et robusthedstjek af de deskriptive analyser og giver et mere præcist billede af de variationer, der ses på tværs af små, mellemstore og store skoler. Det er i regressionsanalyserne således muligt at kontrollere for en række forhold. For lærerne er der kontrolleret for lærerens alder og køn samt hovedområde og skolens regionale placering. For eleverne er der kontrolleret for elevens alder, køn, etnicitet og karakterer ved 9. klasses-afgangsprøve samt hovedområde og skolens regionale placering. Dokumentationen for de gennemførte regressionsanalyser fremgår af Bilagstabel 3.3 og Bilagstabel 3.4.

1.3.3 Sandsynligheden for indsatsområdernes bidrag til de fire reformmål

Da alle indsatsområder er implementeret på samme tid på alle skoler i Danmark, eksisterer der ikke nogen sammenlignelig kontrolgruppe, og det er derfor ikke muligt at gennemføre effektanalyser, der direkte tester de årsagssammenhænge, som er skitseret i de opstillede forandringsteorier, herunder effekter i forhold til de fire reformmål.

Derudover inkluderer denne rapport ikke data, som opgør resultater i forhold til opnåelsen af de fire reformmål. Jo længere ud vi kommer i forhold til de enkelte led i indsatsområdernes forandringsteorier, desto mere usikkert bliver det at konkludere på sammenhængene til de reforminitiativer, hvis implementering VIVE følger i rapporten. Ved at måle på forskelle i udviklinger over tid kommer vi ikke uden om, at der også er andre forhold end reformen, som kan spille ind på resultaterne. En udvikling i forhold til reformens fire klare mål, der er det yderste led i virkningskæderne, kan dække over andre faktorer end reformen, og en eventuelle tolkning i relation til reformens indsatsområder er derfor behæftet med stor usikkerhed.

I stedet for at vurdere på effekter og indfrielsen af de fire reformmål præsenterer denne rapport kvalitative og substantielle vurderinger af sandsynligheden for en sammenhæng mellem implementering og resultater, og at de bagvedliggende forandringsteorier holder stik. Formålet er formativt at vurdere, hvorvidt reformen og dens implementering er på rette vej, samt pege på områder, hvor det i særlig grad vil være relevant at rette fokus i forhold til indfrielsen af de politiske mål og vejen dertil fremadrettet. Vurderingerne foretages på to baggrunde, hvilket bidrager til robustheden af denne rapports analyser og konklusioner:

1. De deskriptive analyser af udviklinger før og efter reformen på implementeringsmål og "centrale delmål"
2. Statistiske analyser af sammenhænge mellem faktorer/elementer i indsatsområdernes forandringsteorier.

I forbindelse med indsatsområdet Mere og bedre undervisning undersøges fx, hvorvidt der er en sammenhæng mellem lærernes anvendelse af differentierede undervisningsformer på den ene side og elevernes oplevelse af, om det faglige niveau er passende på den anden side.

[6] Vores indledende analyser viser, at næsten alle store skoler har enten tre eller fire hovedområder, mens langt størstedelen af de små skoler kun har et eller to hovedområder.

1.4 Læsevejledning

Rapporten indeholder et kapitel for hvert af de seks indsatsområder, og hvert kapitel belyser tre temaer:

1. Implementeringen af centrale initiativer i indsatsområdet
2. Resultater på ”centrale delmål” eller ”middelbare deltagermål”, som ligger imellem implementeringen af indsatsområderne og reformens fire klare mål
3. Sammenhængen mellem implementering og resultater.

Sidstnævnte tema er udtryk for en vurdering på baggrund af de samlede analyser, som præsenteres i kapitlerne og foretages i kapitlernes konklusioner. I kapitel 2 præsenteres indsatsområdet Mere og bedre undervisning, og kapitel 3 redegør for indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed. Kapitel 4 har fokus på indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen, mens kapitel 5 præsenterer undersøgelsens fund i forhold til indsatsområdet Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø. Kapitel 6 går i dybden med implementeringen og resultaterne af Klare adgangskrav, mens Erhvervsuddannelse for voksne (euv) fremlægges som det sidste indsatsområde i kapitel 7.

Rapportens vigtigste fund er præsenteret i sammenfatningen forud for indledningen i dette kapitel (kapitel 1).

Herunder indeholder rapporten fire bilag:

Bilag 1: En gennemgang af undersøgelsens metodiske grundlag

Bilag 2: Forandringsteorier for hvert af de seks indsatsområder

Bilag 3: Bilagstabeller

Bilag 4: Bilagsfigurer.

2 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 er ifølge aftaleteksten bag reformen helt centralt for en opfyldelse af reformmålet om, at eleverne skal blive så dygtige, de kan (Regeringen et al., 2014, pp. 36-45).

Indsatsområdet ligger i forlængelse af initiativer, der var igangsat før reformen, er flerstrenget og består blandt andet i mere lærerstyret undervisningstid, et løft af lærernes faglige og pædagogiske kompetencer, øget brug af pædagogisk IT i undervisningen samt en styrkelse af den pædagogiske ledelse på skolerne.

Kapitlet indledes med et fokus på implementeringen af kompetenceudviklingen for lærere og ledere. Det, at ledere og lærere erhverver sig nye kompetencer, er i aftaleteksten beskrevet som en central driver i forhold til, at skolerne justerer det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag, udarbejder en lokal strategi for IT, og eleverne i sidste ende oplever at modtage en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning (Regeringen et al., 2014). En styrket anvendelse af IT skal ifølge aftaleteksten bidrage til at realisere de politisk fastsatte mål for reformen, herunder ikke mindst som redskab til at differentiere undervisningen med afsæt i den enkelte elevs forudsætninger samt styrke koblingen mellem skoleforløb og virksomhedspraktik (Regeringen et al., 2014, pp. 36-45).

Kapitlet samler op på de væsentligste resultater af indsatsområdet i forhold til at forbedre lærernes kompetencer og undervisningens indhold og kvalitet samt afdækker sammenhængen mellem disse forhold og elevernes trivsel samt overgange til hovedforløbet.

De væsentligste reforminitiativer på indsatsområdet ”Mere og bedre undervisning” er gengivet i nedenstående boks.

Initiativer på indsatsområdet ”Mere og bedre undervisning”

- Kompetenceløft af lærere i forhold til pædagogiske og erhvervsfaglige kompetencer
- Kompetenceløft af ledere med henblik på pædagogisk ledelse
- Styrket anvendelse af IT
- Minimumstimetal for lærerstyret undervisning – minimum 26 klokketimer.[7]

2.1 Undersøgelsesspørgsmål

I analysen af implementering, virkninger og resultater tager vi udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet, som er gengivet i Bilag 2. På baggrund af forandringsteorien har vi formuleret en række undersøgelsesspørgsmål, der fremgår af boksen nedenfor og vil strukturere kapitlet.

[7] VIVEs undersøgelse har ikke haft fokus på implementeringen og resultaterne af minimumstimetallet for den lærerstyrede undervisningstid og kan derfor ikke følge op på denne del.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af indsatsområdet

- I hvilket omfang har henholdsvis lærere og ledere deltaget i kompetenceudvikling efter reformen og inden for hvilke områder?
- Er der indikationer på, at den pædagogiske ledelse er styrket på erhvervsskolerne efter reformen?
- Er der indikationer på en styrket anvendelse af IT efter reformen?

Resultater af indsatsområdet

- Er der indikationer på, at lærerne gennemfører en mere varieret, differentieret og praksisrelateret undervisning efter reformen?
- Oplever eleverne god sammenhæng mellem teori og praksis i uddannelsen?
- I hvilket omfang vælger og gennemfører eleverne talentspor og fag på højere niveauer efter reformen?

I kapitlets konklusion foretages en vurdering af indsatsområdets bagvedliggende forandringsteori, herunder sammenhængen mellem implementering og resultater samt sandsynligheden for sammenhængen mellem reformens initiativer og mål på kort og længere sigt.

2.2 Implementeringen af læreres og lederes kompetenceudvikling

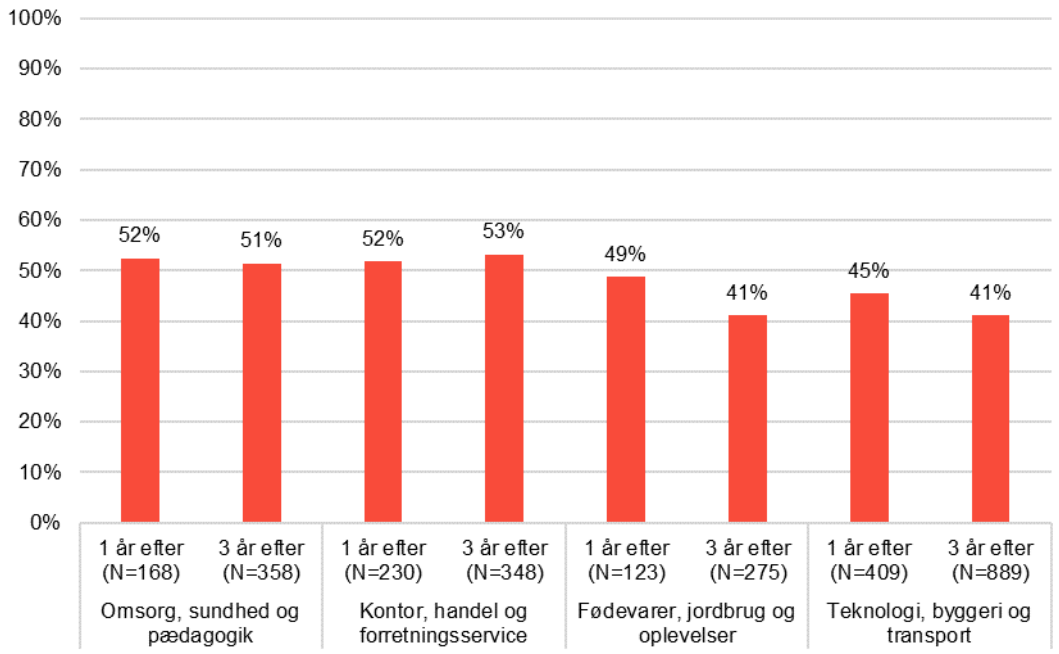
Med henblik på at styrke undervisningen på erhvervsskolerne skal lærere og ledere efter reformen deltage i kompetenceudvikling. For fastansatte lærere ansat efter 2010 kræves, at de skal have gennemført Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (svarende til 60 ECTS-point) senest fire år efter deres ansættelse. Lærere ansat inden 2010 skal have kompetenceudvikling svarende til 10 ECTS-point. Desuden skal alle lærere ifølge reformen deltage i kortere virksomhedsforløb.

Samlet besvarer afsnittet spørgsmålene om, hvilke lærere og ledere der har deltaget i kompetenceudvikling efter reformen og inden for hvilke områder.

2.2.1 Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling

Figur 2.1 viser, at der ikke er sket en udvikling i lærernes deltagelse i kompetenceudvikling fra et til tre år efter reformen. Spørgsmålet om lærernes kompetenceudvikling blev stillet anderledes før reformen, og det er således ikke muligt at vurdere, i hvor høj grad der er sket en udvikling som følge af reformen. Selv hvis spørgsmålet var stillet ens før og efter reformen, ville en udvikling ikke nødvendigvis være forventelig, idet reformkravet om lærernes kompetenceudvikling blev fastsat med finansloven for 2013 – altså to år før reformen og ét før forskningsprojektets før-måling. Således fremgår det af aftaleteksten bag reformen, at partierne er enige om at permanentgøre kravet om, at lærere fastansat i 2010 eller senere skal erhverve sig kompetencer mindst svarende til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse inden for fire år efter ansættelsestidspunktet (Regeringen et al., 2014)

Figur 2.1 Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2015/2016 (1 år efter) og 2017/18 (3 år efter)? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Spørgsmålet blev stillet anderledes før reformen, hvilket betyder, at der ikke sammenlignes med før reformen. Derfor indgår tallene fra før reformen ikke i figuren.

Kilde: VIVE, Lærersurvey[8] 2016 og 2018.

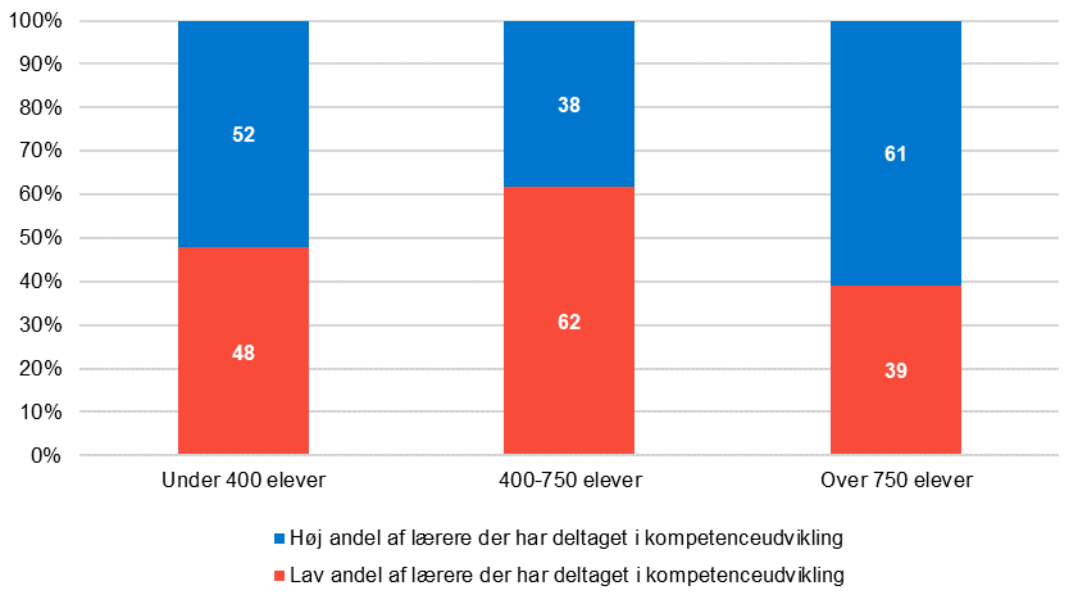
Den manglende udvikling i forhold til niveauet i lærernes kompetenceudvikling fra et til tre år efter reformen kan være et udtryk for, at lederne har forsøgt at sikre en stabil lærerdækning af undervisningen. Lederne gav således i de kvalitative interview ved casebesøgene i 2016 udtryk for, at de planlagde lærernes kompetenceudvikling til at foregå gradvist hen over årerne (Søndergaard et al., 2017, p. 104).

Andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling på de mellemstore skoler, er lavere end på små og store skoler

Figur 2.2 viser en tendens til forskelle i læreres deltagelse i kompetenceudvikling på små, mellemstore og store skoler i løbet af skoleåret 2017/2018. Mens 52 % og 61 % af henholdsvis de små og store skoler har haft en høj andel af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling, gælder det 38 % af de mellemstore skoler. Både i de deskriptive analyser og i regressionsanalyserne, hvor der kontrolleres for lærerens alder, køn, hovedområde og skolens regionale placering, er forskellene signifikante for de mellemstore skoler. Resultatet kan være et udtryk for, at mætningen i forhold til kompetenceudvikling og de specifikke reformkrav er sket hurtigere på de mellemstore skoler end på de små og store skoler, og at de derfor ikke har haft samme behov for kompetenceudvikling i skoleåret 2017/2018.

[8] Lærersurveyen afdækker lærernes generelle deltagelse i kompetenceudvikling, mens der i BUVM's opfølgning på det strategiske kompetenceløft er fokus på kravet om, at lærere fastansat i 2010 eller senere skal erhverve sig kompetencer mindst svarende til en pædagogisk diplomuddannelse inden for fire år efter ansættelsestidspunktet, og at lærere inden 2020 skal have erhvervspædagogiske kompetencer, der i omfang svarer til 10 ECTS-point.

Figur 2.2 Andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/2018 fordelt på små, mellemstore og store skoler



Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for mellemstore skoler ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløb på skolen i sommeren 2018.

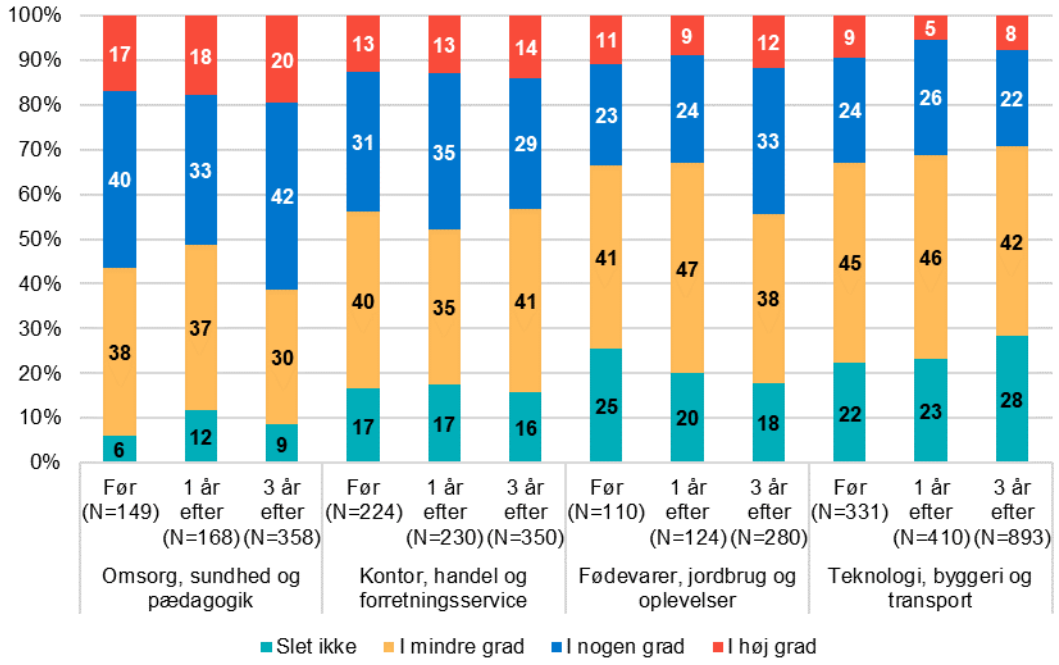
Note: Spørgsmålet lød: "Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/2018?". Høj andel svarer til over 44 % af lærerne, og lav andel svarer til under 44 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Ingen nævneværdig udvikling i andelen af lærere, der oplever udviklingsprocesser

Lærerne er desuden blevet spurgt til, hvorvidt de oplever, at ledelsen planlægger udviklingsprocesser for dem. Figur 2.3 viser, at der er forskelle på tværs af hovedområderne, men at der inden for de enkelte hovedområder ikke er sket nogen væsentlige og eller entydige udviklinger på dette spørgsmål før og efter reformen. Andelene af lærere, der oplever, at ledelsen planlægger udviklingsprocesser for dem, er både før og efter reformen lidt større på Omsorg, sundhed og pædagogik end på de øvrige hovedområder, mens denne oplevelse er mindre udbredt blandt lærerne på Teknologi, byggeri og transport.

Figur 2.3 I hvilken grad oplever du, at ledelsen planlægger udviklingsprocesser for lærerne?



Anm.: Forskellen mellem år før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Det kan umiddelbart undre, at reformens krav om kompetenceudvikling af lærerne ikke også har medført en nævneværdig udvikling i andelen af lærerne, der oplever, at ledelsen planlægger udviklingsprocesser for dem. Det kan enten være et udtryk for implementeringsudfordringer, eller at lederne som følge af kravene i finansloven for 2013 allerede havde fokus på lærernes kompetenceudvikling før reformen. Reformen fra 2015 indeholder dog flere elementer med fokus på lærernes opkvalificering og formelle såvel som uformelle kompetenceudvikling i eksempelvis virksomhedsforløb (Regeringen et al., 2014). Såfremt dette initiativ skulle være fuldt implementeret, ville det således være forventeligt, at lærerne oplevede et øget fokus på udviklingsprocesser fra ledelsens side. Dette peger således i retning af implementeringsudfordringer.

Hovedparten af lederne er både et og tre år efter reformen af den opfattelse, at lærerne deltager mere i kompetenceudvikling efter reformen, end tilfældet var inden, jf. Bilagsfigur 4.1. Ifølge lederne har en stigende andel af lærerne deltaget i almenfaglig kompetenceudvikling og kurser med fokus på samtaleteknik, sparring og coaching et og tre år efter reformen, jf. Bilagsfigur 4.3. Endelig er det ledernes opfattelse, at langt de fleste lærere i høj grad eller i nogen grad anvender det, de har lært i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen eller afdelingen, jf. Bilagsfigur 4.4.

Ingen sammenhæng mellem kompetenceudvikling og elevernes vurdering af undervisningskvalitet

VIVE har undersøgt sammenhængen mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet, og hvorvidt lærerne har deltaget i kompetenceudvikling, men finder ikke nogen signifikant sammenhæng, der tilsiger, at elevernes vurdering er højere de steder, hvor lærerne i højere grad

har fået styrket deres kompetencer. Det gælder hverken i forhold til generel kompetenceudvikling eller specifik pædagogisk kompetenceudvikling (se Bilagsfigur 4.5, Bilagsfigur 4.6, Bilagsfigur 4.8 og Bilagstabel 3.1).

VIVE har ligeledes undersøgt, om de undervisere, der har deltaget i pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling, i højere grad anvender differentierede undervisningsformer, jf. Tabel 2.1. Resultaterne viser, at der er en signifikant sammenhæng, men størrelsen af sammenhængen er så lille, at den ikke kan tillægges en egentlig betydning[9].

Tabel 2.1 Sammenhæng mellem, hvorvidt lærerne har deltaget i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling og lærernes vurdering af, om de anvender differentierede undervisningsformer

	Differentieret undervisning I (i høj grad, …, slet ikke)[1]	**Differentieret undervisning II (i høj grad, …, slet ikke)[2]**	**(Svarmuligheder)**
Hvilke kompetenceudviklingskurser, har du deltaget i 2017/2018? Pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling?	0,09 point**	0,11 point**	Ja/nej

Anm.: [1] Spørgsmålet lød: "I hvilken grad differentierer du arbejdsformerne i din undervisning for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?". N = 1.815.
[2] Spørgsmålet lød: "I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever?". N = 1.808.
Note: ** p<0,05
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

VIVE finder på baggrund af de statiske analyser ikke noget empirisk grundlag for hypotesen om en positiv sammenhæng mellem lærernes deltagelse i kompetenceudvikling og en forbedret undervisningskvalitet for eleverne. Dette kan umiddelbart undre, men det er i denne sammenhæng værd at huske på de mange forhold, der ud over kompetenceudvikling potentielt kan påvirke undervisningskvaliteten, såsom læreres og elevers faglige forudsætninger, holdstørrelse og de rammer, der er sat for undervisningen i forhold til overgangskrav, fagligt indhold osv. Dertil kommer, at forankringen og overførelsen af viden og kompetencer i forbindelse med kurser og uddannelser til undervisningen ikke er givet på forhånd, men kræver fokus og en ihærdig indsats fra lærere og ledere på erhvervsskolerne.

På folkeskoleområdet peger forskningen på, at hvor lærer- og lederkompetencer har en klart dokumenteret effekt på elevers læring, er det i en dansk kontekst sværere at finde entydig evidens for betydningen af kompetenceudvikling i form af efteruddannelse. Dette gælder både i forhold til læreres og lederes deltagelse i kompetenceudvikling (Winter, Kjer & Skov, 2017). Rapportens fund i forhold til den undersøgte sammenhæng mellem lærernes deltagelse i kompetenceudvikling og elevernes vurdering af undervisningskvalitet er således ikke enestående i dansk sammenhæng.

2.2.2 Ledernes deltagelse i kompetenceudvikling

Foruden lærernes kompetenceudvikling afdækker denne rapport også udviklingen i ledernes deltagelse i kompetenceudvikling før og efter reformen. Ledernes kompetenceløft var i lighed

[9] Koefficienterne på henholdsvis 0,09 og 0,11 betyder, at hvis lærerne har været på kompetenceudvikling i pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling, så stiger deres besvarelse af spørgsmålene om differentierede undervisningsformer med henholdsvis 0,09 og 0,11 point i gennemsnit. Hvis koefficienten havde været 1, havde det svaret til en ændring i lærerens besvarelse fra *'i nogen grad'* til *'i høj grad'*.

med lærernes en del af finansloven for 2013. Heri fremgår det, at den pædagogiske ledelseskompetence på erhvervsskolerne skulle sikres gennem efteruddannelse svarende til en pædagogisk diplomuddannelse i ledelse på et modul (Finansministeriet, 2012, p: 156).

Hovedparten af lederne er uenige i, at de selv deltager i mere kompetenceudvikling efter reformen end inden. Det gælder både et og tre år efter reformen (jf. Bilagsfigur 4.1), hvilket på samme måde som for lærerne kan skyldes, at reformens krav om kompetenceudvikling af erhvervsskoleledere er blevet fremsat to år før reformen. Der har dog også i de senere år været iværksat projekter, som har fokuseret på ledernes kompetenceudvikling, herunder projektet Ledelsesudvikling i praksis, som Børne- og Undervisningsministeriet blandt andet står bag. Projektet har fundet sted i perioden fra november 2017 til september 2019 og har bestået i en række aktiviteter med fokus på at støtte skolerne i forbindelse med implementeringen af reformen og udvikle den pædagogiske ledelse blandt mellemlederne (Pluss og LSP, 2019).

Ledere, der i surveyen har svaret, at de har deltaget i kompetenceudvikling i forrige skoleår, er blevet spurgt om, inden for hvilke områder det er sket. Som det fremgår af Bilagsfigur 4.2, er der på tværs af de tre år nogen variation i de emner, som har været i fokus for ledernes kompetenceudvikling. Pædagogisk didaktisk ledelse, forandringsledelse og strategisk ledelse er dog både før og efter reformen alle tre centrale temaer. Den eneste signifikante udvikling ses fra før til et år efter reformen, hvor en lidt større andel af lederne (23 %) har deltaget i kompetenceudvikling med fokus på teamledelse. Det er på baggrund af det empiriske grundlag for denne rapport svært at tolke noget af denne udvikling, der desuden ikke er fortsat tre år efter reformen.

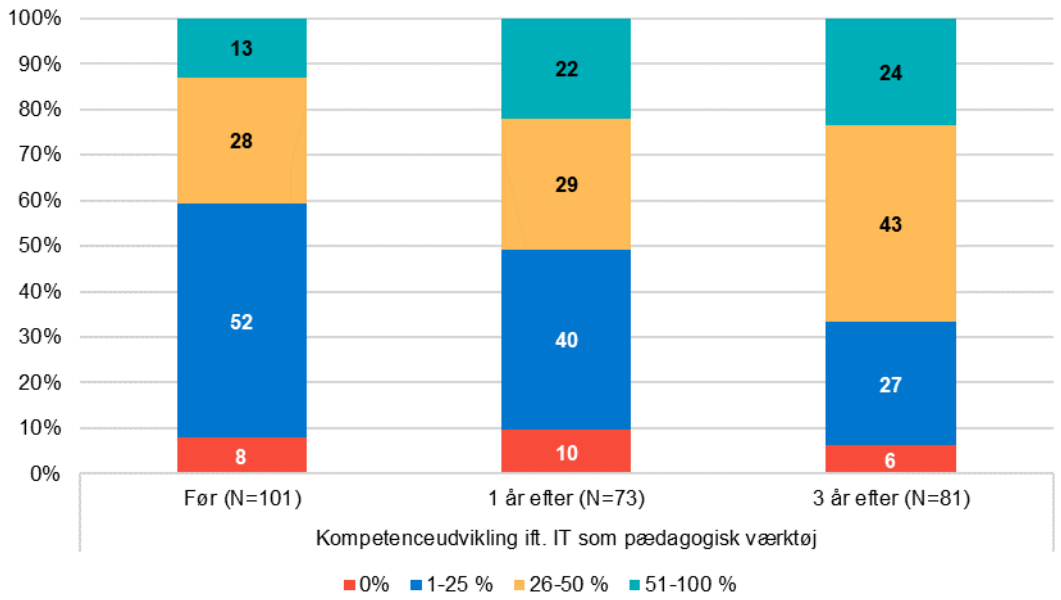
2.3 Implementering af en styrket anvendelse af IT i undervisningen

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 anvendes som et 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.

2.3.1 Øget fokus på kompetenceudvikling i forhold til IT som pædagogisk værktøj

I forhold til implementeringen er lederne blevet spurgt, hvor stor en andel af lærerne, der i seneste skoleår har deltaget i kompetenceudvikling inden for IT som pædagogisk værktøj. Figur 2.4 viser, at der fra før reformen til tre år efter den er sket en signifikant udvikling i andelen af ledere, som svarer, at dette gælder for hovedparten af de lærere, som er under deres ansvarsområde.

Figur 2.4 Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2014/2015 (før), 2015/2016 (1 år efter) og 2017/2018 (3 år efter) deltaget i kompetenceudvikling inden for IT som pædagogisk værktøj



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2018 ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Før reformen (2015) blev spørgsmålet formuleret som: "Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2014/2015 deltaget i kompetenceudvikling inden for...", 1 år efter reformen (2016) blev det formuleret som: "Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2015/2016 deltaget i kompetenceudvikling inden for...", og 3 år efter reformen (2018) blev det formuleret som: "Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2017/2018 deltaget i kompetenceudvikling inden for...".

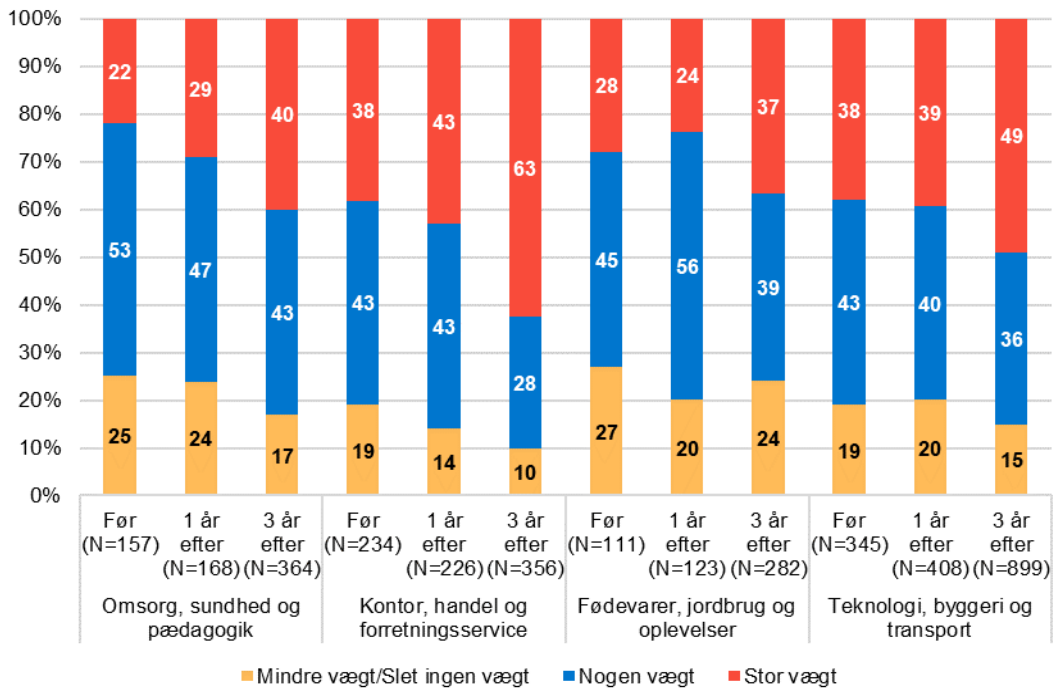
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2015, 2016 og 2018.

Endvidere angiver 89 % af lederne i ledersurveyen tre år efter reformen, at de er på en skole eller i en afdeling, hvor man har arbejdet med én eller flere sigtelinjer i strategien for den digitale erhvervsuddannelse. Herved ses en stigning på 10 procentpoint i forhold til andelen af ledere, der et år efter reformen svarede bekræftende på samme spørgsmål, jf. Bilagsfigur 4.36. Andelen af lærere, der vægter at inddrage IT, er øget efter reformen

I afsnit 2.2.1 fremgik det, at der er en diskrepans imellem lederes og læreres oplevelser af lærernes deltagelse i kompetenceudvikling efter reformen. Denne diskrepans kan betyde, at ledernes besvarelser tegner et mere positivt billede af lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til IT som pædagogisk værktøj, end vi ville have set, hvis vi havde spurgt lærerne om det samme. Lærerne bekræfter dog umiddelbart det billede, som ledernes besvarelser giver af, at der er kommet mere vægt på IT i undervisningen efter reformen.

På det merkantile område svarer 63 % af lærerne tre år efter reformen, at de lægger stor vægt på at inddrage IT som et pædagogisk værktøj i deres undervisning, mens det samme gælder for mellem 37 % og 49 % på de øvrige hovedområder. Ligeledes ses på det merkantile område langt den største udvikling i lærernes vægt på IT før og tre år efter reformen, selvom der i samme periode også er sket positive og markante udviklinger for omsorg, sundhed og pædagogik samt teknologi, byggeri og transport, jf. Figur 2.5.

Figur 2.5 Hvordan vægter du at inddrage IT som pædagogisk værktøj i din undervisning?



Anm.: Forskellene mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet for hvert hovedområde. Forskellen mellem 1 år efter og 3 år efter er signifikant for alle hovedområder, mens forskellen mellem før og 3 år efter er signifikant for Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem før og 1 år efter. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

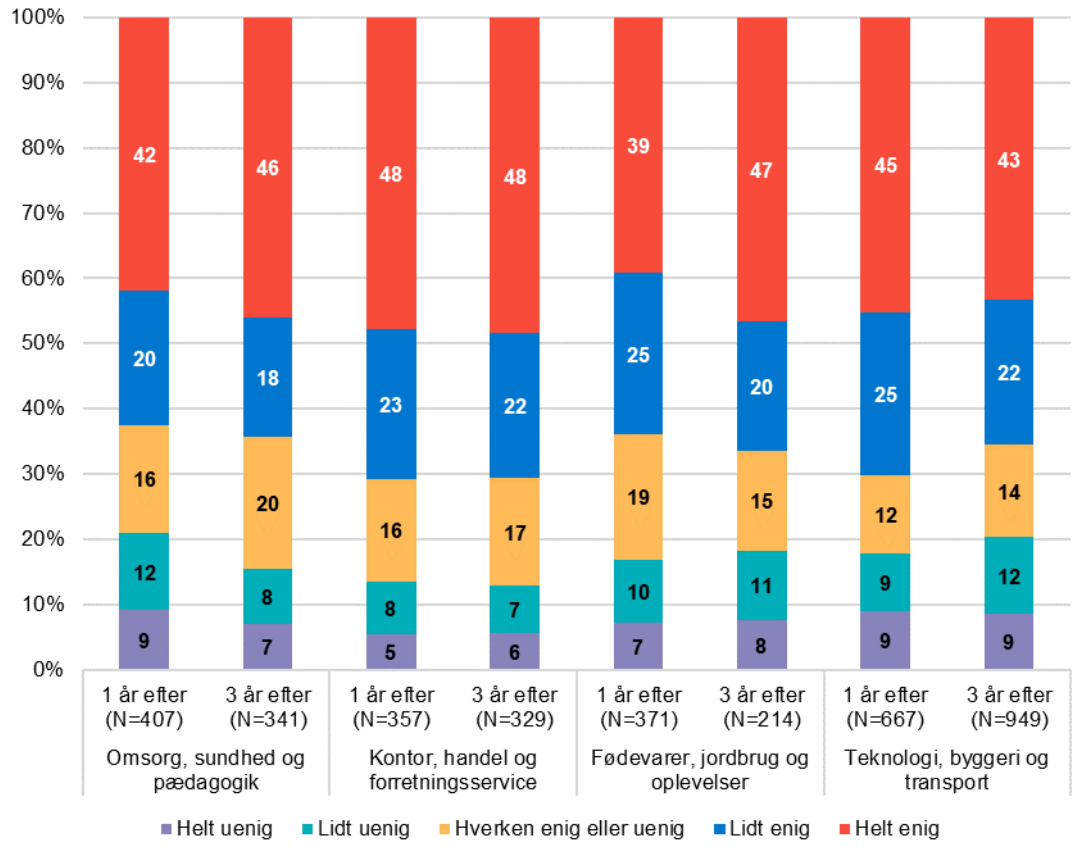
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Undersøgelsen tyder på, at der er en sammenhæng mellem lærernes deltagelse i kompetenceudvikling i forhold til at anvende IT som pædagogisk værktøj og den måde, de vægter at anvende IT i den praktiske undervisning. 62 % af de adspurgte lærere med kompetenceudvikling svarer, at de lægger stor vægt på anvendelsen af IT, mens det kun er 48 % af lærerne uden kompetenceudvikling, der svarer det samme, jf. Bilagsfigur 4.37. Muligvis kan denne forskel skyldes, at de lærere, der vælger kompetenceudvikling inden for IT, i forvejen er dem, der vægter anvendelsen af IT i undervisningen.

2.3.2 Elevernes oplevelser af IT i undervisningen

Et er implementeringen, og hvorvidt lederne arbejder strategisk med et område, noget andet er, om der efter reformen er sket en udvikling i, hvordan eleverne oplever anvendelsen af IT i undervisningen. Figur 2.6 viser, at hovedparten af eleverne vurderer, at anvendelsen af IT er 'up to date'. Relativt store andele af eleverne svarer imidlertid tre år efter reformen neutralt eller direkte negativt på spørgsmålet, hvilket gælder for mellem 30 % og 35 % af eleverne. Inden for de enkelte hovedområder ses der ingen nævneværdige og/eller signifikante udviklinger i elevernes besvarelser fra et til tre år efter reformen. For begge år svarer elever på det merkantile område dog mest positivt på spørgsmålet, hvorved der er overensstemmelse imellem elev- og lærerperspektiver.

Figur 2.6 Hvor enig eller uenig er du i at... Anvendelsen af IT i undervisningen er/var up to date?



Anm.: Forskellene mellem 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er blevet testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 1 år efter er 27.295, og vægtet N for 3 år efter er 22.945.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2015 og 2019.

Ingen sammenhæng mellem lærernes og elevernes svar i forhold til anvendelsen af IT

VIVE har undersøgt om de skoler, hvor lærerne vurderer, at de anvender IT i undervisningen, også er de skoler, hvor eleverne vurderer, at anvendelsen af IT er up to date (jf. Bilagstabel 3.2). Resultaterne viser imidlertid, at sammenhængen er tæt på nul og ikke statistisk signifikant. Selvom kompetenceudvikling af lærere og et øget ledelsesmæssigt fokus, jf. forandringsteorien bag indsatsområdet, medfører, at lærerne efter reformen i højere grad anvender IT i undervisningen, fører dette således ikke til, at eleverne oplever en mærkbar forskel.

At det sidste led i virkningskæden i forhold til eleverne hopper af, peger umiddelbart på en teorifejl i forhold til forandringsteorien og kan have flere forklaringer. Eleverne er blevet spurgt, om anvendelsen af IT er up to date. Det er derfor muligt, at eleverne mere forholder sig til det IT-udstyr, som anvendes, end lærernes brug af det. Desuden kan resultatet være et udtryk for, at behovet for en styrket anvendelse af IT i undervisningen er så stort, at det ifølge eleverne langt fra er mættet med de reforminitiativer, der indtil nu er implementeret på området. Uanset hvilken forklaring vi anvender, peger resultatet på, at styrket anvendelse af IT fortsat bør være et indsatsområde i forhold til undervisningen på erhvervsuddannelserne.

2.4 Pædagogisk ledelse og lærernes oplevelse af ledelsens rolle

Reformen fastslår, at ledelserne på erhvervsskolerne *også* skal deltage i den pædagogiske ledelse – og at dette skal forankres strategisk og evalueres løbende. I forbindelse med denne rapport er det derfor relevant at følge op på udviklingen i den pædagogiske ledelse og lærernes oplevelser af ledelsens rolle tre år efter reformen. 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 ved at udvikle og implementere et fælles didaktisk og pædagogisk grundlag.

2.4.1 Implementeringen af det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag

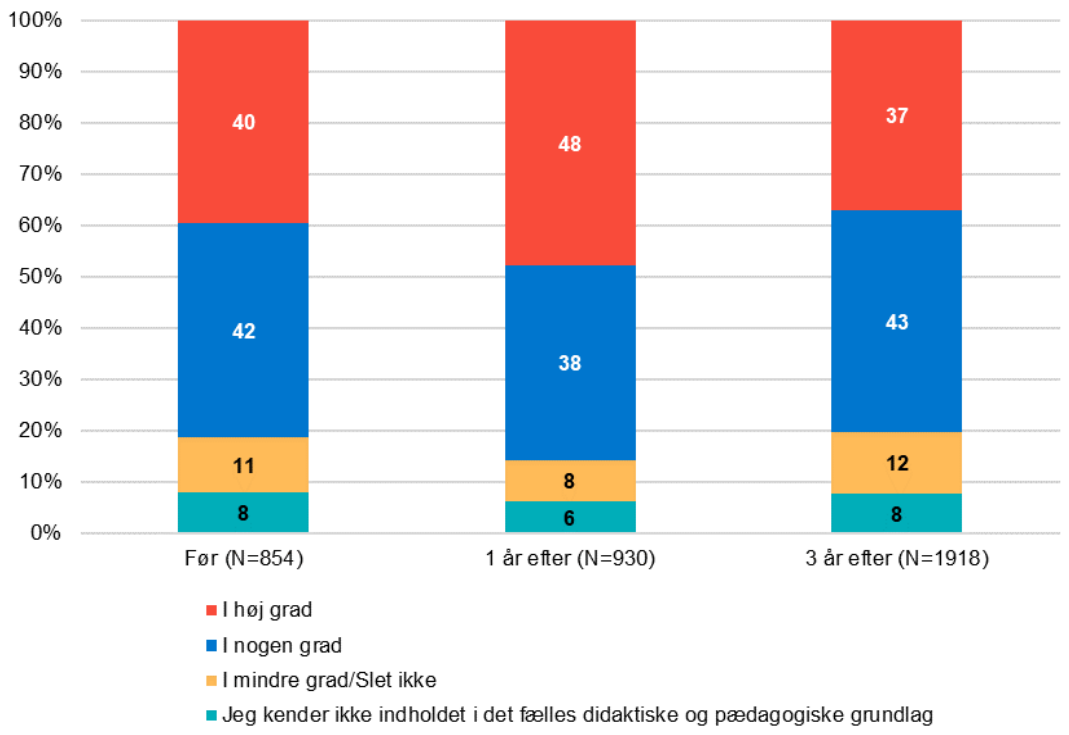
Baseret på ledernes besvarelse af surveyen har et flertal på 86 % af lederne tre år efter reformen justeret i skolens pædagogiske og didaktiske grundlag som følge af reformen. Der er, som vist i Bilagsfigur 4.9, ikke sket nogen udvikling af ledernes besvarelse af spørgsmålet om det pædagogiske og didaktiske grundlag fra et år til tre år efter reformen. Dette tyder på, at justeringen er sket inden for det første år efter reformens ikrafttræden.

Den forrige rapport om grundforløbet efter reformen viste, at der inden for det første reformår på mange af de besøgte caseskoler havde været nedsat udviklingsgrupper og afholdt udviklingsmøder, der havde til formål at justere det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag. Disse processer havde blandt andet fokus på at rammesætte nogle nye pædagogiske refleksioner, udvikle nye undervisningsforløb i forbindelse med GF1 og styrke samarbejdet mellem grundfagslærere og erhvervsfagslærere (Søndergaard et al., 2017, p. 117).

Størst fokus på skolernes fælles pædagogiske grundlag efter det første reformår

Figur 2.7 viser, at den udvikling, der var sket fra før reformen til et år efter reformen i den retning, at lærerne i højere grad tog udgangspunkt i det fælles pædagogiske grundlag, er gået tilbage, således at det tre år efter reformen er på samme niveau som før reformen. Denne udvikling kan bekræfte hypotesen om, at såvel lederes som læreres fokus på det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag har været størst inden for det første år efter reformen, hvor de fleste justeringer i forhold til reformen formentlig også er sket. Når vi tre år efter reformen ser på tværs af hovedområderne, er overensstemmelsen mellem lærerens praksis og skolens grundlag markant større inden for hovedområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor 90 % af respondenterne tilkendegiver, at deres undervisning i høj eller i nogen grad tager afsæt i det fælles grundlag, end det er tilfældet inden for de øvrige hovedområder, hvor samme andel ligger på 75-81 % af lærerne, jf. Bilagsfigur 4.10.

Figur 2.7 I hvilken grad tager din undervisning afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en t-test. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter samt mellem 1 år efter og 3 år efter ved et 5 %-signifikansniveau.

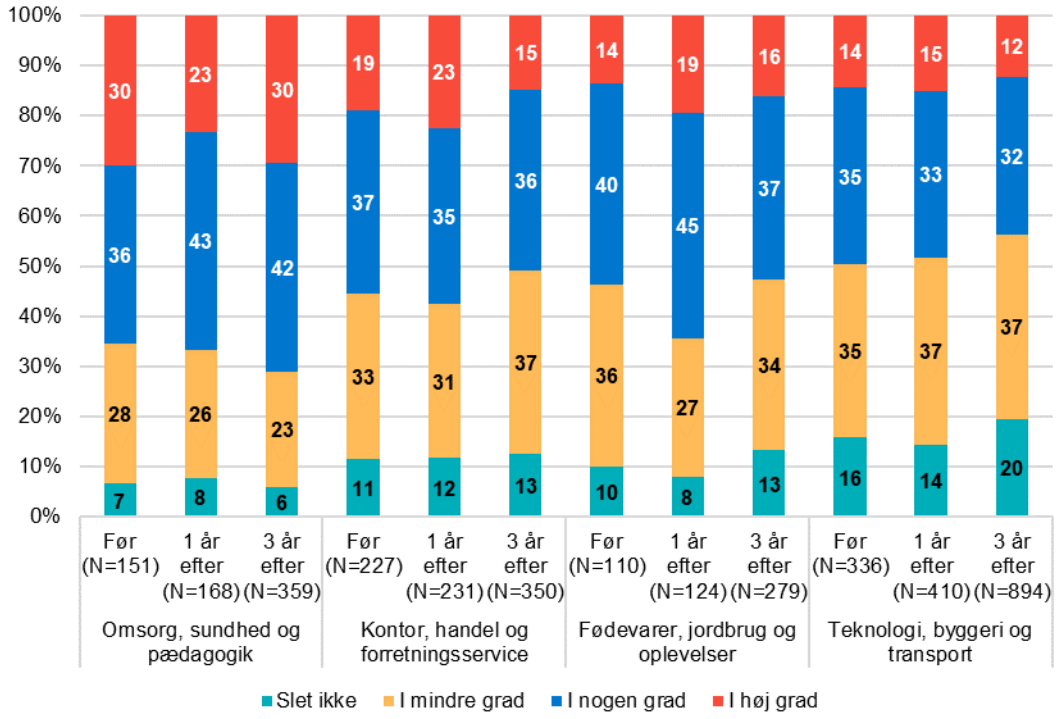
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Det ledelsesmæssige fokus på pædagogisk udvikling er status quo

Lærerne er i lærersurveyen blevet bedt om at vurdere deres nærmeste leders fokus. Der er på baggrund af lærernes besvarelser ikke sket en væsentlig udvikling i den nærmeste ledelses fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling. Dette gælder på tværs af de fire hovedområder. Denne konklusion stemmer overens med, at andelene af ledere, der har deltaget i kompetenceudvikling med fokus på pædagogisk ledelse, ifølge ledersurveyen er uændret fra før reformen til tre år efter den, jf. Bilagsfigur 4.2. Ligesom med lærernes kompetenceudvikling er det i denne sammenhæng vigtigt at minde om, at reformens fokus på ledernes kompetenceløft var en videreførelse af et krav om kompetenceudvikling fremsat i forbindelse med finansloven for 2013 (Finansministeriet, 2012).

Som ved spørgsmålet om, hvorvidt undervisningen tog udgangspunkt i det didaktiske og pædagogiske grundlag, er det også inden for hovedområdet Omsorg, sundhed og pædagogik, at lærerne i højeste grad oplever, at ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling Figur 2.8, mens det i ringere grad er tilfældet inden for hovedområdet Teknologi, byggeri og transport. Det samme mønster med Omsorg, sundhed og pædagogik i toppen og Teknologi, byggeri og transport i bunden tegner sig, når vi ser på, i hvor høj grad lærerne oplever, at ledelsen bidrager til udviklingen af den lokale undervisningsplan (Bilagsfigur 4.11) og i forhold til ledelsens deltagelse i pædagogiske og didaktiske diskussioner i hverdagen (Bilagsfigur 4.12).

Figur 2.8 I hvilken grad oplever du, at ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet inden for hvert område. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5%-signifikansniveau.

Note: Spørgsmålet er introduceret med følgende: "Vi vil nu bede dig om at vurdere din nærmeste ledelses fokus".

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Sammenhæng mellem ledelsesmæssigt fokus og lærernes undervisning

Vi har undersøgt, om der er en sammenhæng mellem lærernes oplevelse af, at ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling, og hvorvidt lærernes undervisning tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed og lærernes anvendelse af differentieret undervisning. Resultaterne viser, at der er en signifikant positiv sammenhæng, om end sammenhængen vurderes at være lille[10].

[10] Hvis læreren svarer + point højere på, om ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling, stiger sandsynligheden med 27 % for, at læreren svarer et point højere på spørgsmålet, om undervisningen tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed. For spørgsmålene om differentieret undervisning stiger sandsynligheden for et point højere svar med 12 % og 20 %.

Tabel 2.2 Sammenhæng mellem ledelsens fokus på pædagogisk udvikling og hvorvidt lærernes undervisnings tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed og undervisernes differentiering af undervisningen

	Pædagogisk og didaktisk afsæt (i høj grad … slet ikke)[1]	Differentieret undervisning (i høj grad … slet ikke)[2]	Differentieret =undervisning II (i høj grad … slet ikke)[3]	(Svarmuligheder)
I hvilken grad oplever du, at ledelsen har fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling?	0,27 point ***	0,12 point ***	0,20 point ***	1 = i høj grad, …, 4 = slet ikke

Anm.: [1] Spørgsmålet lød: "I hvilken grad tager din undervisning afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed?". N = 1.690.

[2] Spørgsmålet lød: "I hvilken grad differentierer du arbejdsformerne i din undervisning for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?". N = 1.835.

[3] Spørgsmålet lød: "I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever?". N = 1.828.

Note: *** p<0,01

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

At der er en sammenhæng sandsynliggør, at ledelsens fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling betyder noget for lærernes undervisning ikke mindst sandsynligheden for, at de tager afsæt i skolens fælles didaktiske og pædagogiske grundlag, og at de opstiller forskellige mål for de enkelte elever. Det vil derfor fremadrettet fortsat være gavnligt at have fokus på at styrke den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

Hovedparten af lærerne oplever, at ledelsen har fokus på administration og styring

Mens lærerne deler sig på spørgsmålet om ledelsens fokus på didaktisk og pædagogisk udvikling, oplever en langt overvejende andel af lærerne på tværs af hovedområderne, at deres nærmeste ledelse i høj grad eller nogen grad har fokus på administration og styring, jf. Bilagsfigur 4.13. På det merkantile område samt teknologi, byggeri og transport er der imidlertid fra før reformen til tre år efter sket et signifikant fald i andelene af lærere, der svarer, at ledelsen i høj grad har fokus på administration og styrring. En tilbagevendende diskussion af ledelsens rolle på erhvervsskolerne har været, at ledelsen fokuserer på drift og administration og i ringe grad på den pædagogiske ledelse, hvilket desuden blev bekræftet af den forrige rapport om grundforløbet efter reformen (Søndergaard et al., 2017, p. 111).

Evalueringen af projektet Ledelsesudvikling i praksis viser overordnet set, at der har fundet en positiv udvikling sted i forhold til den tid, som lederne anvender på pædagogisk ledelse, men at udviklingen i gennemsnit ikke er stor, og at der ses stor variation imellem skolerne, som er drevet af skolernes forskellige niveauer og udgangspunkter i forhold til pædagogisk ledelse. De skoler, som i udgangspunktet havde mindst pædagogisk ledelse, er således dem, der har rykket sig mest (Pluss og LSP, 2019). VIVE vurderer, at det fremadrettet fortsat vil være relevant at have fokus på at styrke den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

2.5 Praksisrelatering, differentiering og variation af undervisningen

Formålet med kompetenceudviklingen af lærere og ledere samt et styrket fokus på pædagogisk ledelse inden for indsatsområdet 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.

I dette afsnit præsenteres først henholdsvis elevers og læreres perspektiver på praksisrelateringen af undervisningen før og efter reformen. Dernæst præsenteres henholdsvis elevers og læreres perspektiver på differentiering, variation og feedback i undervisningen før og efter reformen. Endelig præsenteres analyser af mønstre i forhold til undervisningskvaliteten på små, mellemstore og store skoler.

Af afsnittet fremgår en overordnet tendens til, at eleverne vurderer deres lærere mere negativt et år efter reformen sammenlignet med før reformen, hvorefter vurderingen bedres tre år efter reformen og genfinder niveauet fra før reformen. En forklaring kan være, at lærerne lige efter reformen har skullet vænne sig til den nye situation, hvilket har påvirket undervisningen på forskellig vis, mens de tre år efter reformen har haft tid til at oparbejde nye og bedre rutiner. Baseret på elevernes vurderinger har reformen imidlertid ikke medført en bedre undervisning på erhvervsuddannelsernes grundforløb.

Der ses i afsnittet også forskelle imellem elevernes og lærernes perspektiver på undervisningskvaliteten. Eksempelvis indikerer elevernes besvarelser, at undervisningskvaliteten tre år efter reformen er bedre på små skoler sammenlignet med store skoler – en forskel, som ikke genfindes i lærernes besvarelser omkring deres tilrettelæggelse af undervisningen på henholdsvis små, mellemstore og store skoler.

2.5.1 Praksisrelatering af undervisningen

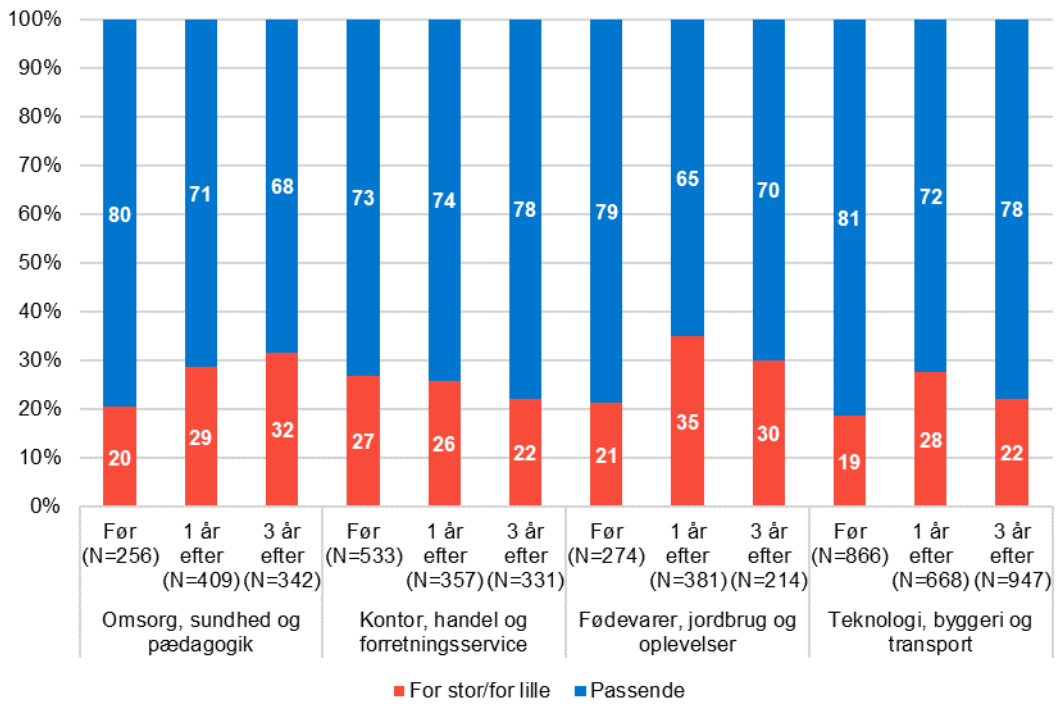
En praksisrelateret undervisning handler om, at lærerne forklarer eleverne, hvilken sammenhæng der er mellem undervisningen og den praksis, hvor de skal anvende det, de lærer, i udøvelsen af erhvervet. Det kan eksempelvis være, at lærerne bruger eksempler fra branche/erhverv, gennemfører casearbejde, forsøg eller simulation.

På baggrund af elevsurveyen er der overordnet set ingen indikationer på en positiv udvikling i praksisrelateringen af undervisningen tre år efter reformen sammenlignet med før reformen. Dog svarer eleverne tre år efter mere positivt end ét år efter reformen. Hovedparten af elever oplever både før og efter reformen mængden af praktisk indhold i uddannelsen som passende, ligesom hovedparten af elever enten er helt eller lidt enige i, at der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen, hvor der dog ses et markant fald et år efter reformens ikrafttræden. Elever på små og mellemstore skoler giver i højere grad udtryk for, at de oplever en god sammenhæng sammenlignet med elever på store skoler. På baggrund af dette afsnits resultater vurderes det dog, at der generelt set fortsat er behov for at styrke praksisrelateringen af undervisningen.

Mængden af praktisk indhold opleves passende – dog fald efter reform

Figur 2.9 viser, at hovedparten af elever oplever mængden af praktisk indhold i uddannelsen som passende. Inden for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser er der dog fra før reformen til tre år efter den imod hensigten sket et signifikant fald i andelene af elever, der finder det praktiske indhold i uddannelsen for passende. Dette kan være et udtryk for, at der med de højnede overgangskrav er kommet et større fokus på de almene fag på grundforløbet.

Figur 2.9 Hvordan oplever/oplevede du… Mængden af praktisk indhold i uddannelsen?

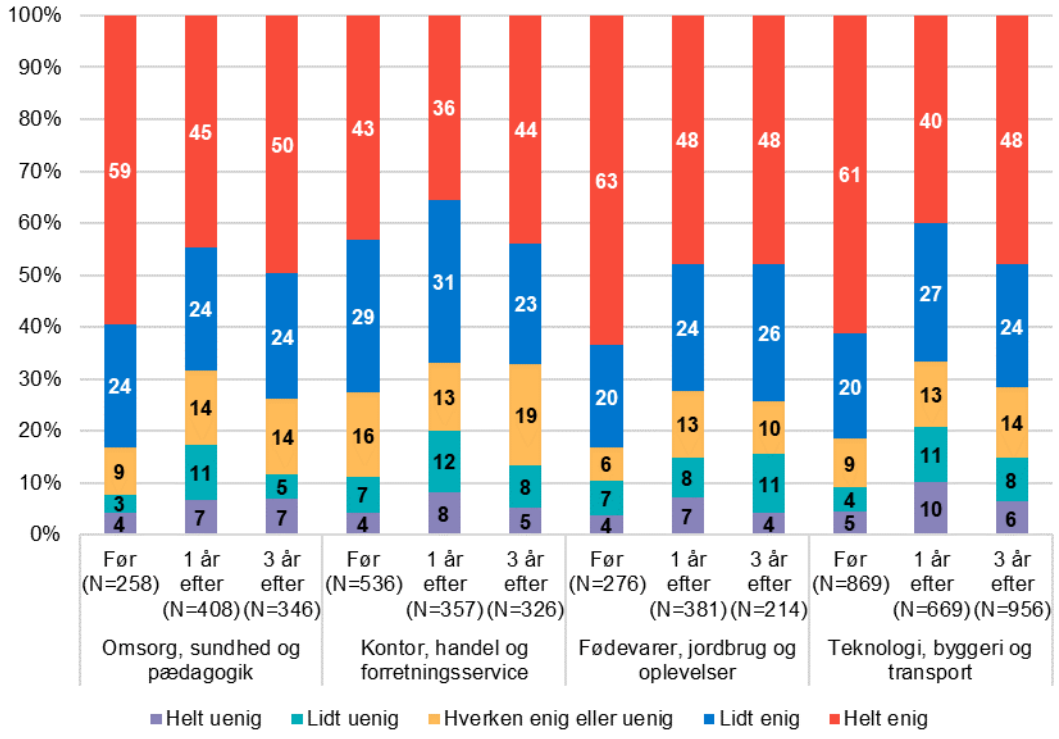


Anm.: Forskellen før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, mellem 1 år efter og 3 år efter for Teknologi, byggeri og transport, og mellem før og 3 år efter for Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %- signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.351, vægtet N for 2015 = 27.612, vægtet N for 2019 = 22.966. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 of 2019.

Figur 2.10 viser, at der på tværs af de fire hovedområder fra før reformen til et år efter reformen skete et betydeligt fald i andelen af elever, der oplevede en god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen. Tre år efter reformen er andelene af elever, der er helt eller lidt enige i, at der er en god sammenhæng mellem teori og praksis sammenlignet med før reformen, fortsat signifikant lavere på Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Teknologi, byggeri og transport. På de to øvrige hovedområder har faldet fra før reformen udlignet sig og er tre år efter reformen ikke længere signifikant.

Figur 2.10 Hvor enig eller uenig er du i at… Der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?



Anm.: Forskellen før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter for alle områder samt mellem 1 år efter og 3 år efter og mellem før og 3 år efter for Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.51, vægtet N for 2015 = 27.608, vægtet N for 2019 = 23.063.

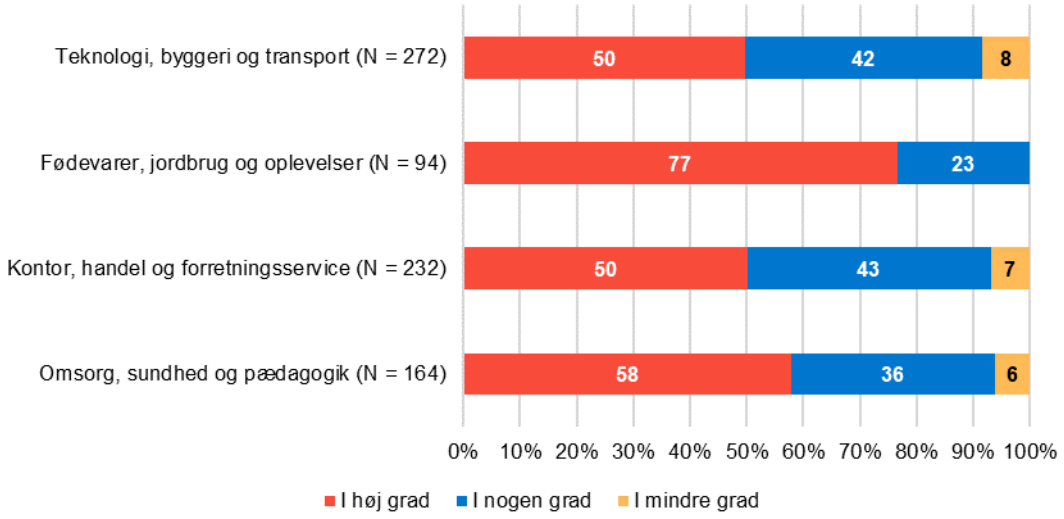
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 of 2019.

Forskel på hovedområder i lærernes besvarelser om praksisrelatering

I forhold til om undervisningen tre år efter reformen tager afsæt i den praksis, som elevernes uddannelse retter sig mod, så svarer lærerne inden for det merkantile område i ringere grad bekræftende på dette spørgsmål, mens lærerne inden for hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser ligger i top. Henholdsvis 41 % og 59 % af lærerne på hver af de to hovedområder svarer, at de i høj grad tager udgangspunkt i praksisnære opgaver, jf. Bilagsfigur 4.22.

For så vidt angår undervisningens teoretiske indhold er det ligeledes underviserne på hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser, der ligger i top med 77 % af de adspurgte, som svarer, at de i høj grad bruger eksempler fra praksis i den teoretiske undervisning, jf. Figur 2.11, mens det merkantile område ligger i bunden sammen med hovedområdet Teknologi, byggeri og transport med 50 % af de adspurgte. Omvendt ligger det merkantile område højt, når man spørger lærerne, i hvilken grad de kobler elementer fra grundfag og de uddannelsesspecifikke fag i undervisningen, jf. Bilagsfigur 4.23, mens lærere fra Omsorg, sundhed og pædagogik svarer, at de i lidt lavere grad kobler elementerne i disse fag.

Figur 2.11 I hvilken grad bruger du eksempler fra den praksis, som elevernes uddannelse retter sig mod i din teoretiske undervisning?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N = 761.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen. Kun lærere, der hovedsageligt underviser i grundfag eller lige dele grundfag og erhvervsrettede fag, er blevet spurgt. Derfor er N lavere end i de øvrige figurer fra lærersurveyen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019.

Lærernes besvarelser indikerer større forskelle mellem hovedområderne i forhold til praksisrelateringen af undervisningen tre år efter reformen sammenlignet med elevernes besvarelser. Både elev- og lærerperspektivet peger dog i retning af et potentiale for mere praksisrelatering af undervisningen, der dog især ses på det merkantile område.

2.5.2 Differentiering, feedback og variation i undervisningen

Differentiering, feedback og variation i undervisningen vurderes blandt andet ud fra elevernes oplevelse af, at lærerne giver tilbagemeldinger på elevernes indsats, opstiller klare mål og giver faglig hjælp, når de har brug for det. Derudover vurderes differentiering, feedback og variation i undervisningen ud fra lærernes egne besvarelser i forhold til disse spørgsmål.

Elevernes vurderinger af differentiering, feedback og variation i undervisningen følger tendensen med et dyk et år efter reformen og efterfølgende udligning tre år efter reformen. Generelt set tyder elevernes besvarelser på et potentiale for især mere feedback i undervisningen. Lærernes besvarelser tyder på, at der er forskelle mellem hovedområderne, og at potentialet for mere differentiering, feedback og variation er størst på det merkantile område – et billede, som i nogen grad bakkes op af elevbesvarelserne.

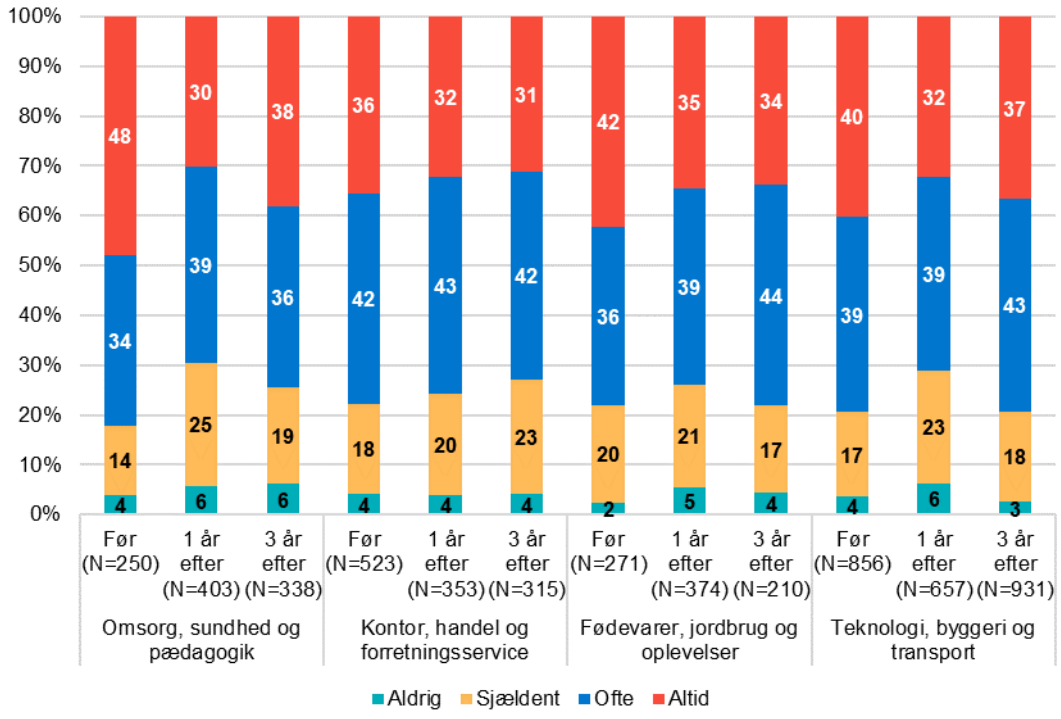
Der er formodentlig forskellige forklaringer på disse forskelle mellem hovedområderne. Det kunne handle om, at der efter reformen er sat høje overgangskrav, hvad angår grundfagene på det merkantile område, samtidig med at kravene til de uddannelsesspecifikke fag er opretholdt. Det vil sige, at der er betydelig 'stoftrængsel', hvilke i nogen grad kan tænkes at udfordre undervisningskvaliteten.

Elevernes vurderinger af deres lærere i forhold til differentiering og feedback

VIVE har spurgt eleverne om deres oplevelser af, om undervisningen er godt forberedt og tilrettelagt efter deres forudsætninger og behov. Den overordnede tendens i forhold til et dyk i elevernes vurdering af deres lærere ét år efter reformen ses blandt andet på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne mener, at lærerne er godt forberedte (Bilagsfigur 4.24), i hvilken grad de opfatter, at lærerne overholder aftaler (Bilagsfigur 4.25) hvorvidt lærerne giver eleverne ansvar (Bilagsfigur 4.26), og hvorvidt eleverne oplever, at lærerne respekterer dem (Bilagsfigur 4.27). De fire bilagsfigurer viser dog overordnet set, at langt hovedparten af eleverne vurderer deres lærere positivt.

Spørgsmålet om feedback følger ligeledes udviklingstendensen med en tilbagegang i elevernes vurderinger et år efter reformen. Det vurderes, at der her fortsat er et forbedringspotentiale i den forstand, at der er et relativt stort mindretal blandt eleverne på mellem 21 % og 27 %, der mener, at lærerne aldrig eller sjældent er gode til at give feedback, jf. Figur 2.12 og Bilagsfigur 4.28. Ligeledes ses et forbedringspotentiale i forhold til elevernes vurdering af, om lærerne opstiller klare mål for undervisningen, hvilket et mindretal på mellem 12 % og 17% tre år efter reformen vurderer, sker sjældent eller aldrig, jf. Bilagsfigur 4.29.

Figur 2.12 Hvor ofte synes du at.. Lærerne er/var gode til at give tilbagemelding på din indsats?

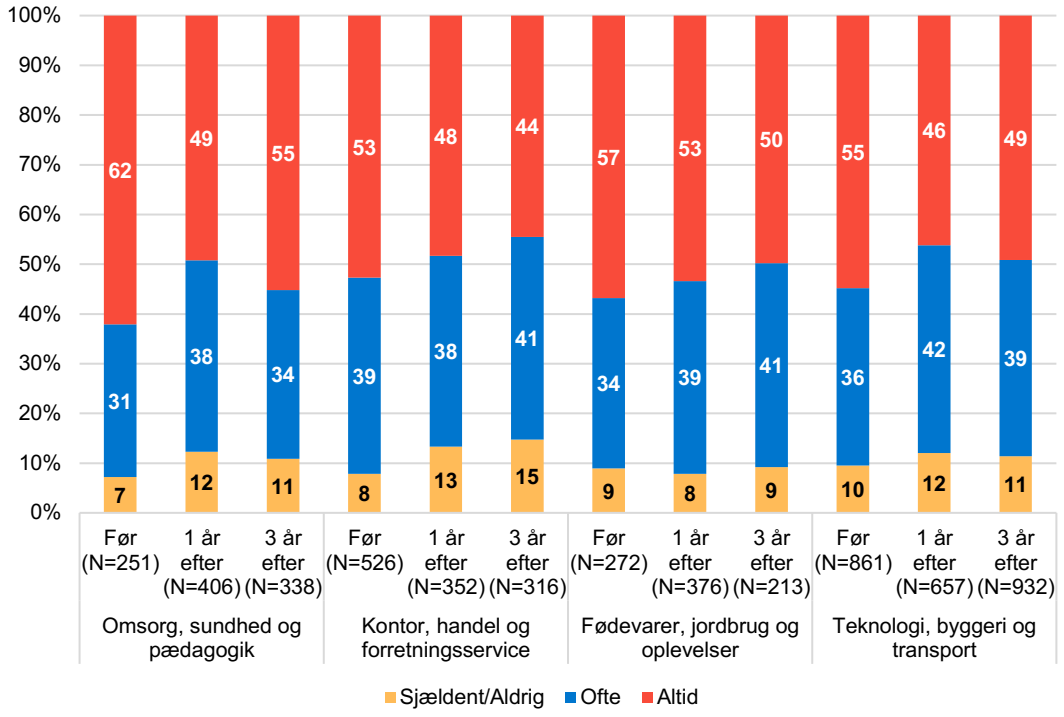


Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport samt mellem 2015 og 2019 for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem år 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.925, vægtet N for 2015 = 27.149, vægtet N for 2019 = 22.479.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Figur 2.13 viser, at eleverne generelt set ofte eller altid oplever, at lærerne giver faglig hjælp, når eleverne har brug for det. Tre år efter reformen svarer eleverne på det merkantile område imidlertid mindre positivt på spørgsmålet end før reformen.

Figur 2.13 Hvor ofte synes du at... Lærerne giver/gav faglig hjælp, når du har/havde brug for det?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport samt mellem 2014 og 2019 for Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.083, vægtet N for 2015 = 27.183, vægtet N for 2019 = 22.544. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Forskelle mellem hovedområder i forhold til lærernes differentiering af undervisningen

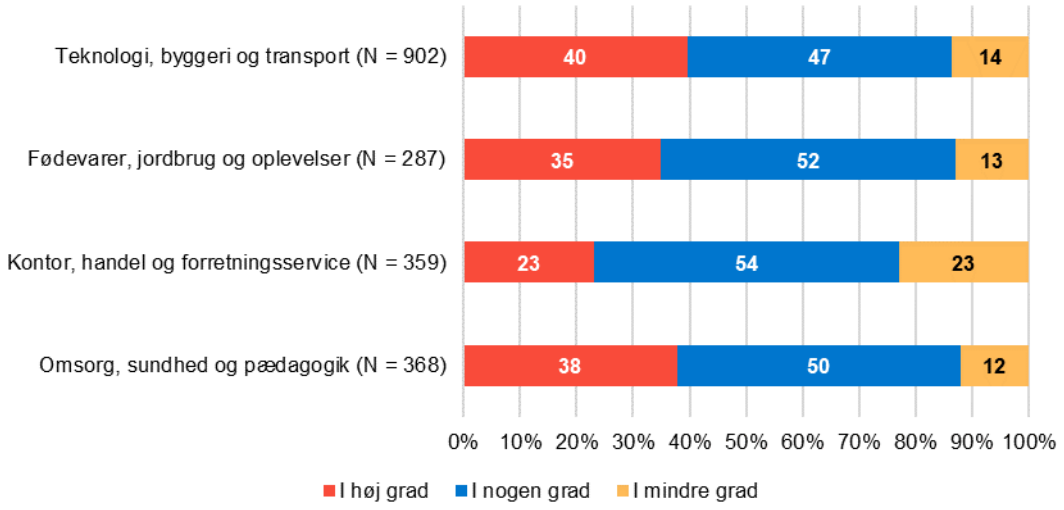
Lærerne inden for det merkantile område svarer i ringere grad, at de differentierer undervisningen, mens det modsatte er tilfældet for lærerne inden for det tekniske hovedområde samt fødevarer, jordbrug og oplevelser. Eksempelvis svarer 23 % af lærerne på det merkantile hovedområde, at de 'i høj grad' differentierer arbejdsformerne for at tilgodese forskellige læringsbehov (jf. Figur 2.14), mens det samme er tilfældet for 35-40 % af lærerne på de øvrige hovedområder. Ligeledes svarer en større andel af lærerne på det merkantile område, at de 'i mindre grad' differentierer arbejdsformerne sammenlignet med de øvrige hovedområder.

Denne tendens, hvor det merkantile område ligger i bunden, tegnes også for de øvrige spørgsmål angående undervisningsdifferentiering, herunder differentiering i forhold til særligt stærke elever eller elever med særlige udfordringer samt tilrettelæggelse af undervisningen i forhold til forskellige mål for de enkelte elever (se Bilagsfigur 4.30 og Bilagsfigur 4.31).

For så vidt angår hovedområdet Omsorg, sundhed og pædagogik svarer lærerne nogle gange på niveau med det merkantile område og nogle gange på niveau med det tekniske hovedområde og Fødevarer, jordbrug og oplevelser. Figur 2.14 viser, at lærerne på Omsorg, sundhed og pædagogik svarer relativt højt, når vi ser på differentiering i forhold til arbejdsformer for elever med forskellige læringsbehov. Omvendt svarer lærerne relativt lavt vedrørende spørgsmålene om differentiering i forhold til elever med særlige udfordringer (Bilagsfigur 4.30) og

tilrettelæggelse af undervisning i forhold til forskellige mål for de enkelte elever (Bilagsfigur 4.31).

Figur 2.14 I hvilken grad differentierer du arbejdsformerne i din undervisning for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov?



Anm.: Forskellene mellem et uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for områderne Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N = 1.916. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og 1 år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og 1 år efter reformen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

I forhold til variation af undervisningen indikerer lærernes besvarelser, jf. Bilagsfigur 4.32, mindst variation i undervisningen på det merkantile område og størst variation på området for omsorg, sundhed og pædagogik, hvor der er rig mulighed for at variere, eksempelvis ved at gennemføre simuleret undervisning. Langt hovedparten af lærerne svarer på tværs af hovedområder, at de enten i høj eller nogen grad sikrer variation i arbejdsformer, mens mellem 2 % og 7 % svarer, at denne variation i mindre grad optræder i deres undervisning.

2.5.3 Forskelle i undervisningskvaliteten mellem små og store skoler

I dette afsnit præsenteres elevers og læreres perspektiver på undervisningskvaliteten på henholdsvis små, mellemstore og store skoler. Afsnittet indikerer, at eleverne på en række spørgsmål vurderer, at undervisningskvaliteten er bedre på små skoler sammenlignet med store og til dels mellemstore skoler, men at disse forskelle ikke genfindes i lærernes besvarelser i forhold til deres tilrettelæggelse af undervisningen.

Forskel på elevernes vurderinger af undervisningen på små og store skoler

Med udgangspunkt i elevsurveyen finder VIVE forskelle mellem små, mellemstore og store skoler på spørgsmålene: 1) om der er en god sammenhæng mellem teori og praksis, 2) i hvilken grad der er variation i undervisningen, 3) om lærerne opstiller klare mål, og 4) om lærerne giver hurtigt svar. Tendensen er, at elever på små skoler svarer mere positivt på disse spørgsmål end elever på store skoler og til dels mellemstore skoler. Omvendt findes ingen forskelle mellem skoler af forskellig størrelse på spørgsmålene om, hvorvidt mængden af teori er passende, og om lærerne anvender eksempler fra arbejdslivet i undervisningen (se Bilagsfigur

4.14-Bilagsfigur 4.19). Nogle af de forskelle, der ses, bliver først signifikante, når vi i regressionsanalyserne kontrollerer for elevens alder, køn, etnicitet, hovedområder, karakterer ved 9. klasses-afgangsprøve samt skolens regionale placering (se Bilagstabel 3.4). Forskellen til de små skoler er i regressionsanalysen kun signifikant for de store skoler på spørgsmålene om, hvorvidt der er god sammenhæng mellem teori og praksis, og lærerne opstiller klare mål, mens den både er signifikant for store og mellemstore skoler i forhold til elevernes vurdering af variationen i undervisningen, og om lærerne giver et hurtigt svar.

Lærersurveyen indikerer ingen forskelle i lærernes undervisning på små og store skoler

På baggrund af lærersurveyen finder VIVE hverken i de deskriptive analyser eller regressionsanalyserne forskelle på små, mellemstore og store skoler på spørgsmålene: 1) om lærerne tilrettelægger undervisningen efter forskellige mål, 2) kobler grundfag og uddannelsesspecifikke fag, og 3) differentierer undervisningen, så den tilgodeser forskellige elevers læringsbehov (se Bilagsfigur 4.33, Bilagsfigur 4.34 og Bilagsfigur 4.35 for de deskriptive analyser samt Bilagstabel 3.3 for regressionsanalyserne). Selvom mellemstore skoler i skoleåret 2017/2018 havde haft en lavere andel af lærere på kompetenceudvikling end de øvrige skoler, skiller de mellemstore skoler sig således ikke ud i forhold til lærernes besvarelser af spørgsmål angående deres differentiering og praksisrelatering af undervisningen. Herved genfindes de forskelle der findes på baggrund af elevernes besvarelser i forhold til undervisningskvaliteten på små, mellemstore og store skoler ikke i lærersurveyen.

2.6 Analyser af sammenhænge med udgangspunkt i elevernes vurderinger af undervisningen og lærerkompetencer

Med henblik på at teste de sammenhænge, som i Bilag 2 er angivet i forandringsteorien for indsatsområdet Mere og bedre undervisning, har VIVE undersøgt en række sammenhænge mellem dels elevernes vurderinger af undervisningen og lærerkompetencer, dels deres trivsel, fastholdelse og overgange til hovedforløbet. Endvidere har VIVE undersøgt, om der er sammenhæng mellem elevernes vurderinger af undervisningen og lærerkompetencerne på den ene side og lærernes anvendelse af differentierede undervisningsformer på den anden.

Elevernes vurderinger af lærerkompetencer og undervisning måles via to indeks, som er beskrevet i boksen nedenfor.

Indeks for elevernes oplevelser af henholdsvis lærerkompetencer og undervisningen

Elevernes vurderinger af lærerkompetencer (Indeks 1)

Elevernes opfattelse af lærerkompetencer er baseret på ni spørgsmål i elevsurveyen. Eleverne har skullet svare på spørgsmålene: *Hvor ofte synes du, at lærerne ... 1) var godt forberedt, 2) overholdt aftaler, 3) gav dig ansvar, 4) respekterede dig, 5) gav dig faglig hjælp, når du havde brug for det, 6) var gode til at give tilbagemeldinger på din indsats, 7) opstillede klare mål for læring, 8) forklarede tingene, så du forstod dem, og 9) gav dig hurtigt svar tilbage på opgaver?* Spørgsmålene er stillet med svarmulighederne altid, ofte, sjældent og aldrig[11].

