



**TEKNOLOGISK
INSTITUT**

DEL



DANMARKS ERHVERVSPÆDAGOGISKE LÆRERUDDANNELSE

Evaluering af reformen af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser

FoU-nr. 2003-2533-3

DEL-nr. 146-11-1128

Januar 2005

Albert Astrup Christensen (DEL)

Ole Dibbern Andersen (DEL)

Martin Eggert Hansen (Teknologisk Institut)

Signe Rønn Sørensen (Teknologisk Institut)

Indhold

1. Indledning	3
1.1 Kort om sosu-reformen 2001	3
2. Konklusioner og anbefalinger.....	6
2.1. Evalueringens tilgang og præmisser.....	6
2.2. Evalueringens konklusioner og anbefalinger.....	7
3. Elevoptag og bevægelserne gennem sosu-uddannelsessystemet – en statistisk analyse	17
3.1. Indledning	17
3.2. Oversigt over bevægelser i sosu-systemet	18
3.3. Udvikling i antal ansøgninger	20
3.4. Elevtilgangen på uddannelserne.....	23
3.5. Aldersgruppering - rekruttering af unge	25
3.6. Kønsfordeling på grundforløbet og uddannelserne	30
3.7. Anden etnisk baggrund end dansk.....	31
3.8. Systemsammenhæng og bevægelser gennem sosu-systemet.....	32
3.9. Frafald: Elever der har <i>afbrudt</i> deres uddannelse	37
4. Aftagende myndigheders samt praktik- og arbejdssteders tilfredshed med sosu-reformens elementer	40
4.1. Indledning	40
4.2. Det direkte skoleoptag.....	42
4.3. Information om sosu-reformen	46
4.4. Reformens indførelse af supplerende kvalifikationskriterier.....	48
4.5. Formidlingen af ansættelsesaftaler	50
4.6. Reformens nye elementer i uddannelsernes indhold	51
4.7. Klageadgang og klageudvalg	55
4.8. Reformens betydning for praktikuddannelserne	57
4.9. Den personlige uddannelsesplan	61
5. En pædagogisk og didaktisk vurdering af reformen	63
5.1. Indledning	63
5.2. Reformens pædagogisk-didaktiske hensigter.....	64
5.3. Metode	66
5.4. Vurdering og dokumentation	68
5.5. Tema: Organisering af undervisningen	69
5.6. Tema: Elevens læring og kompetenceudvikling	74
5.7. Tema: Samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen	80
5.8. Tema: Den personlige uddannelsesplan	85
5.9. Tema: Evalueringsformer – passer prøverne til undervisningen, deres antal og form..	91
5.10. Sammenfatning: Skolernes og skolesamarbejdernes mest centrale og overordnede vurderinger og anbefalinger.....	96
5.11. Elevens læring og kompetenceudvikling.....	97
5.12. Samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen.....	98
5.13. Den personlige uddannelsesplan	99
5.14. Evalueringsformer	100
Bilag til den statistiske analyse: Dynamikken i sosu-systemet	102

1. Indledning

Denne rapport præsenterer en evaluering af reformen af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (herefter sosu-reformen), som trådte i kraft d. 1. januar 2002. Evalueringen er gennemført med henblik på en revision af loven i folketingsåret 2005-06.

Evalueringen er gennemført af Teknologisk Institut og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, som har stået for forskellige dele af evalueringen:

1. En statistisk analyse, som belyser udviklingen i antallet af ansøgninger og optagne, herunder hvorvidt det er lykkedes at rekruttere flere unge elever, og hvorvidt der er et hensigtsmæssigt flow igennem sosu-systemet. (Gennemført af Teknologisk Institut og præsenteret i kapitel 3).
2. En undersøgelse af aftagende myndigheders samt praktik- og arbejdssteders tilfredshed med sosu-reformens elementer. Undersøgelsen belyser tilfredsheden med sosu-reformens elementer hos sosu-skolerne, medlemmer af fællesbestyrelser og uddannelsesråd, samt aftagende myndigheder (kommuner, amter, praktik- og arbejdssteder). (Gennemført af Teknologisk Institut og præsenteret i kapitel 4).
3. En pædagogisk vurdering af reformen på baggrund af skolernes selvevalueringer af centrale uddannelsesmæssige/pædagogiske elementer, som bekendtgørelsen introducerer. (Gennemført af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og præsenteret i kapitel 3).

Evalueringens baggrund og formål

Sosu-reformens hovedmål er tosidet. For det første skal den bidrage til at sikre en kraftigere rekruttering af specielt unge til uddannelserne således, at social- og sundhedssektoren i fremtiden kan sikres den nødvendige tilgang af færdiguddannede. Baggrunden herfor er, at man op til reformen har oplevet faldende ungdomsårgange og begyndende rekrutteringsproblemer. Reformen skal derfor både bidrage til at øge rekrutteringen til uddannelserne og til, at flere videreuddanner sig indenfor sosu-systemet. For det andet skal reformen udvikle uddannelsernes indhold og kvalitet og dermed de færdiguddannedes kompetencer. For at opnå disse hovedmål omfatter reformen en lang række ændringer i både uddannelsernes optagelsessystem, struktur og indhold. (Læs mere i afsnittet ”Kort om sosu-reformen” nedenfor.)

1.1 Kort om sosu-reformen 2001

I det følgende redegøres for hovedelementerne i sosu-reformen 2001 – herunder dens formål og midler. Redegørelsen tager udgangspunkt i Undervisningsministeriets udgivelse ”Fakta om sosu-reformen 2001” (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 27 – 2001).

Reformens mål

Reformen blev vedtaget i folketinget i foråret 2001 og trådte i kraft d. 1. januar 2002. Det væsentligste mål med reformen er at sikre en kraftigere rekruttering til uddannelserne med særligt fokus på de unge. Et andet mål med reformen er at forbedre uddannelsernes kvalitet og dermed de færdiguddannedes kompetencer.

Reformen har tre overordnede mål for uddannelserne, som skal:

- Gøre de færdiguddannede i stand til at tilegne sig kvalifikationer, så de kan honorere fremtidige faglige og personlige kvalifikationskrav.
- Give eleverne de almene og personlige kompetencer, der er nødvendige for stillingtagen og deltagelse i et demokratisk samfund.
- Give eleverne grundlæggende færdigheder i centrale almene fag og derigennem styrke deres interesse for videreuddannelse.

Reformens midler

Midlerne til at opnå reformens mål omfatter dels ændringer i uddannelsernes optagelsessystem, samt uddannelsernes indhold og pædagogik. I det følgende sammenfattes hovedelementerne.

Det tidligere indgangstår erstattes med et grundforløb, der er adgangsgivende til sosu-uddannelserne (voksne får merit). Grundforløbet kan forlænges og giver dermed en fleksibel struktur, der åbner en mulighed for at imødekomme forskellige behov hos elever.

Optagelsessystemet ændres, så det bliver skolen, der optager elever. Ændringen betyder, at ansøgerne til de grundlæggende sosu-uddannelser i dag søger om optagelse på sosu-skolerne. Tidligere skulle den uddannelsessøgende selv tage kontakt til en kommune eller et amt for at opnå en ansættelsesaftale og blive optaget på uddannelserne. Optagelsessystemet er ændret, således at det nu er skolerne, der optager eleverne til såvel grundforløbet som til selve uddannelserne. Skoleoptaget indføres for at harmonisere optagelsesproceduren med de øvrige ungdomsuddannelsers. Optaget sker ud fra en samlet vurdering af eleven ud fra lovfastsatte adgangsbetingelser og supplerende kvalifikationskriterier etableret regionalt.

Sosu-assistentuddannelsen giver formelle kompetencer til de mellemlange videregående sosu-uddannelser – dvs. at den tidligere adgangsprøve forsvinder.

Reform af uddannelsernes indhold og pædagogik. Der lægges op til pædagogisk nytænkning i form af en fokusering på læring blandt andet gennem elevernes aktive deltagelse frem for fokus på selve undervisningen. De nye elementer omfatter bl.a.:

1. Temabaseret undervisning

Undervisningen skal organiseres, så den styrker elevernes forståelse af tværfaglige sammenhænge og helheder og på den måde bidrager til udviklingen af personlige kompetencer. Skoleundervisningen skal derfor i vid udstrækning organiseres i temaer, hvor fagene kompletterer hinanden. Den tematiske undervisning skal tage udgangspunkt i centrale temaer for elevernes fremtidige arbejde som fagpersoner.

2. Forlængelse af skoledele

De enkelte uddannelsers skoledele forlænges specielt med henblik på at styrke de omsorgsrettede og almene kompetencer samt at opkvalificere og ligestille uddannelserne med de øvrige erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

3. Øget individualisering

Reformen lægger op til, at der tages udstrakt hensyn til elevernes forskellige forudsætninger for at tilegne sig uddannelsernes indhold og deres individuelle måder at lære de meget forskellige kompetencer på.

4. Personlig uddannelsesplan

Et væsentligt redskab til at sikre større fleksibilitet og individualisering i uddannelserne er den personlige uddannelsesplan, der udarbejdes i forbindelse med elevens optagelse, og derefter løbende holdes a jour. For at sikre dette har alle parter dvs. eleven, skolen og praktikstederne, ansvar for at følge op på uddannelsesplanen. Den personlige uddannelsesplan skal styrke den enkelte elevs arbejde med at sætte mål for sit uddannelsesforløb.

5. Mere aktiv læring

Både skoleundervisningen og praktikuddannelsen skal tilrettelægges, så læring sker gennem elevernes aktive deltagelse i læreprocesserne. Dette betyder, at fokus flytter sig fra lærernes undervisning til i højere grad at være rettet mod, hvad eleverne faktisk får ud af den tid, de bruger på deres uddannelse og på deres læring.

6. Samtænkning af de faglige og personlige kompetencers udvikling

Både skoleundervisningens og praktikuddannelsens tilrettelæggelse og gennemførelse skal sammentænke de faglige og de personlige kompetencer, som eleverne skal erhverve sig i uddannelserne. Reformen sætter fokus på elevernes personlige kompetencer – herunder de sociale kompetencer samt lærings- og udviklingskompetencer. For at styrke helheden og sammenhængen i elevens uddannelsesforløb, formulerer eleven forud for hvert skole- og praktikforløb sammen med henholdsvis skole og praktiksted sine personlige og faglige læringsmål for den efterfølgende periode.

2. Konklusioner og anbefalinger

2.1. Evalueringens tilgang og præmisser

Indledningsvis skal det fremhæves, at evalueringen er igangsat relativt kort efter reformens iværksættelse. I relation hertil har evalueringens tre dele følgende indgangsvinkel:

Den statistiske analyse (kapitel 3) belyser den nuværende **status** med hensyn til hvorvidt omfanget af rekrutteringen til uddannelserne er øget og hvorvidt der er et hensigtsmæssigt flow igennem sosu-systemet. Da der kun er få elever, som siden reformen har passeret helt eller delvist gennem sosu-systemets uddannelser, er der kun et begrænset datagrundlag til at analysere udviklingen. Dette betyder, at det er for tidligt gennem en statistisk analyse at belyse en evt. årsagssammenhæng mellem reformen og udviklingen.

Tilfredshedsundersøgelsen (kapitel 4) belyser de aftagende myndigheders samt praktik- og arbejdssteders tilfredshed med sosu-reformens elementer. Det er vigtigt at fremhæve, at undersøgelsen ikke opgør reformens effekter og virkninger, men parternes **oplevelse** af og **holdninger til** reformens elementer. I undersøgelsen har de forskellige parter kunnet angive deres tilfredshed med eller holdning til forhold, som de har forskellig indgangsvinkel og videngrundlag for. Eksempelvis vil hhv. skolerne og de aftagende myndigheder have forskelligt grundlag for vurdering reformens betoning af temabaseret undervisning. Skolerne vil have mere detaljeret faktisk indsigt i temaundervisningens tilrettelæggelse, mens de andre parter primært oplever temaundervisningens betydning via eleverne. Tilfredshedsundersøgelsen bruges derfor især til at sætte fokus på områder, hvor parterne har forskellige forventninger og holdninger til reformens betydning, og hvor der er behov for at styrke dialogen og samarbejdet om reformens videre gennemførelse.

Den pædagogiske og didaktiske vurdering af reformen (kapitel 5) er baseret på skolernes selvevalueringer af processen for udmøntningen af reformen. Det overordnede formål med selvevalueringen var dels at give ministeriet og følgegruppe en grundig og systematisk indsigt i, om reformen virker efter hensigten, og dels at igangsætte en proces, der motiverer til selvrefleksion og videreudvikling af pædagogikken og didaktikken. Næsten halvdelen af tiden er blevet anvendt til denne anden del af selvevalueringen. Selvevalueringen skulle fokusere på at vurdere, om de forskellige indholdsmæssige elementer i reformen virkede efter hensigten og evt. pege på udviklingsmål for pædagogikken og didaktikken i uddannelserne. Selvevalueringen skulle tage udgangspunkt i skolernes implementering af reformen, der allerede er understøttet af forsøgs- og udviklingsarbejde i 2002 og 2003. Selvevalueringsprojekterne skulle belyse fem af Undervisningsministeriet udvalgte temaer og primært finde sted i seks af Undervisningsministeriet udvalgte skolesamarbejder. Skolernes og skolesamarbejdernes selvevaluering er afsluttet med indsendelse af selvevalueringsrapporter i tidsrummet mellem den 15.4-04 og 15.5-04. Selvevalueringen er primært blevet gennemført af lærerne på sosu-skolerne og sekundært af eleverne igennem fokusgruppintervjuer gennemført af evaluators i marts til maj 2004.

Sammenfattede skal evalueringen først og fremmest fungere som en første opfølgning, som belyser status, erfaringer og udfordringer forbundet med reformens gennemførelse, som stadig er i gang.

2.2. Evalueringens konklusioner og anbefalinger

Rekrutteringen af unge til sosu-uddannelserne er øget

Et af hovedmålene med sosu-reformen er at tiltrække tilstrækkelig og kvalificeret arbejdskraft til området. Dette skal bl.a. ske ved at rekruttere flere unge og give bedre merit til voksne. Baggrunden herfor er, at uddannelserne op gennem 90'erne har oplevet begyndende rekrutteringsvanskeligheder.

Evalueringen viser, at det er lykkedes at opfylde reformens mål om at øge rekrutteringen af antallet af unge til sosu-uddannelserne. Kørsler fra Danmarks Statistik viser, at antallet af rekrutterede unge under 20 år er steget på både grundforløbet, sosu-hjælperuddannelsen og sosu-assistentuddannelsen, mens der er sket et mindre fald på PGU-uddannelsen i forhold til 2000/01. Stigningen er især stor på sosu-hjælperuddannelsen. I 2002/03 var der 1166 påbegyndte sosu-hjælpere i denne aldersgruppe svarende til 19 % af samtlige påbegyndte det år. To år tidligere var der 878 (15 %) påbegyndte under 20 år. Billedet er knap så entydigt i forhold til de unge 20-24årige. Efter reformen er antallet i denne aldersgruppe steget på grundforløbet, mens det er faldet på de andre uddannelser sammenlignet med perioden umiddelbart op til implementeringen.

Flowet er styrket indenfor sosu-systemet

Et mål med sosu-reformen er at styrke flowet gennem sosu-systemet og at øge andelen af elever, som videreuddanner sig indenfor sosu-systemet. Jf. bemærkningerne til lovforslaget er et af målene at sikre, at det trinvist opbyggede system fungerer, herunder at sikre tilgangen fra social- og sundhedshjælperniveauet til social- og sundhedsassistentniveauet.

Evalueringen indikerer overordnet, at der efter reformen er sket en styrkelse af flowet gennem sosu-systemet. Således er der flere PGUere og sosu-hjælpere, der kommer fra grundforløbet. Dog er der endnu ikke statistisk grundlag for at vurdere udviklingen i andelen af elever under den nye reform, der videreuddanner sig indenfor sosu-systemet. Tiden der er gået siden reformens ikrafttræden er stadig for kort sammenlignet med den tidsforskydning, der er i data-registreringerne.

Med hensyn til udviklingen i frafald, er der ikke noget entydigt billede af andelen af elever, der afbryder deres uddannelse. Holdes antallet af elever, der afbryder deres uddannelse op imod antallet af påbegyndte elever samme år, er der fra 200/01 til 2002/03 sket et fald i andelen af afbrudte på grundforløbet, mens der er sket en stigning på sosu-hjælperuddannelsen. På PGUen og sosu-assistentuddannelserne er forholdet derimod stort set forblevet uændret. Statistisk har det ikke været muligt at få landsdækkende oplysninger om årsagerne til elevernes frafald.

Anbefaling: Til fremtidig statistisk overvågning af udviklingen på sosu-området vurderer evaluator, at det vil være hensigtsmæssigt, at der etableres konsensus om praksis for registrering- og analyse af eleverne på de respektive uddannelser. Herunder en fælles definition af frafald, ordinær/ merit osv. Dette vil skabe et mere validt grundlag for brug af de administrative registreringer til en overvågning af udviklingen. Samtidig vil det

åbne for muligheden for at sammenligne registreringer fra de forskellige instanser (Danmarks Statistisk, Amtsrådsforeningen og PMF).

Sosu-reformen vurderes overordnet positivt

Evalueringen viser, at parterne overordnet vurderer sosu-reformen positivt. På spørgsmålet om hvorvidt sosu-reformen overordnet har betydet et kvalitetsløft af uddannelserne vurderer de fleste af parterne overvejende, at dette er tilfældet. Denne opfattelse er mest udbredt blandt skoler (92 %) og amter (93 %) samt praktiksteder (65 %) og aftagervirksomheder (60 %). Andelen (53%) er mere moderat blandt kommunerne, og som det vil fremgå i det følgende har en del kommuner især forbehold overfor det direkte skoleoptag, som er indført med reformen.

De mest nævnte begrundelser for reformens kvalitetsløftet er bedre vejledning, styrkelse af elevernes refleksion under uddannelsesforløbet og et løft af de personlige og faglige kompetencer. En gennemgående kommentar er, at de personlige og faglige kompetencer er blevet forbundet og ses som en helhed. Flere nævner også, at praktikvejlederne med reformen har fået bedre uddannelse og værktøjer, hvilket har styrket uddannelsesforløbet.

Dog skal det fremhæves, at en del tilføjer, at det stadig er temmelig tidligt at vurdere kvalitetsløftet, idet man stadig er i gang med at implementere og udvikle reformens virkemidler.

Parternes holdninger til skoleoptaget

For at skabe en overensstemmelse mellem optagelsesproceduren på de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser og de øvrige ungdomsuddannelser er der med reformen indført skoleoptag. Dette betyder, at ansøgere til de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser søger om optagelse på en social- og sundhedsskole. Dette sker i modsætning til den hidtidige ordning, hvor der søges om uddannelsesplads i den enkelte kommune eller amtskommune. Der er ligeledes med reformen indført grundforløb. Grundforløbet bliver indgangen til uddannelserne og erstatter det hidtidige indgangsår. Voksne får merit for grundforløbet.

Evalueringen viser, at der blandt parterne er delte meninger om, hvorvidt indførelse af det direkte skoleoptag repræsenterer en forbedring i forhold til tidligere med hensyn til sikring af, at de optagne har de rette forudsætninger.

Kort beskrevet nævnes følgende fordele og ulemper ved det direkte skoleoptag:

Fordele: (nævnes især af skoler og amter)

- Optagelsesproceduren bliver mere ensartet og retfærdig for ansøgerne i kraft af mere klare og offentlige optagelseskriterier.
- Bedre logistik og planlægning. Skolerne har bedre muligheder for at få overblik over ansøgerskaren og at koordinere informationsindsatsen overfor potentielle ansøgere på tværs af kommunerne.
- Muliggør bedre vejledningstilbud og tidligere planlægning af den enkelte elevs uddannelsesforløb.
- Bedre mulighed for tidlig indkredsning af elever med behov for støtte

Ulemper: (nævnes især af kommuner)

- At den personlige samtale med samtlige ansøgere mange steder er faldet bort.
- At ansøgerne primært udvælges ud fra deres formelle studiekompetencer, mens de personlige kompetencer, samt realismen i deres forventninger til arbejdets krav, har ringere mulighed for at blive vurderet.
- At kommuners mulighed for at teste personer i forpraktik eller som ferieaflødere nu reelt er bortfaldet med skoleoptaget, idet man ikke længere har garanti for at det er disse personer man senere vil modtage til ansættelse.
- At kommunernes ikke på samme måde kan bruge sosu-uddannelserne i individuelle handlingsplaner i deres uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsats.

Hovedparten af skolerne og amterne er positive og mener, at det direkte skoleoptag repræsenterer en forbedring i forhold til tidligere. De vurderer bl.a., at det medfører en mere ensartet og retfærdig optagelsesprocedure, en øget betoning af de studiefaglige kompetencer og bedre muligheder for en tidlig indkredsning af elever med behov for støtte. I modsætning hertil vurderer kommunerne samt praktik- og afgangsvirksomheder, at det direkte skoleoptag er en forringelse, fordi ansøgerne nu primært udvælges ud fra deres formelle studiekompetencer, mens de personlige kompetencer, samt realismen i deres forventninger til arbejdets krav, har ringere mulighed for at blive vurderet. Mange kommuner vurderer derfor, at skoleoptaget, som det fungerer nu, betyder en større risiko for, at de personer, der optages ikke har den rigtige profil og forventning til jobbet.

Skoleoptaget organiseres forskelligt

Selvom reformens indførelse af direkte skoleoptag i princippet skulle medføre en mere ensartet optagelsesprocedure, så peger evalueringen på, at den konkrete organisering af skoleoptaget varierer en del fra skole til skole. Dels er det forskelligt, i hvilket omfang skolerne gennemfører personlige samtaler med ansøgerne. Dels er der forskelle på, hvor meget kommunerne inddrages i udvælgelsen, samt hvilken dialog og informationsudveksling der er mellem kommunerne og skolen.

Anbefaling: Evalueringen viser, at det er forskelligt, i hvilket omfang skolerne gennemfører personlige samtaler med ansøgerne, og hvilken dialog og informationsudveksling der er mellem kommunerne og skolen. Evalueringen viser en tendens til, at de kommuner, der er særligt kritiske overfor skoleoptaget, kritiserer, at skolerne ikke afholder samtaler med ansøgerne, eller at kommunerne bliver for lidt inddraget i skoleoptagets organisering. Da der er store forskelle på kommunernes tilfredshed med skoleoptagets organisering anbefaler evaluatoren, at der gennemføres en erfaringsudveksling på nationalt niveau, hvor skoler og kommuner kan lære af vellykkede eksempler på samarbejde og rolleafklaring mellem kommuner og skoler i forbindelse med skoleoptagets organisering. Evaluatoren anbefaler, at Undervisningsministeriet gennemfører en kortlægning af den forskellige praksis for skoleoptagets organisering som grundlag for erfaringsudvekslingen.

Ligeledes er der givetvis behov for et lignende tiltag mht. skolernes formidling af ansættelsesaftaler. Evalueringen peger på, at skolernes formidling af ansættelsesaftaler er noget, kommunerne i begrænset omfang er involveret i, og at det er forskelligt fra kommune til kommune, hvorledes det er organiseret.

Evalueringen indikerer, at parterne har forskellige forventninger til de optagne elevers kompetencer, herunder især hos de helt unge elever. Blandt skolerne anføres det bl.a., at man for de helt unges vedkommende i højere grad skal være indstillet på, at arbejdspladskompetencerne skal udvikles i løbet af uddannelsen. Omvendt anfører mange praktiksteder, at man efter reformen møder flere meget unge elever, som mangler arbejdspladserfaring. Ligeledes giver nogle praktiksteder eksempler på, at eleverne ikke har gennemgået et førstehjælpskursus, at de ved for lidt om forflytningsteknik, sårensning m.v. Disse forventninger fra visse praktiksteders side har ikke grundlag i bekendtgørelsen.

Parterne har også forskelligt syn på hvor godt anvendelsen af de supplerende kvalifikationskriterier fungerer: Hovedparten af skolerne, amterne og medlemmer af fællesbestyrelser og uddannelsesråd er positive og finder, at de supplerende kriterier fungerer tilfredsstillende med hensyn til at få de bedst egnede elever optaget på uddannelserne. De finder, at supplerende, offentlige kvalifikationskriterier har den fordel, at de overfor den samlede ansøgerskare tydeliggør krav og forventninger til uddannelsen, hvilket er vigtigt i de tilfælde, hvor skolen ikke afholder en samtale med ansøgerne. I kontrast hertil mener kun 39% af kommunerne at de fungerer tilfredsstillende.

Evaluators vurderer, at dette viser et behov for bedre afstemning af forventningerne med praktikstederne, herunder i hvilket omfang og hvordan der skal tages særlige hensyn til de yngre elever.

Anbefaling: Evalueringen viser, at der efter reformen er større spredning i elevernes alder, erfaring og forudsætninger. Da der efter reformen optages flere yngre elever, er det forventeligt, at praktikstederne har en større opgave i form af mere vejledning og hjælp til denne gruppe og ikke kan forvente at alle elever har samme grad af ”arbejdspladsparathed.” Evaluators vurderer, at der er behov for en bedre forventningsafstemning mellem skoler og praktikstederne. Hvilke forventninger er rimelige at stille til elevernes kompetencer, når de indleder praktikken? Hvilke evt. hensyn skal der tages til yngre elever? Evaluators anbefaler, at skolerne tager sådanne spørgsmål op med praktikstederne.

Parternes vurdering af grundforløbet

Evalueringen viser, at parterne generelt finder, at grundforløbet giver tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne. Skolerne vurderer gennemgående, at grundforløbet giver bedre muligheder for at imødekomme behov for specialpædagogisk hjælp og at bevidstgøre de meget unge elever.

Dog vurderer parterne i mindre grad, at grundforløbet udgør en forbedring sammenlignet med det tidligere indgangsår. Gennemgående vurderes det, at grundforløbet har mere begrænset praktik, og at det dermed mister en del af sit afklarende og forberedende element i forhold til de krav, arbejdet stiller. Eksempelvis mener en ret stor del af skolerne (43%), at elever, der gennemfører grundforløbet, generelt har dårligere forudsætninger for at starte på uddannelserne, end eleverne tidligere havde efter indgangsåret. Mange skoler fremhæver, at grundforløbet mangler praktikken som afklarende element, og at dette er en forringelse i forhold til det tidligere indgangsår. Samme svarmønster præger kommunerne, hvor 35% finder, at grundforløbet med fleksibel struktur giver dårligere forudsætninger end det tidligere indgangsår.