Elevernes vurderinger af undervisningens kvalitet og faglige niveau (Indeks 2)

Elevernes oplevelse af kvaliteten og det faglige niveau af undervisningen er baseret på følgende fire spørgsmål i elevsurveyen:

1. Hvor enig eller uenig er du i, at… *Der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen* (helt enig, lidt enig, hverken enig eller uenig, lidt uenig, helt uenig)
2. Hvordan oplever du… *Mængden af praktisk indhold i uddannelsen* (for lille, passende, for stor)
3. Hvordan oplever du… *Mængden af teori i uddannelsen* (for lille, passende, for stor)
4. Hvordan vurderer du… *Det faglige niveau i de almene fag, fx dansk, matematik eller biologi* (for lavt, passende, for højt).

Der er et indholdsmæssigt overlap mellem de to indeks, som er dannet til at beskrive elevernes oplevelser af henholdsvis lærerkompetencer og det faglige niveau af undervisningen. Desuden er der en samvariation på tværs af de to indeks i forhold til elevernes besvarelser, hvilket betyder, at elever, som svarer positivt på den ene type spørgsmål om lærerkompetencer, også har en tendens til at svare positivt på spørgsmålene om det faglige niveau.

2.6.1 Sammenhæng mellem lærernes anvendelse af differentierede undervisningsformer og elevernes vurderinger af undervisningen og lærerkompetencerne

VIVE har undersøgt sammenhængen mellem lærernes generelle vurdering af, om de anvender differentierede undervisningsformer på den ene side, og elevernes opfattelse af dels lærerkompetencer, dels kvaliteten og det faglige niveau af undervisningen på den anden side.

I lærersurveyen retter analysen sig specifikt mod tre spørgsmål om, i hvilken grad lærerne 1) differentierer arbejdsformerne i undervisningen for at tilgodese forskellige elevers læringsbehov, 2) differentierer undervisningen ved at give særlige opgaver til nogle elever, fx fagligt stærke elever eller elever med faglige udfordringer, og 3) tilrettelægger undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever.

VIVE finder, jf. Tabel 2.3, ikke nogen signifikant sammenhæng mellem elevernes vurdering af det, der kan sammenfattes som lærernes kompetencer (Indeks 1), og om lærerne anvender differentierede undervisningsformer. Vi finder derimod en signifikant sammenhæng mellem, om lærerne anvender differentierede undervisningsformer og elevernes vurdering af, om der dels er et passende fagligt niveau i undervisningen, dels en god sammenhæng mellem teori og praksis. Sammenhængen er sådan, at på de uddannelsessteder, hvor lærerne i gennemsnit

[11] Elevernes vurdering af lærernes kompetencer er sammensat af elevens besvarelse af flere forskellige spørgsmål – ni i dette tilfælde, hvorefter indekset er standardiseret, så fordelingen følger en tilnærmelsesvis normalfordeling med en middelværdi på nul og en standardafvigelse på én.

oftere udtrykker, at de anvender differentierede undervisningsformer, udtrykker eleverne også oftere i gennemsnit, at de finder niveauet for undervisningen passende, og at der er god sammenhæng mellem det praktiske og det teoretiske indhold i undervisningen[12]. Analysen er gennemført, så elevers og læreres besvarelser fra samme skole og hovedområde matches.

Tabel 2.3 Sammenhængen mellem lærernes anvendelse af differentieret undervisning og elevernes vurdering af det faglige niveau og lærernes kompetencer

	Elevernes vurdering af det faglige niveau samt om der er et passende niveau og sammenhæng mellem det teoretiske og praktiske indhold i undervisningen (vægtet, standardiseret og normaliseret indeks)	**Elevernes vurdering af lærernes kompetencer (standardiseret og normaliseret indeks)**
Lærernes anvendelse af differentieret undervisning	0,36***	0,05

Anm.: Analysen er gennemført med henblik på at matche elever og lærere på hovedområdeniveau fra samme skoler.

Note: Lineær regressionsmodel med kontrolvariabler for køn, alder, etnicitet, hovedområde samt karakterer fra grundskolen, hvor lærernes gennemsnitlige brug af differentierede undervisningsformer indgår som en uafhængig variabel. 129 observationer på baggrund af læreres og elevers svar, der er aggregeret inden for institutioner og hovedområder og derefter standardiseret og normaliseret. En højere værdi svarer til en mere negativ tilkendegivelse for både den afhængige og uafhængige variabel. *, ** og *** indikerer signifikans på henholdsvis 10 %-, 5 %- og 1 %-niveau – flere stjerner betyder mindre statistisk usikkerhed.

Kilde: VIVEs beregning på baggrund af lærer- og elevsurvey 2019 samt registerdata fra STIL og Danmarks Statistik.

Resultatet understreger vigtigheden af, at lærerne anvender differentierede undervisningsformer, herunder giver eleverne særligt tilpassede opgaver og opstiller forskellige mål for de enkelte elever. I forhold til forandringsteorien bag mere og bedre undervisning sandsynliggør resultatet, at lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering har en positiv betydning for, hvordan eleverne oplever undervisningskvaliteten. Da vi ikke har gennemført en analyse af årsagssammenhængen, kan vi dog på baggrund af dette resultat kun sige, at der er en sammenhæng – ikke hvilken vej pilen vender, eller hvad der driver sammenhængen.

2.6.2 Sammenhæng mellem elevers vurdering af lærernes kompetencer og direkte overgang til hovedforløbet

Et er, hvordan eleverne oplever kvaliteten og det faglige niveau af undervisningen samt ser på lærernes kompetencer, noget andet er, om disse oplevelser har sammenhæng til elevens overgang til hovedforløbet, som er et væsentligt trin på vejen til at fuldføre en erhvervsuddannelse.

VIVE har undersøgt, om der er en sammenhæng mellem elevens vurdering af undervisningen og lærernes kompetencer, og om han eller hun overgår direkte til hovedforløbet fra grundforløbet, jf. Tabel 2.4. Resultaterne fra analysen viser, at elever, der er mindre tilfredse med såvel lærernes kompetencer som det faglige niveau af undervisningen, også har en lidt lavere sandsynlighed for at gå direkte videre fra grundforløbet til hovedforløbet.[13]

[12] En ændring på én standardafvigelse i lærernes gennemsnitlige besvarelse hænger sammen med en tredjedel ændring i elevernes gennemsnitlige besvarelse, hvorfor vi konstaterer, at der er tale om en sammenhæng, som kan karakteriseres som mellemstor.

[13] En ændring på én standardafvigelse i elevens utilfredshed med undervisningens faglige niveau og kvalitet reducerer sandsynligheden for, at eleven går direkte videre fra grundforløbet til hovedforløbet, med 5 til 16 procent (OR). I en lineær regressionsmodel reducerer den samme ændring i elevens opfattelse af undervisningens kvalitet chancen for, at eleven overgår direkte med 1,2-3,9 procentpoint (fremgår ikke af Tabel 2.4).

Tabel 2.4 Sammenhæng mellem elevernes oplevelser af lærerkompetencer og undervisningskvalitet til direkte overgang til hovedforløb

	Direkte overgang til hovedforløb (samlet)		Direkte overgang til hovedforløb (separat)	
	Odds ratio	**Signifikans**	**Odds ratio**	**Signifikans**
Elevernes vurdering af det faglige niveau samt om der er et passende niveau og sammenhæng mellem det teoretiske og praktiske indhold i undervisningen (vægtet, standardiseret og normaliseret indeks)	0,95		0,84	***
Elevernes vurdering af lærernes kompetencer (standardiseret og normaliseret indeks)	0,94		0,89	**

Note: Pseudo R2 for den samlede model er 0,071, mens den varierer mellem 0,054 og 0,07. Logistisk regressionsmodel med kontrolvariabler for køn, alder, etnicitet, hovedområde samt karakterer fra grundskolen. Mellem 1.775 og 1.819 besvarelser. a) En højere værdi svarer til en mere negativ tilkendegivelse fra eleven, b) Svarmulighederne er 'ja' eller 'nej', hvor 'ja' er kodet som 1 og 'nej' som 0. *, ** og *** indikerer signifikans på henholdsvis et 10 %-, 5 %- og 1 %-niveau – flere stjerner betyder mindre statistisk usikkerhed.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2016 og registerdata.

Samlet set peger analysen på, at elevens vurdering af både lærernes kompetencer og undervisningens faglige niveau og kvalitet har en positiv sammenhæng med elevernes sandsynlighed for at overgå direkte til hovedforløbet. Herved sandsynliggør undersøgelsen den sammenhæng, som forandringsteorien skitserer mellem lærerkompetencer og undervisningskvalitet og reformmålet om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse. Der tages imidlertid forbehold for, at det at overgå direkte til hovedforløbet ikke er det samme som at fuldføre en erhvervsuddannelse, men blot et trin på vejen, og at vi igen ikke kan sige, hvad der driver denne sammenhæng.

2.6.3 Sammenhæng mellem elevernes vurdering af lærerkompetencer og deres trivsel og fastholdelse[14]

VIVE har analyseret eventuelle sammenhænge mellem elevernes vurdering af deres lærere og undervisningen på den ene side og deres trivsel og frafald på den anden for derved bedre at kunne vurdere forandringsteoriens virkningskæde og indsatsområdets sammenhæng til reformens mål.

Overordnet viser analysen stærkt statistisk signifikante sammenhænge mellem elevernes trivsel og deres vurdering af lærerne, således at elever, der alt andet lige svarer 'altid', trives bedre end elever, der svarer 'ofte' på spørgsmål, om fx lærerne er gode til at give feedback. I forhold til risikoen for at falde fra uddannelsen, så gælder det samme mønster, dvs. at de elever, der vurderer, at lærerens undervisning er bedre, i lavere grad risikerer at falde fra uddannelsen, jf. Tabel 2.5.[15]

[14] For at undersøge sammenhængen mellem elevernes trivsel og fastholdelse og deres tilfredshed med lærerne har VIVE konstrueret et indeks ud af de ni spørgsmål, som tilsammen danner en samlet indikator for elevernes vurdering af læreren. Indekset er konstrueret som summen af svarenes værdi, der alle følger en firepunkts skala, hvor en højere værdi indikerer en større grad af utilfredshed. Indekset kan dermed minimum have ni point (meget tilfreds) og maksimalt 36 point (meget utilfreds). Efter VIVE har fjernet 710 elever, der kun besvarer spørgsmålene delvis, er middelværdien af indekset 16,1 point og standardafvigelsen 4,9 point for 3.416 respondenter.

[15] Resultaterne i tabellen er baseret på standardiserede eller normaliserede variabler, således at både trivselsindekset og de enkelte items (dvs. de enkelte spørgsmål) er omregnet til at have en middelværdi på nul og en standardafvigelse på én. Dette forenkler fortolkningen af koefficienterne, således at estimatet nu udtrykker konsekvensen af en ændring på én standardafvigelse i den forklarende højreside-variabel målt i antal standardafvigelser for trivselsindekset. Således betyder en koefficient på 0,444, som vi ser i første række, at en ændring i sum-indekset på netop én standardafvigelse (fx en ændring fra svarmuligheden 'altid' til 'ofte' i fem ud af de ni spørgsmål) hænger sammen med en ændring i trivselsindekset på 0,444 standardafvigelse – dvs. knap en halv standardafvigelse. Dette må kvantitativt betegnes som en mellemstor sammenhæng, der tilmed er statistisk meget signifikant. Sammenhængene er estimeret i en almindelig lineær regressionsmodel.

Tabel 2.5 Sammenhænge mellem elevtrivsel og frafald – og elevernes vurdering af lærerkompetencer

Elevens vurdering af lærerkompetencer	Normaliseret trivselsindeks	Frafald (ja/nej)
Sum-indeks af besvarelserne på spørgsmålet "Hvor ofte synes du, at læreren (Indeks 1)…"	0,444 ***	1,24 ***

Note: Standardafvigelsen på de enkelte items ligger omkring 0,7, mens den er 4,9 på det samlede sum-indeks. Antallet af komplette besvarelser er 3.416 i sum-indekset, mens det ligger på mellem 3.866 og 4.024 i de enkelte items.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Resultaterne vedrørende risikoen for, at eleven falder fra uddannelsen, viser, at en dårligere vurdering af lærerens undervisning øger risikoen for, at eleven falder fra[16]. Analyserne sandsynliggør derved indsatsområdets forandringsteoretiske virkningskæde og sammenhæng til reformmålene om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, og at tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes.

2.7 Talentspor og fag på højere niveau

Det er et klart mål med reformen såvel som indsatsområdet Mere og bedre undervisning, at eleverne skal blive så dygtige, som de kan. Som nævnt er egentlige 'talentspor',[17] hvor indholdet er fastlagt af de faglige udvalg, blevet afskaffet med den seneste revision af uddannelserne. I stedet skal skolerne selv beslutte indholdet i talentudviklingen. Det betyder, at skolerne fortsat skal arbejde med talentudvikling, men selv kan tilrettelægge og beslutte indholdet i denne indsats. På tidspunktet for dataindsamlingen er talentsporene endnu ikke afskaffet, og elevernes besvarelser i forhold til disse vurderes derfor at være relevante for at kunne vurdere status for talentindsatsen tre år efter reformen.

Adspurgt, om eleverne overvejer at gå på talentspor, jf. Bilagsfigur 4.38, så er det tre år efter reformen kun 8-15 % af respondenterne, der overvejer det, mens flertallet enten ikke overvejer det eller ikke ved, hvad talentspor er. Kendskabet til talentspor ser ud til at være højest inden for Omsorg, sundhed og pædagogik, da det her kun er 35 %, som tilkendegiver, at de ikke ved, hvad talentspor er, mens andelen inden for de øvrige hovedområder ligger på 41-45 %.

I forhold til ambitionen om, at flere elever skal vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske minimumsniveauer, har to tredjedel af skolerne tre år efter reformen – ifølge ledernes besvarelser – en strategi i den sammenhæng, jf. Bilagsfigur 4.39. 53 % og 52 % af lederne vurderer henholdsvis ét og tre år efter reformen, at den har betydet, at eleverne også vælger fag på højere niveauer end det obligatoriske minimumsniveau, jf. Bilagsfigur 4.40.

Af VIVEs rapport om grundforløbet ét år efter reformen fremgår det, at de nye niveaukrav ved overgangen fra grundforløb til hovedforløb ifølge ledere og lærere gør det vanskeligt at motivere eleverne til at tage højere niveauer end dem, der kræves for at få adgang til det hovedforløb, de ønsker (Søndergaard et al., 2017, p. 131).

[16] Overordnet betyder en ændring på én standardafvigelse i trivselsindekset i gennemsnit, at risikoen for, at eleven falder fra, alt andet lige øges med 24 %. Hvis en konkret elev havde en risiko for at falde fra på 10 % i udgangspunktet, ville en ændring på én standardafvigelse i trivselsindekset ved fx en ændring fra svarmuligheden 'altid' til 'ofte' i fem ud af ni spørgsmål hænge sammen med en stigning i frafaldsrisikoen fra 10,0 % til 12,4 %.

[17] Med aftalen fra november 2018 er talentspor, hvor de faglige udvalg definerer indhold og niveauer, erstattet med, at skolerne selv forestår indholdsudfyldelse og gennemførelse af talentarbejdet. Desuden er den kombinerede ungdomsuddannelse nedlagt og erstattet med Forberedende GrundUddannelse (FGU), der igangsættes august 2019.

Bilagstabel 3.5 viser en tendens til, at det især er elever med ikke-vestlig baggrund, der overvejer at gå på talentspor, når der er kontrolleret for køn, hovedområde, karakterer og elevtype. Derudover viser Bilagstabel 3.6, at elever med ikke-vestlig baggrund også i højere grad har en tendens til at tage fag på højere niveauer eller overveje dette sammenlignet med elever med vestlig baggrund. Elever, der har eller overvejer at tage fag på højere niveauer, er også karakteriseret ved at have højere karakterer fra folkeskolen og at være over 25 år (euv). Ovenstående resultater peger på, at der generelt set fortsat er behov for at styrke skolernes talentindsats – særligt i forhold til elever under 25 år med vestlig baggrund.

2.8 Konklusion

Kapitlet følger op på implementeringen og resultaterne af indsatsområdet Mere og bedre undervisning, der består af flere parallelle spor, herunder et kompetenceløft af lærere og ledere og øget brug af pædagogisk IT i undervisningen. Igennem disse initiativer har indsatsområdet til formål at hæve niveauet af elevernes undervisning, så den bliver mere varieret, differentieret og praksisorienteret, og at eleverne i højere grad gennemfører talentspor[18] og fag på højere niveauer. Denne udvikling skal i sidste ende føre til, at eleverne bliver så dygtige, som de kan, at flere fuldfører en erhvervsuddannelse, og at trivslen og tilliden til erhvervsuddannelserne styrkes.

I forhold til implementeringen af det spor, som tager udgangspunkt i et **kompetenceløft af lærere og ledere,** peger kapitlet på, at der ikke er sket nogen nævneværdig udvikling i andelen af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling fra et til tre år efter reformen. Endvidere er hovedparten af lederne uenige i, at de har deltaget i mere udvikling efter reformen end inden. Reformens krav om pædagogisk kompetenceudvikling af såvel ledere som lærere var en videreførelse af et krav, der allerede blev fastsat med finansloven for 2013 – altså to år før reformen, hvilket gør det svært at forvente en udvikling heri. Tre år efter reformen oplever lærerne overordnet set et uændret ledelsesmæssigt fokus på deres pædagogiske udvikling sammenlignet med før reformen, hvilket kunne pege på et behov for fortsat at styrke den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

I forhold til **implementering af pædagogisk IT** i undervisningen viser kapitlet, at der fra før reformen til tre år efter den ifølge ledere og lærere er sket en positiv udvikling, som dog ikke genfindes i elevernes besvarelser. Generelt peger både elev- og lærerperspektiver dog på, at brugen af IT i undervisningen ikke overraskende er mest udbredt på det merkantile område både før og efter reformen.

I forhold til indsatsområdets resultater har kapitlet i første led af forandringsteoriens virkningskæde fokus på udviklingen i lærernes undervisningspraksis og målet om en **mere varieret, praksisrelateret og differentieret undervisning.** Overordnet set viser kapitlet en tendens til, at eleverne vurderer såvel undervisningen som deres lærere mere negativt et år efter reformen sammenlignet med før reformen, hvorefter vurderingen bedres tre år efter reformen og herefter genfinder niveauet fra før reformen. Baseret på elevernes vurderinger har reformen således ikke medført en bedre undervisning på erhvervsuddannelsernes grundforløb. På baggrund af kapiltet kan det konkluderes, at der tre år efter reformen fortsat er et forbedringspotentiale i

[18] Med den seneste revision af uddannelserne blev 'talentspor' afskaffet, hvor indholdet var fastlagt af de faglige udvalg. I stedet skal skolerne selv beslutte indholdet i talentudviklingen. Det betyder, at skolerne fortsat skal arbejde med talentudvikling, men selv kan tilrettelægge og beslutte indholdet af denne indsats.

forhold til at gøre undervisningen mere varieret, praksisrelateret og differentieret. Ud fra elevernes vurderinger af undervisningskvaliteten tyder dette potentiale på at være mere udbredt på store og til dels mellemstore skoler end små skoler.

I næste led af forandringsteoriens virkningskæde har kapitlet fokus på målet om, at flere elever vælger de nu afskaffede **talentspor og fag på højere niveauer.** Kapitlet peger på en begrænset udbredelse af såvel talentspor som fag på højere niveauer tre år efter reformen. Kapitlet viser, at elever, der tager fag på højere niveauer eller overvejer at tage fag på højere niveauer, er karakteriseret ved i højere grad at have ikke-vestlig baggrund, høje karakterer fra folkeskolen og at være over 25 år (euv).

Statistiske analyser af sammenhænge med udgangspunkt i elevernes vurderinger af lærerkompetencer viser, at elevernes vurdering af lærernes kompetencer og undervisningens faglige niveau og kvalitet har en positiv sammenhæng med elevernes sandsynlighed for en direkte overgang fra grundforløb til hovedforløb. Ligeledes ses en stærk statistisk signifikant sammenhæng mellem elevernes vurderinger af lærernes kompetencer og dels deres trivsel, dels deres risiko for frafald. De elever, der vurderer deres lærere mest positivt, trives således bedre og er mindre tilbøjelige til at falde fra uddannelsen.

Derudover viser de statistiske analyser, at lærernes praksis i forhold til undervisningsdifferentiering har sammenhæng med elevernes vurderinger af undervisningen, særligt i forhold til deres tilfredshed med niveauet og koblingen mellem teori og praksis. Omvendt fremgår det af kapitlet, at lærernes deltagelse i kompetenceudvikling, som er et væsentligt reforminitiativ i forbindelse med indsatsområdet, ikke har nogen sammenhæng med elevernes oplevelse af undervisningskvalitet og lærerkompetencer. Herved sår undersøgelsen tvivl om den del af forandringsteoriens virkningskæde, der handler om vejen til styrkede lærerkompetencer og undervisningskvalitet. En forklaring på den manglende sammenhæng mellem lærernes kompetenceudvikling og elevernes vurderinger af undervisningskvaliteten kan være, at overførslen af viden og kompetencer til undervisningen i forbindelse med kurser og uddannelser ikke er givet på forhånd, men kræver fokus og en ihærdig indsats fra lærere og ledere på erhvervsskolerne. En hypotese er, at den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne er en af de kontekstfaktorer, som har betydning for omsætningen af lærernes kompetenceløft til en forbedret undervisningskvalitet.

Kapitlet viser lille, men statistisk sammenhæng mellem ledelsens fokus på pædagogisk udvikling, og hvorvidt lærerne tager afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen samt tilrettelægger en differentieret undervisning for eleverne. Dette resultat bekræfter, at det fremover fortsat vil være gavnligt at styrke den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne.

3 Enklere struktur og mere overskuelighed

Indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed skal bidrage til at realisere reformmålene om, at flere elever skal fuldføre en erhvervsuddannelse og vælge en sådan direkte efter folkeskolen. For at realisere målene har det været vigtigt at gøre det mere overskueligt for de unge i grundskolen at vælge en erhvervsuddannelse. De tidligere 12 indgange til erhvervsuddannelserne er derfor reduceret til fire hovedområder efter reformen. Endvidere er grundforløbet i forbindelse med reformen blevet opdelt i to særskilte forløb af hver 20 skoleugers varighed.

Dette kapitel samler først op på VIVEs viden i forhold til implementeringen af det todelte grundforløb på skolerne, herunder den vejledningsopgave, som skolerne er blevet givet med GF1, der har til formål at kvalificere uddannelsesvalget hos de elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse. Hernæst præsenteres de vigtigste fund i forhold til udviklingen før og efter reformen i de resultatmål, som er formuleret i forandringsteorien for området. Kapitlet præsenterer resultater i forhold til elevernes udbytte af særligt GF1 og indikationer på, at de træffer mere kvalificerede uddannelsesvalg. I den forbindelse zoomes ind på elevernes viden om overgangskrav for at kunne gå fra grundforløbet til hovedforløbet samt den betydning, som eleverne selv tillægger viden om job- og praktikpladsmuligheder for deres uddannelsesvalg. Endelig indeholder kapitlet en analyse af udviklingen i elevernes afklaring i forhold til deres uddannelsesvalg og den betydning, som de selv tillægger grundforløbet og GF1 i denne forbindelse.

De væsentligste reforminitiativer på indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed er gengivet i nedenstående boks.

Initiativer på indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed

Initiativer, som skal kvalificere elevernes uddannelsesvalg:

- Grundforløbet opdeles i to dele, grundforløbets 1. del (GF1) og 2. del (GF2). Hver del har en varighed af 20 skoleuger. GF1 er forbeholdt elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Ved uddannelsens start vælger de sig ind på et af de fire hovedområder, som erstatter de tidligere 12 fællesindgange til erhvervsuddannelserne.
- Efter to uger vælger elever på GF1 sig 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, som den enkelte elev har valgt. Skolerne har pligt til at vejlede eleverne i forhold til realismen 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.

Initiativer, som skal sikre en mere direkte vej igennem erhvervsuddannelsessystemet:

- GF1 kan påbegyndes én gang.
- GF2 kan maksimalt påbegyndes tre gange.
- Muligheden for forlængelse af grundforløb er bortfaldet efter reformen.

Initiativer på indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed

- 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.

Den tidligere regering indgik i november 2018 aftalen 'Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden' sammen med Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti (Regeringen et al., 2018). Med denne aftale blev optagelsen på grundforløbets første del (GF1) blandt andet udvidet fra at gælde for elever i op til 12-24 måneder efter grundskolens afslutning, og de såkaldte 'talentspor' blev desuden afskaffet. I aftalen indgår over 100 initiativer på grundskoleområdet, vejledningsområdet og erhvervsuddannelsesområdet, hvoraf flere først trådte i kraft i august 2019 – og derfor ikke behandles i forbindelse med denne rapport.

3.1 Undersøgelsesspørgsmål

De undersøgelsesspørgsmål, som er i fokus i dette kapitel, tager afsæt i forandringsteorien for Enklere struktur og mere overskuelighed i Bilag 2 og fremgår af tekstboksen nedenfor.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af initiativer på indsatsområdet

- Hvordan oplever lærere og ledere implementeringen af GF1 og GF2?
- Hvilke ændringer har reformen ifølge lærere og ledere medført i forhold til vejledningen på erhvervsskolerne?

Resultater af indsatsområdet

- Har eleverne igennem fx GF1 og vejledning fået et bedre grundlag for at træffe et mere kvalificeret uddannelsesvalg, der tager højde for blandt andet overgangskrav, job- og praktikpladsmuligheder?
- Er eleverne blevet mere afklarede og realistiske i forhold til deres uddannelsesvalg som følge af reformen?
- Er der forskel på, hvilke elevgrupper der er afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg før og efter reformen?

I kapitlets konklusion foretages en vurdering af indsatsområdets bagvedliggende forandringsteori, herunder sammenhængen mellem implementering og resultater samt sandsynligheden for sammenhængen mellem reformens initiativer og mål på kort og længere sigt.

3.2 GF1 og GF2

VIVEs forrige rapport om grundforløbet efter reformen viser, at ledere og lærere et år efter reformen overvejende forholder sig positivt til de nye GF1-forløb, som de vurderer er med til at skabe et godt og afklarende forløb for elever, der kommer direkte fra 9. og 10. klasse. Derudover peger rapporten på, at vejledning, uddannelsesplaner, information om krav for optagelse til hovedforløb og visitation til støtteundervisning spiller en større rolle på erhvervsskolerne efter reformen end inden reformen (Søndergaard et al., 2017).

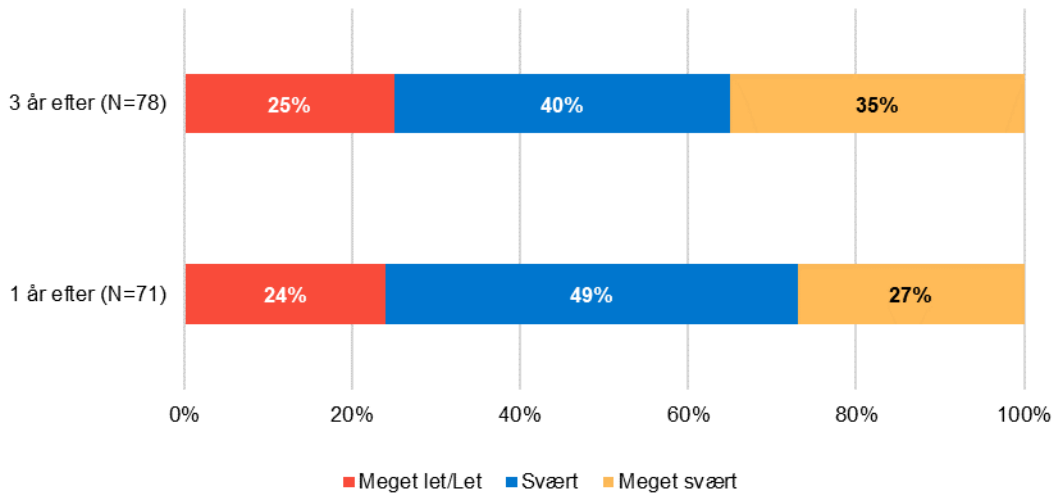
3.2.1 Implementeringen af GF1 og GF2

I overensstemmelse med VIVEs første undersøgelse af reformen er GF1 tre år efter fortsat et af de reformelementer, der ifølge lederne er lettest at implementere. Således svarer hovedparten (73 %) af lederne i 2018, at tilrettelæggelsen af GF1 opleves som let eller meget let (jf. Bilagsfigur 4.41). Med reformen kom også en begrænsning på, at en elev højest kunne påbegynde GF2 tre gange, og størstedelen af lederne oplever også det som let eller meget let at implementere denne begrænsning (jf. Bilagsfigur 4.42).

Hovedparten af lederne oplever implementeringen af GF2 som svær

Ledernes oplevelse af tilrettelæggelsen af GF2 er til gengæld lidt mere blandet. Figur 3.1 viser, at hovedparten af lederne både et og tre år efter reformen oplever implementeringen af kravet om, at alle elever skal nå de fastsatte niveauer på 20 ugers grundforløb (GF2), som svært eller meget svært.

Figur 3.1 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne… At alle elever skal nå de fastsatte niveauer på 20 ugers grundforløb (GF2)?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter (2018) er blevet testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

De kvalitative interview med ledere og lærere i VIVEs rapport om grundforløbet et år efter reformen rapporten peger på, at GF2 på flere skoler opleves som et presset forløb, idet GF2-eleverne på flere uddannelser skal nå højere niveauer på kortere tid efter reformen (Søndergaard et al., 2017).

3.2.2 Implementeringen af vejledningsaktiviteter på erhvervsskolen

I dette afsnit følges op på implementeringen og udviklingen i forhold til vejledningsaktiviteter på erhvervsskolen. Dette er relevant, da uddannelsesvalget for de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, først tages, når de er påbegyndt deres erhvervsskoleforløb på GF1, der har til formål at kvalificere elevernes valg af uddannelse på GF2.

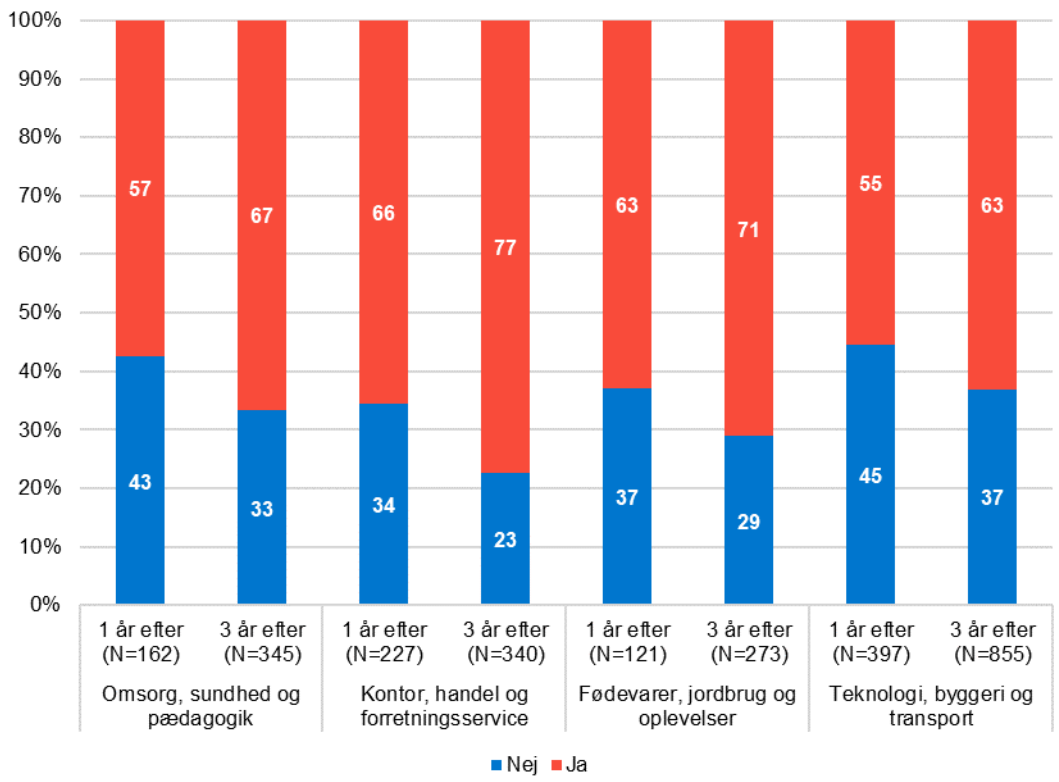
En spørgeskemaundersøgelse af EVA blandt 8. klasse-elever viser, at 70 % af de unge mangler viden om uddannelse (EVA, 2017b). Det tyder på, at uddannelsessystemet efter 9. klasse er uoverskueligt for de unge, der skal til at vælge uddannelsesvej, hvilket understøtter vigtigheden af GF1, som har til formål at give de unge bedre tid og grundlag til at vælge en specifik uddannelse. Med reformen har de faglige udvalg endvidere i højere grad mulighed for at stille krav om specifikke kompetencer, som eleven skal have tilegnet sig inden optagelse på hovedforløbet. Det vil sige, at nogle hovedforløb forudsætter særlige grundfag og niveauer. Disse krav betegnes i kapitlet som ”overgangskrav”. Overgangskravene og viden om dem skal – som skitseret i forandringsteorien for indsatsområdet – sikre, at eleverne vælger hovedforløb, de har forudsætninger for at færdiggøre.

Skolerne bruger mere tid på vejledning og afklaring af eleverne efter reformen

Set i lyset af GF1 peger analysen ikke overraskende på, at reformen ifølge ledere og lærere har medført en betydelig udvikling i den tid, som skolerne benytter på vejledning. Således svarer tre ud af fire ledere, at der på deres skole bruges mere tid på vejledning end tidligere (jf. Bilagsfigur 4.43) Endvidere ses en udvikling fra et til tre år efter reformen i retning af, at en større andel af lederne enten er blevet enige eller meget enige i, at skolen bruger mere tid på vejledning efter reformen.

Tilsvarende mener en overvejende andel af lærerne på tværs af de fire hovedområder (jf. figur 3.2), at der er igangsat tiltag, som hjælper eleverne med afklaring af deres uddannelsesvalg. På det merkantile hovedområde er det næsten fire ud af fem lærere, der svarer ja, mens det er tilfældet for knap to ud af tre lærere inden for det tekniske hovedområde.

Figur 3.2 Er der på din skole eller på i afdeling igangsat tiltag, der er rettet mod de unge elevers afklaring af uddannelsesvalg?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter (2018) er blevet testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N for 1 år efter = 907, N for 3 år efter = 1.813.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2016 og 2018.

Ifølge lærerne gælder det for størstedelen af eleverne, at udarbejdelsen af uddannelsesplan, information og vejledning om uddannelser, personlige samtaler og visitation af støtteundervisning foregår inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglige undervisning (se Bilagsfigur 4.44, Bilagsfigur 4.45, Bilagsfigur 4.46 og Bilagsfigur 4.47). Der eksisterer dog nogen variation over hovedområderne. Således er der på det merkantile område en lidt mindre andel, der svarer 'ja' til, at udarbejdelsen af elevernes *uddannelsesplan* foregår inden for de to første uger, end for det øvrige hovedområder, mens de til gengæld i højere grad svarer ja til, at *personlige samtaler* foregår inden for de to uger. Lærerne på det tekniske område svarer i mindre grad ja til, at de personlige samtaler foregår inden for de to uger end lærerne på de øvrige hovedområder. En mulig forklaring på sådanne forskelle kan være, at man forvalter de to tiltag, dvs. uddannelsesplan og personlige samtaler, på forskellig vis på de to hovedområder.

Lidt over halvdelen af lærerne svarer ja til, at tildeling af mentor foregår inden for de første to uger, og ca. en tredjedel svarer ja til, at opdeling på forskellige hold efter niveau foregår inden for de første to uger. Andelen, der på Omsorg, sundhed og pædagogik svarer ja til mentor, er mindre (50 %) end på de øvrige områder (jf. Bilagsfigur 4.48). Dette skyldes formodentlig, at der går noget tid, inden det står klart, at en given elev har brug for en mentor. Det samme gør sig formodentlig gældende i forhold til opdeling af eleverne efter niveau (se Bilagsfigur 4.49).

Samlet set tegnes et billede af, at der er relativ stor aktivitet på skolerne, og at der bliver anvendt betydelige ressourcer på vejledning og etablering af eventuelle støttefunktioner allerede tidligt i elevernes uddannelsesforløb, hvilket kan ses som en indikation på, at GF1 i høj grad lever op til denne del af formålet med forløbet. Dog er der relativt store forskelle elevgrupperne mellem. Det er især elever med ikke-vestlig baggrund, der har en tendens til at svare, at elev- og uddannelsesplanerne samt en vejleder har hjulpet dem til at træffe deres uddannelsesvalg (jf. Bilagstabel 3.7 og Bilagstabel 3.8). Derudover har elev- og uddannelsesplanen især hjulpet elever, der er karakteriseret ved at være under 25 år og have påbegyndt et grundforløb direkte efter grundskolen, med at træffe deres valg af uddannelse (se Bilagstabel 3.7).

3.3 Grundlaget for elevernes uddannelsesvalg

Elevernes grundlag for at træffe et kvalificeret og realistisk uddannelsesvalg er både et centralt delmål for Enklere struktur og mere overskuelighed samt Fokusering af vejledningsindsatsen som et trin på vejen til reformmålet om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse'. Dette afsnit redegør for elevernes viden, dels om overgangskrav, dels om henholdsvis job- og praktikpladsmuligheder, der således anvendes som indikationer på, at reforminitiativer såsom GF1 og ændringer i vejledningsindsatsen i grundskolen kvalificerer elevernes uddannelsesvalg.

3.3.1 Elevernes viden om overgangskrav

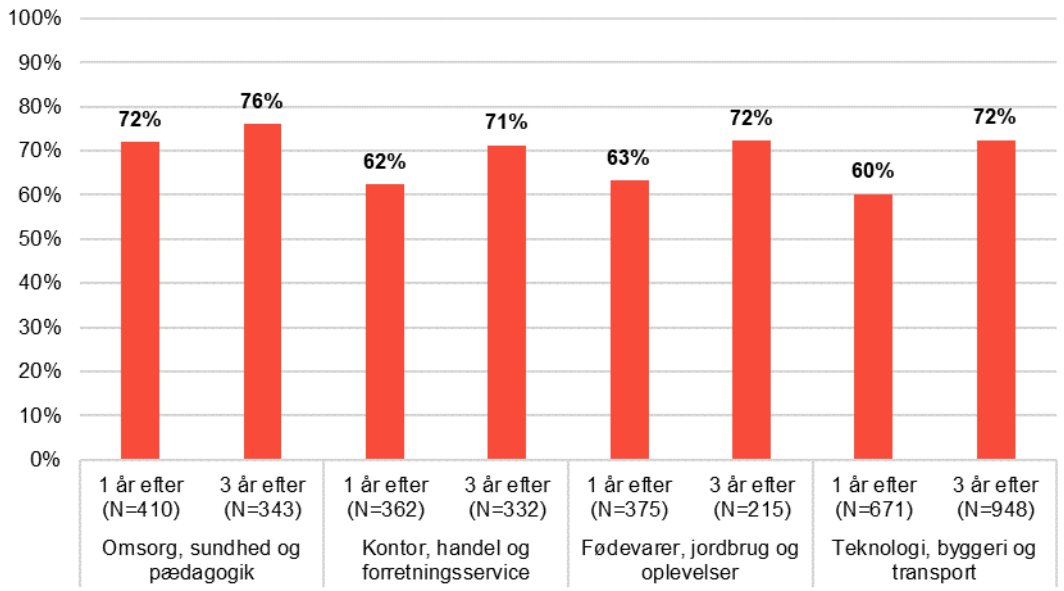
Eleverne er blevet spurgt til deres viden om overgangskrav, og hvorvidt de er enige i, at den vejledning, som de har modtaget, har været rettet imod henholdsvis job- og praktikpladsmuligheder. Afsnittet afsluttes med en vurdering af, hvorvidt eleverne træffer mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg efter reformen sammenlignet med før reformen. Denne vurdering baserer sig på elevernes egne vurderinger af grundlaget for deres valg af uddannelse, hvilket holdes op imod lærernes vurderinger af, hvor stor en andel af eleverne der træffer realistiske uddannelsesvalg før og efter reformen.

Elevernes kendskab til overgangskrav er steget efter reformen

Med reformen blev der i mange fag skruet op for kravene for at kunne overgå til hovedforløbet. Dog fastsættes overgangskravene af de faglige udvalg og er dermed ikke en direkte konsekvens af reformen. Men sammenhængen mellem, at grundforløbene ikke kan forlænges, og at der er skruet op for kravene til undervisningen i grundfag, har været en stor udfordring for elever og lærere på erhvervsskolerne (Søndergaard et al., 2017). Det har samtidig betydet, at overgangskravene er kommet mere i fokus, end det var tilfældet inden reformen.

VIVEs tal viser, at der på tre ud af fire hovedområder efter reformen har været en signifikant stigning i andelen, der havde kendskab til overgangskravene inden uddannelsesstart (jf. Figur 3.3).

Figur 3.3 Da du begyndte på uddannelsen, havde du da kendskab til, hvilke krav der stilles for at kunne begynde på et hovedforløb efter grundforløbet? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2015) og 3 år efter (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for hovedområderne Teknologi, byggeri og transport, Fødevarer, jordbrug og oplevelser, og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2015 er 27.712 og 23.024 for år 2019.

Note: Spørgsmålet er ikke stillet i 2014, da overgangskravene ikke var en del af selve reformen. Vi spurgte derfor ikke om kravene før reformen. Kravene har siden vist sig at have betydning, og vi valgte derfor at inkludere spørgsmålet i første undersøgelse af grundforløbet efter reformen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2015 og 2019.

For hovedparten af elever har overgangskravene ikke haft betydning

Blandt de elever, som kendte til overgangskravet, har vi spurgt, om det havde betydning for deres uddannelsesvalg. Generelt har overgangskravene kun haft betydning for en mindre del af eleverne (jf. Bilagsfigur 4.50). På Omsorg, sundhed og pædagogik svarer en tredjedel af eleverne, at overgangskravene har haft betydning for valget af uddannelse, mens andelen på Teknologi, byggeri og transport kun er 16 %. At overgangskravene har haft betydning, kan både tolkes som, at en uddannelse er fravalgt, eksempelvis fordi kravene er for høje, eller at uddannelsen er tilvalgt, eksempelvis fordi kravene var realistiske. Det har vi ikke spurgt om, og vi kan derfor ikke tolke yderligere på det.

3.3.2 Betydningen af jobmuligheder for valg af uddannelse

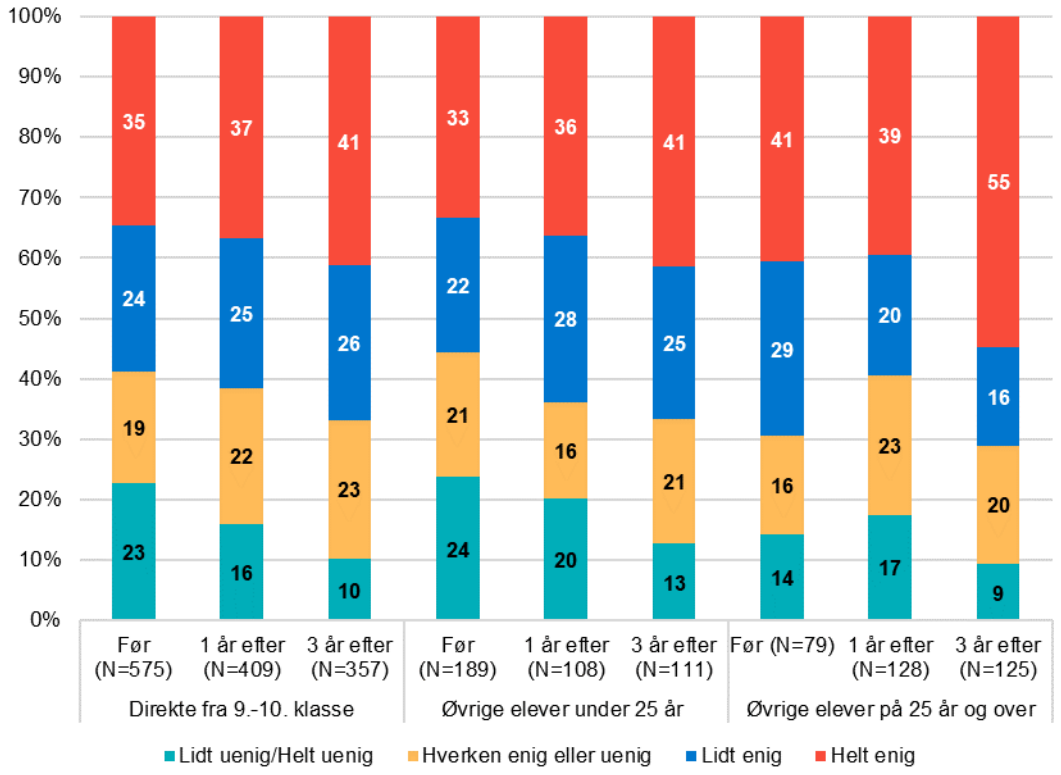
Størstedelen af eleverne svarer, at de er enige i, at den vejledning, de har modtaget, tog udgangspunkt i, hvad de interesserer sig for, og hvad de gerne vil arbejde med (se Bilagsfigur 4.51). Knap to tredjedele af eleverne på Omsorg, sundhed og pædagogik er helt enige i, at den vejledning, de fik, tog udgangspunkt i deres interesser, mens det tilsvarende kun er knap halvdelen for de øvrige hovedområder.

Elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, oplever et øget fokus på jobmuligheder

Det fremgår af Figur 3.4, at jobmuligheder ifølge eleverne har været et centralt omdrejningspunkt for vejledningen både før og efter reformen. Fokusset på jobmuligheder er imidlertid blevet tydeligere for gruppen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Dette tyder på, at vejledningen i grundskolen og på GF1 er blevet mere rettet imod jobmuligheder efter reformen.

Ses der på tværs af de fire hovedområder, så svarer godt halvdelen af eleverne inden for Omsorg, sundhed og pædagogik, at de er helt enige i, at vejledningen var rettet imod jobmuligheder, mens det drejer sig om omkring fire ud af ti inden for de øvrige hovedområder (jf. Bilagsfigur 4.52). Endvidere svarer en lidt højere andel af eleverne inden for Omsorg, sundhed og pædagogik, at de er helt enige i, at vejledningen var rettet mod de uddannelser, hvor eleven havde størst chance for at blive optaget (jf. Bilagsfigur 4.53). Det bør bemærkes, at de nævnte forskelle ikke er statistik signifikante. Tilsammen tegner det dog et billede af, at eleverne på Omsorg, sundhed og pædagogik har været motiveret til at vælge et sikkert valg for fremtiden. Størstedelen af eleverne på Omsorg, sundhed og pædagogik er piger/kvinder, hvilket muligvis kan forklare forskellene på områderne, eftersom piger generelt har en tendens til at have mere langsynede uddannelsesplaner end drenge (EVA, 2019; Hutters, Nielsen & Görlich, 2011; Thomsen & Bom, 2019).

Figur 3.4 Hvor enig eller uenig er du i at... Den vejledning, jeg fik, var rettet mod, hvor der er mulighed for at få job?



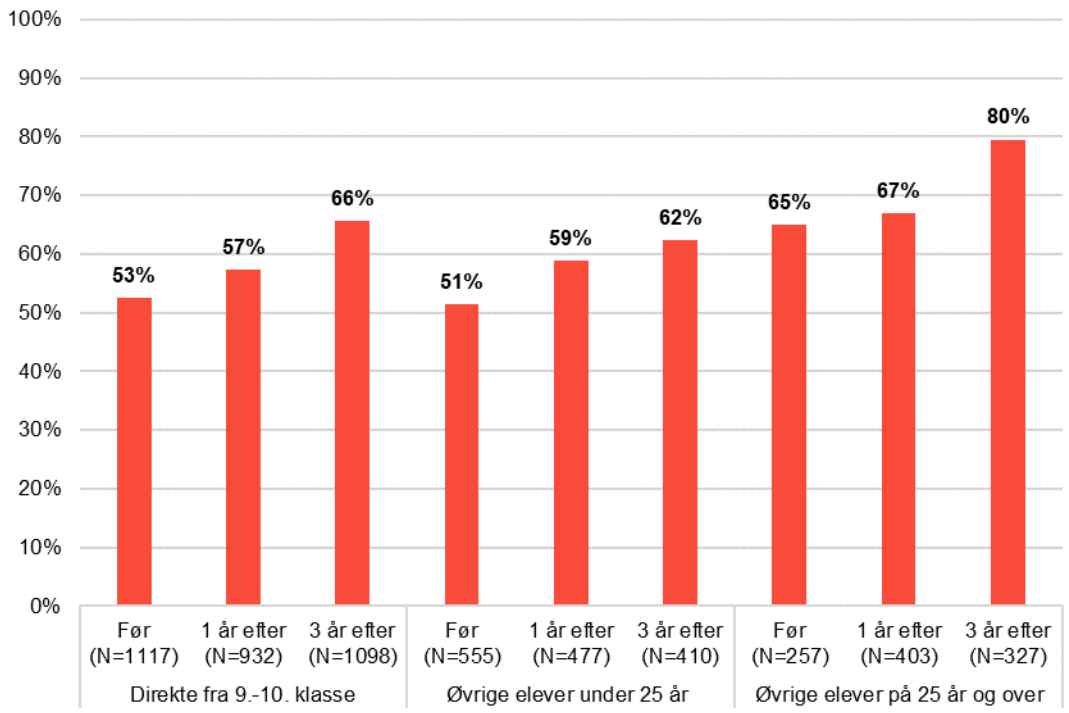
Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9./10. klasse ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

En stigende andel af elever på tværs af aldersgrupper tillægger jobmuligheder betydning

Bilagsfigur 4.54 viser, at eleverne på tværs af aldersgrupper tilskriver mulighederne for at kunne få job efter endt uddannelse betydning for deres valg af uddannelse. Derudover viser Figur 3.5, at tendensen er stigende over tid for elever både under og over 25 år, og der ses en tydelig udvikling fra før til efter reformen i den betydning, som eleverne tillægger gode jobmuligheder for deres uddannelsesvalg. Tre år efter reformen har jobmuligheder især betydning for elever på 25 år og derover. 80 % af eleverne i denne aldersgruppe svarer således bekræftende på spørgsmålet, hvorvidt gode muligheder for at få et job havde betydning for deres valg af uddannelse, jf. Figur 3.5. Dette kan indikere, at vejledningen har haft betydning for elevernes uddannelsesvalg – eventuelt særligt for elever på 25 år og derover.

Figur 3.5 Havde gode muligheder for at få job betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



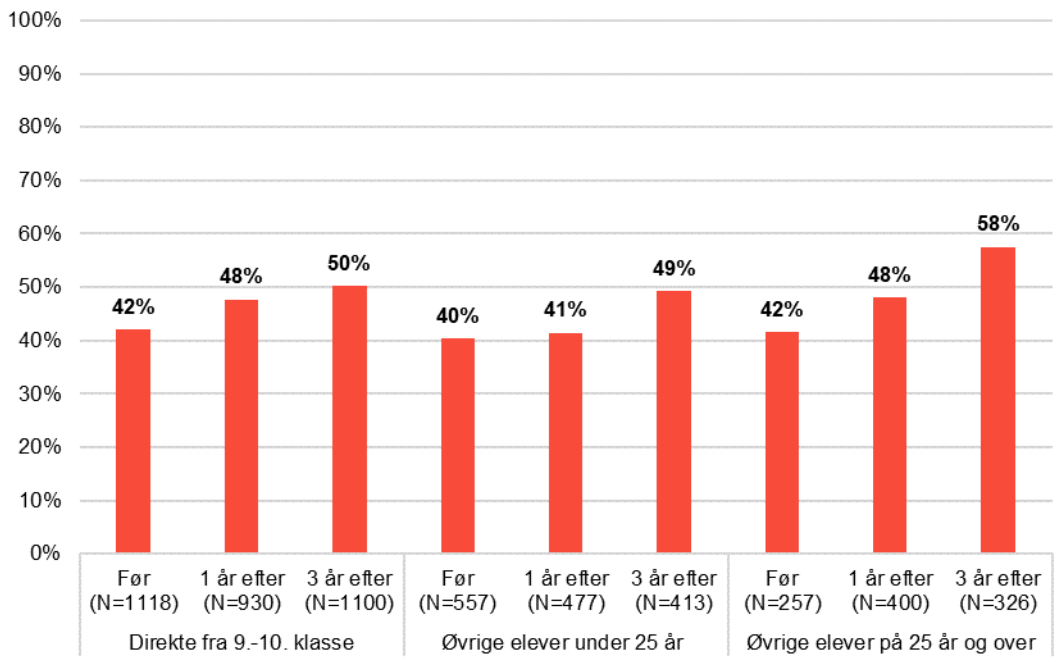
Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for alle elevtyper, mellem før og 1 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og øvrige elever under 25 år, samt mellem 1 år efter og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og eleverm der er minimum 25 år – ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

3.3.3 Betydningen af praktikpladsmuligheder for valg af uddannelse

Selvom praktikpladsmuligheder ikke tilskrives lige så stor betydning for uddannelsesvalget som mulighederne for at få job, er det stadig en stor og stigende andel af eleverne, der har dette som opmærksomhedspunkt ved valget af uddannelse (jf. Figur 3.6). Resultaterne er i overensstemmelse med DEAs undersøgelse, hvor 53 % af de adspurgte 9. og 10. klasse-elever svarer, at garanti for en praktikplads i nogen/høj grad kunne få dem til at vælge en erhvervsuddannelse (DEA, 2018).

Figur 3.6 Havde gode muligheder for at få praktikplads betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for alle elevtyper, mellem før og 1 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, samt mellem 1 år efter og 3 år efter for øvrige elever under 25 år og elever, der er minimum 25 år – ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Efter reformen har job- og praktikpladsmuligheder især fået øget betydning for elever på 25 år og derover

Både i forhold til job- og praktikpladsmuligheder er de mest markante stigninger i den betydning, som eleverne tillægger dem for deres uddannelsesvalg, sket for gruppen af øvrige unge på 25 år og derover.

I forhold til de elever, som kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, er desuden sket en stigning i andelen af elever, som tillægger praktik- og jobmuligheder betydning for deres uddannelsesvalg efter reformen sammenlignet med før reformen. Jævnfør forandringsteorien for indsatsområdet kan dette ses som en indikation på, at indsatsområdet i nogen udstrækning har bidraget til, at eleverne træffer mere kvalificerede uddannelsesvalg.

EVAs undersøgelse af, hvordan de unge i 9. klasse forholder sig til deres valg af uddannelse, viser, at fremtidsmuligheder i forhold til job- og videreuddannelse fylder mere i 9. klasse end i 8. klasse, hvor interesser var mere dominerende i de unges overvejelser (EVA, 2019).

3.4 Elevernes afklaring i forhold til uddannelsesvalg

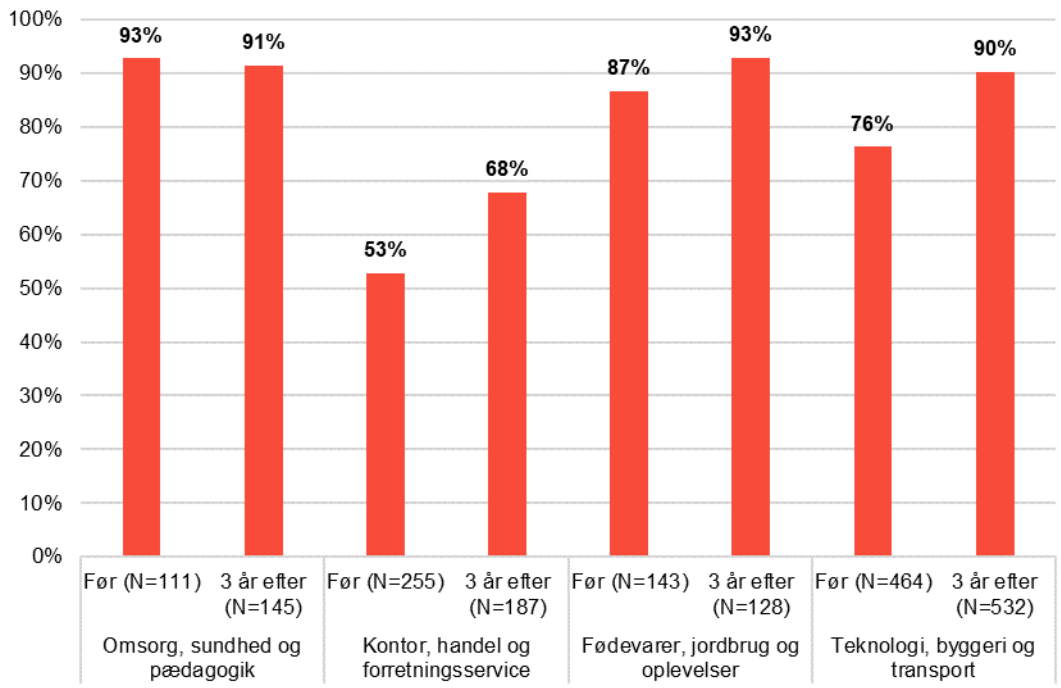
Et er elevernes viden om job- og praktikpladsmuligheder – noget andet er elevernes egen oplevelse af at være afklarede omkring deres uddannelsesvalg og den rolle, de tillægger grundforløbet og GF1 i denne forbindelse. Elevernes afklaring i forhold til uddannelsesvalg er både et centralt delmål for indsatsområdet Enklere og mere overskuelig struktur og for Fokusering

af vejledningsindsatsen. I dette afsnit diskuteres først udviklingen i elevernes uddannelsesafklaring over tid, herunder GF1s rolle, og derefter præsenteres lærernes oplevelser af realismen i forhold til elevernes uddannelsesvalg.

3.4.1 GF1-elevers afklaring i forhold til uddannelsesvalg

VIVEs undersøgelse viser overordnet set, at en stor del af eleverne på GF1 er afklarede i forhold til hvilket fag, de skal vælge på grundforløbets andel del, og at eleverne generelt er blevet mere afklaret i forhold til deres valg efter reformen. Af Figur 3.7 fremgår det, at der er sket en markant stigning i andelen af elever, der ved hvilken uddannelse de vil i gang med, inden for henholdsvis det tekniske og merkantile område.

Figur 3.7 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)? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014) og 3 år efter (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 6.657, vægtet N for 2019 = 11.980.

Note: Efter reformen er spørgsmålet er kun stillet til GF1-elever, fordi elever på GF2 allerede har valgt uddannelse. For at kunne sammenligne tallene før og efter reformen inkluderer tallene før reformen derfor kun elever, der er under 25 år og kommer direkte fra grundskolen, dvs. eu9-elever (se definition af de forskellige elevtyper i metodebilaget). Antal observationer er derfor lavere end i de øvrige tabeller fra elevsurveyen. Tallene for et år efter er ikke med i figuren på grund af fejl i filteret for GF1.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014 og 2019.

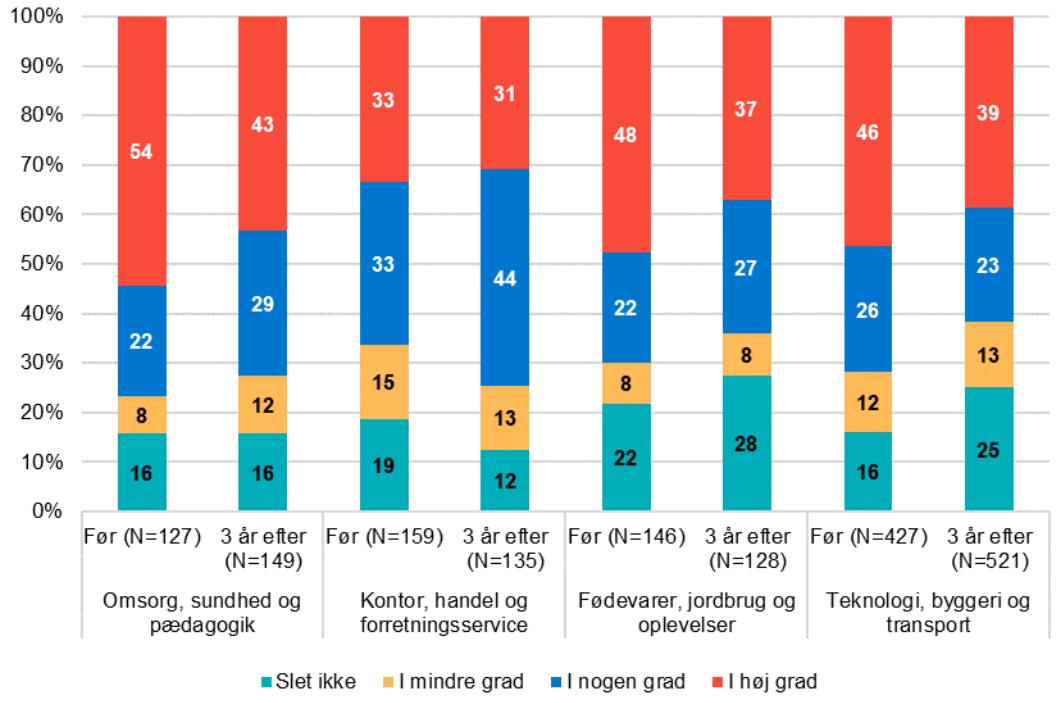
Stigningen i andelene af afklarede elever kan være en indikator på, at GF1 opfylder den funktion, det var tiltænkt, nemlig at medvirke til elevernes afklaring på GF2. For at undersøge om ændringerne i grundforløbets struktur har hjulpet eleverne med at vælge uddannelse, har VIVE spurgt eleverne, om grundforløbet har hjulpet dem til at vælge uddannelse før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen. Efter reformen er spørgsmålet kun stillet til GF1-elever, fordi eleverne på GF2 allerede har valgt deres uddannelse.

Efter reformen tillægger elever grundforløbet samme betydning som før reformen

Figur 3.8 viser, at elever på GF1 tre år efter reformen svarer lige positivt som elever før reformen på spørgsmålet, hvorvidt grundforløbet har hjulpet dem til at afklare deres uddannelsesvalg. På området Teknologi, byggeri og transport er der tre år efter reformen ydermere sket en stigning i andelen af elever, der enten slet ikke eller i mindre grad oplever, at grundforløbet har hjulpet dem til at afklare deres uddannelsesvalg. Elevernes besvarelser indikerer, at opdelingen af grundforløbet i to dele, herunder GF1, kun er en del af årsagen til, at flere elever er afklarede om deres uddannelsesvalg tre år efter reformen sammenlignet med før reformen.

VIVEs kvalitative interview med elever, lærere og ledere i rapporten om grundforløbet et år efter reformen peger på, at mange elever er afklarede omkring deres uddannelsesforløb, allerede inden de påbegynder GF1. GF1-lærere og uddannelsesledere giver desuden udtryk for, at det er svært at påvirke elevernes uddannelsesvalg på de 20 uger, som GF1 varer. Det gælder især for de elever, som har urealistiske uddannelsesvalg og ofte skal igennem et afslag på optagelse på uddannelsen, før de tager uddannelsesvalget op til overvejelse. Lærerne peger på, at en vigtig vejledningsopgave på GF1 er at udfordre nogle af de umiddelbart afklarede elever, så de træffer bedre og mere realistiske uddannelsesvalg (Søndergaard et al., 2017).

Figur 3.8 I hvilken grad har grundforløbet hjulpet dig til at afklare, hvilken uddannelse du ønsker at gå i gang med bagefter?



Anm.: Forskellen mellem før (2014) og 3 år efter (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for før = 11.929, vægtet N for 3 år efter = 11.093.

Note: Efter reformen er spørgsmålet er kun stillet til GF1-elever, fordi elever på GF2 allerede har valgt uddannelse. For at kunne sammenligne tallene før og efter reformen inkluderer tallene før reformen derfor kun elever, der er under 25 år og kommer direkte fra grundskolen, dvs. eud-elever (se definition af de forskellige elevtyper i metodebilaget). Antal observationer er derfor lavere end i øvrige tabeller fra elevsurveyen. Tallene for et år efter er ikke med i figuren på grund af fejl i filteret for GF1.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014 og 2019.

Det er umiddelbart et paradoksalt resultat, at eleverne både et og tre år efter reformen er mere afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg, mens der til trods for intentionerne bag GF1 ikke

er sket en udvikling i den betydning, som de tillægger grundforløbet i denne sammenhæng. Det rejser spørgsmålet, om det alene er ændringer i grundforløbets struktur, der gør, at eleverne er mere afklarede og i højere grad lægger vægt på job- og praktikpladsmuligheder i forhold til deres uddannelsesvalg. Der kan også være andre forhold såsom ændringer i optag, ændringer i vejledningen i grundskolen eller i den offentlige diskurs omkring det gode uddannelsesvalg, som spiller ind. I ph.d.-afhandlingen "Det 'sikre' valg i en uvis fremtid" finder Tilde Mette Juul, at de unges uddannelsesvalg både påvirkes af strukturelle forhold i uddannelsessystemet og af de dominerende forståelser af, hvad der er et godt og 'rationelt' valg. Set i dette lys kan udviklingen således også være et udtryk for de unges påvirkning af den offentlige diskurs og et tiltagende fokus på vigtigheden af at træffe et 'sikkert' uddannelsesvalg med gode fremtidsmuligheder (Juul, 2018).

3.4.2 Mønstre i forhold til etnicitet og hovedområde

Selvom de fleste er afklarede om deres uddannelsesvalg, er nogle det ikke. VIVE har undersøgt, hvem der i mindre grad er afklaret om uddannelsesvalg, eftersom det kan være relevant at have ekstra fokus på de unge i fremtidige indsatser. Desuden har VIVE undersøgt, om reformen har medført ændringer i forhold til karakteristika for elever, der er uafklarede. Her finder VIVE, at der efter reformen – i modsætning til før reformen – optræder en sammenhæng mellem etnicitet og afklaring af uddannelsesvalg.

Elever på det merkantile område er i mindre grad afklarede om uddannelsesvalg

I forhold til hovedområde er det bemærkelsesværdigt, at hvor minimum 90 % af eleverne på tre af hovedområderne ved, hvilken uddannelse de vil i gang med efter grundforløbet, er andelen inden for det merkantile område kun 68 %. Resultater af regressionsanalyser viser tilsvarende, at GF1-elever på det merkantile område i mindre grad ved, hvilken uddannelse de kunne tænke sig at starte på efter GF1 end elever på de øvrige hovedområder (jf. Bilagstabel 3.9). Det er en tendens, som også eksisterede før reformen og stadig genfindes i målingerne fra et og tre år efter reformen.

Lærerne er blevet spurgt, hvor stor en andel af eleverne, de vurderer, er sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønsker at gennemføre. Det generelle billede, lærerne tegner, er, at flertallet af eleverne er klar over, hvilken erhvervsuddannelse de ønsker at gennemføre. Dog skiller det merkantile hovedområde sig ud, idet det her er under en tredjedel af lærerne, der mener, at over 75 % af eleverne er sikre på, hvilken erhvervsuddannelse de ønsker at gennemføre (jf. Bilagsfigur 4.57). For de øvrige hovedområder svarer to tredjedele af lærerne, at over 75 % af eleverne er sikre i deres valg af specifik erhvervsuddannelse. Lærernes besvarelser afspejler dermed i høj grad elevernes besvarelser. Det empiriske materiale, som denne rapport hviler på, giver ikke mulighed for at afklare, hvorfor det merkantile område skiller sig ud, hvad angår elevernes afklaring af fag.

Elever med ikke-vestlig baggrund er i højere grad uafklarede om uddannelsesvalg

VIVEs regressionsanalyser viser samtidig en tendens til, at elever med ikke-vestlig baggrund i lidt mindre grad ved, hvilken uddannelse de vil begynde på efter reformen, mens der før reformen ikke var sammenhæng mellem etnicitet og afklaring i forhold til uddannelse (jf. Bilagstabel 3.9). En forklaring kan være, at hvor mange forældre med etnisk dansk baggrund har kendskab til det danske uddannelsessystem og derfor kan vejlede deres børn i valg af uddannelse, er dette ikke i samme grad tilfældet for forældre med ikke-vestlig baggrund (Juul, 2018), hvorfor vejleder, elev- og uddannelsesplan får en mere central placering. Med reformen er der sket en

fokusering af vejledningsindsatsen i grundskolen, som i praksis betyder, at de individuelle vejledningsaktiviteter er blevet reduceret (se afsnit 4.2). Dette har muligvis haft større betydning for elever med ikke-vestlig baggrund end etnisk danske elever og kan være én forklaring på, at der efter reformen – i modsætning til før reformen – ses en sammenhæng mellem etnicitet og afklaring i forhold til uddannelse.

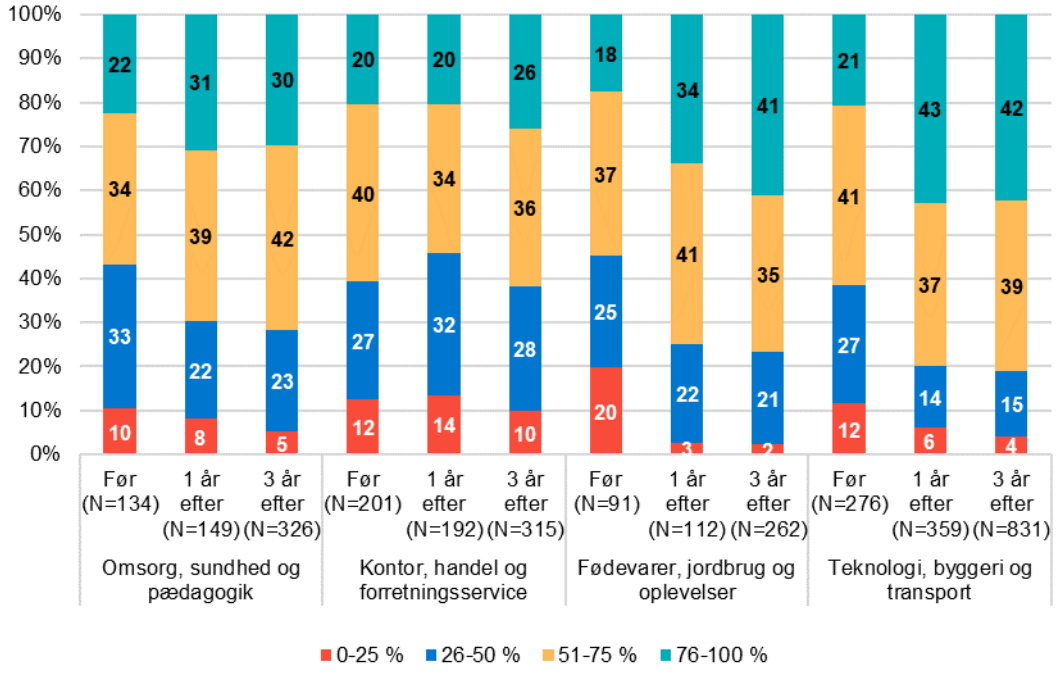
3.4.3 Lærernes oplevelse af realismen i elevernes uddannelsesvalg

Som nævnt har reformen særligt gennem GF1 til formål at bidrage til et realistisk uddannelsesvalg for eleverne. VIVE har derfor spurgt lærerne, om de vurderer, at eleverne var realistiske i deres valg af uddannelse.

Lærerne på GF2 oplever, at eleverne er mere realistiske om uddannelsesvalg

Figur 3.9 viser, at henholdsvis 81 %, 77 % og 72 % af lærerne på hovedområderne Teknologi, byggeri og transport, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Omsorg, sundhed og pædagogik vurderer, at over halvdelen af eleverne var realistiske i deres uddannelsesvalg tre år efter reformen. På Kontor, handel og forretningsservice svarer en lavere andel af lærerne (62 %), at over halvdelen af eleverne var realistiske i deres uddannelsesvalg. På alle hovedområderne på nær Kontor, handel og forretningsservice er der sket en nævneværdig og signifikant udvikling i retning af, at lærerne vurderer, at en større andel af eleverne træffer realistiske uddannelsesvalg tre år efter reformen sammenlignet med før reformen.

Figur 3.9 Hvor stor en procentdel af eleverne, vurderer du, var realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger?



Anm.: Forskellene mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet for hvert hovedområde. Forskellen mellem før og 1 år efter er signifikante for Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, mens forskellen mellem før og 3 år efter er signifikant for Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 1 år efter og 3 år efter. N for før er 702, N for 1 år efter er 812, og N for 3 år efter er 1.734. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Lærerne på det merkantile område er mere kritiske i forhold til elevernes uddannelsesvalg

Bilagsfigur 4.55 viser, at det er på Kontor, handel og forretningsservice, at den mindste andel af underviserne (35 %) svarer, at over halvdelen af eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på erhvervsuddannelserne. Det kan hænge sammen med, at de faglige krav især er øget på området Kontor, handel og forretningsservice efter reformen. Samlet set tyder det på, at der fortsat er et arbejde at gøre for at få eleverne til at træffe realistiske uddannelsesvalg, herunder informere eleverne om overgangskravene generelt og især på det merkantile område.

Lærerne på små skoler oplever i særlig grad elevernes uddannelsesvalg som realistiske

De skoler, hvor lærerne i høj grad vurderer, at eleverne er realistiske i forhold til deres valg af uddannelse, er også karakteriseret ved at være små skoler (se Bilagsfigur 4.21). Resultatet underbygges af en regressionsanalyse, der kontrollerer for lærerens køn, alder, hovedområde og skolens regionale placering. Forskelle i implementering og elever på store og små skoler kan muligvis forklare denne tendens. I den sidste rapport om grundforløb efter reformen viste analyser på baggrund af interview med ledere og lærere, at små skoler ofte kun har optag på GF1 om sommeren, mens de store skoler har optag både sommer og vinter (Søndergaard et al., 2017). Samtidig var der tendens til, at eleverne på vinteroptaget var en "tungere gruppe" med lavere motivation og selvtillid m.m. end sommeroptaget. Det kunne blandt andet være på grund af tidligere uddannelsesafbrud og tilhørende negative erfaringer. At lærerne vurderer eleverne mere realistiske i forhold til uddannelsesvalg på små skoler kan således hænge sammen med, at små skoler kun har sommeroptag og dermed en mere motiveret gruppe elever.

3.5 Konklusion

I forhold til implementeringen af indsatsområdet Enklere struktur og mere overskuelighed viser dette kapitel i overensstemmelse med VIVEs forrige rapport om grundforløbet efter reformen, at GF1 tre år efter reformen fortsat er ét af de reformelementer, der ifølge lederne er lettest at implementere. Endvidere viser kapitlet, at der fra et til tre år efter reformen er sket en stigning i skolernes tiltag i forhold til at afklare eleverne omkring deres uddannelsesvalg. Samtidig viser kapitlet, at hovedparten af lederne både et og tre år efter reformen oplever implementeringen af GF2 som svær eller meget svær.

Resultaterne følger forandringsteoriens virkningskæde i den forstand, at der fra et til tre år efter reformen er sket en udvikling i forhold til elevernes viden om overgangskrav til hovedforløbet. Derudover peger kapitlet på, at en større andel af de elever, som kommer direkte fra 9. eller 10. klasse tre år efter reformen sammenlignet med før reformen, oplever at være afklaret omkring deres uddannelsesvalg. Endelig svarer en større andel af eleverne efter reformen, at især jobmuligheder, men også praktikpladsmuligheder, har haft betydning for deres uddannelsesvalg. Disse resultater trækker alle i retning af, at eleverne træffer mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg efter reformen – et billede, som bekræftes af lærerne på GF2.

Det fremgår af VIVEs resultater, at det er usikkert, i hvor høj grad indsatsområdets forandringsteori holder stik, og om den positive udvikling i forhold til elevernes uddannelsesvalg alene kan føres tilbage til indsatsområdet Enklere og mere overskuelig struktur og implementeringen af GF1. *På den ene side* virker GF1 til at have medført en vækst i erhvervsskolernes vejledningsaktiviteter, og der ses et sammenfald i udviklingen af vejledningens betoning af jobmuligheder

og elevernes vægt på disse i forhold til deres uddannelsesvalg. *På den anden side* tillægger eleverne på GF1 ikke selv grundforløbet mere betydning i forhold til valg af uddannelse end inden reformen. Derudover er der især sket en stigning i andelen af øvrige unge på 25 år og derover, der tillægger henholdsvis job- og praktikpladsmuligheder betydning for uddannelsesvalget, mens udviklingen er mindre markant for den gruppe af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse og har været i berøring med GF1. Det rejser spørgsmålet, om det er ændringer i grundforløbets struktur, der gør, at eleverne er mere afklarede og træffer mere kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg, eller om det også er andre forhold såsom ændringer i optag, ændringer i vejledningen i grundskolen eller forståelser i offentligheden af det 'sikre' uddannelsesvalg, som spiller ind.

Selvom der generelt er sket en markant stigning i andelen af elever på GF1, der ved, hvilken uddannelse de vil i gang med, er der fortsat elever på GF1, som i mindre grad er afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg. VIVEs resultater indikerer en tendens til, at elever med ikke-vestlig baggrund tre år efter reformen i højere grad end de øvrige elever er uafklarede i forhold til deres uddannelsesvalg. Denne tendens gjorde sig ikke gældende før reformen, hvilket tyder på, at elever med ikke-vestlig baggrund har haft det sværere med overgangen til det nye system og det udskudte uddannelsesvalg.

Det merkantile hovedområde skiller sig negativt ud i forhold til andelen af elever, der på baggrund af såvel elev- som lærerperspektiver vurderes at være realistiske og afklarede om deres uddannelsesvalg. Denne forskel kan umiddelbart ikke forklares ud fra implementeringsgraden, idet det samtidig er på det merkantile område, at den største andel af lærere svarer, at der er igangsat vejledningsaktiviteter på skolen. Dette kunne tyde på, at uddannelsesstrukturen på det merkantile område, hvor hovedparten af uddannelserne efter reformen er blevet eux-uddannelser, spiller ind i forhold til det mønster, som ses.

Samlet set tegner analyserne i dette kapitel ikke noget entydigt billede af, om reformens ambition om at præsentere et system, der af eleverne opleves med en mere enkel struktur og mere overskuelighed, er realiseret. Idet det empiriske grundlag for denne rapport er elever på erhvervsuddannelserne, er det ikke her muligt at vurdere, hvad reduktionen af 12 indgange til fire hovedområder fx har betydet for, hvordan erhvervsuddannelserne opleves af elever i grundskolen, og om denne ændring sammen med indførelsen af GF1 kan få flere elever til at vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.

4 Fokusering af vejledningsindsatsen

Indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen indebærer en styrkelse af vejledningsindsatsen over for elever, som vurderes ikke-uddannelsesparate i 8. klasse, mens indsatsen for de øvrige elever hovedsagelig baseres på kollektiv vejledning og brug af digital vejledning. Formålet med indsatsområdet er i sidste ende, at flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse, og at flere elever skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Formålet med dette kapitel er at præsentere, hvorvidt der er indikationer på, at de initiativer, der er blevet igangsat på vejledningsområdet i grundskolen efter reformen, har øget kendskabet til og motivationen for erhvervsuddannelserne for de elever, som går på erhvervsuddannelserne. Det empiriske grundlag for kapitlet er elever, lærere og ledere, der allerede er på erhvervsskolerne. De dele af det følgende kapitel, der handler om elevernes vurderinger af den vejledning, de har modtaget i grundskolen, er derfor retrospektiv.

De mest centrale initiativer på indsatsområdet er opsummeret i nedenstående boks.

Initiativer på indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen

- Et femdages introduktionskursus i 8. klasse
- Styrket vejledningsindsats over for elever, som vurderes ikke-uddannelsesparate i 8. klasse
- Kollektiv vejledning samt brug af digital vejledning, herunder portalen Uddannelsesguiden til den brede gruppe af elever

4.1 Undersøgelsesspørgsmål

De undersøgelsesspørgsmål, som er i fokus i dette kapitel, tager afsæt i forandringsteorien for Fokusering af vejledningsindsatsen i Bilag 2 og fremgår af boksen nedenfor.

Indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen overlapper med indsatsområdet Enklere og mere overskuelig struktur, da begge områder har til formål at bidrage til øget gennemførsel ved at gøre eleverne mere realistiske og afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg. I dette kapitel holdes elevernes vurderinger af vejledningsaktiviteter i grundskolen op mod resultater vedrørende deres overblik over uddannelsesmuligheder, når de påbegynder erhvervsuddannelserne.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af indsatsområdet

- Hvilke ændringer har reformen medført i forhold til vejledningsaktiviteter i grundskolen?

Resultater af indsatsområdet

- Hvordan er elevernes overblik over uddannelsesmulighederne efter grundskolen?
- Er der forskel på omfanget og udbyttet af vejledningen for forskellige elevgrupper?

Kapitlets konklusion indeholder en diskussion og vurdering af, hvorvidt og eventuet hvordan indsatsområdet bidrager til opfyldelsen af de resultater, der er præsenteret i kapitel 3 om indsatsområdet Enklere og mere overskuelig struktur vedrørende delmålet om, at eleverne foretager et mere kvalificeret, realistisk og afklaret uddannelsesvalg. Endelig giver kapitlets konklusion en vurdering af indsatsområdets forandringsteori, herunder sammenhængen imellem reformens initiativer og dens mål på kort og længere sigt.

4.2 Implementeringen af vejledningsaktiviteter i grundskolen

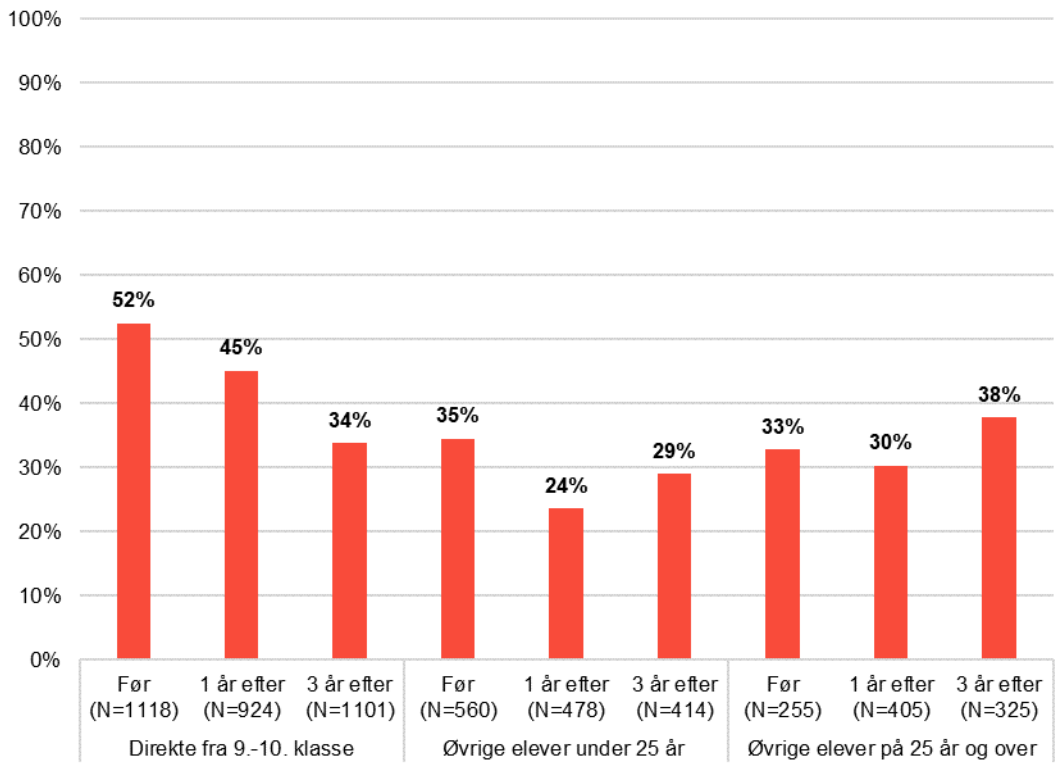
Et af reformens helt centrale mål er, at flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolen. For at indfri denne ambition er der med reformen – og i forlængelse af reformen af folkeskolen – igangsat en række tiltag, der har til formål at udbrede grundskoleelevers kendskab til erhvervsuddannelserne. Samtidig indebærer reformen, at vejledningen først og fremmest skal fokusere på de ikke-uddannelsesparate, mens den resterende elevgruppe primært skal have gruppe- og e-vejledning.[19] I dette afsnit afdækkes indikationer på implementeringen af den del af indsatsområdet, som vedrører vejledningsaktiviteter forud for erhvervsskoleforløbet.

4.2.1 Elevernes oplevelse af at have modtaget vejledning

Afsnittet indikerer, at reformens fokusering af den individuelle vejledningsindsats til ikke-uddannelsesparate elever i grundskolen ikke overraskende har betydet et fald i andelen af elever, som kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som oplever at have fået hjælp af en vejleder til beslutningen om at begynde på grundforløbet, jf. Figur 4.1. Figuren viser, at udviklingen for elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, skiller sig ud, hvilket indikerer, at den netop afspejler fokuseringen af den individuelle vejledningsindsats i grundskolen. Fra før reformen til tre år efter reformen er der ikke sket signifikante udviklinger i de to øvrige elevgruppers besvarelser af spørgsmålet, om de har modtaget hjælp fra en vejleder, da de valgte at begynde på grundforløbet.

[19] De 55 ekstra tiltag, som blev præsenteret i efteråret 2018 (Regeringen et al., 2018), omfatter desuden et større fokus på de praktisk orienterede fag i folkeskolens afgangsklasser mv. Disse tiltag er dog ikke omfattet af denne undersøgelse, da de ikke var præsenteret, da VIVEs survey blev designet.

Figur 4.1 Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, mellem før og 1 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og øvrige elever under 25 år, samt mellem 1 år efter og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og øvrige elever der er minimum 25 år – ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

4.2.2 De kollektive vejledningsaktiviteter

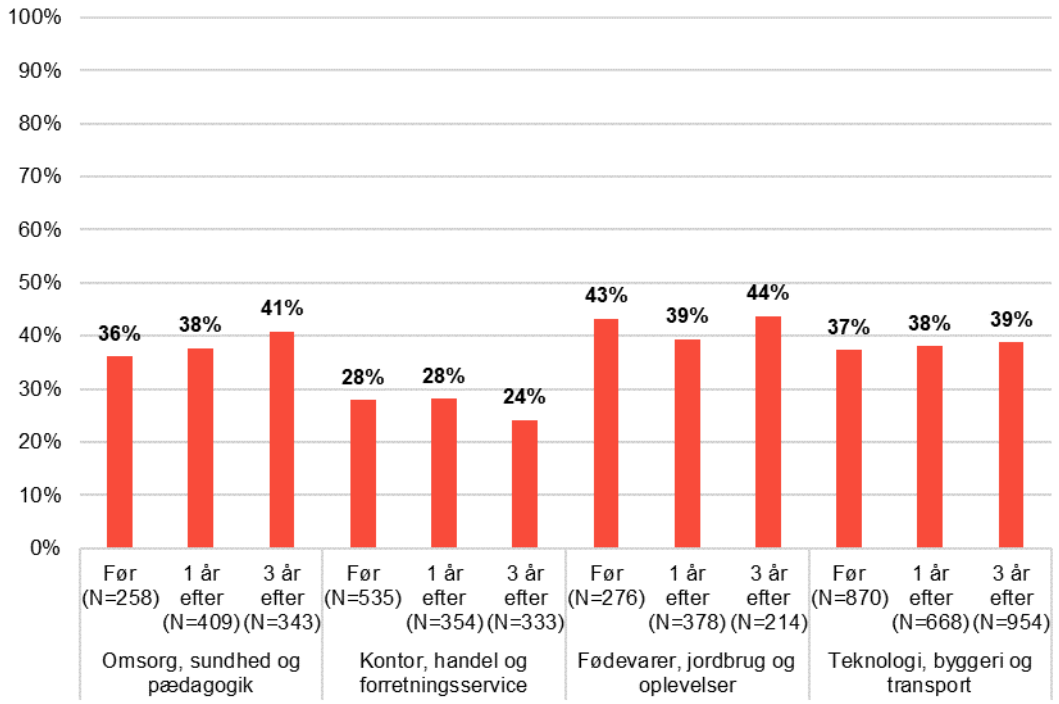
Mens den individuelle rådgivning er blevet reduceret som led i reformen, har det været formålet, at den kollektive vejledning skulle gøre eleverne i grundskolen mere bevidste om krav og forventninger på forskellige uddannelser, herunder at medvirke til en øget interesse for erhvervsuddannelserne. Dette afsnit indikerer, at de kollektive vejledningsaktiviteter ikke har haft den gennemslagskraft, som de har været tiltænkt i forhold til at styrke interessen for erhvervsuddannelserne.

Langt under halvdelen af de elever, som går på erhvervsuddannelsernes grundforløb, svarer, at de har fået hjælp til valg af uddannelse fra trykt eller elektronisk informationsmateriale (33-40 %), erfaringer fra erhvervspraktik (24-44 %) eller brobygningsforløb (26-29 %), se Bilagsfigur 4.48, Bilagsfigur 4.59 og Bilagsfigur 4.60. Opdelt på hovedområde viser resultaterne, at blandt elever på det tekniske område har informationer fra hjemmesider, foldere, brochurer e.l. i mindre grad betydning for deres uddannelsesvalg end de øvrige områder. Set over tid er der stort set ingen forskydninger i elevernes vurdering af betydningen af foldere, brochurer e.l. for valget af uddannelse (jf. Bilagsfigur 4.61).

Erhvervspraktik har haft betydning for under halvdelen af eleverne

I forhold til erhvervspraktik svarer under halvdelen af eleverne på tværs af de fire hovedområder, at det har betydning for deres valg af uddannelse. Af Figur 4.2 fremgår det, at specielt elever inden for det merkantile hovedområde ikke tilskriver erhvervspraktik nævneværdig betydning, mens eleverne inden for Jordbrug, fødevarer og oplevelser er mere positive over for erhvervspraktik.

Figur 4.2 Havde erfaringer fra erhvervspraktik i fx folkeskolen betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.513, vægtet N for 2015 = 27.506, vægtet N for 2019 = 23.100.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

En højere andel af de elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse (jf. Bilagsfigur 4.62), svarer positivt på spørgsmålet om betydningen af erhvervspraktik sammenlignet med de øvrige elevgrupper, men også blandt denne gruppe er det under halvdelen, der tillægger erhvervspraktik en betydning.

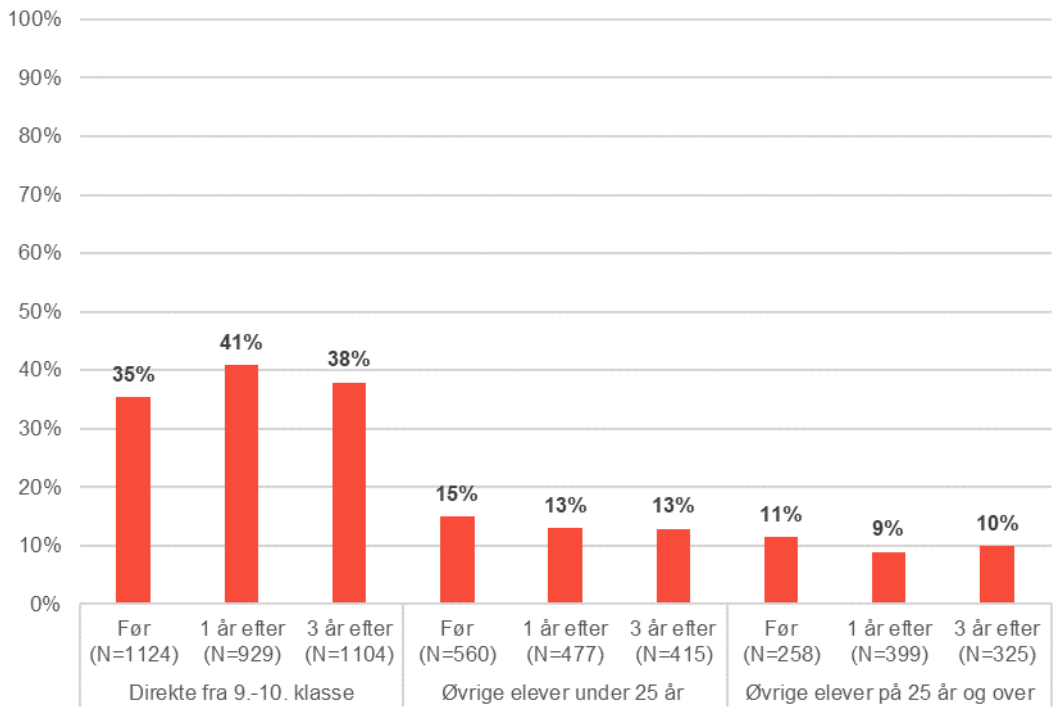
EVAs undersøgelse af uddannelsesvalget i 9. klasse finder, at praktik i en virksomhed eller på en arbejdsplads i enten 8. eller 9. klasse i høj eller nogen grad har hjulpet 81 % af de elever, som har planer om at påbegynde en erhvervsuddannelse efter 9. klasse (EVA, 2017b). Dette resultat peger i retning af, at erhvervspraktik spiller en mere central rolle end den, vi kan observere ud fra tallene i denne undersøgelse. Forskellene i resultater kan tyde på, at eleverne vurderer betydningen af erhvervspraktik mere positivt kort tid efter selve praktikken, end efter de er påbegyndt deres erhvervsuddannelse.

Introduktionskurset i 8. klasse tyder ikke på at have haft stor gennemslagskraft

Som nævnt i indledningen har alle elever i 8. klasse efter reformen fået et tilbud om at gennemgå et femdages introduktionskursus på en erhvervsskole. VIVEs forrige rapport om grundforløbet efter reformen viser på baggrund af en undersøgelse gennemført i 2016, at 48 % af eleverne i folkeskolens afgangsklasser havde deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse. Heraf svarede 40 %, at kurset havde fået dem til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse (Søndergaard et al., 2017).

Figur 4.3 indikerer, at muligheden for at gå på skolen inden påbegyndelsen af erhvervsskoleforløbet har haft nogen betydning for uddannelsesvalget hos den yngste del af elevgruppen på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Der ses dog ikke nogen nævneværdig eller signifikant udvikling i andelen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som tillægger muligheden for at gå på skolen, inden de begyndte, betydning før reformen sammenlignet med tre år efter. Det er derfor tvivlsomt, om introduktionskurset i 8. klasse, som blev gennemført med reformen, kan tillægges nogen selvstændig betydning i denne sammenhæng.

Figur 4.3 Havde det, at du har prøvet at gå på skolen, inden du begyndte, fx i et brobygningsforløb, betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse ved et 5%-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

4.3 Elevernes overblik over uddannelsesmuligheder efter grundskolen

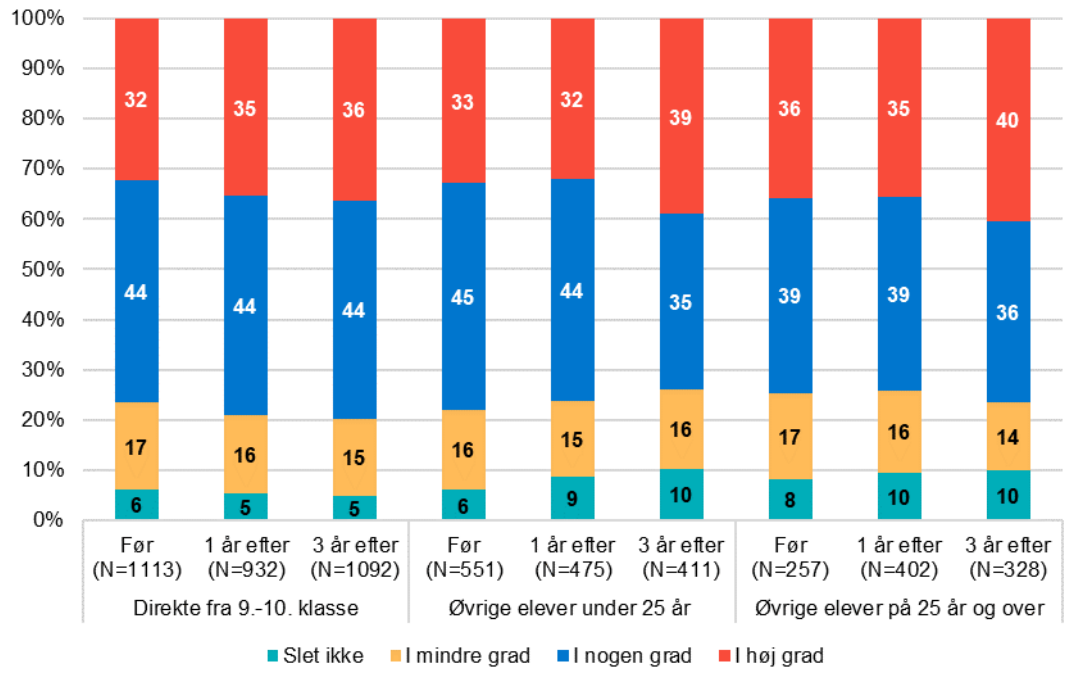
En ambition med reformen har været, at ændringer i vejledningsindsatsen i grundskolen sammen med indførelsen af GF1 og den enklere og mere overskuelige uddannelsesstruktur skulle

medføre, at flere elever ville vælge en erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolens afgangsklasser. VIVEs tal viser, at hovedparten af de elever, som går på grundforløbet tre år efter reformen, selv vurderer, at de havde et godt overblik over deres uddannelsesmuligheder (jf. Bilagsfigur 4.63).

Sammenlignes andelen inden reformen med andelen tre år efter, ses en svag stigning i andelen af elever, der mener at have overblik over uddannelsesmulighederne. Stigningen er dog alene signifikant for det merkantile område, jf. Bilagsfigur 4.63, og elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse (jf. Figur 4.4). At der netop ses en udvikling på det merkantile område kan hænge sammen med, at de nye grundforløb efter reformen med ensartet varighed og opbygning især forenklede de merkantile uddannelser (Regeringen et al., 2014).

Resultatet i forhold til elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, understøtter forandringsteoriens virkningskæde, som tilsiger, at indsatsområdet skal medføre et øget kendskab til erhvervsuddannelserne for eleverne i grundskolen, der i næste led skal gøre eleverne mere afklarede i forhold til deres uddannelsesvalg og i sidste led bidrage til, at flere vælger og fuldfører en erhvervsuddannelse. Resultatet er opnået til trods for, at der netop i forhold til elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, efter reformen er sket et signifikant fald i andelen, som oplevede at være blevet hjulpet af én vejleder, jf. afsnit 4.2. Dette kapitel kan umiddelbart ikke forklare det umiddelbare paradoks, hvilket peger i retning af, at resultatet i forhold til elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, kan tilskrives andre forhold såsom de strukturændringer, der har været i forbindelse med reformen, ændringer i adgangskrav osv.

Figur 4.4 I hvilken grad havde du overblik over dine uddannelsesmuligheder, da du valgte grundforløbet?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter samt før og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

VIVEs tal siger ikke noget om, hvordan vidensniveauet var i forhold til erhvervsuddannelserne for de elever i grundskolen, der ikke har valgt den vej. Når unge i 8. klasse spørges til deres viden om uddannelsesmuligheder, er 61 % helt enige eller nærmest enige i udsagnet "Jeg har overblik over de forskellige typer af ungdomsuddannelser, der findes" (EVA, 2017b). Dette tyder på, at en betydelig andel af eleverne i grundskolen fortsat mangler overblik over deres uddannelsesmuligheder. På trods af, at hovedområderne med reformen er blevet reduceret fra 12 til fire, er der fortsat 102 forskellige erhvervsuddannelser. Derudover blev der med reformen udrullet en række nye delelementer.[20] Den store vifte af erhvervsuddannelser kan sammen med de nye delelementer muligvis bidrage til, at systemet fortsat synes uoverskueligt for en stor del af de unge.

Forskning i vejledning peger på, at forældres uddannelsesbaggrund er den faktor, som har størst betydning for elevernes kendskab til uddannelsessystemet, og at elever i grundskolen har forskellige forudsætninger i forhold til at omsætte vejledning til viden om uddannelser. De elever, som orienterer sig mod erhvervsuddannelserne, kommer fra hjem, hvor forældrenes uddannelsesniveau gennemsnitligt set er lavere sammenlignet med de elever, der orienterer sig imod de gymnasiale uddannelser (Juul, 2018). Dette forhold koblet med, at erhvervsuddannelsessystemet efter reformen fortsat må betegnes som komplekst, understreger behovet for og udfordringen i forhold til at give elever i såvel grundskolen som på GF1 overblik over deres uddannelsesmuligheder i eud-systemet.

4.4 Konklusion

I forhold til indsatsområdets implementering viser kapitlet, at reformens fokusering på den individuelle vejledningsindsats til ikke-uddannelsesparate elever i grundskolen har betydet et signifikant fald i andelen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og som oplever at have fået hjælp af en vejleder til beslutningen om at begynde på grundforløbet.

Mens den individuelle vejledning i grundskolen er blevet reduceret som led i reformen, har det været formålet, at den kollektive vejledning skulle styrke elevernes interesse for erhvervsuddannelserne. Endvidere er der i 8.klasse blevet indført et femdages introduktionskursus til erhvervsuddannelserne. VIVE har på baggrund af det empiriske datagrundlag for denne rapport ikke mulighed for at vurdere implementeringen af dette initiativ tre år efter reformen. Den forrige rapport om grundforløbet efter reformen viste imidlertid, at 48 % af eleverne i folkeskolens afgangsklasser havde deltaget i et introduktionskursus på en erhvervsuddannelse, og at 40 % heraf vurderede, at kurset havde fået dem til at overveje at vælge en erhvervsuddannelse.

Analysen indikerer, at de kollektive vejledningsaktiviteter, herunder introduktionskurset i 8. klasse, ikke har haft den gennemslagskraft, som de har været tiltænkt. Der er i gruppen af elever, der kommer direkte fra 9. eller 10.klasse eksempelvis ikke sket en væsentlig stigning i andelen af elever, der tre år efter reformen sammenlignet med før reformen, tillægger det, at de har prøvet at gå på skolen inden uddannelsesstart, betydning for deres valg af uddannelse.

Kapitlet peger på, at der efter reformen er sket en mindre, men signifikant stigning i andelen, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, og havde overblik over deres uddannelsesmuligheder, da de valgte grundforløbet. Dette resultat udgør umiddelbart et paradoks i forhold til den manglende gennemslagskraft i de vejledningsaktiviteter, som efter reformen er målrettet den

[20] For eksempel udrulles eux til at omfatte alle fag, euv, eud10, diverse talentspor, elever med uddannelsesaftale m.fl.

samme elevgruppe, hvilket kan pege i retning af, at resultatet kan tilskrives andre forhold såsom de strukturændringer, der er kommet i forbindelse med reformen, ændringer i adgangskrav osv. Idet denne rapport ikke indebærer en undersøgelse blandt elever i folkeskolens afgangsklasser, er det svært at konkludere endeligt på, hvorvidt indsatsområdets forandringsteori holder stik, og om der er sammenhæng mellem implementering og resultater.

Dette kapitels fund i forhold til implementeringen og resultaterne af indsatsområdet Fokusering af vejledningsindsatsen kan umiddelbart ikke forklare resultaterne, der indikerede en positiv udvikling i forhold til andelene af elever, som træffer afklarerede, kvalificerede og realistiske uddannelsesvalg. Kapitlet peger desuden på, at der fortsat er behov for give elever i grundskolen et bedre overblik over deres uddannelsesmuligheder på erhvervsskolerne.

5 Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø

For at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive for unge under 25 år fokuseres der i indsatsområdet om et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø på, at miljøet skal være attraktivt for de unge, når det fx sammenholdes med gymnasiale uddannelser. Endvidere skal ungdomsuddannelsesmiljøet være *erhvervsrettet,* hvilket vil sige, at der er fokus på opbygning af en faglig identitet og stolthed, som yderligere kan styrke fællesskabet og fremme elevernes trivsel og motivation.

At et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø er vigtigt for de unge i grundskolen, understreges blandt andet af en undersøgelse, der finder, at fire ud af ti 8. og 9. klasses-elever svarer, at et sted med et "fedt" socialt miljø har stor betydning, når de vælger uddannelse (Juul & Pless, 2015). Endvidere svarer halvdelen af de adspurgte unge i 9. og 10. klasse, at et socialt miljø, som i høj grad eller i nogen grad minder om gymnasierne, kunne få dem til at overveje en erhvervsuddannelse (DEA, 2018). En anden del af baggrunden for indsatsområdet er, at gennemsnitsalderen på grundforløbet inden reformen var 22-23 år med variationer på tværs af de forskellige indgange. Aftaleteksten refererer en undersøgelse fra EVA, der viser, at mange elever fravælger en erhvervsuddannelse, fordi de oplever at være for unge, og at erhvervsuddannelserne tilbyder et voksenmiljø snarere end at tilbyde et ungdomsmiljø (Regeringen et al., 2014).

Med reformen er der igangsat en række initiativer for at opnå ambitionen om et mere attraktivt og erhvervsrettet ungdomsuddannelsesmiljø. De væsentligste initiativer er gengivet i nedenstående boks:

Initiativer på indsatsområdet "Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø"

- Eleverne tilbydes 45 minutters daglig motion og bevægelse
- Undervisningen på grundforløb forankres i holdfællesskaber
- Etableringen af et ungespor, hvor første del af grundforløbet (GF1) er forbeholdt elever, der kommer direkte efter afsluttet 9. eller 10. klasse[21].

Kapitlet tager udgangspunkt i de tre reforminitiativer: 1) motion og bevægelse, 2) holdfællesskaber og 3) et ungespor i form af GF1, og har dermed tre overordnede dele. Den første del, der handler om motion og bevægelse, følger sin egen og isolerede argumentationskæde, og denne del af kapitlet står derfor for sig selv. I forhold til etableringen af ungesporet og undervisningen i holdfællesskaber er deres implementering adskilt, men resultater og delmål er for så vidt fælles. Derfor er afrapporteringen af disse samlet i én overordnet del med særskilt fokus på implementeringen af hver del.

5.1 Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsesspørgsmålene, der behandles i dette kapitel, er formuleret med udgangspunkt i forandringsteorien for attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø (Bilag 2) og fremgår af boksen nedenfor.

[21] Efter den seneste aftale fra november gælder adgangen til GF1 for unge i op til to år, efter grundskolen er afsluttet.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af initiativer på indsatsområdet:

- I hvilken grad oplever eleverne, at de bliver tilbudt daglig motion og bevægelse?
- Hvordan oplever eleverne ungesporet GF1?
- Har erhvervsskolerne etableret sociale og faglige miljøer inden for og uden for undervisningen, der er rettet mod de unge?
- Har lærerne etableret stærke holdfællesskaber på grundforløb?

Resultater af indsatsområdet:

- Dyrker eleverne mere motion, og bevæger de sig mere på skolen?
- Oplever eleverne et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø med interne relationer mellem eleverne?

I kapitlets konklusion foretages en vurdering af indsatsområdets bagvedliggende forandringsteori, herunder sammenhængen mellem implementering og resultater samt sandsynligheden for sammenhængen mellem reformens initiativer og mål på kort og længere sigt.

5.2 Motion og bevægelse

Baggrunden for at indføre tilbuddet om 45 minutters daglig motion og bevægelse er blandt andet at understøtte elevernes motivation og læring. Det understøttes af en kortlægning fra Vidensråd for Forebyggelse, der konkluderer, at litteraturen generelt finder en positiv sammenhæng mellem flere idrætstimer og trivsel i folkeskolen (Pedersen et al., 2016). Ifølge aftaleteksten kan motion og bevægelse både foregå som en adskilt idrætsaktivitet for de øvrige fag eller i bredere forstand som en integreret del af den almindelige undervisning (Regeringen et al., 2014).

Motion og bevægelse er desuden bundet op på delmålet om, at eleverne bliver mere motiverede for at lære, og reformmålet om, at flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse. Hvis det viser sig, at forandringsteorien holder, vil motion og bevægelse være en vigtig indsats for rekrutteringen af elever til en erhvervsuddannelse og disses læring.

I VIVEs rapport et år efter reformen fremgår det, at der er flere elever, der bevæger sig mere som en del af undervisningsdagen, og elever og lærere vurderer selv, at bevægelsen har en positiv indflydelse på elevernes læring. Der var dog stadig nogle lærere, der havde udfordringer med at få implementeret bevægelse som en naturlig del af dagen (Søndergaard et al., 2017).

Analyserne i dette kapitel indikerer, at der er en positiv gevinst ved, at eleverne på erhvervsuddannelserne dyrker motion og bevægelse i forhold til elevernes trivsel og overgang til hovedforløbet. Samtidig viser resultaterne, at implementeringen af motion og bevægelse er skæv i forhold til hovedområde og skolestørrelse. Eleverne på Omsorg, sundhed og pædagogik dyrker mest motion, både før og efter reformen. Området Fødevarer, jordbrug og oplevelser har oplevet den største stigning i andelen, der dyrker motion, når man sammenligner før og efter reformen. De to øvrige områder ligger på et lavere niveau med implementeringen. Størstedelen

af lederne oplever kravet om 45 minutters daglig motion og bevægelse som vanskeligt at implementere, hvilket tyder på, at der er behov for yderligere understøttelse i forhold til at implementere kravet.

5.2.1 Implementering af motion og bevægelse

I VIVEs rapport om erhvervsuddannelserne et år efter reformen fremgik det, at implementeringen af motion og bevægelse var et af de områder, som lederne vurderede, var mest vanskeligt at implementere (Søndergaard et al., 2017).

Når eleverne spørges til, om de dyrker motion eller bevægelse som en del af det planlagte undervisningsforløb, tegner der sig tydelige forskelle, både mellem de forskellige hovedområder, og når der sammenlignes før og efter reformen (jf. Figur 5.1). Hovedområdet, hvor der er flest elever, der har dyrket motion eller bevægelse som en del af den planlagte undervisning, er Omsorg, sundhed og pædagogik. Her var det 71 % af eleverne, der svarede ja til spørgsmålet både før og efter reformen, hvorved reformen altså ikke har medført nogen udvikling i udbredelsen af motion og bevægelse i undervisningen.

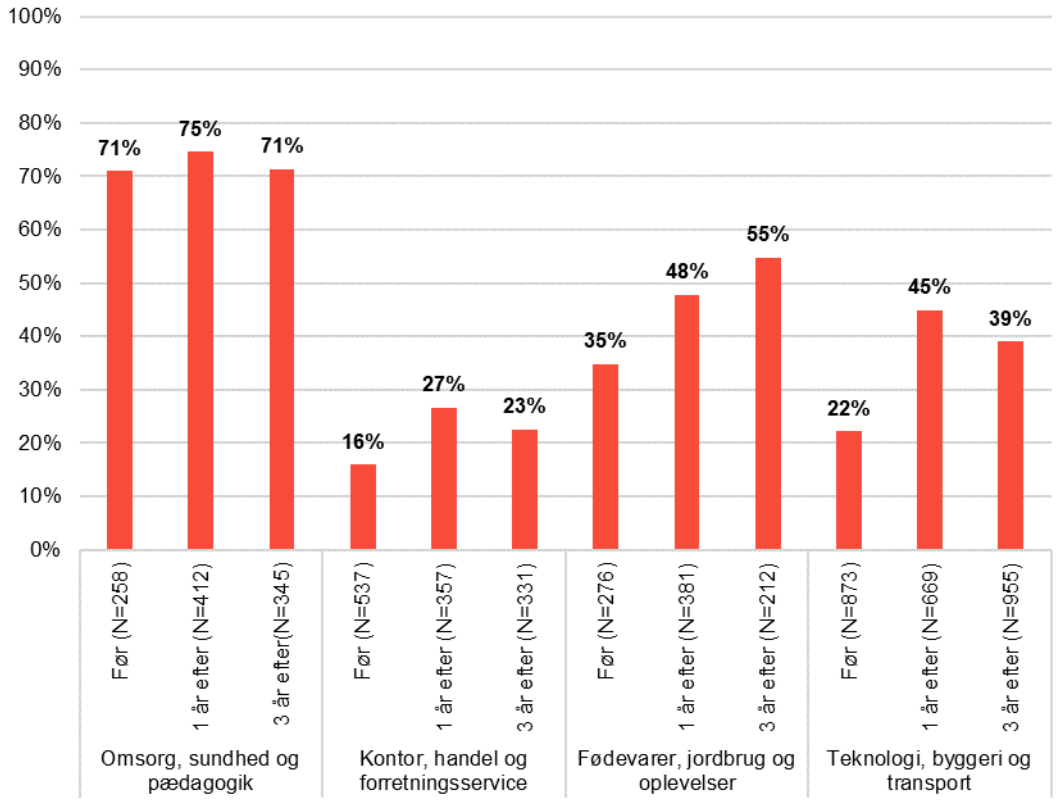
Hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser er området med næsthøjest andel, der svarer ja til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne har dyrket eller dyrker motion eller bevægelse på skolen. Tre år efter reformen svarer 55 % af eleverne ja. Den positive udvikling på dette hovedområde er tydelig, hvor 35 % svarede ja før reformen.

For hovedområdet Teknologi, byggeri og transport er udviklingen også positiv, når man sammenligner tiden før reformen, hvor 22 % af eleverne svarede, at de dyrkede motion eller bevægelse på skolen, med at 39 % svarer ja til dette tre år efter reformen. Det er dog vigtigt at bemærke, at da eleverne blev spurgt ét år efter reformen, var der 45 %, der svarede ja til spørgsmålet. Der er altså sket et signifikant fald i andelen, der har dyrket motion eller bevægelse på skolen, selv om det fortsat er den samme reform med det samme implementeringsperspektiv, der arbejdes efter. Hvad dette fald skyldes, er ikke muligt at belyse med afsæt i denne rapports datagrundlag, men det kan tyde på, at et øget fokus på implementeringen af dette reforminitiativ på dette hovedforløb er nødvendigt.

Den laveste andel elever, der svarer ja til spørgsmålet, findes på hovedforløbet Kontor, handel og forretningsservice. Andelen er lavest her for alle måletidspunkter.

Implementeringen af reformen har altså medført en udvikling i udbredelsen af motion og bevægelse i undervisningen på tre ud af fire hovedområder. Niveauet for anvendelsen af motion og bevægelse i undervisningen på de tre hovedområder, hvor der er sket en udvikling, ligger dog fortsat et stykke under niveauet på Omsorg, sundhed og pædagogik, hvor udbredelsen af motion og bevægelse tyder på at være den samme som før reformen. Denne forskel imellem hovedområderne kan indikere et fortsat forbedringspotentiale på de hovedområder, hvor der er sket en udvikling, og særligt for Teknologi, byggeri og transport, hvor udviklingen fra før til ét år efter reformen er gået signifikant tilbage sammenlignet med et til tre år efter reformen.

Figur 5.1 Dyrker/dyrkede I motion eller bevægelse på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb? Procent



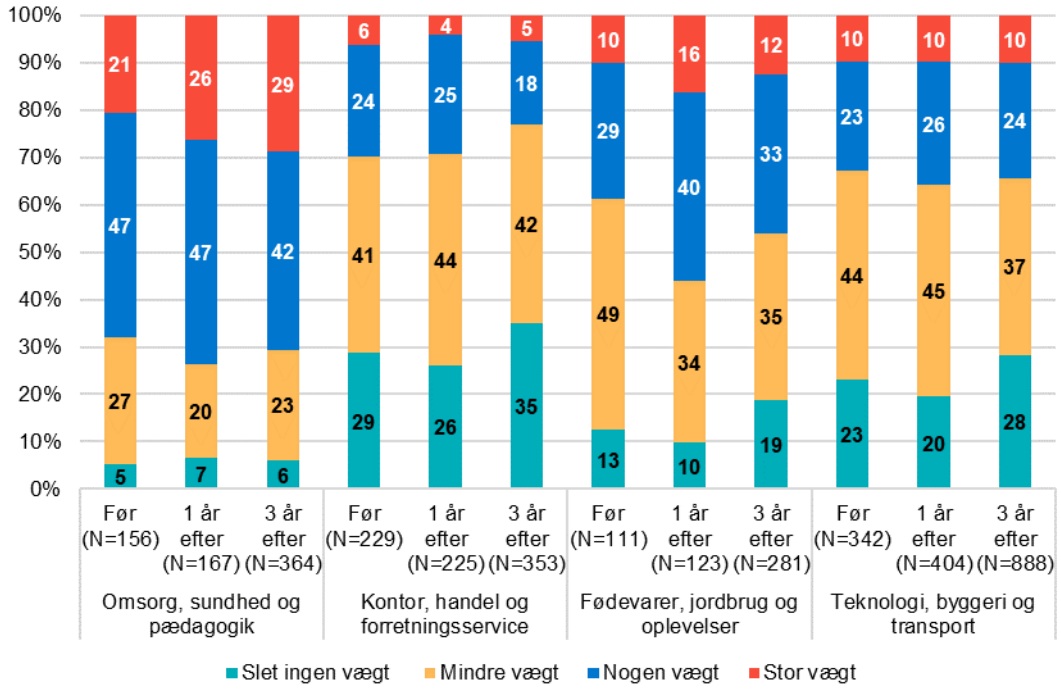
Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter og mellem før og 3 år efter for hovedområderne Teknologi, byggeri og transport, Kontor, handel og forretningsservice samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser, og mellem 1 år efter og 3 år efter for Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for før er 28.582, 27.673 for 1 år efter og 23.091 for 3 år efter.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Motion og bevægelse er mest udbred på Omsorg, sundhed og pædagogik

Når lærerne spørges til, hvorvidt motion og bevægelse er en del af hverdagen på erhvervsskolerne og dermed er implementeret, stemmer resultaterne godt overens med elevernes oplevelse. Som det ses af fordelingerne i Figur 5.2, er Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser også de områder, hvor flest lærere svarer, at skolens fysiske rammer og udstyr giver mulighed for motion og bevægelse. Godt en tredjedel af lærerne på det merkantile område svarer, at skolens fysiske rammer og udstyr giver mulighed for motion og bevægelse. Ligeledes viser analyserne, at Omsorg, sundhed og pædagogik fortsat er det område, hvor lærerne lægger mest vægt på motion og bevægelse i undervisningen. Derudover viser besvarelserne, at der er sket en udvikling, så lærerne lægger mindre vægt på motion og bevægelse på det tekniske og merkantile område senere i reformperioden end umiddelbart efter.

Figur 5.2 Hvordan vægter du følgende i undervisning.. at integrere motion og bevægelse i undervisningen? Procent



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en Chi^2-test for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2016 og 2018 for hovedområderne Teknologi, byggeri og transport og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2015 og 2016 og 2015-2018 på et 5 %-signifikansniveau.

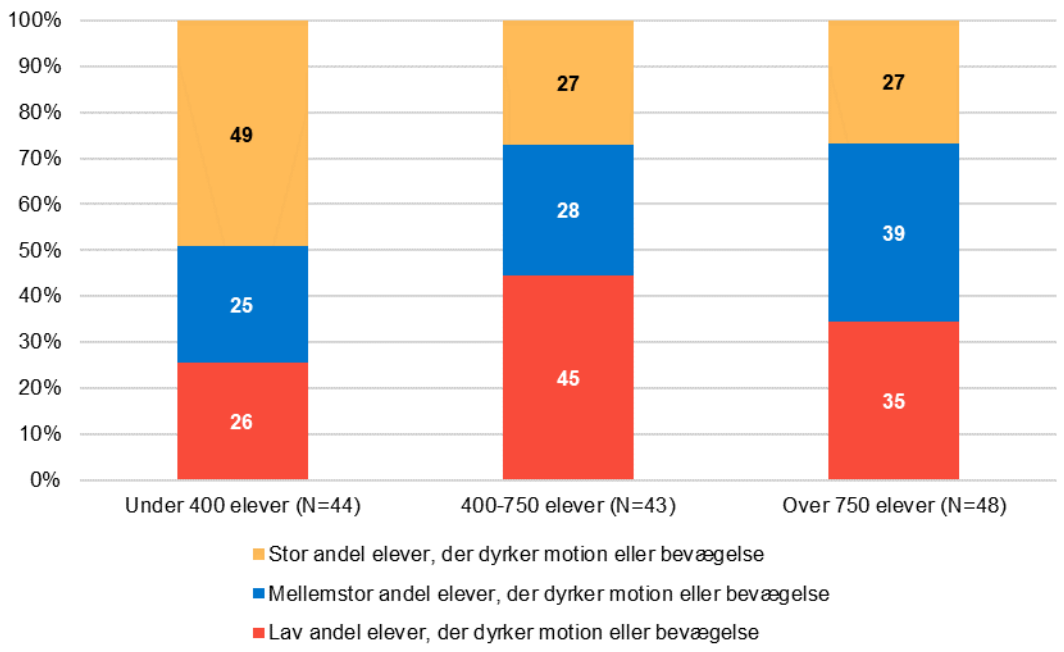
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

På baggrund af denne undersøgelse er det ikke muligt at forklare, *hvorfor* disse forskelle på hovedområderne konstateres. Forskellene i implementeringen af kravet om motion og bevægelse på tværs af hovedområderne kan dog hænge sammen med de forskellige forhold i undervisningen på tværs af uddannelserne. I nogle uddannelser indgår idræt direkte i de faglige mål, eksempelvis skal eleverne på den pædagogiske assistentuddannelse bestå idræt på niveau F. På andre uddannelser kan der være et naturligt bevægelseselement i dele af undervisningen i form af fx værkstedsarbejde på tekniske uddannelser og fx plantedyrkning på Fødevarer, jordbrug og oplevelser. Samtidig er der andre uddannelser, hvor undervisningen i udgangspunktet er mere stillesiddende, som fx på det merkantile område. Derudover tyder det på, at der kunne være brug for bedre fysiske rammer og udstyr, der giver mulighed for motion og bevægelse på især de merkantile skoler.

Motion og bevægelse er mest udbredt på små skoler

For at undersøge, om der er en sammenhæng mellem skolestørrelse og andelen af elever, der dyrker motion og bevægelse, er elevernes besvarelser i Figur 5.3, fordelt på små, mellemstore og store skoler. Figuren viser, at tre år efter reformen har små skoler den største andel af elever, der svarer, at de dyrker motion og bevægelse som led i undervisningen. Regressionsanalysen, hvor der er kontrolleret for elevens køn, alder, hovedområde, etnicitet og karakterer ved 9. klasses afgangsprøve samt skolens regionale placering, understøtter resultaterne i den deskriptive analyse. Regressionsanalysen viser således, at eleverne på både mellemstore og store skoler svarer signifikant mere negativt på spørgsmålet om motion og bevægelse i undervisningen end eleverne på de små skoler.

Figur 5.3 Andelen af elever, der dyrker motion og bevægelse, fordelt på små, mellemstore og store skoler. Procent



Anm.: Forskellen mellem en skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for små skoler ved et 10 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Dyrker/dyrkede I motion eller bevægelse på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb?". Høj andel svarer til over 70 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 31 og 70 % af eleverne, og lav andel svarer til under 31 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Hvad sammenhængen mellem skolestørrelse og implementeringen dækker over, er det på baggrund af data indsamlet til denne undersøgelse ikke muligt at svare på. I den tidligere undersøgelse viste de kvalitative data, at en del af forskellen i implementeringen skyldes, at der reelt set var flere skoler, der allerede arbejdede med elementerne i forvejen (Søndergaard et al., 2017).

5.2.2 Vanskeligheder i forhold til implementering

Når lederne spørges om oplevelsen af implementeringen af daglig motion og bevægelse, svarer knap to tredjedele af lederne (64 %), at de oplever det som svært eller meget svært at implementere kravet, hvilket stemmer overens med tidligere resultater (Søndergaard et al., 2017). Resultaterne er også i tråd med en evaluering af kravet om motion og bevægelse i folkeskolerne, der konkluderer, at eleverne er positive i forhold til motion og bevægelse, men implementeringen af kravet er forbundet med vanskeligheder (Ladekjær & Hjarsbech, 2016). Der er ikke sket nogen signifikante udviklinger i ledernes svar, når besvarelsen et år efter reformen sammenlignes med tre år efter reformen (jf. Bilagsfigur 4.64). Dette indikerer, at der ikke sker en udvikling i oplevelsen af implementeringen, men at der mere er tale om stilstand.

5.2.3 Motion og bevægelse – og elevernes trivsel, fastholdelse og overgang til hovedforløb

Som tidligere nævnt forventes motion og bevægelse at fremme motivation og læring blandt eleverne. VIVE har derfor undersøgt, om der findes en sammenhæng mellem motion og bevægelse og elevernes trivsel og fastholdelse. I analysen tages der hensyn til køn, alder, etnicitet, karakterer fra folkeskolen, elevtype og hovedområde. Det spørgsmål, der ligger til grund for analysen, er, om eleverne har dyrket motion eller bevægelse på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb. I surveyen kan der svares ja eller nej på spørgsmålet (jf. Tabel 5.1).

Overordnet viser analysen, at der er en statistik signifikant positiv sammenhæng mellem motion og bevægelse og elevernes egenvurderede trivsel. Der er ikke nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem elevens risiko for at falde fra, og hvorvidt der dyrkes motion og bevægelse (jf. Tabel 5.1).

Tabel 5.1 Sammenhængen mellem motion og bevægelse og elevernes fastholdelse og trivsel

Motion og bevægelse	Normaliseret trivselsindeks	Frafald (ja/nej)	(Svarmuligheder)
Dyrker I motion og bevægelse på skolen?	-0,22 ***	ikke signifikant	1 = ja, 0 = nej

Anm.: Stjerner angiver graden af usikkerhed; flere stjerner betyder lavere usikkerhed.

Note: Resultatet viser, at ud af gruppen af elever, der tilkendegiver, at de dyrkede motion og bevægelse, har godt en femtedel standardafvigelse bedre trivsel end en tilsvarende elev, der ikke mener, at de dyrkede motion og bevægelse.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Sammenhæng mellem motion og bevægelse og overgange til hovedforløbet

Endelig har vi set på sammenhængen mellem elevernes overgang til hovedforløbet, og om der dyrkes motion og bevægelse som et led i undervisningen. Resultaterne viser, at der eksisterer en entydig sammenhæng, hvilket betyder, at de steder, hvor der dyrkes motion og bevægelse, har en højere andel af elever, der går direkte til hovedforløbet. Af de elever, der svarer ja til spørgsmålet, har 26-30 % højere sandsynlighed for at overgå direkte til hovedforløb (jf. Tabel 5.2).

Tabel 5.2 Direkte overgang til hovedforløb

	Samlet		Separat	
	Odds ratio	Signifikans	Odds ratio	Signifikans
Dyrkede I motion og bevægelse? b)	1,26	**	1,30	**

Note: Pseudo R2 for den samlede model er 0,071, mens den varierer mellem 0,054 og 0,07. Logistisk regressionsmodel med kontrolvariabler for køn, alder, etnicitet, hovedområde samt karakterer fra grundskolen. Mellem 1.775 og 1.819 besvarelser. a) En højere værdi svarer til en mere negativ tilkendegivelse fra eleven, b) Svarmulighederne er ja eller nej, hvor ja er kodet som 1 og nej som 0. *, ** og *** indikerer signifikans på henholdsvis et 10 %-, 5 %- og 1 %-niveau – flere stjerner betyder mindre statistisk usikkerhed.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2016 og registerdata.

Samlet set virker det altså til, at de elever, der oplever en implementering af den daglige motion og bevægelse i undervisningen, også oplever positive følger i form af øget trivsel og direkte overgange til hovedforløbene. Hvis der ses på den samlede forandringsteori for et attraktivt ungdomsmiljø på erhvervsuddannelserne, tyder dette resultat på, at indsatsområdet har potentiale i forhold til at indfri nogle af de centrale mål for reformen.

5.3 Ungdomsuddannelsesmiljø

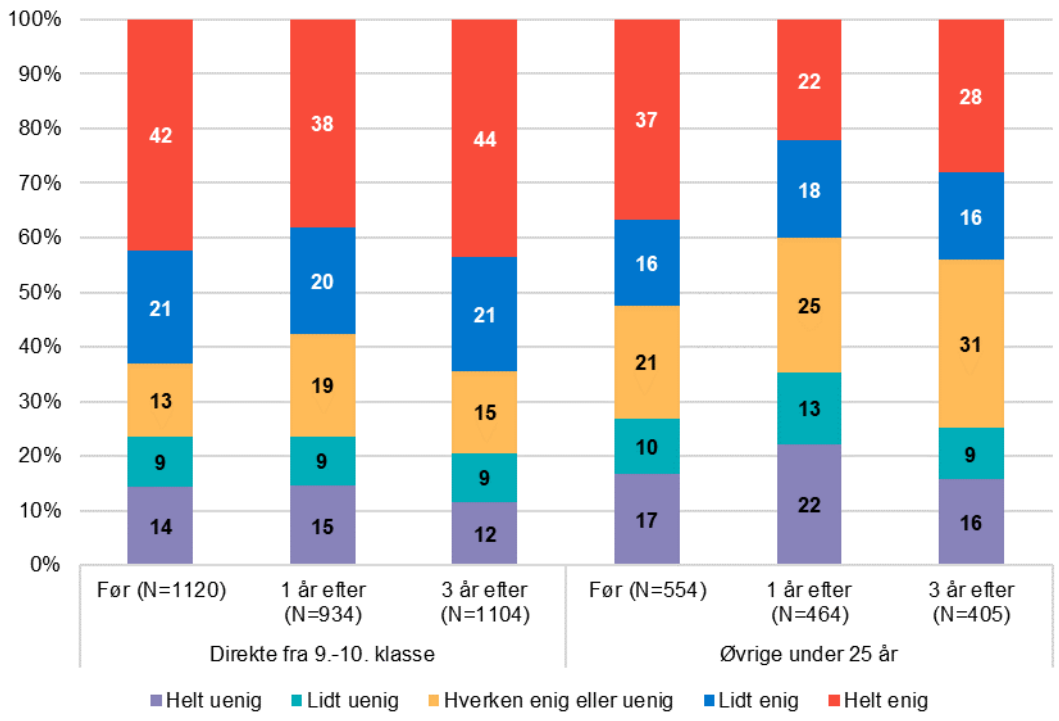
I denne del af undersøgelsen fokusereres der på den del af forandringsteorien, der under implementering er formuleret som ”Erhvervsskolerne etablerer sociale og faglige miljøer inden for og uden for undervisningen, der er rettet mod de unge”. Heraf følger der ifølge teorien resultater, der sammen med indførelsen af ungesporet influerer på elevernes motivation for at overgå til hovedforløb og overgange mellem grundforløbene GF1 og GF2.

5.3.1 Etablering af ungdomsuddannelsesmiljø

De unge elevers besvarelse i Figur 5.4 er fordelt på, om de kommer på erhvervsskole direkte fra 9.-10. klasse eller ej, for at få et perspektiv på, om der er forskel i udviklingen i elevernes vurdering af ungdomsmiljøet. Eleverne er blevet spurgt, om de synes, der var et godt ungdomsmiljø, fx med caféer og fester. Når der fokuseres på eleverne, der går direkte fra 9. eller 10. klasse på GF1, er der ikke sket den store udvikling fra før reformen til tre år efter reformen. Andelene, der svarer ”Helt enig” eller ”Lidt enig”, er stort set uforandret med 63 % før reformen og 65 % tre år efter reformen.

Derimod tegner der sig et billede af, at der er sket en negativ udvikling for de øvrige elever under 25 år, hvor andelen, der har svaret ”Helt enig” eller ”Lidt enig”, er faldende med 58 % før reformen og 44 % tre år efter reformen.

Figur 5.4 Hvor enig eller uenig er du i at… Der er/var et godt ungdomsmiljø på skolen, for eksempel med cafeer eller fester? Procent



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for øvrige elever under 25 år, mellem før og 1 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse og øvrige elever under 25 år, samt mellem 1 år efter og 3 år efter for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse og øvrige elever under 25 år – ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Forskellene i udviklingen mellem de to grupper i Figur 5.4 indikerer, at de gennemførte initiativer i højere grad passer til forventningerne om, hvordan et godt ungdomsmiljø skal være for de helt unge elever på GF1 og i mindre grad for de øvrige unge elever. Formodentlig kan det tilskrives, at netop GF1 har haft til formål at styrke ungdomsuddannelsesmiljøet. På GF2 er eleverne aldersmæssigt mere forskellige, hvorfor de kan have anderledes forventninger til ungdomsuddannelsesmiljøet.

Større tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet blandt elever med ikke-vestlig baggrund

Det er især elever med ikke-vestlig baggrund, der svarer, at der er et godt ungdomsmiljø (jf. Bilagstabel 3.10). At elever med ikke-vestlig baggrund gennemsnitligt set er mere glade for det sociale miljø på erhvervsuddannelserne sammenlignet med elever med vestlig baggrund, kan muligvis handle om forskellige behov for ungdomsmiljø. En anden undersøgelse fra VIVE viser nemlig, at etniske minoritetspiger svarer, at de går mindre til fest på uddannelsessteder (Liversage & Christensen, 2017), hvilket er mindre indlejret på erhvervsuddannelserne end på gymnasiale uddannelser, eventuelt fordi det sociale miljø passer bedre til behovene hos elever med ikke-vestlig baggrund. Forskellene i tilfredshed i forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet blandt elever med henholdsvis vestlig og ikke-vestlig baggrund kan også have andre forklaringer; fx ses (jf. afsnit 5.3.2) en generelt højere trivsel blandt elever med ikke-vestlig baggrund end elever med vestlig baggrund. Hvad der ligger til grund for disse forskelle i såvel trivsel som tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet for elever med henholdsvis vestlig og ikke-vestlig baggrund, vil kræve en mere dybdegående undersøgelse at afdække.

Ingen forskelle i elevernes vurderinger af ungdomsuddannelsesmiljøet på små og store skoler

VIVEs analyser tyder på, at der ikke er forskelle på, om eleverne oplever et godt ungdomsuddannelsesmiljø, alt efter om de går på små, mellemstore og store skoler (jf. Bilagsfigur 4.65). Resultatet af den deskriptive analyse understøttes af en regressionsanalyse, hvor der kontrolleres for elevens køn, alder, etnicitet og karakterer ved 9. klasses-afgangsprøve, hovedområde og skolens regionale placering (se Bilagstabel 3.4).

VIVE har også undersøgt, om de skoler, hvor eleverne vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er blevet bedre eller dårligere efter reformen, er karakteriseret ved at være store eller små skoler. Resultaterne viser ingen signifikante forskelle i udviklingen i elevernes tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet på små, mellemstore og store skoler, jf. Bilagsfigur 4.66).

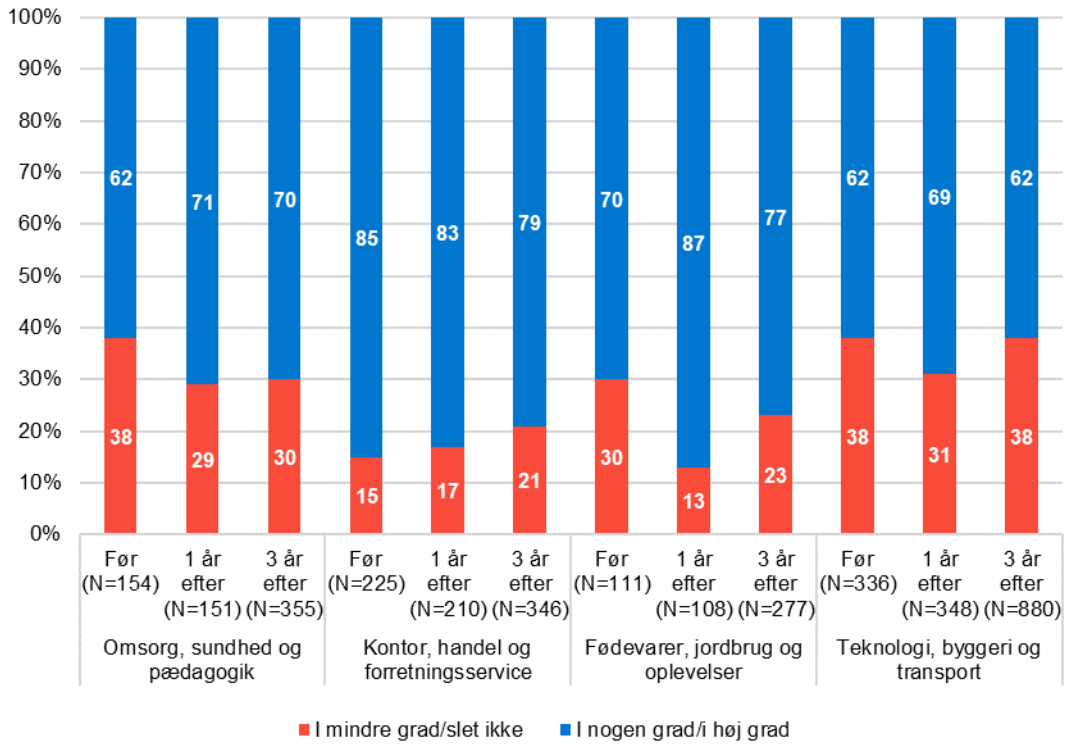
Forskel på hovedområder i lærernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet

Lærernes vurdering af, om der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø før reformen og tre år efter, er i høj grad den samme (jf. Figur 5.5). På hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt det tekniske område Teknologi, byggeri og transport var der fra 2014 til 2015 en stigning i andelen af lærere, der vurderer, at ungdomsuddannelsesmiljøet er godt. Men fra 2015 til 2019 er andelen på begge hovedområder faldet til samme niveau som i 2014. På det tekniske område er der den omvendte udvikling blandt eleverne, hvor tilfredsheden faldt fra 2014 til 2015 og steg igen fra 2015 til 2019. Analyserne viser desuden, at det generelt er en faldende andel af lærere, der vurderer, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det faglige og sociale miljø på holdet i en positiv retning fra 2015 til 2019.

Størstedelen af *lederne* – mere end otte ud af ti – oplever, at der er i høj grad eller i nogen grad er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen. Det står i kontrast til elevernes og lærernes

vurdering. Uoverensstemmelsen kan have flere forklaringer – fx det forhold, at eleverne vurderer miljøet i forhold til grundskolen, mens skolens ledelse måske sammenligner situationen før og efter reformen. En anden mulig forklaring kan være, at lederne har svært ved at vurdere, hvad et godt ungdomsuddannelsesmiljø er for de unge elever.

Figur 5.5 I hvilken grad oplever du, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø? Procent



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter og mellem 1 år efter og 3 år efter for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Forskellene i vurderinger mellem ledere, lærere og elever understreger, at når man foretager implementering af reforminitiativer for de unge, er det vigtigt at involvere de unge og deres perspektiv i alle led for at understøtte, at de ønskede resultater også opnås for eleverne.

5.3.2 Elevers trivsel og baggrundskarakteristika

VIVE har undersøgt, hvad der karakteriserer elever med en høj trivsel blandt de elever, der påbegyndte et grundforløb før reformen, umiddelbart efter reformen og tre år efter reformen. Resultaterne viser, at elever med høj trivsel er karakteriseret ved at være drenge eller ikke-vestlige indvandrere i alle tre år (jf. Bilagstabel 3.11). Andre undersøgelser viser, at drenge generelt trives bedre end piger i uddannelsessystemet (Ottosen, 2012), og at etniske minoritetspiger på visse områder trives bedre end etniske majoritetspiger (Liversage & Christensen, 2017). Tendenserne i forhold til køn og etnicitet kan dermed være udtryk for generelle tendenser, der ikke er unikke for unge på erhvervsuddannelserne.

Derudover viser Bilagstabel 3.11, at der er en tendens til, at elever med lave folkeskolekarakterer oplever en bedre trivsel. Dette kan muligvis hænge sammen med, at uddannelsen er mere praktisk end en gymnasial uddannelse, og at nogle elever trives bedre med den mere

praktiske tilgang til undervisningen, som erhvervsskolerne tilbyder. Bilagstabel 3.11 viser også, at trivslen blandt elever på det merkantile område er dårligere end på de tre øvrige hovedområder.

Resultaterne er forholdsvis stabile over årene, med de samme sammenhænge eller manglen på samme hen over de forskellige måletidspunkter, med enkelte undtagelser. Derfor tyder det ikke på, at reformen har ændret, hvad der karakteriserer elever med høj trivsel i forhold til køn, etnicitet, karakterer, elevtype og hovedområde.

5.3.3 Sammenhængen mellem ungdomsuddannelsesmiljøet og elevernes fastholdelse og trivsel

Det er et overordnet reformmål, at flere elever skal fuldføre den erhvervsuddannelse, de påbegynder, og at tilliden til og trivsel på erhvervsuddannelser skal styrkes. VIVE har derfor undersøgt, om der eksisterer en tydelig sammenhæng mellem elevernes vurdering af ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsuddannelsens grundforløb og deres trivsel og fastholdelse. Analysen angår elever under 25 år. For at belyse spørgsmålet ser vi på sammenhængen mellem trivsel og frafald, og hvor enige eleverne er i udsagnet "Der er eller var et godt ungdomsmiljø på skolen, fx med caféer eller fester" (jf. Bilagsfigur 4.68).

Sammenhæng mellem trivsel og elevernes tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet

Resultatet viser, at der findes en lille, men statistisk signifikant sammenhæng mellem elevernes tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljøet og deres trivsel (jf. Tabel 5.3). Alt andet lige trives en elev, der er "Helt enig" i, at der var et godt ungdomsuddannelsesmiljø, bedre. Dette fund underbygger virkningskæden i forandringsteorien mellem trivsel og ungdomsuddannelsesmiljø.

Tabel 5.3 Sammenhæng mellem ungdomsuddannelsesmiljø og trivsel samt frafald

Ungdomsuddannelsesmiljø	Normaliseret trivselsindeks	Frafald (ja/nej)	(Svarmuligheder)
Der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på skolen	0,31***	Ikke signifikant	1 = helt enig …, 5 = helt uenig

Anm.: Stjerner angiver graden af usikkerhed; flere stjerner betyder lavere usikkerhed. Standardafvigelsen på variablen for et godt ungdomsmiljø er 1,3 point, og middelværdien er 2,5 point.

Note: Resultaterne i tabellen er baseret på standardiserede og normaliserede variabler. Estimatet udtrykker således konsekvensen af en ændring på en standardafvigelse i den forklarende variabel målt i antal standardafvigelser for trivselsindekset. For at sætte koefficienten i perspektiv, så udtrykker tallet, at en ændring på én standardafvigelse i holdningen til ungdomsuddannelsesmiljøet hænger sammen med en ændring i trivselsindekset på knap en tredjedel af en standardafvigelse. VIVE understreger, at estimaterne ikke nødvendigvis udtrykker egentlige årsagssammenhænge, men derimod kun statistiske korrelationer. Elevernes trivsel dannes som et simpelt indeks ved hjælp af summen af besvarelserne på spørgsmålene om, hvor ofte eleven har følt sig 'glad og i godt humør', 'aktiv og energisk', 'er vågnet frisk og veludhvilet' samt om 'dagligdagen har været fyldt med interessante ting'. Alle spørgsmål besvares på en 5-punkts skala, som efterfølgende summeres (minimum 4 point, maksimum 20, middel 9,5, standardafvigelse 3,1).

Kilde: VIVEs egne beregninger på baggrund af Elevsurvey 2019.

Ingen sammenhæng mellem tilfredshed med ungdomsuddannelsesmiljø og fastholdelse af elever

I forhold til fastholdelsen af eleverne ser vi på sammenhængen mellem, om eleven svarer, at vedkommende har afbrudt uddannelsen på besvarelsestidspunktet, og elevens egen vurdering af skolens ungdomsuddannelsesmiljø. På baggrund af Tabel 5.3 fremgår det, at der ikke findes

en signifikant empirisk sammenhæng, og dermed kan leddet til reformmålet om, at flere skal fuldføre erhvervsuddannelser, ikke underbygges empirisk.

I en anden undersøgelse er unge adspurgt om, hvorfor de har afbrudt en erhvervsuddannelse. Her svarer 18 % af de unge, at *"det var svært at komme i kontakt med de andre på uddannelse",* mens 58 % af de unge svarede, at årsagen var *"jeg ville hellere ud at tjene penge"* (Hetmar, 2013) Kvalitative interview i samme undersøgelse tyder på, at mangel på praktikpladser også har en stor betydning for frafald blandt de unge. Samlet set peger det i retning af, at fastholdelsen af eleverne både kan afhænge af ungdomsuddannelsesmiljøet, men i høj grad også af andre forhold.

5.4 Undervisning i holdfællesskaber og det sociale og faglige miljø

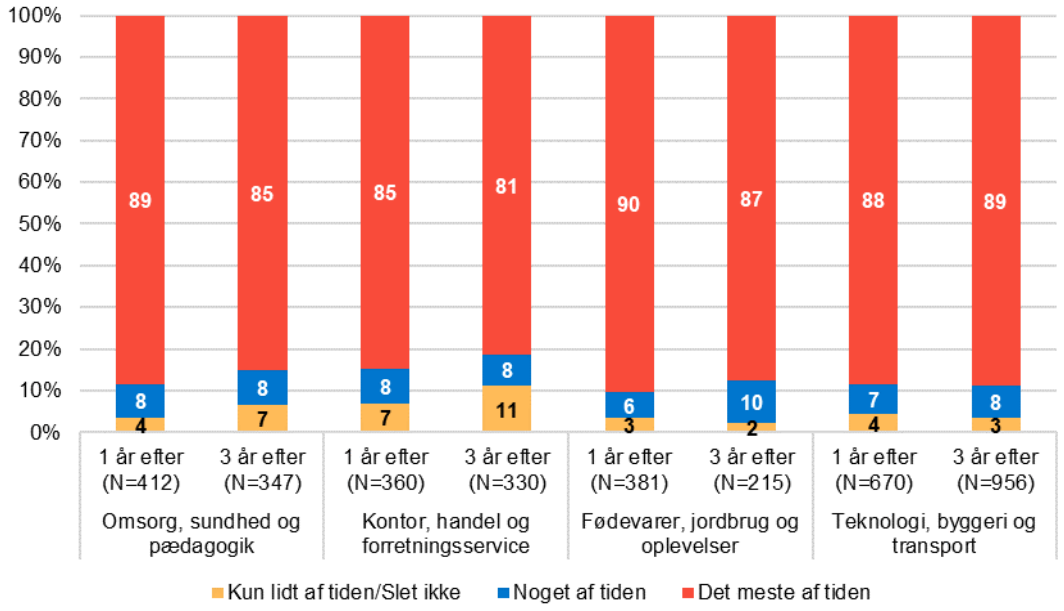
Forandringsteorien for et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø sammenkæder initiativet om forankring af undervisning på grundforløbet i holdfællesskaber med implementeringen af sociale og faglige miljøer og stærke holdfællesskaber i undervisningen. I denne del vil vi undersøge, hvordan disse sammenhænge kan underbygges med data.

Lederne oplever, at holdfællesskaber har været lette at implementere

Lederne er overvejende af den opfattelse, at det har været let eller meget let at implementere reformændringen omkring holdfællesskaberne, ligesom vi så for ungdomsuddannelsesmiljøet (se Bilagsfigur 4.69). Der er ikke sket nogle signifikante ændringer i ledernes svar et år efter reformen i forhold til tre år efter reformen.

Når eleverne spørges, hvorvidt de har været en del af en fast klasse, svarer et klart flertal, at de er, eller var, en del af en fast klasse (jf. Figur 5.6).

Figur 5.6 Er/var du en del af en fast klasse med de samme elever? Procent



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2015) og 3 år efter (2019) er testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2015 = 27.730, vægtet N for 2019 = 23.153. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Note: Spørgsmålet er ikke stillet i 2014 (før reformen), og figuren inkluderer derfor ikke tal fra før reformen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2015 og 2019.

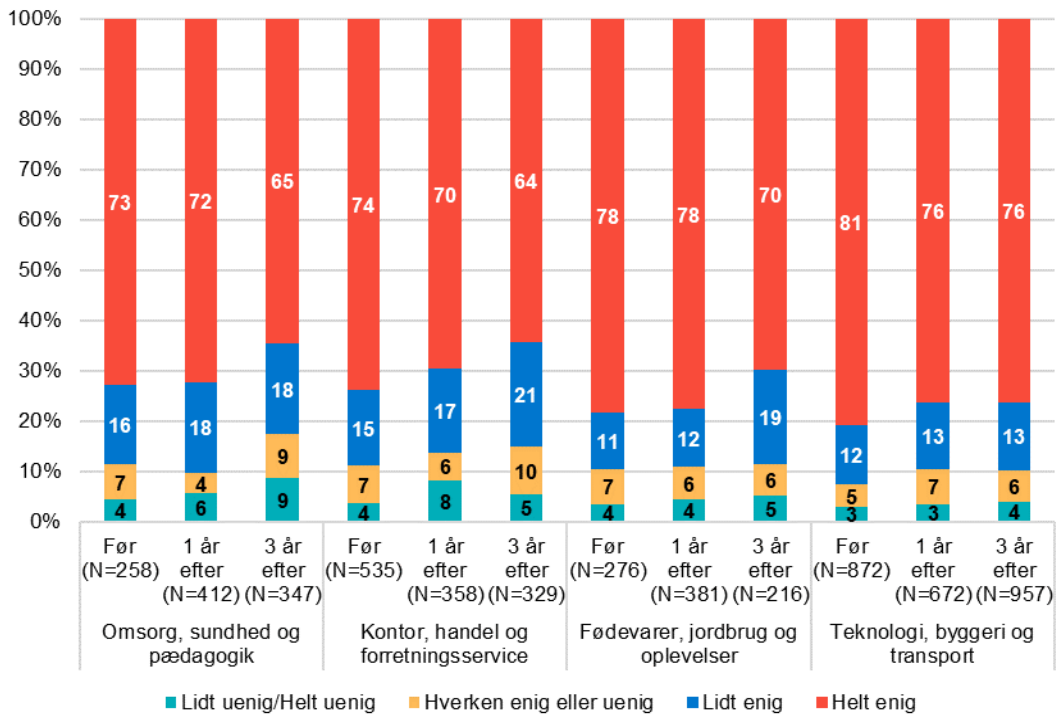
Dog skal det bemærkes, at der ikke er spurgt til dette før reformen, hvorfor det ikke er muligt at vurdere, hvor mange elever der har været en del af en fast klasse før reformen. Derfor kan der ikke konkluderes på, hvorvidt det er implementeringen af reformens initiativer, der har ført til dette resultat.

De sociale fællesskaber tyder ikke på at være styrket efter reformen

I forandringsteorien er etableringen af holdfællesskaber på grundforløbet kædet sammen med det intenderede resultat om, at elevernes interne relation bliver bedre. Dette mellemliggende resultat er vigtigt, da man skal være varsom med at konkludere, at fordi eleverne går i en fast klasse, er det ensbetydende med, at eleverne oplever et godt socialt miljø. Det kræver fx, at eleverne i holdfællesskabet også finder et fællesskab, og at eleverne kommer godt ud af det med deres klassekammerater. For at undersøge denne sammenhæng har VIVE spurgt eleverne, om de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. På Omsorg, sundhed og pædagogik, som scorer lavest, svarer 65 % tre år efter reformen, at de er helt enige i, at de kommer, eller kom, godt ud af det med deres holdkammerater, mens den tilsvarende andel for Teknologi, byggeri og transport, der scorer højst, er 76 %.

På alle fire hovedområder er det både før reformen og tre år efter et lille mindretal, der angiver, at de *ikke* kom godt ud af det med holdkammeraterne. Set over tid viser analysen, at der på tværs af hovedområderne har været et fald i andelen af elever, der mener, at de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. Mest markant på Kontor, handel og forretningsservice, hvor andelen, der er helt enige i udsagnet, er faldet med 10 procentpoint (jf. Figur 5.7).

Figur 5.7 Hvor enig eller uenig er du i at… Jeg kommer/kom godt ud af det med mine holdkammerater? Procent



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 og mellem 2014 og 2019 for området Kontor, handel og forretningsservice og mellem 2015 og 2019 for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.535, vægtet N for 2015 = 27.739, vægtet N for 2019 = 23.148. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

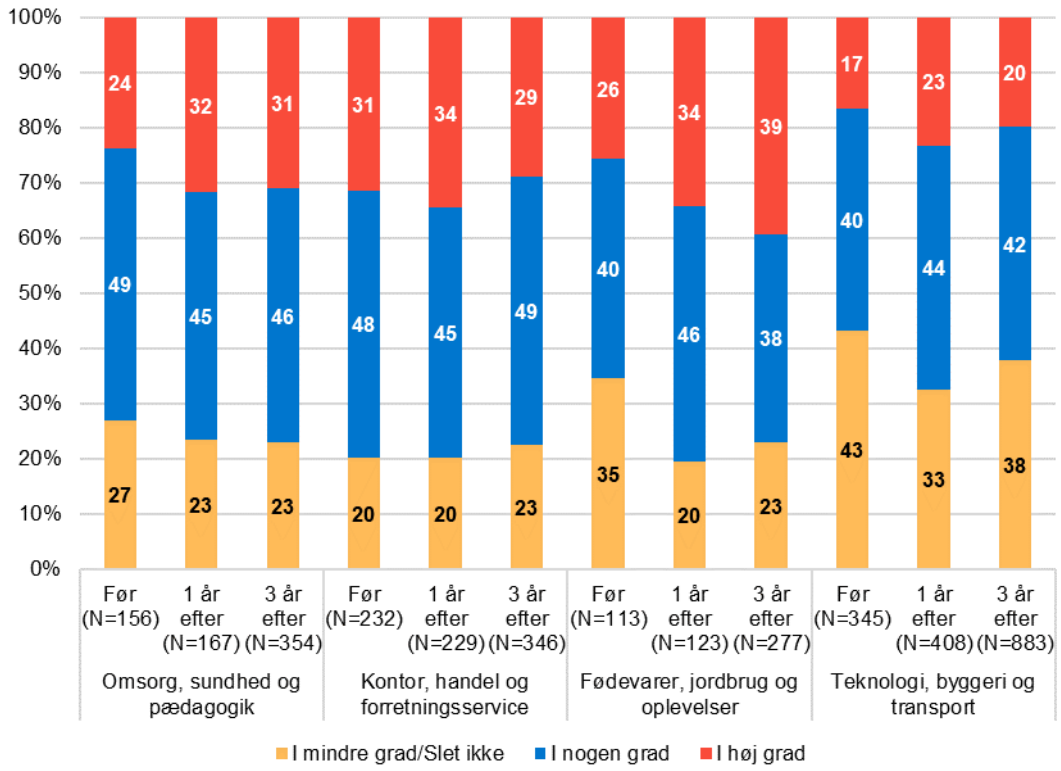
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

For at undersøge, om der forskelle i udviklingen for de forskellige grupper af elever under 25 år, har VIVE foretaget den samme analyse fordelt på elever, der henholdsvis kommer direkte fra 9.-10. klasse, de øvrige elever under 25, og elever, der er 25 år eller derover. Her genfindes resultaterne fra ovenstående med, at en mindre del af eleverne tre år efter reformen vurderer, at de kommer godt ud af det med holdkammeraterne, når man sammenligner med før og et år efter (jf. Bilagsfigur 4.72). Faldet er ikke voldsomt, men er dog signifikant for elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, og de øvrige elever under 25 år.

De fysiske rammer for socialt samvær er uforandret på tre ud af fire områder

Blandt både lederne og lærerne svarer størstedelen, at de fysiske rammer på skolen i høj grad eller i nogen grad giver mulighed for socialt samvær mellem eleverne (jf. Figur 5.8 og Bilagsfigur 4.73).

Figur 5.8 I hvilken grad giver skolens eller afdelingens fysiske rammer og udstyr mulighed for socialt samvær mellem eleverne? Procent



Anm.: Forskellene mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet for hvert hovedområde. Forskellen mellem før og 1 år efter er signifikant for hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, mens forskellen mellem før og 3 år efter er signifikant for Fødevarer, jordbrug og oplevelser på et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 1 år efter og 3 år efter. N for før = 846, N for 1 år efter = 927, N for 3 år efter = 1.860. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Når der på baggrund af Figur 5.8 ses på udviklingen af lærernes vurdering af, hvorvidt skolens eller afdelingens fysiske rammer og udstyr giver mulighed for socialt samvær mellem eleverne, er der kun sket en signifikant positiv udvikling for hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser. På dette hovedområde vurderer 26 % af lærerne, at rammerne i høj grad gav mulighed for socialt samvær før reformen, sammenlignet med 39 % af lærerne, der angiver det samme tre år efter reformen. For området Teknologi, byggeri og transport er der sket en signifikant

udvikling fra før reformen til et år efter. Denne udvikling er dog vendt igen tre år efter reformen, så lærernes vurdering af de fysiske rammer er status quo i forhold til før reformen. Alt i alt ser det således ud til, at der i følge lærernes vurdering ikke er sket nogen særlig udvikling på området, hvilket indikerer en implementeringsfejl i forhold til forandringsteorien, og dermed er den resterende del af argumentationskæden også svækket eller ikke til at underbygge på baggrund af data og forandringsteori.

5.4.1 Elevernes vurdering af det sociale miljø i sammenhæng med deres trivsel og fastholdelse

I forandringsteorien er indsatserne i reformen omkring ungespor, ungdomsuddannelsesmiljø og holdfællesskaber kædet sammen med reformmålene. For at undersøge, om dele af denne kæde kan genfindes på baggrund af de indsamlede data, har VIVE undersøgt sammenhængen mellem elevernes vurdering af det sociale miljø og deres trivsel og fastholdelse. Spørgsmålet er, hvorvidt elever, der i højere grad føler sig som en del af en fast klasse, som kommer godt ud af det med kammeraterne, og som føler sig inkluderet på skolen, også trives bedre og har et lavere frafald.

Analysen indikerer, at de forventede sammenhænge fra forandringsteorien eksisterer, således at et bedre socialt miljø hænger sammen med en bedre trivsel og fastholdelse (jf. Tabel 5.4). Resultaterne viser således en signifikant sammenhæng mellem elevernes trivsel, og om de er en del af en fast klasse, om end sammenhængen ikke er særlig stor. Derimod er der en større og statistisk signifikant sammenhæng mellem elevernes trivsel, og hvorvidt de kommer godt ud af det med deres holdkammerater, og om de føler sig udenfor.

Tabel 5.4 Sammenhæng mellem det sociale miljø og elevernes trivsel

Sociale miljø	Normaliseret trivselsindeks	Frafald (ja/nej)	(Svarmuligheder)
Jeg føler/følte mig som en del af en fast klasse	0,07***	1,41***	1 = det meste af tiden … 4 = slet ikke
Jeg føler/følte mig uden for på skolen	-0,32***	0,74***	1 = helt enig … 5 = helt uenig
Jeg kommer/kom godt ud af det med holdkammerater	0,36***	1,29***	1 = helt enig … 5 = helt uenig

Anm.: Bemærk, at spørgsmålet er negativt formuleret, og koefficienten dermed skal tolkes, således at en højere besvarelsesværdi er bedre. Begge modeller kontrollerer for køn, alder, etnicitet, folkeskolekarakterer, elevtype og hovedområde. Observationsantallet er omkring 4.100. Standardafvigelserne i de respektive indeks er 0,6 (Jeg føler/følte mig som en del af en fast klasse); 1,17 (Jeg føler/følte mig uden for på skolen); 0,9 (Jeg kommer/kom godt ud af det med holdkammerater). *** Alle estimater er statistisk signifikante på et 1 %-niveau.

Note: Hvis eleven svarer én standardafvigelse højere, og dermed i lidt mindre grad føler sig udenfor, så reducerer det mistrivslen med en tredjedel standardafvigelse på trivselsindekset. På samme måde, hvis en elev svarer én standardafvigelse højere i forhold til, om vedkommende kommer godt ud af det med sine holdkammerater, så øges trivslen med knap en tredjedel standardafvigelse.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Hvis vi i stedet for ser på sammenhængen mellem fastholdelsen og de tre indikatorer for det sociale miljø, så viser analyserne, at der en statistisk signifikant sammenhæng mellem på den ene side at være en del af en fast klasse, og at eleven ikke føler sig udenfor, og på den anden side risikoen for at falde fra erhvervsuddannelsen. Således har en elev, der ikke føler sig som en del af en fast klasse, en højere risiko for at forlade uddannelsen, end en elev, der føler sig som en del af en fast klasse. Selvom vi ikke finder en sammenhæng mellem ungdomsmiljøet og fastholdelse, understøtter disse resultater formodningen om, at det sociale miljø er et relevant sted at sætte ind i forhold til fastholdelse.

På samme måde viser resultaterne, at en elev der er "lidt enig" i, at han eller hun føler sig udenfor, har en lavere risiko for at falde fra uddannelsen end elev, der erklærer sig "helt enig". Der er også en signifikant sammenhæng mellem det at komme godt ud af det med holdkammeraterne og risikoen for at forlade uddannelsen.

5.4.2 Elevernes vurdering af det sociale miljø og sammenhængen med overgangen til hovedforløb

VIVE har undersøgt sammenhængen mellem elevernes vurdering af det sociale miljø og overgangen til hovedforløbet, som det er kædet sammen i forandringsteoriens virkningskæde. De statistiske analyser viser, at der er en stærk og signifikant sammenhæng, sådan at elever, der trives bedre i det sociale miljø, i højere grad overgår direkte til hovedforløbet (jf. Tabel 5.5). Dermed underbygges forandringsteoriens virkningskæde i sidste led mod reformmålet om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Elevernes opfattelse af det sociale fællesskab er sammensat af besvarelser på spørgsmålet, om de føler sig som en del af en fast klasse, om de føler sig som en del af det sociale fællesskab, og om de kom godt ud af det med holdkammeraterne. Resultaterne viser, at de elever, der svarer mere negativt, har en signifikant lavere sandsynlighed for at overgå direkte til hovedforløbet i størrelsesordenen 35-37 %.

Tabel 5.5 Direkte overgang til hovedforløb

	Samlet		Separat	
	Odds ratio	**Signifikans**	**Odds ratio**	**Signifikans**
Socialt fællesskab på holdet (vægtet og standardiseret indeks) a)	0,65	***	0,63	***

Anm.: Indekset er vægtet, standardiseret og normaliseret, om end fordelingen af indekset er skæv, da det er sammensat af kun tre spørgsmål med en lav grad af variation, idet flertallet af elever overvejende har en positiv vurdering af det sociale fællesskab.

Note: Pseudo R2 for den samlede model er 0,071, mens den varierer mellem 0,054 og 0,07. Logistisk regressionsmodel med kontrolvariabler for køn, alder, etnicitet, hovedområde samt karakterer fra grundskolen. Mellem 1.775 og 1.819 besvarelser. a) En højere værdi svarer til en mere negativ tilkendegivelse fra eleven. Svarmulighederne er ja eller nej, hvor ja er kodet som 1 og nej som 0. *, ** og *** indikerer signifikans på henholdsvis et 10 %-, 5 %- og 1 %-niveau – flere stjerner betyder mindre statistisk usikkerhed.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2016 og registerdata.

Samlet set peger analyserne af betydningen af det sociale miljø og elevernes oplevelse af at være del af et fællesskab på, at det har betydning for deres mulighed for at trives og at overgå direkte til hovedforløbet.

5.5 Konklusion

I kapitlet er det dels blevet undersøgt, hvorvidt data kan underbygge, at der er sket en implementering af reformens initiativer, som de er formuleret i forandringsteorien for indsatsområdet, dels er det blevet undersøgt, hvorvidt data kan underbygge forandringsteoriens virkningskæder, som fører frem mod reformens fire mål.

Mens GF1 og de faste holdfællesskaber er implementeret, viser kapitlet udfordringer i forhold til implementeringen af daglig motion og bevægelse, der ifølge lederne har været ét af de sværeste initiativer i reformen at implementere.

Analyserne peger på, at daglig motion og bevægelse i undervisningen tre år efter reformen er mindst udbredt på de store skoler.

Kapitlet understøtter forandringsteoriens virkningskæde om, at elever, der dyrker motion og bevægelse, trives bedre end elever, der ikke gør det som led i undervisningen. Samtidig kan vi se en sammenhæng, så elever, der dyrker motion og bevægelse, i højere grad overgår til hovedforløbet, hvilket er et delmål for reformmålet om, at "flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse". Der er derfor god grund til at have implementeringen af indsatsområdet Motion og bevægelse endnu mere i fokus i fremtiden.

Et andet centralt element i indsatsområdet er etableringen af et ungdomsuddannelsesmiljø – blandt andet igennem GF1, hvor elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, samles i et 20 ugers forløb, inden de påbegynder deres uddannelsesretninger på GF2. Endvidere vægter reformen etableringen af holdfællesskaber. Lederne peger generelt set på, at de faste fællesskaber har været lette at implementere, hvilket understøttes af, at langt hovedparten af eleverne oplever at gå i en fast klasse.

På trods af implementeringen af GF1 og de faste holdfællesskaber vurderer elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse, ungdomsuddannelsesmiljøet lige godt før og efter reformen. Ligeledes er der ikke tegn på, at elevernes sociale relationer til deres holdkammerater er styrket efter reformen. Eleverne er tre år efter reformen mest kritiske i forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet på de store skoler.