Elevernes faglige og personlige/socialle kompetencer opleves styrkede

Et af uddannelsernes brede formål er at styrke og fremme faglige og personlige kompetencer. For at opnå dette formål bør uddannelserne og undervisningen tilrettelægges så de faglige og personlige kompetencer udgør en helhed og tilsammen leder frem til en afsluttende erhvervsfaglig kompetence. Denne erhvervsfaglige kompetence skal eleven opnå gennem aktiv deltagelse i undervisningen og gennem undervisning og læring i praktikuddannelserne.

Evalueringen peger overordnet på, at reformen opleves at have bidraget til at styrke elevernes kompetencer så de imødekommer de fremtidige kvalifikationskrav. En styrkelse som generelt har øget elevernes fokus på udvikling af både faglige og personlige kompetencer, samt refleksion over egen læring. Hovedparten af de adspurgte praktiksteder og afgangsvirksomheder vurderer, at reformen har betydet enten forbedring eller fastholdelse af praktikanternes faglige kompetencer i forhold til det grundlæggende sociale, pædagogiske og sundhedsfaglige arbejde.

De finder også, at reformen har bidraget til at styrke elevernes personlige kompetencer, herunder sociale kompetencer samt lærings- og udviklingskompetencer. Kun få mener, at reformen har medført en forringelse. Blandt de praktik- og afgangsvirksomheder som finder, at elevernes kompetencer er forbedrede begrundes det bl.a. med, at reformen har styrket praktikanternes bevidsthed om udviklingen af deres personlige og faglige kompetencer, herunder deres grænser for, hvad de kan. Ligeledes vurderes de typisk som bedre rustede mht. skriftlig og mundtlig kommunikation.

Den temabaserede undervisning - et fremskridt

For at styrke elevernes faglige og personlige kompetencer anbefaler reformen, at undervisningen på grundforløbet og i de tre efterfølgende uddannelser i vid udstrækning skal **organiseres i temaer**, hvor fagene kompletterer hinanden og understøtter faglige og personlige kompetencer. Der skal tages udstrakt hensyn til elevernes forskellige forudsætninger for at tilegne sig uddannelsernes faglige indhold og deres individuelle måder at lære på. På den måde er det hensigten at skabe sammenhæng - og samtidig vise respekt for den enkelte elevs personlige tilgang til uddannelsen og det kommende arbejde med mennesker.

Evalueringen viser, at den øgede vægt på temabaseret undervisning vurderes at udgøre et kvalitetsløft af uddannelserne. De aftagende myndigheder og institutioner har overordnet en positiv vurdering af reformens øgede betoning af temabaseret undervisning. Det vurderes, at den styrker elevernes forudsætninger for at se det hele menneske i pleje- og omsorgsarbejdet. Ligeledes vurderes den at styrke både de faglige kompetencer og personlige kompetencer, herunder læringskompetencer og evne til selvstændig refleksion. Blandt aftagende myndigheder og institutioner vurderes det, at der er kommet mange nye funktioner i sundhedspleje, og at temaundervisningen giver god mulighed for at kæde disse sammen. Dog fremhæves det blandt praktikinstitutioner, at det er vigtigt at temaundervisningens udmøntning sikrer god vejledning af eleverne i deres emnevalg samt at det er vigtigt, at der afsættes tilstrækkelige ressourcer til vejledning.

Lærernes og elevernes selvevalueringer peger på, at denne undervisningsform opleves som et godt middel til at styrke de personlige kompetencer, især når den tematiserede undervisning tilrettelægges som projektarbejde og med fokus på refleksion, og når denne type undervisning

tilrettelægges, gennemføres og evalueres omkring praksislignende og jobnære situationer. Elevernes selvevalueringer tilkendegiver, at når **det** lykkedes så opleves den tematiserede undervisning som et (job)fagligt løft, der medvirker til at skabe et helhedsbillede.

Udfordringer til den tematiserede undervisning

Evalueringen viser, at selve udmøntningen af den temabaserede undervisning er præget af barrierer og udfordringer. Analysen af skolernes selvevalueringer peger på, at det er svært at skabe sammenhæng mellem de faglige bekendtgørelsesfaste mål og de brede tværfaglige mål som udarbejdes af lærerne som omdrejningspunkt i forbindelse med planlægning og gennemførelse tematiserede undervisningsforløb. Lærerne oplever det som om, det er selve bekendtgørelsen, der rummer et dilemma mellem krav om bred kompetenceudvikling på den ene side og krav om specifik kvalifikationsudvikling på den anden side. Et dilemma som det er vanskeligt at finde løsninger på i den daglige undervisning. Visse grundfag er eksempelvis vanskelige at integrere.

Selvevalueringerne peger på et ønske om en ændring i de enkelte fag (sundhedsfag, social- og samfundsfag m.v.) i uddannelsesbilaget til bekendtgørelsen, så de personlige kompetencemål vægtes lige så højt i de enkelte fag som de faglige videns- og færdighedsmål. Mange lærere oplever at de faglige videns- og færdighedsmål overskygger de personlige kompetencemål, hvilket modvirker den fordybelse og refleksion, som er nødvendig for, at eleverne kan udvikle de personlige kompetencer.

I næsten alle elevernes og lærernes selvevalueringer peges der på, at der er for mange mål, og at målene er uoverskuelige og uklart formulerede. Især eleverne har svært ved at overskue de mange mål og forstå, hvad de betyder. I flere læreres selvevalueringer peges der på, at især målene i grundfagene har en alt for utydelig relevans set i forhold til det erhverv eleverne skal ud at varetage, at de har en alt for uklar forbindelse til uddannelsens overordnede mål og hensigter, og at kompetencebegrebet ikke konsekvent er indarbejdet i målbeskrivelserne. Det er derfor også svært at anvende målene på en handlingsanvisende måde i det daglige i såvel skoledele som praktikdele af uddannelsen og svært at integrere områdefag og grundfag.

Det er et stort problem i forbindelse med implementeringen af den tematiserede undervisning, at standpunktsvurderingerne og prøver skal foregå i de enkelte fag og ikke i "temaet". Det flytter fokus fra det helhedsorienterede, tværfaglige tema over i de enkelte fag.

Det anbefales af evaluators at indføre løbende som afsluttende skriftlige som mundtlige vurderinger i forbindelse med gennemførelse og afslutning af den temabaserede undervisning.

Det anbefales af evaluators at udjævne "skellet" mellem grundfag og områdefag ved at give de fleste grundfag en mere erhvervsfaglig toning og hermed sikre integration mellem grundfag og områdefag.

Et centralt middel til transformation og omsætning af de formelle krav til konkrete lærings- og undervisningsaktiviteter på de enkelte skoler er uddannelsesordningerne. En uddannelsesordning er således at forstå som et dokument, der beskriver, hvordan den enkelte skole har valgt at omsætte de lov- og bekendtgørelsesmæssige bestemmelser vedrørende skoleundervisningen

og praktikuddannelserne til principielle målsætninger og retningslinjer, der kan fungere som ledetråd og retningsgiver i det daglige arbejde.

Evalueringen peger på, at de eksisterende uddannelsesordninger måske bedst ses som en slags "1. generationstekster", hvor mange aspekter formelt set er dækket og i orden, men hvor fraværet af en beskrivelse af principper for tilrettelæggelse af skoleundervisningen og praktikundervisningen, principper for inddragelse af IT i undervisningen, retningslinjer for navendelse af den personlige uddannelsesplan og bogen, sammenhænge mellem de faglige og personlige kompetencer mfl., der for alvor får sammenkoblet det centrale planlægnings- og målniveau med det lokale niveau, kalder på en yderligere såvel lokal som central indsats.

Det anbefales af evaluatoren at uddannelsesordningerne gennemarbejdes, så de i højere grad udfolder de konkrete pædagogiske overvejelser og aktiviteter, således at brugerne kan anvende dem som redskaber for planlægning, dokumentation og drøftelse af forløb. Uddannelsesordningerne bør desuden relateres til og udfolde skolernes værdigrundlag, således at brugerne får mulighed for at orientere sig om, på hvilken måde den enkelte skoles værdigrundlag omsættes til praktisk pædagogisk virkelighed.

Forlængelsen af skoledelene vurderes som en styrkelse

Som et af midlerne er sosu-uddannelsernes skoledele med reformen blevet forlænget specielt med henblik på at styrke de omsorgsrettede og faglige kompetencer og at ligestille uddannelserne med de øvrige erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

De aftagende myndigheder og institutioner vurderer overordnet, at reformens forlængelse af uddannelsernes skoledele med grundfag repræsenterer en styrkelse af elevernes faglige kompetencer, herunder bl.a. skriftlig og mundtlig kommunikation. De vurderer at dette imødekommer arbejdets voksende krav til dokumentation og formulering af mål, handleplaner, livshistorie mm., som kræver, at eleverne er bedre rustede end tidligere med hensyn til både mundtlig og skriftlig formuleringsevne.

Mens de aftagende myndigheder og institutioner overordnet ser positivt på reformens forlængelse af uddannelsernes skoledele fremhæver en del dog, at forlængelsen kan medføre en øget polarisering, hvor de bogligt stærke elever opnår et godt fagligt fundament, mens de bogligt svage elever har svært ved at overkomme både område- og grundfag. Flere fremhæver, at det at være bogligt svag ikke skal forstås således at eleven nødvendigvis mangler grundlæggende læse- og stavefærdigheder. Der er nærmere tale om, at nogle elever har nemmest ved at tilegne sig viden og færdigheder ved at have praktisk erfaring at sætte det faglige stof i forhold til. De har vanskeligt ved alene at læse sig til det.

Vurdering af reformens mål om betoning af elevernes individuelle forudsætninger og måder at lære på

Evalueringen viser, at både skoler samt aftagende myndigheder og institutioner finder, at reformens øgede betoning af at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og måder at lære på, i princippet repræsenterer en forbedring af uddannelserne. Dog viser evalueringen, at imødekommelsen af målet om fokus på individuelle læringsmål og læringsstile møder barrierer på både skolerne og blandt praktikvirksomhederne.

Analysen af skolernes selvevalueringer peger på, at et problem i forhold til elevernes læring og individuelle udvikling af faglige og personlige kompetencer er manglende forståelse for, hvordan vejledningen af eleverne skal gennemføres. Lærernes selvevalueringer peger på, at arbejdet med at udvikle læringsaktiviteter ikke har nået et niveau, der gør det realistisk at forvente, at arbejdet med den personlige uddannelsesplan bliver meningsfuldt. Udfordringen er at flytte sig fra en traditionel fagundervisningsforståelse, der er hæmmende for elevernes selvstændige valg og planlægning af uddannelsesforløb.

Selvevalueringen peger på at skabelse af muligheder for at tilbyde eleverne forskellige undervisningsformer, samt forskellige niveauer i vidt omfang kan tilgodese behovet for at imødekomme den enkelte elevs læringsstil.

Det anbefales af evaluators, at der iværksættes et udviklingsarbejde med afprøvning af kompetencebaserede læringsmiljøer, hvor eleverne kan kombinere individuelle læringsstile og udvikle faglige og personlige kompetencer.

Det anbefales af evaluators, at der på systematisk vis fra begyndelsen af grundforløbet og uddannelserne arbejdes med afdækning af elevernes reelle kompetencer i tæt kombination med uddannelsesbogen og den personlige uddannelsesplan.

Især de bogligt stærke elever kan drage fordel af arbejdet med evaluering og selvevaluering. Helt unge elever eller elever med bogligt svage forudsætninger kan have svært ved at se meningen med og håndtere udfordringen med at selvevaluere og tage medansvar for egne læreprocesser. Det fremhæves som en risiko, at de mange evalueringer, der efterhånden er blevet praksis, kan virke hæmmende på nogle elever, som kan udvikle en adfærd i retning af kun at fokusere på det, man tror læreren gerne vil høre.

Med hensyn til prøveformerne peger lærerne på, at der kan være vanskeligheder med at evaluere elevernes personlige kompetencer. Lærerne ser en klar udfordring i at skulle "måle" og bedømme personlige kompetencer i de eksisterende prøveformer.

Det anbefales af evaluators at der igangsættes et udviklingsarbejde med at udarbejde en eksempelsamling om "bedste praksis" vedr. om erfaringer med gennemførelse af tværfaglige, helhedsorienterede eksamens- og prøveformer.

Det anbefales af evaluators at gøre prøveformer og eksaminer mere praksisnære.

Det anbefales af evaluators at iværksætte udviklingsarbejde med fokus på måling og vurdering af personlige kompetencer.

Ligeledes viser evalueringen, at det blandt praktikvirksomhederne opleves, at der er kommet større spredning i elevforudsætninger, og at dette stiller store krav til praktikstedernes vejledning og støtte. De fremhæver, at det er en stor uddannelsesopgave, der lægges på praktikvirksomhederne.

Vurdering af reformens mål om styrkelse af sammenhængen mellem skoleundervisning og praktikuddannelse

Et mål med reformen er at styrke sammenhængen mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen/uddannelsen således, at uddannelsen for den enkelte elev skal udgøre en helhed, der styrker elevens lyst til at interessere sig for uddannelsen og den kommende erhvervsfunktion. Hensigten er, at vekselvirkningen mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen skal styrke elevens aktive tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger. Vejledning skal indgå og tilrettelægges således, at den understøtter elevens tilegnelse af færdigheder, viden og holdninger indenfor det enkelte uddannelsesområde.

Evalueringen viser, at der både blandt skoler og aftagende myndigheder og - institutioner generelt er tilfredshed med reformen og dens fokus på at skabe bedre sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen. Dog viser evalueringen, at skolerne og de aftagende myndigheder/institutioner oplever udfordringer med hensyn til at sikre sammenhængen og har forskellige forventninger til hinanden.

Analysen af skolernes selvevalueringer peger på, at der er forbedringsmuligheder med hensyn til at få afstemt skolernes, elevernes og institutionernes gensidige forventninger til hvorledes de uddannelses- og undervisningsmæssige opgaver skal løses:

Det hovedproblem, elevernes selvevaluering peger på, er at få det, der sker ude i praktikuddannelsen, og det, eleverne skal kunne her for at beherske et job, til at hænge sammen med den læring og undervisning, der foregår i skoledelene. Lærerne peger på, at det kniber meget med at få områdefagene og ikke mindst grundfagene med ud i praksisfeltet.

I lærernes selvevalueringer foreslås det, at skolerne og praktikken i højere grad end det er tilfældet i dag samarbejder om at udforme en overordnet uddannelsesstruktur således, at eleverne begynder deres uddannelse enten med start i praktikken eller med start på skolen.

Det anbefales af evaluators at tilrettelægge en fleksibel og praksisnær struktur på grundforløbet, som indeholder en kombination mellem løbende afklaring af eleverne, tilbud om praksisnær institutionsforlagt undervisning i form af afvikling af mindre projekter i institutionerne og/eller tværfaglige tematiserede afklaringsforløb på skolen.

Den personlige uddannelsesplan vurderes som et godt redskab

Et af reformens redskaber til at sikre sammenhængen mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen er elevens personlige uddannelsesplan. Planen udarbejdes i samarbejde med eleven ved begyndelsen af uddannelsesforløbet og indgår i tilrettelæggelsen af den enkelte elevs uddannelsesforløb.

Parternes vurderer overordnet, at uddannelsesplanen i princippet er det rette redskab til at skabe sammenhæng mellem skoledel og praktikdel. Det opleves som et godt redskab til de obligatoriske samtaler, og de fleste vurderer at uddannelsesplanens anvendelse fungerer godt. Hovedparten af sosu-skolerne (93%), amterne (93%) og praktikstederne (86%) vurderer, at den personlige uddannelsesplan i høj grad/nogen grad fungerer godt mens andelen er lidt lavere blandt kommunerne (59%).

Parterne vurderer dog, at der er forbedringsmuligheder i selve anvendelsen af uddannelsesplanen

Selv om hovedparten vurderer, at uddannelsesplanen fungerer godt så peger parternes kommentarer på, at der stadig mangler en del i uddannelsesplanens implementering. Skolernes kommentarer peger på, at man generelt stadig er i gang med at forbedre uddannelsesplanens implementering. Kommentarer fra kommuner og praktiksteder indikerer, at den personlige uddannelsesplan mellem skole og praktik ikke opleves at være blevet en naturlig del af uddannelsesforløbet. Eleverne opleves i begrænset og meget svingende omfang at føle ejerskab over uddannelsesplanen og at forstå dens anvendelse.

Analysen af skolernes selvevalueringer peger på, at mange lærere har svært ved at afkode meningen med de mange nye rutiner og skemaer. Et udsagn, der støttes af elevers kritiske bemærkninger om, at nogle kontaktlærere ikke rigtigt kan se meningen med deres funktion som kontaktlærere. Blandt praktikstederne opleves det at en del elever i begrænset omfang føler ejerskab over uddannelsesplanen og forstår dens anvendelse. Ligeledes oplever en del aftager- og praktiksteder samt kommuner, at den personlige uddannelsesplan i en del tilfælde er mangelfuldt udfyldt fra skolens side.

Anbefaling: Evaluators vurderer, at det er vigtigt at fremhæve, at både praktiksteder og skole har et fælles ansvar for sammenhængen i elevernes uddannelse, herunder for uddannelsesplanens anvendelse. Med henblik på at styrke anvendelsen og indarbejdningen af den personlige uddannelsesplan hos parterne anbefaler evaluators derfor, at den enkelte skole og praktikstederne afholder en række fælles "eksempel-seminarer", hvor både "erfarne" elever samt lærere og praktikvejledere deltager. På eksempel-seminaret kan elever, der har gennemgået praktikforløb fortælle om, hvordan de har anvendt uddannelsesplanen, og hvilke udfordringer de oplevede hermed. Herefter kan lærere og praktikvejledere drøfte følgende spørgsmål: Hvilke forventninger bør praktikstederne kunne stille med hensyn til, hvad der er udfyldt i uddannelsesplanen fra skolens/elevers side? Hvilke forventninger kan skolen stille til praktikstedets anvendelse og udfyldelse af uddannelsesplanen?

Det anbefales af evaluators, at der på såvel skoler som praktikstederne arbejdes med at udvikle differentierede læringsaktiviteter, som eleverne kan vælge imellem med henblik på at gøre arbejdet med den personlige uddannelsesplan mere meningsfuldt.

3. Elevoptag og bevægelserne gennem sosu-uddannelsessystemet – en statistisk analyse

3.1. Indledning

Et af sosu-reformens hovedmål er at øge rekrutteringen til uddannelserne, især af unge, således at social- og sundhedssektoren i fremtiden kan sikres den nødvendige tilgang af færdiguddannede. Baggrunden er, at man op til reformen har oplevet faldende ungdomsårgange og begyndende rekrutteringsproblemer. Ligeledes er det også et mål med reformen at fremme videreuddannelse indenfor sosu-systemet og begrænse frafald.

Den statistiske analyse i dette kapitel 3 belyser den nuværende **status** med hensyn til, hvorvidt omfanget af rekrutteringen til uddannelserne er øget, og hvorvidt der er et hensigtsmæssigt flow igennem sosu-systemet¹.

Datagrundlaget for dette afsnits statistiske analyser er stillet til rådighed af Danmarks Statistik og Amtsrådsforeningen. Der har vist sig at være divergens mellem de to datakilder (særlig i forhold til PGUen)², der delvist kan forklares ved forskellige opgørelsetidspunkter, men sandsynligvis også forskellige definitioner og registreringsmetoder (En mere detaljeret beskrivelse af dette datagrundlag findes i rapportens bilag). Trods flere tiltag har det ikke været muligt for evaluatoren at få en præcis afklaring af disse forskelle. Da opgørelser som disse erfaringsmæssigt er centrale i flere sammenhænge, anbefaler evaluatoren, at de forskellige parter inddrages i en proces, der bestræber sig på at opnå konsensus på området. Et arbejde der er påbegyndt med en arbejdsgruppe nedsat af Amtsrådsforeningen i samarbejde med CSC Scan-dihealth. Arbejdet foreslås imidlertid udvidet til at inddrage andre relevante aktører på området – f.eks. Danmarks statistisk. I de efterfølgende analyser tages forbehold for de forskelle, der skyldes divergerende registreringsdefinitioner og -metoder.

Da der kun er få elever, som siden reformen har passeret helt eller delvist gennem sosu-systemets uddannelser, er der ikke et statistisk grundlag til at belyse elevernes beskæftigelse og videreuddannelse efter endt uddannelse. Ligeledes er der kun et begrænset datagrundlag til at analysere udviklingen efter reformen, hvilket betyder, at der kun er et svagt grundlag for at vurdere, hvorvidt der f.eks. er tale om midlertidige udsving, hvilket der løbende har været også før reformen, eller permanente ændringer. Analyserne i dette afsnit kan derfor kun bruges som nogle tidlige *indikationer* på udviklingen før og efter indførelsen af reformen.

I de følgende afsnit vil vi først se på udviklingen i antallet af ansøgninger og optag på de enkelte uddannelser i forhold til antallet af ansøgere. Efterfølgende vil vi analysere, hvilke karakteristika der kendetegner de optagne og frafaldne på de enkelte uddannelser.

¹ Selv om udviklingen sammenlignes før og efter reformen er det ikke statistisk muligt at dokumentere, hvorvidt evt. ændringer er forårsaget af reformen.

² Det skal pointeres, at PMF ikke kan genkende de registrerede elevtilgange hos Danmarks Statistik. De vurderer, at tallene ligger alt for højt. En del af forskellen kan skyldes forskelle i, hvorvidt der medregnes elever, der er henvist af kommunen (en handlingsplan) eller ikke. Ifølge PMF kan dette imidlertid ikke forklare hele forskellen mellem registreringer fra Danmarks Statistik og registreringer/ erfaringer fra PMF.

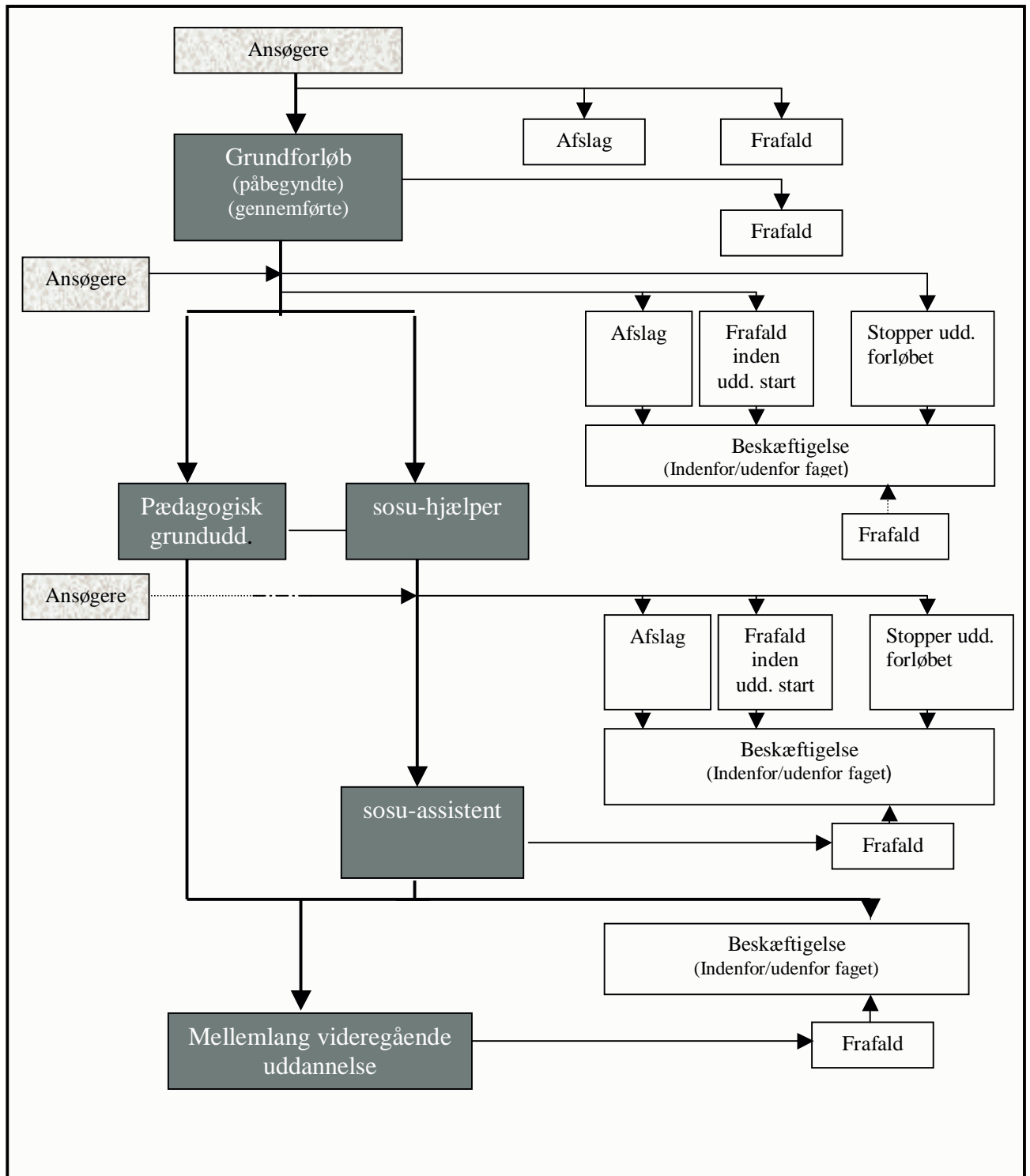
Dernæst vil vi præsentere sammenhæng og bevægelser i sosu-systemet. Vi vil blandt andet fokusere på forløbet fra grundforløb over hjælperuddannelsen til assistentuddannelsen. Ved evalueringens start var der ligeledes et ønske om (jf. kommissoriet) at følge andelen af sosu-assistenten, der efter en gennemført sosu-uddannelse påbegyndte en mellemlang videregående uddannelse. Som evalueringen skred frem, blev det imidlertid klart, at der endnu ikke findes et tilstrækkeligt datagrundlag for en sådan analyse. Det skyldes primært, at reformens implementering stadig er relativ ung. Det betyder, at det ved evalueringens afslutning endnu ikke var muligt at følge elevernes videreuddannelse. Det gælder især en vurdering af reformens målsætning om at øge sosu-systemets mulighed for at virke som en direkte kvalifikation til de mellemlange videregående uddannelser inden for området. Det blev derfor i samarbejde med Undervisningsministeriet besluttet, at undlade en sådan analyse i denne sammenhæng.