Virkningskæden, som den er formuleret i forandringsteorien for et attraktivt erhvervsungdomsuddannelsesmiljø, kan kun delvist underbygges med baggrund i data, idet der som nævnt har været implementeringsudfordringer. De statistiske analyser viser imidlertid, at der er en stærk og signifikant sammenhæng mellem elevernes vurdering af det sociale miljø og overgangen til hovedforløbet, sådan at elever, der trives bedre i det sociale miljø, i højere grad overgår direkte til hovedforløbet. Ligeledes peger analyserne på en sammenhæng mellem elevernes oplevelse af det sociale miljø og deres trivsel samt fastholdelse, således at elever, der vurderer det sociale miljø bedre, også trives bedre og har større sandsynlighed for at blive fastholdt på uddannelsen. Der er derfor fortsat god grund til at fremme ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolerne.

6 Klare adgangskrav

Styrkelse af elevgrundlaget på erhvervsuddannelserne har været et af erhvervsuddannelsesreformens delmål. Et stærkere elevgrundlag forventes at forbedre elevernes læringsudbytte, øge søgningen fra fagligt stærke elever samt mindske frafaldet fra erhvervsuddannelser. I den oprindelige reformaftaletekst for erhvervsuddannelsesreformen (Regeringen et al., 2014) fremhæves de positive virkninger af styrket elevgrundlag at være, at man mindsker risikoen for, at eleverne oplever nederlag, og samtidig skaber bedre forudsætninger for undervisning af høj kvalitet.

Skærpede adgangskrav knyttet til overgangen fra folkeskolen til erhvervsuddannelserne kombineret med alternative adgangsmuligheder udgør hovedinitiativerne på indsatsområdet. Disse initiativer er præsenteret i boksen nedenfor.

Initiativer på indsatsområdet Klare adgangskrav

- Elever skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik samt være vurderet uddannelsesparate for at blive optaget efter 9. og 10. klasse
- Elever skal kunne optages ud fra en helhedsvurdering baseret på en skriftlig prøve og en samtale på erhvervsskolen
- Elever med uddannelsesaftale og eller ungdomsuddannelse skal sikres adgang (lov)

Det centrale initiativ til at styrke elevgrundlaget er indførslen af kravet om, at elever kun kan optages på et grundforløb, hvis de som minimum har opnået karakteren 02 i dansk og matematik i de afsluttende prøver fra grundskolens 9. eller 10. klasse. Desuden skal man være erklæret uddannelsesparat. Et sådant krav var ikke gældende før reformen, hverken i forhold til karakterer eller parathedsvurderingen.

Adgangsvejen på basis af karakterer og uddannelsesparathedsvurdering er suppleret med tre alternative adgangsveje. Det skal sikre, at kvalificerede elever, som ikke opfylder karakterkrav og parathedsvurdering, stadig kan optages på grundforløbet. Det kan enten ske ud fra 1) en helhedsvurdering af eleven baseret på en skriftlig prøve og samtale på erhvervsskolen, 2) at eleven har en uddannelsesaftale med en virksomhed, eller 3) at eleven allerede har gennemført en ungdomsuddannelse.

Kapitlet belyser, hvorvidt de nye adgangsveje er blevet omsat til praksis på skolerne, og om disse har medført ændringer i elevgrundlaget her. Der er særligt fokus på ledere, lærere og elevers vurderinger af blandt andet udviklingen i elevernes deltagelse og motivation i undervisningen. Desuden undersøger kapitlet mønstre og forskelle i implementering og resultater på tværs af hovedområder og skoler af forskellig størrelse.

6.1 Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsesspørgsmålene i dette kapitel er formuleret med udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet Klare adgangskrav (Bilag 2) og fremgår i boksen nedenfor.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af initiativer på indsatsområdet

- Er de nye adgangsveje blevet omsat til praksis?
- Hvordan er optagelsesprøver og helhedsvurdering blevet implementeret?

Resultater af indsatsområdet

- Er andelen af elever med de nødvendige forudsætninger for at gennemføre en eud-uddannelse steget?
- Er andelen af elever, der har den nødvendige adfærd og motivation i forhold til undervisning i et godt eud-forløb steget?
- Er der forskelle mellem hovedområder og skolekarakteristika i forhold til udviklingen?

I kapitlets konklusion foretages en samlet vurdering af indsatsområdets implementering og resultater samt de virkningskæder, som er opstillet i indsatsområdets forandringsteori (Bilag 2).

6.2 Implementering af nye adgangsveje

De nye adgangsveje er blevet omsat til praksis. Adgangskrav baseret på relativt simple og entydige kriterier som karakterer og uddannelsesparathedsvurderinger har været benyttet fra reformens første år. Samtidig har antallet af gennemførte helhedsvurderinger og optagelsesprøver også haft et betragteligt omfang siden reformens start. I 2015 var 4.300 personer i perioden juli til august indkaldt til prøve. I alt 1.700 bestod, og ca. 1.400 startede efterfølgende på en erhvervsuddannelse (Søndergaard et al., 2017). Fra juni til august 2018 var 3.300 personer indkaldt til optagelsesprøve. 1.400 personer bestod optagelsesprøven, og heraf startede ni ud af ti, svarende til 1.200, efterfølgende på en erhvervsuddannelse. Det vil sige, at lidt over en tredjedel af de, der gik til prøve, startede på en erhvervsuddannelse (UVM, 2019).

Implementeringen af optagelsesprøver og samtaler som grundlag for en helhedsvurdering er vigtigt, hvis reformen skal lykkes med at optage de kvalificerede, men mindre bogligt stærke elever, som ikke kan optages ad de øvrige adgangsveje. Andelen af elever optaget via optagelsesprøver var cirka 7 % i 2018, mens den tilsvarende andel for 2015 er blevet estimeret til cirka 5 %. En mindre del af de potentielle elever, som dumper til optagelsesprøven, optages desuden alligevel, fordi de ud fra en helhedsvurdering stadig vurderes at være kvalificeret.

Den forholdsvis store gruppe af personer, der har skullet til samtale på skolerne og have en helhedsvurdering, har oplagt været en stor, ny opgave for skolerne. VIVEs forrige rapport om grundforløbet efter reformen peger på, at skolerne griber selve gennemførelsen af helhedsvurderinger og optagelsesprøver an på forskellig vis (Søndergaard et al., 2017). Over halvdelen af lederne oplever tre år efter reformen, at implementeringen af disse samtaler og helhedsvurderinger af eleverne har været relativ let (jf. Bilagsfigur 4.74) Omtrent 60 % af lederne oplever således, at implementeringen af disse centrale initiativer forløber let, mens 40 % af lederne finder det svært eller meget svært. Det kan på den baggrund forventes, at initiativerne har haft mulighed for at opnå en virkning, men at denne i givet fald vil være lidt begrænset af, at en væsentlig del af lederne har haft svært ved at føre helhedsvurderingselementet ud i livet.

6.3 Styrkelsen af elevgrundlaget

Et væsentlig resultatet for indsatsområdet Klare adgangskrav vil være, at andelen af elever med de nødvendige forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse er steget efter reformen.

Den forrige evaluering af grundforløbet efter erhvervsuddannelsesreformen fandt, at der i reformens første år i 2015 var en mindre styrkelse af elevgrundlaget målt ud fra karaktergennemsnittet i dansk og matematik samt en højere andel af elever med henholdsvis et gennemsnit over 05 og en lavere andel med et snit under 02. Der var dog tale om gradvise ændringer, som ikke entydigt kan tilskrives reformen (Søndergaard et al., 2017, p. 76). En senere opgørelse, som også inkluderer 2016, viser en tendens til en svag styrkelse af elevgrundlaget fra før til efter reformen for alle elever på erhvervsuddannelserne, når det måles med det samlede karaktergennemsnit fra folkeskolens afgangsprøver (EVA, 2018, p. 44).

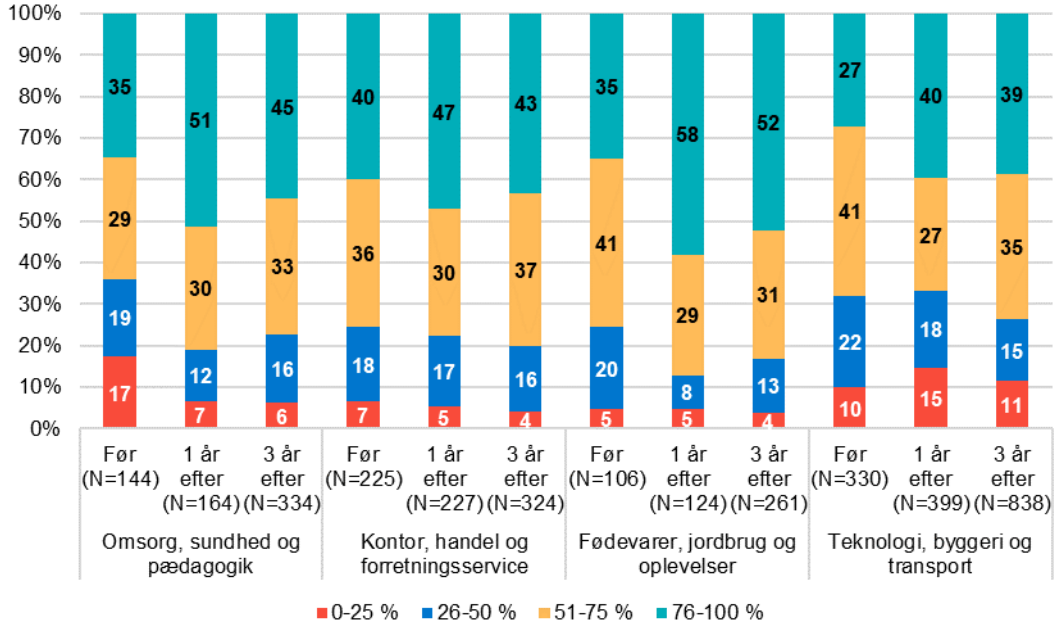
Karakterer er et stærkt mål for styrken af elevgrundlaget på erhvervsuddannelserne, men de fanger ikke alle relevante aspekter heraf. For eksempel er der ikke nogen sammenhæng mellem afklaring af uddannelsesvalg efter grundforløbet og folkeskolekarakterer. Det vil sige, at de elever, der i høj grad er afklarede om, hvilken uddannelse de vil i gang med efter GF1, *ikke* har højere eller lavere folkeskolekarakterer – hverken før eller efter reformen (jf. Bilagstabel 3.7). En kvalitativ undersøgelse fra VIVE viser, at manglede afklaring i forhold til uddannelse forekommer bredt blandt unge, og det kan tage form af både en afsøgende adfærd (en positiv oplevelse) og usikkerhed (en mere negativ oplevelse) hos de unge (Thomsen & Bom, 2019). Derfor er det også oplagt at supplere karaktermålingen af elevgrundlaget med alternative mål.

6.3.1 Lærernes vurderinger af elevernes boglige forudsætninger

En helt central aktørgruppe til at vurdere elevernes forudsætninger er lærerne på erhvervsuddannelserne. De skal skabe og udfylde de rammer, hvor eleverne tilegner sig ny viden og færdigheder. En forbedring af elevernes forudsætninger for at indgå i disse processer, således at lærernes undervisning faktisk kan føre til ny viden og færdigheder, er derfor et vigtigt resultat for indsatsområdet. Lærernes egen vurdering af elevernes forudsætninger på baggrund af faktisk undervisningserfaring er derfor også et mål, der indkredser noget centralt om elevernes forudsætninger. Figur 6.1 viser lærernes vurdering af de boglige forudsætninger hos eleverne før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Kigger vi på situationen tre år efter reformen, har flertallet af eleverne ifølge lærerne de nødvendige boglige forudsætninger for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse (se også Bilagsfigur 4.75). Dette dækker over relativt store forskelle i forhold til hovedområderne. 83 % af lærerne inden for Fødevarer, jordbrug og oplevelser vurderer, at mere end halvdelen af eleverne har de nødvendige forudsætninger. Til sammenligning er tallet inden for det tekniske område 74 %, mens hele 11 % af lærerne på det tekniske område vurderer, at maksimalt 25 % af eleverne har de nødvendige forudsætninger.

Figur 6.1 Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) for at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter samt mellem før og 3 år efter for hovedområderne Teknologi, byggeri og transport, Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Omsorg, sundhed og pædagogik, og mellem 1 år efter og 3 år efter for Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Lærerne vurderer, at elevernes boglige forudsætninger er bedre efter reformen

Sammenlignet med situationen før reformen er der sket en udvikling, hvor lærerne i dag vurderer, at eleverne har bedre boglige forudsætninger end før reformen. Udviklingen har været mindst markant inden for det merkantile område, hvor ændringen heller ikke er statistisk signifikant. Denne generelle udvikling er i overensstemmelse med de registerbaserede opgørelser af ændringer i elevgrundlaget præsenteret ovenfor. Der ses dog også en tendens til, at der fra et år efter reformen til tre år efter reformen er et fald i andelen af lærere, der vurderer, at mellem 76 % og 100 % af eleverne har de nødvendige boglige forudsætninger. Forskellen er ikke statistisk signifikant, og den bør fortolkes som et udtryk for, at udviklingen er stagneret på et højere niveau end før reformen. Dette er en vigtig nuancering af den første evaluering af grundforløbet efter reformen, der netop pegede på en positiv udvikling fra før til efter reformen (Søndergaard et al., 2017, p. 72).

Samlet set peger denne undersøgelse på, at indsatsområdet om Klare krav – herunder det specifikke krav om karakteren 02 i dansk og matematik fra folkeskolens afgangsprøve – har haft den virkning, at eleverne har bedre boglige forudsætninger end før reformen. At der ikke har været den samme positive udvikling på det merkantile område, kan skyldes, at eux, hvor der stilles højere boglige krav til eleverne end på de øvrige erhvervsuddannelser, i forbindelse med reformen især er indført på det merkantile område. Så selvom andelen af elever med over 05 i karaktergennemsnit også steg på det merkantile område efter reformen (Søndergaard et al., 2017), smitter det måske ikke af på lærernes vurdering af elevernes boglige forudsætninger for at gennemføre uddannelsen, fordi de boglige krav er højere. Derudover blev elevernes

boglige forudsætninger i udgangspunktet vurderet bedst på det merkantile område inden reformen.

Ingen forskelle på lærernes vurderinger af elevernes boglige forudsætninger på små og store skoler

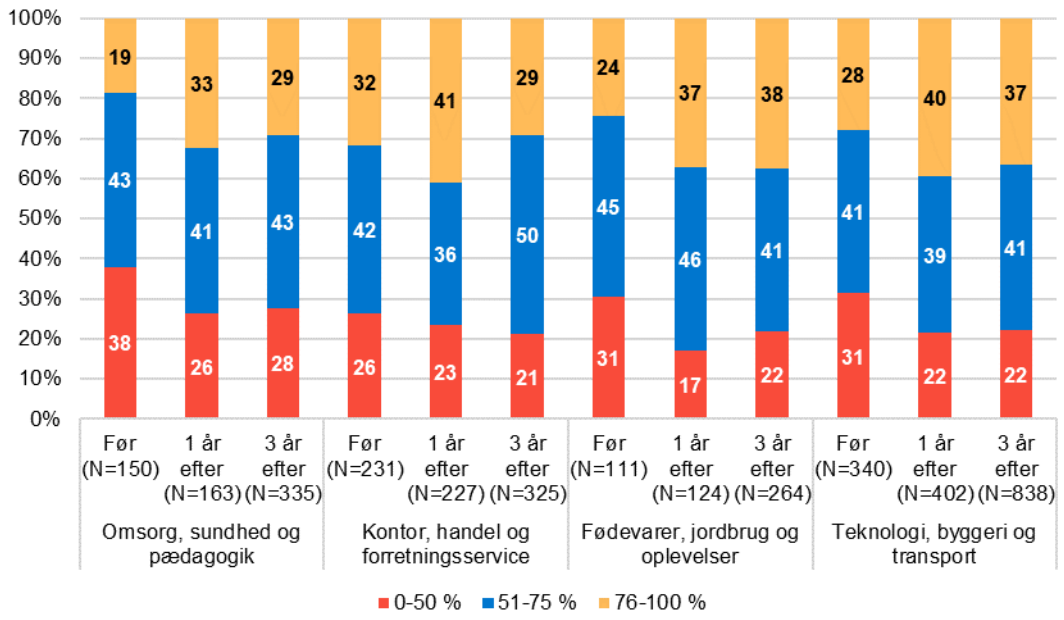
VIVE har undersøgt, om der er forskelle på lærernes vurderinger af elevernes boglige forudsætninger på små, mellemstore og store skoler. Når vi i regressionsanalysen kontrollerer for lærernes alder, køn, hovedområde og skolens regionale placering, kan vi på 5 %-niveau ikke finde nogen signifikante forskelle på lærernes vurderinger af elevernes boglige forudsætninger relateret til skolestørrelse (jf. Bilagstabel 3.3).

6.3.2 Elevernes personlige og sociale forudsætninger

At lykkedes med at øge gennemførslen og læringsudbyttet gennem et stærkere elevgrundlag handler også om elevernes personlige og sociale kompetencer.

Figur 6.2 viser lærernes vurdering af elevernes personlige og sociale kompetencer for at gennemføre en erhvervsuddannelse både før reformen, et år efter og tre år efter reformen. Det fremgår, at der tre år efter reformen var 78 % af lærerne, som vurderede, at mere end halvdelen af eleverne havde disse forudsætninger. Det svinger mellem 70 % og 80 % for de enkelte hovedområder (se også Bilagsfigur 4.76).

Figur 6.2 Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger for at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter samt mellem før og 3 år efter for hovedområderne Teknologi, byggeri og transport, Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Omsorg, sundhed og pædagogik, og mellem 1 år efter og 3 år efter for Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

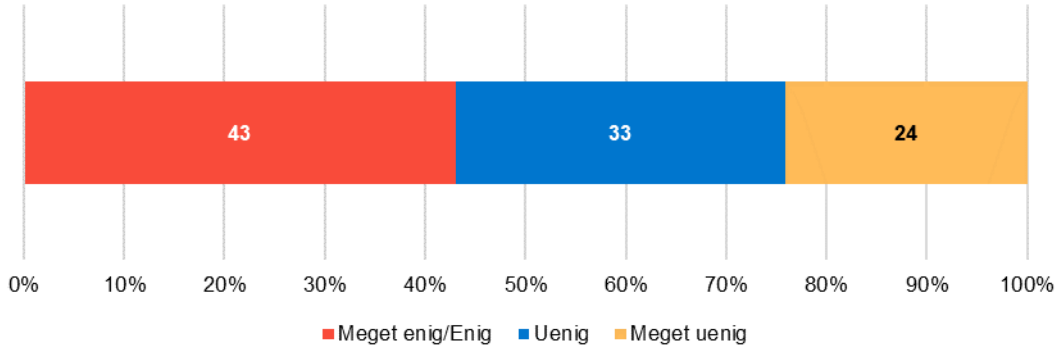
Lærerne vurderer, at elevernes personlige og sociale forudsætninger er bedre efter reformen

Sammenlignet med situationen før reformen er der sket en udvikling, hvor lærerne i dag generelt vurderer, at eleverne har bedre personlige og sociale forudsætninger, end de vurderede før reformen. Det gælder dog ikke for det merkantile område, hvor vurderingen tre år efter reformen er på niveau med lærernes vurdering før reformen. Dermed stikker det merkantile område ud fra det generelle mønster, ligesom det var tilfældet ved lærernes vurdering af de boglige kompetencer. For de øvrige hovedområder er der også en stagnation i udviklingen i vurderingen af de personlige og sociale kompetencer mellem det første og tredje år efter reformen, ligesom det var tilfældet med vurderingen af de boglige kompetencer. Denne udvikling falder således fint i forlængelse af den fortolkning, at der er tegn på, at indsatsområdet har bidraget til at øge elevgrundlaget på erhvervsuddannelserne bredt set.

Over halvdelen af lederne er uenige i, at elevgrundlaget er stærkere efter reformen

Disse forskellige mål på elevgrundlaget med registeroplysninger på elever og lærervurderinger af elevernes forudsætninger på forskellige tidspunkter kan suppleres med ledernes vurdering af reformens virkning på elevgrundlaget. Dette er et mindre stærkt direkte mål på styrken af elevgrundlaget og reformens virkning herpå, da det er bagudrettet og skal omsætte megen og kompleks information i en samlet vurdering. Men det er stadig relevant, fordi det fortæller noget om, hvorvidt kerneaktører i implementeringsprocessen som ledere oplever, at man lykkes med et kerneelement i reformen, og at delmålet om et stærkere elevgrundlag også bidrager til at realisere reformens mål som helhed. Hvis kerneaktører ikke oplever, at reformen lykkes, kan dette i sig selv være en hindring for at implementere reformen og nå dens mål (Winter & Nielsen, 2008). Figur 6.3 viser ledernes vurdering af, hvorvidt elevgrundlaget er blevet stærkere efter reformen.

Figur 6.3 Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvilke ændringer reformen har medført på din skole eller den afdeling, som du er ansvarlig for… Elevgrundlaget er blevet stærkere efter reformen?



Anm.: N=79
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

Tre år efter reformen erklærer mere end halvdelen af lederne sig enten uenige eller meget uenige i, at elevgrundlaget er blevet stærkere efter reformen, hvilket er i modstrid med lærernes besvarelser. Lærernes perspektiv vurderes i denne sammenhæng at veje tungere, idet de i sammenligning med lederne vurderes at have en tættere relation til eleverne.

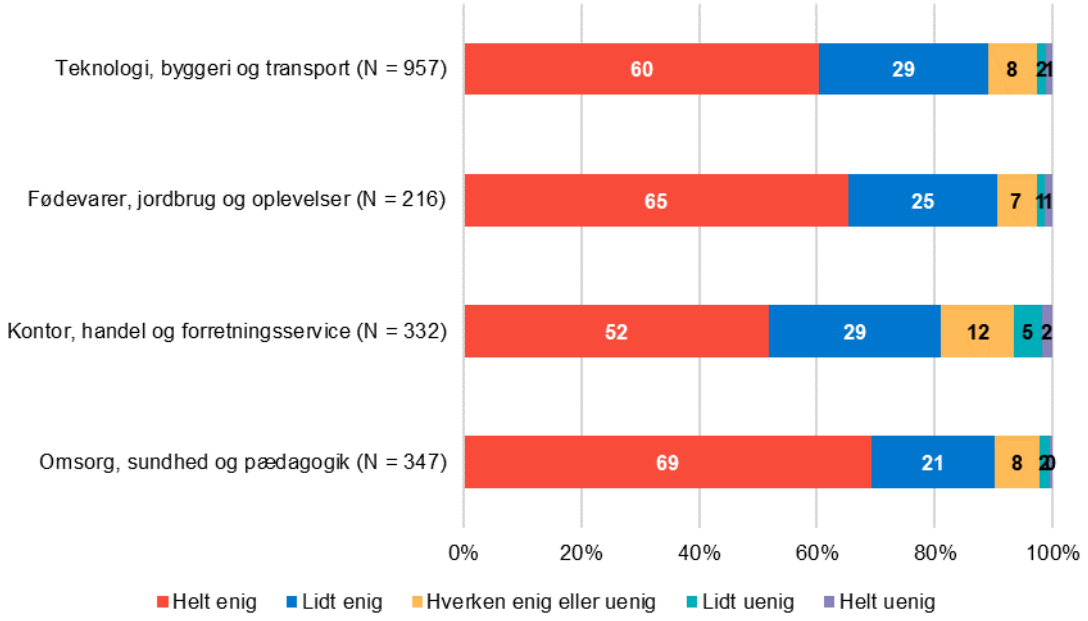
6.4 Aktiv deltagelse og motivation blandt eleverne

For at indsatsområdet Klare adgangskrav gennem et stærkere elevgrundlag kan øge lærings-udbyttet og mindske frafaldet, forventes dette, jf. forandringsteoriens virkningskæde, at ske gennem mere aktive og motiverede elever. Samtidig kan mere aktive og motiverede elever også i sig selv ses som en indikation på et stærkere elevgrundlag. Spørgsmålet om udviklingen i aktiv deltagelse og motivation og dets forskelle mellem hovedområder belyses gennem elevernes vurderinger.

Eleverne på det merkantile område vurderer deres deltagelse i timerne mindst positivt

Før udviklingen analyseres, er det relevant at afdække grundlæggende forskelle mellem områderne. Figur 6.4 viser andelen af elever på de fire hovedområder, der vurderer, i hvor høj grad de deltager aktivt i timerne.

Figur 6.4 Hvor enig eller uenig er du i, at... Jeg deltager/deltog aktivt i timerne?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er = 23.205.

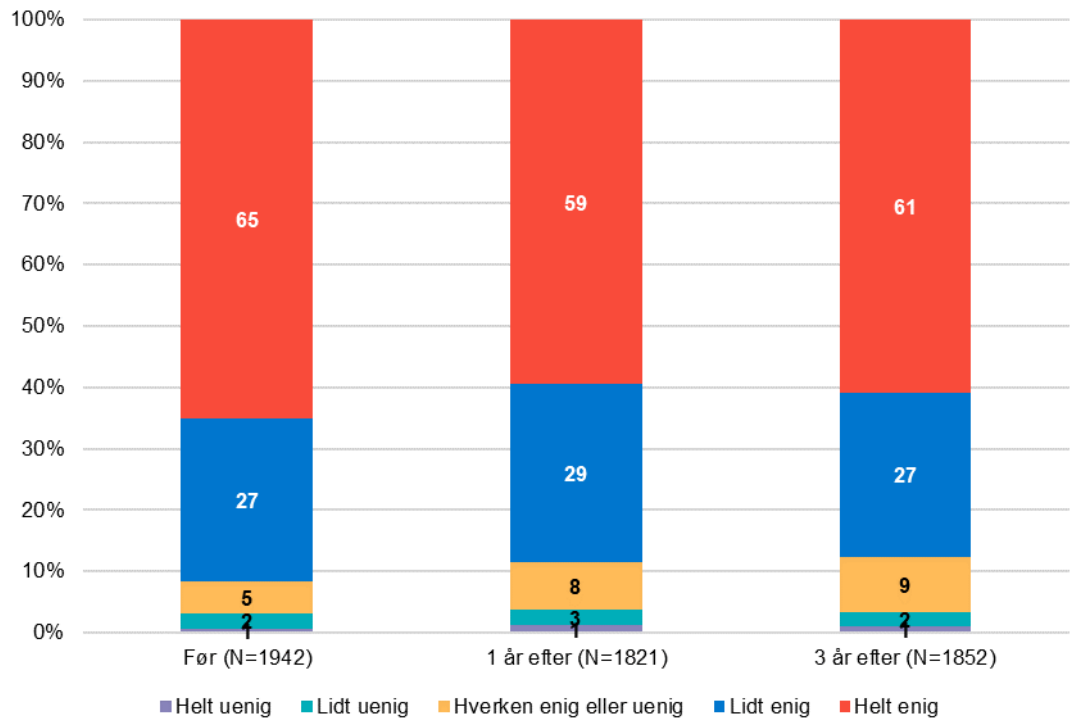
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Eleverne vurderer overvejende, at de deltager aktivt i timerne. Igen skiller det merkantile område sig dog ud. Mens godt 80 % af eleverne er lidt eller helt enige på det merkantile område, gælder det omkring 90 % af eleverne på de øvrige hovedområder. Dette understreger, at det merkantile område er præget af særlige udfordringer med at realisere indsatsområdets ønskede resultater, hvilket er et mønster, som genfindes på indsatsområderne Mere og bedre undervisning (kapitel 2) og Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø (kapitel 5) i forhold til implementeringen af daglig motion og bevægelse i undervisningen. For så vidt angår elevernes motivation for at lære nye ting, så er det desuden også inden for det merkantile område, at andelen af elever, der tilkendegiver, at de har lyst til at lære nye ting, er lavest. Overvejende mener eleverne dog selv, at de er nysgerrige og deltager aktivt i timerne (Bilagsfigur 4.77).

Fald i andelen af elever, der enige i, at de deltager aktivt i timerne

Virkningen af indsatsområdet samt opnåelsen af resultater undersøges dog bedst over tid. Figur 6.5 viser elevernes egen vurdering af, hvorvidt de deltager aktivt i timerne før reformen, et år efter reformen samt tre år efter reformen. Den er ikke opdelt på hovedområder, fordi nogle kategorier bliver for små til afrapportering.

Figur 6.5 Hvor enig eller uenig er du i, at... Jeg deltager/deltog aktivt i timerne?



Anm.: Forskellen mellem før (2014) og 1 år efter (2015), før og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter samt før og 3 år efter ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for før er 28.557, vægtet N for 1 år efter er 27.710, og vægtet N for 3 år efter er 23.205.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

En sammenligning mellem de tre år viser, at der er sket et lille fald i andelen af elever, der er helt enige i, at de deltager aktivt i timerne fra før reformen til både et år og tre år efter reformen. Forskellen mellem et år og tre år efter reformen er lille og ikke statistisk signifikant. I forhold til motivation for at lære nyt er der fra før reformen til tre år efter reformen et fald på 7 procentpoint i andelen af elever, der selv mener, at de har lyst til at lære nye ting, mens der fra et år efter reformen til tre år efter reformen er et ganske lille fald på 2 procentpoint, som ikke er statistisk signifikant (jf. Bilagsfigur 4.78). Når det baseres på elevernes egne vurderinger, er der således ikke sket nogen forbedring i deltagelse og motivation efter reformen. Omvendt er niveauet af motivation for lære generelt højt.

6.5 Konklusion

I forhold til implementeringen af indsatsområdet Klare adgangskrav er dette sket i form af, at adgangskravene bruges aktivt til optagelse. Samtidig er det nye og implementeringsmæssigt sværeste element i form af optagelsesprøver og helhedsvurderinger blevet implementeret på

skolerne med klare tegn på, at intentionen om at optage de kvalificerede elever, som falder uden for de nye karakterkrav, i hvert fald i et vist omfang nås.

Resultaterne følger i forlængelse af den skitserede virkningskæde i forandringsteorien i den forstand, at både registeranalyser og lærervurderinger indikerer, at der er kommet et stærkere elevgrundlag. Omvendt er der stor skepsis om disse resultater fra lederne, ligesom elevernes egen vurdering af aktivitet og motivation ikke tyder på et stærkere elevgrundlag. Der er dog tale om et højt niveau af motivation og deltagelse og små ændringer over tid.

Kapitlet peger på, at hovedområdet har betydning for, hvordan lærerne vurderer elevernes forudsætninger. Det merkantile område ser negativt ud, idet der her ikke ses indikationer på, at elevgrundlaget er styrket efter reformen. Eleverne på det merkantile område vurderer tre år efter reformen også selv deres deltagelse i timerne mindre positivt end eleverne på de øvrige hovedområder.

Kapitlets analyse af indsatsområdets implementering og resultater sandsynliggør den bagvedliggende forandringsteori. Der er sket en implementering af centrale reformelementer, ligesom der – som beskrevet i forandringsteorien – er tegn på opnåelse af visse af de forventede resultater. Der er således ikke tegn på store implementerings- eller teorifejl, hvilket grundlæggende ligger på linje med konklusionen i den forrige evaluering (Søndergaard et al., 2017).

7 Erhvervsuddannelse til voksne (euv)

Erhvervsuddannelsesreformen indeholder et selvstændigt spor for voksne elever. Dette spor udfoldes gennem det selvstændige indsatsområde erhvervsuddannelse til voksne. Formålet er, "at voksne på 25 år og derover skal have en mere attraktiv, overskuelig og målrettet vej fra ufaglært til faglært" (Regeringen et al., 2014). Gennem en bedre erhvervsuddannelse for voksne skal dette bidrage til at realisere reformmålene om, at flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, samt øge tilliden og trivslen på erhvervsuddannelserne.

De centrale initiativer på indsatsområdet er præsenteret i boksen nedenfor. Kernen i initiativerne er, at voksne over 25 år kan tage en erhvervsuddannelse med to kortere og individuelt tilpassede uddannelsesveje på grundforløbet (EUV1 og EUV2). Tilpasningen af forløbene skal ske ud fra en realkompetencevurdering, og der kan også gives merit for tidligere gennemførte uddannelsesforløb tilpasset de nye muligheder for euv. Et traditionelt forløb, som det kendes for unge under 25 år, er dog stadig en mulighed (EUV3). Alle voksne elever skal optages på samme vilkår som unge elever, hvilket for alle andre end EUV1 betyder, at de skal være erklæret uddannelsesparate og have mindst 02 i dansk og matematik fra folkeskolens afgangsprøve. Endelig skal der anvendes fagdidaktik og pædagogik, som understøtter voksnes læring.

Initiativer på indsatsområdet Erhvervsuddannelser til voksne

- Der oprettes tre uddannelsesveje for voksne:
  - Standardiserede og kortere forløb uden praktik for elever med mindst 2 års relevant erhvervserfaring. Kan individuelt afkortes yderligere. (EUV1)
  - Standardiserede og kortere forløb med praktik for elever med mindre end 2 års erhvervserfaring. Kan individuelt afkortes yderligere. (EUV2)
  - Forløb som for unge (dog uden GF første del), for elever uden erhvervserfaring eller ungdomsuddannelse (EUV3)
- Tilpasning af forløb sker ud fra en realkompetencevurdering med både en generel objektiv vurdering og en individuel vurdering
- Optagelseskravene er de samme som for unge
- Der skal anvendes en voksentilpasset fagdidaktik og pædagogik.

Fra 2018 blev reglerne om euv ændret, blandt andet med henblik at give eleverne mulighed for i mindre omfang at få afkortet deres uddannelsesforløb. Afkortning på grund af individuel merit blev således gjort til en ret frem for en pligt. Denne ændring er således sket mellem VIVEs målinger et år og tre år efter reformen, men rapporten er ikke designet til at kunne give en isoleret vurdering af betydningen af denne ændring.

I kapitlet afdækkes implementeringen af de tre voksenspor, og hvilke resultater der tre år efter reformen er opnået i forhold til at udvikle et godt voksenuddannelsesmiljø på erhvervsskolerne.

7.1 Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsesspørgsmålene, der behandles i dette kapitel, er formuleret med udgangspunkt i forandringsteorien for indsatsområdet Erhvervsuddannelse til voksne (Bilag 2) og fremgår i boksen nedenfor.

Undersøgelsesspørgsmål

Implementering af initiativer på indsatsområdet

- I hvor grad høj benyttes de tre voksenspor i erhvervsuddannelserne?
- I hvor høj grad sker der en afkortning?
- Sker afkortningen, så den sker ud fra kompetencer?
- I hvilket omfang er merit-initiativet omsat til praksis?
- I hvilket omfang er realkompetencevurderingen omsat til praksis?

Resultater af indsatsområdet

- Er der et godt voksenuddannelsesmiljø, og er det blevet bedre efter reformen?
- Hvad betyder afkortning og merit for det sociale miljø?
- Hvad betyder afkortning og merit for de faglige resultater?

Kapitlet rundes af med en vurdering af indsatsområdets forandringsteori og sammenhængen mellem implementering og resultater. Der er tale om en samlet vurdering på baggrund af de foregående temaer, hvilket udfoldes i kapitlets konklusion.

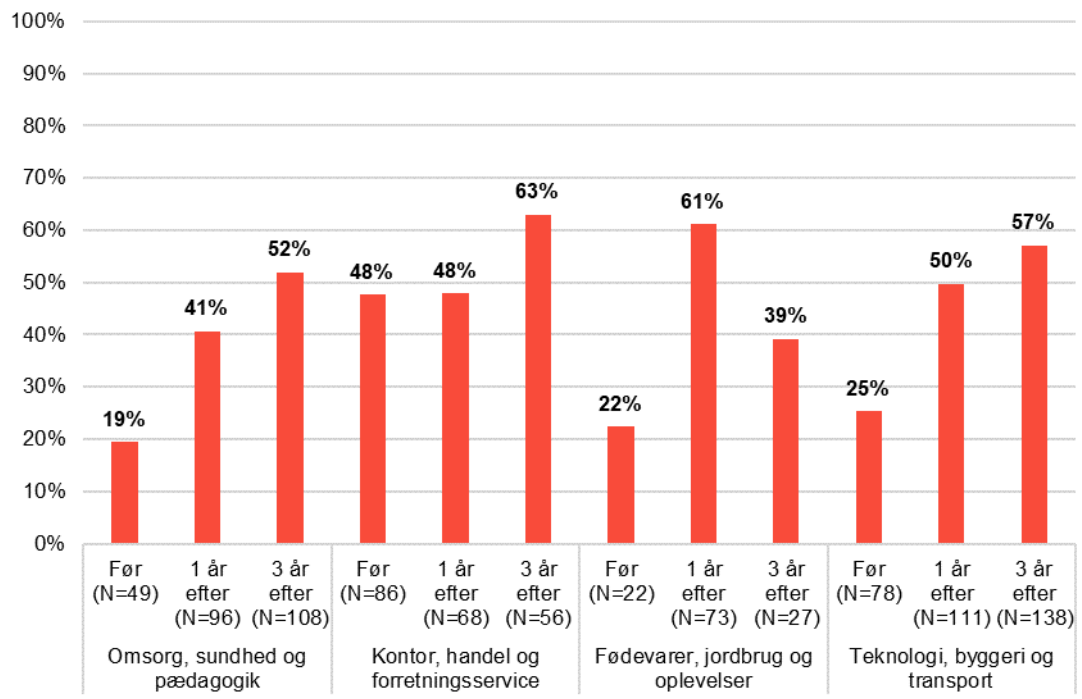
7.2 Implementering: omfang, merit og realkompetencevurdering

I det følgende afsnit præsenteres implementeringen af reformens initiativer i forhold til afkortning af forløb, merit og realkompetencevurdering, og der samles op på, i hvor høj grad disse initiativer er blevet omsat til praksis.

7.2.1 Afkortning af forløb

Afkortning af forløbene er et centralt element i indsatsområdet, da det skal gøre erhvervsuddannelser mere attraktive for de voksne elever. Figur 7.1 viser andelen af voksne elevers vurdering af, hvorvidt deres uddannelse er blevet afkortet som følge af uddannelses- og erhvervserfaring. Det opgøres både før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.1 Har du uddannelses- eller erhvervserfaring, som gør, at dele af din uddannelse er blevet forkortet, dvs. nogle fag, du ikke behøver at tage? Andel af voksne elever, der har sagt ja



Anm.: Forskellen før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, samt mellem 2014 og 2019 for Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5%-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 4.113, vægtet N for 2015 = 4.018, vægtet N for 2019 = 4.830.

Note: Figuren inkluderer kun voksne elever, dvs. elever der er 25 år og derover.

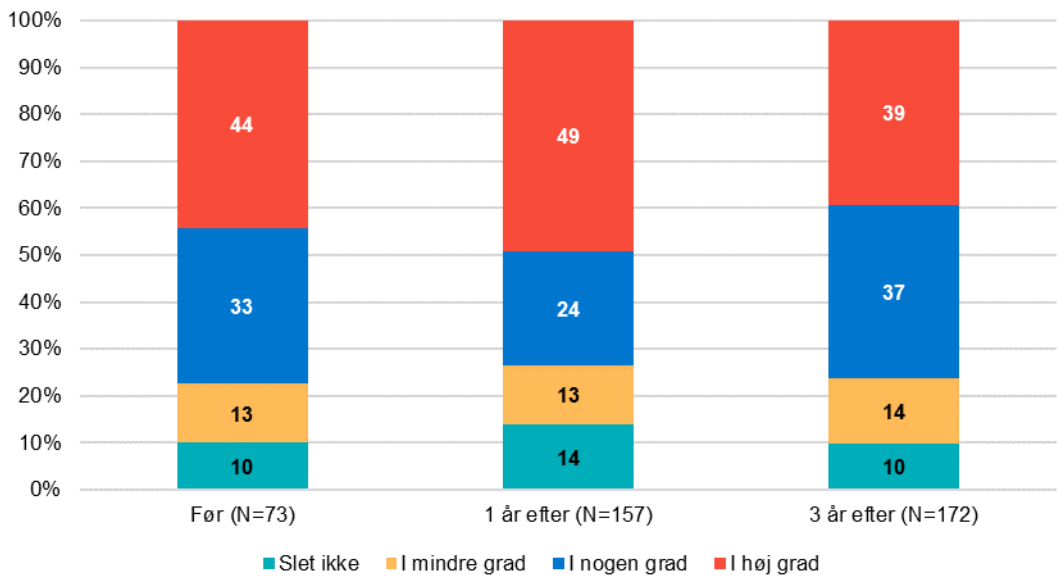
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

En stigende andel af voksne oplever at få afkortet deres forløb efter reformen

Den generelle trend er, at det i langt højere grad er vurderingen, at uddannelserne bliver afkorte efter reformen end før reformen. Disse ændringer er statistisk signifikante på alle fire hovedområder. Dette er en stærk indikation på, at afkortningen af forløb som en del indsatsområdets initiativer faktisk er blevet omsat til praksis.

Det næste oplagte spørgsmål er, om afkortningen sker, så det svarer til de kompetencer og meritter, som de voksne elever bringer med sig ind på erhvervsuddannelserne. Figur 7.2 viser elevernes vurdering af, hvorvidt den afkortning af deres uddannelse, som de har fået, var dækkende for, hvad de kunne i forvejen. Dette opgøres henholdsvis før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.2 Synes du, den afkortning du fik, var dækkende for det, du ved og kan i forhold til uddannelsen?



Anm.: Forskellen før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 1.295, 1.803 for år 2015 og 2.554 for år 2019.

Note: Figuren inkluderer kun voksne elever, dvs. elever der er 25 år og derover.

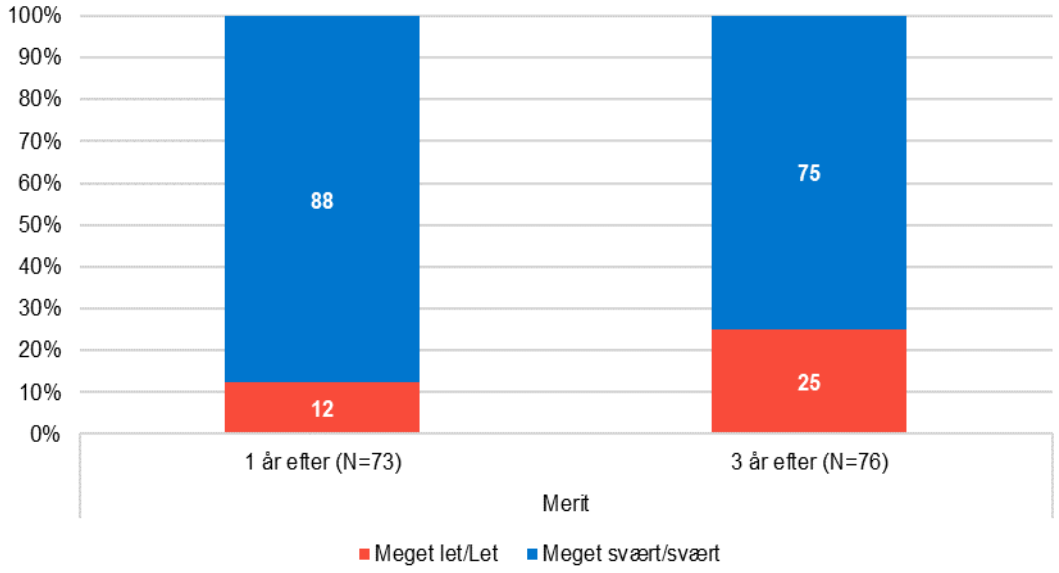
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

De voksne elever oplever afkortningen som lige dækkende før og efter reformen

Den oplevede præcision af afkortningen er grundlæggende den samme både før og efter reformen. De små forskelle mellem årene er ikke statistisk signifikante. Omtrent en fjerdedel af de voksne elever oplever slet ikke eller kun i mindre grad, at deres kompetencer blev afspejlet i afkortningen af deres uddannelse. Omvendt er det vurderingen fra omtrent tre fjerdedele, at dette sker i nogen eller i høj grad. Der således ikke tegn på, at arbejdet med at tilpasse uddannelserne til den enkelte elev er blevet bedre – set fra den enkelte elevs synsvinkel – med reformen. Men størstedelen af eleverne finder dog, at afkortningen faktisk kompenserer dem for nogle allerede tilegnede erfaringer og kompetencer.

Det rejser spørgsmålet, om de to initiativer, som ligger bag afkortningen, nemlig tildeling af merit og realkompetencevurdering, er svære at omsætte i praksis på den enkelte skole. Figur 7.3 viser ledernes vurdering af, hvorvidt initiativet om meritgivning har været let eller svært at implementere med særligt blik for de organisatoriske forhold. Det er målt både et år og tre år efter reformen.

Figur 7.3 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne... Merit?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en t-test. Forskellen er signifikant ved et 5 %-signifikansniveau.

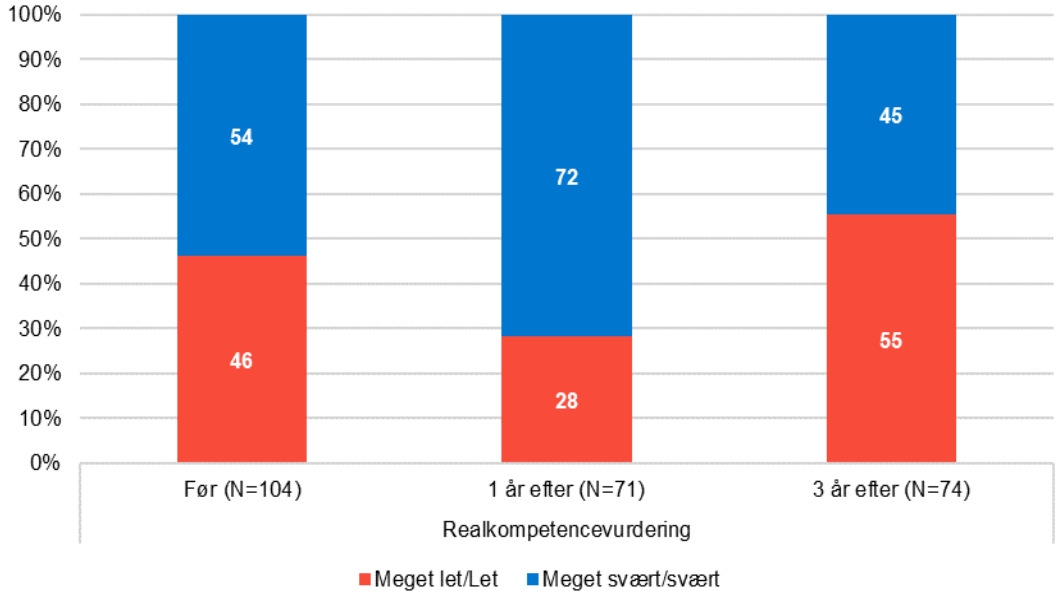
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Størstedelen af lederne oplever implementeringen af merit som svær

Størstedelen af lederne (75 %) oplever fortsat tre år efter reformen, at implementeringen af initiativet merit er svær eller meget svær. Andelen af ledere, der oplever, at implementeringen er let eller meget let, er dog steget fra 12 % i 2016 til 25 % i 2018, hvilket er en signifikant stigning. Niveauet er dog en tydelig indikation på, at merit ikke fuldt er ud er blevet omsat i praksis som ønsket. Den forrige evaluering af grundforløbene fandt ud fra kvalitative undersøgelser (Søndergaard et al., 2017, p. 137,142), at det ofte var udfordrende at håndtere reglerne om merit, ligesom det kunne være svært at integrere og håndtere elever, der – givet merit – undtages fra bestemte fag i undervisningsforløbene. Tilsvarende har EVA (2017a) peget på, hvordan merit kan gøre det sværere at etablere læringsfællesskaber og udfylde huller i elevernes skemaer.

Det gør det tilsvarende relevant at se på implementeringen af realkompetencevurderingen. Figur 7.4 viser ledernes vurdering af, hvorvidt det er let eller svært at implementere realkompetencevurderingen henholdsvis før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.4 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne... Realkompetencevurdering?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en t-test. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2016 samt 2016 og 2018 ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2015 og 2018 ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2015, 2016 og 2018.

Lederne er mere positive over for realkompetencevurderinger tre år efter reformen

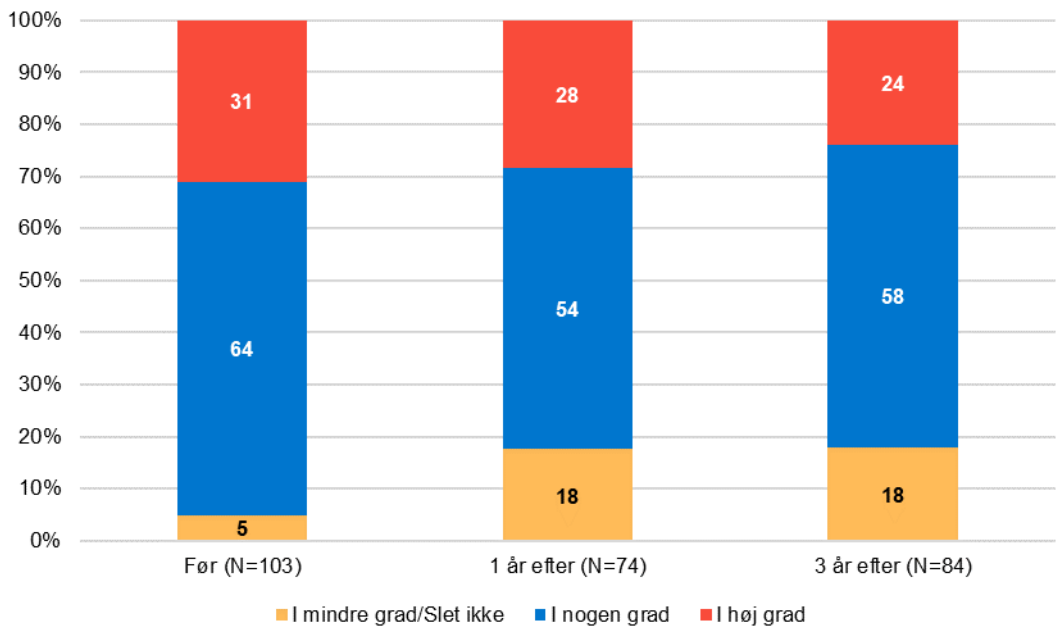
Tre år efter reformen er det 55 % af lederne, der oplever implementeringen som let eller meget let. Andelen af ledere, der oplever implementeringen af realkompetencevurdering som let eller meget let er samtidig steget markant og statistisk signifikant fra 28 % fra et år efter reformen til 55 % tre år efter reformen. Og selvom dette er et højere niveau end før reformen, hvor 46 % af lederne fandt det meget let eller let, så er der ikke statistisk signifikant forskel mellem før reformen og tre år efter reformen. Der tegner sig således et mere positivt billede af implementeringen af denne praksis, end der gjorde lige efter reformen. Niveauet er dog ikke markant anderledes end før reformen. Overordnet er det mere positivt billede, end det var tilfældet for merit.

7.3 Godt voksenuddannelsesmiljø

Et væsentligt resultat for indsatsområdet er at skabe et godt voksenuddannelsesmiljø. Spørgsmålet er derfor, om der er et godt miljø, og om det er blevet bedre efter reformen.

Figur 7.5 viser ledernes vurderinger af deres oplevelse af, om der er et godt voksenuddannelsesmiljø på den enhed, de leder. Det er vurderet både før reformen, et år efter reformen samt tre år efter reformen.

Figur 7.5 I hvilken grad oplever du, at... Der er et godt voksenuddannelsesmiljø på skolen/ afdelingen?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en Chi^2-test. Forskellen mellem før og 1 år efter samt før og 3 år efter er signifikant ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

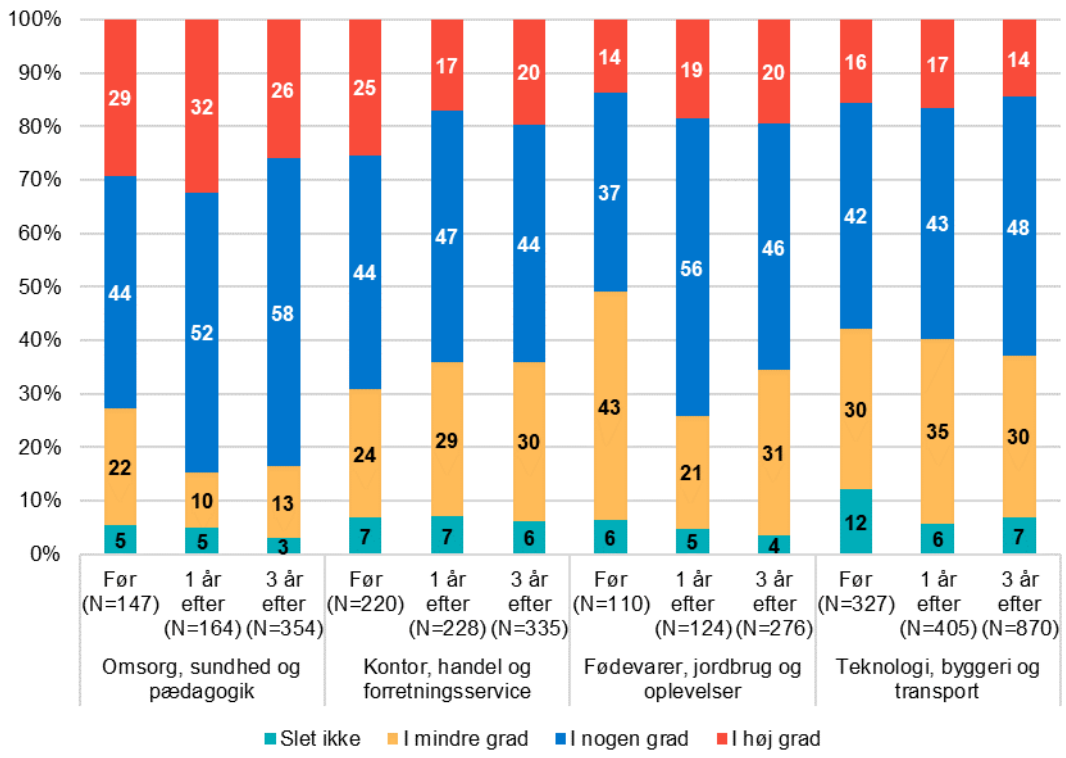
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2015, 2016 og 2018.

Lederes og læreres vurderinger af voksenuddannelsesmiljøet indikerer forskelligrettede udviklinger

Figur 7.5 tyder på, at der både før og efter reformen i en vis grad er et godt voksenuddannelsesmiljø på skolerne. Tre år efter reformen svarer over 80 % af lederne, at de i høj grad eller i nogen grad oplever, at der eksisterer et godt voksenuddannelsesmiljø på deres skole. Andelen af ledere, som vurderer dette, er dog faldet fra før reformen. Dette fald er statistisk signifikant. Ledernes besvarelser indikerer således, at voksenuddannelsesmiljøet er blevet dårligere med tiden.

Figur 7.6 viser lærernes oplevelse af, hvorvidt der er et godt voksenuddannelsesmiljø på de forskellige hovedområder før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.6 I hvilken grad oplever du, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en Chi^2-test for hvert hovedområde. Forskellen mellem før og 1 år efter reformen er signifikant for Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport, mens forskellen mellem før og 3 år efter reformen er signifikant for Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 1 år efter og 3 år efter.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Lærernes besvarelser tyder på, at voksenuddannelsesmiljøet har udviklet sig i en positiv retning på hovedområderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport, hvor andelene af lærere, der i nogen eller i høj grad oplever, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø, er steget efter reformen. For alle områder er det dog over 60 % af lærerne – og på Omsorg, sundhed og pædagogik helt op til 84 % af lærerne – som svarer, at der i høj grad eller i nogen grad er et godt uddannelsesmiljø for de voksne.

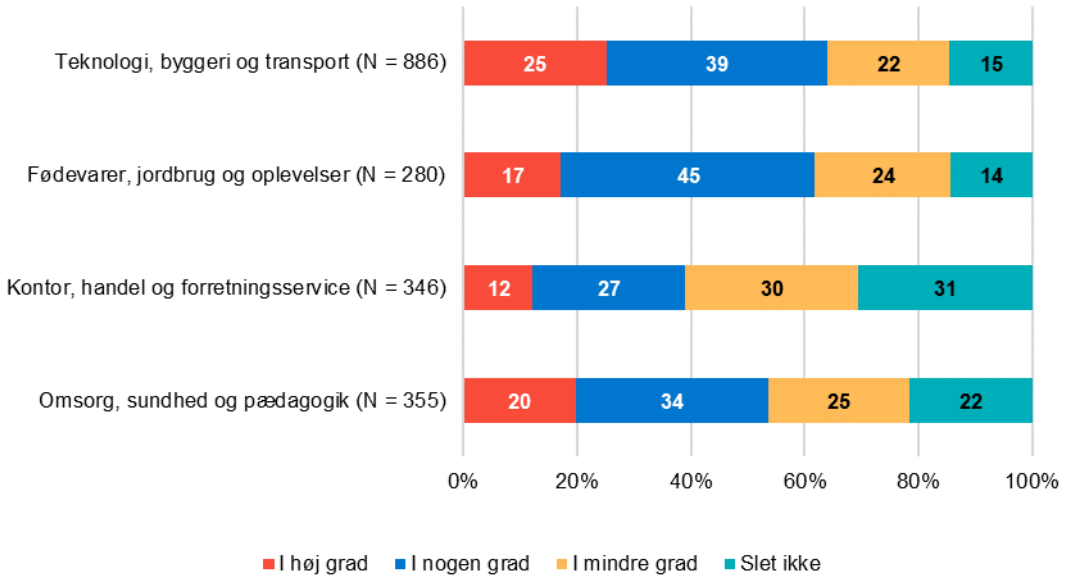
Elevernes besvarelser indikerer ingen udvikling i voksenuddannelsesmiljøet

Mens ledernes besvarelser indikerer en tilbagegang for voksenuddannelsesmiljøet, viser lærernes besvarelser en fremgang og elevernes besvarelser ingen udvikling. Omkring 70 % af de voksne elever trives på deres uddannelse, og det har ikke ændret sig fra før til efter reformen (se Bilagsfigur 4.79). Tre år efter reformen svarer 66 % af de voksne elever, at de kommer godt ud af det med deres holdkammerater, hvilket heller ikke har ændret sig signifikant fra før til efter reformen (se Bilagsfigur 4.72). Endelig er de voksne elevers oplevelse af at være en del af en fast klasse uændret fra et til tre år efter reformen (se Bilagsfigur 4.80).

Forbedringspotentiale i forhold til lærernes undervisning for elever med merit

En væsentlig faktor, som skal bidrage til et godt voksenuddannelsesmiljø, er, at det er muligt at tilpasse undervisningen til de voksne elevers behov. Figur 7.7 viser, i hvor høj grad lærerne differentierer undervisningen, så der tages højde for de voksne elevers merit tre år efter reformen.

Figur 7.7 I hvilken grad differentierer du undervisningen, så den tager højde for elever med merit for dele af undervisningen?



Anm.: Forskellene mellem et uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Kontor, handel og forretningsservice, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.867.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen.

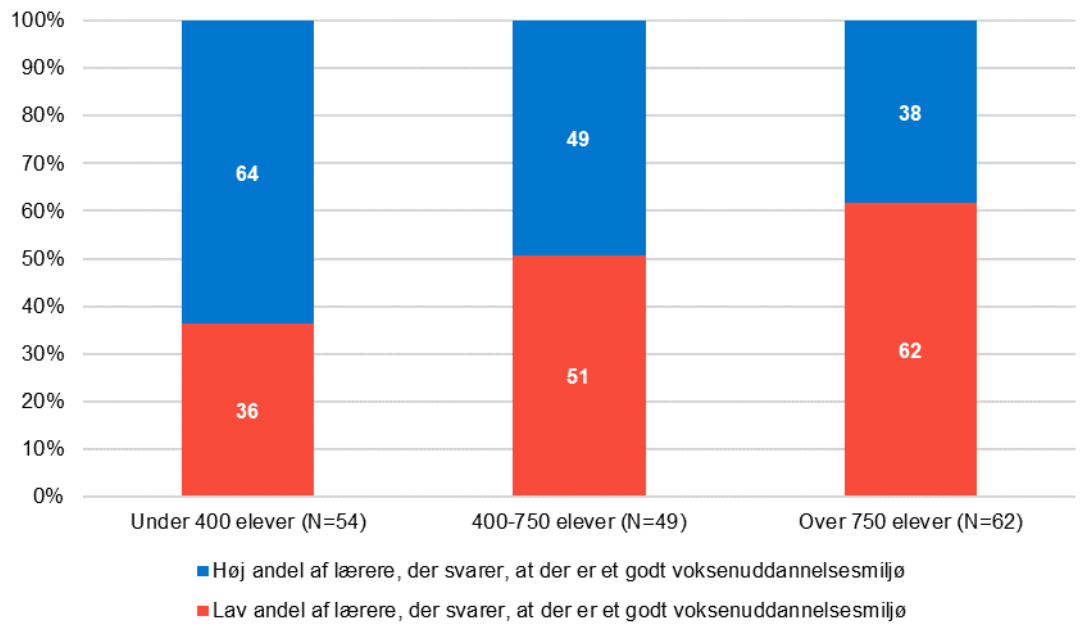
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Over halvdelen af lærerne på hovedområderne med undtagelse af Kontor, handel og forretningsservice vurderer, at de i nogen grad eller i høj grad differentierer deres undervisning. Dette tyder på, at der er etableret et fungerende voksenuddannelsesmiljø flere steder, men at der er et klart forbedringspotentiale.

Lærere oplever især på små og mellemstore skoler et godt voksenuddannelsesmiljø

Afslutningsvis er det også relevant at overveje, om et godt voksenuddannelsesmiljø særligt findes på skoler af en bestemt størrelse. Figur 7.8 viser, hvor stor en andel af lærerne, som mener, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø på små, mellemstore og store skoler.

Figur 7.8 Andelen af lærere, der svarer, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø, fordelt på små, mellemstore og store skoler



Anm.: Forskellen mellem en skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for små og store skoler ved et 5 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad oplever du, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø?". Høj andel svarer til over 75 % af lærerne, og lav andel svarer til under 75 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Regressionsanalysen, hvor der kontrolleres for lærerens alder, køn, hovedområde og skolens regionale placering, viser, at lærerne på store skoler i mindre grad vurderer, at voksenuddannelsesmiljøet er godt (se Bilagstabel 3.3). Dette er bemærkelsesværdigt – givet, at store skoler alt andet lige skulle have bedre muligheder for at differentiere undervisningen og skabe hold, hvor den individuelle tilpasning af undervisningen kan skabe grupper af elever med beslægtede forløb, ligesom det større antal voksne elever vil skabe en bedre basis for at etablere et egentligt voksenpædagogisk miljø. Det svarer ydermere til et mønster fra håndtering af klarere adgangskrav (se afsnit 6.3) og motion og bevægelse (se afsnit 5.2.1).

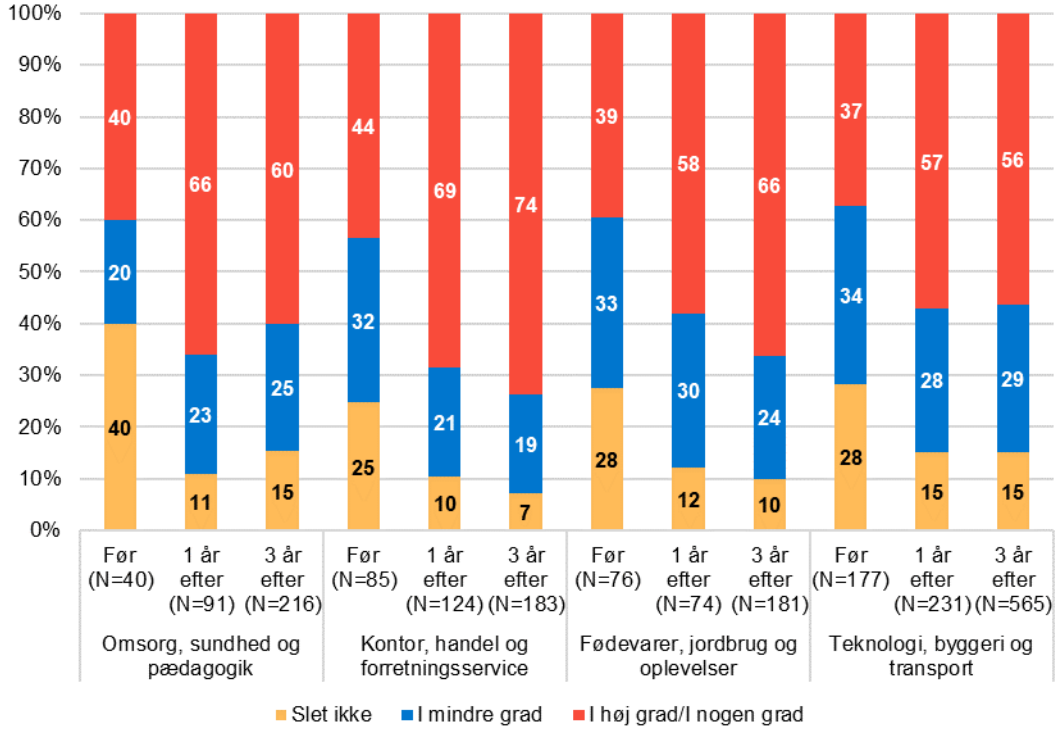
7.4 Betydningen af afkortning og merit for det sociale miljø

Et helt centralt element i forandringsteorien for indsatsområdet Erhvervsuddannelse for voksne er, at trivslen, motivationen og det faglige niveau styrkes. Det forudsætter blandt andet, at afkortning og merit gerne må have en positiv virkning på det sociale og det faglige miljø på uddannelserne – og i særdeleshed ikke må have en negativ virkning. Et oplagt spørgsmål er derfor, hvad afkortning og merit betyder for det sociale miljø.

Lærerne er mere kritiske efter reformen i forhold til betydningen af afkortning på det sociale fællesskab

Figur 7.9 viser lærernes oplevelser af, i hvilken grad elevernes afkortning af deres forløb gør det svært for dem at blive en del af fællesskabet. Dette er vist for de fire hovedområder både før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.9 I hvilken grad oplever du, at de elever, der har fået afkortet deres forløb, har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab (dvs. EUV 1, EUV 2 eller elever med anden afkortning)?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2016 samt 2015 og 2019 for alle hovedområderne ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2016 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Note: Figuren inkluderer ikke de lærere, som har svaret, at de ikke har elever, der har fået forkortet deres forløb. Derfor er antal observationer lavere end de øvrige figurer for lærere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

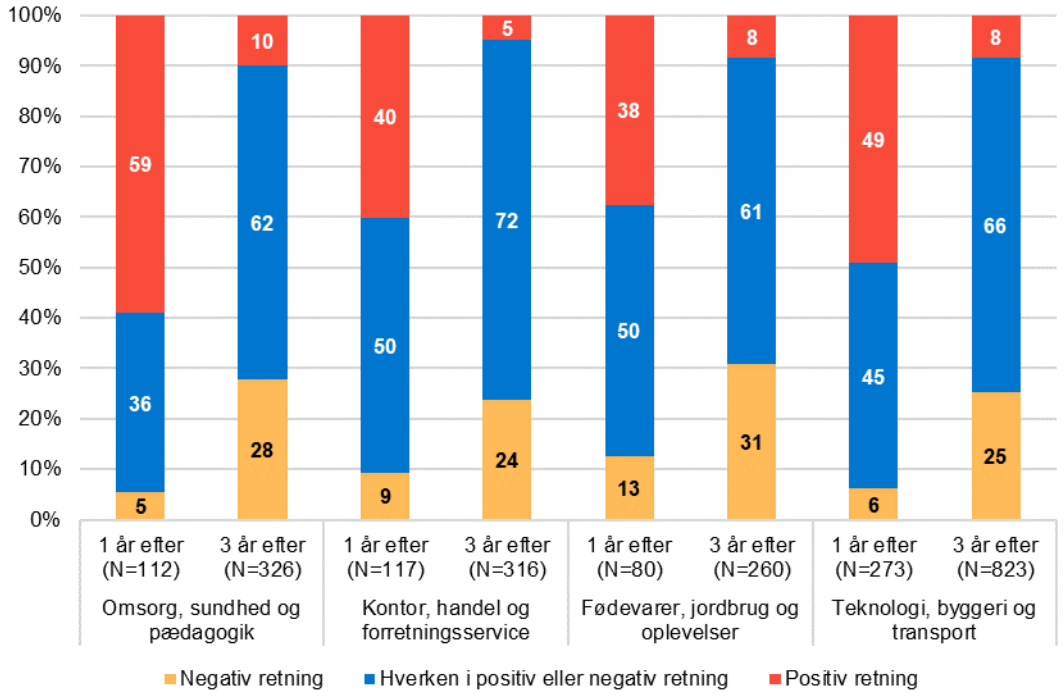
Sammenlignet med situationen inden reformen ses en klar stigning inden for alle hovedområder i lærernes vurdering af, at eleverne med afkortede forløb i nogen eller i høj grad har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab. Det er særligt markant inden for det merkantile område. Her er andelen med en så negativ vurdering tre år efter reformen også på 74 %.

Spørgsmålet er, hvilken betydning merit har for det sociale miljø på holdene. Her rettes fokus således også mod holdene og ikke mod den enkelte elev. Figur 7.10 viser lærernes oplevelse af, hvorvidt elevernes mulighed for at få merit har en positiv eller negativ betydning for det sociale miljø på holdene et år og tre år efter reformen.

Udfordringer i forhold til merit og det sociale miljø er øget i tiden efter reformen

Figur 7.10 viser lærernes oplevelse af merit-påvirkningen på det sociale miljø et år og tre år efter reformen fordelt på hovedområder.

Figur 7.10 Oplever du, at elevers mulighed for at få merit påvirker det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for alle hovedområderne ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2016 og 2018.

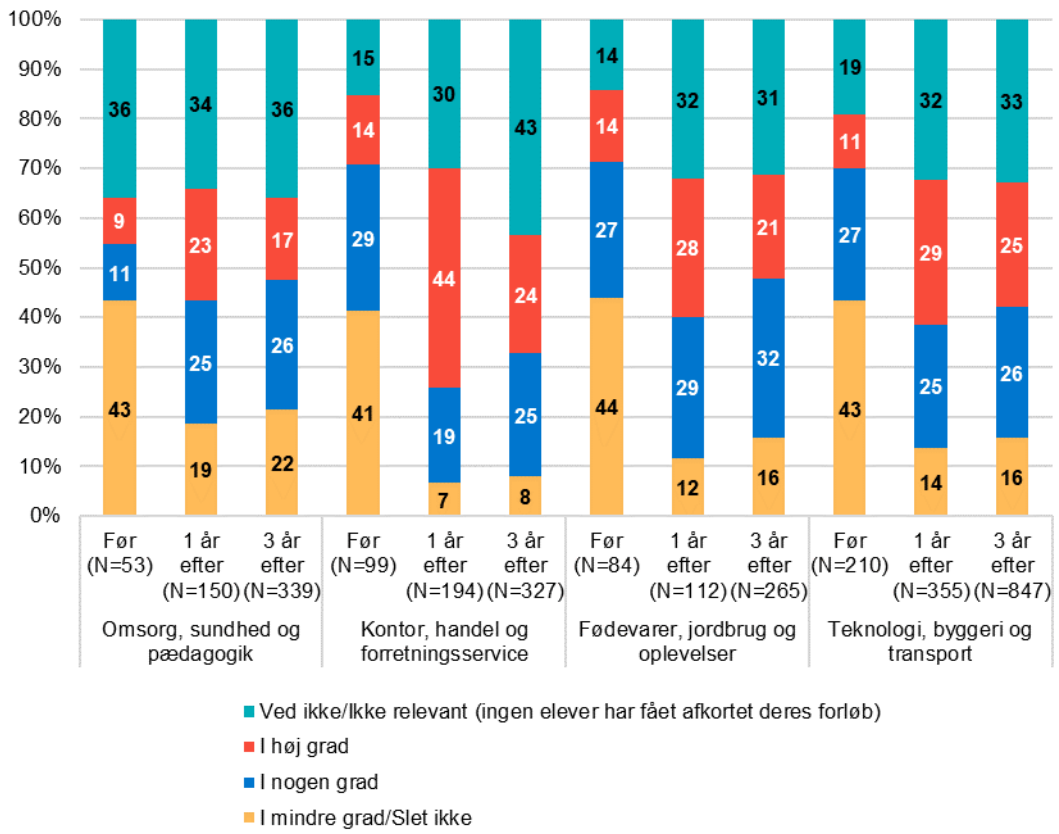
Lærerne vurderer, at det forhold, at elever på euv har merit for dele af undervisningen og derfor ikke skal deltage, har en negativ påvirkning på det sociale miljø på holdet. Udviklingen fra et år til tre år efter reformen er negativ på alle hovedområder, og denne udvikling er statistisk signifikant. Det indikerer, at arbejdet med at skabe et godt voksenuddannelsesmiljø baseret på brug af merit har mødt udfordringer, som er blevet større med tiden. Udfordringerne er også store, fordi maksimalt 10 % af lærerne opfatter betydningen af merit for det sociale miljø som positiv tre år efter reformen.

De kvalitative undersøgelser i den forrige evaluering af grundforløbene (Søndergaard et al., 2017, p. 144) fandt i sine kvalitative case-analyser eksempler, der peger på, hvad der konkret er svært med afkortning og merit. Det opleves som svært at skabe følelsen af fællesskab, når folk kommer ind på holdene på forskellige tidpunkter, og når nogle forlader holdene, når der undervises i fag, hvor de har fået merit.

7.5 Betydningen af afkortning og merit for det faglige udbytte

De voksne elevers trivsel og gennemførsel afhænger imidlertid også af, hvad afkortning og merit betyder for elevernes faglige resultater. I Figur 7.11 vises lærernes vurdering af, hvorvidt elevernes afkortning af forløb ikke giver dem tid nok til at nå de faglige mål. Det er opdelt på hovedområder henholdsvis før reformen, et år efter reformen og tre år efter reformen.

Figur 7.11 De elever, der har fået afkortet deres forløb, har for kort tid til at nå de faglige mål



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2016 samt 2015 og 2019 for alle hovedområderne ved et 5 %-signifikansniveau. Forskellen mellem 2016 og 2019 er signifikant for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

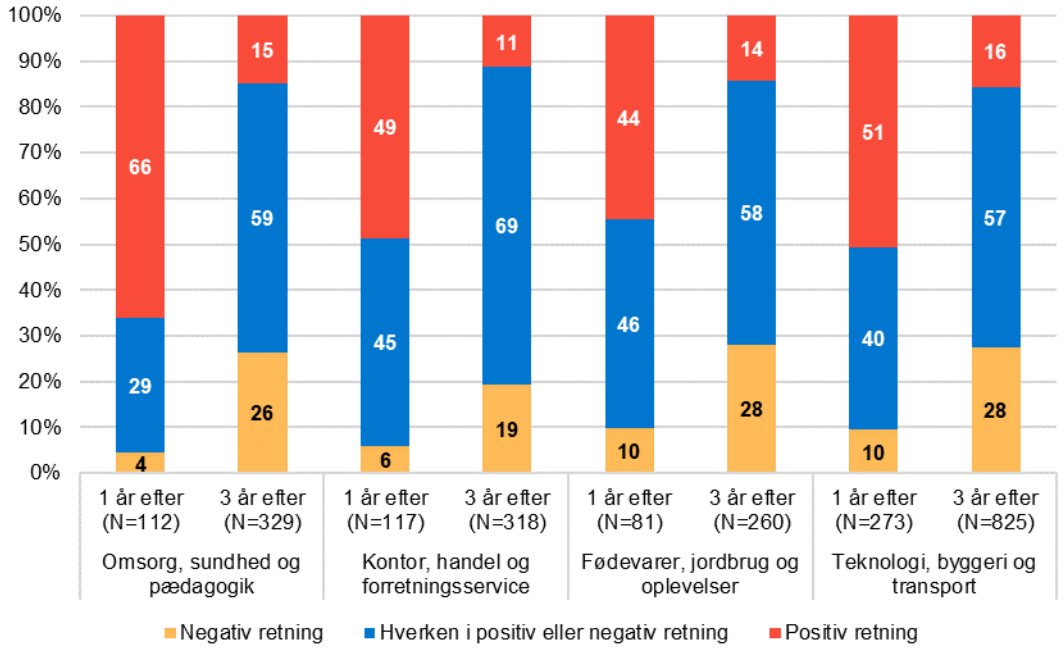
Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Vi ser en udvikling på tværs af hovedområder, hvor vurderingen blandt lærerne fra før til efter reformen i højere grad er, at afkortning giver for korte forløb til at nå de faglige mål. Samtidig er det på tværs af områder kun 22 % eller færre af lærerne, som i mindre grad eller slet ikke oplever, at afkortningen gør det svært at nå de faglige mål.

Udfordringer i forhold til merit og det faglige miljø er øget i tiden efter reformen

Spørgsmålet er, hvad det betyder for holdene og ikke bare for den enkelte elev. Figur 7.12 viser lærernes vurdering af, hvorvidt elevernes mulighed for at få merit påvirker det faglige miljø på holdet på positivt eller negativt. Dette er fordelt på hovedområder og vist for et år og tre år efter reformen.

Figur 7.12 Oplever du, at elevers mulighed for at få merit påvirker det faglige miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant for alle hovedområderne ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2016 og 2018.

Figuren viser et markant fald i andelen af lærere, som mener, at merit bidrager positivt til det faglige miljø, og samtidig har der været en stigning i andelen af lærere, som mener, at det bidrager negativt. Denne udvikling findes på tværs af alle hovedområder og er statistisk signifikant. Tre år efter reformen mener 20-30 % af lærerne, at det påvirker det faglige niveau i negativ retning, at eleverne kan få merit.

Resultaterne i forhold til mulighederne for merits påvirkning på henholdsvis det sociale og faglige miljø viser, at der blandt lærerne er kommet en mere negativ oplevelse af centrale elementer i indsatsområdet i tiden efter reformen, og at voksne elevers muligheder for merit i nogle tilfælde ligefrem opleves kontraproduktivt.

7.6 Konklusion

Indsatsområdet Erhvervsuddannelse for voksne skal hjælpe personer over 25 år med at gå fra ufaglærte til faglærte ved at skabe et mere attraktivt voksenspor på erhvervsuddannelserne for denne målgruppe. Dette kapitel har analyseret virkningskæden med både implementering og resultaterne på dette indsatsområde.

I forhold til implementeringen af initiativer på indsatsområdet er der på det overordnede niveau sket en formel implementering. Der optages et stort antal voksne elever, som benytter uddannelsesvejene for voksne og mulighederne for merit og afkortning.

Den tydelige udvikling mod en større brug af afkortning af uddannelserne for voksne elever fra før til efter reformen er en central virkningsmekanisme i indsatsområdets forandringsteori.

Dette element er med andre ord blevet omsat i praksis. Der er dog også tegn på implementeringsudfordringer, idet der i elevernes egen optik ikke er sket en mere præcis tilpasning af uddannelserne til deres allerede tilegnede erfaringer og kompetencer. En faktor bag den manglende udvikling på dette punkt kan være, at størstedelen af lederne (75 %) tre år efter reformen fortsat oplever, at implementering af initiativet merit er svært eller meget svært. Billedet er dog mindre negativt i forhold til realkompetencevurdering.

Alt i alt er der sket en implementering af indsatsområdet, men der er stadig en række væsentlige implementeringsudfordringer. Der er dog ikke tale om så store implementeringsfejl, at det ikke giver mening også at vurdere indsatsområdets forandringsteori.

I forhold til resultaterne synes voksenuddannelsesmiljøet ikke at være blevet forbedret med reformen, idet der kun kan spores fremgang i læreres, men ikke lederes og elevers vurderinger af voksenuddannelsesmiljøet. Tre år efter reformens ikrafttræden skiller de store skoler sig ydermere negativt ud i forhold til lærernes vurderinger af voksenuddannelsesmiljøet. At voksenuddannelsesmiljøet generelt set ikke tyder på at være blevet forbedret af reformen kan bunde i, at de centrale initiativer på indsatsområdet – afkortning og merit – opleves at have en negativ virkning på det sociale og faglige miljø og den enkeltes elevs mulighed for at nå de faglige mål. Denne oplevede negative sammenhæng er ovenikøbet blevet større i perioden efter reformen. Dette tyder på en teorifejl i forandringsteorien, hvor centrale initiativer ikke har den forventede effekt og måske ovenikøbet modvirker opfyldelsen af reformens delmål om at skabe et motiverende undervisningsmiljø for voksne elever med stærkere faglige forudsætninger. Den samme konklusion blev draget i den forrige analyse af grundforløbet på erhvervsuddannelserne (Søndergaard et al., 2017, p. 11), men den står lidt stærkere efter denne analyse tre år efter reformen. De negative elementer i analysen er fortsat og til en vis grad forstærket. Det forhold, at der er sket en væsentlig implementering, betyder dog omvendt, at man har et etableret voksenspor, som man kan arbejde videre med og udvikle på.

Litteratur

Dahler-Larsen, P., & Krogstrup, H. K. (2003). *Nye veje i evaluering*. Aarhus: Systime.

DEA. (2018). *Mellem forventningens glæde og det svære valg*. København: DEA.

EVA. (2017a). *Evaluering af erhvervsuddannelserne for voksne (euv). Hovedrapport*. København: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2017b). *Uddannelsesvalg i 8. klasse*. København: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2018). *Søgning, udbud og elevgrundlag på ungdomsuddannelserne: En kortlægning af udviklingen fra 2009 til 2017*. København: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2019). *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse*. København: EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.

Finansministeriet. (2012). *Aftaler om Finansloven for 2013*. København: Finansministeriet.

Flarup, L. H., Greve, J., Søndergaard, N. M., Hjarsbech, P., Slottved, M., Friche, N., … Madsen, A. S. (2016). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne inden reformen*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hetmar, V. (2013). *Unges valg og fravalg i ungdomsuddannelserne: Kvalitativt perspektiveret*. Odense & København: Syddansk Universitetsforlag & Rockwool Fondens Forskningsenhed.

Hutters, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2011). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne: Hvad betyder køn for elevernes uddannelses-praksis?* København: CeFU - Center for Ungdomsforskning.

Jensen, V. M., & Nielsen, C. P. (2018). *Viden om Folkeskolereformen: Opsamling af resultater fra følgeforskningsprogrammet 2015-2018*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Juul, T. M. (2018). *Det sikre valg i en uvis fremtid. En sociologisk analyse af unges motiver for valg af ungdomsuddannelse*. Ph.D.-Serien. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Juul, T. M., & Pless, M. (2015). *Unges uddannelsesvalg i tal*. København: CeFU - Center for Ungdomsforskning.

Ladekjær, E., & Hjarsbech, P. (2016). *Undersøgelse af "Krop og Kompetencer"*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Liversage, A., & Christensen, C. P. (2017). *Etniske minoritetsunge i Danmark*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Ottosen, M. H. (2012). *15-åriges hverdagsliv og udfordringer. Rapport fra femte dataindsamling af forløbsundersøgelsen af børn født i 1995.* København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. M., & von Seelen Hansen, J. (2016). *Fysisk aktivitet: læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. København: Vidensråd for Forebyggelse.

Pluss og LSP. (2019). *Evaluering af forsøgs- og udviklingsprogram om pædagogisk ledelse*. København: Undervisningsministeriet.

Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, & Socialistisk Folkeparti. (2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*. København: Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre & Socialistisk Folkeparti.

Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti, & Liberal Alliance. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.* København: Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Søndergaard, N. M., Andersen, H. L., Slottved, M., Friche, N., Kollin, M. S., Greve, J., … Andersen, V. N. (2017). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen*. København: KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning & EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.

Sundhedsstyrelsen. (2016). *Guide til trivselsindekset: WHO-5*. København: Sundhedsstyrelsen.

Thomsen, J. P., & Bom, L. H. (2019). *Danske unges uddannelsesforventninger*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd.

UVM. (2019). *Optagelsesprøver. Oplysninger om antal unge der indkaldes til optagelses-prøver og resultat af optagelsesprøverne*. Retrieved from https://www.uvm.dk/statistik/erhvervsuddannelserne/elever/optagelsesproever

Winter, S., Kjer, M. G., & Skov, P. R. (2017). *Gør skoleledelse en forskel?* København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Winter, S., & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Aarhus: Academica.

Bilag 1 Metode

Survey-undersøgelsen blandt elever på grundforløbet

Spørgeskemaet til elever på erhvervsuddannelsernes grundforløb efter reformen er tilpasset af VIVE og efterfølgende sendt til kommentering hos EVA og BUVM. Spørgeskemaet er ikke pilottestet, da der for at sikre sammenlignelighed med baselinemålingen i høj grad er anvendt de samme spørgsmål som i 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 eventuel 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.

Stikprøvedesign: Hovedundersøgelsen og ekstraundersøgelsen

Stikprøven til undersøgelsen er trukket blandt personer, som startede på et eud-grundforløb i august-september 2018. Populationen er afgrænset i forhold til, at respondenterne har gået mindst 15 dage på eud-grundforløb. Populationen omfatter 26.670 personer, hvoraf der er udtrukket en stikprøve på 12.052 personer. Stikprøven består både af en hovedundersøgelse og en ekstraundersøgelse. Hovedundersøgelsen har til formål at give et repræsentativt billede af eleverne på de danske erhvervsuddannelser. 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. I undersøgelsen er der taget højde for den stratificerede stikprøve og eventuelt skævt bortfald ved at benytte vægte udarbejdet af Danmarks Statistik (DST). DST's vægte er baseret på følgende fem variable: hovedområde, 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. Ekstraundersøgelsen for elever vedrører samme målgruppe som hovedundersøgelsen og har til formål at give et mere præcist billede af elevernes opfattelse opgjort på institutionsniveau.

Dataindsamling

DST har gennemført spørgeskemaundersøgelsen. Dataindsamlingen er gennemført fra 26. november 2018 til 10. januar 2019. Undersøgelsen er gennemført som en webbaseret undersøgelse, hvor hver person har modtaget et informationsbrev med link til spørgeskemaet. Der er udsendt en skriftlig rykker til både hovedundersøgelsen og ekstraundersøgelsen. Efterfølgende er der i forbindelse med hovedundersøgelsen foretaget telefonisk opfølgning med gennemførelse af spørgeskemaet via telefoninterview med de personer, som ikke allerede havde besvaret undersøgelsen.

Svarprocent og bortfaldsanalyse

Hovedundersøgelsen udgøres af en stikprøve på 4.032 personer, mens ekstraundersøgelsen er på 8.020 personer. I alt har 4.152 personer besvaret spørgeskemaet, som svarer til en svarprocent på 34,5 %. Heraf er 1.858 besvarelser fra hovedundersøgelsen, som giver en svarprocent på 46,1 %, og 2.294 fra ekstraundersøgelsen, svarende til en svarprocent på 28,6 %. Af de 4.152 respondenter har 80,7 % besvaret web-spørgeskemaet, og 19,3 % har besvaret via telefoninterview. Den lavere svarprocent blandt ekstraundersøgelsen end hovedundersøgelsen skyldes formentlig fraværet af telefoninterview i ekstraundersøgelsen – telefoninterview blev kun foretaget i forbindelse med hovedundersøgelsen.

Bilagstabel 1.1 Svarprocent og bortfald på elevsurvey

	Hoved-under-søgel-sen	Andel af stikprø-ven	Ekstra-under-søgel-sen	Andel af stikprø-ven	Total	Andel af stikprø-ven
Bruttopopulation i alt	4.032	100	8.020	100	12.052	100
Heraf uden for målgruppen (dvs. elever, der ikke begyndte på et grundforløb)	103	2,6	98	1,2	201	1,7
Nettopopulation i alt	3.929	97,4	7.922	98,8	11.851	98,3
Samtlige indkomne besvarelser	1.858	46,1	2.294	28,6	4.152	34,5

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

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 VIVE og var til kommentering hos VIVE, BUVM og blandt udvalgte lærere på eud. Til spørgeskemaet i 2016-undersøgelsen tilføjede EVA en række reformspecifikke spørgsmål, som har været til kommentering hos BUVM. Til dette spørgeskema (2018-undersøgelsen) har VIVE i samarbejde med EVA tilføjet en række reformspecifikke spørgsmål, som har været til kommentering hos BUVM.

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 15. oktober 2018 til 23. november 2018. 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 indledningsvis 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

Populationen udgør 9.194 personer. Der er udtrukket en stikprøve på i alt 5.627 personer. 87 af disse har det ikke været muligt at identificere, hvorfor nettostikprøven er 5.540 personer. Lærere, som ikke underviser på et grundforløb på en erhvervsuddannelse for grundforløb, er på orlov eller har inaktive mailadresser, udgør 1.751 personer, og disse er blevet sorteret fra. Antallet af fuldt eller delvist gennemførte besvarelser er 1.948, der svarer til en svarprocent på 35,2 %. Heraf frasorteres 26 besvarelser, som er delvist, men mangelfuldt besvaret (dette indebærer lærere, der har svaret på, hvilken del af grundforløbet de underviser på, men ikke har besvaret nogle spørgsmål herefter). Dermed indgår 1.922 relevante lærere i undersøgelsen, hvilket giver 34,7 % relevante besvarelser.

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 andelene 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.

Bilagstabel 1.2 Svarprocent og bortfald for lærersurvey

	Antal	Andel af stikprøven	Andel af netto-populationen
Bruttopopulation i alt	5.540	100,0	
Heraf uden for målgruppen[1]	1.751	31,6	
Nettopopulation i alt	3.789	68,4	100,0
Samtlige indkomne besvarelser	1.948	35,2	51,4
Delvist besvarede, men mangelfulde	26	0,5	0,7
Delvist besvarede, men tilstrækkelige[2]	88	1,6	2,3
Fuldt gennemførte besvarelser	1.834	33,1	48,4
Relevante besvarelser i alt	1.922	34,7	50,7

Anm.: [1] Fx personer på orlov, personer, der svarer, at de ikke underviser på et grundforløb på en erhvervsuddannelse for grundforløb, eller personer med inaktiv mailadresse.
[2] Tilstrækkelige besvarelser er, hvis underviseren har svaret på minimum et spørgsmål, der ikke er baggrunds-spørgsmål.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Fokus på grundforløbet

Da denne rapport handler om grundforløbet, analyseres udelukkende svar fra de lærere, som underviser på grundforløbet. I og med, at det ikke via eksisterende registre er muligt at afgrænse de lærere, der underviser på grundforløbet, er lærerne derfor blevet bedt om at svare på følgende: ”På hvilken del af eud-forløbet underviser du?” med følgende svarmuligheder:

1. Udelukkende på grundforløbet
2. Primært på grundforløbet
3. Lige meget på grundforløbet og hovedforløbet
4. Primært på hovedforløbet
5. Udelukkende på hovedforløbet.

I denne undersøgelse analyserer vi svarene fra de lærere, som har sat kryds i kategori 1, 2 og 3. Lærerne er desuden blevet spurgt om, hvilke fag de underviser i på eud. Lærerne har kunnet vælge følgende svarkategorier:

- Hovedsageligt almene fag (fx dansk og matematik)
- Lige dele almene og erhvervsrettede fag
- Hovedsageligt erhvervsrettede fag
- Ved ikke
- Ovenstående kategorier er ikke relevante for mig.

De lærere, der har svaret ”Ovenstående kategorier er ikke relevante for mig”, er sorteret fra, da det er 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 besvarelserne fra 2018-undersøgelsen med besvarelserne fra 2015, er data fra 2015-undersøgelsen blevet omkodet, så lærerne er inddelt efter de fire hovedområder, der spørges til i 2018-undersøgelsen. Dette er sket med udgangspunkt i lærernes besvarelser på, hvilken indgang de underviste på i 2015.

Survey-undersøgelsen blandt ledere

Spørgeskemaet til ledere på erhvervsskoler er udarbejdet af VIVE i samarbejde med EVA.

Spørgeskemaet har været til kommentering hos BUVM samt en række ledere på danske erhvervsskoler. En række af spørgsmålene er udviklet som parallelspørgsmål til spørgsmålene i undersøgelsen blandt lærere på grundforløbet med henblik på at sikre kildetriangulering. 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:

- Baggrundsspørgsmål om lederen
- Undervisningstilrettelæggelse og teamsamarbejde
- Kompetenceudvikling hos lærerne og lederen
- Undervisningsmiljø og det sociale miljø
- Samarbejde med virksomheder
- Implementering af reformen.

Dataindsamling

VIVE har gennemført spørgeskemaundersøgelse og indsamling af data. Dataindsamlingen er gennemført fra 25. oktober til 3. december 2018. Undersøgelsen er gennemført som en webbaseret 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 VIVE udarbejdede i forbindelse med baselinemålingen i 2015, og som er opdateret ved at indhente oplysninger fra de relevante erhvervsskolers hjemmesider i august 2016. Til denne undersøgelse (2018-undersøgelsen) opdaterede vi 2016-listen i oktober 2018.

Respondentlisten fra 2015 baserer sig på BUVM's institutionsregister, hvorfra der blev indhentet information om erhvervsskoler i Danmark. Herefter rettede VIVE henvendelse til direktørerne på 80 erhvervsskoler og bad dem udpege den/de ansvarlige leder/ledere for skolens undervisningsaktivitet inden for eud-området. I alt 64 skoler angav kontaktoplysninger på i alt 117 ledere, mens 14 skoler ikke meldte tilbage med kontaktpersoner, og øvrige to skoler meddelte, at de var uden for målgruppen for undersøgelsen. Opdateringen af listen over ledere i 2018 resulterede i kontaktoplysninger på i alt 154 ledere. For at opdatere listen tjekkede vi, om lederne stadig var ansat via skolernes hjemmeside. Hvis lederen ikke var på hjemmesiden, undersøgte vi, hvem der havde overtaget stillingen – først ved hjælp af skolens hjemmeside, og derefter ved at ringe til skolen.

Spørgeskemaundersøgelsen er i 2018 således sendt ud til 154 erhvervsskoleledere. 15 respondenter har imidlertid angivet, at de ikke har ansvaret for GF1, GF2 eller hovedforløb på uddannelsen, hvorfor de ikke er blevet bedt om at besvare yderligere spørgsmål, da undersøgelsen kun har henvendt sig til personer, der har ansvaret for ét eller flere af de førnævnte områder. Derudover er yderligere 15 respondenter sorteret fra på baggrund af orlov eller inaktiv

mailadresse. Af den resterende stikprøve er der 88 besvarelser, som er fuldt eller delvist gennemført, hvilket giver en svarprocent på 57,1 %.

Bilagstabel 1.3 Svarprocent og bortfald for ledersurvey

	Antal	Andel af stikprøven
Bruttopopulation i alt	154	100,0
Heraf uden for målgruppen (fx personer på orlov, personer der svarer, at de ikke har ledelsesansvar for grundforløb, eller personer med inaktiv mailadresse)	30	19,5
Nettopopulation i alt	124	80,5
Delvise besvarelser	6	3,9
Fuldt gennemførte besvarelser	82	53,2
Samtlige indkomne besvarelser	88	57,1

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

Forklaring af definitioner

Elevtype

I følgende beskrives definitionen af elevtyperne eu9 (elever der er under 25 år og begynder direkte efter grundskolen), eu9+ (øvrige elever under 25 år) og euv (elever der er 25 år eller ældre). I analyserne tre år efter reformen defineres elevtype på baggrund af Styrelsen for IT og Lærings variabel – elevtype, der inddeler eleverne i de tre grupper eu9, eu9+ og euv. De forskellige elevtyper blev implementeret i forbindelse med reformen, så elevtyperne fandtes ikke, og der er derfor ikke en variabel for elevtype før reformen. Et år efter reformen fandtes elevtyperne og variablen, men VIVE vurderer, at der er for mange elever, der ikke er information om i variablen. Derfor definerer VIVE elevtyperne et år efter reformen og før reformen via registerdata på elevens alder og årstal for afslutning af 9. og 10. klasse.

Eleverne, der er i eu9, skal begynde på GF1, mens elever, der er i eu9+, skal begynde direkte på GF2. I 2015-2017 blev 'direkte fra grundskolen' defineret af regeringen ved, at eleven skal starte samme år eller året efter færdiggørelse af 9. eller 10. klasse. I analyser, hvor tal fra et år efter reformen er med, har VIVE derfor defineret 'direkte fra grundskolen' for 2014 og 2015 på denne måde for at give det bedste sammenligningsgrundlag på tværs af år.

I 2018 udvidede regeringen GF1, så 'direkte fra grundskolen' derefter defineres ved, at eleven skal starte inden for to år efter færdiggørelse af 9. eller 10. klasse. I analyser, hvor tal fra et år efter reformen ikke er med, har VIVE derfor defineret 'direkte fra grundskolen' for 2014 på denne måde for at give det bedste sammenligningsgrundlag på tværs af år.

Trivsel blandt eleverne

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 og 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, 2016).

Elevernes vurdering af undervisningens kvalitet

Elevernes vurdering af undervisningens kvalitet er målt på to måder. Dels via fem spørgsmål om elevernes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i undervisningen, mængden af teori og praksis, variation i undervisningen, og om lærerene bruger eksempler fra arbejdslivet[22]. Og dels via ni spørgsmål til eleverne omkring lærernes forberedelse, overholdelse af aftaler, uddelegering af ansvar, respekt, faglig hjælp, feedback, klare målsætninger og formidlingsevner[23]. Førstnævnte er analyseret samlet ved hjælp af et vægtet indeks, hvor vægtningen er bestemt på baggrund af en faktoranalyse, mens sidstnævnte gruppe af spørgsmål, der alle besvares på samme skala, analyseres via et simpelt summeret indeks. For begge indeks gælder det, at de er standardiserede og normaliserede, samt at en højere numerisk værdi svarer til en dårligere bedømmelse af læreren.

Regressionsanalyser

I rapporten fremgår der løbende resultater af regressionsanalyser. En regressionsmodel er en statistisk analysemetode til at undersøge sammenhængen mellem et udfald og en forklarende variabel. Det kan eksempelvis være sammenhængen mellem kvaliteten af undervisningen og elevernes trivsel. På baggrund af vores regressionsanalyser kan vi få viden om, hvorvidt der er en sammenhæng mellem de to forhold. Vi kan dog ikke vide, hvilken vej pilen går, dvs. om det er kvaliteten af undervisningen, der påvirker elevernes trivsel, eller om det er elevernes trivsel, der påvirker kvaliteten af undervisningen.

Udfaldsvariablen i en regressionsmodel kan både være binær og kontinuert. Hvis udfaldsvariablen er binær, anvendes en logistisk regressionsmodel. Hvis udfaldsvariablen er kontinuert, anvendes en lineær regressionsmodel

Analyser på institutionsniveau

Analyserne på institutionsniveau baseres på både hovedundersøgelsen og ekstraundersøgelsen. I analyserne på institutionsniveau er det ikke den enkelte respondents tilkendegivelse, der ligger til grund for analysen, men den gennemsnitlige holdning inden for et specifikt hovedområde på en specifik erhvervsskole (her kaldet en institution) blandt henholdsvis lærere eller elever. I nogle analyser kobles elev- og lærerbesvarelser. Metodisk er sammenhængen her

---

[22] Spørgsmål fra elevsurvey: ”Hvor enig eller uenig er du i, at der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?”, ”Hvordan oplever/oplevede du mængden af praksis indhold i uddannelsen?”, ”Hvordan oplever/oplevede du mængden af teori i uddannelsen?”, ”I hvilken grad er/var der variation i undervisningen?”, og ”I hvilken grad bruger/brugte lærerne eksempler fra det arbejdsliv, som din uddannelse retter/rettede sig mod?”.

[23] Spørgsmål fra elevsurvey: ”Hvor ofte synes du, at lærerne er/var godt forberedte?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne overholder/overholdt aftaler?”, Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig ansvar?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne respekterer/respekterede dig?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig faglig hjælp, når du har/havde brug for det?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at give tilbagemelding på din indsats?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/I skulle lære?”, ”Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at forklare tingene, så du forstår/forstod dem?”, og ”Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav hurtigt svar tilbage på opgaver?”.

analyseret, så en elev-respondent, som går på en specifik institution inden for et specifikt hovedområde, kobles med en lærer, der underviser inden for samme hovedområde på den givne institution. I alt omfatter 2019-survey-undersøgelserne for elever og lærere 129 enheder, som kan kobles, idet der både findes data for lærere og elever, mens der også findes 38 enheder, der kun har besvarelser fra lærere, og 7 enheder kun med besvarelser fra elever.[24]

Nogle af analyserne på institutionsniveau er over tid. Resultaterne af analyserne på institutionsniveau over tid præsenteres i rapporten via søjlediagrammer for på en tydelig måde at illustrere, om der har været en udvikling over tid for henholdsvis små skoler, mellemstore skoler og store skoler. Konklusionerne baseres derudover på plots af de enkelte forskelle over tid for hver skole for at undersøge, om signifikante forskelle er drevet af enkelte skoler, der trækker i en bestemt retning, eller om der er en mere generel tendens. Hvis vores plots viser generelle tendenser, underbygger det resultaternes generalisering og sikkerhed, og vi er dermed mere sikre i vores konklusioner. Hvis det omvendt er enkelte skoler, der driver resultatet, vurderes resultaterne som mere usikre, og vi er dermed mere varsomme i vores konklusioner.

Analyser af mønstre i forhold til små, mellemstore og store skoler

Vi analyserer forskelle i besvarelserne i forhold til, om eleverne og lærerne kommer fra store, mellemstore eller små skoler. Vi definerer skolestørrelse ud fra sommeroptaget af alle typer af elever på skolernes grundforløb i 2018 (jf. nedenstående boks).

Definition af skolestørrelse

- **Små** skoler havde i 2018 et sommeroptag på grundforløbet på under 400 elever
- **Mellemstore** skoler havde i 2018 et sommeroptag på grundforløbet på mellem 400 og 750 elever
- **Store** skoler havde i 2018 et sommeroptag på grundforløbet på over 750 elever.

Analyserne af mønstre i forhold til skolestørrelse er undersøgt ved at opstille en række figurer, som viser, hvordan elevernes og lærernes besvarelser fordeler sig på henholdsvis de små, mellemstore og store skoler. Der er her alene tale om beskrivende analyser, hvor vi ikke kan udelukke, at fordelingerne også kan skyldes andre underliggende forhold. Det kan eksempelvis være, hvis elevgrundlaget er meget forskelligt på store skoler frem for de små skoler, hvilket vi må forvente kan påvirke, hvordan svarene fordeler sig. Eksempelvis er koncentrationen af etniske minoriteter oftest størst omkring de større byer. De større byer har samtidig også større skoler til at dække behovet for optag. Hvis nu etniske minoriteter har en større tendens til at svare i en negativ retning, vil det samlet se ud, som om eleverne generelt er mere negative på de store skoler, fordi andelen af etniske minoriteter er større på de store end de små skoler.

I disse figurer er elevernes og lærernes besvarelserne opgjort som et gennemsnitligt svar inden for hvert hovedområde og en erhvervsskole. Enheden er derfor de 135 hovedområder, der alt i alt er fordelt på de 79 skoler i undersøgelsen. Herved tager analysen højde for den store variation på størrelserne af hovedområder, således at store hovedområder såsom det tekniske område ikke overskygger de øvrige hovedområder på fx kombinationsskoler.

[24] De enheder, der ikke kan kobles, er overvejende meget små enheder. Således har de i 33 ud af 45 tilfælde kun én enkelt besvarelse, mens de øvrige har 2-8 besvarelser. I et enkelt tilfælde, kan 17 elevbesvarelser ikke kobles til nogen lærerbesvarelse, fordi skolen ikke indgår i STILs registerdata.

Da vi har flere hovedområder på de større skoler end de små skoler, er er de gennemsnitlige svar fra hvert af de 135 hovedområder herefter vægtet, så hver skole har samme stemme i analysen. Det vil sige, at hvis en skole har fire hovedområder, så tæller hvert hovedområde for en fjerdedel for skolens samlede besvarelse. Hvis en skole i stedet kun har to hovedområder, tæller de hver for en halv.[25]

Forskelle i andel af besvarelser i figurerne er testet ved hjælp af en Chi^2-test. Vi tolker forskelle i fordelingerne som statistisk signifikante, hvis de er signifikante på minimum et 10 %-niveau. Dette er en lidt lavere grænseværdi, end man normalvis anvender, idet vi har forholdsvis få enheder i vores analyse.

Inddeling af besvarelser i tre kategorier

For at undersøge fordelingen af læreres og elevers besvarelser på små, mellemstore og store skoler er de inddelt i tre kategorier:

- En høj andel af respondenter (enten elever eller lærere), der svarer positivt på spørgsmålet
- En mellemstor andel af respondenter (enten elever eller lærere), der svarer positivt på spørgsmålet
- En lav andel af respondenter (enten elever eller lærere), der svarer positivt på spørgsmålet.

Hver kategori svarer til en tredjedel af besvarelserne af det pågældende spørgsmål, så hver kategori indeholder samme antal enheder (hovedområder). Der er dog forskel på, hvordan svarene fordeler sig. I nogle spørgsmål svarer mange positivt, og i andre spørgsmål svarer meget få positivt. Derfor varierer grænsen for lav, mellemstor og høj andel, hvilket fremgår af figurnoten. I enkelte tilfælde er det ikke er muligt at lave en meningsfuld tredeling, hvis fx der er meget få positive svar. I de tilfælde er der anvendt en todeling; en høj andel af respondenter (enten elever eller lærere), der svarer positivt på spørgsmålet, og en lav andel af respondenter (enten elever eller lærere), der svarer positivt på spørgsmålet. Denne todeling svarer til over og under 50 % af besvarelserne på det enkelte spørgsmål.

Regressionsanalyser som robusthedstest

Vores analyse af svarfordelingerne på skolestørrelse suppleres med regressionsanalyser for at teste, hvorvidt vores beskrivende analyser i figurerne stadig gælder, når vi tager højde for nogle underliggende forhold. Det betyder, at forskelle, som er signifikante i de beskrivende analyser, men ikke er det i regressionsanalyserne, ikke tolkes som signifikante forskelle imellem skoler af forskellig størrelse. Ligeledes tolkes forskelle, der er signifikante i regressionsanalyserne, men ikke er det i de beskrivende analyser, som forskelle mellem skoler af forskellig størrelse.

I analyser af besvarelserne fra lærerne tager regressionsanalyserne højde for lærerens alder og køn, hovedområde og skolens regionale placering, mens besvarelser fra eleverne tager højde for elevens alder, køn, etnicitet og karakterer ved 9. klasses-afgangsprøve, hovedområde og skolens regionale placering.

I regressionsanalyserne udgør de små skoler referencekategorien. Det vil sige, at vi tester, hvorvidt svarene fra fx de store skoler er signifikant forskellige fra de små skoler. Vi fremhæver

[25] Vores indledende analyser viser, at næsten alle store skoler har enten tre eller fire hovedområder, mens langt størstedelen af de små skoler kun har et eller to hovedområder.

kun forskelle mellem skoler af forskellig størrelse, hvis forskellene er signifikante på minimum et 5 %-niveau. I nogle tilfælde er både mellemstore og store skoler signifikant forskellige fra små skoler; i andre er enten mellemstore, store eller ingen skoler signifikant forskellige fra små skoler, hvilket fremgår af analyserne.

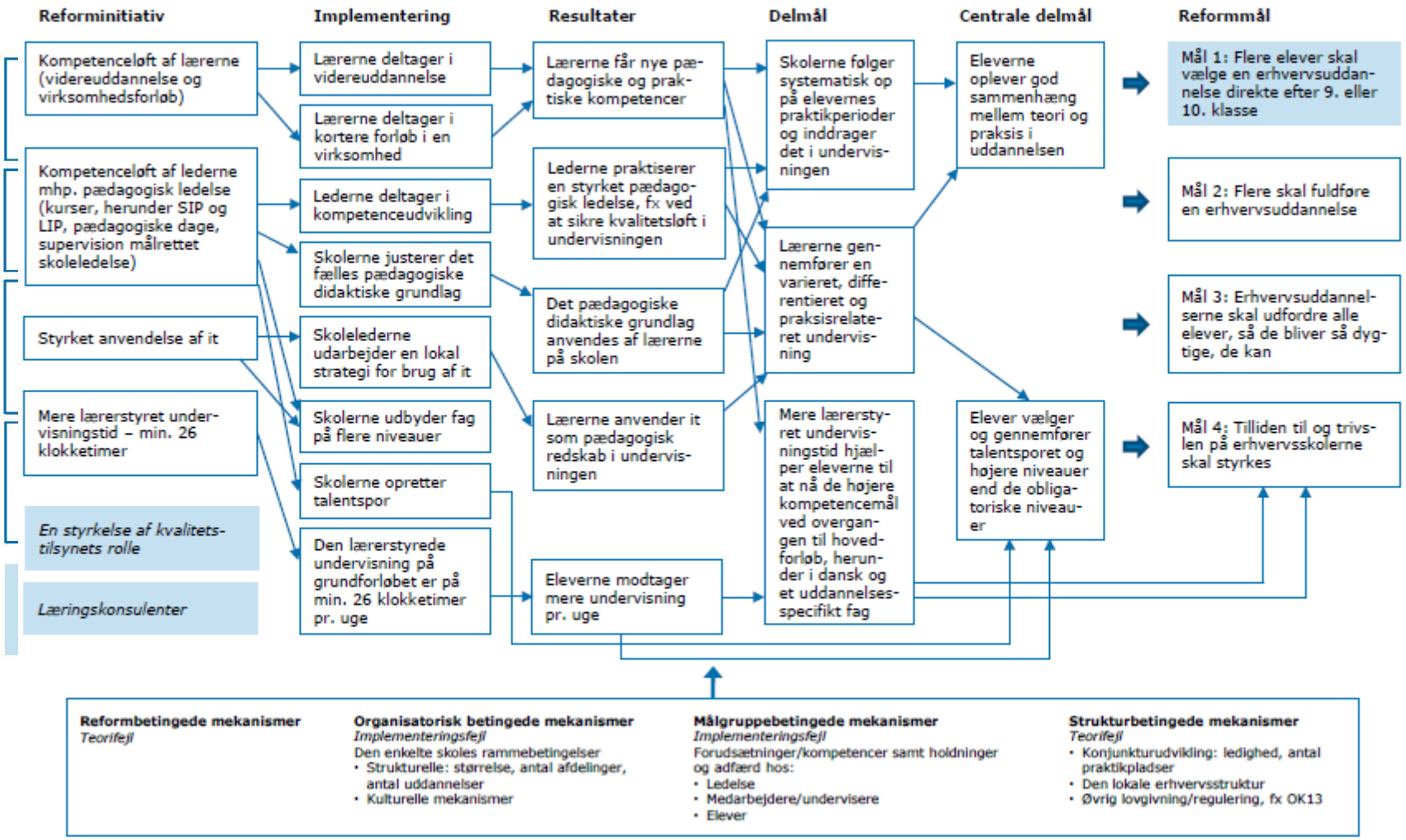
I regressionsanalyserne er enheden antallet af elever eller lærere (dvs. individniveau), men besvarelserne er vægtet, så hver skole har samme ”stemme” i analysen. Det vil sige, at selvom vi har flere besvarelser fra de store skoler, så har hver elev fra de store skoler ikke samme betydning som de enkelte elever fra mindre skoler.

Bilag 2 Forandringsteorier

Figurerne i dette bilag illustrerer forandringsteorier for de seks indsatsområder, som indgår i rapporten:

- Mere og bedre undervisning
- Enklere struktur og mere overskuelighed
- Fokusering af vejledningsindsatsen
- Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø
- Klarere adgangskrav
- Ny erhvervsuddannelse for voksne (euv).

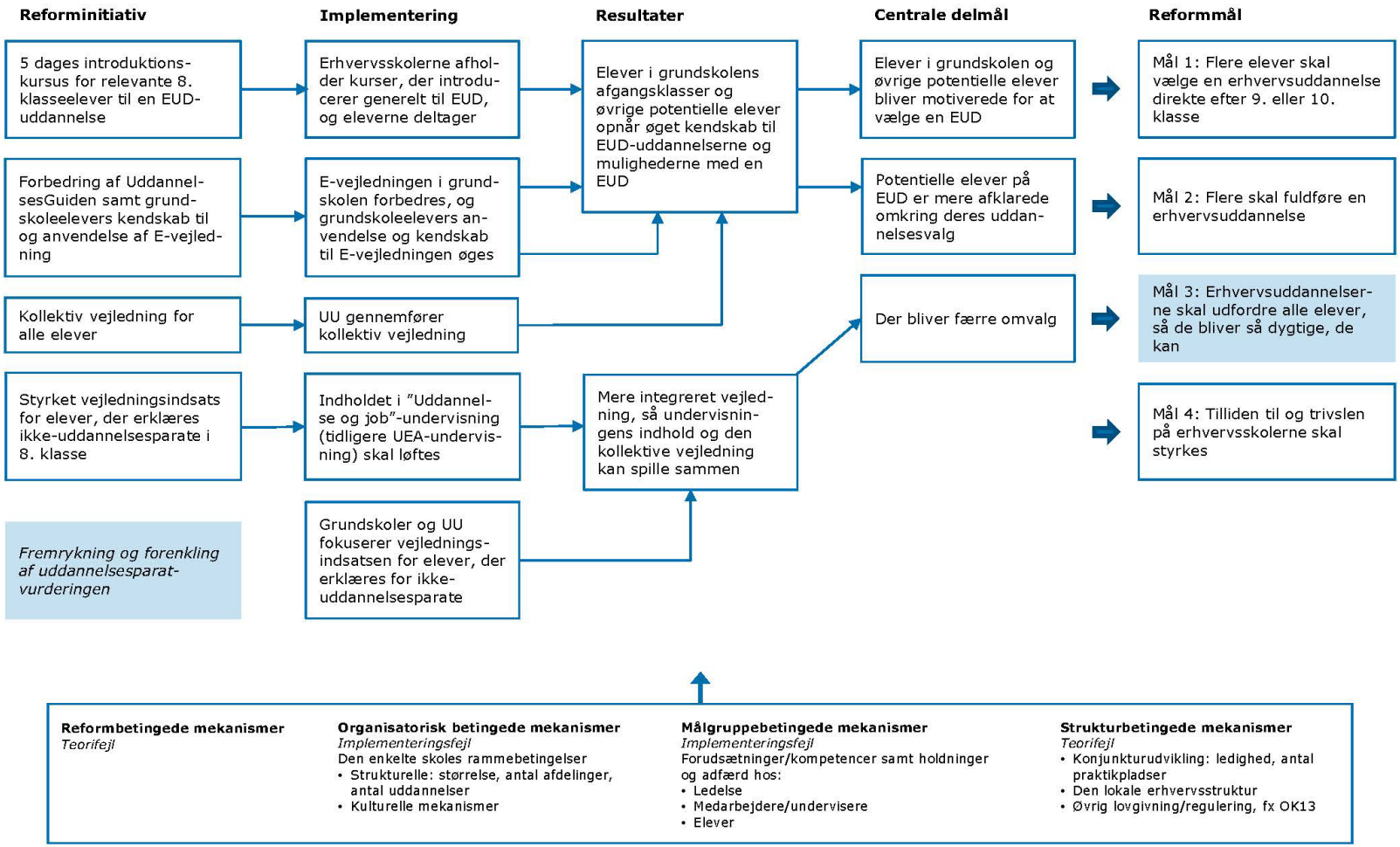
Mere og bedre undervisning



Ki

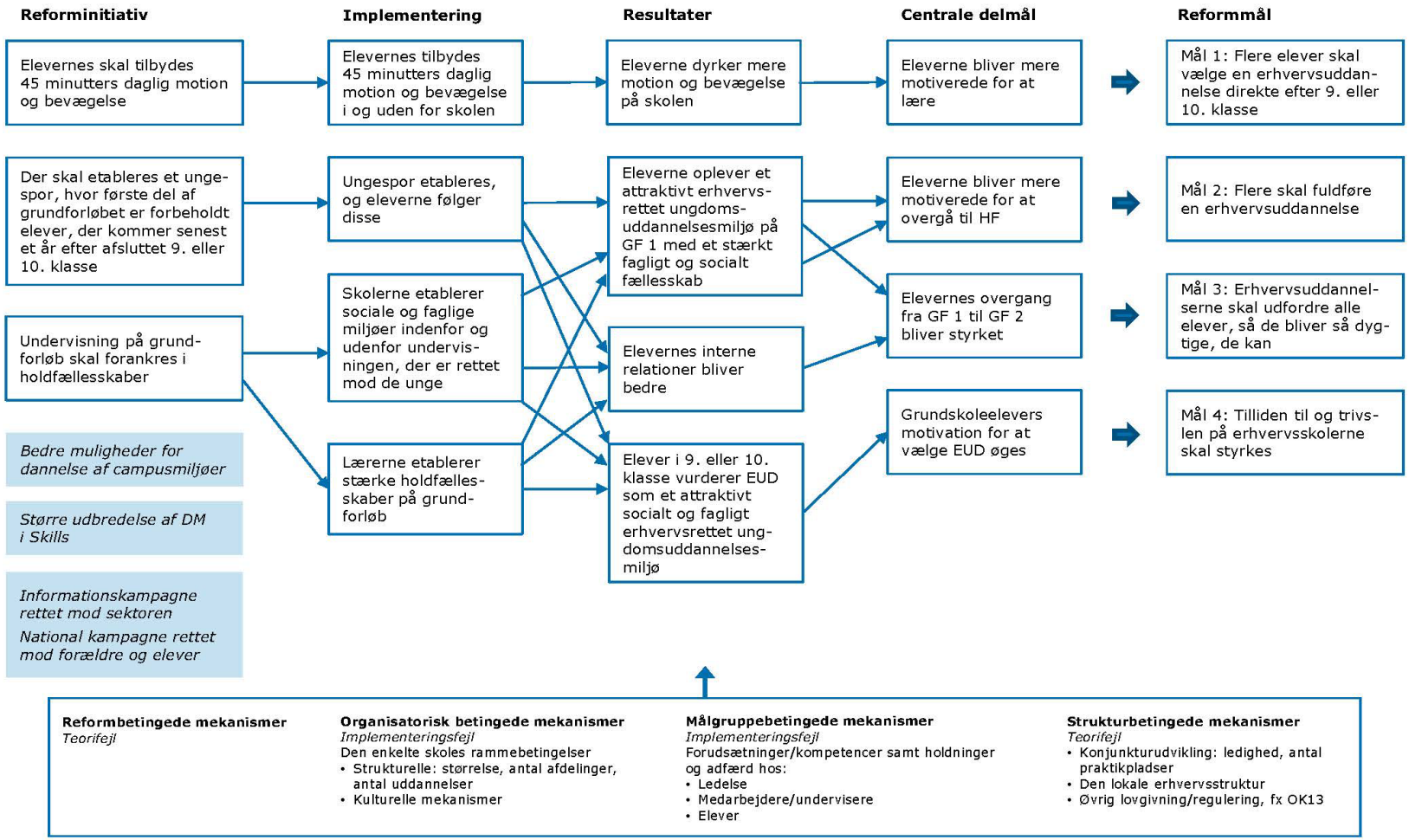
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Fokusering af vejledningsindsatsen



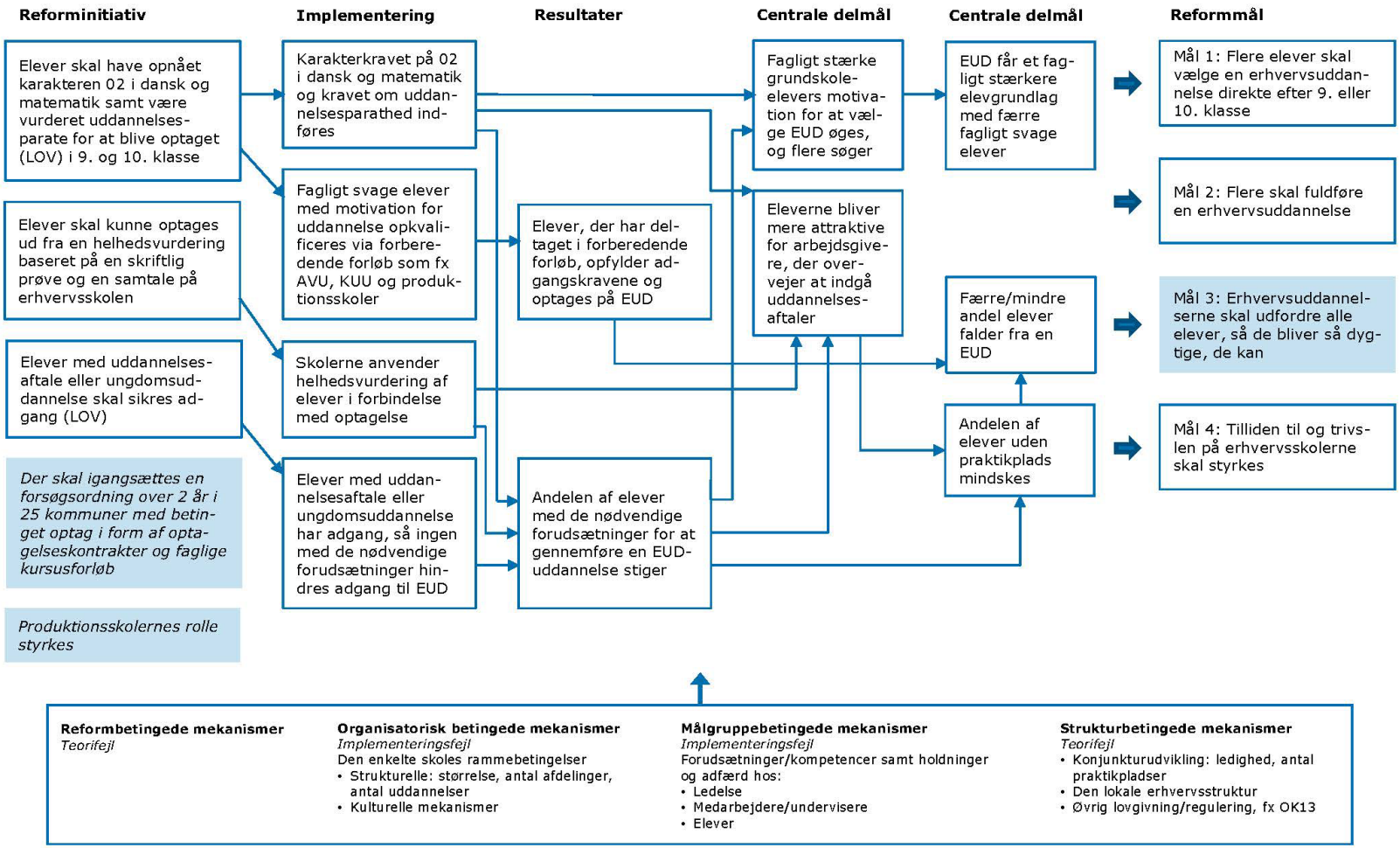
Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Attraktivt erhvervsungdomsuddannelsesmiljø



Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Klarere adgangskrav



Kilde: Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Bilag 3 Bilagstabeller

Bilagstabel 3.1 Regressionsanalyse af sammenhængen mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og lærernes kompetenceudvikling (3 år efter reformen)

	Elevernes vurdering af lærernes forberedelse, overholdelse af aftaler, uddelegering af ansvar, respekt, faglige hjælp, feedback, klare målsætninger og formidlingsevner	Elevernes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i undervisningen, mængden af teori og praksis, variation i undervisningen og om lærerene bruger eksempler fra arbejdslivet
Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling	0,003*	0,001
Lærernes deltagelse i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling	0,001	0,001

Anm.: Lærernes deltagelse i kompetenceudvikling måles dels overordnet via spørgsmålet om, hvorvidt læreren har deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/2018, dels specifikt via spørgsmålet om, hvorvidt læreren har deltaget i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling. Det første spørgsmål er besvaret af 1.870 lærere, hvoraf godt 45 % tilkendegiver, at de har deltaget, mens godt 28 % tilkendegiver, at de specifikt har deltaget i pædagogisk og didaktisk kompetenceudvikling.

Note: Koefficient fra multivariat regressionsanalyse udført med mindste kvadraters metode ("OLS"). *, ** og *** angiver, at koefficienten er statistisk forskellig fra nul på henholdsvis et 10 %- (højest usikkerhed), 5 %- og 1 %- (lavest usikkerhed) niveau. Koefficienten fortolkes således, at en ændring i lærernes deltagelse i kompetenceudvikling fra 0-100 % medfører en ændring i den afhængige variabel på "x" enheder. En positiv koefficient indikerer, at elevernes syn forværres. Da den afhængige variabel er et normaliseret og standardiseret indeks, så måles ændringen i antal standardafvigelser. De ovenstående sammenhænge er, i sagens natur, baseret på en bivariat sammenhæng. VIVE har imidlertid også gennemført multivariate regressionsmodeller, hvor der kontrolleres for andelen af drenge, elevernes etniske sammensætning og deres karakterniveau, elevtypen, samt antallet af respondenter og hovedområdet. Uanset hvordan den multiple regressionsmodel specificeres, så er sammenhængen ikke statistisk signifikant på et 5 %-signifikansniveau. Det betyder, at vi ikke kan konkludere, om der findes en positiv sammenhæng mellem lærernes kompetenceudvikling og elevernes tilfredshed med undervisningen. Der er altså ikke noget, der tyder på, at eleverne bliver mere tilfredse, når lærerne sendes på kompetenceudvikling i det omfang, der her gør sig gældende. Denne konklusion er baseret på det forhold, at enheder, hvor en høj andel af lærerne har været på kompetenceudviklende kurser, ikke har en højere gennemsnitlig elevtilfredshed end afdelinger, hvor en lav andel af lærerne har deltaget i kurser.

Kilde: VIVE, Elev- og lærersurvey, 2019.

Bilagstabel 3.2 Lærerens anvendelse af IT i undervisningen og elevernes vurdering heraf

	Elevernes vurdering af, om anvendelsen af IT i undervisnngen er up to date (standardiseret og normaliseret)
Lærerens anvendelse af IT i undervisningen	0,06

Note: Lineær regressionsmodel med kontrolvariabler for køn, alder, etnicitet, hovedområde samt karakterer fra grundskolen, hvor lærernes brug af IT i undervisningen indgår som en uafhængig variabel. 129 observationer på baggrund lærernes og elevernes svar, der er aggregeret inden for institutioner og hovedområder og derefter standardiseret og normaliseret. En højere værdi svarer til en mere negativ tilkendegivelse for både den afhængige og uafhængige variabel. *, ** og *** indikerer signifikans på henholdsvis et 10 %-, 5 %- og 1 %-niveau – flere stjerner betyder mindre statistisk usikkerhed.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018, elevsurvey, 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.3 Sammenhæng mellem skolestørrelse og lærernes besvarelser

	Mellemstore skoler		Store skoler	
	Uden kontrolvariable	**Med kontrolvariable[1]**	**Uden kontrolvariable**	**Med kontrolvariable[1]**
Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/18? (N = 1870)	÷*	÷*	÷	÷
Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) i forhold til at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? (N = 1757)	÷	÷	÷	÷
Hvor stor en procentdel af eleverne, vurderer du, var realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger? (N = 1734)	÷*	÷***	÷*	÷**
I hvilken grad differentierer du undervisningen, så den tager højde for elever med merit for dele af undervisningen? (N = 1867)	÷	÷	+	÷
I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever? (N = 1903)	+	÷	÷	÷
I hvilken grad kobler du elementer fra grundfag i uddannelsen, fx dansk, matematik eller engelsk og uddannelsesspecifikke fag i din undervisning? (N = 1906)	÷	÷	÷	÷
I hvilken grad oplever du, at der er et godt voksenuddannelsesmiljø (N = 1835)	÷	÷	÷**	÷*

Anm.: Referencegruppen er små skoler. Stjerner markerer signifikante forskelle: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. ÷ betyder, at koefficientens fortegn er negativt, og + betyder, at koefficientens fortegn er positivt. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på et grundforløb på skolen i sommeren 2018.

Note: [1] Kontrolvariable er lærerens alder og køn samt hovedområde og skolens region.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018 og registerdata.

Bilagstabel 3.4 Sammenhæng mellem skolestørrelse og elevernes besvarelser

	Mellemstore skoler		Store skoler	
	Uden kontrolvariable	**Med kontrolvariable[1]**	**Uden kontrolvariable**	**Med kontrolvariable[1]**
Hvor enig eller uenig er du i at der er et godt ungdomsmiljø på skolen, for eksempel med cafeer eller fester[2] (N = 3321)	÷	÷	÷*	÷
Hvor enig eller uenig er du i at der er god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen (N = 4133)	÷	÷	÷*	÷**
Hvordan oplever/oplevede du mængden af teori i uddannelsen (N = 4136)	÷	÷	÷	÷
I hvilken grad er/var der variation i undervisningen? (N = 4415)	÷*	÷*	÷**	÷***
I hvilken grad bruger lærerne eksempler fra det arbejdsliv som din uddannelse retter sig imod? (N = 4115)	÷	÷	÷	÷
Hvor ofte synes du, at lærerne opstiller klare mål for, hvad vi skal lære? (N = 3984)	÷	÷	÷*	÷**
Hvor ofte synes du at, lærerne giver hurtigt svar tilbage på opgaver (N = 3886)	÷	÷*	÷*	÷***
Dyrker/dyrkede I motion eller bevægelse på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb? (N = 4127)	÷	÷*	÷***	÷***

Anm.: Referencegruppen er små skoler. Stjerner markerer signifikante forskelle: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. ÷ betyder, at koefficientens fortegn er negativt, og + betyder, at koefficientens fortegn er positivt. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på et grundforløb på skolen i sommeren 2018.

Note: [1] Kontrolvariable er elevens alder, køn, etnicitet og karakterer ved 9. klasses-afgangsprøve samt hovedområde og skolens region.

[2] Analysen om tilfredsheden af ungdomsuddannelsesmiljøet inkluderer kun elever under 25 år, og N er derfor mindre.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.5 Hvad karakteriserer de elever, der overvejer at tage talentspor? (3 år efter reformen)

	Koefficienten	Standardfejlen
Mand	0,00	-0,03
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer	0,14***	-0,03
Karakter under 03	-0,01	-0,03
Karakter over 05	0,04	-0,02
Eu9+	0,04	-0,02
Euv	0,06*	-0,03
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	0,04	-0,03
Kontor, handel og forretningsservice	0,01	-0,03
Omsorg, sundhed og pædagogik	0,07*	-0,03
Konstantled	0,13***	-0,03
N	1846	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Note: Spørgsmålet lød: "Overvejer du at gå på talentspor på dit hovedforløb?". Referencegruppen er kvinder med dansk baggrund og karakterer mellem 03-05, der går på EU9 på Teknologi, byggeri og transport.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.6 Hvad karakteriserer de elever, der har eller overvejer at vælge fag på højere niveau? (3 år efter reformen)

	Koefficienten	Standardfejlen
Mand	-0,02	-0,03
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer	0,28***	-0,04
Karakter under 03	-0,04	-0,03
Karakter over 05	0,16***	-0,03
Eu9+	0,04	-0,03
Euv	0,12**	-0,04
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	0,03	-0,04
Kontor, handel og forretningsservice	0,08*	-0,04
Omsorg, sundhed og pædagogik	0	-0,04
Konstantled	0,35***	-0,04
N	1622	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Note: Spørgsmålet lød: "Har du eller overvejer du at tage grundfag på højere niveauer en de obligatoriske?". Referencegruppen er kvinder med dansk baggrund og karakterer mellem 03-05, der går på eu9 på Teknologi, byggeri og transport.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.7 Hvad karakteriserer de elever, der svarer, at deres elev- og uddannelsesplan har hjulpet dem til at træffe deres valg af uddannelse? (3 år efter reformen)

	Koefficienten	Standardfejlen
Mand	0,09	-0,05
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer	0,70***	-0,06
Karakter under 03	0,20***	-0,05
Karakter over 05	-0,12**	-0,04
Eu9+	-0,58***	-0,04
Euv	-0,45***	-0,06
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	0,06	-0,06
Kontor, handel og forretningsservice	0,10	-0,05
Omsorg, sundhed og pædagogik	0,16**	-0,06
Konstantled	-2,93***	-0,06
N	3070	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Note: Spørgsmålet lød: "I grundskolen/folkeskolen laver man en uddannelsesplan, fx med en UU-vejleder, der handler om eleven planer for uddannelse. I hvilken grad har din elev- og uddannelsesplan hjulpet dig til at træffe dit valg af uddannelse?". Referencegruppen er kvinder med dansk baggrund og karakterer mellem 03-05, der går på EU9 på Teknologi, byggeri og transport. Analysen inkluderer ikke elever, der har svaret: "Jeg har ikke lavet elev- eller uddannelsesplan i skolen, inden jeg startede på grundforløbet".

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.8 Hvad karakteriserer de elever, der fik/ikke fik hjælp af en vejleder til beslutningen, da de valgte at begynde på grundforløbet? (3 år efter reformen)

	Koefficienten	Standardfejlen
Mand	0,00	-0,02
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer	0,19***	-0,02
Karakter under 03	0,03	-0,02
Karakter over 05	-0,05**	-0,02
Eu9+	-0,06***	-0,02
Euv	0,03	-0,02
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	-0,01	-0,02
Kontor, handel og forretningsservice	0,12***	-0,02
Omsorg, sundhed og pædagogik	0,01	-0,02
Konstantled	0,28***	-0,02
N	4119	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Note: Spørgsmålet lød: "Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder?". Referencegruppen er kvinder med dansk baggrund og karakterer mellem 03-05, der går på eu9 på Teknologi, byggeri og transport.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.9 Test for, hvad der karakteriserer elever, der svarer ja til spørgsmålet: "Ved du, hvilken uddannelse du kunne tænke dig at gå i gang med efter grundforløbet?" før reformen og 3 år efter reformen

	Afklaring uddannelse (OLS)	Se#	Afklaring uddannelse (logistisk reg.)	Se#
Mand (før)	-0,03	0,04	-0,18	0,20
Mand (3 år efter reformen)	-0,02	0,03	-0,09	0,25
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer (før)	-0,05	0,07	-0,21	0,30
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer (3 år efter)	-0,11*	0,05	-0,74*	0,32
Karakter under 3 (før)	-0,06	0,03	-0,33	0,18
Karakter under 3 (3 år efter)	-0,01	0,03	-0,06	0,26
Karakter over 5 (før)	0,02	0,03	0,12	0,20
Karakter over 5 (3 år efter)	0,01	0,03	0,10	0,24
Fødevarer, jordbrug og oplevelser (før)	0,07	0,04	0,49	0,27
Fødevarer, jordbrug og oplevelser (3 år efter)	0,01	0,03	0,25	0,39
Kontor, handel og forretningsservice (før)	-0,24***	0,04	-1,09***	0,20
Kontor, handel og forretningsservice (3 år efter)	-0,22***	0,04	-1,45***	0,24
Omsorg, sundhed og pædagogik (før)	0,15***	0,05	1,31**	0,42
Omsorg, sundhed og pædagogik (3 år efter)	0,02	0,04	0,21	0,40
År (3 år efter)	0,11	0,06	0,92*	0,40
Konstantled	0,81***	0,05	1,43***	0,25
N			1970	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. #Se = Standardfejl.

Note: Spørgsmålet lød: "Ved du, hvilken uddannelse du kunne tænke dig at gå i gag med efter grundforløbet?" (fx smed, frisør, kontorassistent, SOSU-hjælper eller noget helt andet). Kun elever, der begynder på grundforløbet direkte efter 9.-10. klasse, er med i analysen, fordi kun de elever, der kommer direkte fra 9.-10. klasse, går på GF1 efter reformen, og elever på GF2 allerede har valgt uddannelse på tidspunktet for dataindsamlingen. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer i elevsurveyen. Før reformen er 2014, og 3 år efter reformen er 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014 og 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.10 Test for hvad der karakteriserer de elever, der svarer, at der er godt ungdomsuddannelsesmiljø 3 år efter reformen.

	Koefficienten	Standardfejlen
Mand	0,16**	-0,05
Ikke vestlige indvandrer eller efterkommer	0,33***	-0,07
Karakter under 3	0,19***	-0,06
Karakter over 5	-0,04	-0,05
Eu9+	-0,43***	-0,05
EUV	-0,45***	-0,06
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	0,36***	-0,07
Kontor, handel og forretningsservice	0,32***	-0,06
Omsorg, sundhed og pædagogik	-0,10	-0,07
Konstantled	2,62***	-0,07
N	4108	

Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor enig eller uenig er du i, at der er et godt ungdomsmiljø på skole, fx med cafeer eller fester?". Referencegruppen er kvinder med dansk baggrund og karakterer mellem 03-05, der går på eu9 på Teknologi, byggeri og transport.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagstabel 3.11 Test for, hvad der karakteriserer elever med høj trivsel før reformen, 1 år efter reformen og 3 år efter reformen

	Trivsel (skala fra 0-100)	Se#	Trivsel (standardiseret)	Se#
Mand (før)	3,83***	-0,98	0,20***	-0,05
Mand (1 år efter)	2,31*	-0,95	0,12*	-0,05
Mand (3 år efter)	3,11**	-1,18	0,16**	-0,06
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer (før)	3,44*	-1,44	0,18*	-0,08
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer (1 år efter)	4,83*	-1,9	0,25*	-0,1
Ikke-vestlig indvandrer eller efterkommer (3 år efter)	5,19**	-1,62	0,27**	-0,08
Karakter under 03 (før)	2,91**	-1,01	0,15**	-0,05
Karakter under 03 (1 år efter)	0,69	-1,26	0,04	-0,07
Karakter under 03 (3 år efter)	3,51**	-1,26	0,18**	-0,07
Karakter over 05 (før)	-3,05**	-1,12	-0,16**	-0,06
Karakter over 05 (1 år efter)	-1,54	-1,18	-0,08	-0,06
Karakter over 05 (3 år efter)	-0,26	-1,17	-0,01	-0,06
Eu9+ (før)	-1,19	-0,96	-0,06	-0,05
Eu9+ (1 år efter)	-0,76	-1,13	-0,04	-0,06
Eu9+ (3 år efter)	-0,71	-1,16	-0,04	-0,06
Euv (før)	-0,38	-1,27	-0,02	-0,07
Euv (1 år efter)	1,95	-1,31	0,1	-0,07
Euv (3 år efter)	2,52	-1,31	0,13	-0,07
Fødevarer, jordbrug og oplevelser (før)	1,23	-1,21	0,06	-0,06
Fødevarer, jordbrug og oplevelser (1 år efter)	2,48	-1,28	0,13	-0,07
Fødevarer, jordbrug og oplevelser (3 år efter)	1,64	-1,52	0,09	-0,08
Kontor, handel og forretningsservice (før)	-3,83***	-1,13	-0,20***	-0,06
Kontor, handel og forretningsservice (1 år efter)	-4,99***	-1,31	-0,26***	-0,07
Kontor, handel og forretningsservice (3 år efter)	-5,16***	-1,33	-0,27***	-0,07
Omsorg, sundhed og pædagogik (før)	2,47*	-1,35	0,13	-0,07
Omsorg, sundhed og pædagogik (1 år efter)	0,05	-1,27	0,00	-0,07
Omsorg, sundhed og pædagogik (3 år efter)	-1,32	-1,57	-0,07	-0,08
År kontinuert	-2,49*	-1,04	-0,13*	-0,05
Konstantled	68,32***	-1,27	0,01	-0,07
N		5579		

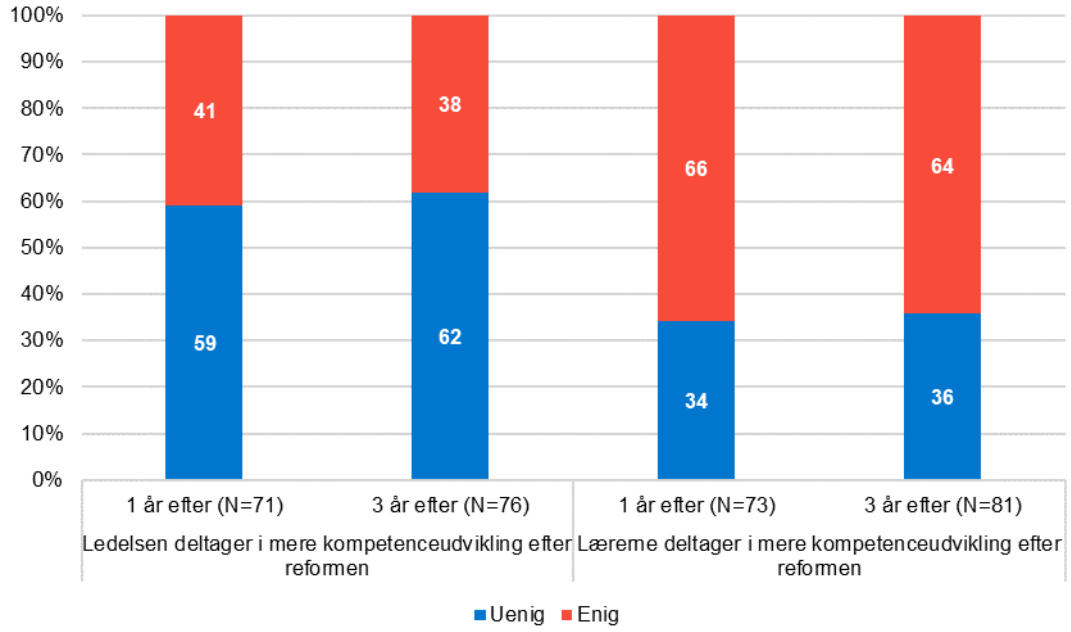
Anm.: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. #Se = Standardfejl.

Note: Elevernes trivsel er både målt som et indeks fra 0-100 (kolonne 2 og 3) og standardiseret (kolonne 4 og 5). Trivselsmålet er dannet på baggrund af de fire spørgsmål: "Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet at være glad og i godt humør?", "Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet at føle dig aktiv og energisk?", "Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet at være frisk og veludhvilet?", og "Tænk på de sidste tre måneder: Hvor ofte har du oplevet, at din dagligdag har været fyldt med ting, der interesserer dig?". Før reformen er 2014, 1 år efter reformen er 2015, og tre år efter reformen er 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019 og registerdata.

Bilag 4 Bilagsfigurer

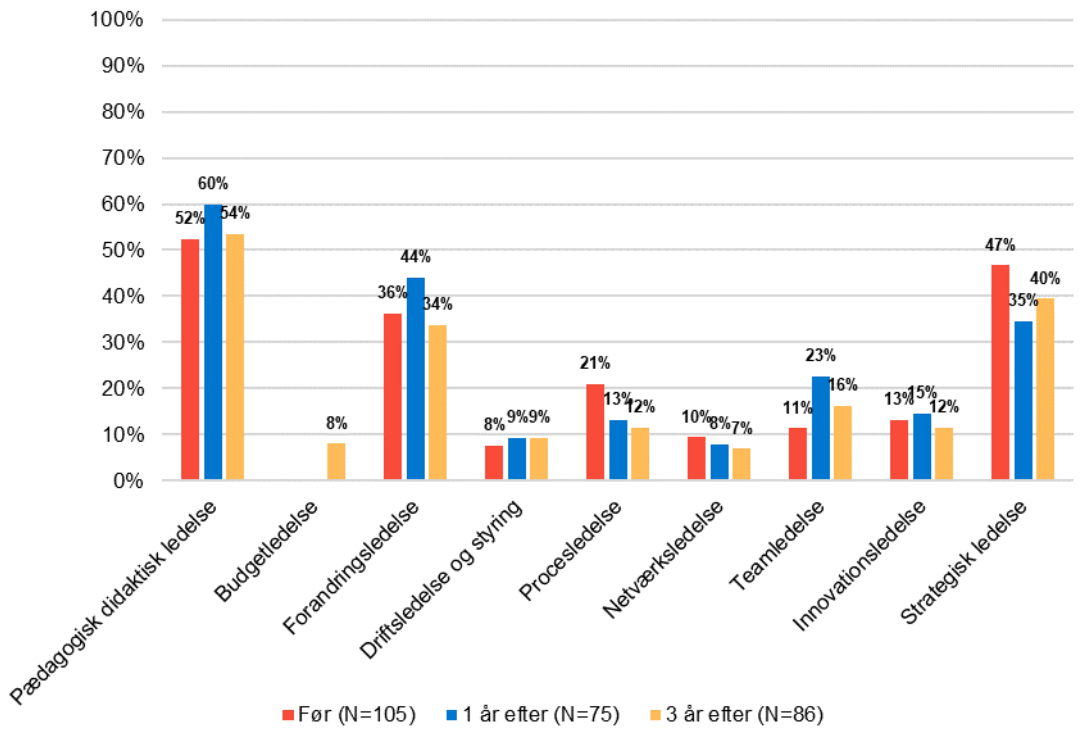
Bilagsfigur 4.1 Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvilke ændringer reformen har medført på din skole eller afdeling, som du er ansvarlig for?



Anm.: Forskellene mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en t-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.2 Har du i skoleåret 2014/2015 (før), 2015/2016 (1 år efter) og 2017/2018 (3 år efter) deltaget i kompetenceudvikling inden for…

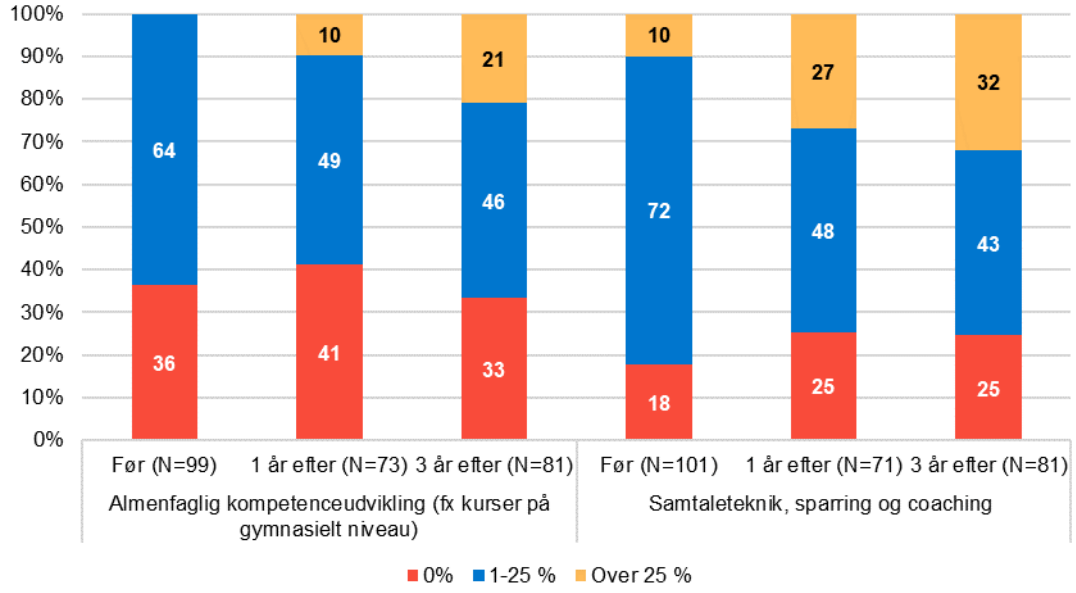


Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en t-test. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2016 inden for Teamledelse ved et 5 %-signifikansniveau. For år 2015 er N=105, for 2016 er N=75, og for 2018 er N=86. Svarkategorier med for få observationer vises ikke af hensyn til anonymisering.

Note: Før reformen (2015) blev spørgsmålet formuleret som "Har du i skoleåret 2014/2015 deltaget i kompetenceudvikling inden for…", 1 år efter reformen (2016) blev det formuleret som "Har du i skoleåret 2015/2016 deltaget i kompetenceudvikling inden for…" og 3 år efter reformen (2018) blev det formuleret som "Har du i skoleåret 2017/2018 deltaget i kompetenceudvikling inden for…".

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2015, 2016 og 2018

Bilagsfigur 4.3 Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2017/2018 deltaget i kompetenceudvikling inden for...

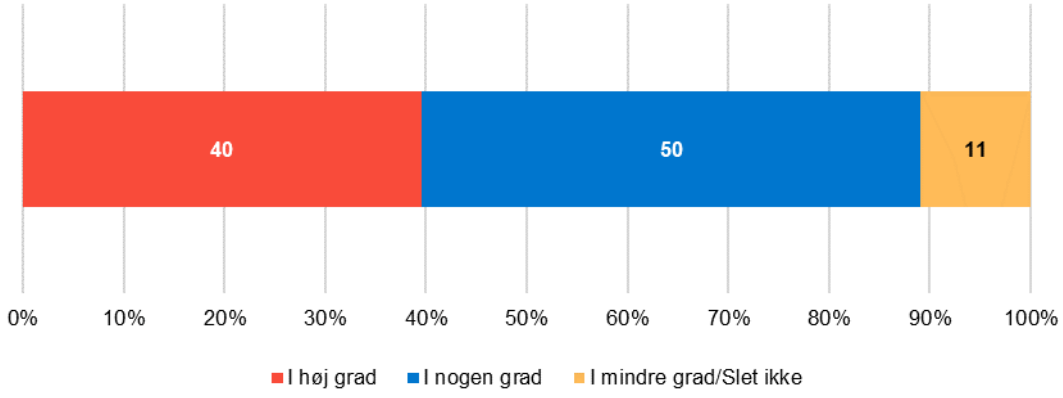


Anm.: Forskellene mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem 2015 og 2016 samt 2015 og 2018 inden for begge områder ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Note: Før reformen (2015) blev spørgsmålet formuleret som "Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2014/2015 deltaget i kompetenceudvikling inden for..." og 1 år efter reformen (2016) blev det formuleret som "Hvor stor en andel af lærerne under dit ansvar har i skoleåret 2015/2016 deltaget i kompetenceudvikling inden for...".

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2015, 2016 og 2018.

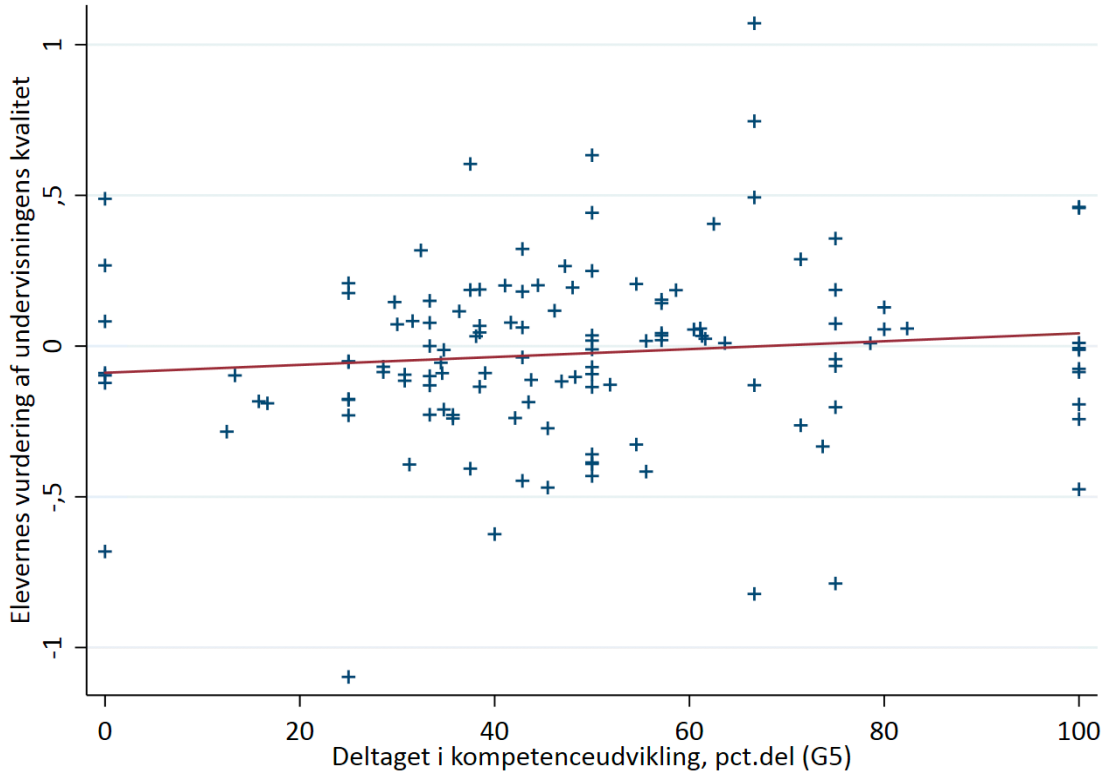
Bilagsfigur 4.4 Oplever du, at lærernes kompetenceudvikling anvendes i udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis på skolen eller afdelingen?



Anm.: N er 86

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.5 Sammenhæng mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og lærernes kompetenceudvikling[26]

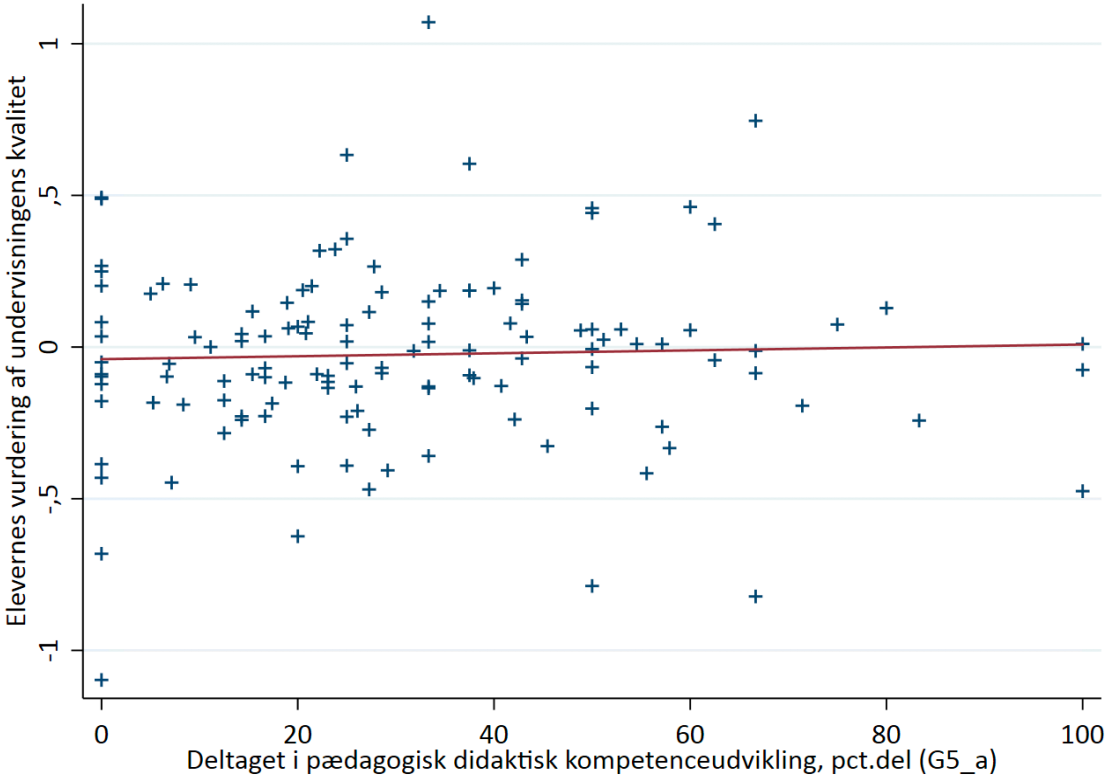


Note: Spørgsmålet vedrørende lærernes kompetenceudvikling lyder: "Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/2018?", mens elevernes vurdering af undervisningens kvalitet er et vægtet indeks af spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i, at der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?", "Hvordan oplever/oplevede du mængden af praksisindhold i uddannelsen?", "Hvordan oplever/oplevede du mængden af teori i uddannelsen?", "I hvilken grad er/var der variation i undervisningen?", og "I hvilken grad bruger/brugte lærerne eksempler fra det arbejdsliv, som din uddannelse retter/rettede sig mod?" – dvs. elevernes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i undervisningen, mængden af teori og praksis, variation i undervisningen, og om lærerene bruger eksempler fra arbejdslivet.

Kilde: VIVEs opgørelse på baggrund af elev- og lærersurvey, 2019.

[26] Bilagsfigur 4.5-Bilagsfigur 4.8 viser sammenhængen mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet, og hvorvidt lærerne har deltaget i kompetenceudvikling. Lærernes tilkendegivelser ses på den horisontale (x-) akse, mens elevernes besvarelser er afbilledet på den vertikale (y-) akse. Bilagsfigur 4.5 og Bilagsfigur 4.6 vedrører de fem spørgsmål om elevernes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i undervisningen, mængden af teori og praksis, variation i undervisningen, og om lærerne bruger eksempler fra arbejdslivet, mens Bilagsfigur 4.7 og Bilagsfigur 4.8 vedrører spørgsmålene om lærernes forberedelse, overholdelse af aftaler, uddelegering af ansvar, respekt, faglige hjælp, feedback, klare målsætninger og formidlingsevner. Bilagsfigur 4.5 og Bilagsfigur 4.7 viser lærernes besvarelse af spørgsmålet, om de har deltaget i kompetenceudvikling generelt, mens Bilagsfigur 4.6 og Bilagsfigur 4.8 viser svarene på de specifikke spørgsmål angående deltagelse i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling specifikt. Det overordnede billede, som figurerne tegner, er, at der ikke eksisterer nogen sammenhæng mellem lærernes deltagelse i hverken generel kompetenceudvikling eller specifik pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling og elevernes vurdering af undervisningens kvalitet, uanset hvilken af de to nævnte måleinstrumenter vi benytter.

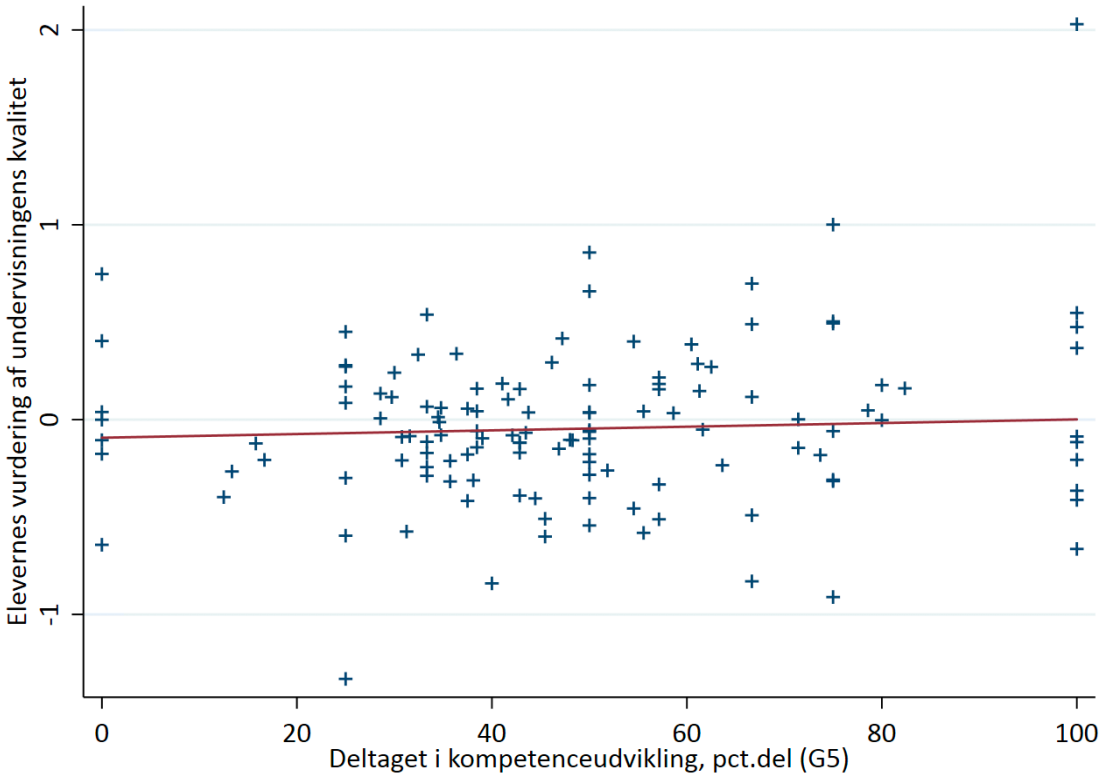
Bilagsfigur 4.6 Sammenhæng mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og lærernes deltagelse i pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling



Note: Spørgsmålet vedrørende lærernes deltagelse i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling lyder: "Har du deltaget i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling?", mens elevernes vurdering af undervisningens kvalitet er et vægtet indeks af spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i, at der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?", "Hvordan oplever/oplevede du mængden af praksis indhold i uddannelsen?", "Hvordan oplever/oplevede du mængden af teori i uddannelsen?", "I hvilken grad er/var der variation i undervisningen?", og "I hvilken grad bruger/brugte lærerne eksempler fra det arbejdsliv, som din uddannelse retter/rettede sig mod?" – dvs. elevernes vurdering af sammenhængen mellem teori og praksis i undervisningen, mængden af teori og praksis, variation i undervisningen, og om lærerene bruger eksempler fra arbejdslivet.

Kilde: VIVEs opgørelse på baggrund af elev- og lærersurvey, 2019.

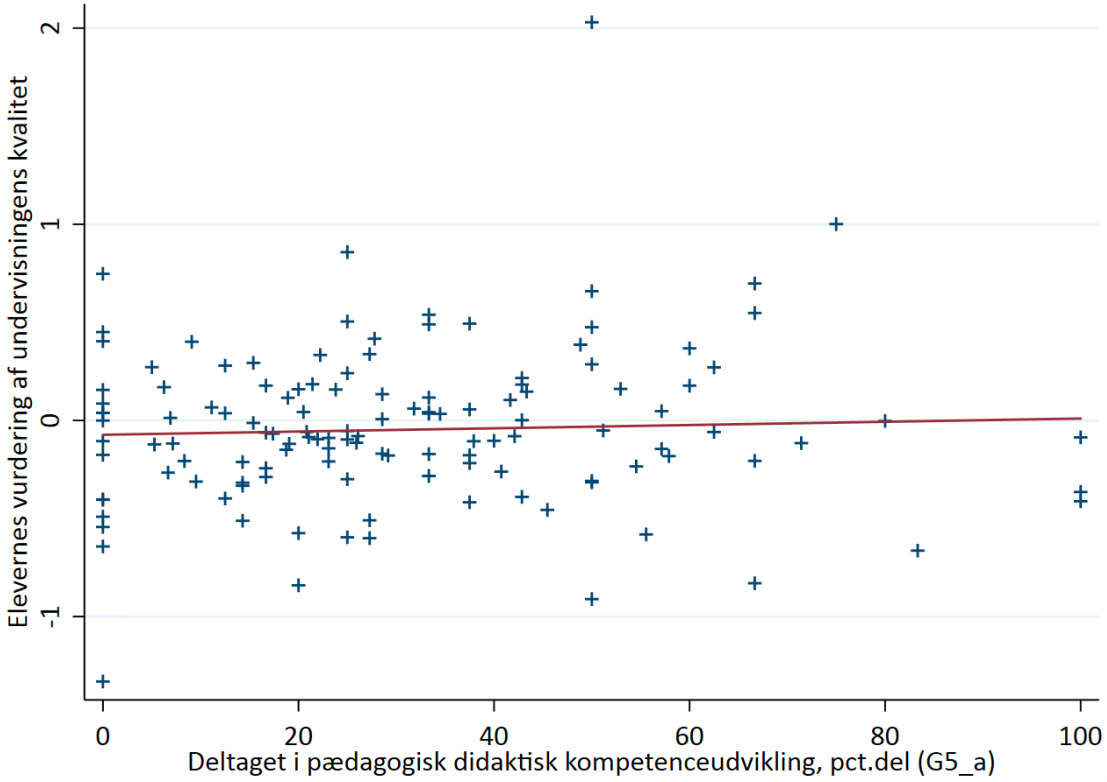
Bilagsfigur 4.7 Sammenhæng mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og lærernes kompetenceudvikling



Note: Spørgsmålet vedrørende lærernes kompetenceudvikling lyder: "Har du deltaget i kompetenceudvikling af kortere eller længere varighed i løbet af skoleåret 2017/18?", mens elevernes vurdering af undervisningens kvalitet er et simpelt summeret indeks af spørgsmålene: "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var godt forberedt?", "Hvor ofte synes du, at lærerne overholder/overholdt aftaler?", "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig ansvar?", "Hvor ofte synes du, at lærerne respekterer/respekterede dig?", "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig faglig hjælp, når du har/havde brug for det?", "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at give tilbagemelding på din indsats?", "Hvor ofte synes du, at lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/I skulle lære?", "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at forklare tingene, så du forstår/forstod dem?", og "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav hurtigt svar tilbage på opgaver?" – dvs. elevernes vurdering af lærernes forberedelse, overholdelse af aftaler, uddelegering af ansvar, respekt, faglige hjælp, feedback, klare målsætninger og formidlingsevner.

Kilde: VIVEs opgørelse på baggrund af elev- og lærersurvey, 2019.