Derudover vil vi fokusere på bevægelsen fra grundforløbet til PGUen. På samme måde som ved sosu-assistenten var det hensigten at følge de færdiguddannedes eventuelle videre uddannelse. Af samme grund som ovenfor er en sådan analyse imidlertid undladt i denne sammenhæng.

3.2. Oversigt over bevægelser i sosu-systemet

Figur 1 nedenfor illustrerer i hovedtræk elevernes mulige passage gennem sosu-systemet. Det er imidlertid ikke muligt i denne sammenhæng statistik at beskrive hele processen vha. de eksisterende registreringer.

Figur 1: Oversigt over hovedtrinene i elevernes mulige passage gennem sosu-systemet



Bevægelserne i systemet kan således i hovedtræk beskrives som et antal ansøgere til grunduddannelsen og de forskellige uddannelser. Af disse ansøgere er der en andel, der bliver optaget og en andel, der får afslag. Af de optagne er der nogle, der vælger at påbegynde grundforløbet/uddannelsen, mens andre falder fra, inden forløbet starter. Statistisk bliver antallet af ansøgere i dag ikke registreret. Amtsrådsforeningen registrerer derimod antallet af ansøgninger. Da en elev kan søge om optagelse flere steder, er der ikke nødvendigvis overensstemmelse mellem disse to størrelser. Amtsrådsforeningen har desuden registreringer af antallet af optagne elever. Evaluatør bekendt findes der derimod ingen centrale registreringer af, hvor mange der får afslag, og hvor mange der falder fra inden påbegyndelsen af uddannelsen.

På de forskellige uddannelser er der mulighed for enten at starte som ordinær elev eller at starte på et specielt opkolingsforløb (ikke illustreret i figuren), der er tilrettelagt til f.eks. at opskole hjemmehjælpere med sosu-hjælpere og sygehjælpere til sosu-assistenten. Begge veje er ved gennemførelse kompetencegivende til de samme funktioner/videreuddannelse. Sosu-reformen 2001 har rettet sig mod de ordinære elever, mens opkolingsdelen ikke bliver berørt af den nye bekendtgørelse. De statistiske analyser i dette afsnit vedrører alene elever på de ordinære uddannelser med undtagelse af analysen i det efterfølgende underafsnittet ”Udviklingen i antal ansøgninger”. De påbegyndte elever kan enten gennemføre forløbet eller falde fra/afbryde deres uddannelse. Danmarks Statistik registrerer antallet af elever, der påbegynder en uddannelse, antallet, der gennemfører, og antallet, der afbryder deres uddannelse. Disse registreringer danner grundlag for en analyse af bevægelsen i grundforløbet og uddannelserne.

Efter en fuldført uddannelse kan de færdiguddannede groft opdelt enten fortsætte inden for uddannelsessystemet, finde beskæftigelse inden for branchen eller forsvinde ud af branchen. Fra Danmarks Statistiks registre er der i forbindelse med denne evaluering blevet udtrukket oversigter over de gennemførtes status henholdsvis et og tre år efter afslutningen på uddannelsen. Der findes imidlertid endnu ikke registreringer af de elever, der har gennemført under sosu-reformen, og denne del af bevægelserne er derfor undladt fra denne evaluering.

3.3. Udvikling i antal ansøgninger

Dette underafsnit analyserer udviklingen i antallet af ansøgninger. Analysen er baseret på Amtsrådsforeningens registreringer af antallet af ansøgninger, dimensionerede og optagne. At der tages udgangspunkt i antal *ansøgninger* i stedet for antal *ansøgere* betyder, at et individ vil optræde flere gange i statistikken i de tilfælde, hvor vedkommende har søgt om optagelse flere steder. Det er ikke muligt ud fra de eksisterende registreringer at sortere gengangere fra. Antal optagne er hos Amtsrådsforeningen opgjort i antallet af personer, der bliver optaget på grundforløbet eller de respektive sosu-uddannelser.

Tabel 1 viser udviklingen i antal ansøgninger på henholdsvis grundforløbet, PGU, sosu-hjælper og sosu-assistentuddannelsen.

Tabel 1: Oversigt over udviklingen i antal ansøgninger, dimensionering og optagne (ekskl. opskoling og merit-PGU)

		År												
		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Ansøgnin- ger ¹	Grundforløb			-	-	-	-	-	-	-	-	-	1744	2333
	PGU												2864	2632
	Sosu-hjælper			-	-	-	-	-	-	-	-	-	8609	11988
	Sosu-assistent			-	-	-	4.116	3.680	4.657	4.707	4.935	4.418	3979	5245
Dimensio- nering ²	Grundforløb			-	-	-	-	-	-	-	-	1544	1301	1645
	PGU											-	-	
	Sosu-hjælper			5.255	5.099	7.126	7.464	7.544	7.258	7.306	7.281	7.229	7333	7326
	sosu-assistent			2.106	2.139	3.215	3.312	3.389	3.357	3.344	3.332	3.516	3474	3396
Optagne ⁵	Grundforløb ³			-	-	-	-	-	-	-	-	1008	1452	1795
	PGU ⁴											659	437	
	Sosu-hjælper			3.666	5.052	7.121	7.282	7.325	6.834	6.579	6.258	6.015	5961	6533
	Sosu-assistent			2.083	2.530	3.039	3.012	3.178	2.992	3.124	3.128	3.001	2915	2955

Note 1: Antallet af ansøgninger. Dvs. at en person kan optræde flere gange i statistikkerne, hvis vedkommende har sendt en ansøgning til mere end et sted.

Note 2: Amtsrådene og kommunalbestyrelsernes dimensionering af elevoptaget på sosu-uddannelserne i overensstemmelse med deres egne behov og det samlede behov for færdiguddannede. Der gælder særlige forhold for PGU-uddannelsen.

Note 3: Før indførelsen af grundforløbet er det registrering af antal optagne på indgangsåret.

Note 4: Oplysningerne stemmer ikke overens med registreringer hos PMF.

Note 5: Ifølge en skoleleder skete der mange steder en ændring af optagelsestidspunktet i forbindelse med implementeringen af reformen. Det kan have betydning for opgørelserne fra 2002, som man derfor skal være varsom med at fortolke på.

Kilde: Amtsrådsforeningen

Tabel 1 viser, at antallet af ansøgninger på grundforløbet og sosu-hjælper og sosu-assistent uddannelsen er steget fra 2002 til 2003. Antallet af ansøgninger er således steget med henholdsvis 34%, 39% og 32 % på grundforløbet, sosu-hjælper og sosu-assistentuddannelsen. På PGUen er der derimod sket et fald i antallet af ansøgere på 8%. Det skal imidlertid pointeres, at der gælder specielle forhold for PGUen, der kan have betydning for antallet af ansøgninger. Den enkelte kommune kan selv fastsætte antallet af PGU-pladser. I de seneste år er dette antal faldet drastisk. Dette kan givetvis have medført et fald i antallet af ansøgninger, som følge af de begrænsede muligheder for optagelse.

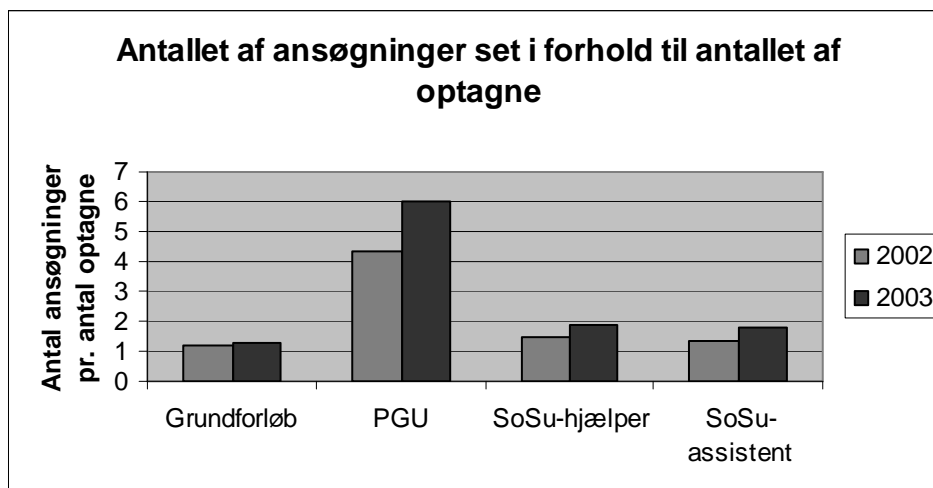
Med undtagelse af sosu-assistentuddannelsen har det desværre ikke været muligt at få oplysninger om antallet af ansøgninger før 2002. Det betyder, at der ikke er mulighed for at sammenligne antallet før og efter reformen.

Den markante stigning i antallet af ansøgninger på grundforløbet, sosu-hjælper og sosu-assistentuddannelsen fra 2002 til 2003 *indikerer* imidlertid, at reformens intention om at øge søgningen til uddannelserne er lykkedes. Ud fra eksisterende data er det imidlertid ikke muligt at konstatere, hvorvidt reformen er årsag til denne stigning. På samme måde kan det ikke konstateres, hvorvidt der er tale om en stigning i antallet af individer, der søger, eller om der bliver afsendte flere ansøgninger pr. ansøger. Den relativt store stigning i antallet af ansøgninger *indikerer* imidlertid, at der også er tale om en reel stigning i antallet af ansøgere.

Dette underbygges af udviklingen i antallet af ansøgninger til sosu-assistentuddannelsen, der ifølge ovenstående tabel i 2003 var på det højeste niveau i den periode, hvor der eksisterer statistik. Der var dog tale om et midlertidigt fald fra 2001 til 2002.

I perioden fra 2002 til 2003 er antallet af optagne elever registreret hos Amtsrådsforeningen også steget med undtagelse af optagne på PGUen (jf. tidligere kommentarer). Ser man på forholdet mellem antallet af ansøgninger og antallet af optagne i denne periode, viser nedenstående graf, at der på grundforløbet og sosu-uddannelserne er kommet flere ansøgninger pr. optagne. Som tidligere omtalt kan man ud fra nuværende registreringspraksis ikke konkludere direkte på antallet af modtagne ansøgninger og antallet af individuelle ansøgere. Det betyder i denne forbindelse, at man heller ikke med sikkerhed kan konkludere, hvor mange ansøgere der er pr. optagne. Ændringen i forholdet mellem antallet af ansøgninger og optagne *indikerer* imidlertid, at reformens mål om at øge rekrutteringsgrundlaget er lykket. Dvs. at få flere ansøgere at vælge mellem pr. optagne.

Graf 1: Forholdet mellem ansøgninger og optag (antal ansøgninger divideret med antallet af optagne)



Kilde: Udregnet på baggrund af oplysninger fra Amtsrådsforeningen

I 2003 var der således 1,3 ansøgninger pr. optagne på grundforløbet mod 1,2 ansøgninger året inden. På PGUen var der i 2003 6,2 ansøgninger pr. optagne mod 4,3 året inden. På sosu-hjælperuddannelsen var der 2,4 ansøgninger pr. optagne i 2003 mod 1,4 året inden. På sosu-assistentuddannelsen var det 1,7 ansøgninger pr. optagne i 2003 mod 1,4 året inden. Med andre ord er der sket en stigning i antallet af ansøgninger på grundforløbet og tre uddannelser – dog størst på PGUen og sosu-hjælperuddannelsen.

Sammenligner man udviklingen efter reformens indførelse med perioden inden, var antallet af ansøgninger pr. optagne på sosu-assistentuddannelsen det højeste i hele den periode, hvorfra der eksisterer registreringer (fra 1996).

Sammenfatning

Sammenfattende indikerer resultaterne, at det er lykkedes at opfylde reformens mål om at øge søgningen og dermed rekrutteringsgrundlaget til sosu-uddannelserne (dvs. øge antallet af ansøgninger). Dette er imidlertid med undtagelse af PGUen, hvor der er sket et fald i antallet af ansøgninger, men hvor der gælder særlige dimensioneringsregler, der vurderes at have indflydelse på søgningen. Den enkelte kommune kan selv fastsætte antallet af PGU-pladser. I de seneste år er dette antal faldet drastisk. Dette kan givetvis have medført et fald i antallet af ansøgninger, som følge af de begrænsede muligheder for optagelse. Samtidig udtaler flere skoler, at det ofte frarådes elever at søge denne vej pga. den markant høje søgning i forhold til de øvrige sosu-uddannelser. Efter faldet er ansøgstallet pr. optagne således stadig markant højere end på grundforløbet og de øvrige sosu-uddannelser.

Det statistiske materiale om antallet af ansøgninger indikerer, at det efter reformens ikrafttræden er lykkedes at øge antallet af ansøgere i forhold til antallet af optagne på grundforløbet og de tre uddannelser.

3.4. Elevtilgangen på uddannelserne

Mens det foregående underafsnit fokuserede på udviklingen i antallet af ansøgninger holdt op i mod Amtsrådsforeningens registreringer af antallet af optagne, belyser dette afsnit udviklingen i elevtilgangen (antal påbegyndte) på grundforløbet og uddannelserne til og med skoleåret 2002/03. Analyserne tager udgangspunkt i opgørelser fra Danmarks Statistik. Elevtilgangen belyses her som antallet af *påbegyndte* elever på grundforløbet og de respektive uddannelser.

Tabel 2 nedenfor og de efterfølgende tabeller i dette afsnit er baseret på data fra Danmarks Statistik, der opgør antallet af de elever, der **har påbegyndt** de respektive uddannelser. Disse opgørelser adskiller sig fra opgørelserne i tabel 1 ved, der i her tages udgangspunkt i antal påbegyndte på uddannelserne kontra antallet af optagne. I perioden fra optaget til påbegyndelsen af en uddannelsen kan der være elever, der falder fra. Derudover er der en forskel i Danmarks Statistisk og Amtsrådsforeningens måde at registrere på.³ Disse to forhold gør, at de to opgørelser ikke er direkte sammenlignelige. På samme måde er der ikke overensstemmelse mellem oplysninger om PGUerne givet af PMF (Pædagogisk Medhjælper Forbund) og registreringerne fra Danmarks Statistik⁴. Evaluator har forsøgt at afdække årsagerne til disse forskelle, men det har vist sig ikke at være muligt i denne sammenhæng. Evaluator anbefaler imidlertid, at årsagerne til forskellene undersøges nærmere, og at der opnås konsensus mellem de forskellige institutioners definitioner, samt klarhed om forholdet mellem de forskellige opgørelsesmetoder. Særligt da der i nogle tilfælde er tale om relativt markante forskelle. En fælles forståelse og opgørelsesmetode vurderes af evaluator som værende afgørende for registreringernes validitet i forhold til at anvende dem til at følge udviklingen på området og bruge dem som udgangspunkt for fastholdelse eller ændringer af nuværende rammer.

Tabel 2 viser Danmarks Statistiks registreringer af antallet af påbegyndte elever. Eleverne er i tabellen opdelt i ordinære elever, opkolings elever og merit-PGUer.

³ Det har imidlertid ikke været muligt at få præciserende oplysninger om de forskellige opgørelsesmetoder.

⁴ PMF vurderer således, at der ifølge deres kendskab f.eks. er langt færre ordinære PGU-elever, end tallene fra Danmarks Statistik viser.

Tabel 2: Oversigt over elever, der har påbegyndt grundforløb og sosu-uddannelser

			År												
			1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb*	Udd. form	Alm.	255	422	572	747	784	882	964	957	1036	1044	990	1444	1597
	Total		255	422	572	747	784	882	964	957	1036	1044	990	1444	1597
PGU**	Udd. form	Alm.							497	1113	1019	975	975	720	459
		Merit							70	269	496	458	619	500	368
		Andet							0	0	0	0	0	1	0
	Total								567	1382	1515	1433	1594	1221	827
Sosu-hjælper	Udd. form	Alm.	4412	5317	5381	5337	6471	7135	7866	7251	6377	6169	5964	6263	6070
		Opskol.	0	0	0	21	110	603	427	687	928	788	484	191	68
	Total		4412	5317	5381	5358	6581	7738	8293	7938	7305	6957	6448	6454	6138
Sosu-ass.	Udd. form	Alm.		1490	1946	2223	3040	3202	3363	2933	3086	3083	3055	2288	2719
		Opskol.		0	0	12	62	593	678	1272	1114	1250	1016	869	576
	Total			1490	1946	2235	3102	3795	4041	4205	4200	4333	4071	3157	3295

Note*: Før implementering af reformen refererer tallene til påbegyndte på indgangsåret

Note**: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på sosu-skolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks Statistik - særkørsel

Tabel 2 viser, at der hos Danmarks Statistik er registreret en stigning i antallet af elever, der har påbegyndt grundforløbet fra 2000/01 til 2001/02 på 454 elever svarende til 46%. Stigningen fortsatte året efter med yderligere 153 elever. Sammenlagt en stigning på 61% i løbet af de to år.

På PGU-uddannelsen er der derimod sket et fald i antallet af påbegyndte i samme periode. En del af dette fald kan imidlertid forklares ved, at registreringerne for 2002/03 *ikke* indbefatter elever påbegyndt et PGU-forløb på et seminarium i modsætning til opgørelserne fra de tidligere år. Faldet understøttes imidlertid af opgørelserne fra Amtsrådsforeningen (jf. tabel 1), hvilket indikerer, at forskelle i registreringerne ikke kan forklare hele faldet. En supplerende forklaring er sandsynligvis, at der fra statens side er blevet sat et loft på antallet af merit-PGUs, mens der for de ordinære PGU er sket et fald i antallet af kommuner, der tilbyder praktikpladser. Der er ikke den samme dimensioneringspligt som eksisterer på de andre sosu-uddannelser. Der kan derfor ikke drages paralleller mellem det direkte skoleoptag og faldet i PGU-elever. Tabel 2 viser, at der både er tale om et fald i antallet af ordinære PGU elever og elever, der går under den særlige meritordning.

Også på sosu-hjælperuddannelsen og sosu-assistentuddannelsen viser registreringerne fra Danmarks Statistik et fald i antallet af påbegyndte på de to år (fra 2000/01 til 2001/02). Faldet på sosu-hjælperuddannelsen skyldes imidlertid ifølge registreringerne et fald i antallet af opskolingselever. Fra 2000/01 til 2002/03 er der sket et svag stigning i antallet af ordinære elever, der er påbegyndt en sosu-hjælperuddannelse. Faldet på sosu-assistentuddannelsen skyldes derimod både et fald i antallet af ordinære elever og antallet af opskolingselever. Faldet i ordinære sosu-assistentter var på 25% det første år (2000/01 til 2001/02), hvorefter det atter steg i 2002/03 og kom op på 89% af niveauet i 2000/01.

At antallet af opskolingselever på sosu-hjælperuddannelse og sosu-assistentuddannelsen er faldet i de seneste år forklares af en skoleleder med, at der netop er tale om en overgangsordning, hvor opskolingens bruges til at opskole f.eks. hjemmehjælpere til at blive sosu-hjælpere.

I dag er der ikke mange, der mangler denne opskoling, og der vil derfor ske et naturligt fald i antallet af opskolings elever.

Sammenfattende peger tallene ikke i en bestemt retning i forhold til elevtilgangen i sosu-systemet. På grundforløbet er der sket en relativ stor stigning i antallet af påbegyndte, mens der på sosu-hjælperuddannelsen, sosu-assistentuddannelsen og PGU-uddannelsen, samlet er sket et fald. En opdeling af tilgangene på uddannelserne i ordinære - og opskolings elever viser imidlertid, at faldet er størst for opskolings elever – særlig blandt sosu-hjælperne.

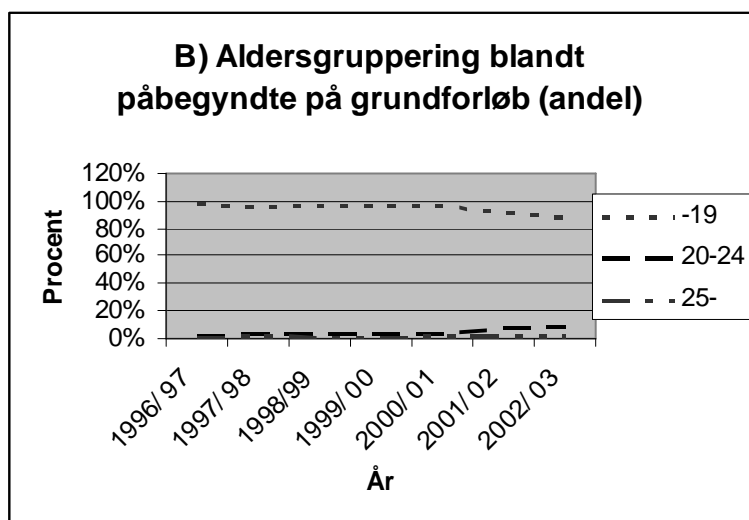
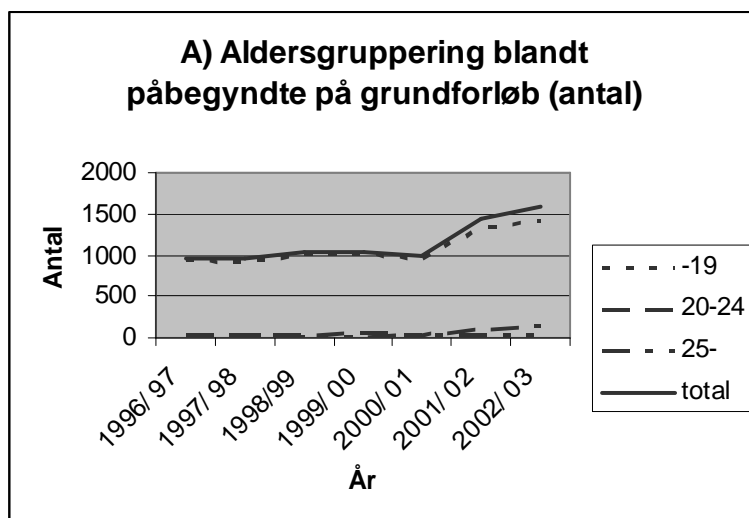
3.5. Aldersgruppering - rekruttering af unge

Et af målene med reformen har været at rekruttere flere unge. I denne analyse vil vi skelne mellem helt unge elever under 20 år og gruppen af unge mellem 20-24 år. De resterende elever er samlet i en gruppe af elever på 25 år og ældre. Alderen er i dette afsnit opgjort ved påbegyndelsen af uddannelsen.

Vi vil desuden skelne mellem ændringer i antallet af elever og ændringer i andelen, hvor andelen er en gruppes andel i forhold til det samlede antal elever, der er påbegyndt de respektive uddannelser et givent år.

Stigningen på antallet af påbegyndte elever på **grundforløbet** har resulteret i en stigning i antallet af elever i alle aldersgrupper. Nedenstående graf illustrerer imidlertid, at sammenlignes de tre aldersgrupper, er der ifølge Danmarks Statistiks registreret en stigning i andelen af det samlede antal påbegyndte elever, der er mellem 20-25 år og over 25 år. Således er antallet af unge steget efter implementeringen af reformen, mens der er sket et mindre i andelen af helt unge (under 20 år) set i forhold til alle de påbegyndte.

Graf 2: Aldersgruppering blandt påbegyndte på grundforløbet



Note1: Før reformens implementering refererer graferne til aldersgrupperingen på indgangsåret.

Note2: Målgruppen for grundforløbet er unge under 25 år

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

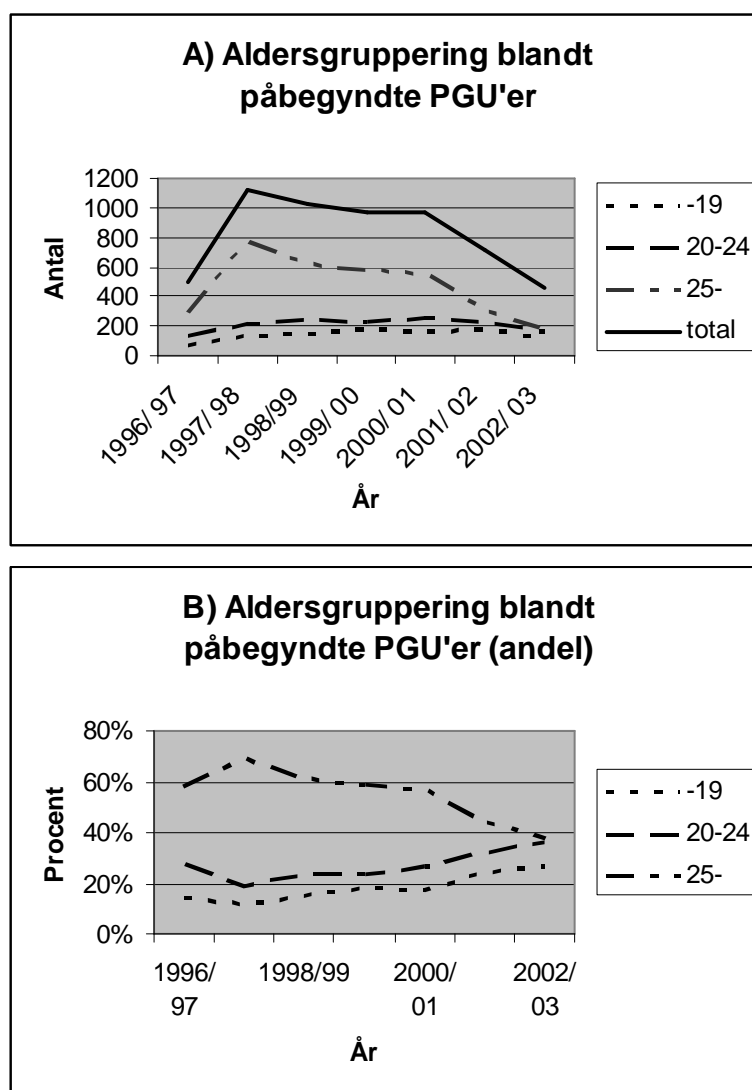
Graf 2 viser imidlertid samtidig, at langt de fleste af de personer, der starter på et grundforløb, er under 20 år. Således var der i 2002/03 fortsat knap 89% i denne aldersgruppe. En andel på 7% mindre end i 2000/01.

Sammenfattende betyder dette, at antallet af rekrutterede unge (til og med 24 år) er steget, men at andelen af de helt unge er faldet.

Ser man derimod på aldersfordelingen på **PGU-uddannelsen** viser nedenstående graf, at alderen blandt de påbegyndte er faldet i de seneste år.

Det store fald i antallet af påbegyndte PGU'er registreret hos Danmarks Statistik (tabel 2) betyder, at *antallet* af påbegyndte elever er faldet i alle aldersgrupper, men da faldet relativt har været markant størst i gruppen af elever over 25 år, har det betydet, at *andelen* af unge er steget.