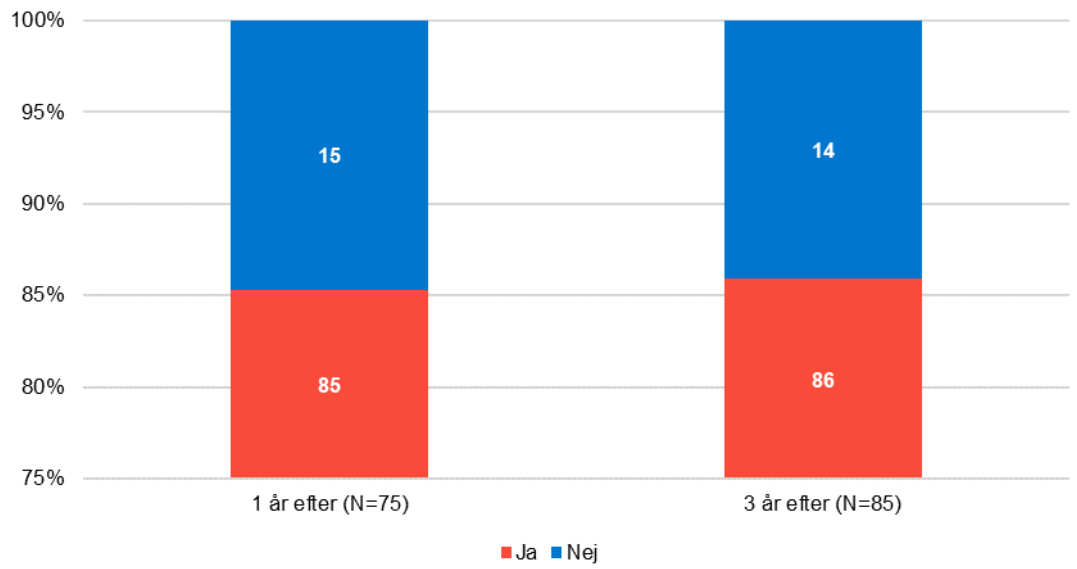
Bilagsfigur 4.8 Sammenhæng mellem elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og lærernes pædagogiskdidaktiske kompetenceudvikling



Note: Spørgsmålet vedrørende lærernes pædagogisk didaktiske kompetenceudvikling lyder: "Har du deltaget i pædagogisk didaktisk kompetenceudvikling?", mens elevernes vurdering af undervisningens kvalitet er et simpelt summeret indeks af spørgsmålene: "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var godt forberedt?", "Hvor ofte synes du, at lærerne overholder/overholdt aftaler?", "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig ansvar?", "Hvor ofte synes du, at lærerne respekterer/respekterede dig?", "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav dig faglig hjælp, når du har/havde brug for det?", "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at give tilbagemelding på din indsats?", "Hvor ofte synes du, at lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/I skulle lære?", "Hvor ofte synes du, at lærerne er/var gode til at forklare tingene, så du forstår/forstod dem?", og "Hvor ofte synes du, at lærerne giver/gav hurtigt svar tilbage på opgaver?" – dvs. elevernes vurdering af lærernes forberedelse, overholdelse af aftaler, uddelegering af ansvar, respekt, faglige hjælp, feedback, klare målsætninger og formidlingsevner.

Kilde: VIVEs opgørelse på baggrund af elev- og lærersurvey, 2019.

Bilagsfigur 4.9 Har reformen medført, at I har justeret i skolens fælles pædagogiske og didaktiske grundlag?

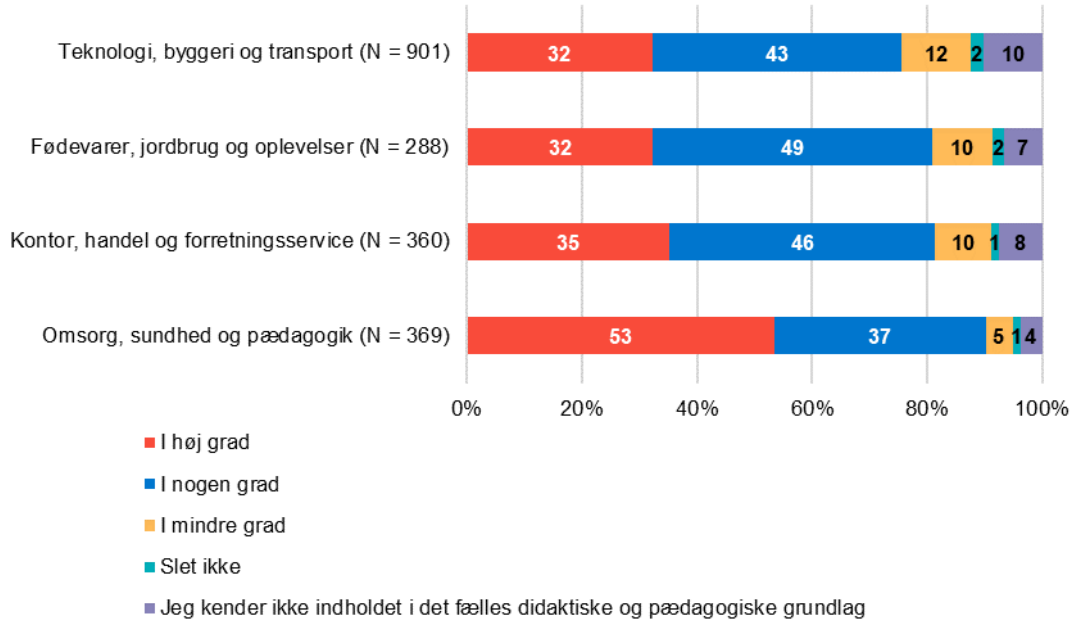


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter reformen (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

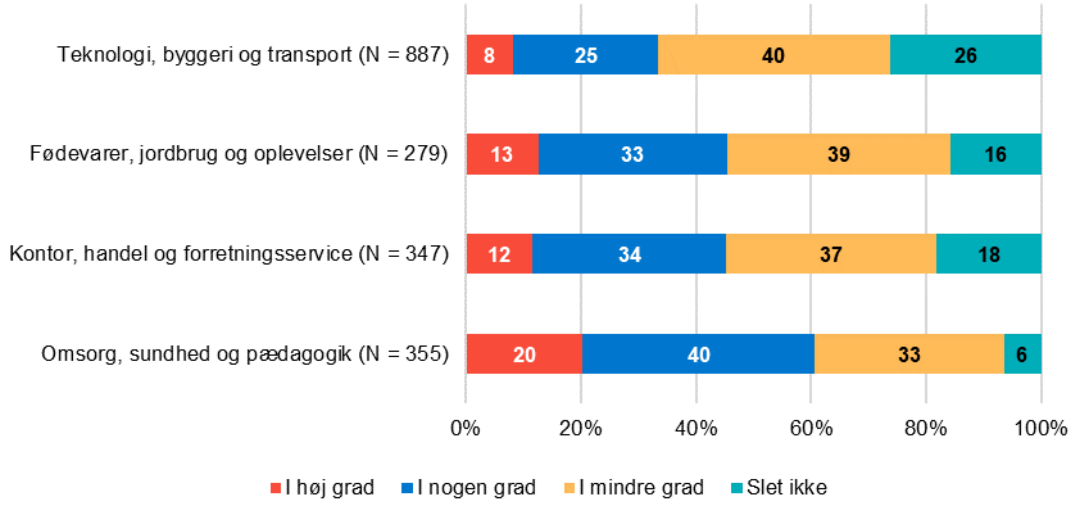
Bilagsfigur 4.10 I hvilken grad tager din undervisning afsæt i det fælles didaktiske og pædagogiske grundlag for skolen som helhed?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.918.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

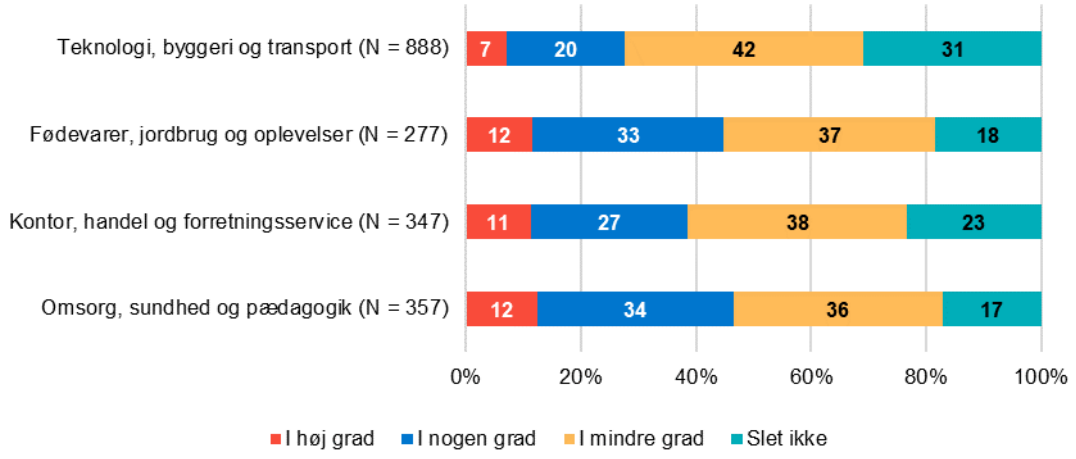
Bilagsfigur 4.11 I hvilken grad oplever du, at ledelsen bidrager til udvikling af den lokale undervisningsplan?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.881.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

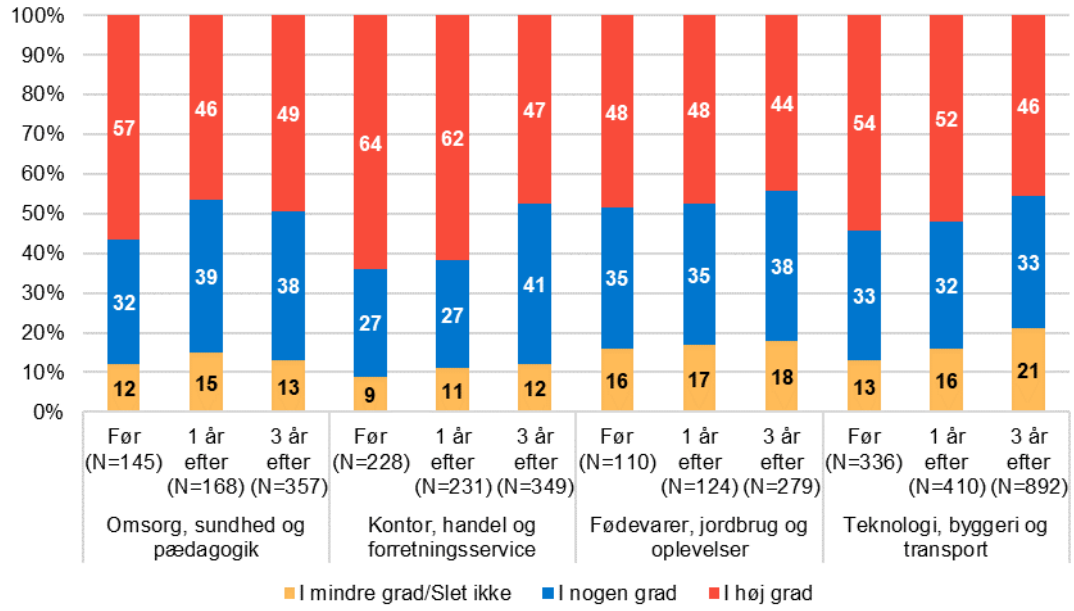
Bilagsfigur 4.12 I hvilken grad oplever du, at ledelsen deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.869.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

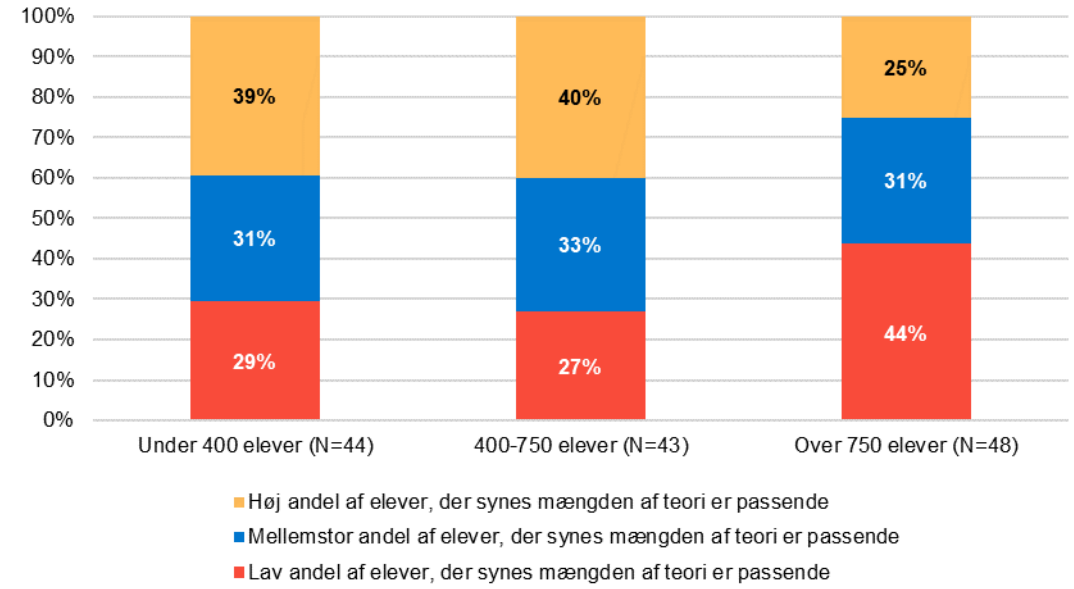
Bilagsfigur 4.13 I hvilken grad oplever du, at ledelsen har fokus på administration og styring?



Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet inden for hvert område. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for området Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport samt mellem 1 år efter og 3 år efter for Kontor, handel og forretningsservice på et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.14 Andelen af elever, der synes, at mængden af teori er passende, fordelt på små, mellemstore og store skoler

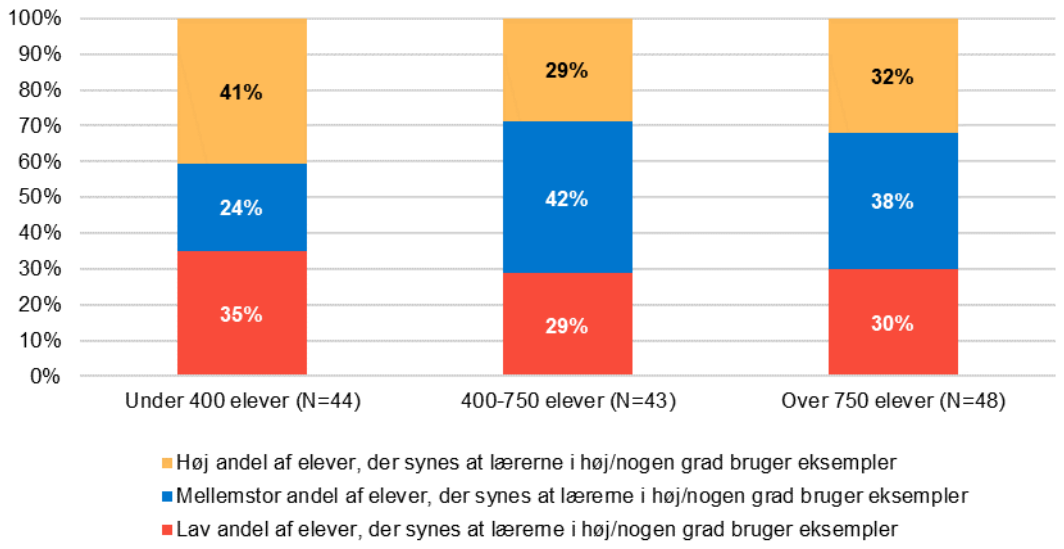


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvordan oplever/oplevede du mængden af teori i uddannelsen?". Høj andel svarer til over 84 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 76 og 84 % af eleverne og lav andel svarer til under 76 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.15 Andelen af elever, der synes at lærerne i høj/nogen grad bruger eksempler fra det arbejdsliv, uddannelsen er rettet mod, fordelt på små, mellemstore og store skoler

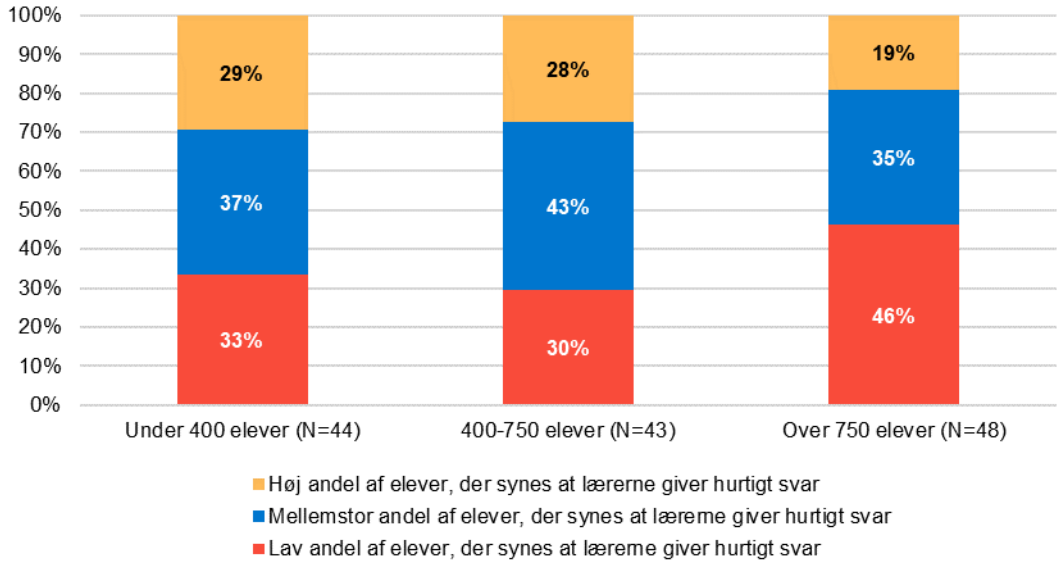


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad bruger/brugte lærerne eksempler fra det arbejdsliv, som din uddannelse retter sig mod?". Høj andel svarer til over 89 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 77 og 89 % af eleverne, og lav andel svarer til under 77 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.16 Andelen af elever, der synes, at lærerne giver hurtigt svar tilbage på opgaver, fordelt på små, mellemstore og store skoler

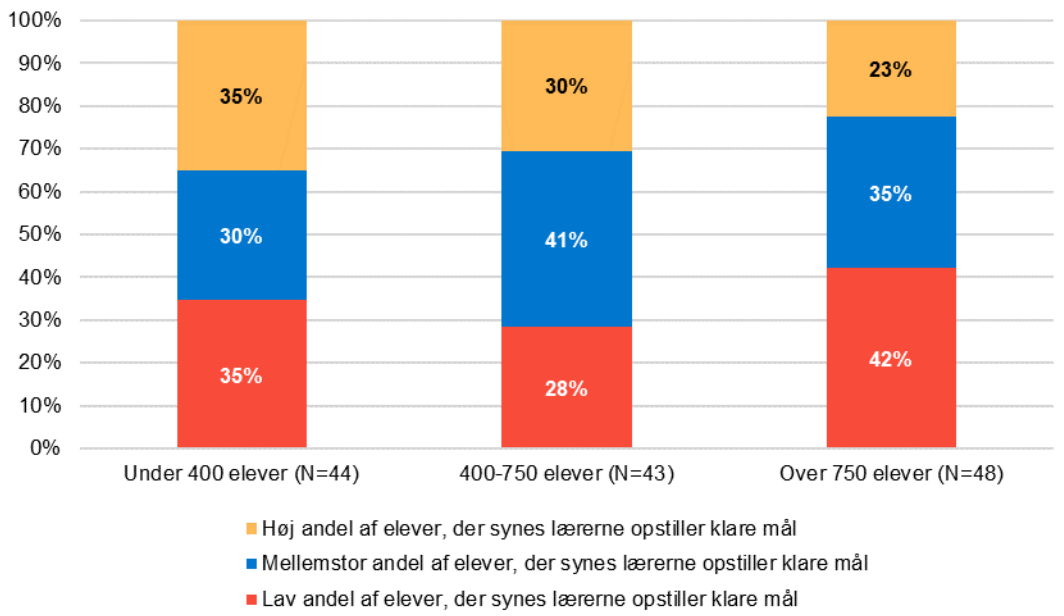


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmål lød: "Hvor ofte synes du, at lærerne gav hurtigt svar tilbage på opgaver?". Høj andel svarer til over 80 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 67 og 80 % af eleverne, og lav andel svarer til under 67 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.17 Andelen af elever, der synes, at lærerne er gode til at opstille klare mål, fordelt på små, mellemstore og store skoler

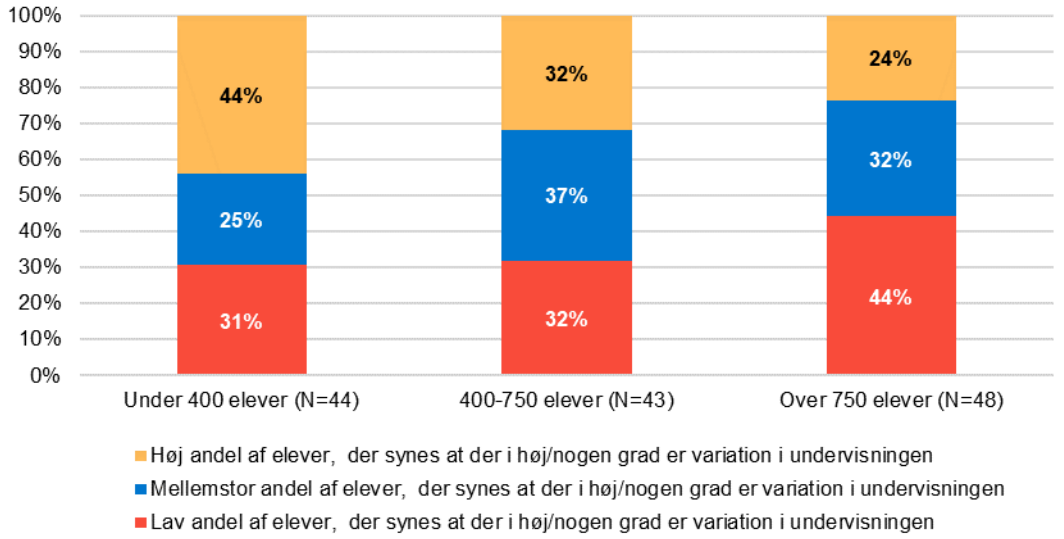


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmål lød: "Hvor ofte synes du, at lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/skulle lære?". Høj andel svarer til over 90 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 82 og 90 % af eleverne, og lav andel svarer til under 82 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.18 Andelen af elever, der synes, at der i høj/nogen grad er variation i undervisningen, fordelt på små, mellemstore og store skoler

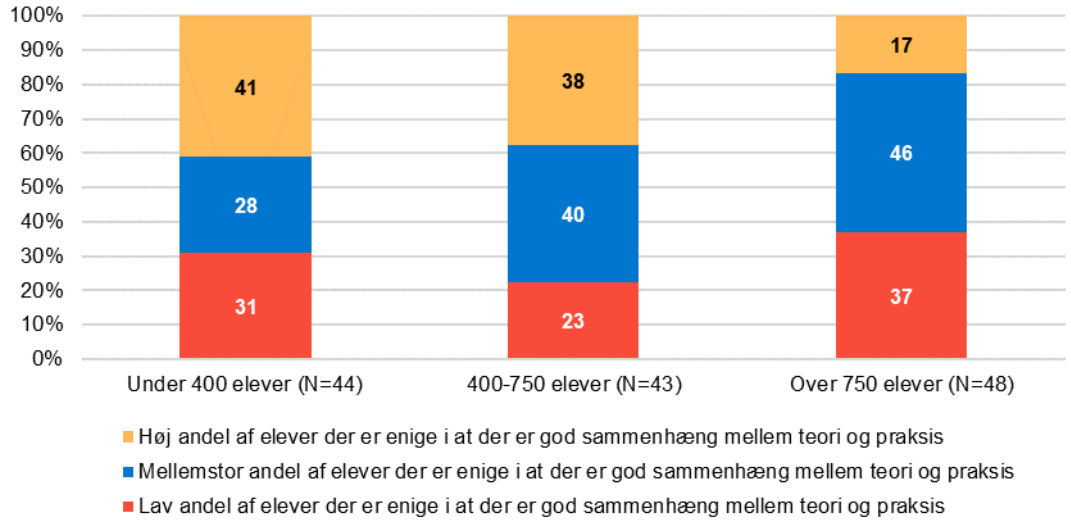


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en chi2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5-procents-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmål lød: "I hvilken grad er/var der variation i undervisningen?" Høj andel svarer til over 84 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 75 og 84 % af eleverne og lav andel svarer til under 75 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.19 Andelen af elever, der er enige i, at der er god sammenhæng mellem teori og praksis, fordelt på små, mellemstore og store skoler

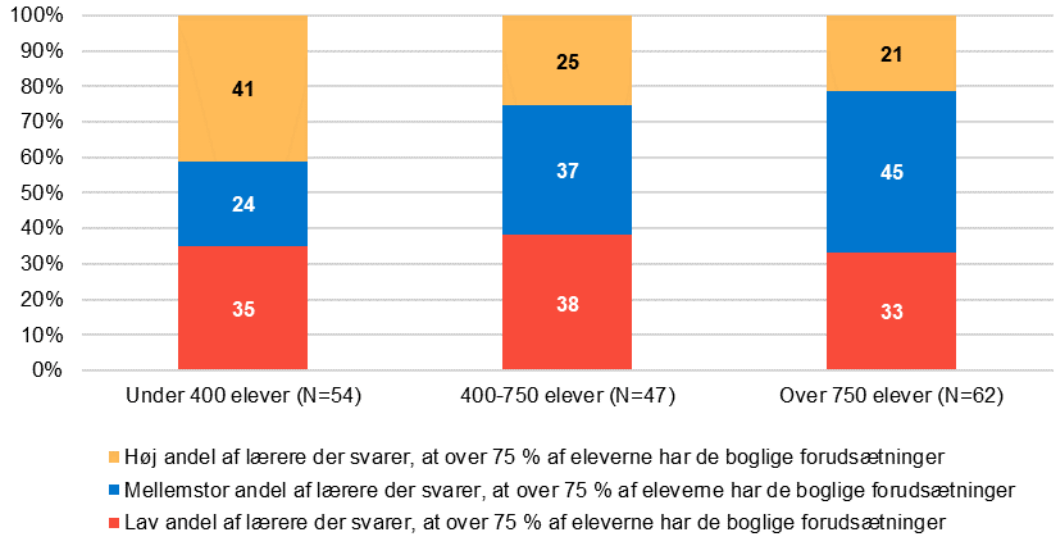


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for store skoler ved et 10 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor enig eller uenig er du i, at… Der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?" Høj andel svarer til over 75 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 62 og 75 % af eleverne, og lav andel svarer til under 62 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.20 Andelen af lærere, der svarer, at over 75 % af eleverne har de boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) til at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse, fordelt på små, mellemstore og store skoler

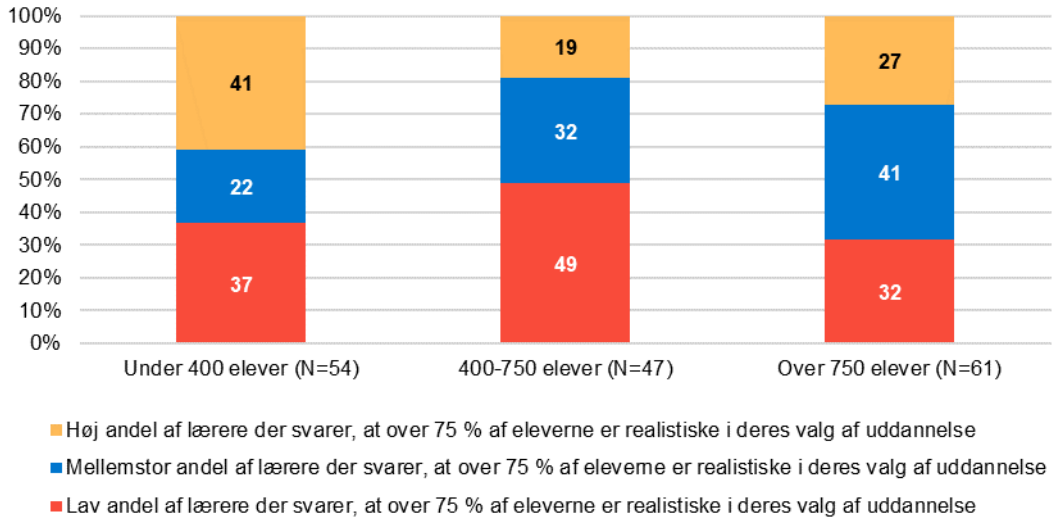


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for små og store skoler ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) til at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse? Der skal svares ud fra forløbets start og med udgangspunkt i det hold, hvor du har haft flest timer". Høj andel svarer til over 54 % af lærerne, mellemstor andel svarer til mellem 35 og 54 % af lærerne, og lav andel svarer til under 35 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.21 Andelen af lærere, der svarer, at over 75 % af eleverne er realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger, fordelt på små, mellemstore og store skoler

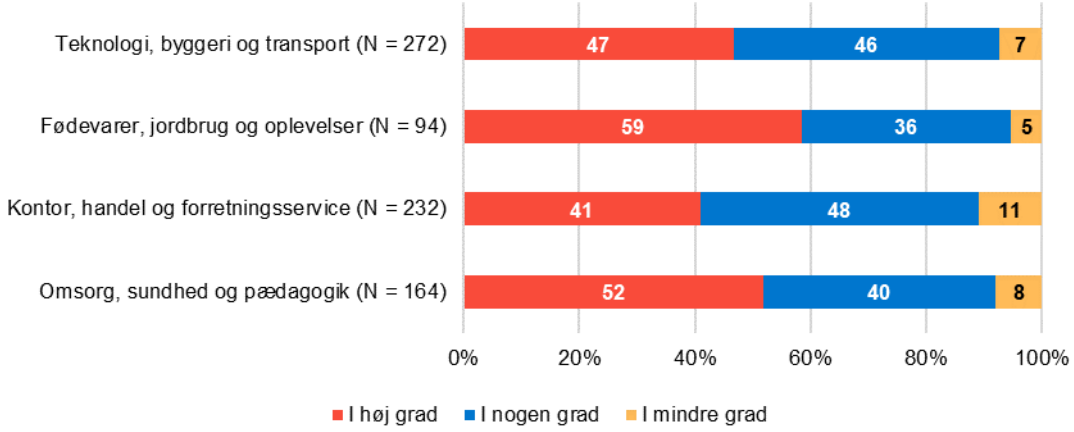


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi2-test. Forskellene er signifikante for små skoler ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor stor en procentdel af eleverne, vurderer du, var realistiske i deres valg af uddannelse ved påbegyndelsen til GF2 i relation til egne forudsætninger?". Høj andel svarer til over 47 % af lærerne, mellemstor andel svarer til mellem 25 og 47 % af lærerne, og lav andel svarer til under 25 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.22 I hvilken grad tager din undervisning udgangspunkt i praksisnære opgaver, dvs. opgaver, der tager afsæt i den praksis, som elevernes uddannelse retter sig mod?

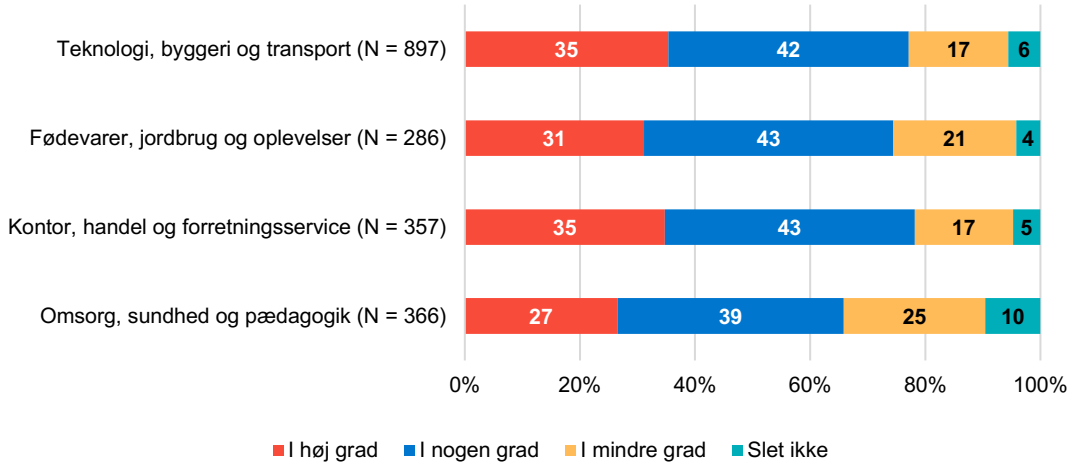


Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 762.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen. Kun lærere, der hovedsagelig underviser grundfag eller lige dele grundfag og erhvervsrettede fag, er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer i lærersurveyen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019.

Bilagsfigur 4.23 I hvilken grad kobler du elementer fra grundfag i uddannelsen, fx dansk, matematik eller engelsk og uddannelsesspecifikke fag, i din undervisning?

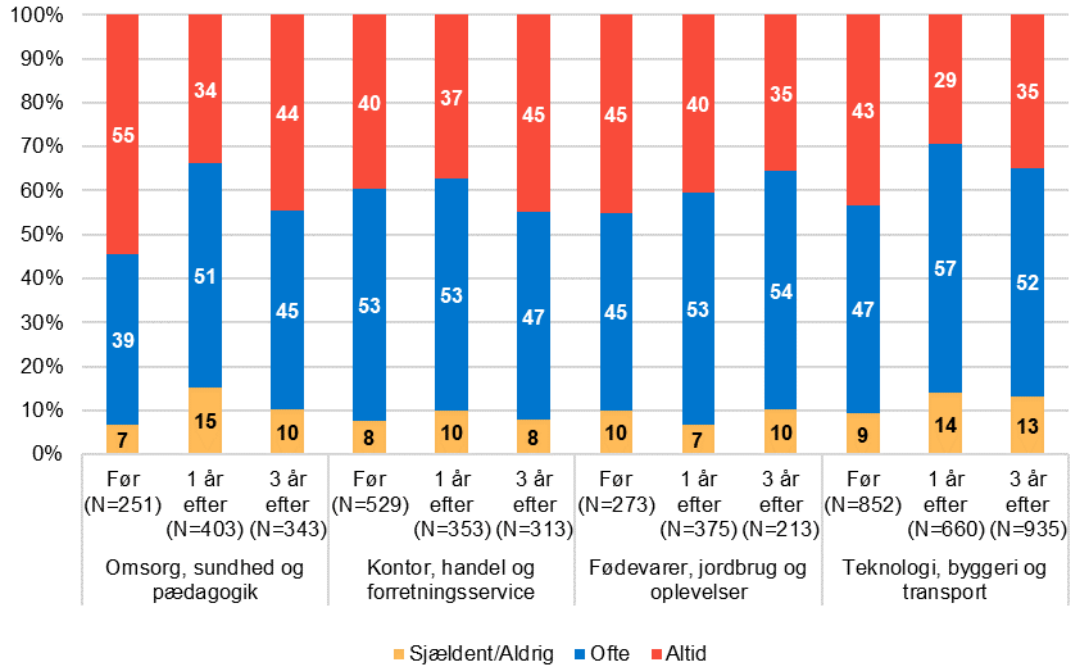


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en chi2-test. Forskellene er signifikante for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5-procents-signifikansniveau. N er 1.906.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

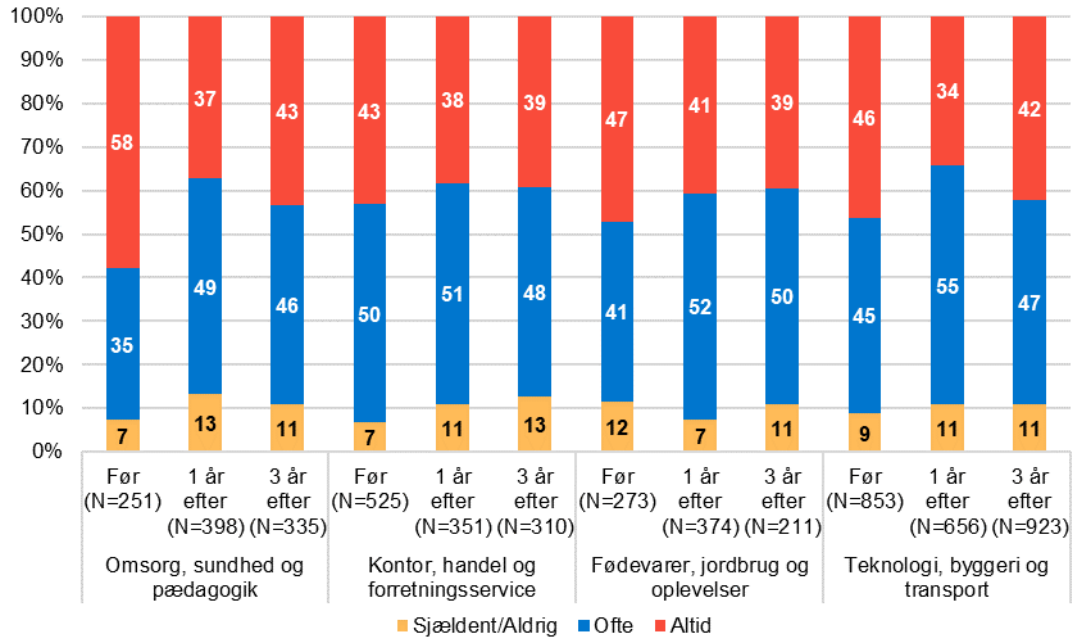
Bilagsfigur 4.24 Hvor ofte synes du, at... Lærerne er/var godt forberedt?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 og mellem 2014 og 2019 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport samt mellem 2015 og 2019 for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.986, vægtet N for 2015 = 27.251, vægtet N for 2019 = 22.578. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

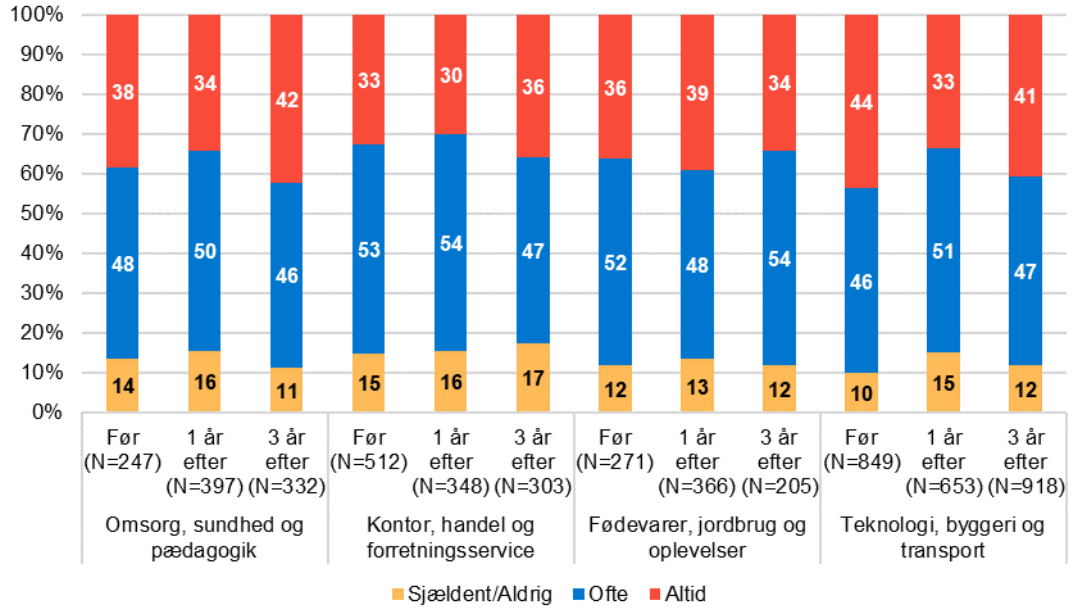
Bilagsfigur 4.25 Hvor ofte synes du, at... Lærerne overholder/overholdt aftaler?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, mellem 2015 og 2019 for området Teknologi, byggeri og transport samt mellem 2014 og 2019 for Omsorg, sundhed og pædagogik og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.938, vægtet N for 2015 = 27.064, vægtet N for 2019 = 22.307. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

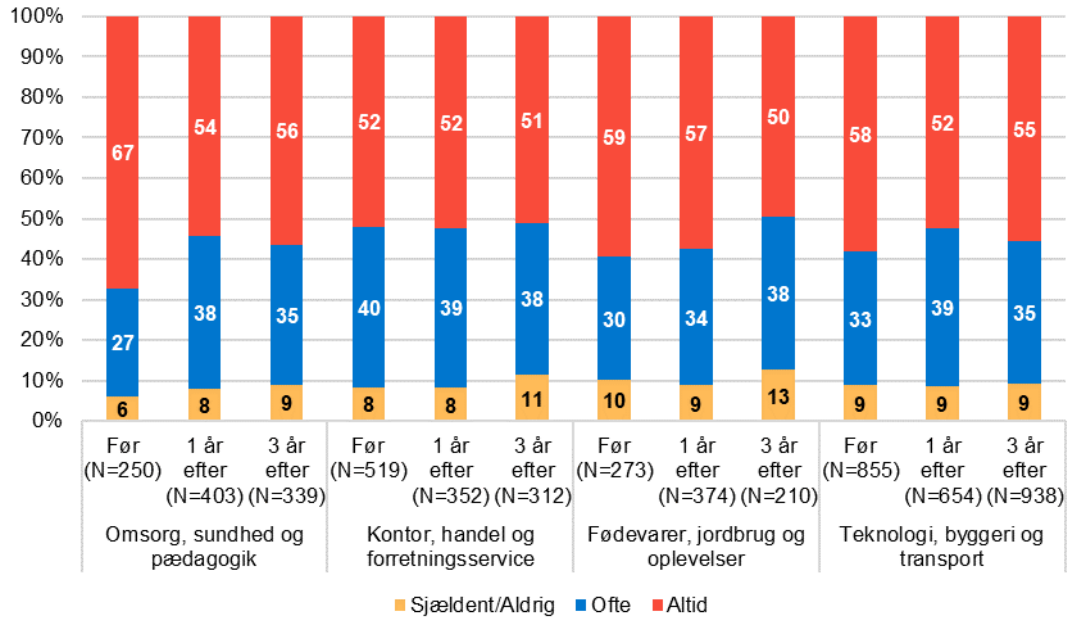
Bilagsfigur 4.26 Hvor ofte synes du, at... Lærerne giver/gav dig ansvar?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 samt mellem 2015 og 2019 for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem år 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.594, vægtet N for 2015 = 26.835, vægtet N for 2019 = 22.040. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

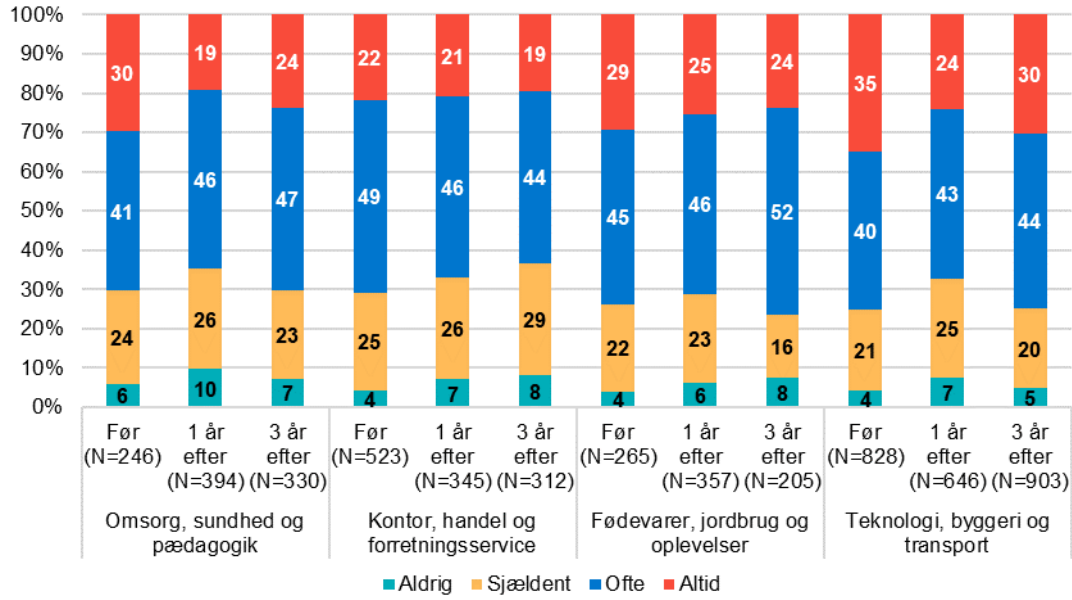
Bilagsfigur 4.27 Hvor ofte synes du, at... Lærerne respekterer/respekterede dig?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 samt mellem 2014 og 2019 for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.882, vægtet N for 2015 = 27.100, vægtet N for 2019 = 22.515. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

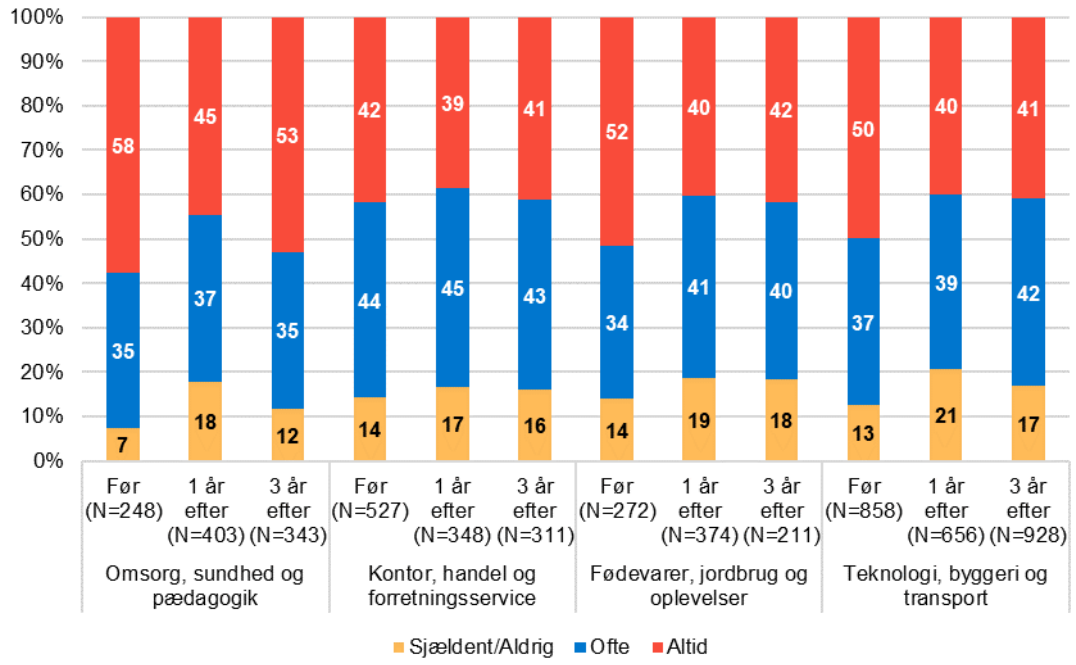
Bilagsfigur 4.28 Hvor ofte synes du, at... Lærerne giver/gav hurtigt svar tilbage på opgaver?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport og mellem 2015 og 2019 for Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 27.411, vægtet N for 2015 = 26.458, vægtet N for 2019 = 21.936.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

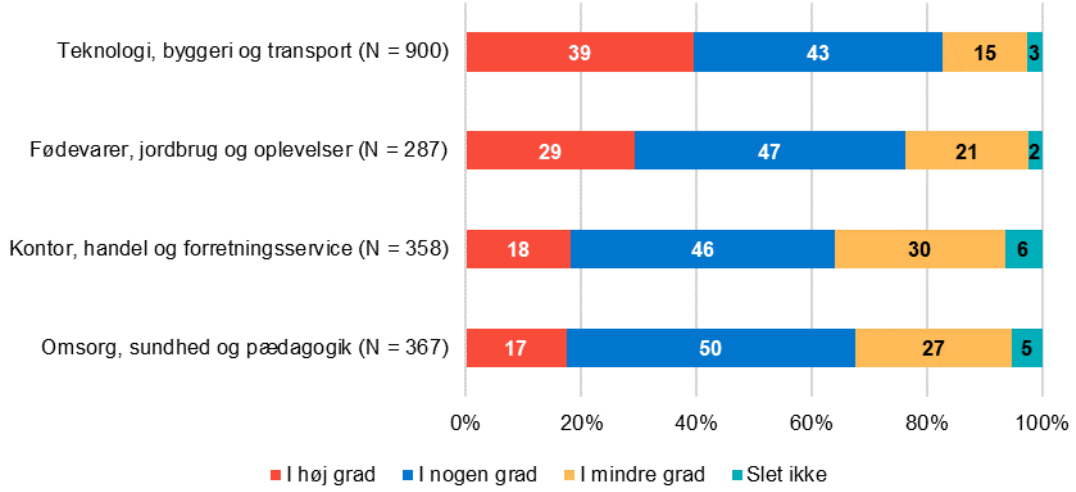
Bilagsfigur 4.29 Hvor ofte synes du, at... Lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/skulle lære?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, mellem 2015 og 2019 for Omsorg, sundhed og pædagogik samt mellem 2014 og 2019 for Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.004, vægtet N for 2015 = 27.024, vægtet N for 2019 = 22.478. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

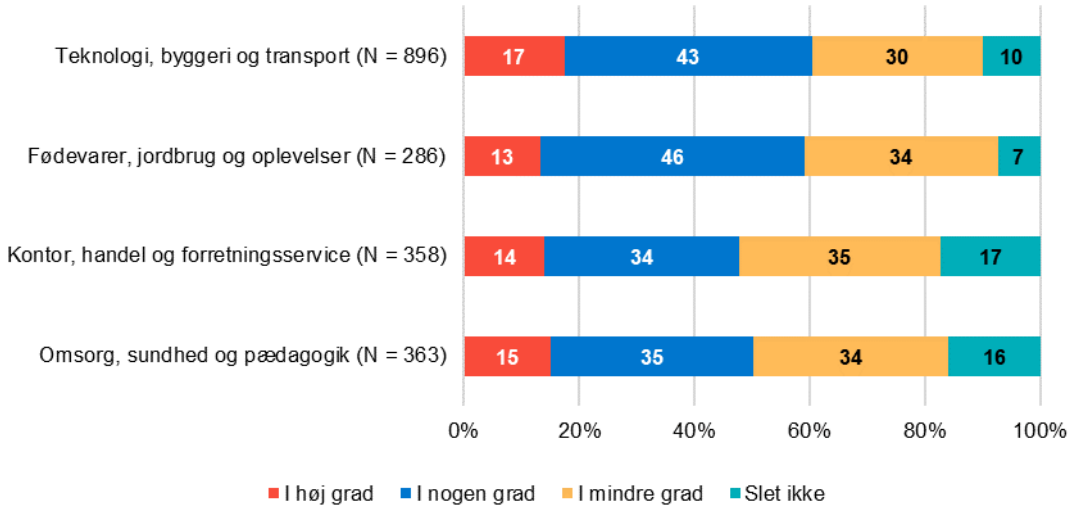
Bilagsfigur 4.30 I hvilken grad differentierer du undervisningen ved at give særlige opgaver til nogle elever, fx fagligt stærke elever eller elever med faglige udfordringer?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.912.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

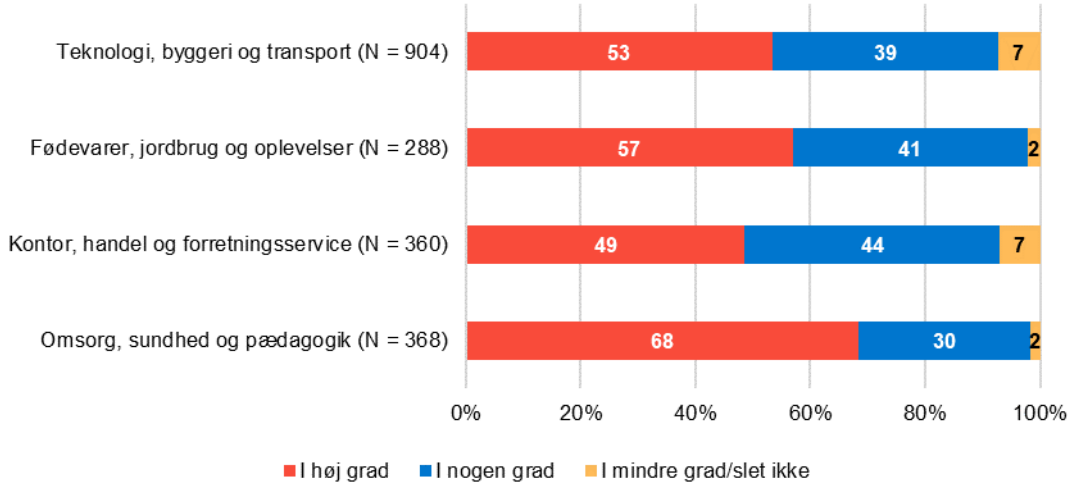
Bilagsfigur 4.31 I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.903.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.32 I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen, så der er variation i elevernes arbejdsformer?

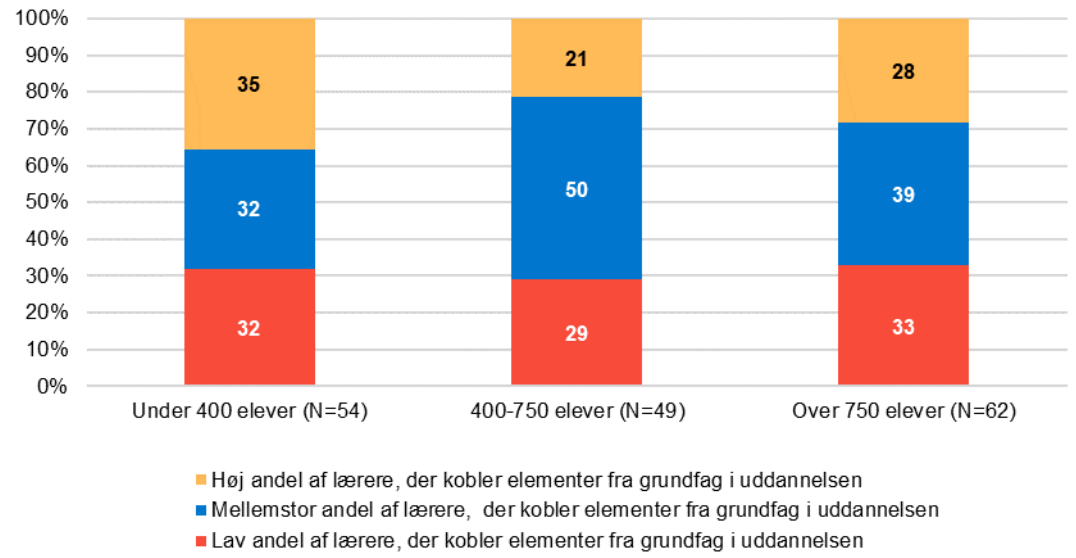


Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.920.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.33 Andelen af lærere, der kobler elementer fra grundfag i uddannelsen, fx dansk, matematik eller engelsk og uddannelsesspecifikke fag i din undervisning, fordelt på små, mellemstore og store skoler

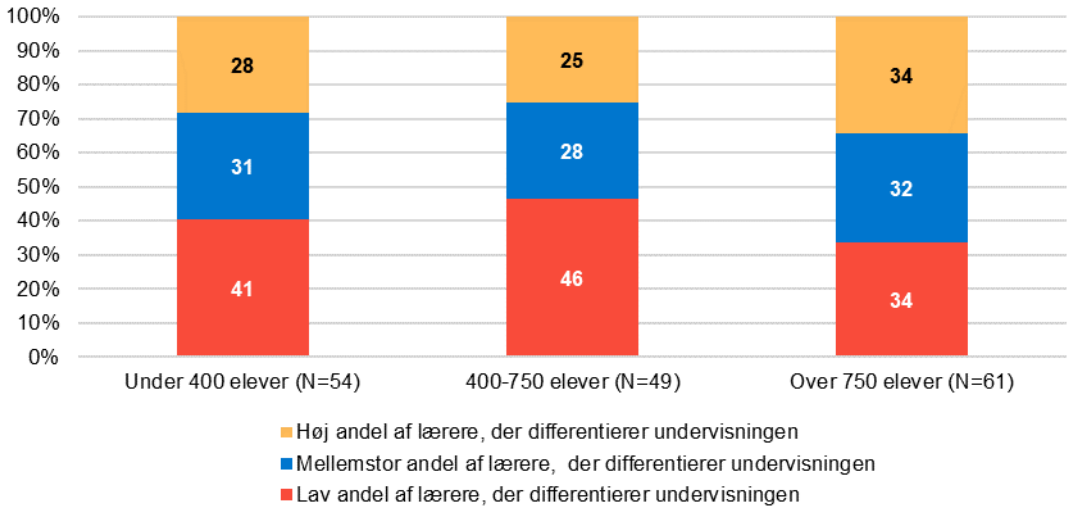


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad kobler du elementer fra grundfag i uddannelsen, fx dansk, matematik eller engelsk og uddannelsesspecifikke fag i din undervisning?". Høj andel svarer til over 86 % af lærerne, mellemstor andel svarer til mellem 70 og 86 % af lærerne, og lav andel svarer til under 70 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.34 Andelen af lærere, der differentierer undervisningen, så den tager højde for elever med merit for dele af undervisningen, fordelt på små, mellemstore og store skoler

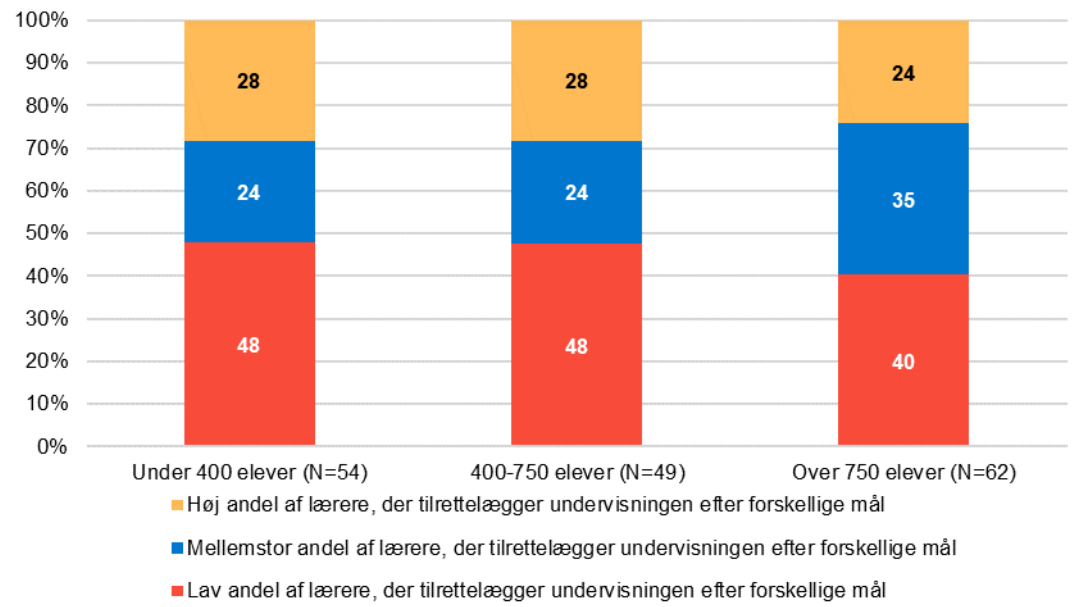


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad differentierer du undervisningen, så den tager højde for elever med merit for dele af undervisningen?". Høj andel svarer til over 72 % af lærerne, mellemstor andel svarer til mellem 47 og 72 % af lærerne, og lav andel svarer til under 47 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.35 Andelen af lærere, der tilrettelægger undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever, fordelt på små, mellemstore og store skoler

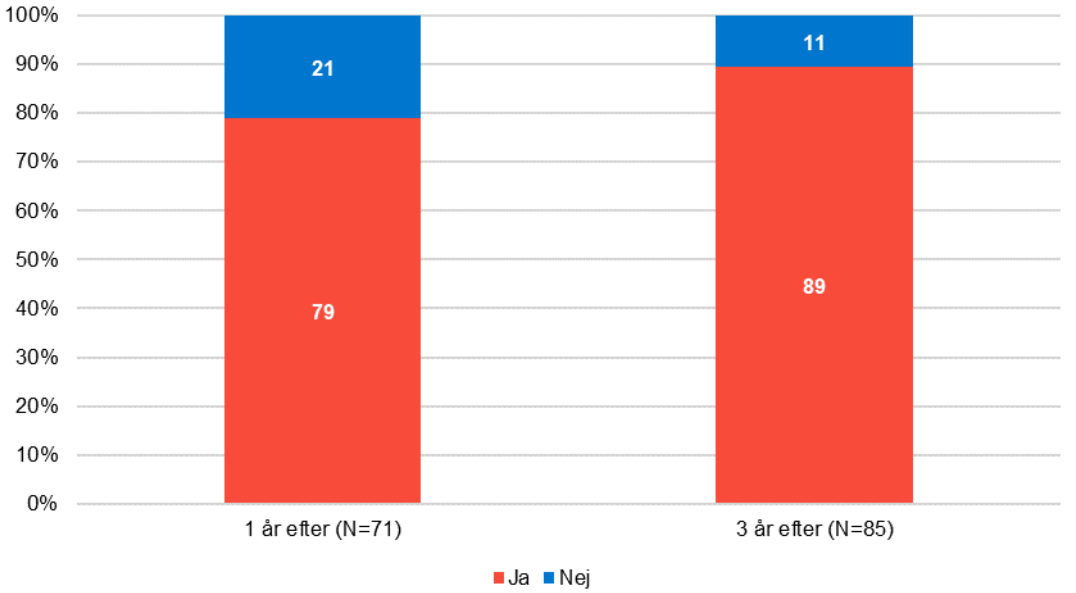


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad tilrettelægger du undervisningen efter forskellige mål for de enkelte elever?". Høj andel svarer til over 71 % af lærerne, mellemstor andel svarer til mellem 50 og 71 % af lærerne, og lav andel svarer til under 50 % af lærerne.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.36 Har skolen eller afdelingen udarbejdet en strategi for implementeringen af en eller flere sigtelinjer i strategien for den digitale erhvervsuddannelse?

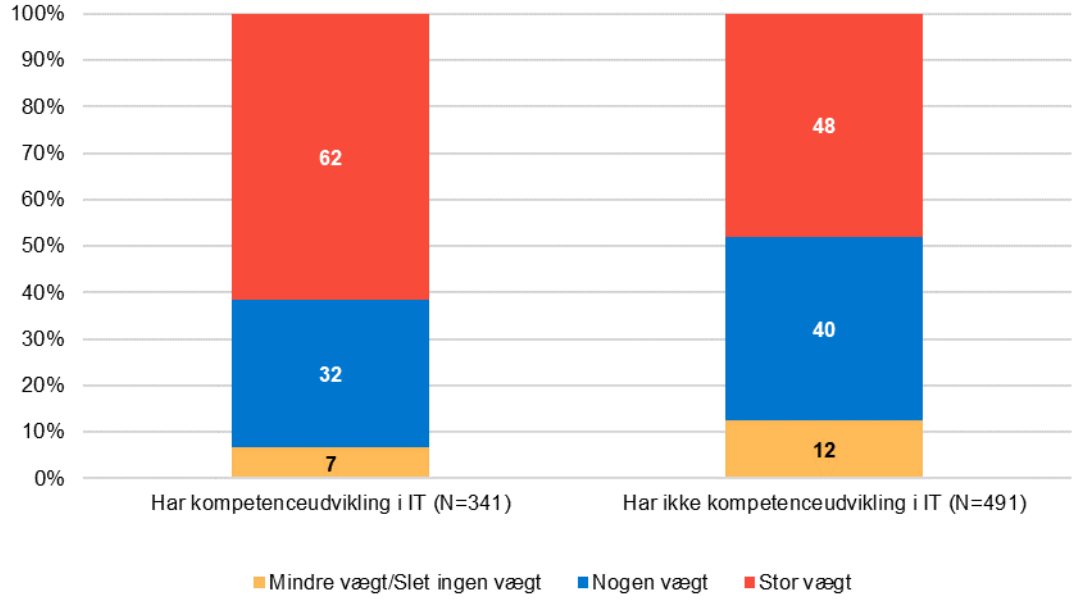


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter reformen (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

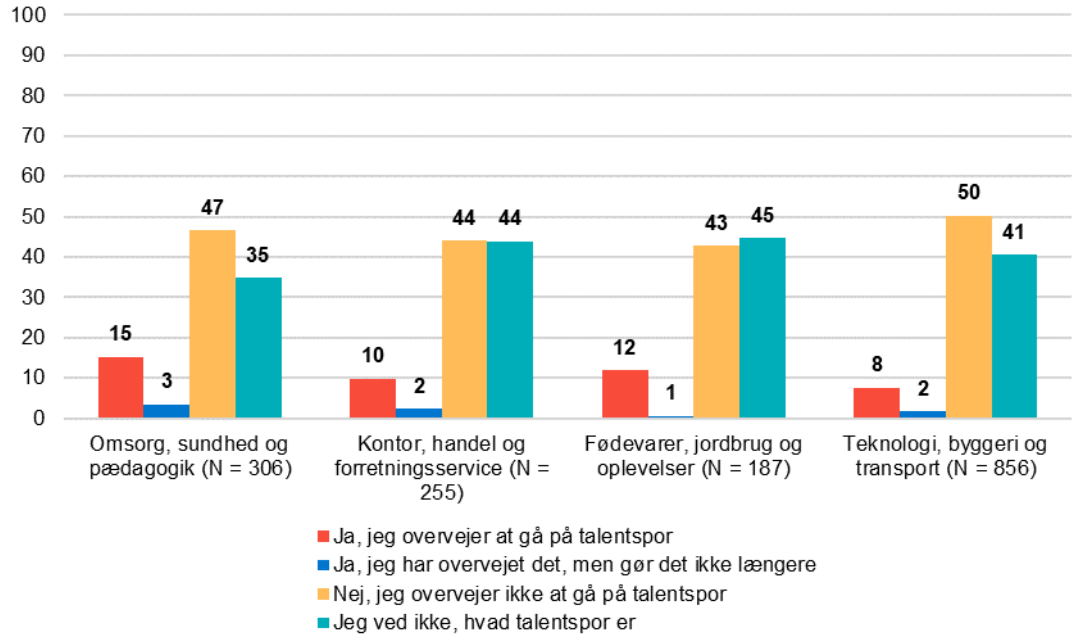
Bilagsfigur 4.37 Hvordan vægter du at inddrage IT som pædagogisk værktøj i din undervisning fordelt på kompetenceudvikling i forhold til at bruge IT som professionelt værktøj?



Anm.: Forskellen mellem undervisere, der har kompetenceudvikling i IT, og undervisere, der ikke har kompetenceudvikling i IT, er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante ved et 5 %-signifikansniveau. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.38 Overvejer du at gå på talentspor på dit hovedforløb?

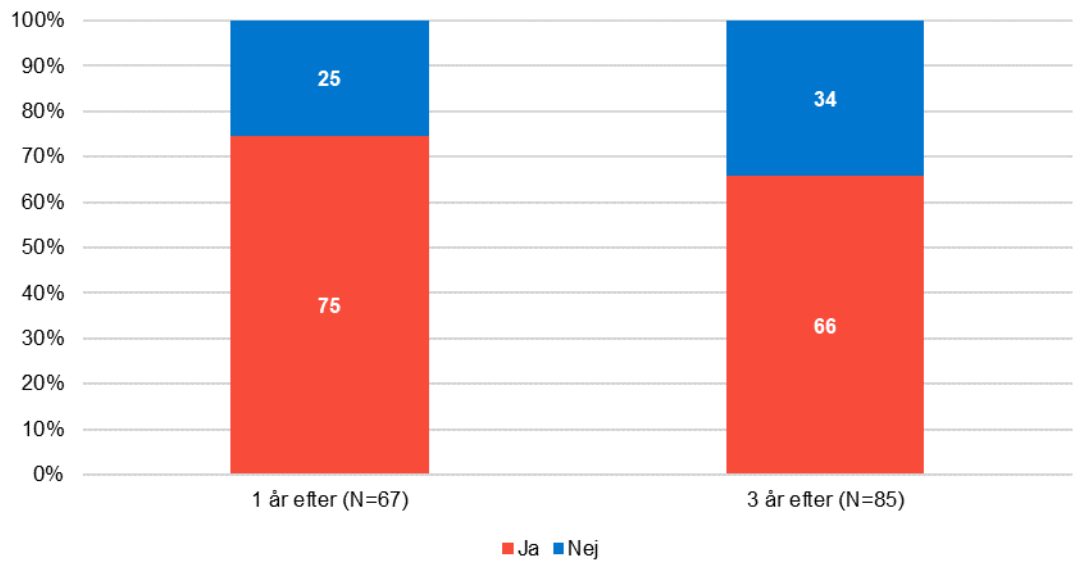


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %--signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 20.058.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen og et år efter reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen og et år efter reformen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.39 Har skolen en strategi for at få eleverne til at vælge fag på højere niveauer end de obligatoriske minimumsniveauer?

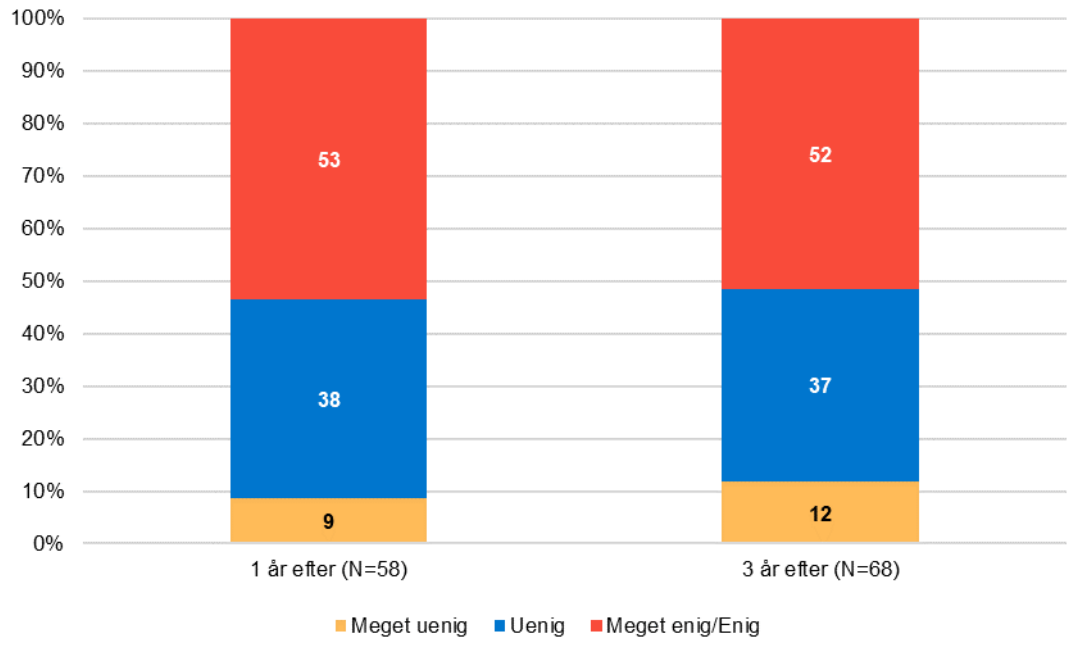


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter reformen (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.40 Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvilke ændringer, som reformen har medført på din skole eller afdeling, som du er ansvarlig for? – Andelen af elever, der vælger højniveaufag, er øget efter reformen

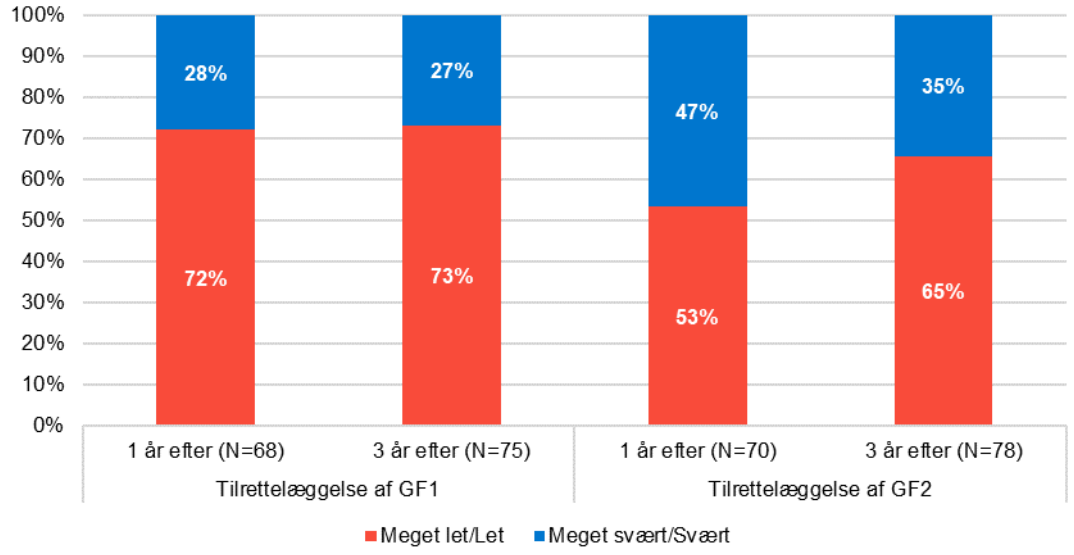


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter reformen (2016) og 3 år efter reformen (2018) er blevet testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

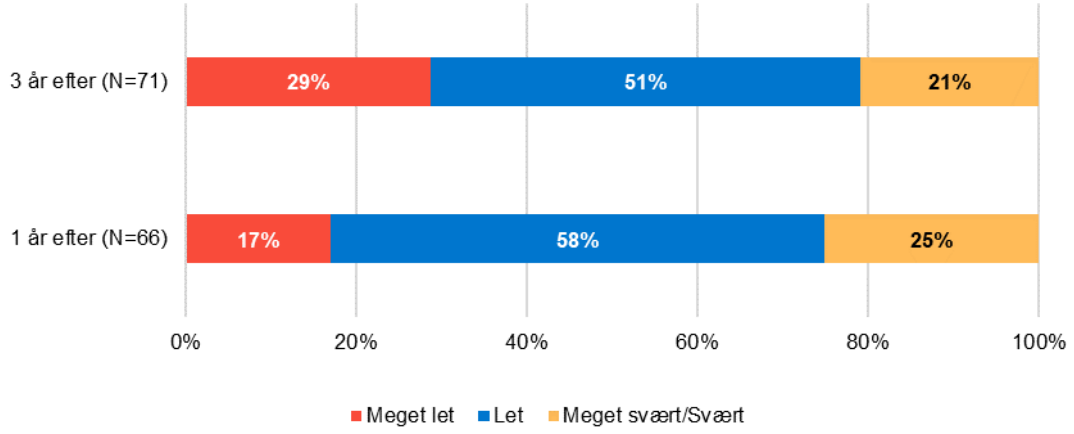
Bilagsfigur 4.41 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne… Tilrettelæggelsen af GF1 og GF2?



Anm.: Forskellen mellem år 2016 og 2018 er blevet testet for begge områder med en t-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

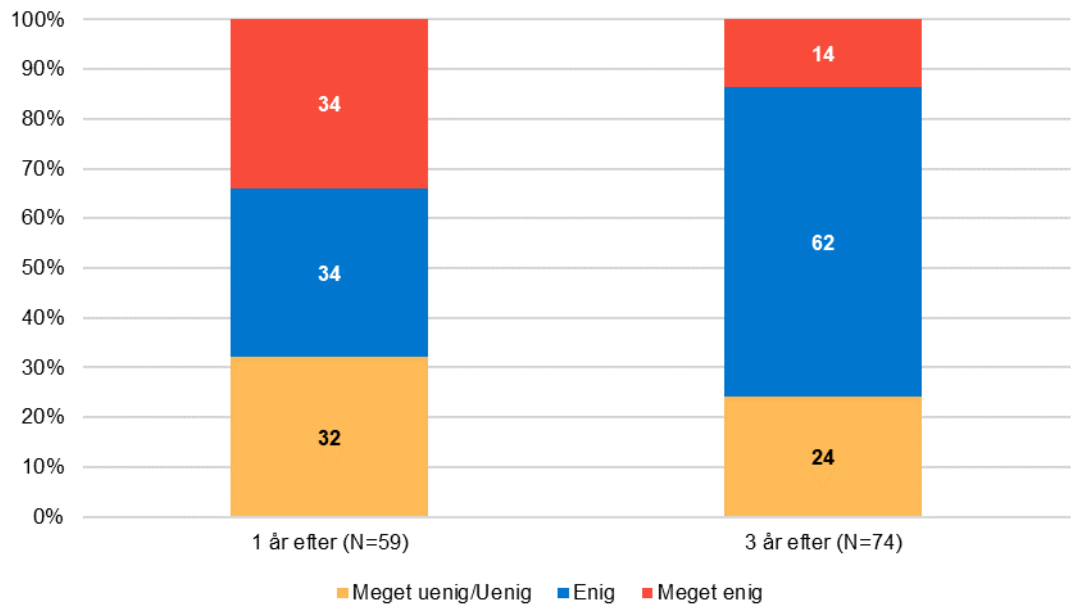
Bilagsfigur 4.42 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne… At påbegyndelse af GF2 begrænses til tre gange?



Anm.: Forskellen mellem år 2016 og 2018 er blevet testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.43 Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om, hvilke ændringer som reformen har medført på din skole eller afdeling, som du er ansvarlig for… Skolen bruger mere tid på vejledning af eleverne i forhold til uddannelsesvalg efter reformen?

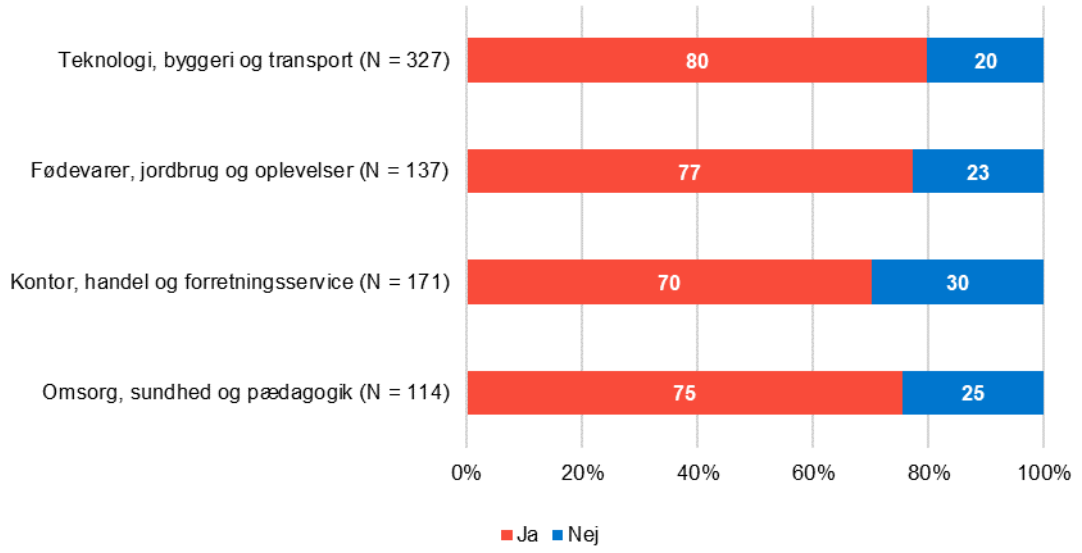


Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellen mellem 1 år efter og 3 år er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant ved et 5%-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

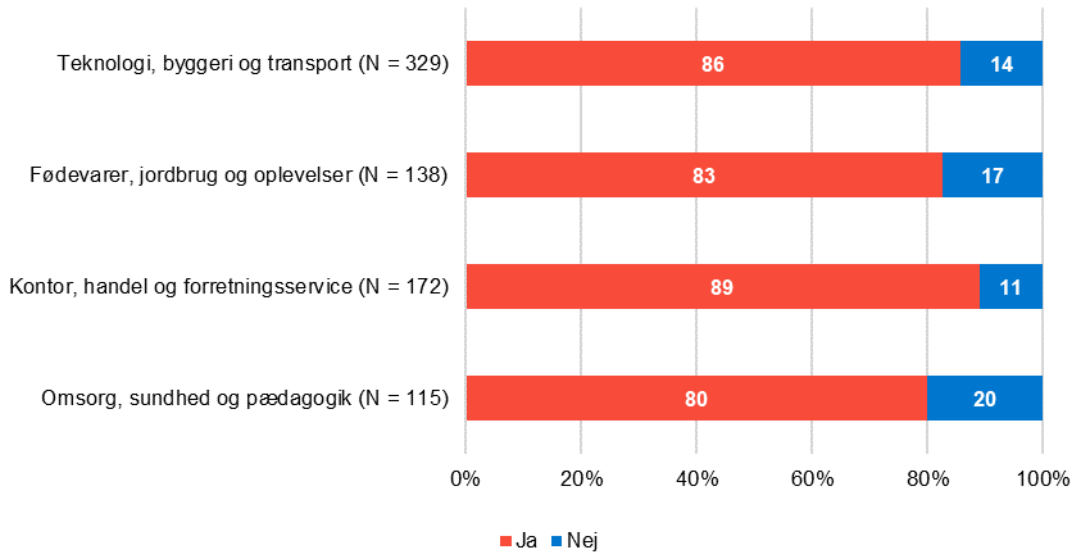
Bilagsfigur 4.44 Foregår udarbejdelse af uddannelsesplan inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglig undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 749. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

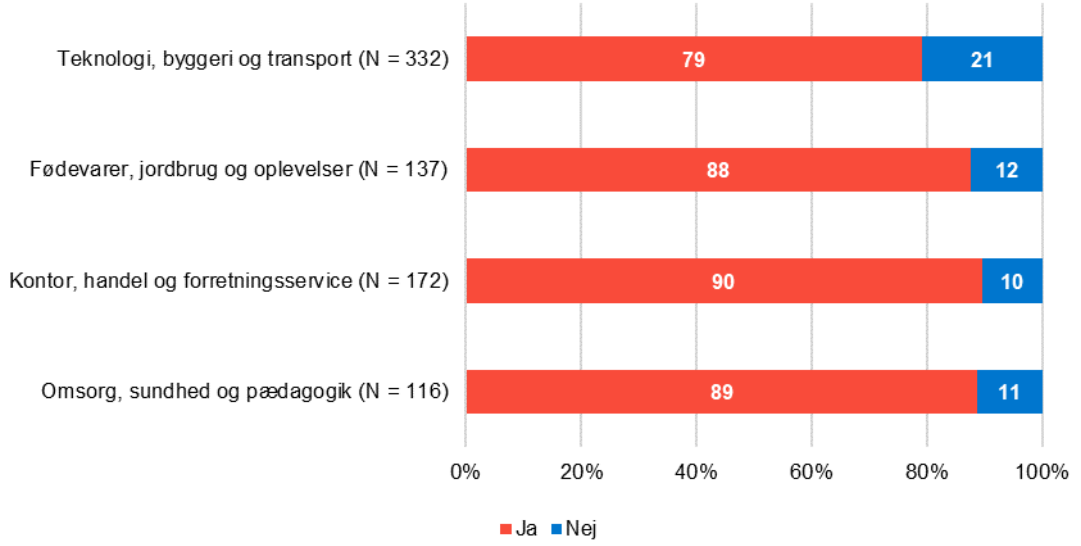
Bilagsfigur 4.45 Foregår information og vejledning om uddannelser inden for de fire hovedområder inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglig undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. N er 754. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

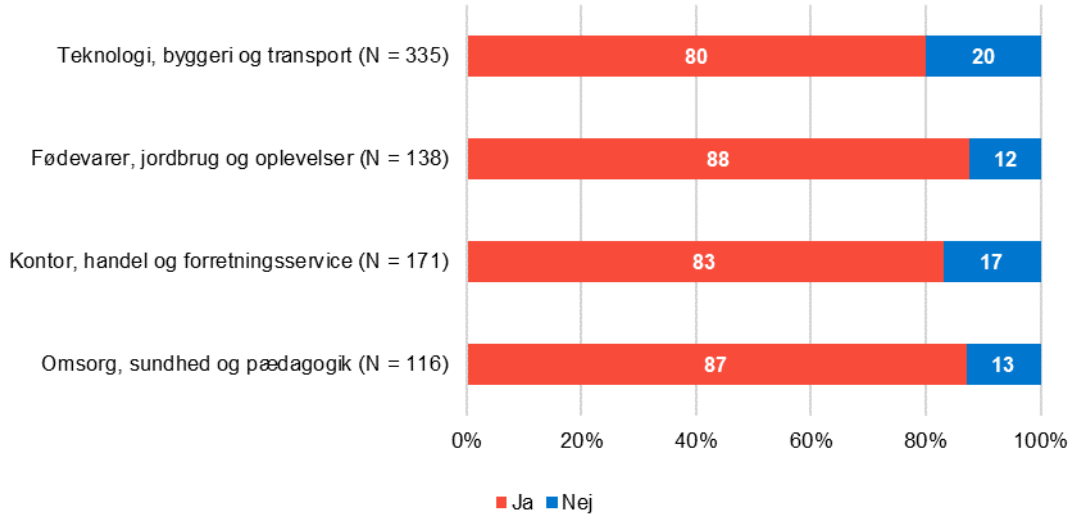
Bilagsfigur 4.46 Foregår personlige samtaler (om motivation, personlige og sociale forhold mv.) inden for de fire hovedområder inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglige undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 757. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

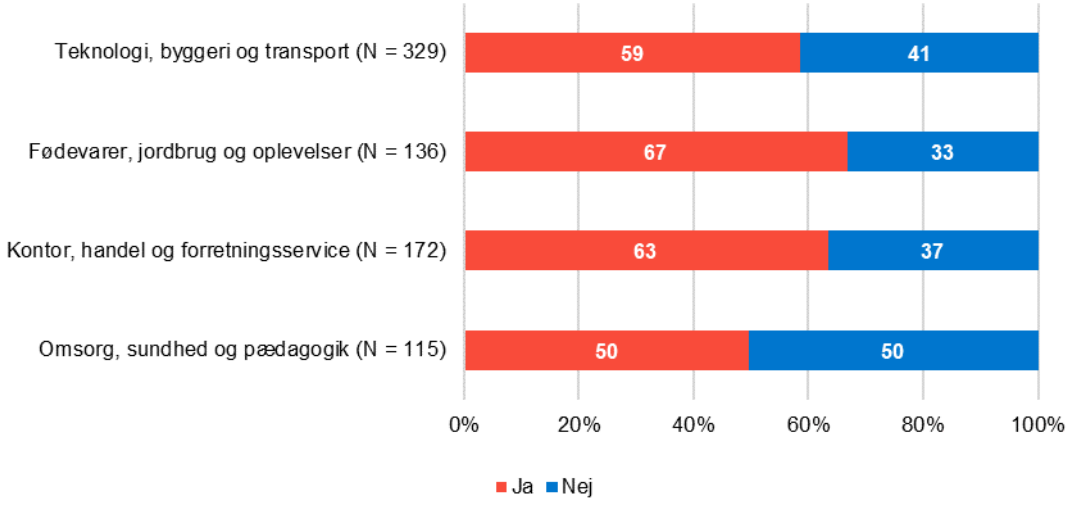
Bilagsfigur 4.47 Foregår visitation til støtteundervisning inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglige undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 760. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

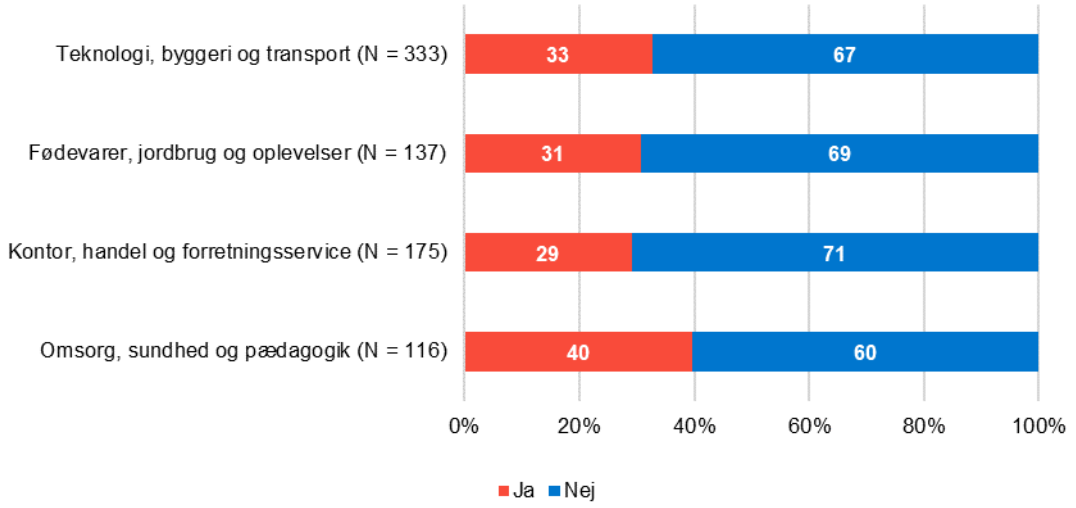
Bilagsfigur 4.48 Foregår tildeling af mentor inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglige undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. N er 752. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

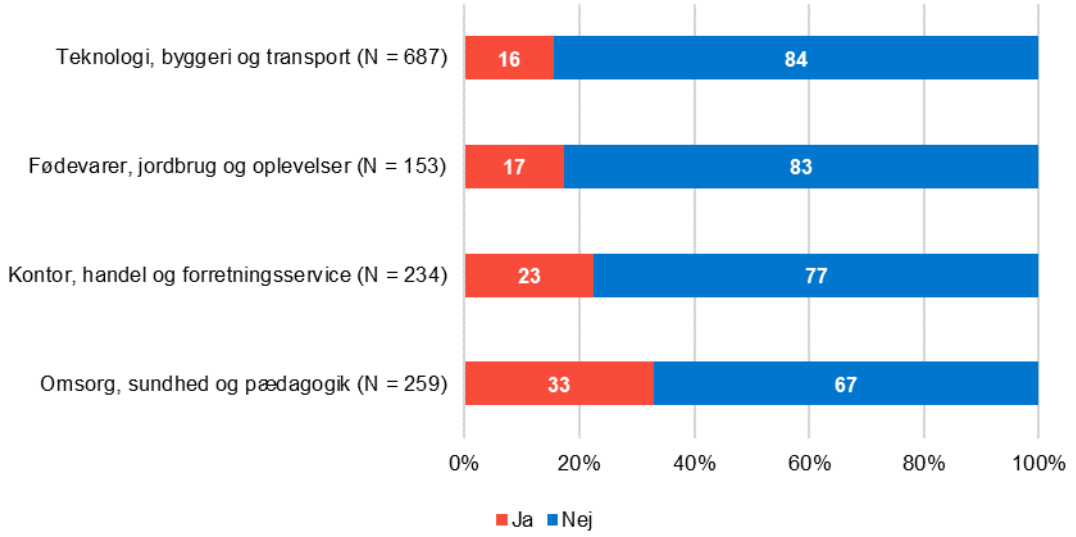
Bilagsfigur 4.49 Foregår opdeling på forskellige hold efter niveau inden for de to første ugers introducerende erhvervsfaglige undervisning på GF1?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. N er 761. Kun lærere, der underviser GF1-elever, er spurgt, og derfor er antal observationer lavere.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.50 Har adgangskravene for overgangen mellem grundforløb og hovedforløb haft betydning for dit valg af uddannelse?

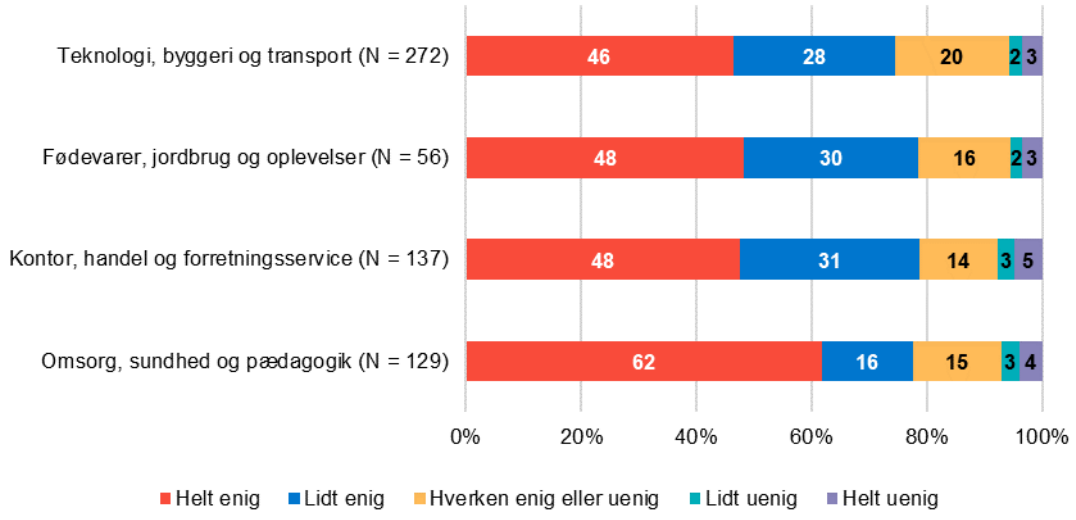


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi og byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 16.710.

Note: Kun elever, der har svaret ja til spørgsmålet: "Da du begyndte på uddannelsen, havde du da kendskab til, hvilke krav der stilles for at kunne begynde på et hovedforløb efter grundforløbet?", er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer for elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.51 Hvor enig eller uenig er du i, at... Den vejledning jeg fik, tog udgangspunkt i mine interesser?

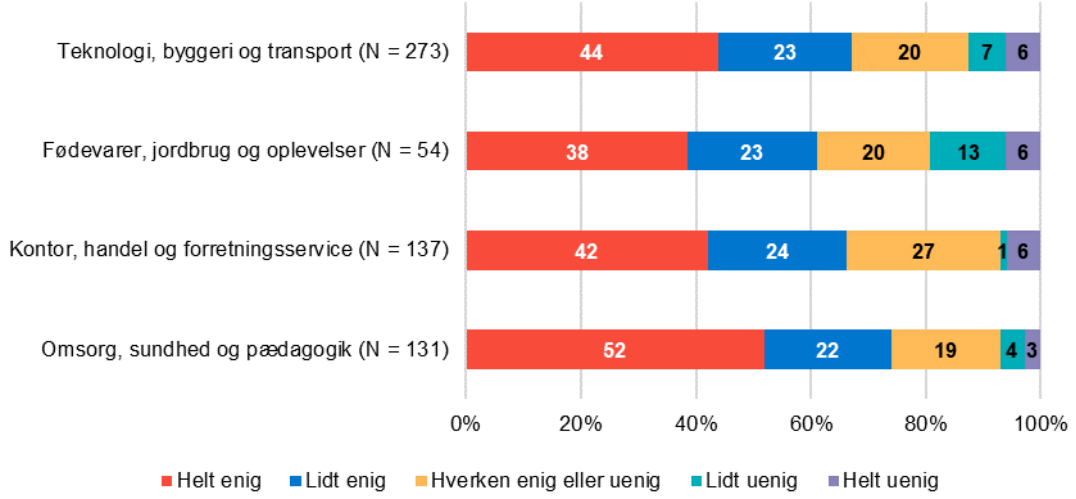


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 7.706.

Note: Kun elever, der har svaret ja til spørgsmålet: "Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder?", er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer for elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.52 Hvor enig eller uenig er du i, at... Den vejledning, jeg fik, var rettet mod, hvor der er mulighed for at få job?

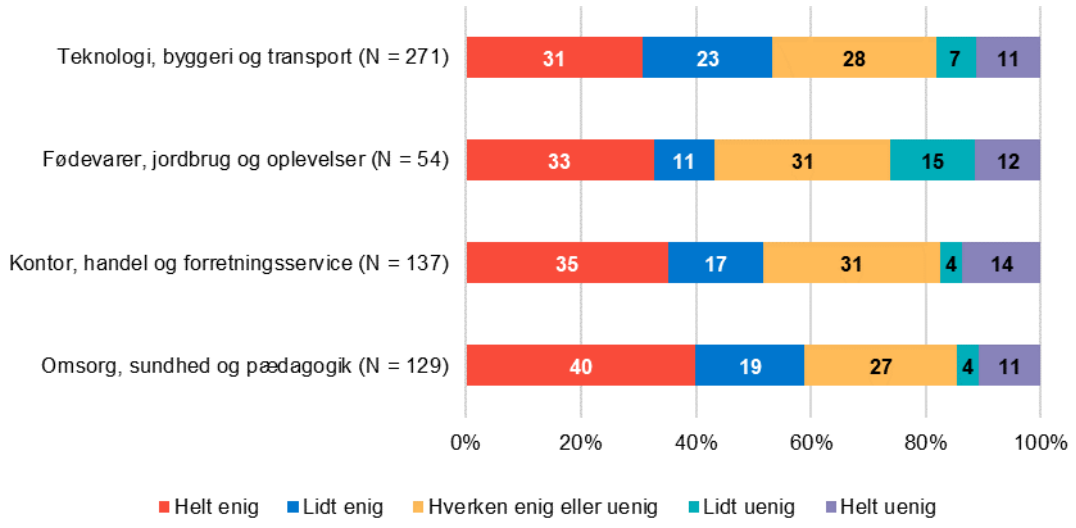


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 7.717.

Note: Kun elever, der har svaret ja til spørgsmålet: "Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder?", er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer for elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.53 Hvor enig eller uenig er du i, at... Den vejledning, jeg fik, var rettet mod de uddannelser, hvor jeg havde størst chance for at blive optaget?

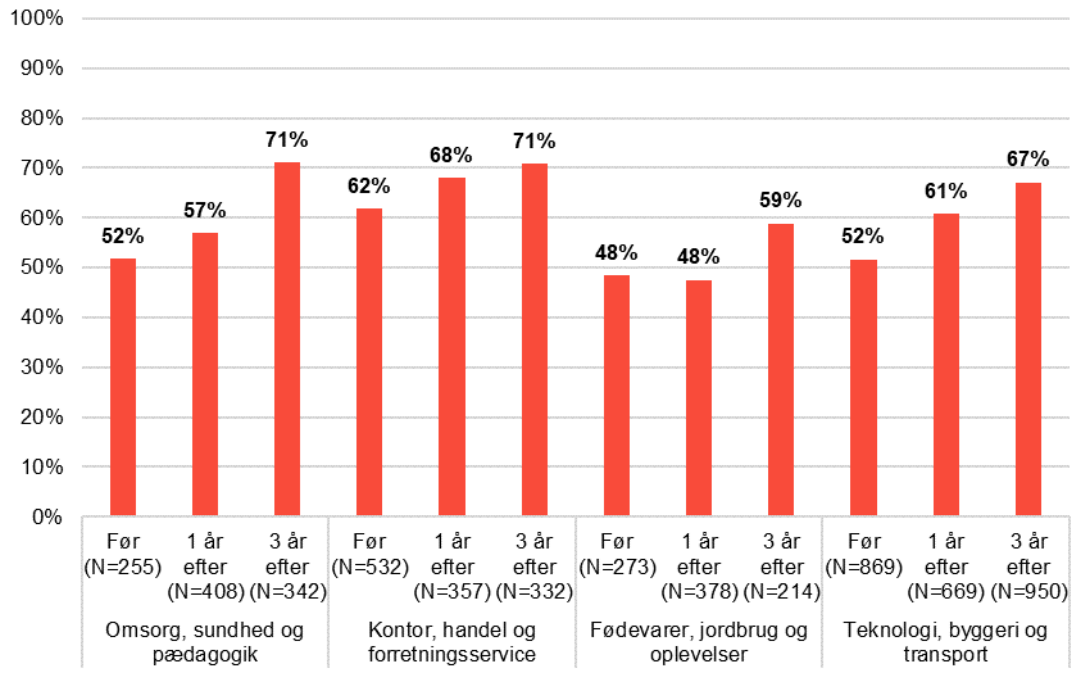


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 7.658.

Note: Kun elever, der har svaret ja til spørgsmålet: "Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder?", er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer for elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

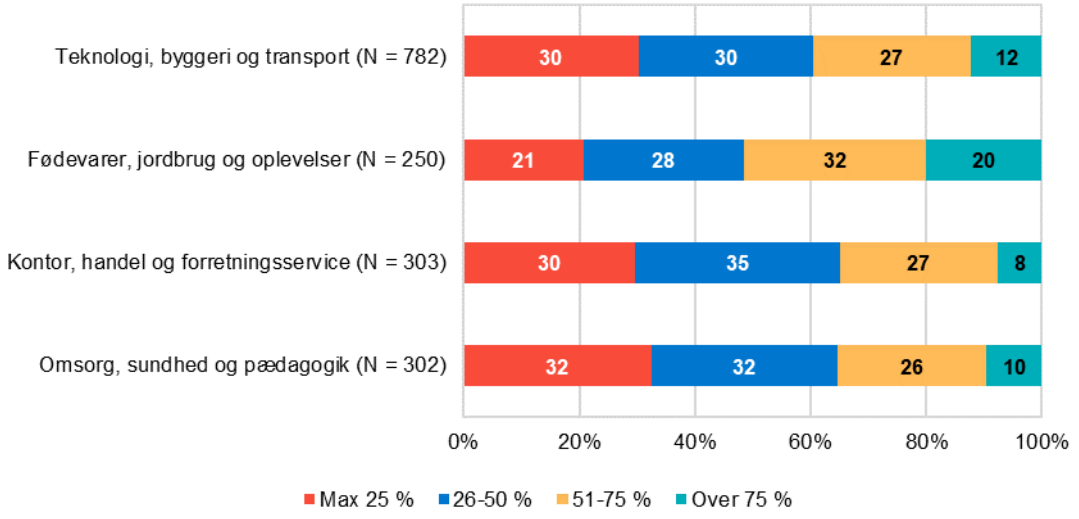
Bilagsfigur 4.54 Havde gode muligheder for at få job betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter for området Teknologi, byggeri og transport, mellem 1 år efter og 3 år efter for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport, og mellem før og 3 år efter for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for før = 28.365, vægtet N for 1 år efter = 27.570, vægtet N for 3 år efter = 23.042.

Kilde: VIVE, Elev-survey 2014, 2015 og 2019.

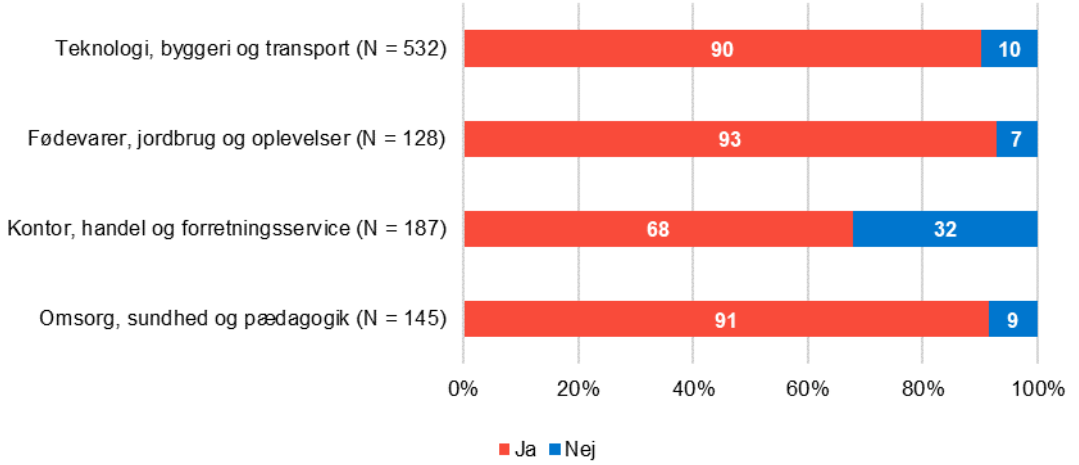
Bilagsfigur 4.55 Hvor stor en procentdel af GF1-eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de erhvervsuddannelser, som de orienterer sig imod?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.637.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.56 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)?

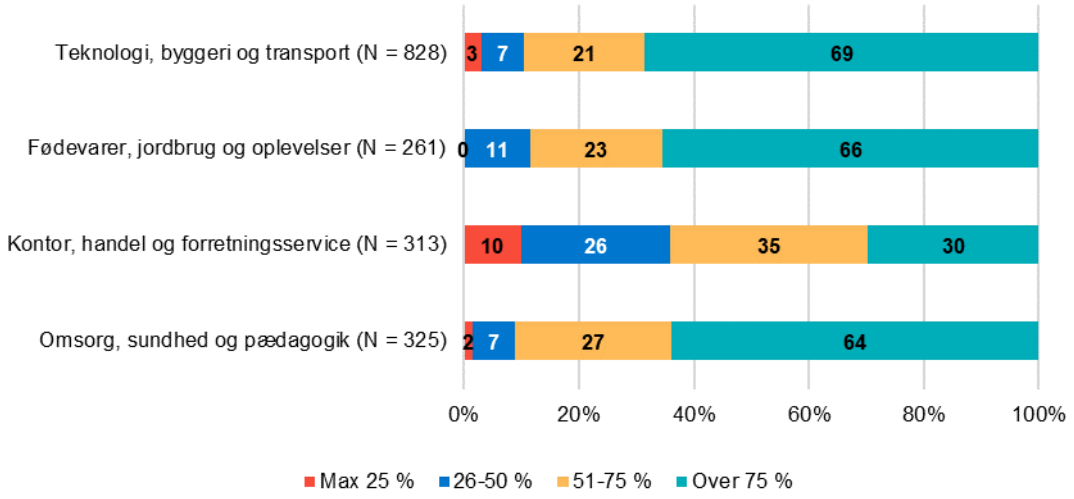


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Der er signifikante forskelle på alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 11.980.

Note: Kun elever på GF1 er stillet spørgsmålet, fordi elever på GF2 allerede har valgt uddannelse på tidspunktet for dataindsamlingen. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer fra elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

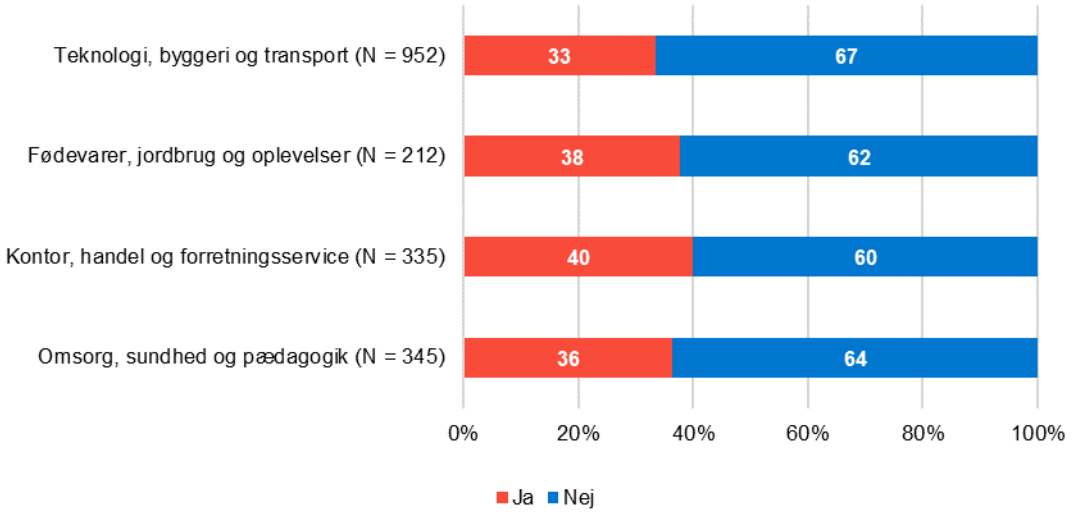
Bilagsfigur 4.57 Hvor stor en procentdel af eleverne var ved påbegyndelsen af GF2 sikre på, hvilken specifik erhvervsuddannelse de ønskede at gennemføre?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi2-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.727.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

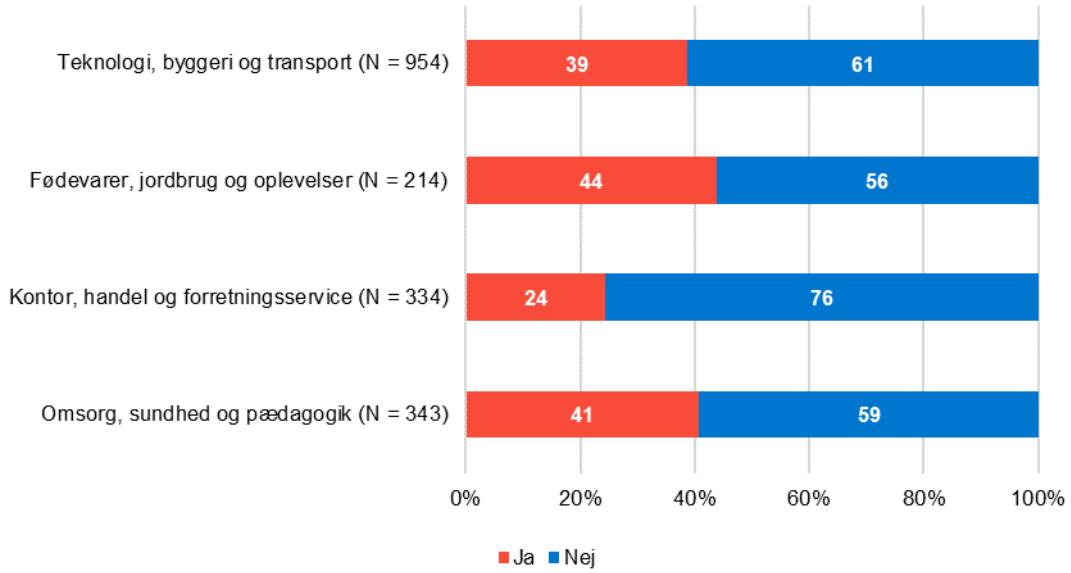
Bilagsfigur 4.58 Havde information fra hjemmesider, foldere, brochurer e.l. betydning for dit valg af uddannelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for området Teknologi og byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.091.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

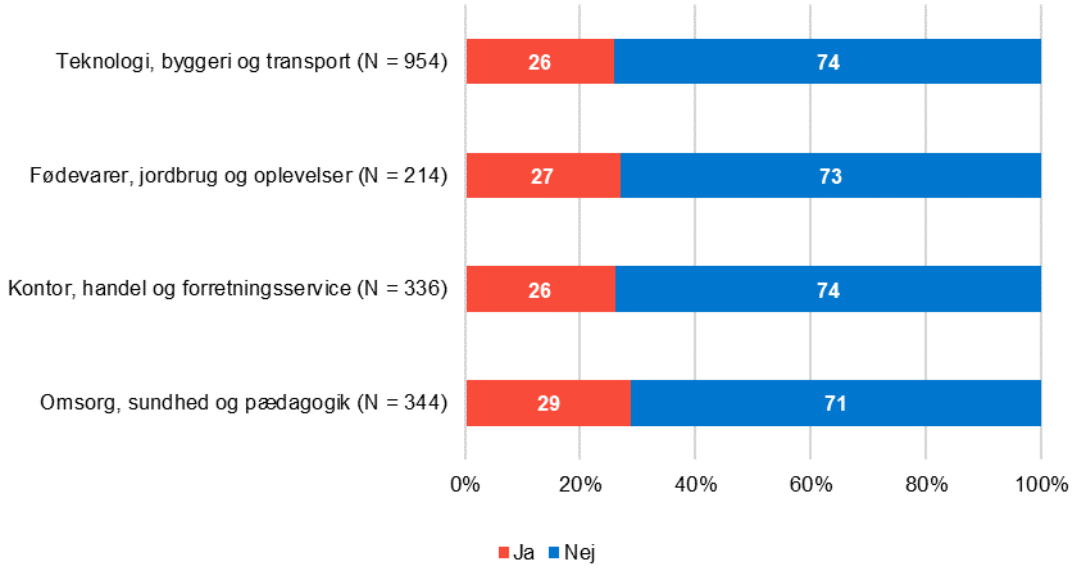
Bilagsfigur 4.59 Havde erfaringer fra erhvervspraktik, i fx folkeskolen, betydning for dit valg af uddannelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Kontor, handel og forretningsservice og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.116.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

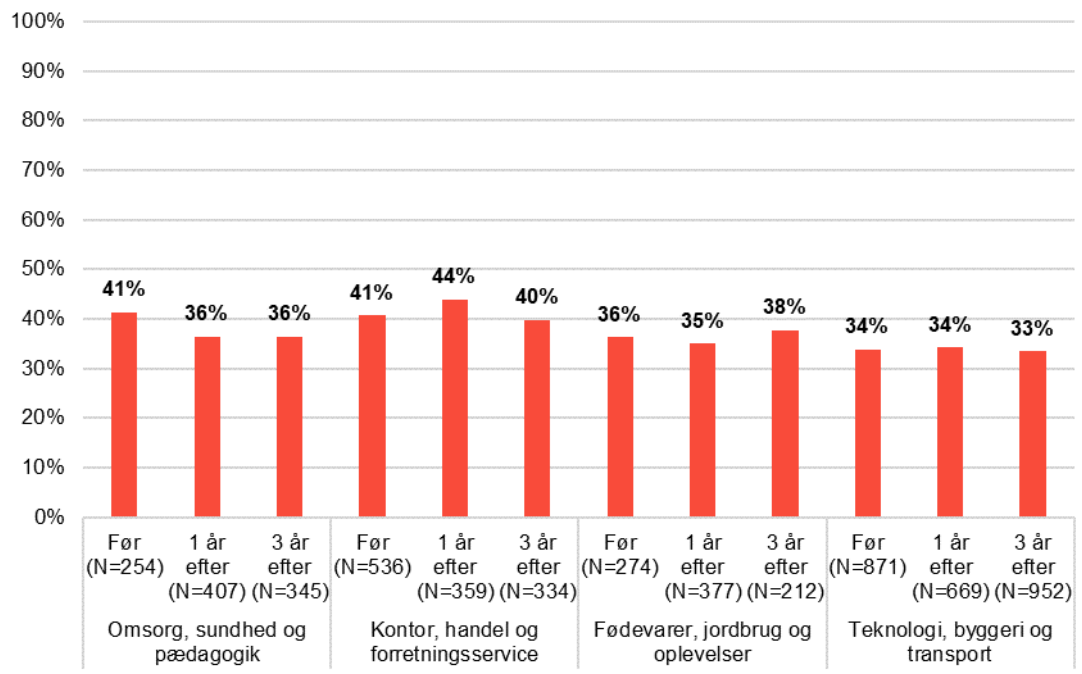
Bilagsfigur 4.60 Havde det, at du har prøvet at gå på skolen, inden du begyndte, fx i et brobygningsforløb, betydning for dit valg af uddannelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5-procents-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.160.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

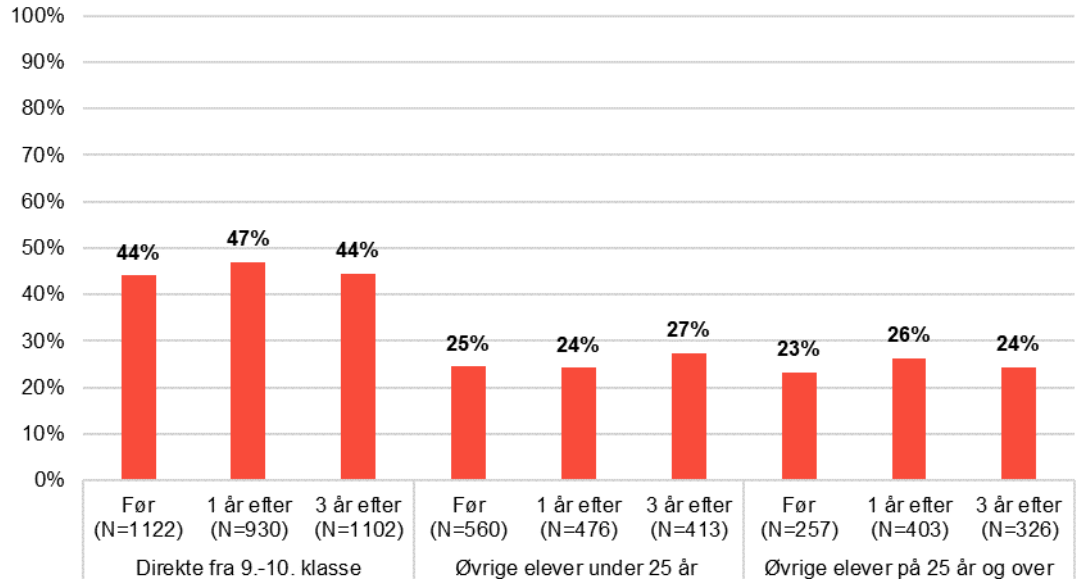
Bilagsfigur 4.61 Hvilke ting har haft betydning for dit valg af uddannelse? Havde information fra hjemmesider, foldere, brochurer eller lignende betydning? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.463, vægtet N for 2015 = 27.605, vægtet N for 2019 = 23.076.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015, 2019.

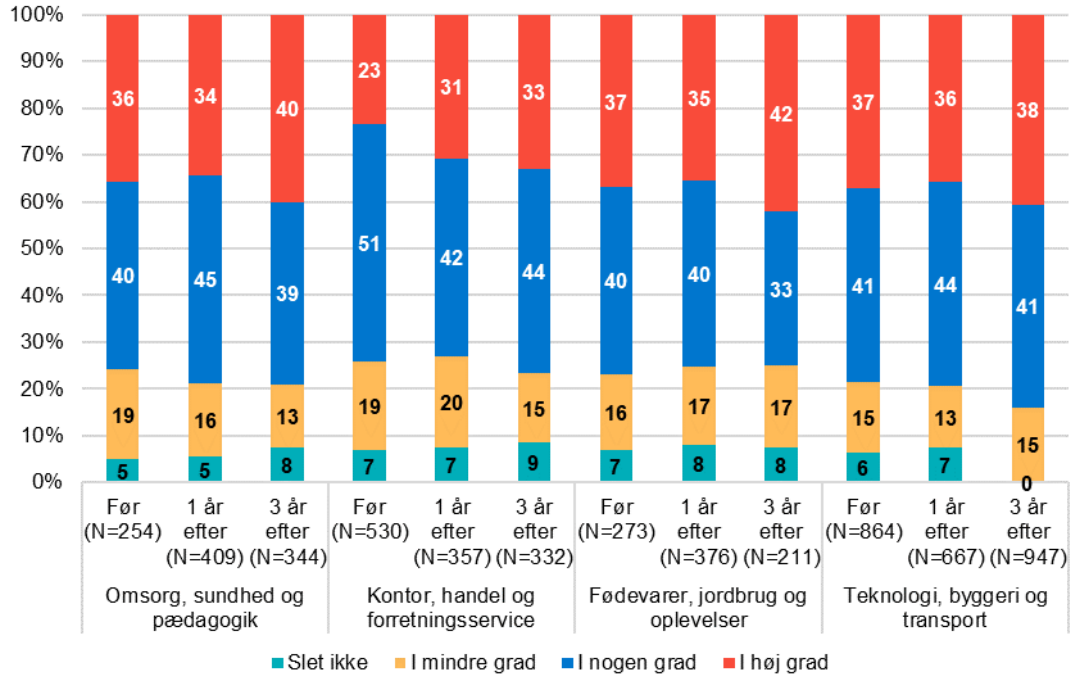
Bilagsfigur 4.62 Havde erfaringer fra erhvervspraktik, i fx folkeskolen, betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

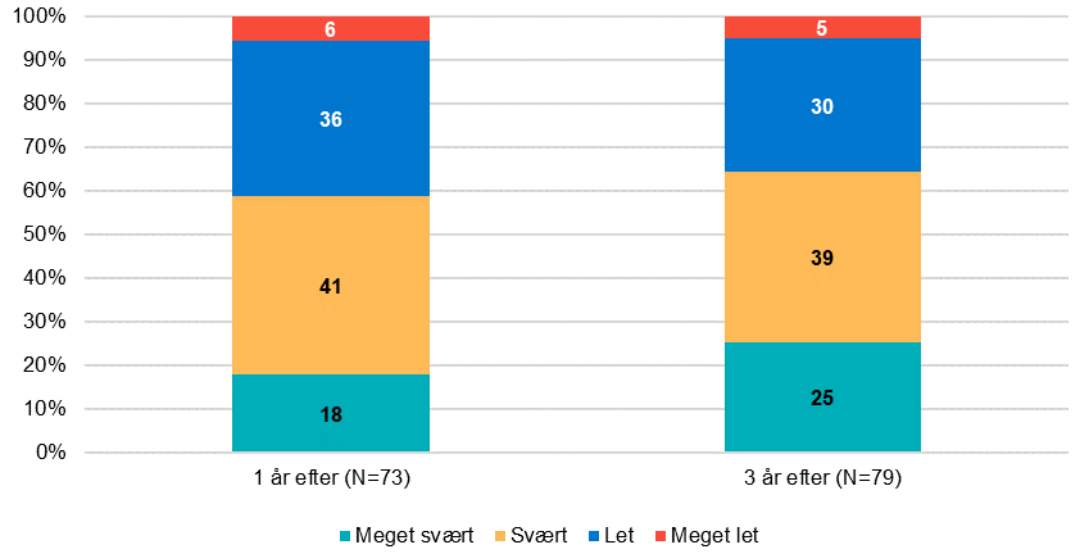
Bilagsfigur 4.63 I hvilken grad havde du overblik over dine uddannelsesmuligheder, da du valgte grundforløbet?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.246, vægtet N for 2015 = 27.529, vægtet N for 2019 = 22.984.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Bilagsfigur 4.64 Hvordan oplever du implementeringen af følgende elementer med fokus på undervisningen i reformen... Kravet om, at eleverne tilbydes 45 minimum daglig motion og bevægelse?

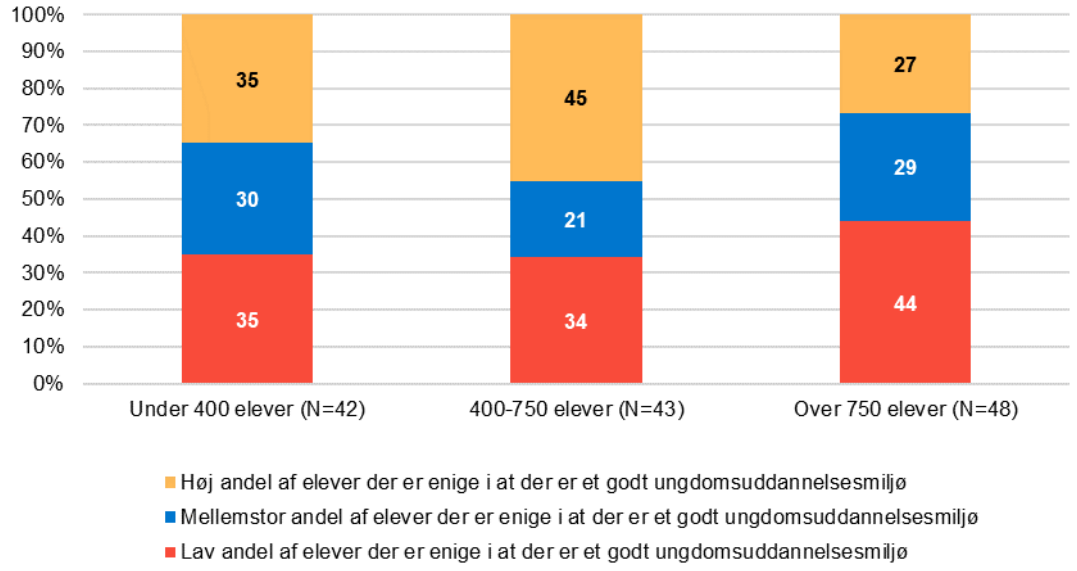


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter reformen og 3 år efter reformen er blevet testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Der afrapporteres ikke tal fra før reformen, fordi spørgsmålet ikke er stillet før reformen.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.65 Andelen af elever, der er enige i, at der er et godt ungdomsuddannelses-miljø, fordelt på små, mellemstore og store skoler

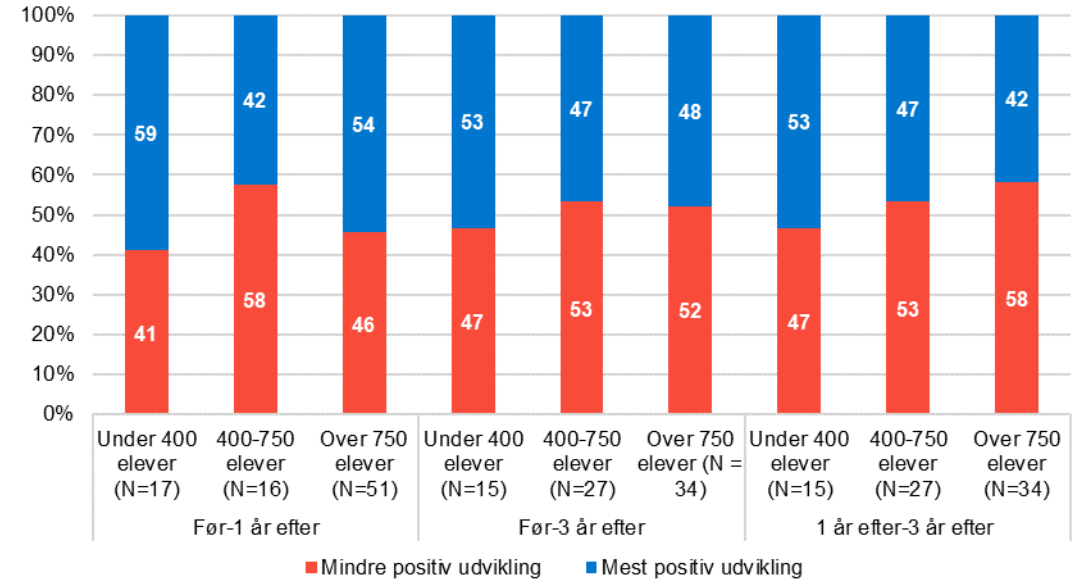


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 10 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede gennemsnit på institutionsniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor enig eller uenig er du i, at… Der er/var et godt ungdomsmiljø på skolen, fx med caféer eller fester?" Høj andel svarer til over 67 % af eleverne, mellemstor andel svarer til mellem 50 og 67 % af eleverne, og lav andel svarer til under 50 % af eleverne.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.66 Udvikling i elevernes vurdering af ungdomsmiljøet fra før reformen til 1 år efter reformen og 3 år efter reformen, fordelt på små, mellemstore og store skoler

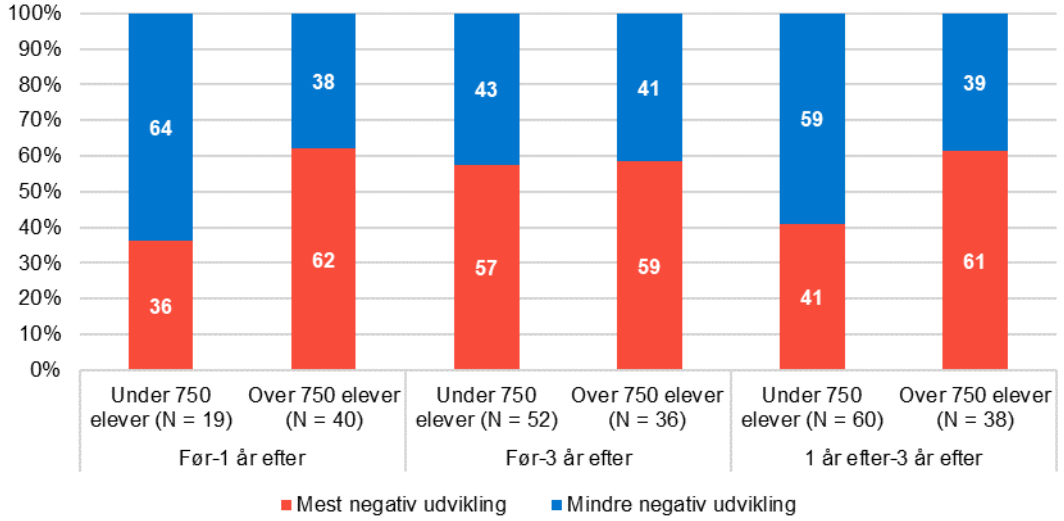


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2014, 2015 og 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "Hvor enig eller uenig er du i, at der er et godt ungdomsmiljø på skolen, fx med caféer eller fester?".

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019 og registerdata.

Bilagsfigur 4.67 Udvikling i lærernes vurdering af ungdomsmiljøet fra før reformen til 1 år efter reformen og 3 år efter reformen, fordelt på små/mellemstore og store skoler

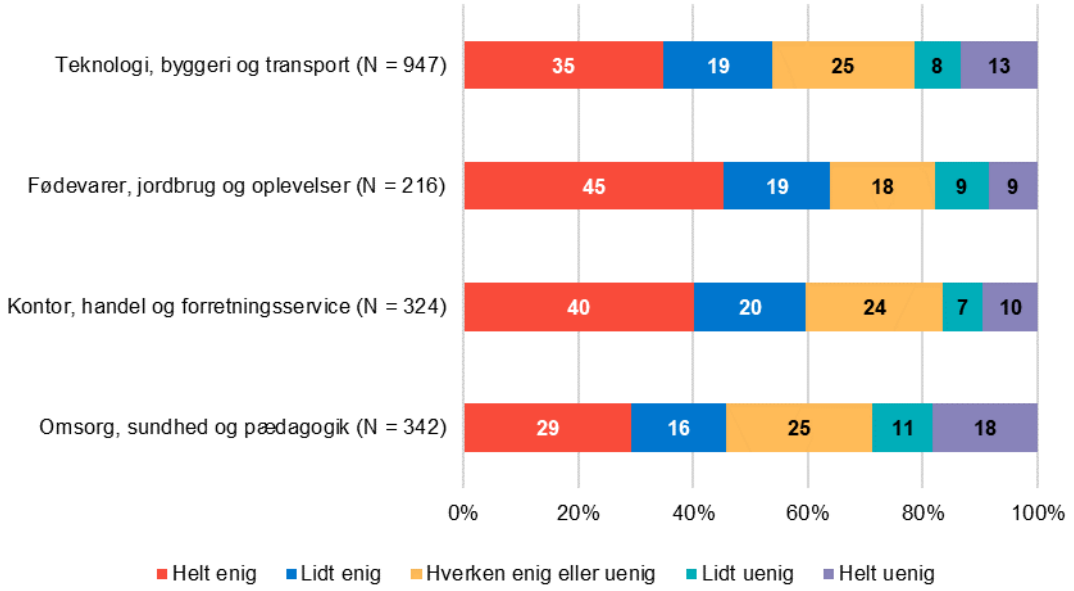


Anm.: Forskellen mellem udviklingen over tid for små/mellemstore skoler og store skoler er testet med en t-test. Forskellen er signifikant mellem før og 1 år efter reformen samt 1 år efter og 3 år efter reformen ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2014, 2015 og 2018.

Note: Spørgsmålet lød: "I hvilken grad oplever du, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø?". Kun lærere, der underviser elever, som er under 25 år, har svaret på spørgsmålet.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018 og registerdata.

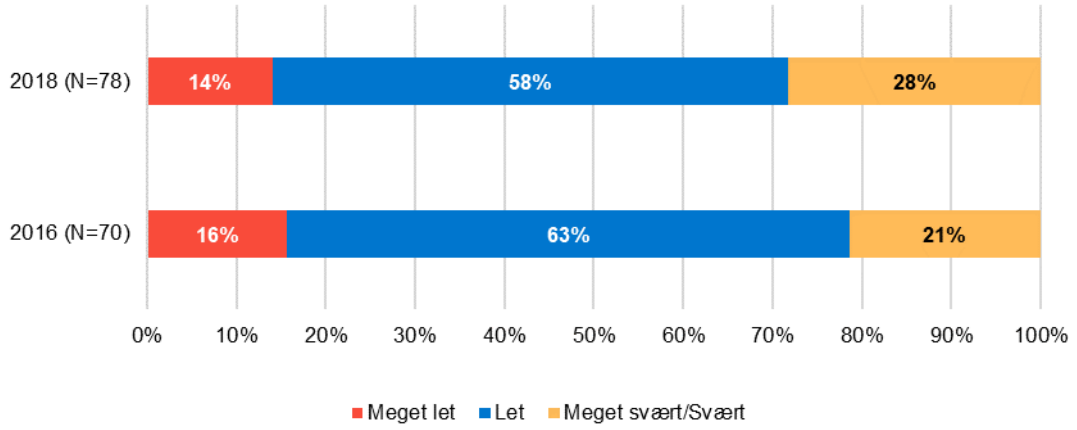
Bilagsfigur 4.68 Hvor enig eller uenig er du i, at... Der er/var et godt ungdomsmiljø på skolen, fx med cafeer eller fester?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 22.876.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

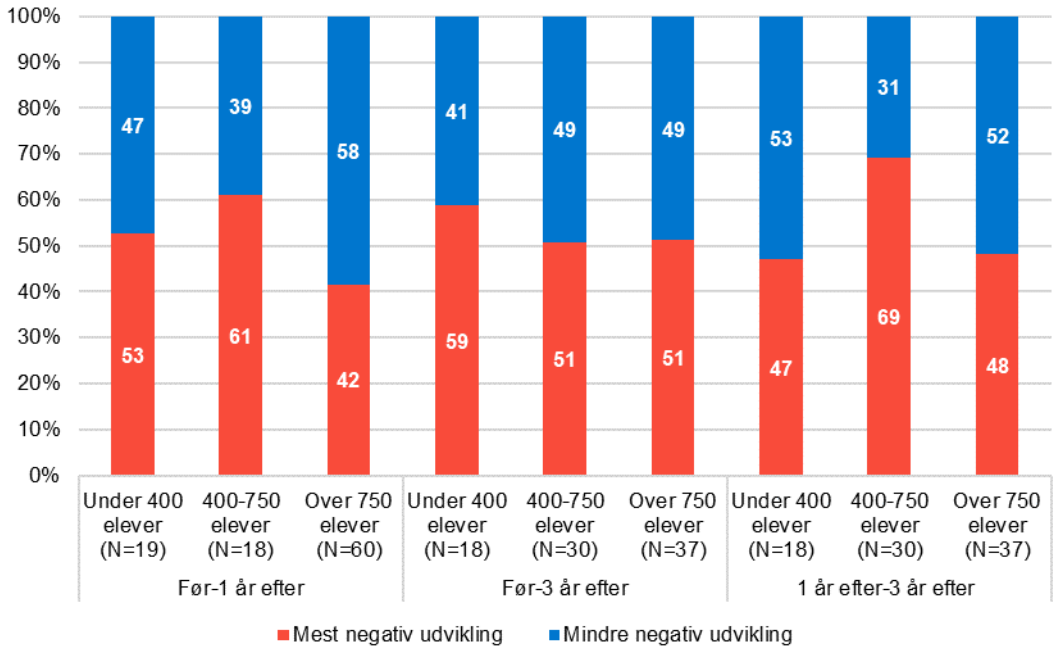
Bilagsfigur 4.69 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne… Holdfællesskaber i undervisningen?



Anm.: Forskellen mellem år 2016 og 2018 er blevet testet med en Chi²-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau.

Kilde: VIVE, Ledersurvey 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.70 Udvikling i elevernes vurdering af det sociale miljø fra før reformen til 1 år efter reformen og 3 år efter reformen, fordelt på små, mellemstore og store skoler

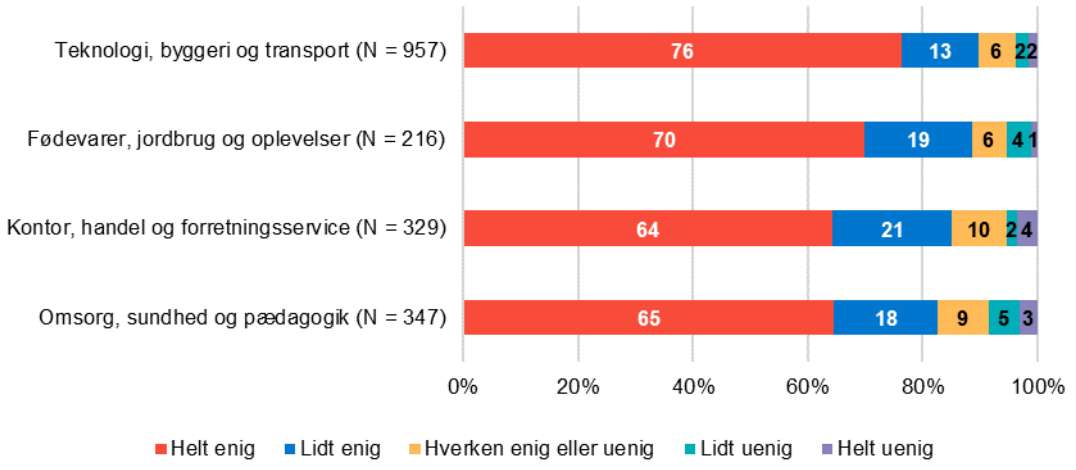


Anm.: Forskellen mellem én skolestørrelse og de øvrige skolestørrelser er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for mellemstore skoler fra 2015 til 2019 ved et 10 %-signifikansniveau. Skolestørrelse er operationaliseret som antallet af elever, der startede på grundforløbet på skolen i sommeren 2014, 2015 og 2018.

Note: Variablen er dannet som en sum-indeks af spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i, at jeg føler mig udenfor på skolen?" og "Hvor enig eller uenig er du i, at du kommer godt ud af det med dine holdkammerater?".

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019 og registerdata.

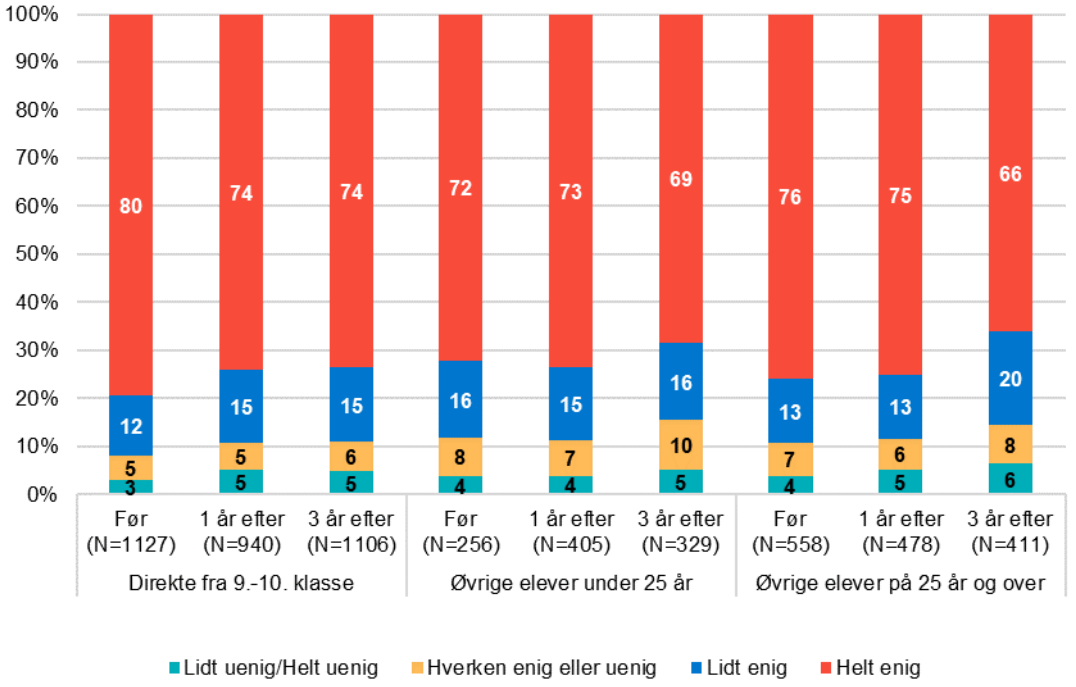
Bilagsfigur 4.71 Hvor enig eller uenig er du i, at... Jeg kommer/kom godt ud af det med mine holdkammerater?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Teknologi, bryggeri og transport og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.148.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

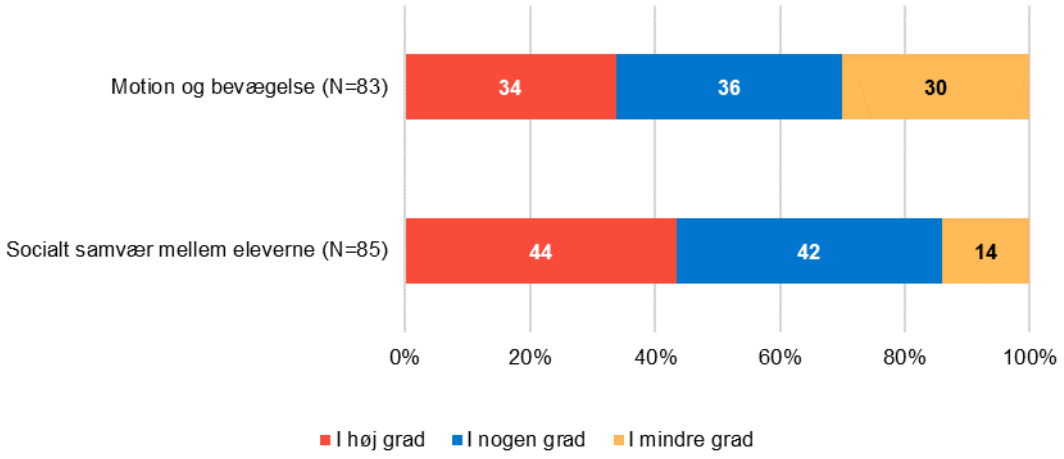
Bilagsfigur 4.72 Hvor enig eller uenig er du i, at… Jeg kommer/kom godt ud af det med mine holdkammerater?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Forskellen er signifikant mellem før og 3 år efter for elever der kommer direkte fra 9.-10. klasse og øvrige elever under 25 år, mellem før og 1 år efter for elever der kommer direkte fra 9.-10. klasse, samt mellem 1 år efter og 3 år efter for øvrige elever under 25 år – ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

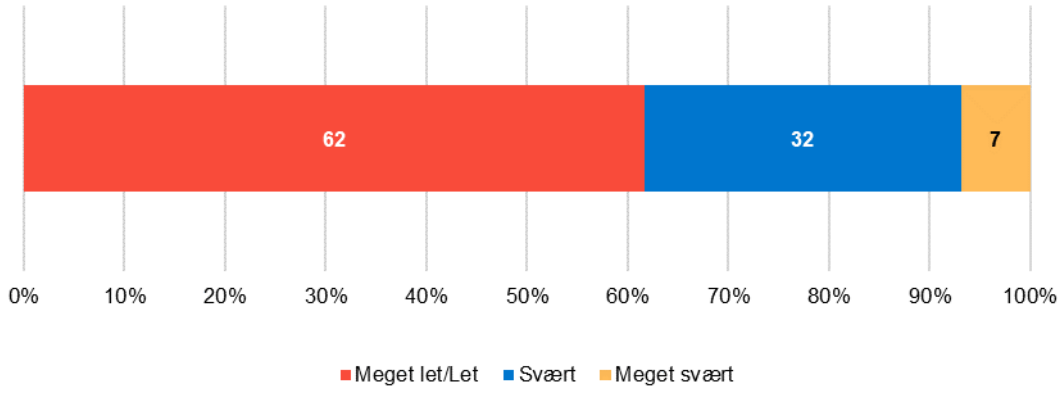
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Bilagsfigur 4.73 I hvilken grad giver de fysiske rammer og udstyret på skolen eller afdelingen, som du har ansvar for, mulighed for...



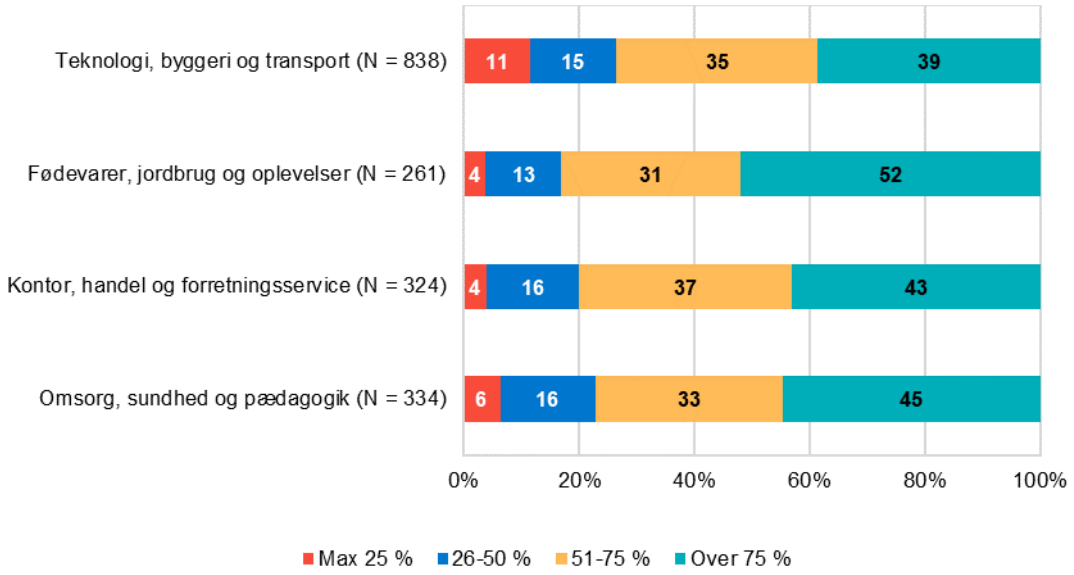
Anm.: N er 73
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.74 Hvordan oplever du implementeringen af følgende reformelementer med fokus på organiseringen af uddannelserne... Kravet om at gennemføre optagelsesprøver, herunder helhedsvurderinger af eleverne?



Anm.: N er 73.
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018

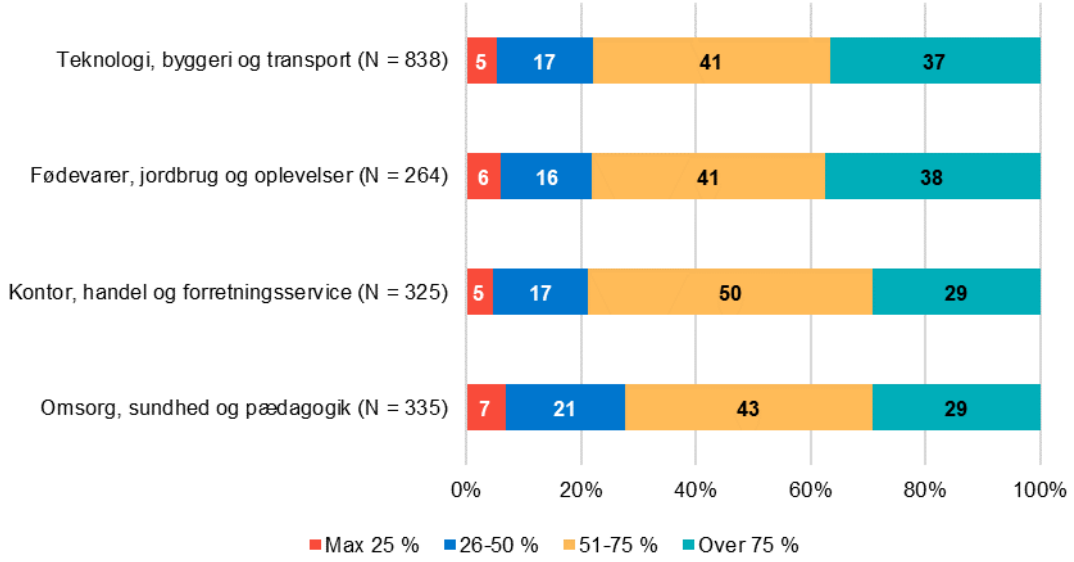
Bilagsfigur 4.75 Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige boglige forudsætninger (fx i dansk og matematik) til at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.757.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

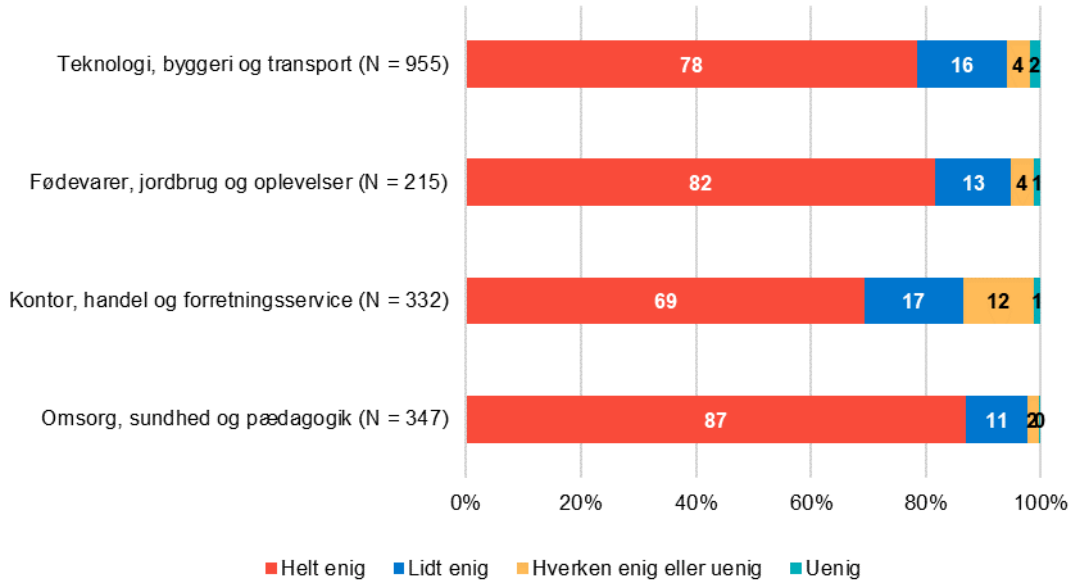
Bilagsfigur 4.76 Hvor stor en procentdel af alle de elever, der påbegyndte forløbet, havde de nødvendige personlige og sociale forudsætninger til at kunne gennemføre den samlede erhvervsuddannelse?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.762.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

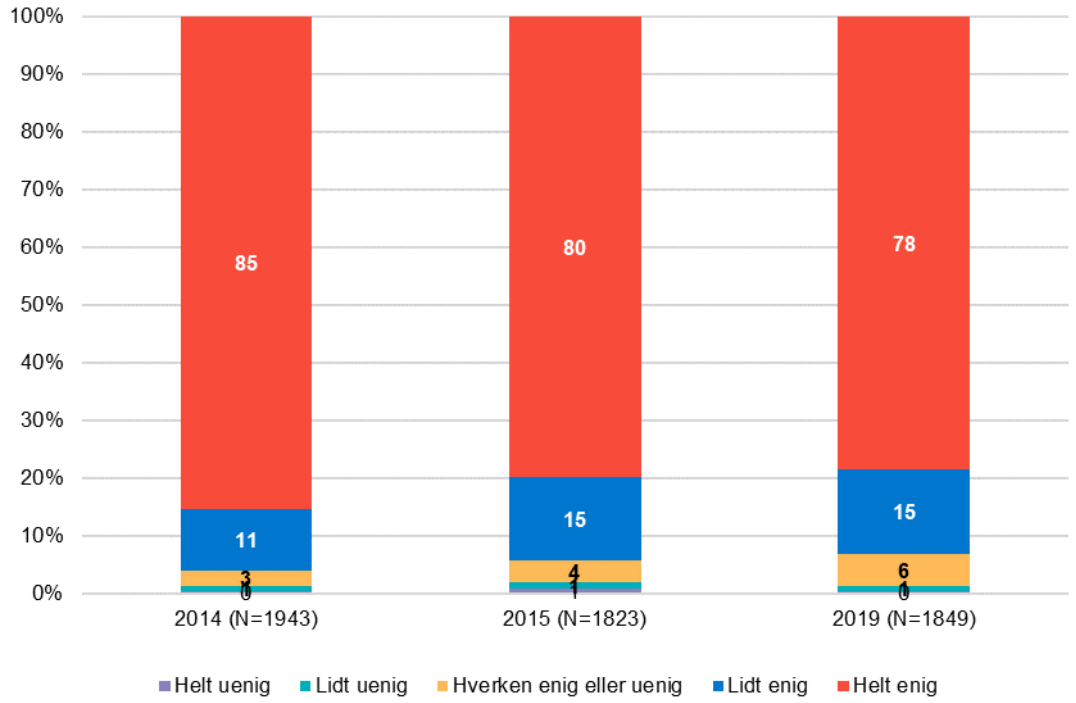
Bilagsfigur 4.77 Hvor enig eller uenig er du i, at... Jeg har/havde lyst til at lære nye ting?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.167.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

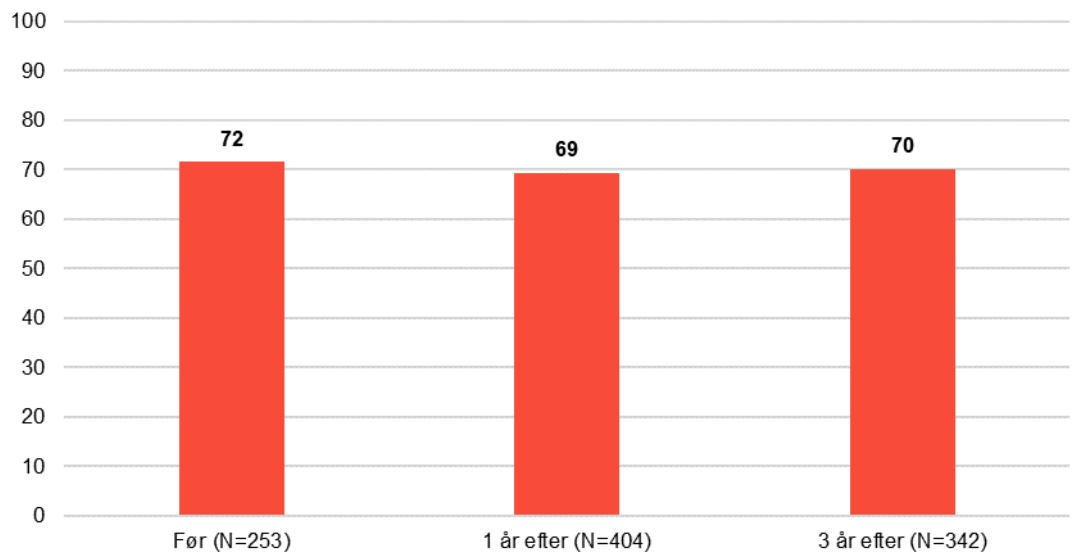
Bilagsfigur 4.78 Hvor enig eller uenig er du i, at... Jeg har/havde lyst til at lære nye ting?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 samt 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 28.569 for år 2014, 27.751 for 2015 og 23.167 for 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

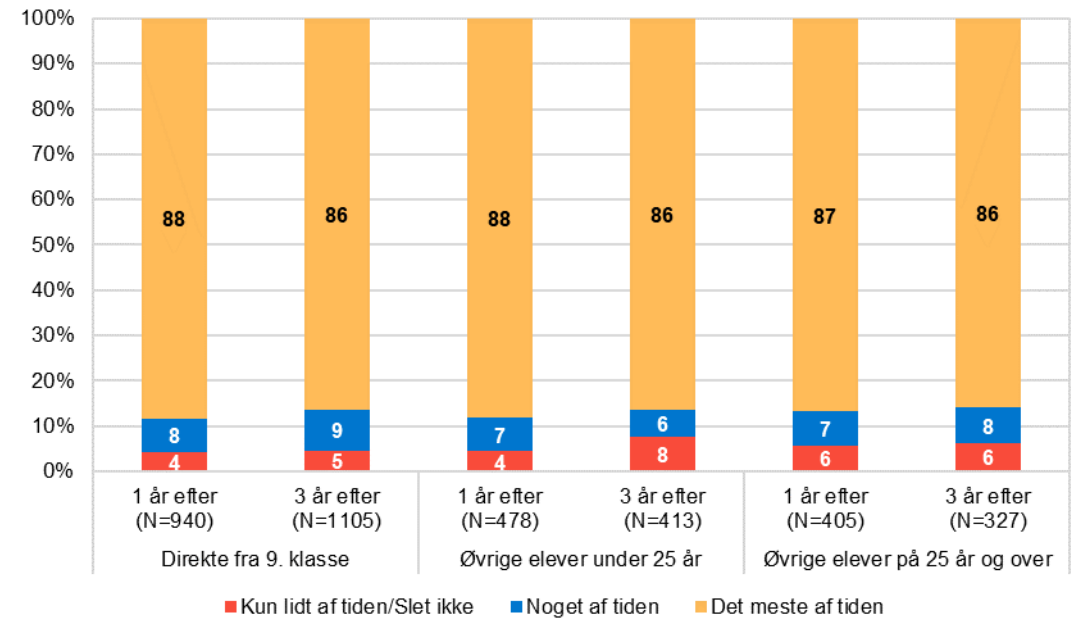
Bilagsfigur 4.79 Trivsel blandt voksne elever over tid



Anm.: Forskellen mellem hvert år er testet. Der er ingen signifikante forskelle mellem årene ved et 5 %-signifikansniveau. Vægtet N for alle år er 14.159. Kun elever, der er minimum 25 år, er medtaget i figuren.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

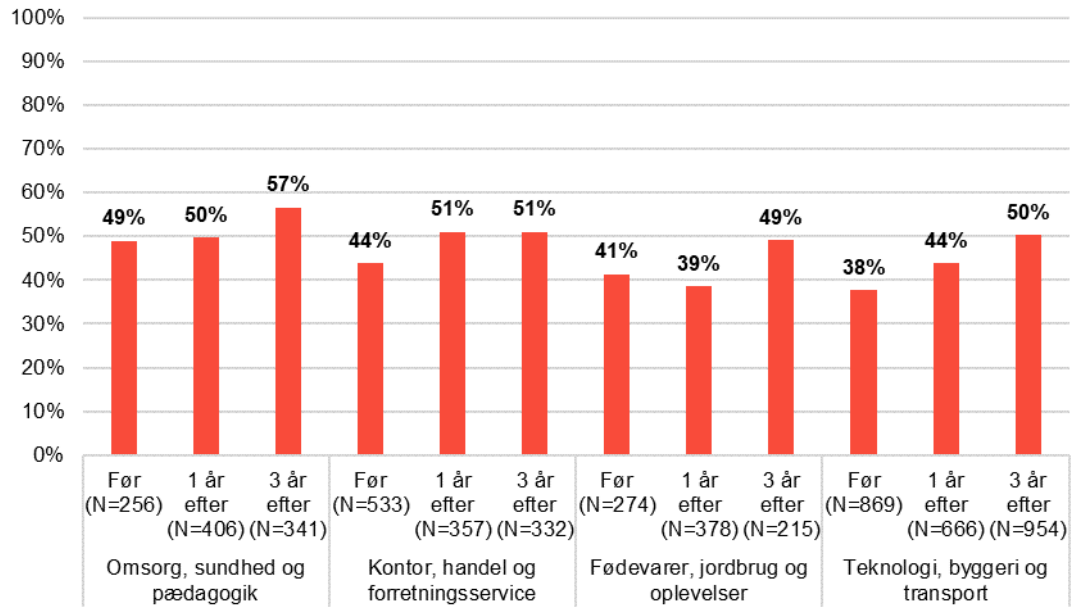
Bilagsfigur 4.80 Er du en del af en fast klasse med de samme elever?



Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hver elevtype. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2015 og 2019.

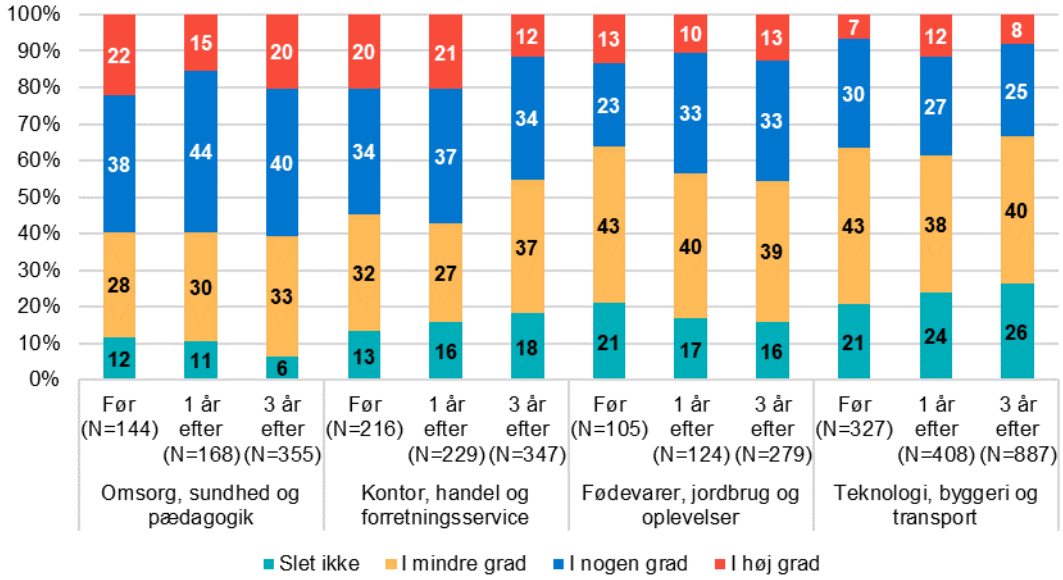
Bilagsfigur 4.81 Havde gode muligheder for at få praktikplads betydning for dit valg af uddannelse? Andel, der har svaret ja



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 og mellem 2014 og 2019 for områderne Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport, og mellem 2015 og 2019 for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.419, vægtet N for 2015 = 27.509, vægtet N for 2019 = 23.057.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Bilagsfigur 4.82 I hvilken grad oplever du, at ledelsen bidrager til udvikling af den lokale undervisningsplan?

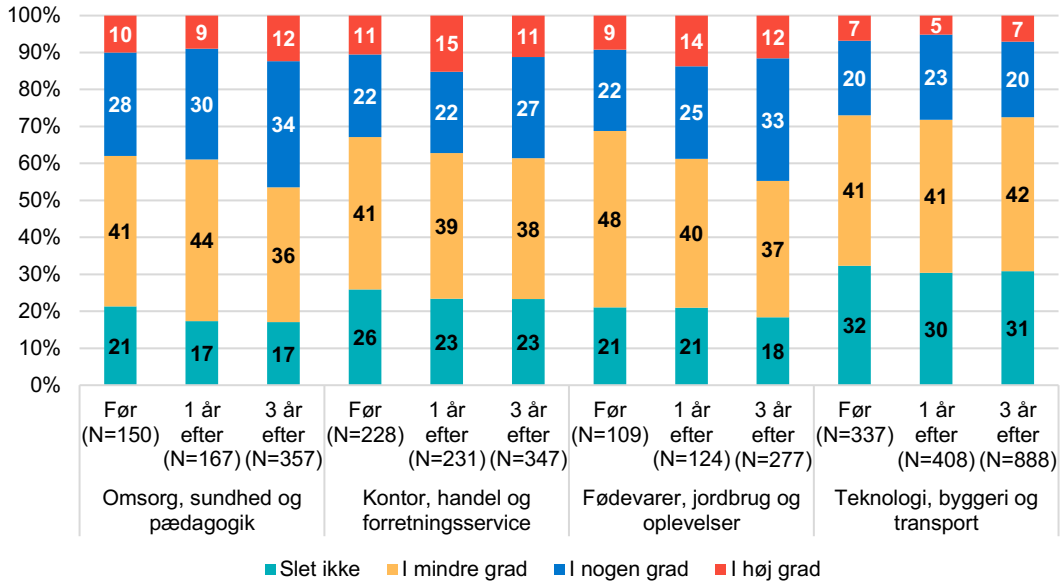


Anm.: Forskellen mellem år 2015 og 2016, 2015 og 2018 samt 2016 og 2018 er testet inden for hvert område. Forskellen er signifikant mellem år 2015 og 2018 samt mellem år 2016 og 2018 for området Kontor, handel of forretningsservice på et 5%-signifikansniveau.

Note: I lærersurvey henviser "Før" til år 2015, "1 år efter" til år 2016 og "3 år efter" til år 2018.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

Bilagsfigur 4.83 I hvilken grad oplever du, at ledelsen deltager i pædagogiske og didaktiske diskussioner i dagligdagen?