Graf 3: Aldersgruppering blandt påbegyndte på PGU



Note: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på sosu-skolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

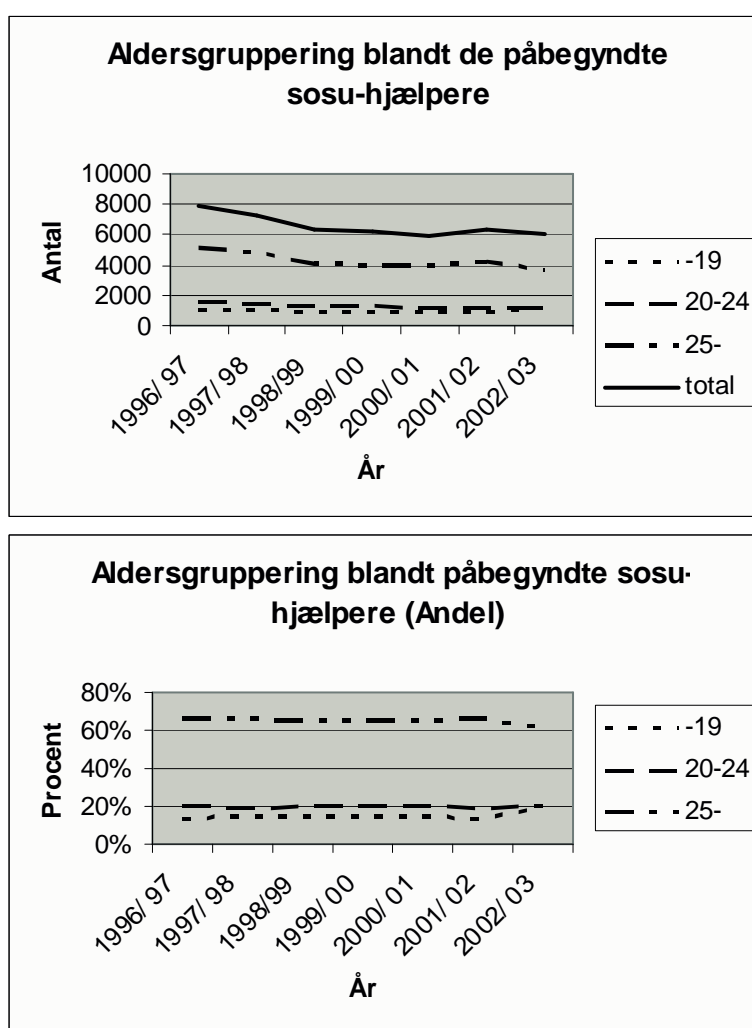
Antallet af de helt unge under 20 år er således faldet fra 166 i 2000/01 til 124 i 2002/03, mens andelen i forhold til det samlede antal elever er steget fra 17% til 27% i samme periode. På samme måde er antallet af unge fra 20-24 år faldet fra 260 i 2000/01 til 164 i 2002/03, mens andelen er steget fra 27% til 36%.

Interview med især kommuner tyder på, at reformen har været med til at forårsage det markante fald i antallet af påbegyndte PGU'er. Det nævnes således af flere kommuner, at kommunen har valgt ikke længere at tage PGU-elever, da de ikke længere har indflydelse på, hvem de modtager. Det betyder bl.a., at uddannelsen ikke som tidligere kan indgå i handlingsplaner for kommunens ledige borgere mv.

Sammenfattende indikerer tallene fra Danmarks Statistik, at der på PGU-uddannelsen med reformen i dag optages langt færre elever også blandt de unge. Faldet har imidlertid været størst blandt de ældre elever, hvilket betyder, at gennemsnitsalderen er faldet.

På **sosu-hjælperuddannelsen** er der ifølge Danmarks Statistik sket en mindre stigning i antallet af ordinære elever, der påbegynder uddannelsen. Udviklingen fra 2000/01 til 2002/03 fordeler sig over de tre aldersgrupper, således at der er sket en stigning i antallet af de helt unge på 33%, en stigning i antallet af de 20-24årige på 1% og et fald i antallet af elever fra 25 år og opefter på 5%.

Graf 4: Aldersgruppering blandt påbegyndte på sosu-hjælperuddannelsen



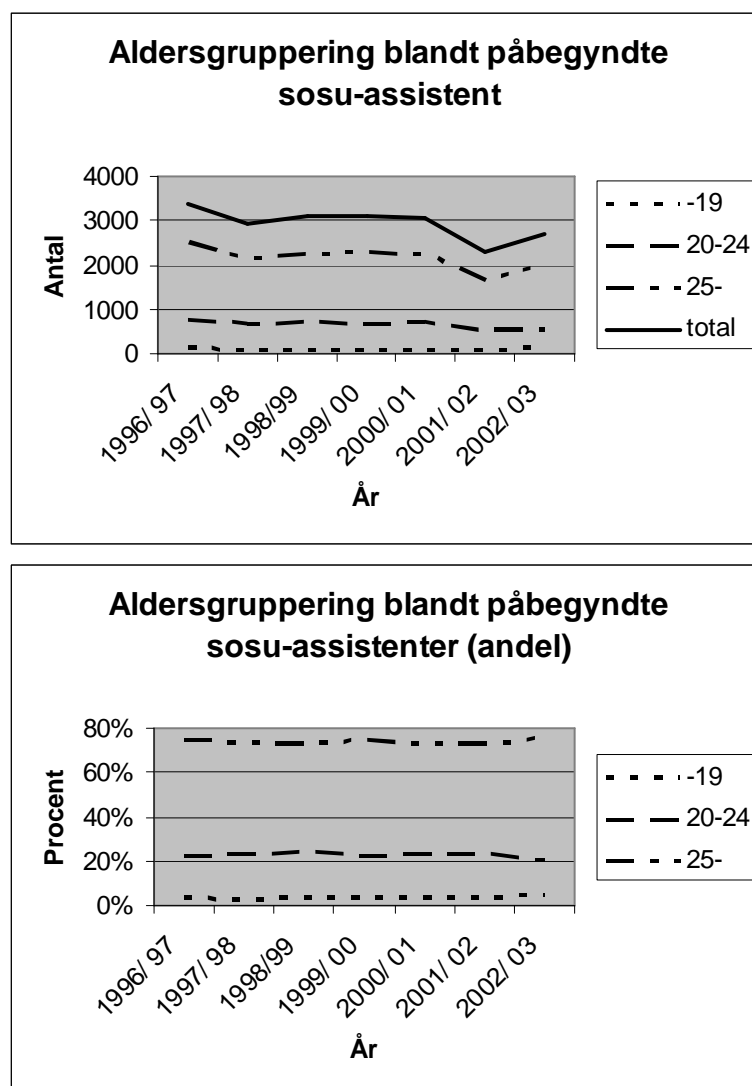
Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

Det betyder, at andelen af de påbegyndte, der er under 20 år er steget fra 15% til 19%. Andelen af 20-24 årige er forblevet på 20%, mens andelen af påbegyndte elever over 25 år eller ældre er faldet fra 65% til 61%. Selvom andelen af ældre elever er faldet, er det således stadig denne gruppe, der er størst på sosu-hjælperuddannelsen.

Sammenfattende er alderssammensætningen efter reformen på sosu-hjælperuddannelsen ændret, således at andelen af unge er steget, men at det stadig er et flertal af eleverne, der er fyldt 25 år.

På **sosu-assistentuddannelsen** er der sket et fald i antallet af ordinære sosu-assistenter, der er påbegyndt uddannelsen fra 2000/01 til 2001/02. Efterfølgende er antallet steget igen, men det var i 2002/03 ikke nået op på niveauet inden reformen.

Graf 5: Aldersgruppering blandt påbegyndte på sosu-assistentuddannelsen



Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

I perioden er der imidlertid sket en mindre stigning i antallet af helt unge, der påbegynder sosu-assistentuddannelsen. Antallet steg således fra 112 til 118 elever, hvilket svarer til godt og vel 4% af de påbegyndte. Antalsmæssigt er der imidlertid tale om så små ændringer, at det er svært at konkludere ud fra. Antallet af unge fra 20-24 år faldet. Hvor de i 2000/01 udgjorde godt og vel 23% af de påbegyndte, var denne andel faldet til knap 21% i 2002/03. I stedet skete der en stigning i andelen af elever fra 25 års alderen.

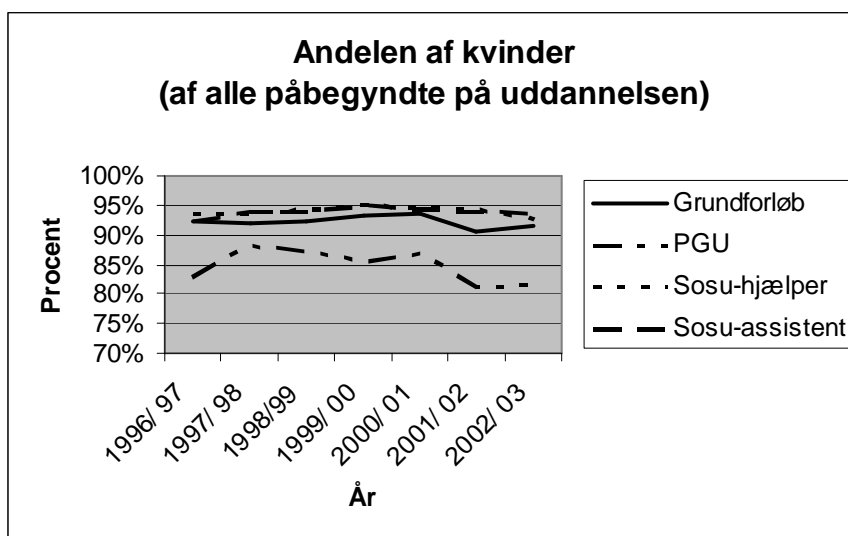
Efter reformen er det sket en lille stigning i antallet og andelen af sosu-assistenter, der ved uddannelsens start er under 20 år. Der er imidlertid antalsmæssigt tale om så små ændringer, at det er usikkert at konkludere noget ud fra. Samtidig er der sket et fald i antallet af unge fra 20-24 år, og i elever der er over 25 år. Samlet set er andelen af elever under 25 år faldet, mens andelen af ældre elever er steget.

Overordnet kan man sige, at registreringerne fra Danmarks Statistik indikerer, at det med implementeringen af reformen er lykkedes at opfylde et mål om at rekruttere flere unge til grundforløbet og uddannelserne om end det varierer noget fra uddannelses til uddannelse. På grundforløbet er der sket en stigning i antallet af unge, men da denne stigning er markant for alle aldersgrupper er andelen af de helt unge under 20 år faldet, mens andelen af 20-24årige er steget. På PGUen er antallet af unge faldet, men da antallet er faldet mere i de andre aldersgrupper er de unges andel alligevel steget. På sosu-hjælperuddannelsen er antallet af unge steget. Det samme er andelen. På sosu-assistentuddannelsen er der sket en meget lille stigning i antallet af helt unge, mens der er sket et større fald i antallet af unge mellem 20-24 år.

3.6. Kønsfordeling på grundforløbet og uddannelserne

Der er imidlertid ikke kun sket en ændring i aldersfordelingen i de seneste år. Der er også en svag tendens til ændringer i kønsfordelingen. Graf 6 viser udviklingen i andelen af kvinder på de forskellige uddannelsesforløb.

Graf 6: Kønsfordeling blandt påbegyndte



Note: Før implementeringen af reformen refererer grundforløbsgrafen til udviklingen på indgangsåret.
 Note1: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på so-skuolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

Langt hovedparten af eleverne, der starter på de respektive uddannelser, er fortsat kvinder. Fra 2000/01 til 2002/3 er der imidlertid sket et fald på samtlige uddannelser. Dvs. at der relativt er kommet flere mænd på grundforløbet og sosu-uddannelserne. Ovenstående graf illustrerer

ligeledes, at kønsfordelingen de seneste år har svinget fra år til år. Det kan derfor være svært at drage paralleller mellem implementeringen af Reform 2001 og udviklingen i kønsfordelingen – i hvert fald på så tidligt et tidspunkt.

Antallet af mænd steg på grundforløbet fra 62 i 2000/01 til 133 i 2002/03. Andelen steg i samme periode fra 6% til 8%. Umiddelbart inden reformen havde man imidlertid været igennem et fald i andelen af mænd. Andelen af mænd i 2002/03 var således kommet op på niveauet fra 1997/98 på indgangsåret.

Graf 6 viser, at der er en tradition for forholdsvis mange mænd på PGU-uddannelsen sammenlignet med grundforløbet og de andre sosu-uddannelser. Efter reformens indførelse er antallet af mænd reduceret, men da der generelt har været et stort fald i antallet af påbegyndte, er andelen af mænd steget fra 13% (2000/01) til 19% (2002/03).

Graf 6 illustrerer ligeledes et fald i andelen af kvinder blandt de påbegyndte på sosu-hjælperuddannelsen og dermed en stigning i andelen af mænd fra 6% i skoleåret 2000/01 til 8% i skoleåret 2002/03. Antallet af mænd steg i samme periode fra 330 til 455, mens der var et mindre fald i antallet af kvinder.

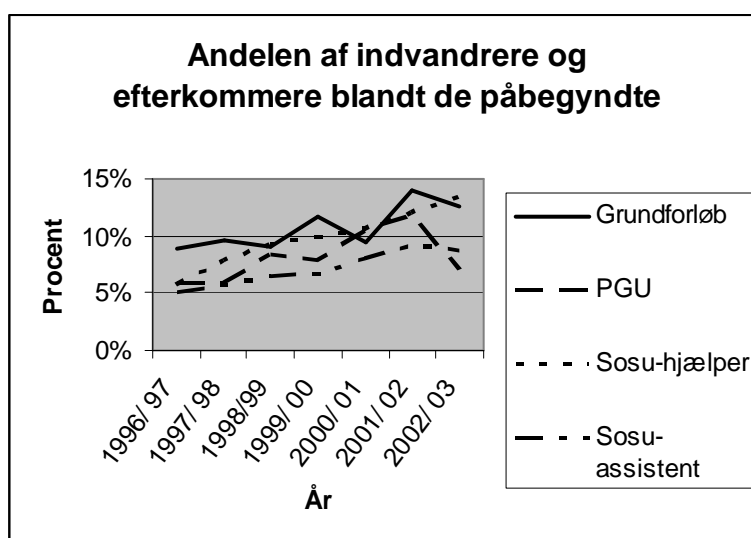
Andelen af de påbegyndte på sosu-assistentuddannelsen, der var kvinder, faldt ligeledes i denne periode, om end kun fra 95% til 94%.

Der er således en tendens til, at der efter reformens indførelse er en større andel af de påbegyndte på grundforløbet og sosu-uddannelserne, der er mænd. Andelen af mænd har imidlertid historisk en tendens til at svinge, så det er vanskeligt at konkludere, om reformen har forårsaget dette.

3.7. Anden etnisk baggrund end dansk

Et andet element, der har ændret sig siden implementeringen af reformen er den etniske sammensætning af eleverne ved uddannelsernes påbegyndelse.

Graf 7: Etnisk fordeling blandt de påbegyndte



Note: Før implementeringen af reformen refererer grundforløbsgrafene til udviklingen på indgangsåret.
Note1: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på sosu-skolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

Andelen af påbegyndte på grundforløbet/indgangsåret med en anden etnisk baggrund end dansk har siden 1991 været stigende, men har haft en stigende tendens. Således var andelen på sit foreløbige højeste i 2001/02 med knapt 14% af de ordinære elever. Andelen faldt en smule året efter.

På PGU er der ligeledes sket en stigning i andelen af påbegyndte, der har en anden etnisk baggrund end dansk. Dette er imidlertid vendt i 2002/03, hvor andelen faldt fra 12% året inden til 7%.

På sosu-hjælperuddannelsen har andelen af påbegyndte med en anden etnisk baggrund været stødt stigende også efter indførelsen af reformen, mens stigningen på sosu-assistentuddannelsen har fået et mindre knæk efter i 2002/03.

Samlet kan man konstatere, at der over en længere periode har været en stigende andel af de påbegyndte elever på grundforløbet og sosu-uddannelserne, der har en anden etnisk baggrund end dansk. Det kan således konkluderes, at sosu-systemet generelt er gode til at integrere denne gruppe i uddannelsessystemet. Særlig på PGU-uddannelsen er denne tendens imidlertid ifølge oplysningerne fra Danmarks Statistik blevet afløst af et fald det seneste år. På grundforløbet og sosu-assistentuddannelsen er der også sket et fald, om end meget mindre. På sosu-hjælperuddannelsen er stigningen fortsat.

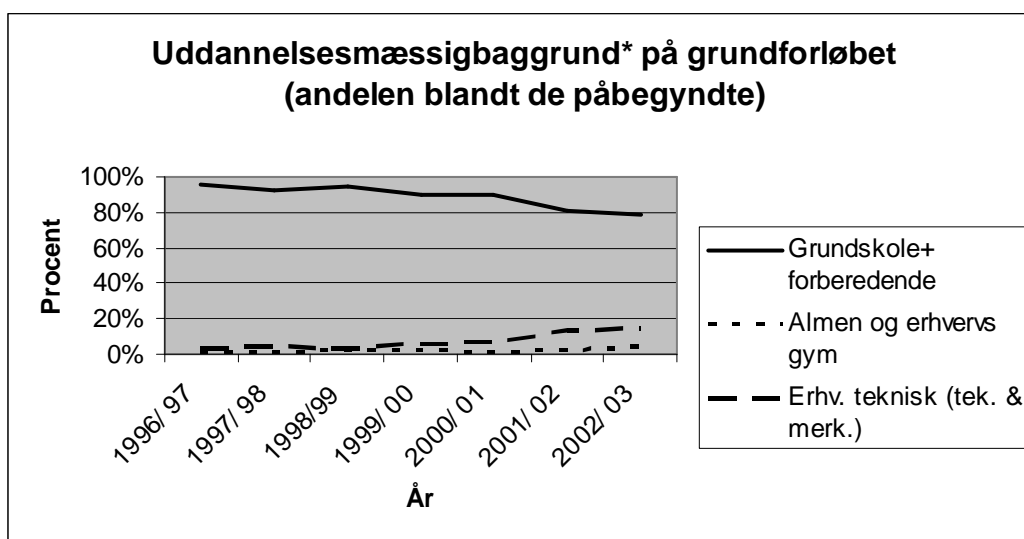
3.8. Systemsammenhæng og bevægelser gennem sosu-systemet

Et af ønskerne med denne evaluering af sosu-reformen er at skabe et billede af sammenhængen og bevægelserne gennem sosu-systemet. I den sammenhæng ville det være optimalt at kunne følge de forskellige elevers vej gennem systemet fra de starter på grundforløbet til de forlader sosu-systemet. Det har imidlertid ikke været muligt, bl.a. fordi reformen er relativt ny. Det betyder, at elever, der er startet på grundforløbet efter påbegyndelsen af implementeringen, knap kan være nået den direkte vej gennem systemet frem til afslutningen af assistentuddannelsen.

I stedet har vi i denne evaluering valgt at se på elevernes uddannelsesbaggrund på grundforløbet og de forskellige uddannelser. Elevernes baggrund ses således i denne sammenhæng som indikator på rekrutteringen fra en uddannelse til den næste og dermed bevægelserne gennem sosu-systemet. Den uddannelsesmæssige baggrund er i denne sammenhæng blevet defineret som den seneste påbegyndte uddannelse. Det skal dog pointeres, at dette er en tillempet beskrivelse af bevægelserne, og det anbefales af evaluatoren, at der på sigt tænkes i en permanent og løbende måde af følge elevernes bevægelser gennem sosu-systemet – f.eks. ved at følge de enkelte årgange (påbegyndte) gennem sosu-systemet og registrere deres frafald, gennemførelse og videre uddannelser herunder i sosu-systemet. Det kræver imidlertid, at der arbejdes med at opnå konsensus om definitioner af de forskellige kategorier og registreringspraksis.

Udover at se på flowet fra en sosu-uddannelse til en anden har vi valgt også at medtage uddannelsesbaggrunden for de elever, der ikke rekrutteres direkte fra et tidligere grundforløb/sosu-uddannelse. Analyserne tager udgangspunkt i de enkelte elevers seneste påbegyndte uddannelsesforløb. Dvs. at vi ser på den påbegyndte uddannelse og dermed ikke nødvendigvis en afsluttet uddannelse. Samtidig betyder det, at en elev kan have andre uddannelsesforløb (startede eller afsluttede) bag sig, der er påbegyndt endnu tidligere. Graf 8 viser, at hovedparten af de elever, der påbegynder et grundforløb, ikke har andre uddannelsesforløb bag sig end grundskolen.

Graf 8: Seneste påbegyndte uddannelse for grundforløbselever



Note*: Grafen tager udgangspunkt i den seneste **påbegyndte** uddannelse – eleven har ikke nødvendigvis afsluttet denne uddannelse.

Note1: I denne illustration er kun medtaget de mest hyppige påbegyndte uddannelser. For mere detaljeret beskrivelse henvises til tabel i det statistiske bilag.

Note 2: Før implementeringen af reformen refereres der til påbegyndte på indgangsåret.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

I de seneste år har der imidlertid været en stigning i antallet af elever på grundforløbet, der har påbegyndt eller evt. fuldført en uddannelse på en erhvervsskole (merkantil eller teknisk). I 2002/03 var andelen oppe på knap 15% mod 7% to år tidligere.

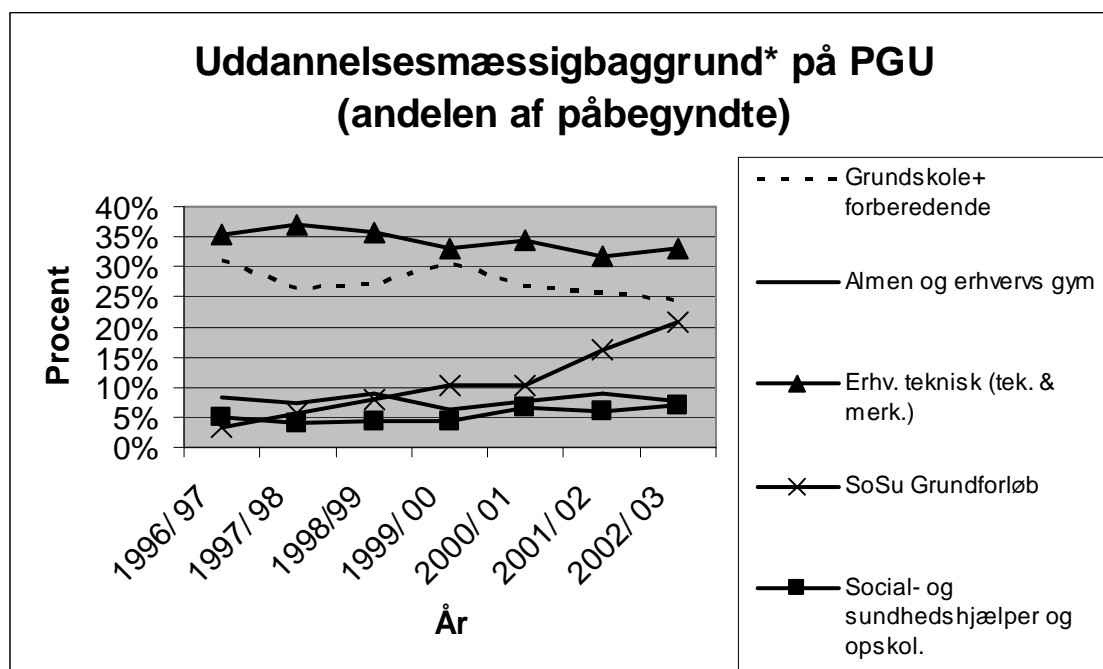
På samme måde er der sket en stigning i antallet af elever, der før starten på grundforløbet har påbegyndt en almen eller teknisk gymnasial uddannelse. Andelen udgjorde i 2002/03 4% af det samlede antal påbegyndte mod godt og vel 1% to år tidligere.

Vi kan således konkludere, at der efter reformens indførelse er sket en stigning i andelen af grundforløbselever, der har påbegyndt, men ikke nødvendigvis afsluttet, en ungdomsuddannelse forud for optagelsen på sosu-grundforløbet.

Grundforløbet > PGU

Fra grundforløbet er der to veje gennem sosu-systemet. Den ene vej er PGU-uddannelsen. Graf 9 illustrerer PGUernes uddannelsesmæssige baggrund.

Graf 9: Seneste påbegyndte uddannelse for PGU-eleverne



Note*: Grafen tager udgangspunkt i den seneste **påbegyndte** uddannelse – eleven har ikke nødvendigvis afsluttet denne uddannelse.

Note1: I denne illustration er kun medtaget de mest hyppige påbegyndte uddannelser. For mere detaljeret beskrivelse henvises til tabel i det statistiske bilag.

Note2: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på sosu-skolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

Registreringerne hos Danmarks Statistik viser, at der siden 1996/97 er sket en stigning i andelen af påbegyndte PGUer, der kommer fra grundforløbet. Siden reformens implementering er stigningen accelereret. I skoleåret 2002/02 var andelen således oppe på knap 21%. Ovenstående graf illustrerer dette.

En anden bevægelse i sosu-systemet er fra hjælperuddannelsen til PGU-uddannelsen. I 2002/03 var det således 7% af de påbegyndte PGUer, der kom herfra. En andel, der ikke har ændret sig væsentligt fra før reformens implementering. Kommentarer og interview i forbindelse med tilfredshedsundersøgelsen i denne evaluering giver en delvis forklaring på dette. Det nævnes her, at nogle elever, der ønsker en PGU-uddannelse, men i første omgang får afslag, bruger sosu-hjælperuddannelsen til at forbedre chancerne for at blive optaget på PGU-uddannelsen. Det kunne være interessant i en anden sammenhæng at undersøge denne bevægelse i sosu-systemet nærmere.

Den hyppigste forekommende uddannelsesbaggrund er imidlertid en påbegyndt teknisk og merkantil erhvervsuddannelse. I 2002/03 var der således 33% af de påbegyndte PGUer, der forinden havde *påbegyndt* en erhvervsuddannelse, hvilket var et mindre fald sammenlignet med før reformen.

Med denne evaluering var der ligeledes et ønske om at følge PGUernes bevægelse til pædagoguddannelsen. Pga. den meget korte implementeringsperiode er det imidlertid blevet besluttet

tet ikke at medtage en sådan analyse alligevel. Det skyldes, at det tidligste år, hvor der ved evalueringens afslutning eksisterede registreringer fra, er 2001/01, hvilket vurderes som værende for tidligt i forhold til at kunne sige noget om udviklingen. Samtidig har eleverne uddannet under reformen ved evalueringens afslutning kun været færdige i en ganske kort periode. Det betyder, at de har haft tilsvarende kort tid til at påbegynde en pædagoguddannelse eller anden videregående uddannelse.

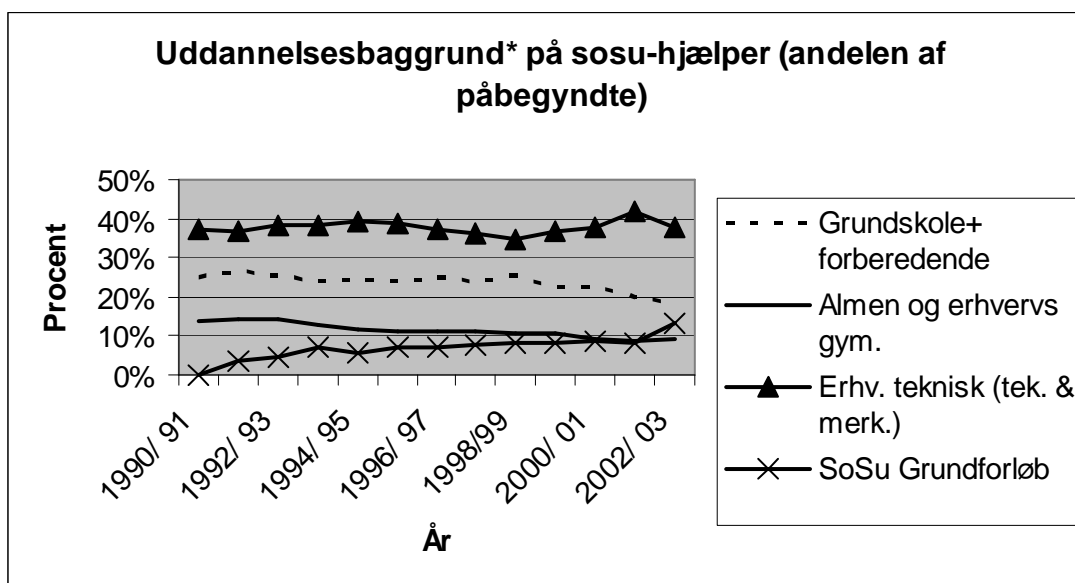
Overordnet kan man om forløbet fra grundforløb til PGU konkludere, at andelen af ordinære PGU-elever, der kommer fra grundforløbet er steget fra 10% til 21% fra 2000/01 til 2002/03. Samtidig er der fortsat omtrent 7% af eleverne, der kommer fra sosu-hjælperuddannelsen. Det vil sige, at sosu-systemet i højere grad end tidligere bliver brugt som kvalifikation til at starte på PGUen. Andelen af elever, der kommer fra grundforløbet skal imidlertid ses i forhold til, at andelen af unge under 25 år er steget i perioden. Grundforløbet er netop målrettet denne aldersgruppe, og der er sandsynligvis en sammenhæng mellem stigningen i andelen af unge og flowet fra grundforløbet til PGUen.

Grundforløb => sosu-hjælper => sosu-assistent

Den anden vej gennem sosu-systemet er fra grundforløbet til sosu-hjælperuddannelsen og videre til sosu-assistentuddannelsen. På samme måde som i ovenstående analyser er de påbegyndtes uddannelsesbaggrund blevet taget som indikator for bevægelserne i sosu-systemet med de forbehold, dette kræver. Uddannelsesbaggrund ses som den seneste *påbegyndte* uddannelse.

Graf 10 viser sosu-hjælpernes fordelingen af elevernes seneste påbegyndte uddannelse inden sosu-hjælperuddannelsen:

Graf 10: Seneste påbegyndte uddannelse for sosu-hjælpereleverne



Note*: Grafen tager udgangspunkt i den seneste **påbegyndte** uddannelse – eleven har ikke nødvendigvis afsluttet denne uddannelse.

Note1: I denne illustration er kun medtaget de mest hyppige påbegyndte uddannelser. For mere detaljeret beskrivelse henvises til tabel i det statistiske bilag.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

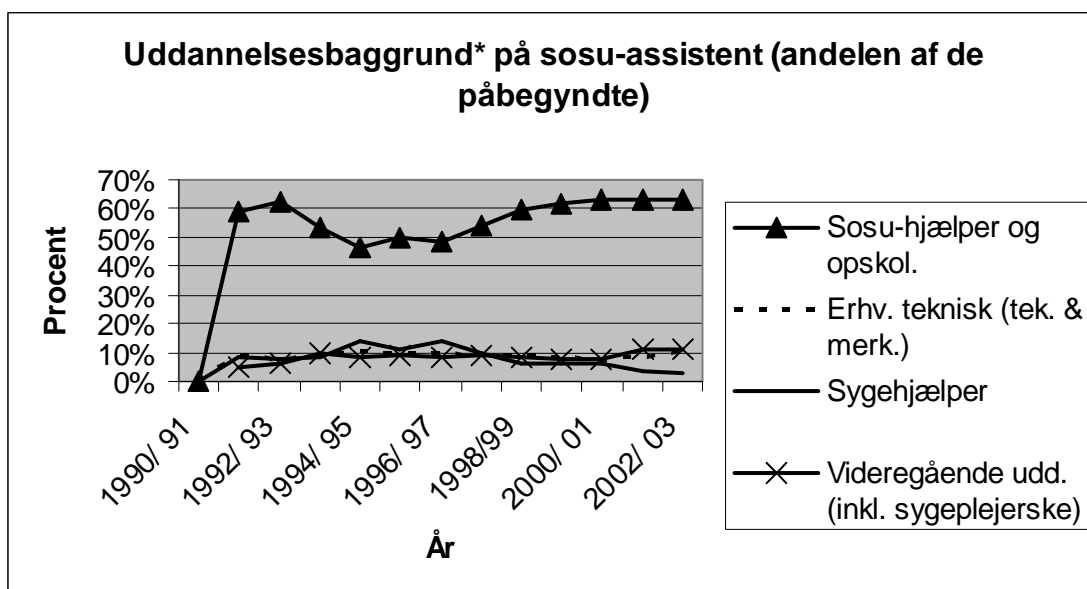
På samme måde som for PGUerne er andelen af sosu-hjælpere, hvis seneste påbegyndte uddannelse er grundforløbet, steget. Andelen har været jævnt stigende siden 1990/91, hvilket intuitivt hænger sammen med, at der fra indførelse af den hidtidige lov om de grundlæggende sosu-uddannelser jævnt har været en stigning i det samlede antal elever, der har afsluttet et grundforløb/ indgangstår. Fra 2001/02 til 2002/03 skete der imidlertid en ekstraordinær stigning i andelen af de påbegyndte sosu-hjælpere, der havde et grundforløb. Denne ekstraordinære stigning kan tolkes, som om reformen har betydet en øget rekruttering fra systemets grundforløb. I 2002/03 var der således godt og vel 13% af sosu-hjælpere, der forinden havde taget et grundforløb mod 8% året inden. En stigning på 5%.

Den mest hyppige uddannelse sosu-hjælpere har påbegyndt inden hjælperuddannelser er på erhvervsskolerne (teknisk og merkantil). Andelen har været lidt svingende, men ligger i gennemsnit på knap 40% af de påbegyndte.

Andelen af sosu-hjælpere fra de almene og tekniske gymnasier har været faldende fra 14% i 1990/91 til knap 9% i 2001/02. Året efter var den steget med 0,6%, hvilket er for lidt til endnu at kunne tolke noget ud fra.

Fra 1998/99 har andelen af sosu-hjælpere, hvis seneste påbegyndte uddannelse var folkeskolen eller forberedende kurser, været faldende – også efter indførelsen af reformen. Andelen er således faldet fra 25% i 1998/99 til 18% i 2002/03. Graf 11 viser sosu-assistenternes uddannelsesmæssige baggrund:

Graf 11: Seneste påbegyndte uddannelse for sosu-assistenteleverne



Note*: Grafen tager udgangspunkt i den seneste påbegyndte uddannelse – eleven har ikke nødvendigvis afsluttet denne uddannelse.

Note1: I denne illustration er kun medtaget de mest hyppige påbegyndte uddannelser. For mere detaljeret beskrivelse henvises til tabel i det statistiske bilag.

Kilde: Danmarks Statistik – særkørsel (forarbejdet)

Langt hovedparten af de påbegyndte sosu-assistenten kommer fra sosu-hjælperuddannelsen (og opskoling). En andel, der har været svagt stigende op til reformen, men som ikke har ændret sig markant siden indførelsen. I de tre seneste år har andelen ligget på omtrent 63%.

Dertil kommer elever, der har påbegyndt en uddannelse på erhvervsskolerne. En andel, der har været en anelse stigende efter reformens indførelse (11% i 2002/03). Derudover kommer en faldende andel sygehjælpere, hvilket intuitivt hænger sammen med, at der bliver færre med denne uddannelse. Blandt andet fordi der løbende sker en opskoling og videreuddannelse.

Endelig har en andel *påbegyndt* en videregående uddannelser, herunder sygeplejerskeuddannelsen. Denne andel var i 2002/02 på 11%, hvilket var 3% mere end umiddelbart inden indførelsen af reformen. En forklaring på dette kan være, at sosu-systemet er god til at opfange de elever, der falder fra sygeplejerskeuddannelserne og dermed sikre, at de bliver i uddannelses-systemet.

Overordnet kan det konkluderes, at der er sket en delvis styrkelse af flowet gennem forløbet fra grundforløb => sosu-hjælper => sosu-assistent, hvor flow er defineret som andelen af påbegyndte på de respektive uddannelser, der har en uddannelsesmæssig baggrund i sosu-systemet. Der er således sket en stigning fra 8% til 13% i andelen af sosu-hjælpere, der kommer fra grundforløbet. Der er ikke sket markante ændringer i andelen af påbegyndte sosu-assistenten, der kommer fra sosu-hjælperuddannelsen. Den er fortsat på omtrent 63%.

3.9. Frafald: Elever der har *afbrudt* deres uddannelse

Frafald kan defineres på forskellige måder. Der findes – evaluator bekendt – i dag ingen fælles definition af dette på sosu-området. Denne evaluering tager udgangspunkt i elever, der har *afbrudt* deres uddannelse. Nogle af disse elever kan senere have genoptaget deres uddannelsesforløb, f.eks. fordi afbruddet skyldes orlov eller lignende. Det har ikke været muligt i denne sammenhæng at analysere på, hvor mange der genoptager deres uddannelse.

Det er evaluators vurdering, at det ville være hensigtsmæssigt, hvis der til fremtidig brug udarbejdes konsensus om definitioner som frafald/afbrud, så opgørelser bliver sammenlignelige på tværs af registreringer og undersøgelser.

Som udgangspunkt var der fra evaluators side et ønske om at udregne en ”frafaldsprocent” ved at undersøge, hvor mange af de påbegyndte elever, der efterfølgende afbrød deres uddannelse. Dette har imidlertid ikke været muligt ud fra den form, data i denne sammenhæng har været tilgængelige i. I stedet er der derfor valgt en opgørelsesmetode, hvor antallet af afbrudte elever holdes op mod antallet af påbegyndte elever på grundforløbet og uddannelser i det år, hvor bortfaldet er fundet sted. Der er dermed skabt en tillempet frafaldsprocent. Tillempet fordi der kan være elever, der falder fra, som ikke har påbegyndt grundforløbet eller uddannelsen samme år, som uddannelsen afbrydes. Pga. de relativt korte uddannelser ses dette imidlertid ikke som et stort problem i praksis, men det anbefales, at der arbejdes med en fælles definition og metode til at udregne frafaldet/afbruddene. Dette betragtes som særlig relevant, da der ofte er meget bevågenhed om netop dette aspekt ved en uddannelse, og det bruges ofte som et succeskriterium for en uddannelses implementering. I regi af Amtsrådsforeningen ar-

bejdes der i øjeblikket med at stille frafaldsprocenter til rådighed. Det anbefales, at dette synkroniseres med andre instansers definitioner.

Tabel 3 viser udviklingen i antallet af afbrudte elever på de respektive uddannelser. Efterfølgende analyseres, hvilke karakteristika der kendetegner disse elever.

Tabel 3: Antal afbrudte elever på uddannelserne (ordinære)

	År						
	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Grundforløb*	106	125	122	175	190	221	246
PGU	3	89	125	139	132	161	65
sosuhjælper	1095	1143	1197	1265	1220	1287	1474
sosu-assistent	636	676	759	661	749	651	656

Note*: Før implementeringen af reformen refererer tallene til antal afbrudte på indgangsåret

Note1: Antallet af elever påbegyndt et PGU-forløb i 2002/03 indeholder kun elever startet på sosuskolerne i modsætning til de tidligere år, der også viser antallet af PGU-elever startet på seminarierne.

Kilde: Danmarks statistik - særkørsel

Tabel 3 viser, at antallet af elever på grundforløbet, der har afbrudt deres uddannelse, er steget efter indførelsen af reformen. I skoleåret 2002/03 var der således 246 elever, der afbrød, mod 190 to år tidligere. Det svarer til en stigning på 29%. Denne stigning skal imidlertid ses i forhold til en stigning i antallet af påbegyndte på 61% i samme periode. Holder man antallet af afbrudte op i mod antallet af påbegyndte, var der i 2000/01 19%, der afbrød deres uddannelsesforløb mod 15% i 2002/03. Altså relativt færre.

På PGU steg antallet af afbrudte, ordinære elever fra 2000/01 til 2001/02 med 22%, mens dette antal faldt drastisk i 2003, hvor antallet af frafaldne blev næsten halveret i forhold til 2000/01. Sammenlignes disse tal med antal af påbegyndte PGU-elever på de pågældende år, var der i 2000/01 14%, der afbrød. Det samme var gældende to år senere i 2002/03 efter implementeringen af reformen. Altså omtrent det samme niveau.

I 2002/03 var der 1474 ordinære elever, der afbrød sosuhjælperuddannelsen. Det var 21% flere end i 2000/01. I samme periode var en lille stigning i antallet af påbegyndte, hvilket betyder, at der skete en stigning i antallet af afbrudte i forhold til påbegyndte fra 21% i 2000/01 til 24% i 2002/03.

I 2002/03 var der 656 ordinære elever, der afbrød sosu-assistentuddannelsen, hvilket var 12% færre end i 2000/01. I denne periode skete der samtidig et fald i antallet af elever, der påbegyndte sosu-assistentuddannelsen. Det betyder, at forholdet mellem de afbrudte og de påbegyndte er stort set uændret omkring de 24%

Opsummerende kan man konkludere, at holdes antallet af elever, der afbryder deres uddannelse op i mod antallet af påbegyndte samme år, så er der fra 2000/01 til 2002/03 sket et relativt fald i andelen af afbrudte på grundforløbet, mens der er sket en stigning på sosuhjælperuddannelsen. På PGUen og sosu-assistentuddannelsen har forholdet stort set været uændret.

Aldersfordeling blandt de frafaldne

Ser man på aldersfordelingen blandt de eleverne, der har afbrudt **grundforløbet**, så er hovedparten naturligvis unge under 20 år, da hovedparten af de elever, der påbegynder et grundforløb er i denne aldersgruppe. Sammenligner man med de forbehold, der er nævnt tidligere, antallet af afbrudte elever med antallet af påbegyndte de respektive år, er der sket et relativt fald i den procent af de helt unge, der afbryder grundforløbet. I 2000/01 lå niveauet således på 18%, mens det var nede på 15% de efterfølgende to år.

Antallet af frafaldne mellem 20 og 24 år har været stigende i de seneste år, hvilket afspejler stigningen i andelen af grundforløbs elever i denne aldersgruppe. I 2002/03 var der således 34 der afbrød mod 147 påbegyndte svarende til 23%. Altså noget højere end blandt de helt unge under 20 år.

Blandt de elever, der har afbrudt en **PGU-uddannelse**, er andelen af unge mellem 20-24 år steget markant. I 2001 var det således 23% af de afbrudte PGUer, der var 20-24 år. I 2003 var andelen steget til 49%. Dette skal imidlertid ses i forhold til, at de unge mellem 20-24 år udgør en stigende andel af de elever, der starter på PGUen. Det opvejer imidlertid ikke det store frafald. I 2000/01 udgjorde de afbrudte 12% af de påbegyndte. Dette var steget til 19% i 2002/03. Omvendt så det ud med de helt unge. Deres andel af de påbegyndte steg, mens andelen af de afbrudte faldt. Det betød, at mens der i 2000/01 var 12% i denne aldersgruppe, der afbrød deres uddannelser, så var der ifølge registreringerne hos Danmarks Statistik kun 7% i 2002/03.

Holder man de registrerede påbegyndte **sosuhjælpere** op imod samme års afbrudte, er der ikke med reformen sket de store ændringer – med undtagelse af eleverne fra 25 år og op, hvor forholdet er steget fra 17% (2000/01) til 22% (2002/03). Med andre ord indikerer Danmarks Statistiks registreringer, at der er et større frafald i denne gruppe. Selv med denne stigning ligger niveauet imidlertid under niveauet for de unge. Hvor der blandt de helt unge under 20 år er et frafald på omtrent 25% i de tre år, og blandt de 20-25årige et frafald på 26-28%.

73 % af de afbrudte på **sosu-assistentuddannelsen** var i 2002/03 30 år eller ældre. Dette skal ses i forhold til, at 74% af de elever, der startede dette år, var i denne aldersgruppe. Der var således et ”frafald” i denne aldersgruppe på 23%, hvilket ligger på det samme niveau som i 2000/01. Sammenlignes med gruppen af unge mellem 20-24 år, er ”frafaldet” her meget højere. Det faldt fra 30% i 2000/01 til 26% i 2002/03.

4. Aftagende myndigheders samt praktik- og arbejdssteders tilfredshed med sosu-reformens elementer

4.1. Indledning

Denne del af evalueringen omfatter en undersøgelse blandt aftagende myndigheder (kommuner og amter), medlemmer af fællesbestyrelser og uddannelsesråd, samt praktik- og arbejdssteder, som belyser deres tilfredshed med sosu-reformens elementer.

Undersøgelsen belyser bl.a. følgende hovedelementer i sosu-reformen:

- Det direkte skoleoptag
- Reformens indførelse af supplerende kvalifikationskriterier
- Formidlingen af ansættelsesaftaler
- Reformens nye elementer i uddannelsernes indhold – herunder bl.a. forlængelse af skoledele, temabaseret undervisning m.v.
- Klageadgang og klageudvalg
- Reformens betydning for praktikuddannelserne
- Den personlige uddannelsesplan.

Hovedmålet med tilfredshedsundersøgelsen er at belyse de forskellige parter vurdering af hvordan elementerne fungerer. Herunder hvilke evt. fordele og ulemper de opleves at have, samt hvilke udfordringer, der opleves i forbindelse med implementeringen af elementerne.

Undersøgelsens datagrundlag

Undersøgelsen er baseret på følgende datagrundlag:

- *Spørgeskemaundersøgelse blandt skolernes ledelse*
Samtlige skoleledere på sosu-skolerne har modtaget et spørgeskema. Af de 29 udsendte skemaer er der modtaget 26 besvarelser.
- *Spørgeskemaundersøgelse blandt amterne*
Samtlige amter er blevet kontaktet telefonisk med henblik på at lokalisere den ansvarlige for sosu-uddannelserne. Navn og e-mail blev registreret. Herefter er et web-baseret spørgeskemaer er blevet udsendt til disse ansvarlige (dvs. 14 skemaer). Samtlige skemaer er besvaret
- *Spørgeskemaundersøgelse blandt kommunerne*
Samtlige kommuner er blevet kontaktet telefonisk med henblik på at lokalisere den ansvarlige for sosu-uddannelserne. Der blev spurgt til både sosu-hjælpere/assistenter og PGU-elever, da funktionen i flere kommuner er delt i to – ofte placeret to forskellige steder. Navn og e-mail blev registreret. Et web-baseret spørgeskemaer er blevet til disse an-

svarlige (407 skemaer) 292 besvarede spørgeskemaet. 10 havde ansvaret for alle tre uddannelser og 204 for både sosu-hjælper og –assistentuddannelsen. 59 havde alene ansvaret for PGU-uddannelsen, 18 alene for sosu-hjælpeuddannelsen og 1 alene for sosu-assistentuddannelsen.

- *Spørgeskemaundersøgelse blandt medlemmer af hhv. fællesbestyrelser/ uddannelsesråd*
Medlemmer af fællesbestyrelserne og uddannelsesrådene blev identificeret med hjælp fra amter og skoler. I nogle tilfælde kunne der udleveres navn og e-mail-adresser, andre steder navn og post-adresser. I mange tilfælde viste der sig at være overlap mellem medlemmer af bestyrelse og rådene. I et medfølgende brev blev der derfor opfordret til, at skemaet kun blev besvaret en gang. 61 medlemmer af fællesbestyrelserne har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen mens 52 medlemmer af uddannelsesrådene har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen.
- *Telefoninterviewundersøgelser blandt praktiksteder/aftagervirksomheder*
Der er blevet lavet 40 telefoninterviews med praktiksteder (22) og aftagervirksomheder (18). 16 steder har både haft sosu-hjælpere og –assistenter. 4 har haft PGU-elever, 11 har udelukkende haft sosu-hjælpere og 9 har udelukkende haft assistenter.

Praktiksteder/ aftagervirksomheder omfatter således et varieret udsnit af de institutioner, der beskæftiger praktikanter/færdiguddannede fra sosu-uddannelserne. Det være sig plejehjem, hjemmepleje, bofællesskaber, bosteder, beskyttede beskæftigelse/værksteder, krisecentre, dag-/døgntilbud for børn/unge/voksne med særlige socialpædagogiske behov m.v. De 22 interview har taget udgangspunkt i deres institutionens funktion som praktiksted, mens de 18 interview har taget udgangspunkt i stedets funktion som aftagervirksomhed dvs. af færdiguddannede. Mange institutionerne har dog fundet det svært ved at skille de to roller ad. De begrundede det f.eks. med at de ansatte deres ”gamle” elever.

De interviewede praktiksteder og aftagervirksomheder er udvalgt efter følgende kriterier: De skal have elever/færdiguddannede, der er uddannet under den nye reform. Interviewene er forsøgt spredt i forhold til geografisk beliggenhed, typen af praktiksted (plejehjem, sygehus, daginstitution mv.) og praktiksted kontra aftagervirksomhed. Pga. af reformens korte implementeringsperiode har vi søgt større organisationer, da det øger chancerne for at de har haft flere elever/ færdiguddannede, der har været berørt. Stederne er blevet udpeget ud fra de ovenstående kriterier med hjælp fra skoler, kommuner og hjemmesider.

- *Uddybende interview med praktiksteder*
Der er gennemført uddybende personlige interview med praktikvejledere og elever på 7 praktiksteder. Interviewenes formål var at nuancere undersøgelsens resultater.
- *Uddybende interview med udvalgte skoler*
Der er gennemført uddybende interview med 5 skolers ledelse. Interviewene uddybede bl.a. forskelle i skolernes direkte skoleoptag, anvendelsen af de supplerende kvalifikationskriterier og formidlingen af ansættelsesaftaler.

4.2. Det direkte skoleoptag

Det direkte skoleoptag var en af fornyelserne i sosu-reformen i 2001. Formålet med indførelsen af det direkte skoleoptag er at skabe en optagelsesprocedure, som svarer til de øvrige ungdomsuddannelser og på denne måde styrke rekrutteringen til uddannelserne. Ændringen betyder, at ansøgerne til de grundlæggende sosu-uddannelser i dag søger om optagelse på sosu-skolerne. Tidligere skulle den uddannelsessøgende selv tage kontakt til en kommune eller et amt for at opnå en ansættelsesaftale og blive optaget på uddannelserne. Optagelsessystemet er ændret, således at det nu er skolerne, der optager eleverne til såvel grundforløbet som til selve uddannelserne. Sosu-uddannelserne har således fået en optagelsesprocedure, der svarer til de øvrige grundlæggende ungdomsuddannelser.

Dette afsnit belyser parternes vurdering af det direkte skoleoptag. Parterne har i undersøgelsen blandt andet taget stilling til følgende spørgsmål:

- Tilfredshed med det direkte skoleoptag. - Er det direkte skoleoptag en forbedring eller forringelse i forhold til tidligere?
- Organiseringen af skoleoptaget – herunder hvorvidt der er et godt samarbejde mellem skole og amt/kommunerne om optagelsesproceduren. Ligeledes vurderes kommunens/amtets involvering i vurderingen af eleverne ved optagelsen.
- Det direkte skoleoptags betydning for forudsætningerne hos de optagne elever i forhold til tidligere. Herunder hvorvidt det direkte skoleoptag opleves at have ændret forudsætningerne (kompetencer og motivation) hos de optagne elever i forhold til tidligere?

I det følgende præsenteres undersøgelsens resultater vedrørende de nævnte problemstillinger.

Parterne har forskellig tilfredshed med det direkte skoleoptag

Der er stor forskel på parternes tilfredshed med det direkte skoleoptag. Hovedparten af skolerne og amterne er positive (hhv. 88% og 86 %) og mener, at det direkte skoleoptag repræsenterer en forbedring i forhold til tidligere. Modsat mener hovedparten af de adspurgte kommuner (69%), praktiksteder (56%) og afgangsvirksomheder (73%), at det direkte skoleoptag er en forringelse. Tabel 4 nedenfor viser disse forskelle.

Tabel 4: Parternes tilfredshed med det direkte skoleoptag

		Er det direkte skoleoptag en forbedring eller Forringelse i forhold til tidligere?			Total (N)*
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	88% (22)	12% (3)	,0% (0)	100% (25)
	Kommune	11% (29)	20% (52)	69% (182)	100% (263)
	Amt	86% (12)	14% (2)	,0% (0)	100% (14)
	Fællesbestyrelse	63% (36)	16% (9)	21% (12)	100% (57)
	Uddannelsesrådene	57% (26)	22% (10)	22% (10)	100% (46)
	Praktiksted	11% (2)	33% (6)	56% (10)	100% (18)
	Aftagervirksomhed	13% (2)	13% (2)	73% (11)	100% (15)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Parterne ser forskellige fordele og ulemper ved det direkte skoleoptag

Det er især skolerne og amterne der fremhæver en række **fordele** ved det direkte skoleoptag. De fremhæver for det første, at det gør *optagelsesproceduren mere ensartet og retfærdig* for ansøgerne i kraft af mere klare og offentlige optagelseskriterier. Skoleoptaget og optagelseskriterierne vurderes at betyde en øget betoning af de studiefaglige kompetencer og dermed evnen til at kunne gennemføre uddannelserne. Ligeledes vurderes skoleoptaget at *forbedre vejledningstilbuddet* til den enkelte ansøger og at skabe bedre rammer for en tidligere planlægning af den enkelte elevs uddannelsesforløb. Ligeledes vurderes det, at mulighederne for tidlig indkredsning af elever med behov for støtte er blevet forbedrede. Skolerne vurderer dog samtidig, at det direkte skoleoptag udgør en ekstra administrativ ressourcebelastning. Skoleoptaget har også medført en større spredning i eleverne med flere unge og tosprogede, hvilket opleves at rumme pædagogiske udfordringer.

Skolerne vurderer også at det direkte skoleoptag har fordele mht. *logistik og planlægning*. Dels vurderer skolerne at det giver bedre muligheder for at få overblik over ansøgerskaren og at koordinere informationsindsatsen overfor potentielle ansøgere på tværs af kommunerne. Dels giver det bedre mulighed for at udligne forskelle i ansøgerantal mellem kommunerne, så kommuner med få ansøgninger også får kvalificerede elever. Dette gør det lettere at tilgodese at få elever ud i amtets randområder. Også en del kommuner vurderer, at skoleoptaget giver bedre mulighed for at tilgodese, at der kommer tilstrækkeligt med elever til de små kommuner. Dog pointerer nogle kommuner, at de nu i højere grad uddanner folk, som de ikke selv vil få gavn af.

Omvendt vurderer en stor del af kommunerne samt aftager- og praktiksteder, at skoleoptaget er forbundet med **ulemper** og har betydet en forringelse i forhold til tidligere. Den mest gennemgående begrundelse er, at den personlige samtale med samtlige ansøgere mange steder er faldet bort. Dette vurderes at betyde, at ansøgerne nu primært udvælges ud fra deres formelle studiekompetencer, mens de personlige kompetencer, samt realismen i deres forventninger til arbejdets krav, har ringere mulighed for at blive vurderet. Flere kommuner fremhæver, at muligheden for at teste personer i forpraktik eller som ferieafløserer nu reelt er frafaldet med skoleoptaget, idet man ikke længere har garanti for at det er disse personer man senere vil modtage til ansættelse. Ligeledes anføres det, at de ikke på samme måde kan bruge sosu-uddannelserne i individuelle handlingsplaner i deres uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsats. Mange kommuner vurderer derfor, at skoleoptaget, som det fungerer nu, betyder en større risiko for at det ikke er de rigtige personer, der optages. Flere kommuner oplever, at skoleoptaget har betydet, at der nu er en meget større forskel på eleverne, hvilket betyder, at kommunerne nu bruger flere ressourcer på eleverne.

Parterne har uens holdninger og forventninger til skoleoptagets organisering

Parterne har forskelligt syn på, hvor godt organiseringen af skoleoptaget fungerer. Alle skolerne vurderer, at det fungerer meget godt eller godt. Det samme gælder hovedparten af fællesbestyrelsesmedlemmer (82%) og uddannelsesrådsmedlemmer (93%). Til forskel herfra mener en mere moderat andel (58%) af kommunerne, at organiseringen fungerer meget godt eller godt.

Tabel 5: Vurdering af organiseringen af skoleoptaget

		Hvordan godt fungerer organiseringen af skoleoptaget i praksis?	Total (N)*
		Meget godt/Godt	
Type	Sosu-skoler	100% (25)	100% (25)
	Amt	93% (13)	100% (14)
	Kommune	58% (142)	100% (245)
	Fællesbestyrelse	82% (44)	100% (54)
	Uddannelsesrådene	93% (39)	100% (42)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Tabel 6 nedenfor viser, at hovedparten af skolerne (88%) vurderer, at der er et godt samarbejde med henholdsvis kommuner og amt. Skolernes vurdering deles af hovedparten af amterne. I modsætning hertil er der en mere moderat andel af kommunerne som finder, at der er et godt samarbejde mellem dem og skolerne. Kommentarerne fra kommunerne indikerer, at en del af dem finder, at deres inddragelse i optagelsen er for begrænset, og at der er behov for at styrke dialogen og samarbejdet. Et af de forhold ved organiseringen, kommunerne fremhæver som vigtigt, er, at skolen i god tid bør informere om, hvilke personer kommunen skal ansætte. Når det ikke sker, er det omvendt et gennemgående kritikpunkt. På samme måde roser kommunerne skoler, der har organiseret optaget med personlige optagelsessamtaler, mens det modsatte kritiseres af mange. Ligeledes vurderes det som en svaghed ved organiseringen i de tilfælde, hvor den ikke har indbygget muligheden for at udnytte kommunernes viden, f.eks. fra forpraktik.

Tabel 6: Samarbejde mellem skole og amt/kommunerne om optagelsesprocedure

		Er der et godt samarbejde mellem Skolen og kommunerne om optagelsesproceduren?		Er der et godt samarbejde mellem skolen og amtet om optagelsesproceduren?	
		I høj grad/I nogen grad	Total (N)*	I høj grad/I nogen grad	Total (N)*
Type	Sosu-skoler	88% (22)	100% (25)	88% (21)	100% (24)
	Amt	-	-	91% (10)	100% (11)
	Kommune	66% (177)	100% (267)	-	-

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Undersøgelsen viser, at der er store forskelle på, hvor meget kommunerne inddrages i udvælgelsen samt hvilken dialog og informationsudveksling, der er mellem kommunerne og skolen. Hovedparten af kommunerne inddrages ikke ved vurderingen af eleverne ved optagelsen. Relativt flest inddrages ved optagelsen af sosu-hjælpere (33%) og sosu-assistenten (21%), mens kun få kommuner (6%) bliver inddraget ved optagelsen på grundforløbet og ved optagelsen på PGU (8%). (Se tabel 7 nedenfor).

Tabel 7: Kommunens involvering i vurderingen af eleverne ved optagelsen på....

	Kommunernes vurdering	
	Ja	Total (N)*
Grundforløbet	6% (14)	100% (225)
Sosu-hjælper	32% (76)	100% (235)
PGU	8% (13)	100% (156)
Sosu-assistent	21% (48)	100% (230)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Ligeledes har parterne meget forskellige opfattelser af, hvorvidt hhv. amtet og kommunerne **bør** være involverede i vurderingen af ansøgerne. (Se tabel 8 nedenfor).

Tabel 8: Parternes vurdering af, om kommunerne/amtet bør være involveret i vurderingen af eleverne ved optagelsen

		Bør kommunerne være involveret i vurderingen af eleverne ved optagelsen?		Bør amtet være involveret i vurderingen af eleverne ved optagelsen?	
		Ja	Total (N)*	Ja	Total (N)*
Type	Sosu-skoler	28% (7)	100% (25)	20% (5)	100% (25)
	Kommune	87% (226)	100% (261)	-	-
	Amt	-	-	0% (0)	100% (13)
	Fællesbestyrelse	38% (19)	100% (50)	31% (16)	100% (52)
	Uddannelsesrådene	47% (22)	100% (47)	36% (16)	100% (44)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Kun en mindre andel (28%) af skolerne vurderer, at kommunerne bør være involverede i vurderingen af eleverne ved optagelsen, mens hovedparten af kommunerne (87%) finder, at de bør være involverede. En del kommuner ønsker at få en større medindflydelse, f.eks. repræsentation ved samtale, gennemgang af ansøgninger, godkendelse af de udvalgte og evaluering og/ eller revidering af procedurer. Ingen af amterne har samme ønske som kommunerne om at være involverede i optagelsen.

De typisk nævnte argumenter for at kommunerne skal være mere involverede er, at de som ansættende myndigheder også skal have indflydelse på, hvem der ansættes. Dette begrundes bl.a. med, at det bedre vil sikre, at de personlige og sociale kompetencer vurderes hos ansøgerne, og at det vil sikre en bedre afstemning af forventninger og kultur mellem ansøger og ansætter. Argumenterne går også på, at skolerne og kommunerne vurderer ansøgerne "med forskellige øjne", og at deres forskellige perspektiver med fordel kan supplere hinanden, så man derved efterfølgende vil bruge færre ressourcer på uegnede elever.

Tabel 9: Vurdering af samarbejdet mellem fællesbestyrelsen/uddannelsesrådet og skolen

		Er der et godt samarbejde mellem fællesbestyrelsen/ uddannelsesrådene og skolen?	Total (N)*
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Fællesbestyrelse	90% (52)	100% (58)
	Uddannelsesrådene	77% (33)	100% (43)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Hovedparten af medlemmerne i fællesbestyrelsen og uddannelsesrådene vurderer, at der er et godt samarbejde med skolen. Kommentarerne fra både bestyrelses- og rådsmedlemmer indikerer dog, at der er stor forskel på samarbejdets omfang og karakter. Nogle steder anføres der at være et tæt samarbejde, mens der andre steder ikke vurderes at være etableret et samarbejde. Nogle steder stiller skoler løbende tal og statistikker over ansøgere og optagne elever til rådighed. Andre steder bliver bestyrelse og råd kun inddraget i tilfælde af problemer. Dialogen mellem parterne sker nogle steder løbende, mens den andre steder har været koncentreret om opstartsfasen i form af definition af optagelseskriterier m.v.

Skoleoptagets betydning for de optagne elevers forudsætninger

Parterne har meget forskellige vurderinger af, hvorvidt det direkte skoleoptag har ændret forudsætningerne hos de optagne elever i forhold til tidligere. En stor andel (64%) af kommunerne finder, at skoleoptaget har betydet en forringelse, mens de fleste skoler synes, at elevernes forudsætninger er uændrede (53%) eller forbedrede (47%).

Table 10: Vurdering af det direkte skoleoptags betydning for forudsætningerne hos de optagne elever i forhold til tidligere

		Har det direkte skoleoptag generelt ændret Forudsætningerne (kompetencer og motivation) hos de optagne elever i forhold til tidligere?			Total (N)*
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	47% (9)	53% (10)	,0% (0)	100% (19)
	Kommune	3% (7)	33% (76)	64% (147)	100% (9)
	Amt	33% (3)	56% (5)	11% (1)	100% (9)
	Fællesbestyrelse	34% (14)	49% (20)	17% (7)	100% (41)
	Uddannelsesrådene	36% (13)	44% (16)	19% (7)	100% (36)

Note: * Respondenter, der har svaret "Ved ikke", er undladt i denne analyse.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Parternes kommentarer fremhæver en del af de tidligere nævnte fordele og ulemper ved det direkte skoleoptag. Skolerne finder, at der nu bliver optaget flere studenter og elever med positive skoleerfaringer, og at der er kommet et større fokus på fagligheden. Modsat vurderer især kommuner, at der er kommet flere unge, der har mindre livserfaring og ikke besidder de samme personlige og sociale kompetencer som tidligere.

4.3. Information om sosu-reformen

Da sosu-reformen både indebærer ændringer af optagelsessystemet og uddannelsernes indhold nødvendiggør reformen selvsagt en informationsindsats. Dels i forhold til potentielle ansøgergrupper og dels i forhold til kommuner og praktiksteder. Som en del af undersøgelsen er parterne derfor blevet bedt om at vurdere, hvorvidt der er gennemført en tilstrækkelig informationsindsats i forbindelse med sosu-reformen. Herunder bl.a. hvorledes man vurderer skolernes informationsindsats overfor unge potentielle ansøgere i forbindelse med sosu-reformen.

Parterne er generelt tilfredse med skolernes informationsindsats

De fleste af adspurgte parter vurderer, at der fra skolernes side er gennemført en tilstrækkelig informationsindsats i forbindelse med sosu-reformen. Herunder både overfor unge ansøgere, ansøgere med anden etnisk baggrund og overfor praktiksteder/ansættende virksomheder. (Se tabel 11 nedenfor.

Tabel 11: Vurdering af skolernes informationsindsats overfor unge potentielle ansøgere i forbindelse med sosu-reformen

		Har skolen i forbindelse med sosu-reformen gennemført en særlig informationsindsats overfor...					
		Unge potentielle Ansøgere		Ansøgere med anden etnisk baggrund		Praktiksteder/ansættende virksomheder	
		I høj grad/I nogen grad	Total (N)*	I høj grad/I nogen grad	Total (N)*	I høj grad/I nogen grad	Total (N)*
Type	Sosu-skoler	64% (16)	100% (25)	81% (21)	100% (26)	83% (20)	100% (24)
	Amt	92% (11)	100% (12)	83% (10)	100% (12)	83% (10)	100% (12)
	Kommune	76% (137)	100% (181)	77% (125)	100% (163)	66% (130)	100% (198)
	Fællesbestyrelse	85% (50)	100% (59)	79% (46)	100% (58)	82% (45)	100% (55)
	Uddannelsesrådene	76% (34)	100% (45)	77% (33)	100% (43)	67% (32)	100% (48)
	Praktiksted	86% (6)	100% (7)	89% (8)	100% (9)	81% (13)	100% (16)
	Aftagervirksomhed	100% (6)	100% (6)	89% (8)	100% (9)	78% (14)	100% (18)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut – tilfredshedsundersøgelse

Blandt parterne kommenteres det, at det direkte skoleoptag har gjort det lettere at koordinere informationsindsatsen på tværs af kommuner og at lave fokuserede indsatser over for forskellige grupper. Rundt om i landet bliver der således afholdt åben-hus-arrangementer og informationsmøder. Der indrykkes annoncer i avis og radio, og der er tilgængelige pjecer på offentlige steder. Derudover afholdes der kurser for vejledere m.v. og samarbejdes med produktionskoler og andre erhvervsskoler.

Forbedringsmuligheder

Selvom de fleste finder, at informationsindsatsen har været tilstrækkelig, efterspørger kommuner samt praktik- og afgangsvirksomheder dog en informationsmæssig indsats, der bedre kan sikre at fremtidens ansøgere får mere realistiske forhåndsforventninger til de krav arbejdet stiller. De vurderer, at det direkte skoleoptag i sin nuværende form i for begrænset omfang tilgodeser dette.

Blandt kommuner samt praktik- og afgangsvirksomheder foreslås især, at vejledningen om arbejdets karakter og den praktiske del af uddannelsen styrkes. Det skal således være mere klart, hvilke opgaver, der typisk skal løses, og hvilke krav jobbet stiller. Andre forslag er en ung-til-ung indsats, mere information til folkeskolens studievejledere, samt flere og bedre mediespots, forbedring af hjemmesider m.v.

Undersøgelsen tyder også på, at informationsindsatsen varierer en del fra område til område. Tabel 12 nedenfor viser, at en moderat andel (43%) af henholdsvis kommunerne og amterne anfører, at de selv har iværksat en særlig informationsindsats om sosu-reformen, siden den blev gennemført.

Table 12: Amtets og kommunens informationsindsats om sosu-reformen

		Har amtet/kommunen selv iværksat en særlig informationsindsats om sosu-reformen, siden reformen er blevet gennemført?	Total (N)*
		Ja	
Type	Amt	43% (6)	100% (14)
	Kommune	44% (114)	100% (261)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Blandt de amter, som har iværksat en særlig informationsindsats, anføres det, at informationen hovedsageligt har været rettet mod det politiske niveau, hvor der er blevet informeret om reformens betydning for området.

Kommuner har især rettet informationen mod eget personale, herunder praktikvejlederne. Derudover har de også gennemført, eller deltaget i gennemførelsen af, information til praktiksteder, folkeskolens vejledere, produktionsskoler, AF, sprogskoler og jobcentre. Ligeledes er der afholdt temadage på folkeskoler, uddannelsesmesser samt virksomhedsdage m.v.

4.4. Reformens indførelse af supplerende kvalifikationskriterier

Reformens indførelse af skoleoptag betyder, at skolen skal optage de elever, som ud fra en samlet bedømmelse af ansøgerne vurderes bedst egnede. Vurderingen sker på baggrund af dels de generelle, i loven fastsatte adgangsbetingelser, dels af supplerende kvalifikationskriterier, der vedrører ansøgerens personlige forudsætninger for uddannelsen.

De supplerende personlige kvalifikationskriterier for optagelse på uddannelserne fastsættes af de regionale, ansættende, kommunale myndigheder og gælder for alle optag inden for det pågældende amt med tilhørende kommuner. Disse supplerende personlige kvalifikationskriterier kan fx være, at ansøgeren udtrykker interesse for og engagement i uddannelsen og arbejdet inden for uddannelsesområdet, tilkendegiver interesse og lyst til at indgå positivt i samarbejde med andre mennesker, giver udtryk for social forståelse og udtrykker interesse i fortsat personlig udvikling.

I det følgende belyses parternes vurdering af, hvor godt de supplerende kvalifikationskriterier fungerer. Dels i relation til at rekruttere de bedst egnede ansøgere, dels om der er en fælles forståelse af kriterierne mellem parterne.

Parterne er generelt enige om forståelsen af kvalifikationskriteriernes indhold

Parterne finder overvejende, at der er en fælles forståelse af optagelseskriterierne, om end andelen er lidt lavere blandt kommunerne (72%) end blandt skolerne (92%) og amterne (92%).

Tabel 13: Vurdering af den fælles forståelse af optagelseskriterierne mellem skole, kommuner og amt

		Er der mellem skole, kommuner og amt generelt en fælles forståelse af optagelseskriterierne?	Total (N)*
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Sosu-skoler	92% (23)	100% (25)
	Amt	93% (13)	100% (14)
	Kommune	72% (172)	100% (239)
	Fællesbestyrelse	73% (43)	100% (59)
	Uddannelsesrådene	79% (38)	100% (48)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Blandt parterne vurderes det gennemgående, at formuleringen af supplerende, offentlige kvalifikationskriterier i princippet er vigtig, da de overfører den samlede ansøgerskare tydeliggør krav og forventninger til uddannelsen. Dette anføres især at være vigtigt i de tilfælde, hvor skolen ikke afholder en samtale med ansøgerne.

Men parterne har forskelligt syn på hvor godt anvendelsen af de supplerende kvalifikationskriterier fungerer

Hovedparten af skolerne, amterne og medlemmer af fællesbestyrelser og uddannelsesråd er positive og finder, at de supplerende kriterier fungerer tilfredsstillende med hensyn til at få de bedst egnede elever optaget på uddannelserne. I kontrast hertil mener kun 39% af kommunerne at de fungerer tilfredsstillende. En del kommuner vurderer, at skolen ikke lægger vægt på kvalifikationskriterierne. Blandt kommunerne argumenteres det, at man alligevel oplever et stort frafald og at dette peger på, at kriterierne reelt har begrænset betydning med hensyn til at optage de rette ansøgere. Evaluator vurderer, at undersøgelsens svar og kommentarer indikerer, at mange af svarpersonerne i kommunerne har begrænset indsigt i reformens indførelse af de supplerende kvalifikationskriterier.

Tabel 14: Vurdering af, om supplerende kvalifikationskriterier fungerer tilfredsstillende i forhold til at få de bedst egnede elever optaget på uddannelserne

		Fungerer de supplerende kvalifikationskriterier tilfredsstillende i forhold til at få de bedst egnede elever optaget på uddannelserne?	
		I høj grad/I nogen grad	Total (N)*
Type	Sosu-skoler	83% (20)	100% (24)
	Amt	92% (11)	100% (12)
	Kommune	39% (57)	100% (147)
	Fællesbestyrelse	69% (36)	100% (52)
	Uddannelsesrådene	69% (24)	100% (35)

Note: * Respondenter, der har svaret "Ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Blandt parterne anføres det, at den reelle anvendelse af kriterierne er begrænset og at de mest har betydning i de tilfælde, hvor der er flere kvalificerede ansøgere, end der kan optages. Flere skoler anfører, at der i deres område er så få ansøgere, at næsten alle optages. Ligeledes anføres det, at de supplerende kvalifikationskrav ofte har et relativt overordnet præg, idet de skal tilgodesee kommunernes forskellighed i deres krav til eleverne.

En del kommuner har indtryk af, at skolen lægger begrænset vægt på kvalifikationskriterierne. Blandt kommunerne argumenteres det, at man alligevel oplever et stort frafald, og at dette peger på, at kriterierne reelt har begrænset betydning med hensyn til at optage de rette ansøgere.

4.5. Formidlingen af ansættelsesaftaler

Efter sosu-reformen er de kommunale myndigheder fortsat arbejdsgivere for elever i social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og i den pædagogiske grunduddannelse. Dette betyder, at der, som hidtil, skal indgås en ansættelsesaftale, der sikrer eleven ansættelse med overenskomstmæssig løn i en periode, der svarer til elevens samlede uddannelsesforløb. Skolen formidler ansættelsesaftalen og hjælper med til, at ansættelseskontrakten underskrives af parterne i tilknytning til optagelsen. For elever på grundforløbet formidler skolen ansættelsesaftalen, således at aftalen indgås i forbindelse med grundforløbets afslutning.

I det følgende belyses parternes vurdering af skolernes formidling af ansættelsesaftaler.

Parterne er overvejende tilfredse med skolens formidling af ansættelsesaftaler

Hovedparten af amterne (88%) og kommunerne (78%) finder, at skolerne i høj grad/nogen grad har en tilfredsstillende formidling af ansættelsesaftaler ved optagelsen.

Blandt amterne begrundes det blandt andet med, at skolerne, amtet og kommunerne har et tæt samarbejde vedrørende optaget på sosu-hjælperuddannelsen. Et amt anfører, at der for sosu-assistentuddannelsens vedkommende er nedsat et ansættelsesudvalg med repræsentanter fra de involverede praksisområder. Herved sikres information om optaget. Et andet amt fremhæver, at skolen, så vidt det er muligt, søger at tilgodese både elevernes og kommunernes interesser, således at elever ansættes i deres hjemkommune eller meget tæt på hjemkommunen.

Kommunerne ser dog alligevel nogle forbedringsmuligheder

Selvom hovedparten af kommunerne er tilfredse med formidlingen kommenterer mange, at der er forbedringsmuligheder. En del kommuner vurderer, at tidsfristen oftest er for kort til at gennemføre en tilfredsstillende ansættelsesprocedure, og at man får for lidt information fra skolen vedrørende de personer, kommunen tilbydes at ansætte. Der ønskes viden om tidligere beskæftigelse og motivation for at søge uddannelsen. En kommune kommenterer eksempelvis, at ”det er uheldigt, at skolerne skriver til de optagne, at de er optaget, og at de vil få tilsendt en kontrakt fra kommunen i løbet af få dage, før det er afklaret, om kommunen har nogle indsigelser”.

Andre kommuner anfører, at de får en tilfredsstillende oversigt over, hvilke elever man bliver tilbudt, og god information. De finder, at der er en god formidling, og at skolen er hurtig til at orientere om, hvem der skal udarbejdes kontrakt til.

Kommunernes kommentarer indikerer, at skolernes formidling af ansættelsesaftaler er noget, kommunerne i begrænset omfang er involveret i, og at det er forskelligt fra kommune til kommune, hvorledes det er organiseret. En stor del af kommunerne kommenterer, at det er

skolen, der fordeler eleverne, og at det er kommunerne, der får dem tildelt via skolens ”visitation”. De anfører derfor, at de ikke er involveret og derfor har vanskeligt ved at forholde sig til spørgsmålet. En kommune udtaler således: ”Det er skolen, der fordeler eleverne – også fra grundforløbet. Og da kommunen ikke informeres om antal potentielle grundforløbselever, kan spørgsmålet ikke besvares”. En del kommuner tilføjer, at hvis der ansættes elever med for dårlige forudsætninger, bliver de ikke ansat på normale betingelser bagefter.

4.6. Reformens nye elementer i uddannelsernes indhold

Et af sosu-reformens overordnede mål er at skabe gode og tidssvarende uddannelser, der kan tiltrække tilstrækkelig og kvalificeret arbejdskraft til social- og sundhedssektoren. Reformen lægger op til, at uddannelserne på en mere integreret måde styrker både de faglige og personlige kompetencer.

For at opnå disse hovedmål omfatter reformen en lang række ændringer i både uddannelsernes optagelsessystem, struktur og indhold. Herunder bl.a. indførelse af direkte skoleoptag, forlængelse af uddannelsernes skoledele med flere grundfag, styrkelse af sammenhængen mellem skoleundervisning og praktikundervisning og indførelse af personlig uddannelsesplan. Dette afsnit belyser parternes vurdering af de væsentligste nye elementer, som reformen har medført i uddannelsernes indhold og organisering. I undersøgelsen har parterne bl.a. vurderet følgende elementer:

- Indførelse af grundforløbet i stedet for det tidligere indgangsår. Giver grundforløbet generelt eleverne en tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne
- Forlængelsen af uddannelsernes skoledele. Hvilken betydning dette har for elevernes faglige og personlige kompetencer.
- Vurdering af reformens større hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og deres individuelle måder at lære på.
- Delvis temabaserede undervisning. Hvorvidt vurderes den temabaserede undervisning at udgøre et kvalitetsløft af uddannelserne?

I det følgende belyses parternes vurdering af sosu-reformens ændringer i uddannelsernes indhold.

Skolernes ændringer af uddannelsernes indhold og opbygning er stadig i gang

Indledningsvis skal det fremhæves at dette afsnit belyser en ændringsproces, som stadig er i gang og at det dermed primært er parternes holdninger til reformens elementer, der belyses. Alle skolernes ledelse har i tilfredshedsundersøgelsen svaret, at skolen i høj grad/nogen grad er færdig med at gennemføre de ændringer af uddannelsernes indhold og opbygning, som skal til for at opfylde reformens mål om at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer. Dog fremhæver mange skoler, at implementeringen af de nye pædagogiske metoder er en vedvarende proces og at blandt andet følgende elementer stadig er under udvikling:

- Redskaber, som den personlige uddannelsesplan, logbog, porteføljemateriale og andet materiale, som skal sikre den enkelte elev en mere "personlig vej" gennem uddannelsen.
- Redskaber, som gør det lettere at vurdere de personlige kompetencer i en prøvesituation.

Derudover arbejdes løbende med opfølgning på evalueringer og erfaringer, der opnås fra de gennemførte hold.

Parterne vurderer at grundforløbet giver tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne, men at det har mangler i forhold til det tidligere indgangsår

Undersøgelsen viser, at parterne generelt finder, at grundforløbet giver tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne, men at parterne i mindre grad mener, at grundforløbet udgør en forbedring sammenlignet med det tidligere indgangsår. Gennemgående vurderes det, at grundforløbet har begrænset praktik, og at det dermed mister en del af sit afklarende og forberedende element i forhold til de krav, arbejdet stiller.

Tabel 15 nedenfor viser, at hovedparten (74-83%) af de adspurgte vurderer, at grundforløbet i høj grad/nogen grad giver eleverne tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne.

Tabel 15: Vurdering af grundforløbet som forberedelse til optagelse på uddannelserne

		Giver grundforløbet generelt eleverne en tilstrækkelig god forberedelse til optagelse på uddannelserne?	Total
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Sosu-skoler	83% (20)	100% (24)
	Uddannelsesrådene	74% (26)	100% (35)
	Fællesbestyrelse	80% (37)	100% (46)
	Praktiksted	80% (16)	100% (20)
	Aftagervirksomhed	81% (13)	100% (16)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Dog er der en ret stor del af skolerne (43%) som finder, at elever, der gennemfører grundforløbet, generelt har dårligere forudsætninger for at starte på uddannelserne, end de tidligere havde efter indgangsåret. (Se tabel 16 nedenfor) Skolerne vurderer gennemgående, at grundforløb med fleksibel længde giver bedre muligheder for at imødekomme behov for specialpædagogisk hjælp og at bevidstgøre de meget unge elever. Dog er der mange skoler, der fremhæver, at grundforløbet mangler praktikken som afklarende element, og at dette er forringelse i forhold til det tidligere indgangsår.

Tabel 16: Vurdering af, om grundforløb med fleksibel længde giver bedre forudsætninger for at starte på uddannelserne

		Har elever, der har gennemført grundforløb med fleksibel længde, bedre forudsætninger for at starte på uddannelserne, end eleverne tidligere havde efter indgangsåret?			Total
		Eleverne har generelt bedre forudsætninger i dag	Det er generelt det samme som før	Eleverne har generelt dårligere forudsætninger i dag	
Type	Sosu-skoler	19% (4)	38% (8)	43% (9)	100% (21)
	Amt	63% (5)	38% (3)	0% (0)	100% (8)
	Kommune	21% (28)	44% (60)	35% (47)	100% (135)
	Fællesbestyrelse	57% (20)	31% (11)	11% (4)	100% (35)
	Uddannelsesrådene	32% (9)	43% (12)	25% (7)	100% (28)
	Praktiksted	100% (11)	0% (0)	0% (0)	100% (11)
	Aftagervirksomhed	86% (6)	0% (0)	14% (1)	100% (7)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Samme svarmønster præger kommunerne, hvor 35% finder, at grundforløbet giver dårligere forudsætninger end det tidligere indgangsåret. På den ene side vurderer kommunerne princippet i om et grundforløb med fleksibel længde som godt, idet det kan støtte de svage elever ved forlængelse. På den anden side vurderer en del kommuner, at praktikken fylder for lidt i grundforløbet. De finder, at det tidligere indgangsåret i kraft af længerevarende praktik indenfor børne- og ældreområdet, samt fysisk-psykisk handicappede, bevirkede, at eleverne var mere afklarede i deres valg af uddannelse. Det nævnes også, at indgangsåret udmærkede sig ved mere praktik end teori, og at denne sammensætning i højere grad kunne tilgodesee elever, der er ikke er så bogligt stærke.

Svarene fra praktik- og aftagervirksomheder skal tages med forbehold, idet en del kommenterer, at de har begrænset viden om, hvad der foregår på skolen, og at de indtil nu har mødt for få elever til at have et sammenligningsgrundlag. Dog anfører flere, at de har et positivt indtryk af grundforløbet med fleksibel længde, idet de blandt andet vurderer, at det giver eleverne bedre mulighed for at få en individuel forlængelse af "snuse-praktikken".

Reformens forlængelse af uddannelsernes skoledele vurderes overvejende positivt

Reformens forlængelse af uddannelsernes skoledele med flere grundfag vurderes af parterne overvejende at have styrket elevernes faglige kompetencer. (Se tabel 17 nedenfor).

De vurderer, at styrkelsen af elevernes faglige kompetencer, herunder bl.a. skriftlig og mundtlig kommunikation, er relevant, da arbejdet lægger stigende vægt på sådanne kompetencer. På tværs af parterne vurderes det, at forlængelsen med grundfagene styrker elevernes skriftlige kommunikationskompetencer, og at dette har en øget betydning i en arbejdssammenhæng.

Denne kompetence vurderes som nødvendigt, da der i dag stilles større krav til dokumentation og formulering af mål, handleplaner, livshistorie mm., som kræver, at eleverne er bedre rustede end tidligere med hensyn til både mundtlig og skriftlig formuleringsevne. Ligeledes vurderes det, at reformens fokus på de personlige kompetencer og synliggørelsen af dem har betydet en styrkelse af uddannelsen, idet eleverne bliver mere bevidste om den faglige såvel som den personlige udvikling. Flere kommuner, samt aftager- og praktikvirksomheder kommenterer, at man nu møder flere elever, som er meget mere reflekterende end tidligere, og som stiller større krav til vejledernes faglige såvel som pædagogiske kompetencer.

Tabel 17: Vurdering af forlængelsen af uddannelsernes skoledele – betydning for faglige kompetencer

		Med reformen blev uddannelsernes skoledele Forlænget med almene fag. Har dette medført en Forbedring af elevernes faglige kompetencer?			Total*
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	89% (23)	12% (3)	0% (0)	100% (26)
	Amt	100% (7)	0% (0)	0% (0)	100% (7)
	Kommune	38% (75)	53% (104)	9% (18)	100% (197)
	Fællesbestyrelse	67% (10)	20% (3)	13% (2)	100% (15)
	Uddannelsesrådene	63% (24)	34% (13)	3% (1)	100% (38)
	Praktiksted	24% (5)	67% (14)	10% (2)	100% (12)
	Aftagervirksomhed	33% (4)	42% (5)	25% (3)	100% (12)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

På den anden side vurderer en del af parterne, især kommuner, samt praktiksteder og aftagervirksomheder, at grundfagene kan udgøre en barriere for de bogligt svage elever. De vurderer, at forlængelsen af skoledelene kan medføre en polarisering mellem eleverne, hvor de stærke elever opnår et godt fagligt fundament, mens de svage elever har svært ved at overkomme både grund- og områdefagene. Grundfagene vurderes at kunne tage plads for den faglige viden, som eleverne burde have, når de starter i praktik. Nogle praktiksteder giver eksempler på, at eleverne ikke har gennemgået et førstehjælpskursus, at de ved for lidt om forflytningsteknik, rensning af sår m.v. Sådanne ønsker fra praktiksteder har ikke dækning i bekendtgørelsen. Evaluator vurderer, at dette peger på, at der er behov for bedre forventningsafstemning mellem skolerne og praktikstederne.

Reformens betoning af øget individuelt hensyn til elevernes måder at lære på vurderes som et fremskridt, men også som en stor opgave for praktikstederne

Hovedparten (hhv. 59% og 63%) af de adspurgte praktiksteder og aftagervirksomheder finder, at reformens øgede betoning af at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger og måder at lære på, repræsenterer en forbedring af uddannelserne. Dog fremhæver de samtidig, at der er kommet større spredning mellem elevernes forudsætninger, og at dette stiller store krav til praktikstedernes vejledning og støtte. Den gennemgående vurdering er, at det er godt at tage udgangspunkt i den enkeltes kompetencer, og at praktikvejledningen nu mere tilpasses efter elevernes individuelle behov. Dog fremhæves det, at det på den anden side er en stor uddannelsesopgave, der lægges på praktikstederne. Den gennemgående vurdering er således, at det er godt at tage udgangspunkt i den enkeltes kompetencer, men at det på den anden side er en stor uddannelsesopgave, der lægges på praktikstederne. Enkelte institutioner udtrykker det forbehold, at for megen hensyntagen til individuel læring kan betyde en slækkelse af de faglige krav.

Temabaseret undervisning vurderes positivt –men også som en udfordring

Parterne vurderer gennemgående, at den temabaserede undervisning i princippet udgør en forbedring af uddannelserne og styrker elevernes forudsætninger for at se det hele menneske i pleje- og omsorgsarbejdet. De vurderer, at der er kommet mange nye funktioner i sundhedspleje, og at temaundervisningen giver god mulighed for at kæde disse sammen. Hovedparten af skolerne (84%) vurderer, at den temabaserede undervisning udgør et kvalitetsløft af uddan-

nelserne, hvilket også vurderes af de fleste adspurgte praktiksteder og aftagervirksomheder (58-67%). Dog anfører en del af praktikstederne og aftagervirksomhederne, at de har begrænset indsigt i temaundervisningens organisering og derfor har vanskeligt ved at vurdere dens betydning. Blandt skolerne, som generelt har en positiv vurdering af den tematiserede undervisning, fremhæves det, at temabaseret undervisning har været et udviklingstræk i en del år og dermed ikke har været noget nyt i kraft af reformen. Dette anføres at gælde både for PGU-uddannelsen samt hjælper- og assistentuddannelsen.

Tabel 18: Vurdering af den temabaserede undervisning

		Med reformen skal skoleundervisningen på både grundforløbet og uddannelserne organiseres i temaer, som styrker elevernes tværfaglige forståelse. Udgør den temabaserede undervisning et kvalitetsløft af uddannelserne?			Total*
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	84% (21)	16% (4)	0% (0)	100% (25)
	Praktiksted	58% (11)	37% (7)	5% (1)	100% (19)
	Aftagervirksomhed	67% (8)	17% (2)	17% (2)	100% (12)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Selvom de generelt har en positiv holdning til temaundervisningen er der enkelte aftager- og praktikvirksomheder, som udtrykker betænkelighed med hensyn til, at temaundervisningen kan tage for meget tid fra den faglige undervisning. Blandt praktiksteder og aftagervirksomheder fremhæves det også som vigtigt, at der fra skolens side afsættes tilstrækkelig tid til vejledning af eleverne, og at der gerne må være en vis styring fra skolens side mht. elevernes valg af emner for opgaver.

4.7. Klageadgang og klageudvalg

Jævnfør loven om de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser⁵ nedsætter Fællesbestyrelsen et klageudvalg for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Klageudvalget består af en formand (fællesbestyrelsens formand) og 2 medlemmer, som repræsenterer henholdsvis kommunalbestyrelserne i amtet og de færdiguddannedes organisationer. Klageudvalgets opgave er at behandle klager over afgørelser, der vedrører de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Klageadgangen omfatter alene uddannelsesmæssige forhold og således ikke forhold inden for det arbejdsretlige eller ansættelsesretlige område. Eksempelvis kan følgende klager indbringes for Klageudvalget:

- Klager over en skoleleders afgørelse i spørgsmål vedrørende uddannelserne
- Klager over en eksamination
- Klager over afgørelser, som træffes af praktikstedet i spørgsmål vedrørende uddannelserne.

Dette afsnit belyser parternes vurdering af, hvor godt klageudvalget fungerer.

⁵ Lov nr. 343 af 16. maj 2001, § 21 og § 39.

Parterne vurderer generelt at klageudvalget fungerer godt

Langt hovedparten af de adspurgte vurderer, at klageadgangen og klageudvalget fungerer hensigtsmæssigt. Mange anfører, at man indtil nu ikke har været involveret i klagesager.

Tabel 19: Vurdering af klageadgangens/klageudvalgets måde at fungere på

		Fungerer klageadgangen/klageudvalget hensigtsmæssigt?	Total*
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Sosu-skoler	85% (17)	100% (20)
	Amt	92% (12)	100% (13)
	Kommune	92% (46)	100% (50)
	Fællesbestyrelse	83% (49)	100% (48)
	Uddannelsesrådene	89% (23)	100% (26)
	Praktiksted	90% (9)	100% (10)
	Aftagervirksomhed	100% (8)	100% (8)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Hovedparten af de adspurgte medlemmer af fællesbestyrelser og uddannelsesråd vurderer, at antallet af klager efter reformen er uændret. De forhold, som klagerne typisk drejer sig om, er følgende:

- Lærernes vurdering i de enkelte fag
- Manglende vejledning til opgaveskrivning
- Manglende støtte og opbakning under uddannelsen
- Klage over praktikvejledning på praktikstedet
- Klager over meritvurdering.

Flere fremhæver dog, at antallet af klager er så begrænset, at det er vanskeligt at drage sammenligninger.

Klageudvalgenes arbejde er stadig ved at finde sin form – og ses flere forbedringsmuligheder

Sammenfattende peger dette på, at klageudvalgene efter reformen nu gennemgår en proces, hvor de får konkretiseret deres kompetencer og procedurer. Ligeledes peger parternes kommentarer på, at der er behov for, at klageudvalgene udformer statistik og tilbagemelding om deres afgørelser for at styrke læringsperspektivet. Heri ligger der givetvis et urealiseret potentiale.

På spørgsmålet om, hvad der eventuelt kan forbedres ved klageadgangen og klageudvalgenes arbejde, er der enkelte spredte forslag. Herunder blandt andet følgende:

- At det er svært at leve op til klagesagernes 14-dages regel, og at papirgangene er tunge.
- At der er behov for klarere retningslinjer for behandling af klagen og klageudvalgets kompetencer. Herunder hvilke krav, der kan stilles til praktikken, samt hvornår klageudvalget kan omstøde en afgørelse, og hvornår det ikke kan. Flere steder er der afholdt temadage om klageudvalget, hvor fokus blandt andet har været på, at klagekriterier og fremgangsmåde skal beskrives tydeligere.

- At mange elever ikke er vidende om klageadgangen, og hvor de skal henvende sig. Ligeledes vurderes det, at de skriftlige formkrav til klagen er indviklet for eleverne og med fordel kunne forenkles i form af et skema, som eleverne kunne gå frem efter. Herunder hvad klagen skal indeholde, og i hvilken rækkefølge indholdet skal beskrives.
- At der bør være en samlet afrapportering fra udvalget, der opgør klagerens art, og hvor mange der imødekommes m.v.
- At der bør være en tilbagemelding fra klageudvalget til skoler og praktiksteder så man bedre kan lære af afgørelserne.

4.8. Reformens betydning for praktikuddannelserne

Intentionerne i sosu-reformen er at styrke sammenhængen mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen, således at den støtter elevernes aktive læring. Vekselvirkningen mellem skoleundervisning og praktikuddannelse skal styrke elevens aktive tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger – dvs. både faglige og personlige kompetencer.

Reformen lægger derfor op til et tæt samarbejde mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen og en sikring af, at der i såvel skoleundervisningens som praktikuddannelsens tilrettelæggelse og gennemførelse foretages en sammentænkning af de faglige og de personlige kompetencer, som eleverne skal erhverve sig i uddannelserne. For at styrke helheden og sammenhængen i elevens uddannelsesforløb formulerer eleven forud for hvert skole- og praktikforløb, sammen med henholdsvis skole og praktiksted, sine personlige og faglige læringsmål for den efterfølgende periode. Uddannelsesplanen kan ændres efter behov og skal fastholdes i en personlig uddannelsesbog.

I undersøgelsen er parterne blevet spurgt om, hvorvidt reformen har forbedret forskellige aspekter af praktikuddannelsen. De har bl.a. vurderet følgende spørgsmål:

- Vurderingen af sammenhængen mellem skoleundervisning og praktikuddannelse. Herunder hvorvidt har reformen opleves at have forbedret skolernes forberedelse af eleverne til praktikken? Ligeledes belyses hvorvidt reformen opleves at have forbedret samarbejdet mellem skoler og praktiksteder og hvorvidt der er en bedre indholdsmæssig sammenhæng mellem skole- og praktikdelen efter reformen?
- Reformens betydning for praktikanternes kompetencer. Dels i forhold til det grundlæggende sociale, pædagogiske og sundhedsfaglige arbejde. Dels i forhold til praktikanternes personlige og sociale kompetencer samt lærings- og udviklingskompetencer?

Reformen vurderes overvejende at have fastholdt eller styrket praktikuddannelsens kvalitet –kommuner og praktiksteder har dog forbehold på nogle punkter

Størstedelen af parterne finder, at praktikuddannelsens kvalitet er uændret eller forbedret. Kun lave andele finder, at reformen har betydet en forringelse. (Se tabellerne 20-23 nedenfor) Reformen vurderes overvejende at have fastholdt eller forbedret praktikvilkårene for de unge elever, samarbejdet mellem skoler og praktiksteder, og vejledningen på praktikstederne. Derudover vurderer de fleste ligeledes, at den indholdsmæssige sammenhæng mellem skoledel og praktikdel er forbedret eller uændret efter reformen.

En undtagelse fra dette mønster er kommunernes vurdering af skolernes forberedelse af eleverne til praktikken, hvor en relativt stor andel (26%) finder, at reformen har betydet en forringelse. Kommunernes vurderinger er meget blandede. På den ene side vurderer mange kommuner, at der nu etableret nogle gode redskaber og styrkede rammer for praktikuddannelsen og samarbejdet. Herunder bl.a. nye praktikvejlederkurser, som har givet vejlederne bredere, pædagogiske vejledningskompetencer og øget fokus på vejlederfunktionen.

På den anden side peger mange kommuner og praktiksteder på mangler i relation til at skabe sammenhæng mellem skoledelen og praktikdelen. Herunder bl.a. at en del af skolerne opleves at have reduceret tiden der afsættes til at samarbejde med praktikstederne. Ligeledes opleves mange elever som uforberedte i forhold til hvad det er de skal ud og praktisere. Det opleves at uddannelsen har et større element af selvstudium med mere gruppearbejde og mange fordybelsestimer, hvor eleverne er mere overladt til sig selv. Dette opleves at give dem en for svag og uens forberedelse med hensyn til områdefagene samt de basale teoretiske og praktiske forudsætninger for de konkrete opgaver i sundhedsplejen.

Praktikstedernes kommentarer nævner generelt de samme forhold som kommunerne. Praktikstederne vurderer gennemgående, at praktikvejledningen og samarbejdet med skolerne er styrket, samt at man som praktiksted er mere fokuseret på den enkelte praktikelevs behov. Blandt praktikstederne anføres det dog ligeledes, at praktikelevernes teoretiske og praktiske forudsætninger for praktikken er blevet mere spredt.

Tabel 20: Vurdering af reformens betydning for elevernes forberedelse til praktikken

		Hvorvidt har reformen forbedret skolernes forberedelse af eleverne til praktikken?			Total*
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	32% (8)	68% (17)	0% (0)	100% (25)
	Amt	63% (5)	38% (3)	0% (0)	100% (88)
	Kommune	16% (35)	58% (124)	26% (56)	100% (215)
	Fællesbestyrelse	30% (12)	58% (23)	13% (5)	100% (40)
	Uddannelsesrådene	37% (15)	54% (22)	10% (4)	100% (41)
	Praktiksted	67% (12)	28% (5)	6% (1)	100% (18)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Tabel 21: Hvorvidt har reformen forbedret praktikuddannelserne med hensyn til samarbejdet mellem skoler og praktiksteder?

		Hvorvidt har reformen forbedret praktikuddannelserne med hensyn til samarbejdet mellem skoler og praktiksteder?			Total
		Forbedring	Uændret	Forringelse	
Type	Sosu-skoler	40% (10)	60% (15)	0% (0)	100% (25)
	Amt	62% (8)	39% (5)	0% (0)	100% (13)
	Kommune	18% (45)	70% (173)	11% (28)	100% (246)
	Fællesbestyrelse	37% (17)	59% (27)	4% (2)	100% (46)
	Uddannelsesrådene	43% (19)	50% (22)	7% (3)	100% (44)
	Praktiksted	64% (14)	36% (8)	0% (0)	100% (22)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Table 22: Has the reform improved practical training with regard to supervision at practice sites?

		How much has the reform improved practical training with regard to supervision at practice sites?			Total*
		Improvement	Unchanged	Deterioration	
Type	Amt	54% (7)	46% (6)	0% (0)	100% (13)
	Fællesbestyrelse	26% (12)	70% (33)	4% (2)	100% (47)
	Kommune	46% (114)	52% (129)	2% (5)	100% (248)
	Praktiksted	35% (7)	55% (11)	10% (2)	100% (20)
	Sosu-skoler	38% (8)	62% (13)	0% (0)	100% (21)
	Uddannelsesrådene	45% (18)	50% (20)	5% (2)	100% (40)

Note: *Respondents, who have answered "not at all", are not included in the percentage.

Source: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Table 23: How much has the reform improved practical training with regard to better content-related connection between school and practice?

		How much has the reform improved practical training with regard to better content-related connection between school and practice?			Total*
		Improvement	Unchanged	Deterioration	
Type	Sosu-skoler	33% (8)	67% (16)	0% (0)	100% (24)
	Amt	55% (6)	36% (4)	9% (1)	100% (11)
	Kommune	25% (55)	61% (136)	14% (32)	100% (223)
	Fællesbestyrelse	35% (16)	57% (26)	9% (4)	100% (46)
	Uddannelsesrådene	39% (15)	59% (23)	3% (1)	100% (39)
	Praktiksted	30% (6)	55% (11)	15% (3)	100% (20)

Note: *Respondents, who have answered "not at all", are not included in the percentage.

Source: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Practical and work effectiveness assess that the reform is strengthening students' professional and personal competences

The main part of the surveyed practice sites and work effectiveness assess that the reform has meant either improvement or maintenance of practitioners' *professional competences* in relation to the fundamental social, pedagogical and health-related work. Only a few think that the reform has led to a deterioration. (See table 22 below). Among the practical and work effectiveness who find that practitioners' competences are improved, this is justified, for example, by the fact that the reform has strengthened practitioners' awareness of the development of their personal and professional competences, including their limits for what they can do. Likewise, they are typically assessed as more competent in terms of written and oral communication.

Table 24: Assessment of the reform's significance for practitioners' competences in relation to the fundamental social, pedagogical and health-related work

		Do you assess that the reform has meant an improvement of practitioners' competences in relation to the fundamental social, pedagogical and health-related work?			Total*
		Improvement	Unchanged	Deterioration	
Type	Praktiksted	45% (9)	45% (9)	10% (2)	100% (20)
	Aftagervirksomhed	39% (5)	46% (6)	15% (2)	100% (13)

Note: *Respondents, who have answered "not at all", are not included in the percentage.

Source: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Dog opleves det at der er blevet større spredning på praktikanternes alder og forudsætninger. Omvendt opleves det at en del af de svage falder fra. Blandt de aftager- og praktikvirksomheder, der finder at praktikanternes kompetencer er forringede opleves det opleves det, at især de svagere elevers uddannelse har lidt under, at eleverne har måttet bruge for mange ressourcer på at klare grundfagene – på bekostning af de områdefaglige dele i uddannelsen. En del af de adspurgte praktiksteder vurderer ligeledes, at eleverne er meget forskellige, og at reformens muligheder for et fleksibelt grundforløb ikke synes at have udlignet forskellighederne væsentligt. En del af de meget unge praktikanter vurderes at mangle den modenhed og generelle arbejdspladserfaring, som jobbet kræver.

Hovedparten af de adspurgte aftagervirksomheder og praktiksteder finder, at reformen har bidraget til at styrke praktikanternes *personlige kompetencer*, herunder sociale og samt lærings- og udviklingskompetencer. (Se tabel 25-26 nedenfor). Flere anfører i deres kommentarer, at uddannelsesplanen og uddannelsessamtalerne karakteriseres er gode redskaber til at fastholde fokus op udviklingen af både de faglige og personlige kompetencer i forløbet.

Tabel 25: Har reformen bidraget til at styrke praktikanternes personlige og sociale kompetencer?

		Har reformen bidraget til at styrke praktikanternes personlige og sociale kompetencer?	Total*
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Praktiksted	93% (14)	100% (15)
	Aftagervirksomhed	92% (12)	100% (13)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Tabel 26: Har reformen bidraget til at styrke praktikanternes lærings- og udviklingskompetencer?

		Har reformen bidraget til at styrke praktikanternes lærings- og udviklingskompetencer?	Total*
		I høj grad/I nogen grad	
Type	Praktiksted	88% (15)	100% (17)
	Aftagervirksomhed	100% (10)	100% (10)

Note: *Respondenter, der har svaret "ved ikke", indgår ikke i procentueringen.

Kilde: Teknologisk Institut - tilfredshedsundersøgelse

Selvom aftagervirksomheder og praktiksteder gennemgående har en positiv vurdering af reformens betydning for praktikanternes personlige/sociale og læringskompetencer, anfører de også en række forbehold. Herunder bl.a. at de stærke elever er blevet dygtigere, men at der kommet flere ind på uddannelserne, som ikke er kvalificerede. En del tilføjer i den forbindelse, at personlige, sociale kompetencer kun i begrænset omfang er noget, der kan "læres", og at disse kompetencer primært skal identificeres ved selve rekrutteringen og optagelsen på uddannelsen. Ligeledes vurderes det at det især er de stærke elever, som formår at udvikle læringskompetencer og at arbejde selvstændigt, mens bogligt svagere elever lettere bliver fortabte og bruger mange ressourcer på at "lære at lære"

4.9. Den personlige uddannelsesplan

Et af redskaberne til at sikre sammenhængen mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen er elevens personlige uddannelsesplan, der udarbejdes i samarbejde med eleven ved begyndelsen af uddannelsesforløbet og indgår i tilrettelæggelsen af den enkelte elevs uddannelsesforløb.

Systemet med en personlig uddannelsesplan er en nydannelse, der dels udspringer af den større fleksibilitet i, og individualisering af, uddannelserne, som reformen lægger op til, dels følger af ønsket om at styrke den enkelte elevs arbejde med at sætte mål for sit uddannelsesforløb. Systemet er tidligere introduceret i folkeskolen og i erhvervsuddannelserne.

Parterne er i undersøgelsen blevet spurgt om, i hvilken udstrækning den personlige uddannelsesplan er taget i anvendelse, og hvor godt dens anvendelse fungerer.

Uddannelsesplanen vurderes som et godt redskab til at skabe sammenhæng mellem skoledel og praktikdel

Parternes vurderer overordnet, at uddannelsesplanen i princippet er det rette redskab til at skabe sammenhæng mellem skoledel og praktikdel. Det opleves som et godt redskab til de obligatoriske samtaler, og de fleste vurderer at uddannelsesplanens anvendelse fungerer godt. Hovedparten af sosu-skolerne (93%), amterne (93%) og praktikstederne (86%) vurderer, at den personlige uddannelsesplan i høj grad/nogen grad fungerer godt mens andelen er lidt lavere blandt kommunerne (59%).

Parterne vurderer dog, at der er forbedringsmuligheder i selve anvendelsen af uddannelsesplanen

Selvom hovedparten vurderer, at uddannelsesplanen fungerer godt så peger parternes kommentarer på, at der stadig mangler en del i uddannelsesplanens implementering. Skolernes kommentarer peger på, at man generelt stadig er i gang med at forbedre uddannelsesplanens implementering. Kommentarer fra kommuner og praktiksteder indikerer, at den personlige uddannelsesplan mellem skole og praktik ikke opleves at være blevet en naturlig del af uddannelsesforløbet. Eleverne opleves i begrænset og meget svingende omfang at føle ejerskab over uddannelsesplanen og at forstå dens anvendelse.

På spørgsmålet om hvorvidt henholdsvis eleverne, praktikstederne og skolen opfylder deres ansvar for at følge op på uddannelsesplanen svarer hovedparten af både skoler, kommuner og praktiksteder, at de respektive parter i høj grad/nogen grad opfylder deres ansvar for at følge op på planen. Dog vurderer en relativt moderat andel af kommunerne (52%), at eleverne generelt opfylder deres ansvar for at følge op på uddannelsesplanen. Selvom hovedparten vurderer, at både eleven, skolerne og praktikstedet følger op på uddannelsesplanen, understreger parternes kommentarer, at anvendelsen af uddannelsesplanen stadig er meget svingende fra elev til elev.

En del aftager- og praktiksteder samt kommuner anfører, at den personlige uddannelsesplan i en del tilfælde opleves mangelfuldt udfyldt fra skolens side. Ofte har læringsmålene ikke været nedskrevet i elevens personlige uddannelsesplan, når eleven møder i praktikken - specielt

på hjælperuddannelsen. Undersøgelsen indikerer dog også, at der er forskelle på, hvorvidt man fra praktikstedets side aktivt søger at inddrage uddannelsesplanen. Blandt praktiksteder anføres, at man har ladet det være frivilligt, om eleverne vil vise planen til praktikstedet, hvilket mange ikke har gjort. Visse praktiksteder anfører i deres kommentarer herudover, at der er travlt i praktikken, og at det kan være svært for elev og praktikvejleder at afsætte tid til en samtale om uddannelsesplanen.

Blandt kommunerne vurderes det ligeledes, at det kræver ressourcer at give eleverne forudsætningerne for at bruge den personlige uddannelsesplan. Især med den voksende spredning mellem elevernes alder og baggrund, som der opleves efter reformen. Det opleves, at mange elever ikke kan håndtere begreberne og har svært ved at overskue, hvordan de kan opstille mål for noget, de ikke kender endnu. Det opleves, at mange elever ikke har udarbejdet en personlig uddannelsesplan, når de starter i praktikken. Der anføres eksempler på, at nogle har lavet planen i grupper, hvilket vurderes at reducere dens funktion som personligt redskab.

Enkelte kommuner efterspørger et bedre bindeled mellem institution og skolen i praktikperioden. Herunder gerne, at der afsættes ressourcer til, at kontaktlæreren kan aflægge et besøg hos eleven i institutionen.

Parterne ser både fordele og ulemper ved uddannelsesplanen

De adspurgte parter er blevet bedt om at karakterisere fordele og ulemper ved den personlige uddannelsesplan som redskab.

På tværs af parterne vurderes de væsentligste **fordele** generelt at være følgende:

- At uddannelsesplanen hjælper eleven til at fokusere på egne uddannelses- og udviklingsbehov.
- At eleven og parterne omkring denne, praktikvejledere og lærere, tvinges til at reflektere over fremtid og muligheder/barrierer.
- At den er et vigtigt redskab, især for svagere elever, da den kan hjælpe til at holde dem fast på personlige og faglige læringsmål.
- At uddannelsesplanens anvendelse kan have en tilbøjelighed til at fokusere mere på en bagudrettet evaluering, mens den fremadrettede nuancering af udviklingsmål nemmere glider i baggrunden.

Uddannelsesplanens **ulemper** vurderes især at være:

- At uddannelsesplanens sprogbrug, begreber og krav til skriftlighed udgør en udfordring for de bogligt svagere elever, og at dens anvendelse derfor kræver megen hjælp og vejledning af disse. En kommune anfører: "Uddannelsesplanen fungerer dårligst hos dem, der har mest brug for den".
- At der skal bruges mere tid på den individuelle vejledning, og at denne tid tages fra den faglige uddannelse. Ligeledes kræver den yderligere uddannelse af vejlederne.
- At der i uddannelsesordningerne opleves manglende præcisering af rolle- og ansvarsfordeling vedrørende den personlige uddannelsesplan. Når en uddannelsesordning fastlægger, at det er elevernes bog, efterlades der alligevel usikkerhed omkring, hvordan denne, elevens bog, skal håndteres af andre: Hvad skal skrives? Af hvem? Hvornår? Hvem må læse i den?

5. En pædagogisk og didaktisk vurdering af reformen

Dette kapitel afsluttes med en sammenfatning og et resume af skolernes overordnede vurderinger og anbefalinger. Kapitlet indledes med en kort beskrivelse af reformens pædagogisk-didaktiske hensigter. Herefter følger en kort redegørelse for Undervisningsministeriets kommissorium vedr. indhold, form, organisering og metode. Derefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til ændringer set i relation til de fem temaer. Hvert temaafsnit afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

5.1. Indledning

Som en del af evalueringen af sosu-reformen har DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse) gennemført en pædagogisk-didaktisk vurdering af reformen. Vurderingen er gennemført på baggrund af skolernes selvevalueringer af centrale uddannelsesmæssige/pædagogiske elementer, som bekendtgørelsen introducerer. Selvevalueringen er en væsentlig del af den dokumentation, der skulle tilvejebringes i den helhed af evalueringsaktiviteter, der er iværksat af Undervisningsministeriet.

Hensigten med denne del af evalueringen af social- og sundhedsuddannelserne har været at vurdere en række centrale pædagogisk og didaktiske temaer i uddannelsen udvalgt af Undervisningsministeriet. Evalueringen har fokuseret på organiseringen af undervisningen og herunder samspillet mellem grund- og områdefag i den tematiske undervisning, og hvordan IT-dimensionen inddrages, elevens læring og kompetenceudvikling, samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen, den personlige uddannelsesplan og evalueringsformer. Evalueringen har taget sit udgangspunkt i de formelle lovgivningsmæssige rammer.

Første fase i evalueringen af sosu-reformen var selvevalueringen. Alle sosu-skoler skulle i perioden fra august 2003 til april 2004 gennemføre en selvevaluering. Alle skoler og skolesamarbejder har afsluttet selvevalueringen med udarbejdelse af selvevalueringsrapporter. Rapporterne er indkommet i perioden fra 15.4 til 15.5-04.

Selvevalueringskonceptet blev på opfordring af Undervisningsministeriet inspireret af den metode og de værktøjer, som Danmarks Evalueringsinstitut har stillet til rådighed for offentligheden.

Evaluators har været lektor Albert Astrup Christensen, DEL. Desuden har lektor Ole Dibbern Andersen og lektor Susanne Gottlieb fra DEL medvirket i arbejdet. Rapporten er udarbejdet af Albert Astrup Christensen med bidrag af Ole Dibbern Andersen, DEL

5.2. Reformens pædagogisk-didaktiske hensigter

Et af hovedformålene med reformen er at udvikle attraktive og tidssvarende uddannelser, som kan tiltrække de unge, og som medvirker til fremme af såvel faglige som almene og personlige kompetencer.

Det blev fremhævet af ministeren ved fremlæggelsen af lovforslaget om sosu-uddannelserne. Hun sagde bl.a., at udviklingen har vist, at de unge i stigende grad fravælger social- og sundhedsuddannelserne med det resultat, at der er begyndende mangel på færdiguddannede. Forudsætning for at kunne tiltrække de unge og fastholde og ikke mindst udvikle en høj standard inden for bistands-, pleje- og omsorgsområdet er, at de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser udvikles til attraktive og tidssvarende (ungdoms)uddannelser.

Ministeren fremhævede desuden, at udviklingen gennem de sidste år har vist et tiltagende behov for at styrke såvel de faglige som almene og personlige kompetencer, studiemæssig kompetence, det etiske element samt de grundlæggende værdier i uddannelserne. Sosu skal ikke blot tilgodese udviklingen af faglige kvalifikationer, men i lige så høj grad vægte udviklingen af personlige og almene kompetencer og identificere sig som uddannelser, der kan tiltrække og fastholde de unge.

Der er også tale om en pædagogisk reform. Der er i de senere år en tendens til i den pædagogiske debat at fokusere på elevens læring - frem for det mere traditionelle fokus på lærernes undervisning. Dette fokusskifte hænger sammen med en erkendelse af, at der ikke er et simpelt forhold imellem undervisning (det læreren gør) og læring (det eleverne gerne skulle have ud af det). Al erfaring siger, at det er gennem aktivering, at man lærer noget. Derfor skal eleverne være de aktive i læringsprocessen.

Ny uddannelsesstruktur

Sosu-reformen tilbyder flere nye muligheder, som har til hensigt at understøtte disse udviklingstendenser. Den enkelte elev skal udforme og følge en personlig uddannelsesplan, selv have udstrakt indflydelse på sin uddannelse og selv vurdere, hvordan uddannelsens mål bedst nås. Der gives muligheder for uddannelsesdifferentiering for såvel de elever med svage boglige forudsætninger som for de elever, der har meget gode boglige forudsætninger, gennem indførelse af en fleksibel struktur på grundforløbet og mulighed for at vælge fag og arbejdsformer på forskellige niveauer og med forskellig læringsstil.

Ikke mindst vægtningen af kontaktlærerfunktionen vil gøre det sandsynligt, at frafaldet i mange flere tilfælde vil kunne forhindres ved, at der iværksættes forskellige støtteforanstaltninger, før det er for sent.

Indførelse af omfattende merit vil medvirke til at reducere det spild, som var en følge af den tidligere ufleksible struktur, hvor alt for mange forløb blot var omveje uden merit. Grundforløbets fokus på afklaring af uddannelses- og jobvalget, og udvidede muligheder for at vælge forøget studiekompetence indbygget i selve systemet, vil desuden kunne reducere frafaldet. Der kan desuden med den personlige uddannelsesplan indarbejdes et langsigtet karrierespektiv.

Indførelse af en ny uddannelsesstruktur giver mulighed for at skabe omfattende fleksibilitet på især grundforløbet. Det øger mulighederne for at udvikle en modulopbygget struktur. Modulopbygningen vil være en styrke, fordi den vil kunne gøre det muligt at håndtere meritproblematikken. Skolerne kan udbyde en stor vifte af moduler med forskellige temaer, forskellige niveauer og forskellige læringsstile. En modulisering, som vil kunne styrke sammenhængen og skabe helhed og understøtte mulighederne for tematisering. En modulisering, som kan medvirke til at skabe afveksling gennem adgang til projekter og kurser og mulighed for ro og fordybelse. En modulisering, som vil kunne styrke elevernes muligheder for at vælge deres egen individuelle forløb afhængig af forudsætninger, merit og læringsstil.

Strukturelle virkemidler som, hvis de virker, vil kunne medvirke til, at flere elever fuldfører deres uddannelse eller går i gang med en videregående uddannelse.

Nye tilrettelæggelsesformer

Men problemet vil naturligvis ikke alene kunne løses strukturelt! Det forudsætter en omfattende pædagogisk, didaktisk og værdibaseret indsats. Dette forudsætter tilrettelæggelse af nye, tværfaglige og tematiserede undervisnings- og arbejdsformer, som understøtter elevernes selvstændighed og ansvar for egen udvikling og anvendelse af arbejds- og læringsformer, som spiller sammen med de unges forventninger, ønsker, interesser og behov. Former, som kan rumme udviklingen af såvel personlige, faglige som almene kompetencer.

Med eleven i centrum og i en mere aktiv rolle som (med)konstruktør af egen uddannelse er grundlaget lagt for en helt ny uddannelsestænkning og en ny form for samspil mellem lærer og elev. Elevens personlige råderum bliver betragteligt udvidet, og den enkelte elev får en udstrakt indflydelse på indholdet og formen i sin uddannelse.

Bedre uddannelse til alle

Sigtepunktet er at skabe plads og rum i sosu-uddannelserne, så alle gives muligheder for at tilrettelægge et lærings- og uddannelsesforløb ud fra egne interesser, potentialer og behov. Begrundelsen for at indføre disse nye individuelle undervisnings- og uddannelsesmuligheder i sosu-uddannelserne er ikke alene ønsker om at skabe attraktive og tidssvarende uddannelser og mindske frafaldet. Begrundelsen er bl.a. også den kendsgerning, at de unge ikke er ens, og at mange unge i dag ikke kan overskue de valg, der skal tages i forbindelse med et fremtidigt livsforløb og et fremtidigt arbejdsliv. Eleverne har forskellige modningstempo og forskellige personligheder. Parathed til at tage de beslutninger, som valg af ungdomsuddannelse indebærer, er derfor vidt forskellige for de unge.

Formålet med selvevalueringen

På denne baggrund beskrev ministeriet formålet med selvevalueringen:

“Formålet med denne pædagogiske del af evalueringen er at vurdere, om de forskellige indholdsmæssige elementer i reformen virker efter hensigten og evt. pege på udviklingsmål for uddannelserne. Der gennemføres en didaktisk analyse af uddannelsesordningerne og en række selvevalueringsprojekter på skolerne.

Den didaktiske analyse af uddannelsesordningerne skal omfatte en vurdering af deres kvalitet i forhold til uddannelsernes styring, undervisningens organisering og elevernes retssikkerhed.

Selvevalueringen skal tage udgangspunkt i skolernes implementering af reformen, der allerede er understøttet af forsøgs- og udviklingsarbejde i 2002 og 2003.

Selvevalueringsprojekterne skal belyse følgende temaer:

1. Organiseringen af undervisningen herunder samspillet mellem grund- og områdefag i den tematiske undervisning, og hvordan IT-dimensionen inddrages.
2. Elevens læring og udviklingen af faglige og personlige kompetencer.
3. Samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen.
4. Den personlige uddannelsesplan - både i forhold til skole-praktiksamarbejdet og som støtte til at fastholde den enkelte elevs faglige og personlige progression i uddannelsesforløbet.
5. Evalueringsformer - hvordan prøverne passer til undervisningen, deres antal og form.”

(Undervisningsministeriets brev af 19/3-2003: “Grundlag for tilbud på opgaven: Evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser - sosu”).

Denne del af evalueringen omhandler således ikke alle de elementer, der knytter sig til didaktikken og undervisningen på sosu-skolerne, eksempelvis lærer- og lederkompetencer, teamarbejde m.fl.

Evalueringen har taget udgangspunkt i gældende regler og rammer for sosu-uddannelserne.

5.3. Metode

Formålet med selvevalueringen var dels at give ministeriet og følgegruppe en grundig og systematisk indsigt i, om reformen virker efter hensigten, og dels at sætte en proces i gang, der motiverer til selvrefleksion og videreudvikling af skolerne.

Ideen med at anvende selvevalueringen som metode var at give skolerne mulighed for selv at evaluere reformen. Skolerne skulle evaluere reformen med spejl på egen praksis: Hvordan har skolerne omsat hensigterne i love og bekendtgørelser? Hvordan arbejder skolerne med at implementere de pædagogiske og didaktiske hensigter? Hvordan skaber skolerne gode læreprocesser for alle elever? Er loven og bekendtgørelserne i overensstemmelse med praksis, eller er der behov for justeringer?

Skolerne blev opfordret til at beskrive det, man har gjort, og det, der gøres, men også pege på, hvad der er godt, og hvad der er mindre godt. Skolerne blev opfordret til at fremkomme med ideer og forslag til, hvordan pædagogikken og uddannelserne kan udvikles i et fremtidigt perspektiv. Hvordan bør pædagogikken og uddannelserne se ud i fremtiden?

I august 2003 sendte DEL en vejledning med titlen “Vejledning til selvevaluering. Evaluering af sosu-reformen 2003/2004” til alle sosu-skolerne. Vejledningen blev udarbejdet i et tæt samarbejde med Undervisningsministeriet og endeligt godkendt af Undervisningsministeriet inden den blev fremsendt til skolerne. Temaerne i vejledningen var de punkter, som Under-

visningsministeriet anviste i et notat om grundlaget for hele evalueringen af sosu-reformen. Hensigten hermed var desuden at gøre det nemmere at planlægge og gennemføre arbejdet med evalueringen. Vejledningen blev uddybet på nogle informationsmøder, der blev afholdt i de enkelte skolesamarbejder med repræsentanter fra alle de deltagende skoler.

I vejledningen blev metoden beskrevet således:

“Selvevalueringen giver mulighed for at beskrive og vurdere det, man gør, og for at pege på områder, som burde udvikles og forbedres. Metoden indeholder følgende elementer:

- Mulighed for at beskrive og vurdere egen praksis.
- Visioner eller udviklingsområder.
- Grundig og systematisk indsigt i egne erfaringer.
- Mulighed for at sætte en proces i gang.
- Motivation til selvrefleksion.
- Udvikling af skolerne.

Selvevalueringsmetoden kræver tid, engagement og energi. At selvevaluere betyder at blive konfronteret med kollegaers opfattelser og vurderinger af praksis. Det er derfor vigtigt, at de lærere og ledere, der indgår i selvevalueringen, er interesserede i dialog med kollegaer om vurdering af praksis og forestillinger om det, der evt. bør ændres.

Selvevalueringen indbefatter altså at være parat til:

- Ikke kun at beskrive, men også analysere og vurdere.
- FORHOLDE SIG KRITISK OG KONSTRUKTIVT TIL GÆLDENDE LOVE OG EGEN PRAKSIS.
- Acceptere uenigheder som forudsætning for udvikling.
- Ikke alene beskrive enighed, men også forskelligheder.
- Begrunde synspunkter.

De enkelte skolers og skolesamarbejders bidrag betragtes som dele af en samlet helhed og er ikke blevet vurderet i sig selv. Selvevalueringen munder ud i anbefalinger, som ikke retter sig mod enkelte skoler eller skolesamarbejder."

Skolesamarbejderne er blevet sammensat og udpeget af Undervisningsministeriet i et samarbejde med skolerne. Undervisningsministeriet og skolerne samarbejdede desuden om udvælgelsen af et hovedtema pr. skolesamarbejde. Navnene på alle skoler i de 6 skolesamarbejder (5 regionale skolesamarbejder og et landsdækkende omkring PGU-uddannelsen) og skolesamarbejdets hovedtema, fremgik af det brev Undervisningsministeriet fremsendte til skolerne pr. 20/5-2003. I brevet blev de enkelte skoler opfordret til at arbejde med et ekstra tema, således at hvert skolesamarbejde samlet evaluerede alle fem temaer.

I vejledningen blev skolerne bedt om at nedsætte en **selvevalueringsgruppe**. Det vil sige en **lærergruppe** bestående af et vist antal lærere (afhængig af skolens størrelse), som tilsammen havde erfaringer og viden om det tema, den enkelte skole havde valgt, og det tema, skolesamarbejdet havde. Hver skole udpegede en intern **projektleder**, som havde ansvaret for, at læ-

rergruppens medlemmer i fællesskab løste opgaven. **Ledelsen** gennemførte desuden en mindre selvevaluering.

I hvert skolesamarbejde blev der nedsat en **tværgående selvevalueringsgruppe**, bestående af eksempelvis to lærere fra hver af skolernes interne selvevalueringsgrupper, som tilsammen havde erfaringer og viden om det tema, som det enkelte skolesamarbejde tog sig af. En af deltagerne i gruppen (en projektleder fra en af de deltagende skoler) blev valgt som **koordinator** og havde ansvaret for, at deltagerne i fællesskab løste opgaven.

Repræsentanter fra selvevalueringsgrupperne blev inviteret til informationsmøder i august 2003 om selvevalueringprocessen.

Alle skolernes centrale aktører deltog i evalueringen dvs. elever, lærere og ledelse. Lærere og ledelse gennem selvevaluering. Eleverne gennem fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviewene med eleverne gennemførtes som supplement til selvevalueringssrapporterne.

Alle skolerne har ikke været i stand til at anvende det samme antal lærere og ressourcer i projektet. Eksempelvis er der små skoler med under ti lærere. Efter drøftelse med Undervisningsministeriet blev det accepteret at ressourcerne på meget små skoler alene blev anvendt til deltagelse i evalueringen af det tema, skolesamarbejdet arbejdede med. Det drejer sig om i alt 6 små skoler. En skole har efter accept fra Undervisningsministeriet slet ikke deltaget i evalueringen.

5.4. Vurdering og dokumentation

Hver selvevalueringsgruppe har været ansvarlig for udarbejdelse af en selvevalueringssrapport.

Der skulle udarbejdes en selvevalueringssrapport for hvert tema. Opbygningen af rapporten skulle følge den faseopbygning, der blev beskrevet i vejledningen, og rapporten skulle skrives ind i den skabelon, som blev vedhæftet vejledningen. Ledelsens selvevaluering havde en lidt anden karakter, og denne rapport kunne derfor godt have en anden form.

Alle fem skolesamarbejder samt den landsdækkende PGU-gruppe har udarbejdet og indsendt en fælles selvevalueringssrapport for det tema, samarbejdet var ansvarlig for. Desuden har skolernes egne selvevalueringssgrupper udarbejdet og indsendt i alt 19 selvevalueringssrapporter. Skolernes og skolesamarbejdernes selvevaluering er således afsluttet med indsendelse af selvevalueringssrapporter i tidsrummet mellem den 15.4-04 og 15.5-04. Selvevalueringen er primært blevet gennemført af lærere og sekundært af eleverne via fokusgruppeinterviews gennemført i perioden fra marts 2004 til maj 2005.

Ledelsesgrupperne valgte at gennemføre den ledelsesvinklede selvevaluering i skolesamarbejdernes regi. Ledelsesgrupperne har i alt indsendt seks rapporter. 34 elever er blevet interviewet i form af seks fokusgruppeinterviews gennemført på forskellige skoler i de enkelte skolesamarbejders og i PGU-gruppens regi. Det landsdækkende PGU-samarbejde har tilsammen gennemført selvevalueringer af alle de fem pædagogiske temaer.

PGU-samarbejdets beskrivelser og vurderinger er indarbejdet i analysen i kapitlerne 7 til 11. I enkelte tilfælde markeres det i afsnittene når PGU-vurderingerne adskiller sig fra de øvrige skolars.

Selvevalueringsrapporterne er generelt fyldige beskrivelser og vurderinger på baggrund af de spørgsmål, der blev rejst i vejledningen. Et enkelt skolesamarbejde fravalgte at følge vejledningen og dens anvisninger.

Det materiale, evaluator har modtaget, indeholder i overvejende grad de informationer og de vurderinger, som var nødvendige for udarbejdelse af denne rapport.

Det må dog pointeres, at materialet kun i begrænset omfang muliggør fremdragelser af landsdækkende konklusioner, som at "20 skoler mener at...". Skolesamarbejderne blev efter Undervisningsministeriets anbefaling bedt om at arbejde med hver sit tema. Et skolesamarbejde har arbejdet med den personlige uddannelsesplan, et andet har arbejdet med evalueringsformer osv. De enkelte skoler, som skolesamarbejdet bestod af, blev på Undervisningsministeriets anbefaling "opfordret" til at vælge et af de øvrige fire temaer, som de havde forudsætninger og interesse for at arbejde med. Et skolesamarbejde, og de skoler det bestod af, har således ikke på systematisk vis evalueret alle fem temaer. Nogle skoler i et skolesamarbejde valgte at gå i dybden med tre temaer, mens andre valgte at arbejde med alle 4 temaer.

Evalueringsrapporten indeholder en kvalitativ analyse på baggrund af de indkomne rapporter. Der er kun i begrænset omfang tale om en kvantitativ analyse. Derfor skal der tages et vist forbehold for de overordnede vurderinger.

Evaluator(ene) har aflagt 15 besøg på forskellige sosu-skoler og seminarier rundt omkring i landet. Formålet hermed var at støtte og hjælpe selvevalueringsgrupperne i deres arbejde samt supplere og uddybe den dokumentation, der er blevet indhentet via selvevalueringsrapporterne.

Evalueringen og de følgende kapitler illustrerer, at skolerne arbejder forskelligt med at implementere reformen, og at skolerne på grund af lokale forhold (elever, lærerressourcer, fysiske forhold osv.) har valgt at prioritere et område frem for et andet og derfor befinder sig forskellige steder i forhold til implementeringen af reformen.

Lærerne og Undervisningsministeriet har lige fra igangsættelsen af selvevalueringsprocessen udtrykt markante forventninger til at forskellighederne i skolernes måde at arbejde med implementeringen af reformen blev synliggjort i den endelige rapport. Det har evaluatorerne bestræbt sig på bl.a. ved at fremhæve enkelte skolars som flerheden af skolars bud på resultaterne fra de gennemførte selvevalueringer.

5.5. Tema: Organisering af undervisningen

I dette kapitel behandles sosu-skolernes organisering af undervisningen med særligt fokus på samspillet mellem grund- og områdefag, den tematiske undervisning og hvordan IT-dimensionen inddrages i undervisningen.

Afsnittet indledes med en kort sammenfatning af de formelle rammer for temaet. Herefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til ændringer set i relation til de enkelte fokuspunkter som blev anvist i vejledningen i det givne tema. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

De formelle rammer

Det formelle grundlag for organiseringen af undervisningen findes i Bekendtgørelsen om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (Undervisningsministeriet den 17.12-2001) især i Kapitel 2 §3, §6 og §8. Den overordnede hensigt med skoleundervisningen er, at den i såvel grundforløbet som de efterfølgende uddannelser i vid udstrækning organiseres i temaer, hvor fagene kompletterer hinanden og understøtter udviklingen af såvel almene, faglige som personlige kompetencer, og hvor der tages udstrakt og vidtgående hensyn til sosu-elevernes meget forskelligartede forudsætninger for tilegnelse af uddannelsernes faglige indhold og deres individuelle og specifikke måde at lære på.

I tilrettelæggelsen af undervisningens fag og temaer integreres informationsteknologien, dels som redskab for den enkeltes elevs læring og dels som kundskabsområde.

Undervisningsprincipper, metoder og temaer skal udfoldes og konkretiseres i uddannelsesordningerne jf. Kapitel 12.

Organisering og principper

Ifølge selvevalueringsrapporterne fremgår det, at der på skolerne anvendes et forholdsvis bredt spektrum af undervisnings- og arbejdsformer. Formerne spænder lige fra projektarbejde, problembaseret læring (PBL), storyline, gruppearbejde, forskellige former for individuelt arbejde, cases og