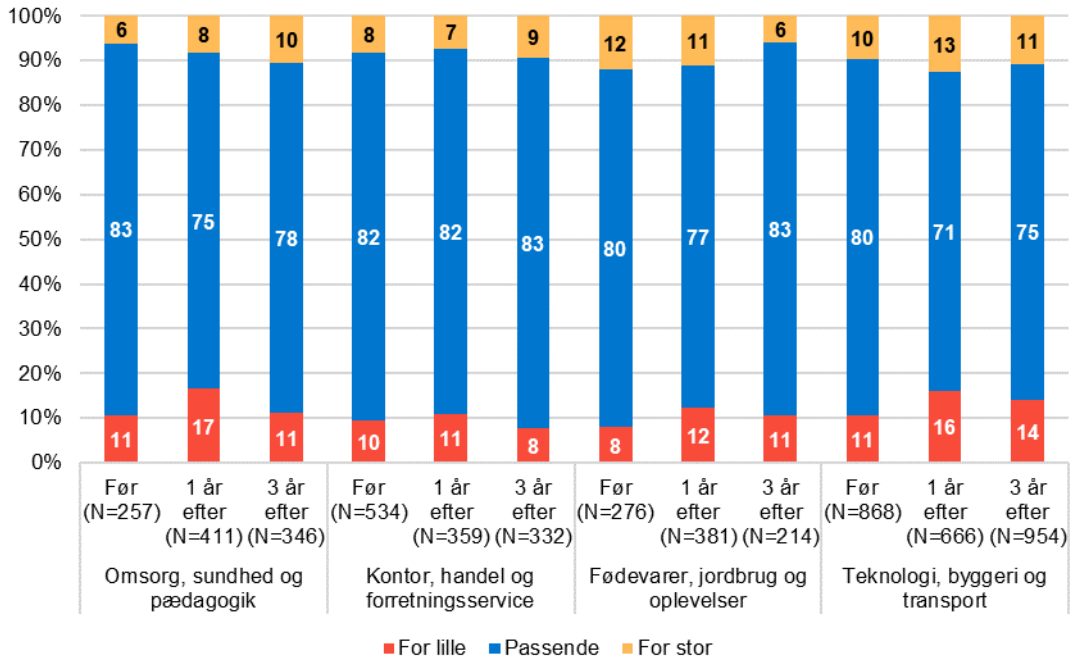


Anm.: Forskellen mellem før (2015), 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet inden for hvert område. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5%-signifikansniveau.

Note: I lærersurvey henviser "Før" til år 2015, "1 år efter" til år 2016 og "3 år efter" til år 2018.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2015, 2016 og 2018.

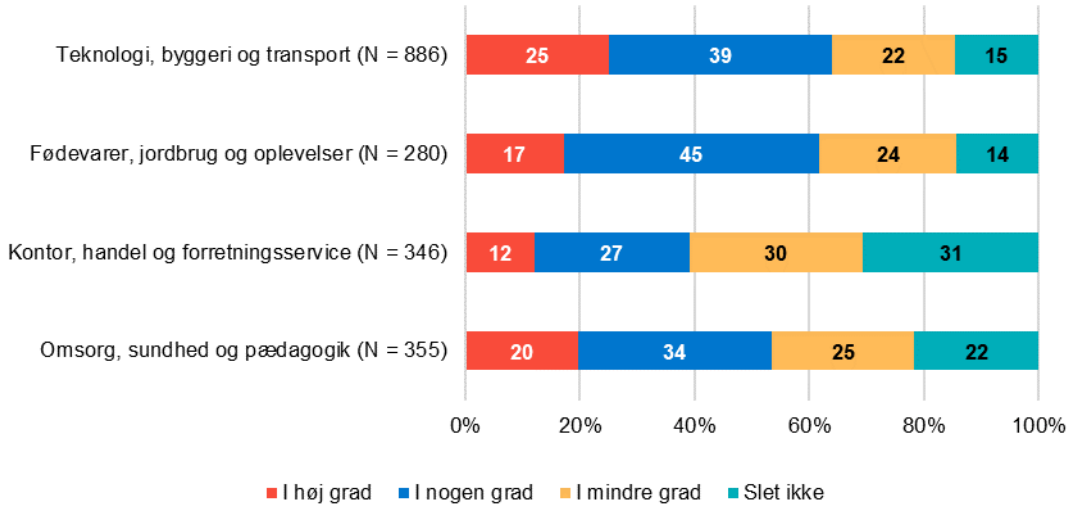
Bilagsfigur 4.84 Hvordan oplever/oplevede du… Mængden af teori i uddannelsen?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2015 og 2019 og mellem 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.431, vægtet N for 2015 = 27.625, vægtet N for 2019 = 23.133.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

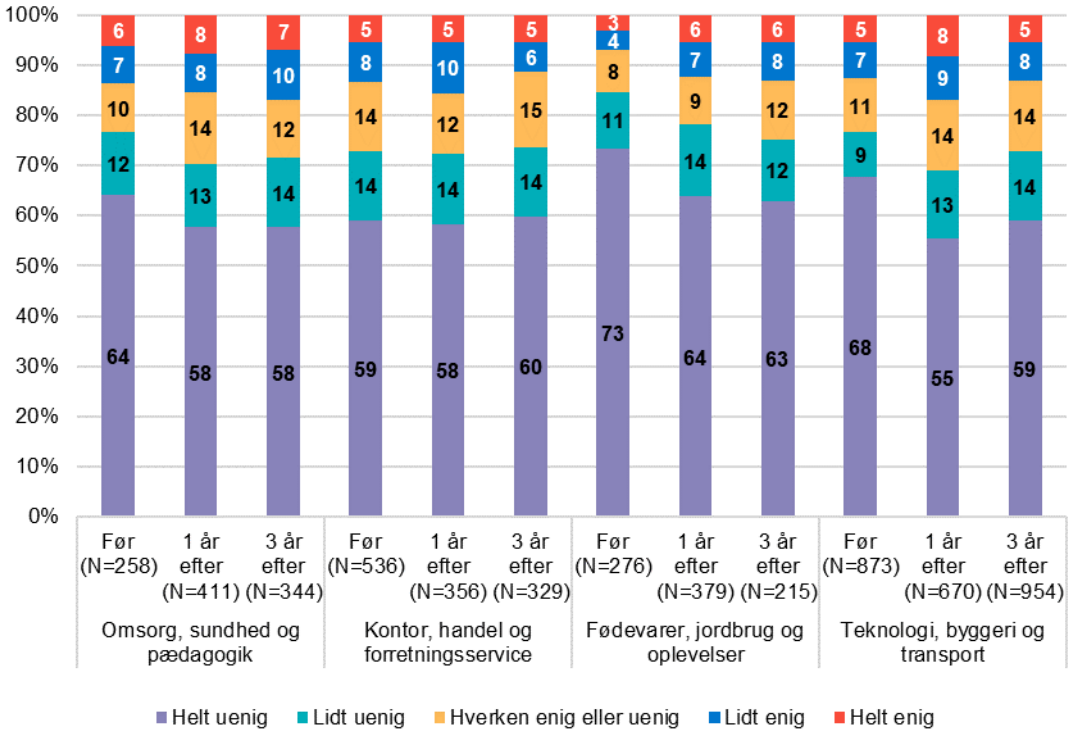
Bilagsfigur 4.85 I hvilken grad differentierer du undervisningen, så den tager højde for elever med merit for dele af undervisningen?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik, Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.912.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

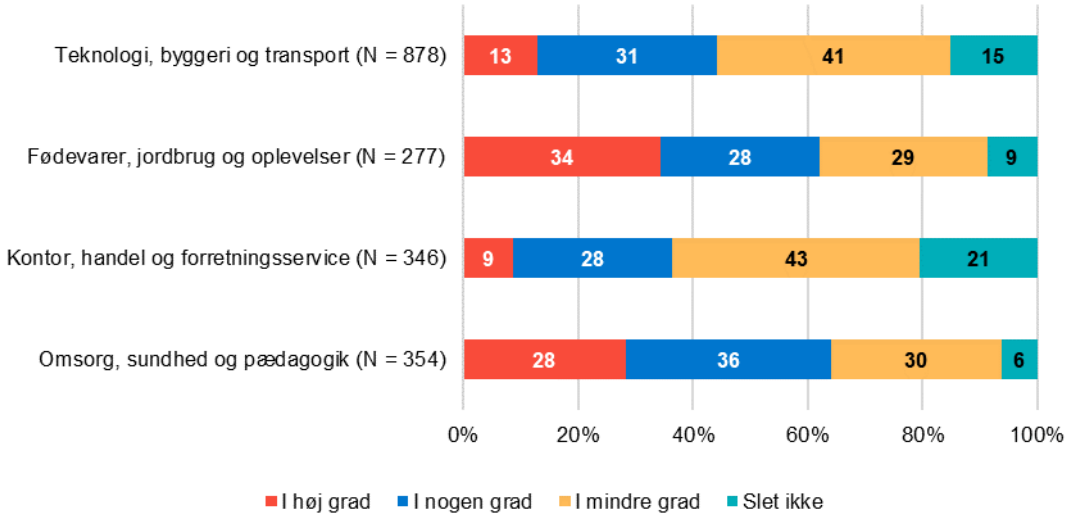
Bilagsfigur 4.86 Hvor enig eller uenig er du i, at… Der er/var for mange lærerfri timer?



Anm.: Forskellen mellem 2014 og 2015, 2015 og 2019 samt 2014 og 2019 er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 og mellem 2014 og 2019 for området Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.567, vægtet N for 2015 = 27.633, vægtet N for 2019 = 23.080.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

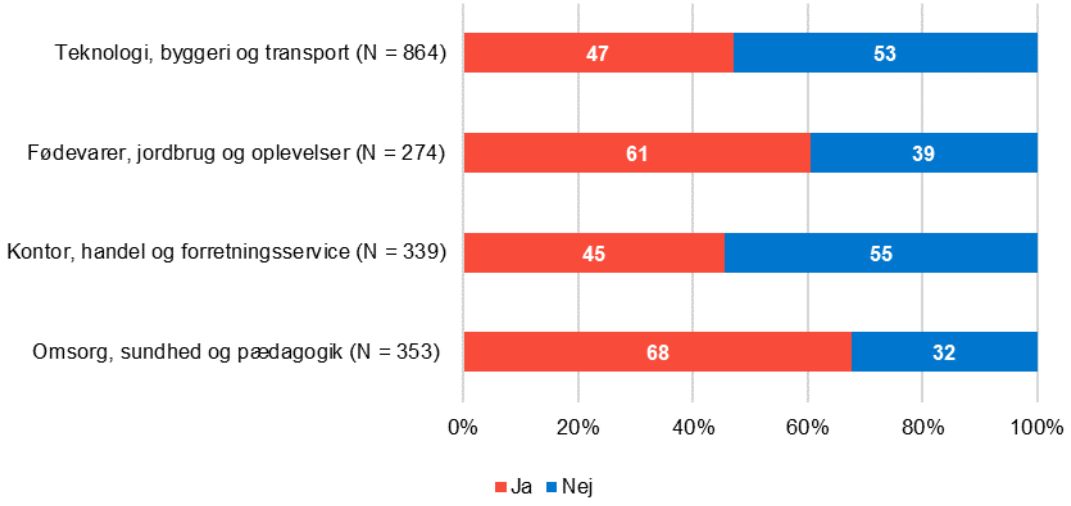
Bilagsfigur 4.87 I hvilken grad giver skolens eller afdelingens fysiske rammer og udstyr mulighed for motion og bevægelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.855.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

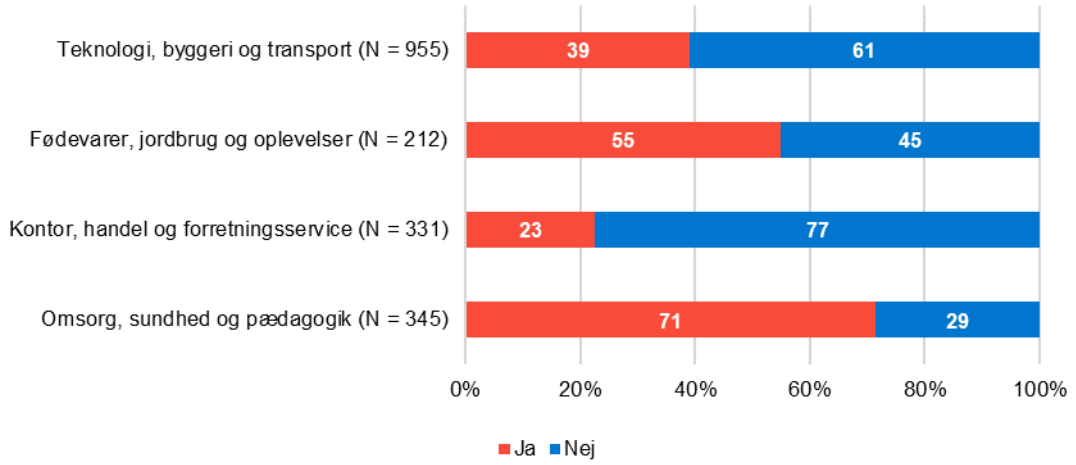
Bilagsfigur 4.88 Er der på din skole eller i din afdeling igangsat tiltag, der er rettet mod de unge elevers sundhed?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.830.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

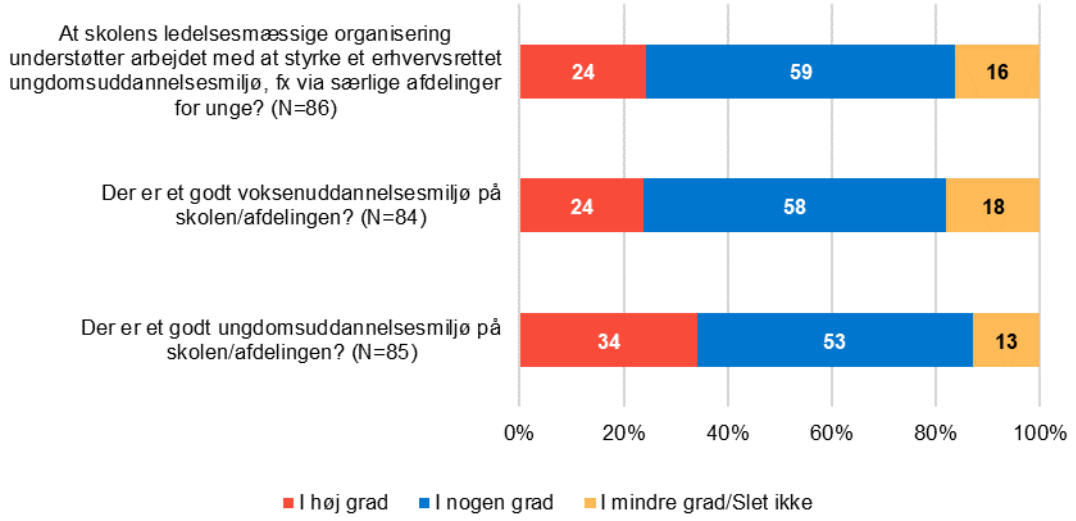
Bilagsfigur 4.89 Dyrker/dyrkede I motion og bevægelse på skolen som en del af det planlagte undervisningsforløb?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.091

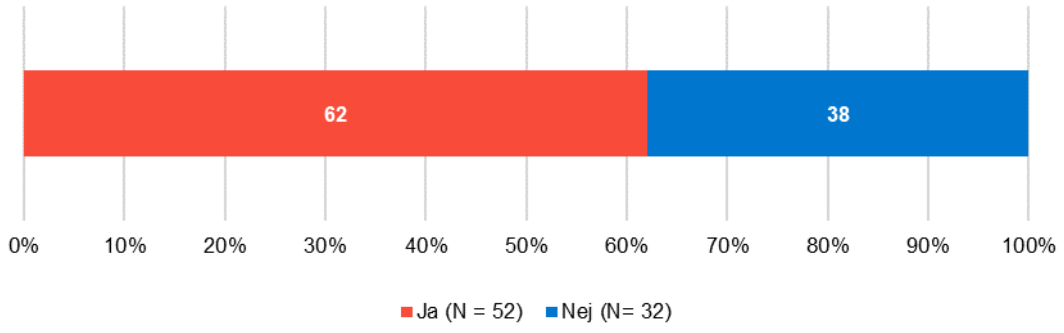
Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.90 I hvilken grad oplever du, at…



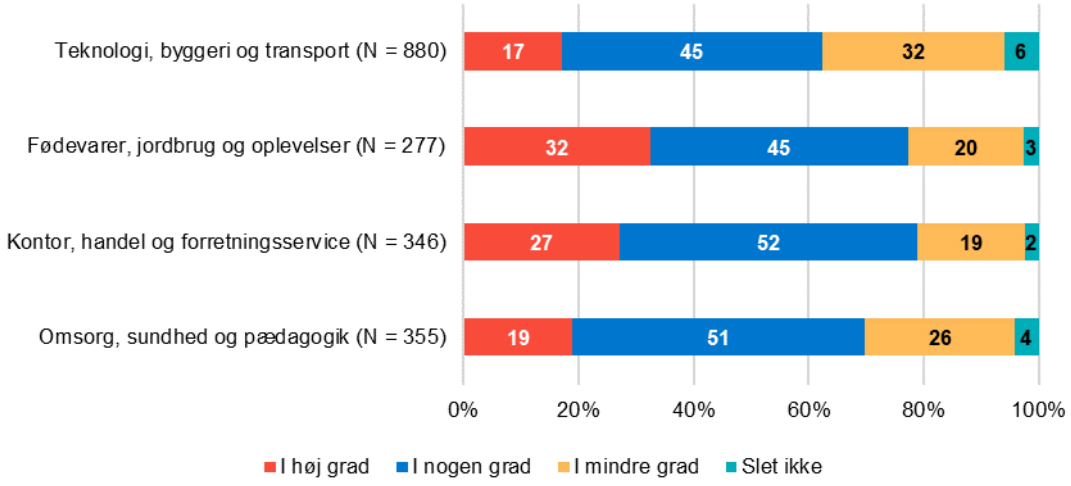
Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.91 Er der fastsat strategiske mål for et erhvervsrettet ungdomsuddannelses-miljø?



Kilde: VIVE, Ledersurvey 2018.

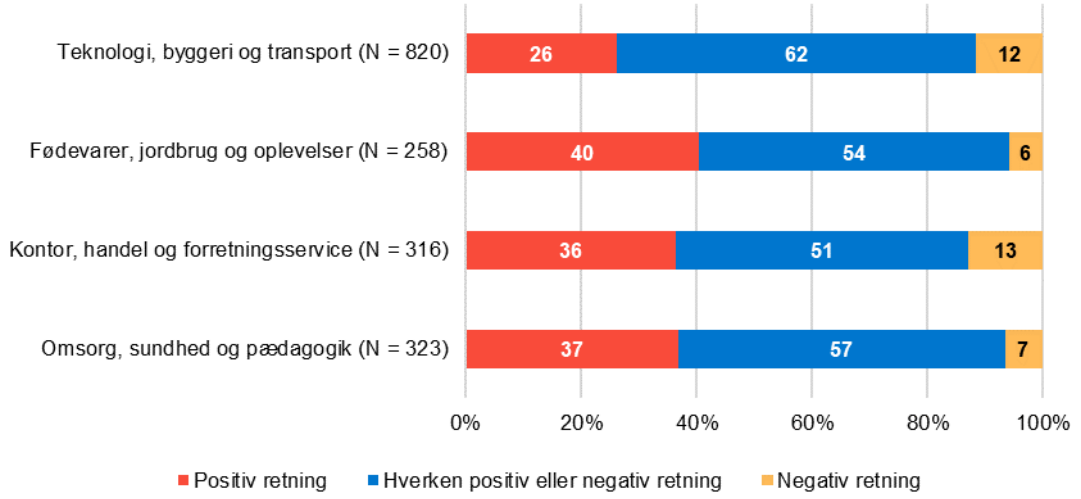
Bilagsfigur 4.92 I hvilken grad oplever du, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Teknologi, bryggeri og transport og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.858.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

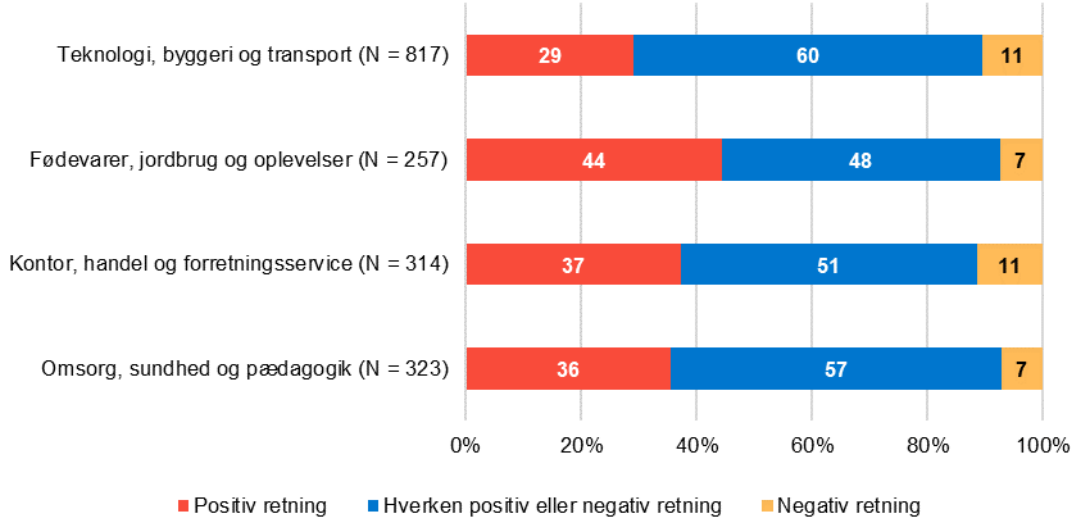
Bilagsfigur 4.93 Oplever du, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det faglige miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Teknologi, byggeri og transport og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.711.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

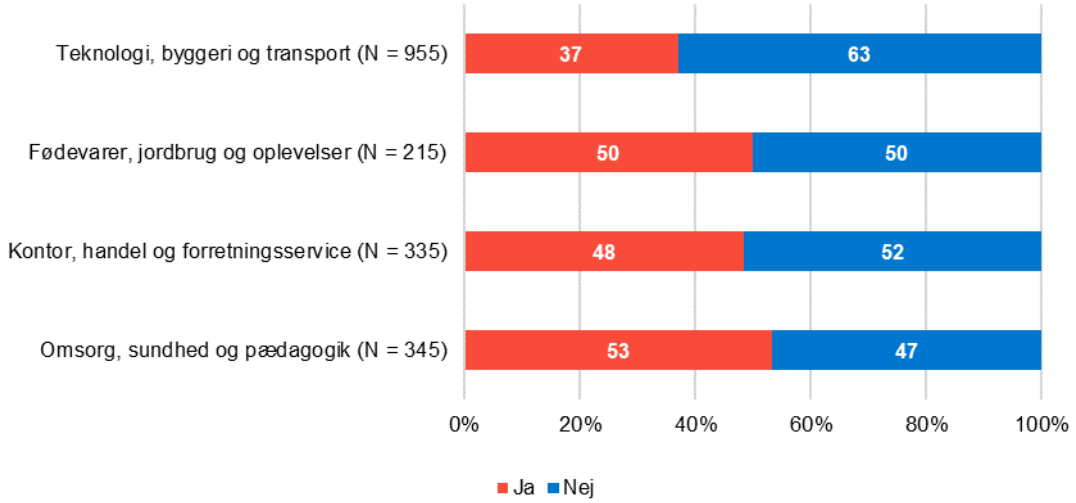
Bilagsfigur 4.94 Oplever du, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for alle områderne ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.717.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

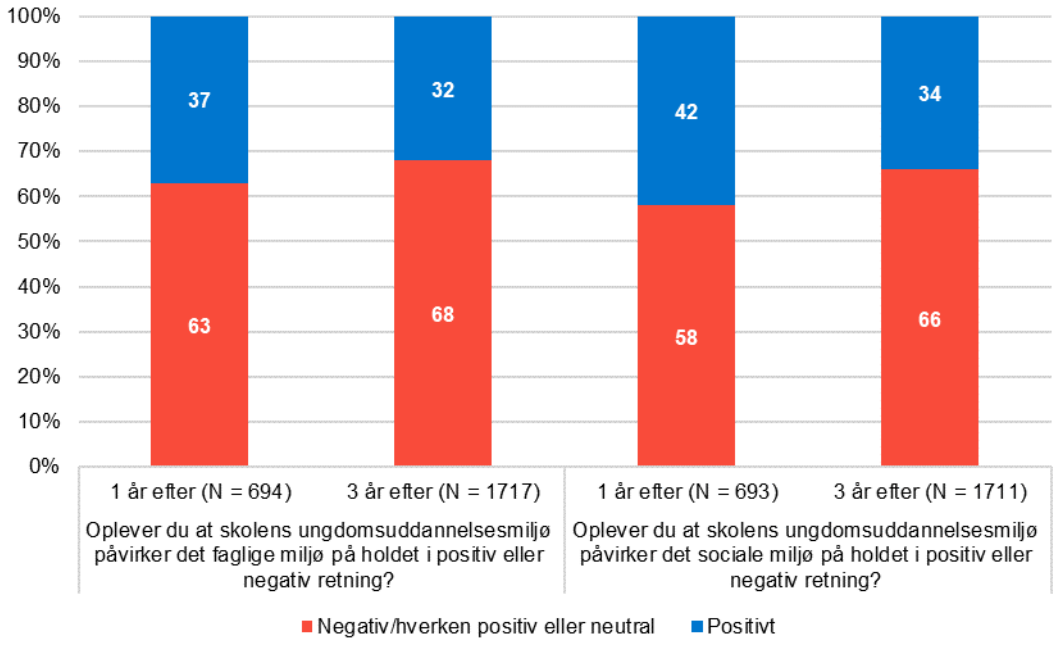
Bilagsfigur 4.95 Havde det gode sociale miljø på skolen betydning for dit valg af uddannelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.175.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.96 Oplever du, at skolens ungdomsuddannelsesmiljø påvirker det faglige miljø og det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning?

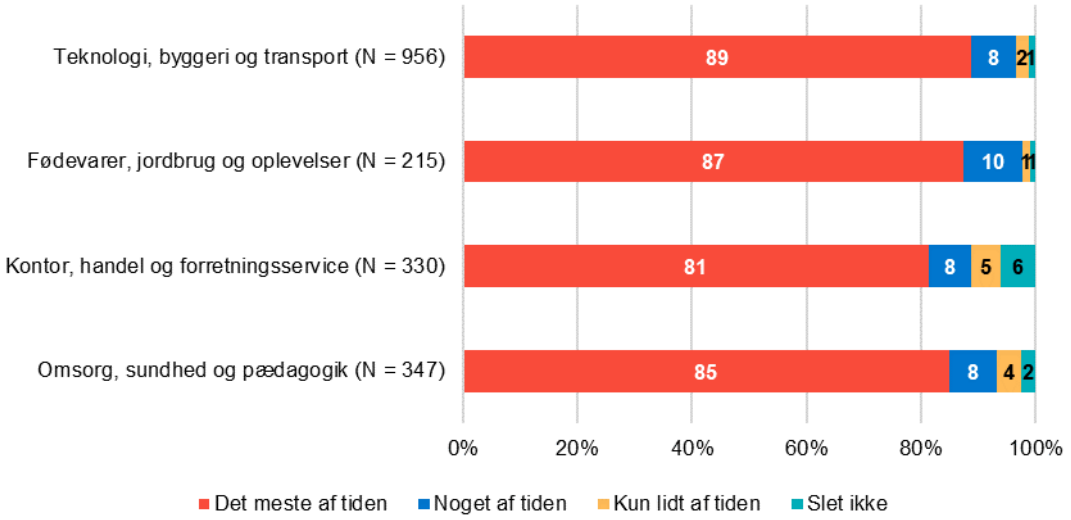


Anm.: Forskellen mellem 1 år efter (2016) og 3 år efter reformen (2018) er testet for hvert af de to spørgsmål. Forskellen er signifikante for både det sociale miljø og det faglige miljø ved et 5 %-signifikansniveau.

Note: Kun lærere, der underviser elever, som er under 25 år, har svaret på spørgsmålet. Spørgsmålet er ikke stillet før reformen, derfor inkluderer figuren ikke tal fra før reformen.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

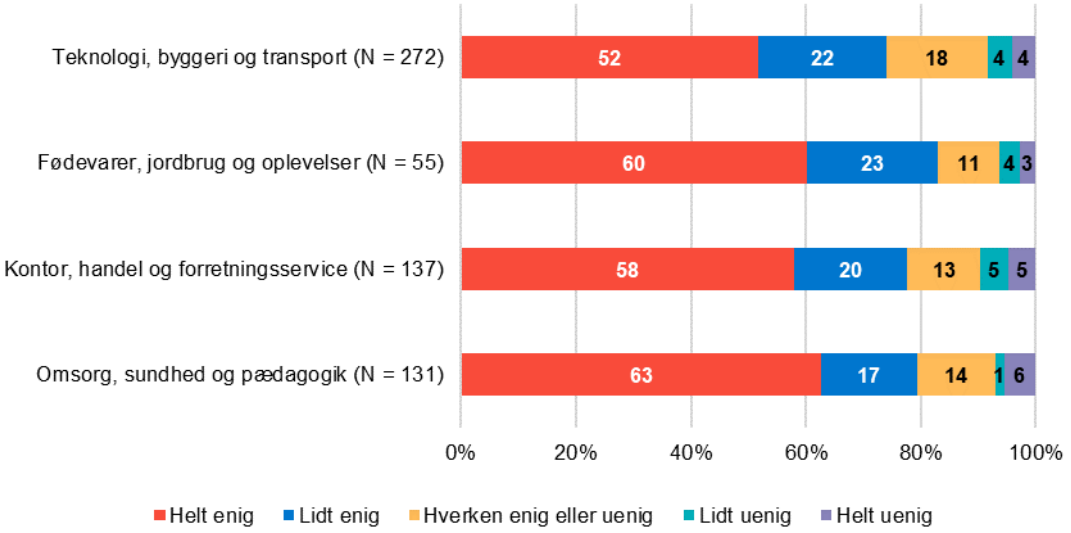
Bilagsfigur 4.97 Er/var du en del af en fast klasse med de samme elever?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Teknologi, bryggeri og transport og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.153.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

Bilagsfigur 4.98 Hvor enig eller uenig er du i, at... Den vejledning, jeg fik, handlede om, hvad jeg gerne vil arbejde med bagefter?

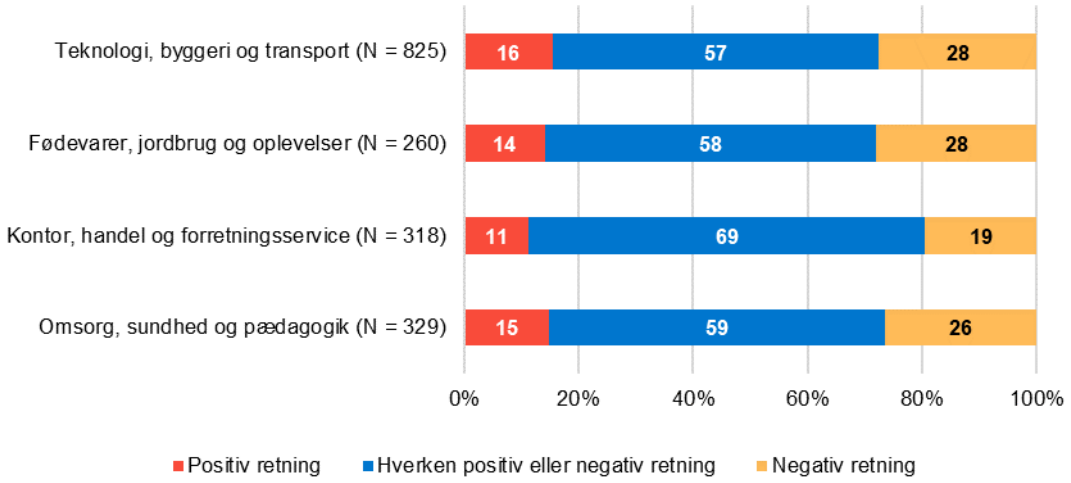


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 7.714.

Note: Kun elever, der har svaret ja til spørgsmålet: "Da du valgte at begynde på grundforløbet, fik du så hjælp til beslutningen af en vejleder?", er blevet spurgt. Derfor er N lavere end for de øvrige figurer for elevsurveyen.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

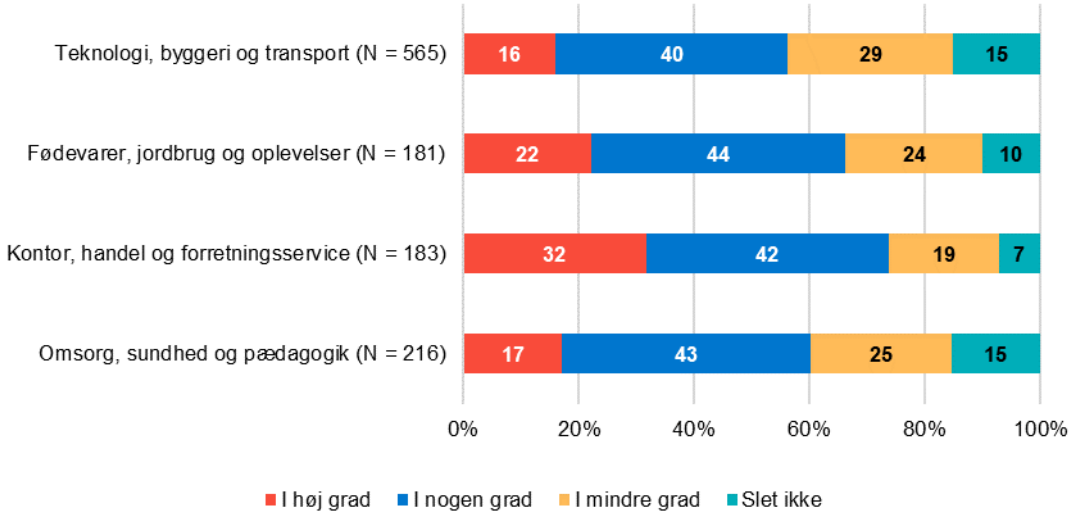
Bilagsfigur 4.99 Oplever du, at elevers mulighed for at få merit påvirker det faglige miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.732.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.100 I hvilken grad oplever du, at de elever, der har fået afkortet deres forløb, har svært ved at blive en del af det sociale fællesskab (dvs. EUV1, EUV2 eller elever med anden afkortning)?

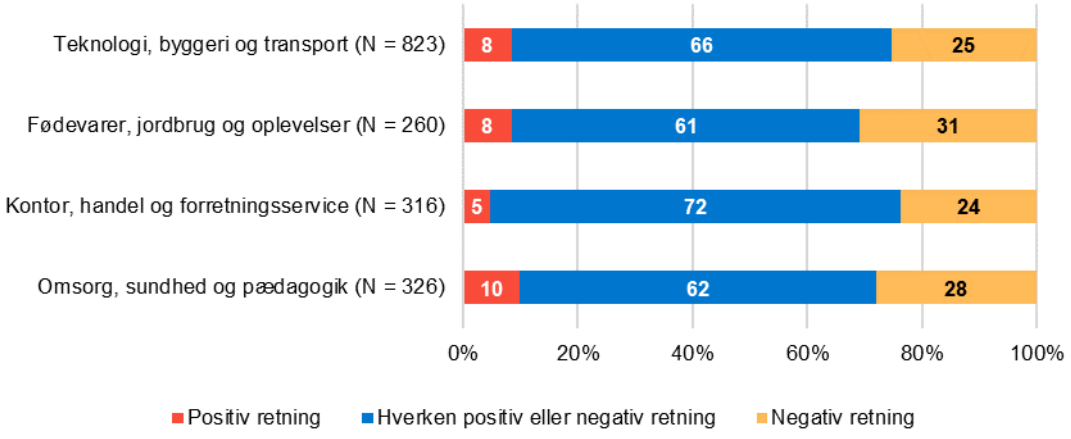


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Kontor, handel og forretningsservice og Teknologi, byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.145.

Note: Figuren inkluderer ikke de lærere, der har svaret, at de ikke har elever, som har fået forkortet deres forløb.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

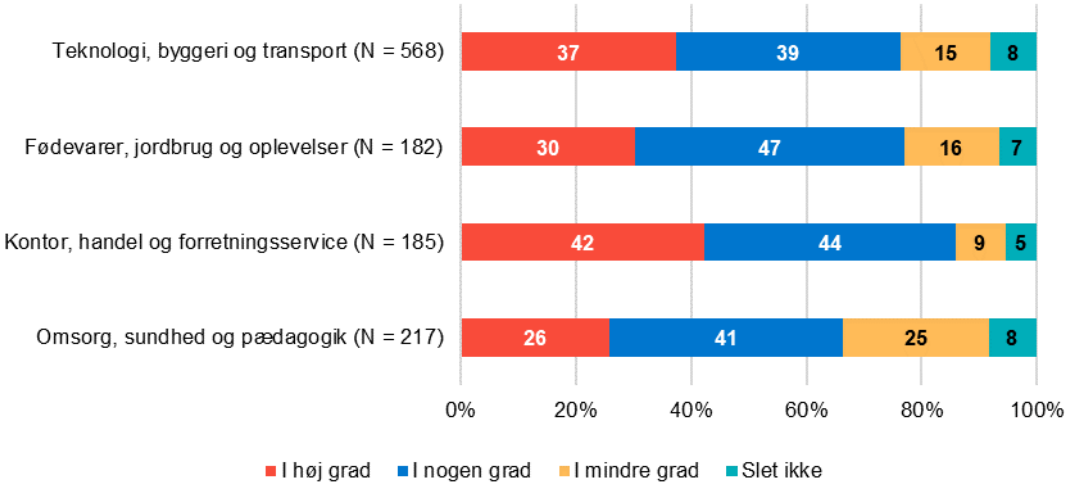
Bilagsfigur 4.101 Oplever du, at elevers mulighed for at få merit påvirker det sociale miljø på holdet i positiv eller negativ retning?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.725.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

Bilagsfigur 4.102 I hvilken grad oplever du, at de elever, der har fået afkortet deres forløb, har for kort tid til at nå de faglige mål (dvs. EUV1-elever, EUV2-elever og/eller elever med anden afkortning)?

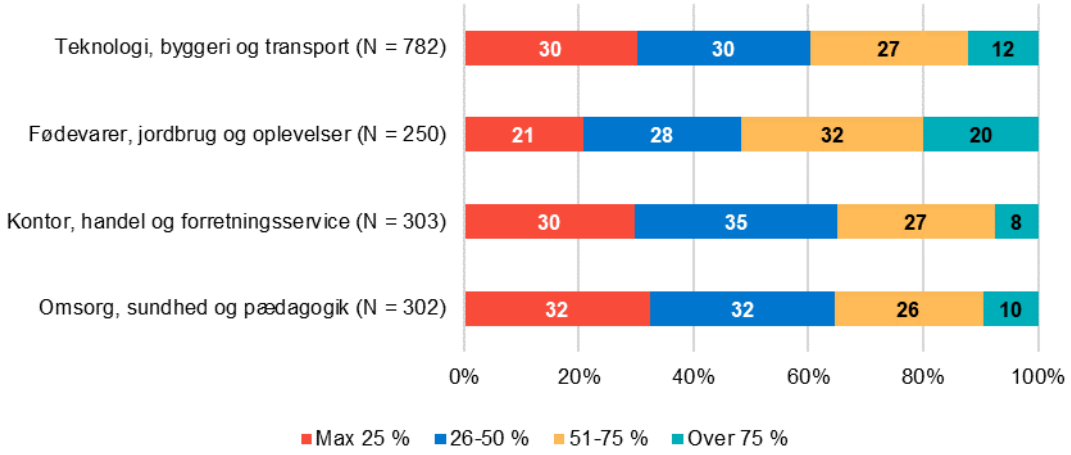


Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi²-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.152.

Note: Figuren inkluderer ikke de lærere, der har svaret, at de ikke har elever, som har fået forkortet deres forløb.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

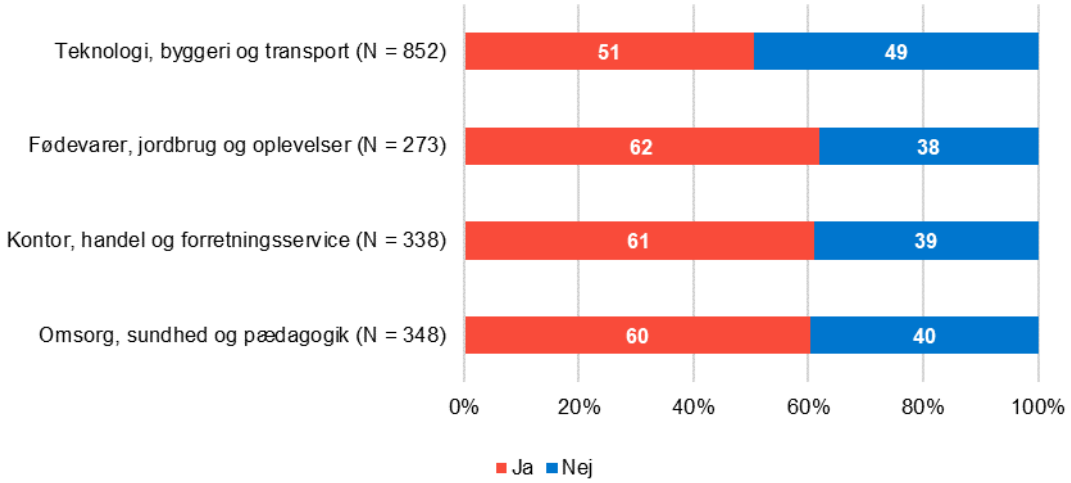
Bilagsfigur 4.103 Hvor stor en procentdel af GF1-eleverne har tilstrækkelig viden om de faglige krav på de erhvervsuddannelser, som de orienterer sig i mod?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for området Kontor, handel og forretningsservice og Fødevarer, jordbrug og oplevelser ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.637.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

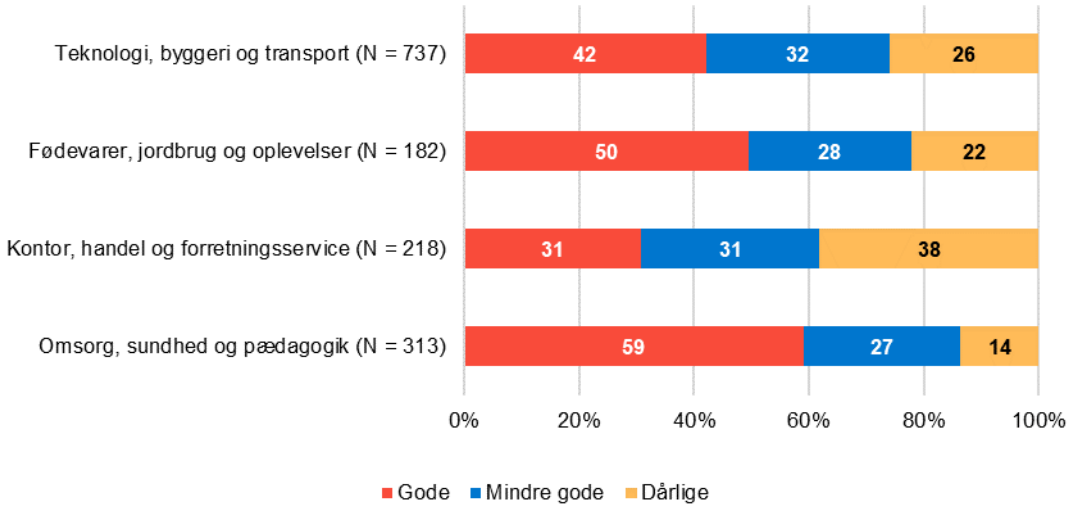
Bilagsfigur 4.104 Er der på din skole eller på din afdeling igangsat tiltag, der er rettet mod de unge elevers udvikling af erhvervsfaglig identitet?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser, Teknologi, bryggeri og transport, og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. N er 1.811.

Kilde: VIVE, Lærersurvey 2018.

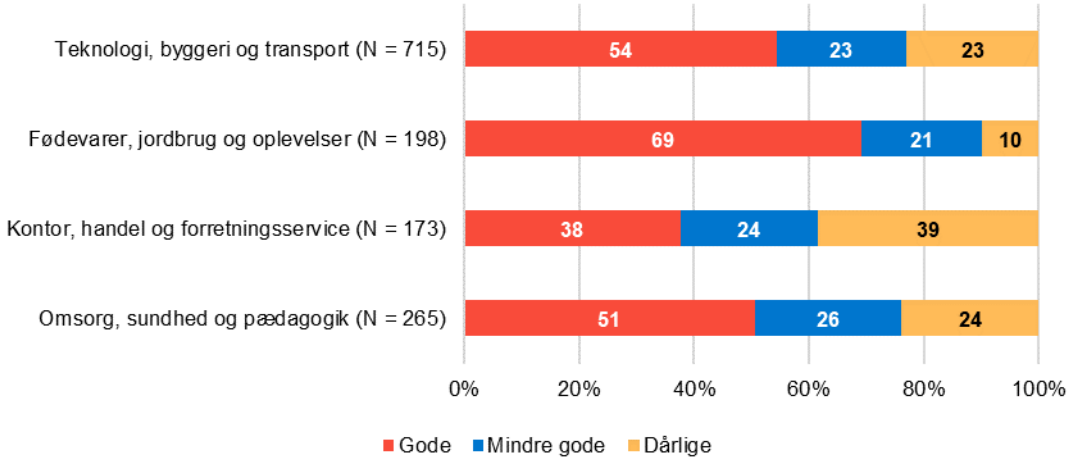
Bilagsfigur 4.105 Hvad synes du om skolens lokaler, når det gælder... Muligheden for motion og bevægelse/idræt?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 18.083.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

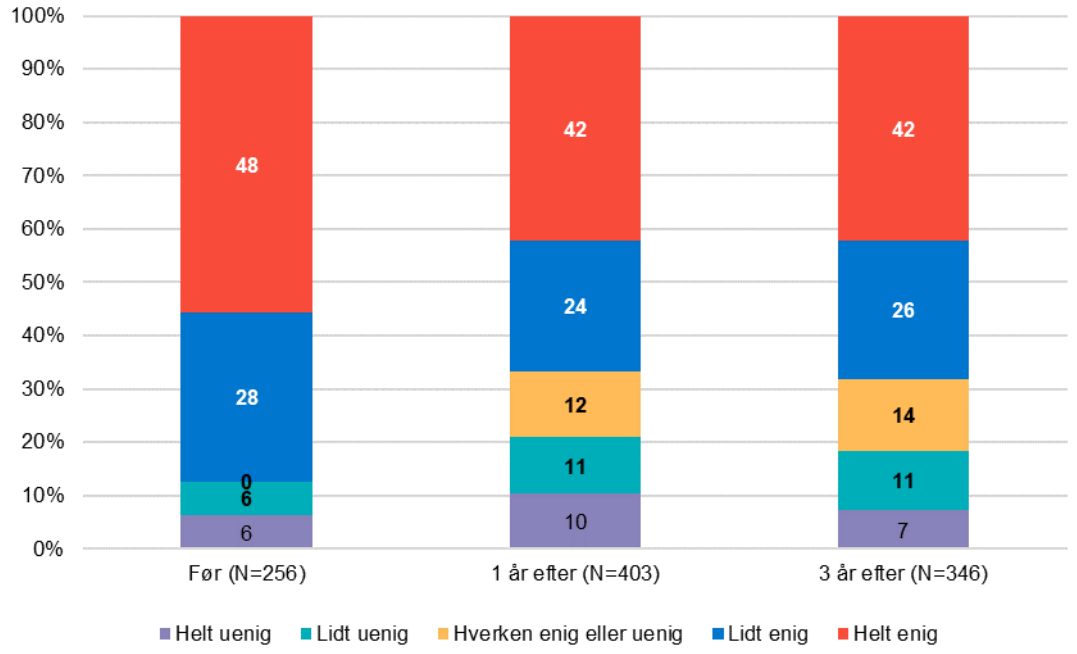
Bilagsfigur 4.106 Hvad synes du om skolens lokaler, når det gælder... Muligheden for at klæde om?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en Chi^2-test. Forskellene er signifikante for områderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser og Kontor, handel og forretningsservice ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 16.808.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

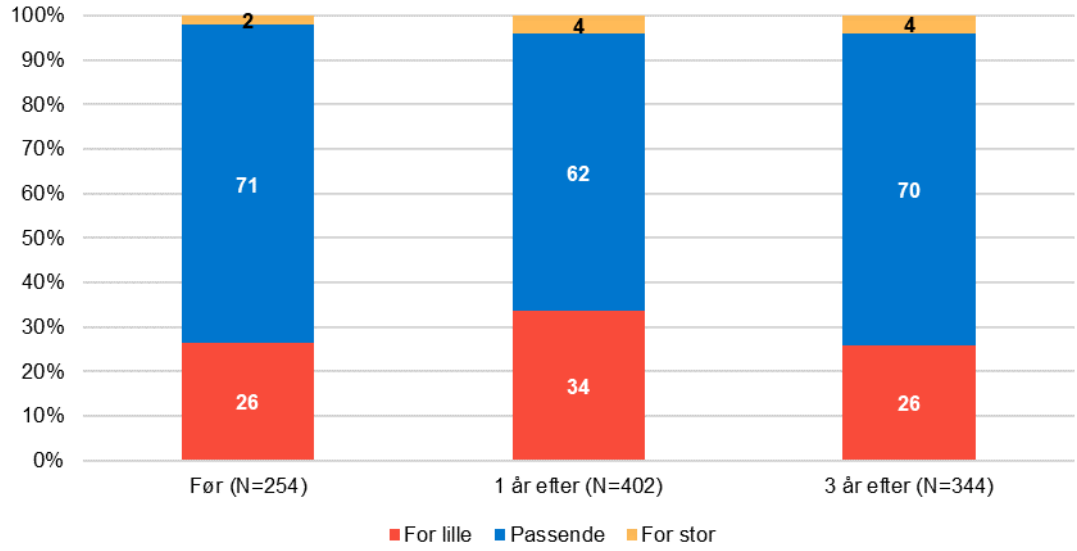
Bilagsfigur 4.107 Hvor enig eller uenig er du i, at... Der er/var god sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.504, 4.691 for år 2015 og 5.052 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

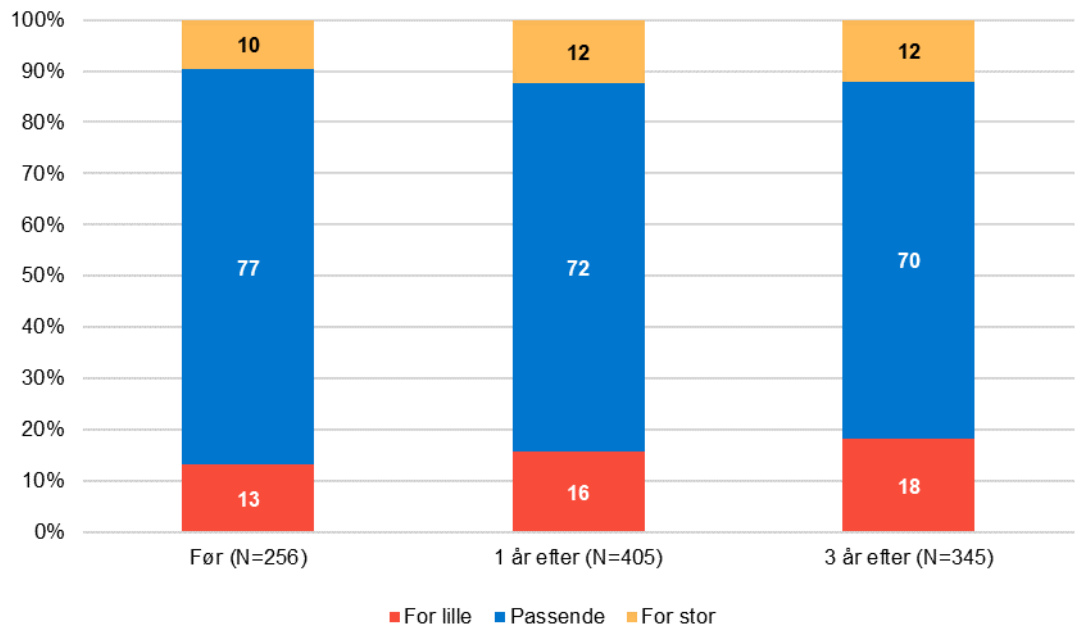
Bilagsfigur 4.108 Hvordan oplever/oplevede du... Mængden af praktisk indhold i uddannelsen?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.474, 4.679 for år 2015 og 5.026 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

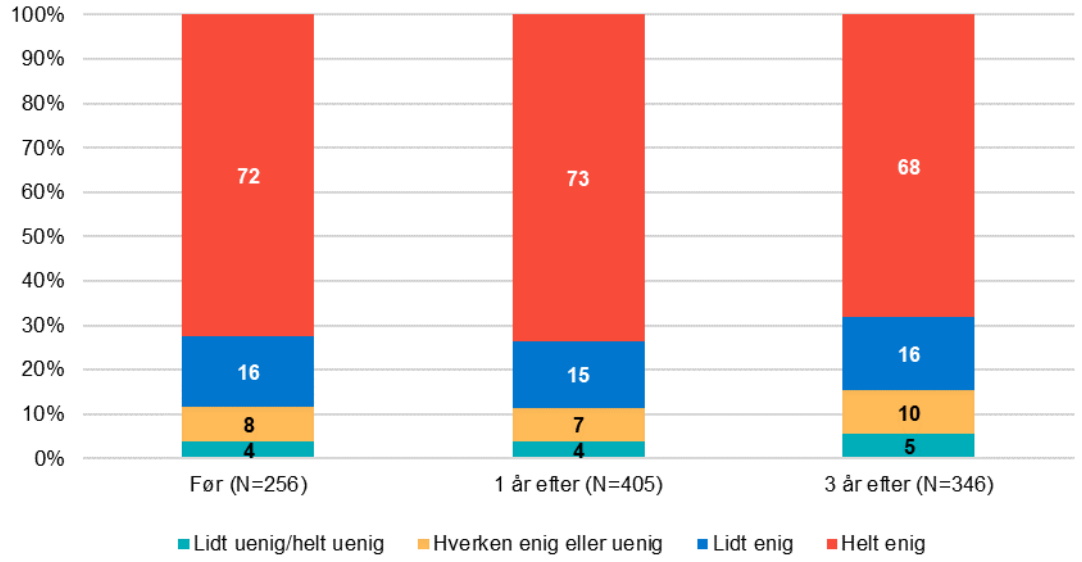
Bilagsfigur 4.109 Hvordan oplever/oplevede du... Mængden af teori i uddannelsen?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.507, 4.715 for år 2015 og 5.041 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

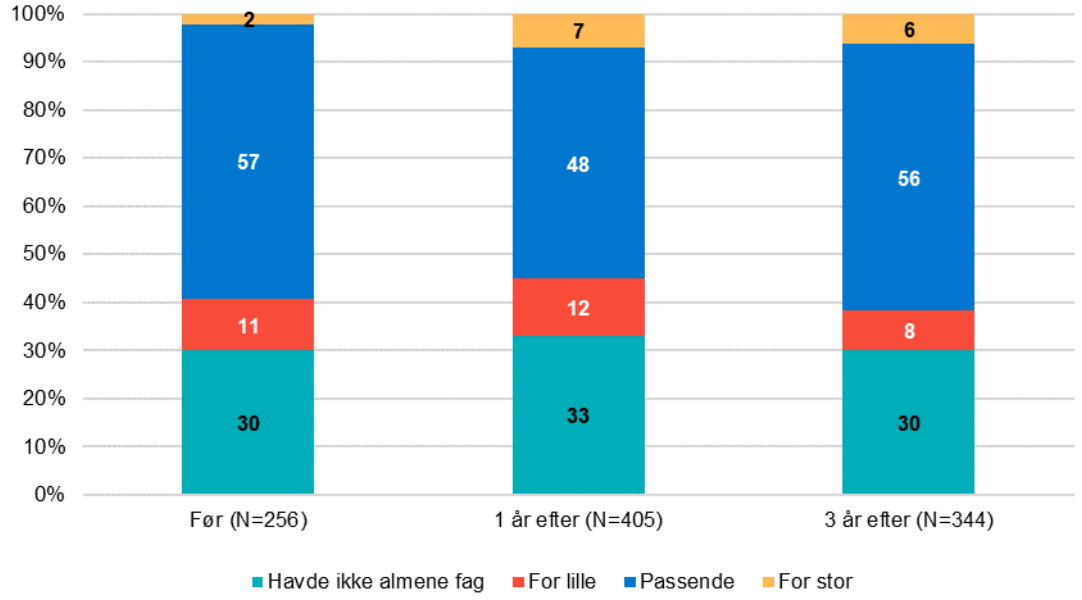
Bilagsfigur 4.110 Hvor enig eller uenig er du i, at ... Jeg kommer/kom godt ud af det med mine holdkammerater?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.504, 4.716 for år 2015 og 5.052 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

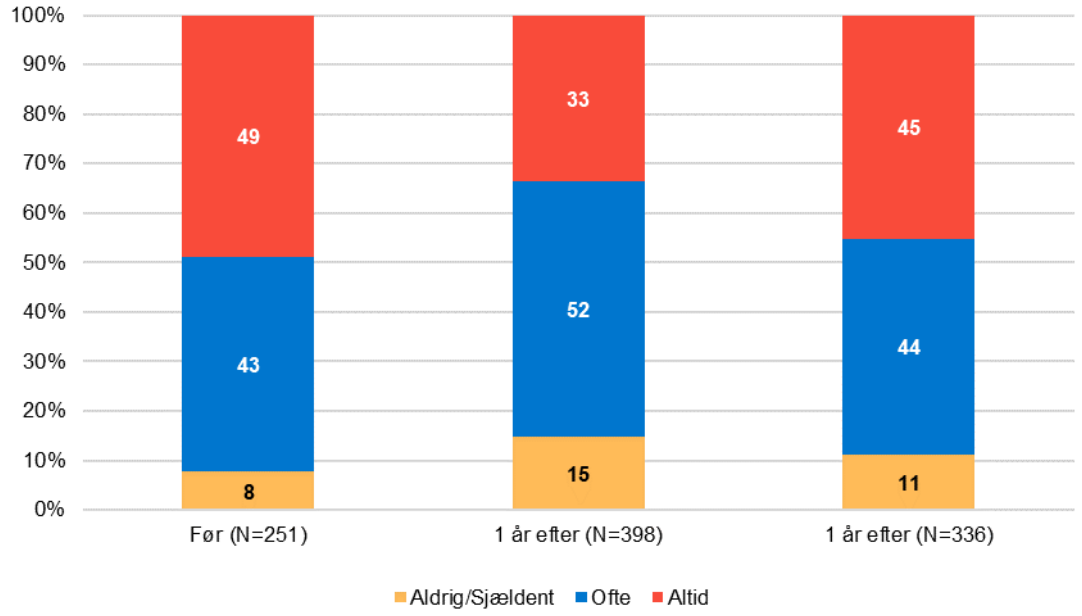
Bilagsfigur 4.111 Hvordan vurderer/vurderede du…Det faglige niveau i de almene fag, fx dansk, matematik eller biologi?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.501, 4.716 for år 2015 og 5.030 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

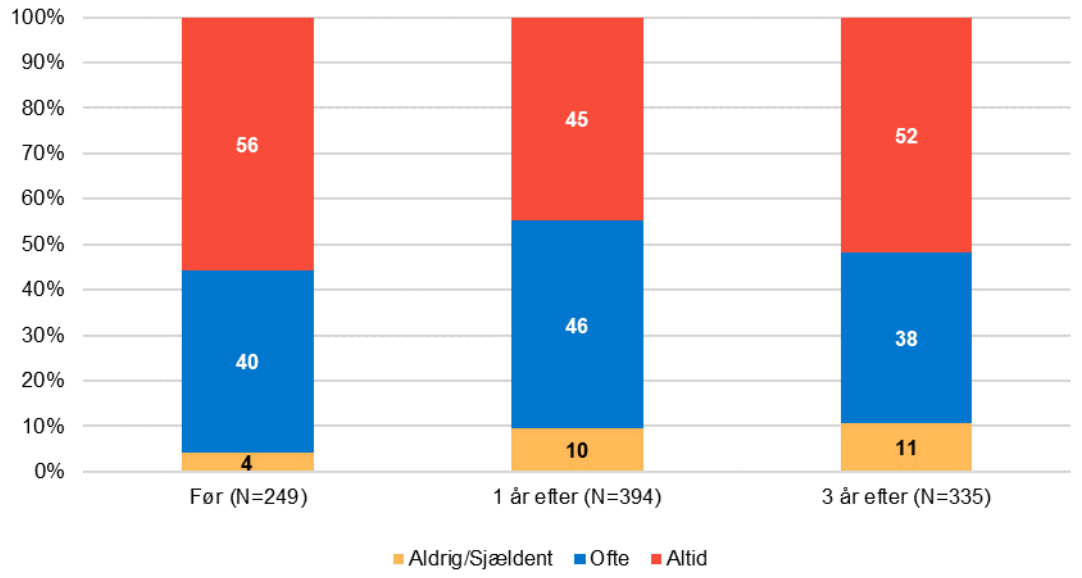
Bilagsfigur 4.112 Hvor ofte synes du, at... Lærerne er/var godt forberedt?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 og mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.402, 4.626 for år 2015 og 4.909 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

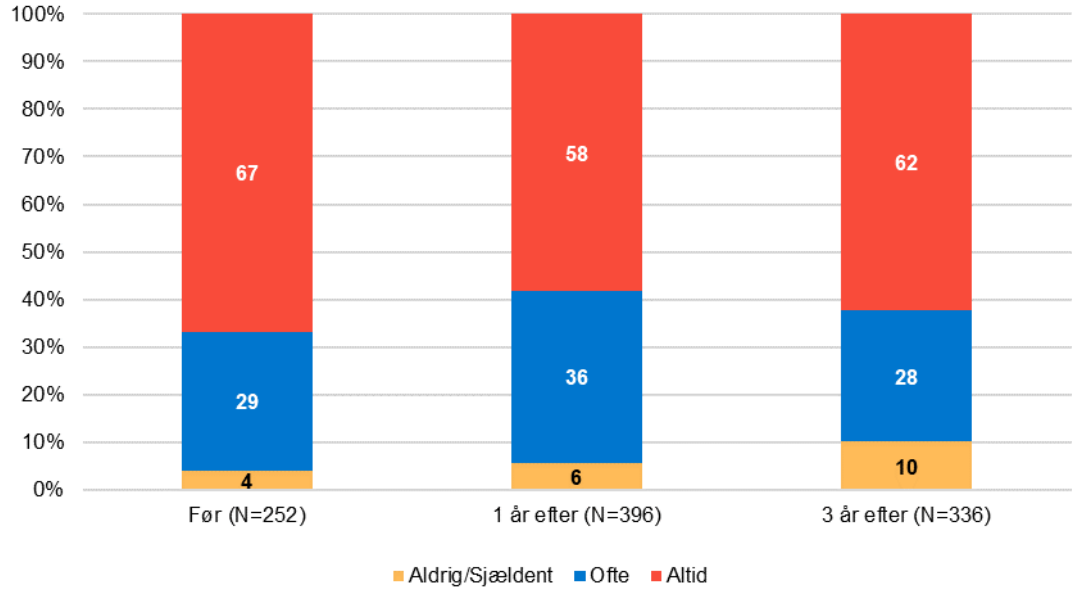
Bilagsfigur 4.113 Hvor ofte synes du, at... Lærerne overholder/overholdt aftaler?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 og mellem år 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.385, 4.592 for år 2015 og 4.905 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

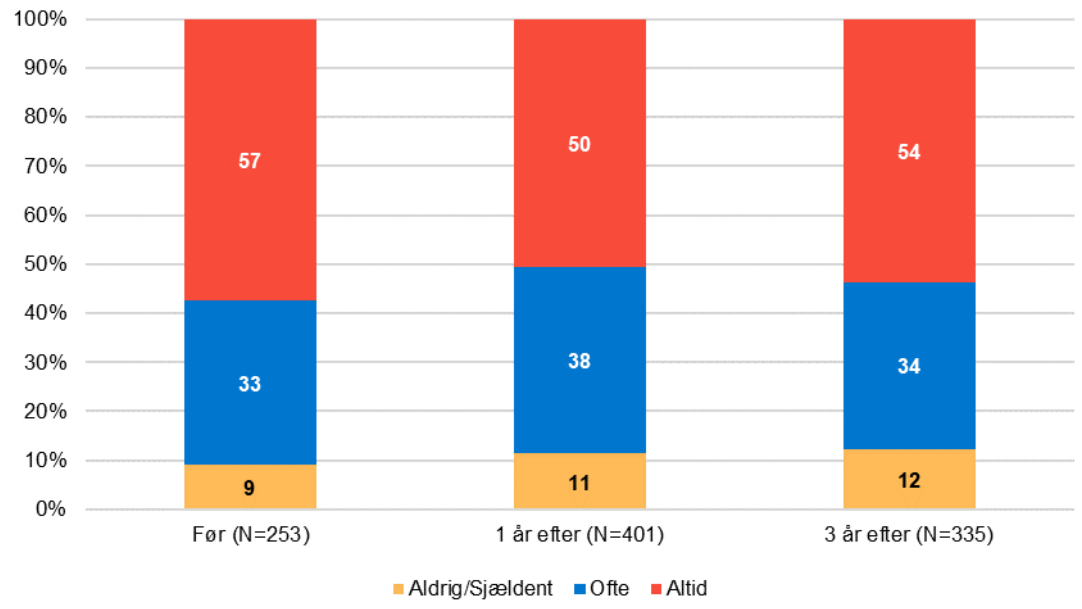
Bilagsfigur 4.114 Hvor ofte synes du, at... Lærerne respekterer/respekterede dig?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2019 og mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.429, 4.605 for år 2015 og 4.904 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

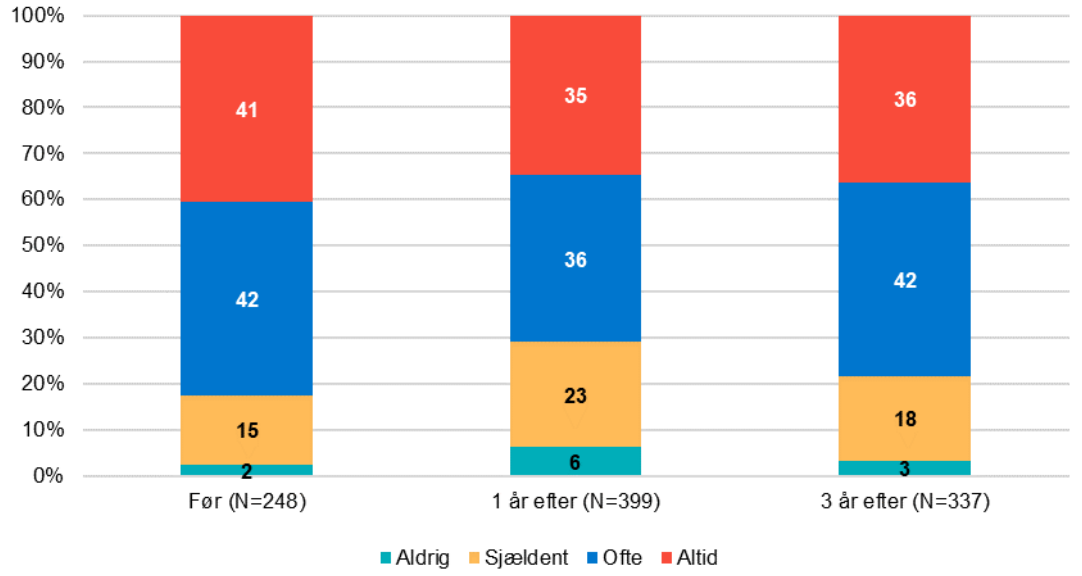
Bilagsfigur 4.115 Hvor ofte synes du, at... Lærerne giver/gav faglig hjælp, når du har/havde brug for det?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.445, 4.660 for år 2015 og 4.903 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

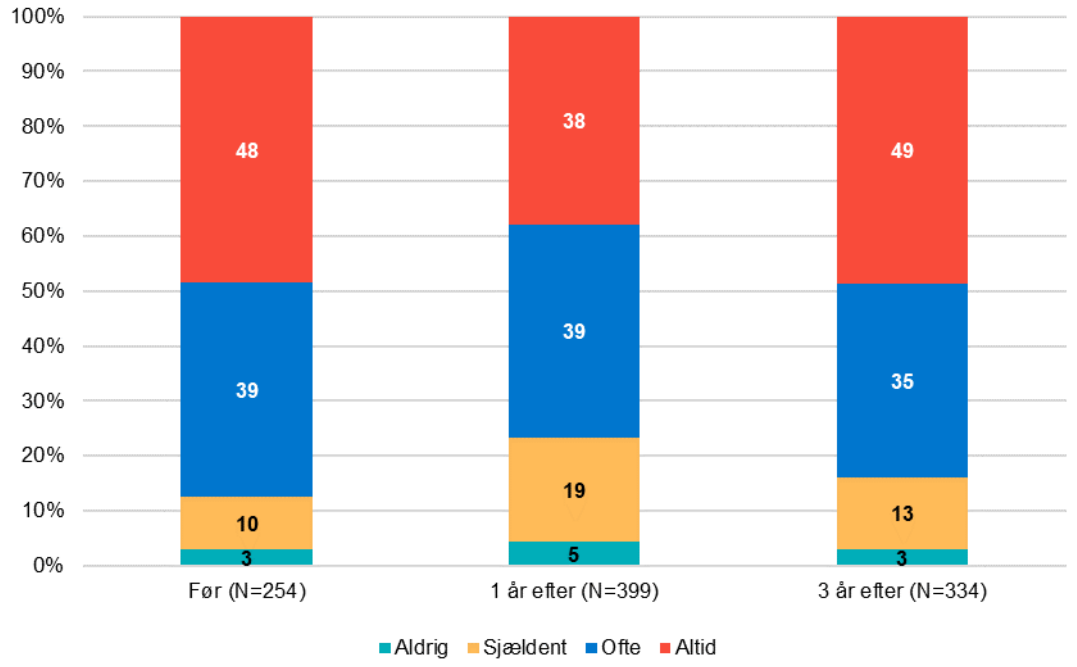
Bilagsfigur 4.116 Hvor ofte synes du, at... Lærerne er/var gode til at give tilbagemelding på din indsats?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.362, 4.651 for år 2015 og 4.912 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

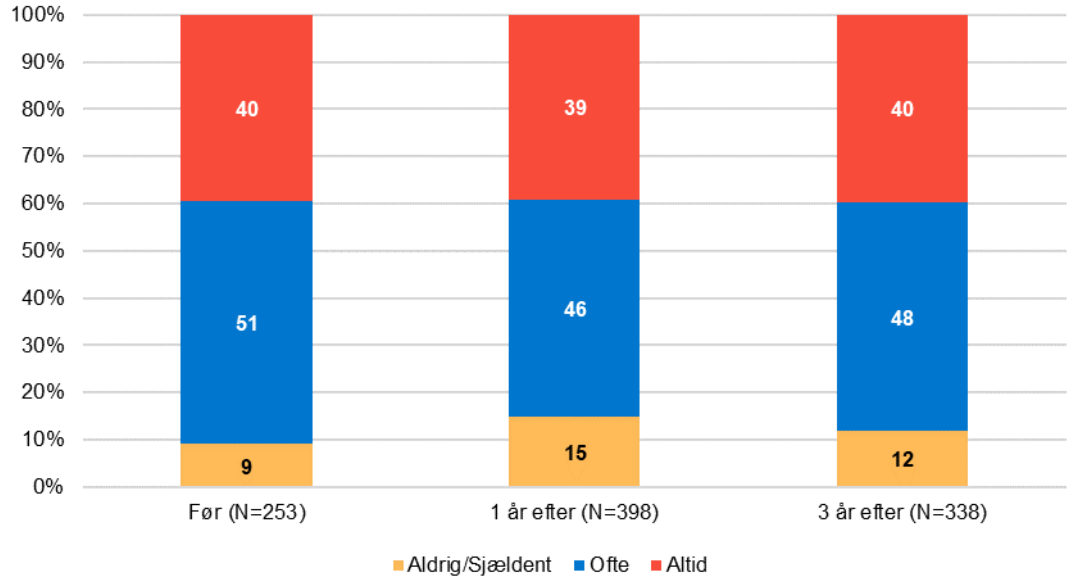
Bilagsfigur 4.117 Hvor ofte synes du, at... Lærerne opstiller/opstillede klare mål for, hvad vi skal/skulle lære?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi²-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 og mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.465, 4. 647 for år 2015 og 4.882 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

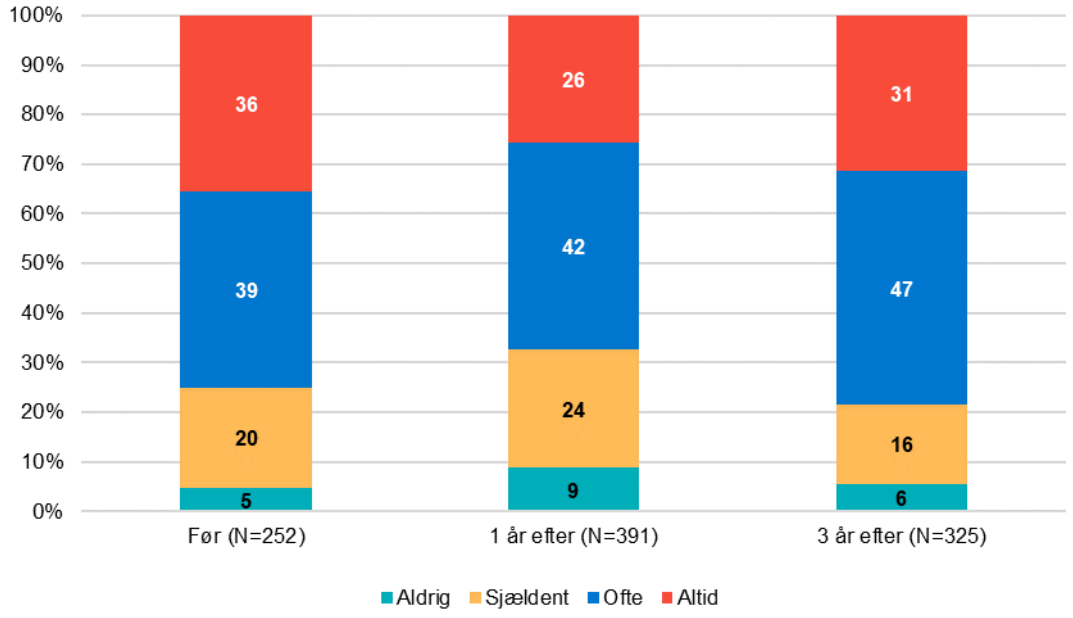
Bilagsfigur 4.118 Hvor ofte synes du, at... Lærerne er/var gode til at forklare tingene, så du forstår/forstod dem?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en chi2-test. Der er ingen signifikante forskelle ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.445, 4. 629 for år 2015 og 4.934 for år 2019. Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019

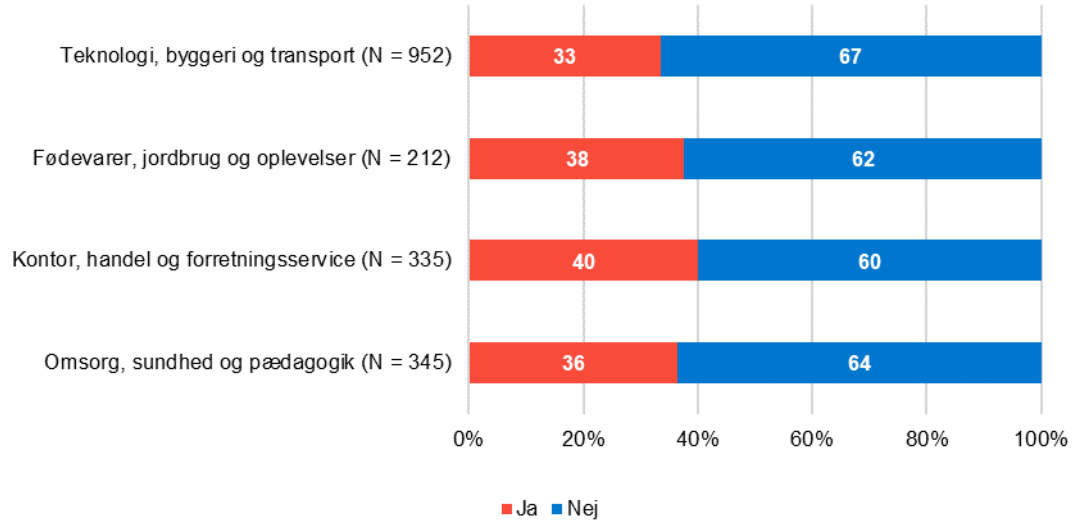
Bilagsfigur 4.119 Hvor ofte synes du, at... Lærerne giver/gav hurtigt svar tilbage på opgaver?



Anm.: Forskellen mellem før (2014), 1 år efter (2015) og 3 år efter reformen (2019) er testet med en Chi^2-test. Forskellen er signifikant mellem år 2014 og 2015 og mellem år 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for år 2014 er 4.431, 4.569 for år 2015 og 4. 746 for år 2019.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

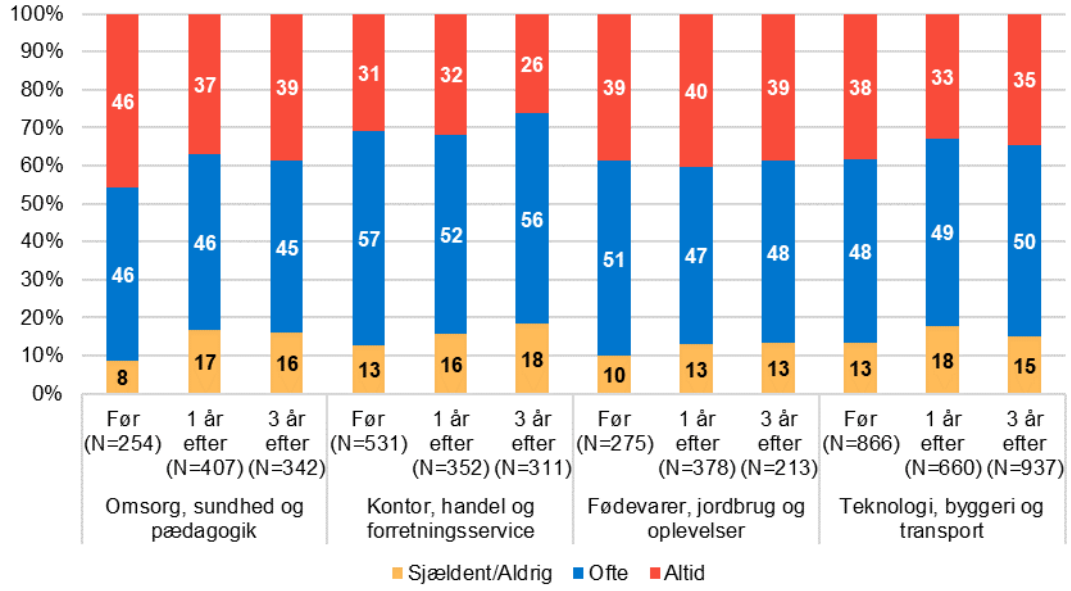
Bilagsfigur 4.120 Havde information fra hjemmesider, foldere, brochurer eller lignende betydning for dit valg af uddannelse?



Anm.: Forskellene mellem ét uddannelsesområde og de øvrige uddannelsesområder er testet med en t-test. Forskellene er signifikante for området Teknologi og byggeri og transport ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N er 23.091.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2019.

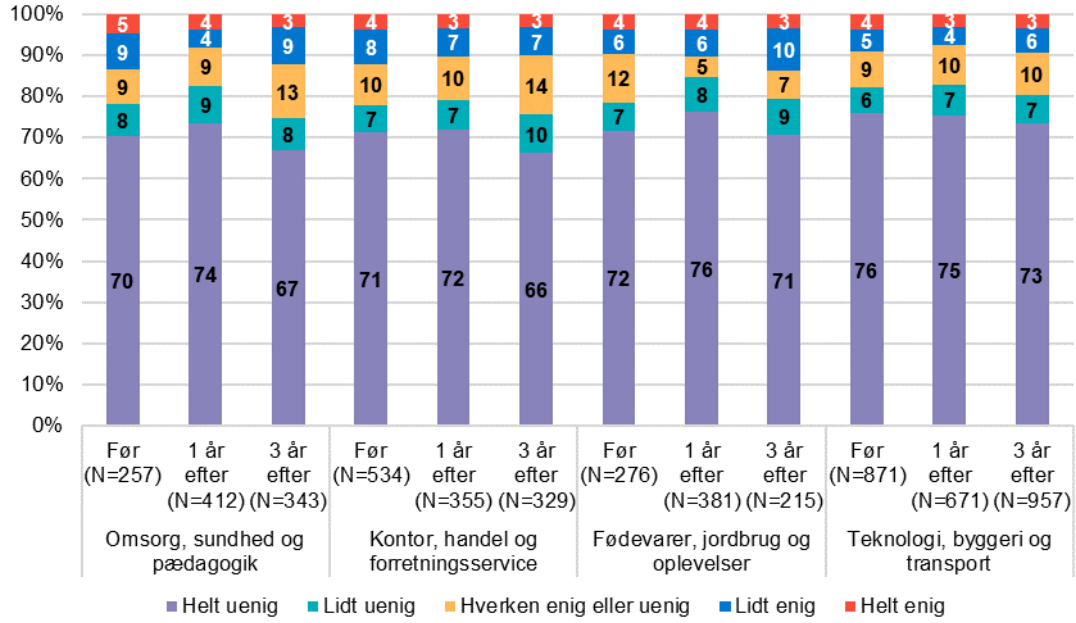
Bilagsfigur 4.121 Hvor ofte synes du, at... Lærerne er/var gode til at forklare tingene, så du forstår/forstod dem?



Anm.: Svarkategorier med for få observationer er slået sammen af hensyn til anonymisering. Forskellen mellem 2014 og 2015, 2015 og 2019 samt 2014 og 2019 er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for områderne Omsorg, sundhed og pædagogik og Teknologi, byggeri og transport og mellem 2014 og 2019 for Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2015 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.304, vægtet N for 2015 = 27.295, vægtet N for 2019 = 22.583.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

Bilagsfigur 4.122 Hvor enig eller uenig er du i, at… Jeg føler/følte mig udenfor på skolen?



Anm.: Forskellen mellem 2014 og 2015, 2015 og 2019 samt 2014 og 2019 er testet for hvert hovedområde. Forskellen er signifikant mellem 2014 og 2015 for området Fødevarer, jordbrug og oplevelser og mellem 2015 og 2019 for området Omsorg, sundhed og pædagogik ved et 5 %-signifikansniveau. Der er ingen signifikante forskelle mellem 2014 og 2019 ved et 5 %-signifikansniveau. Tabellen viser vægtede fordelinger. Vægtet N for 2014 = 28.494, vægtet N for 2015 = 27.671, vægtet N for 2019 = 23.097.

Kilde: VIVE, Elevsurvey 2014, 2015 og 2019.

VIDEN VELFÆRD

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD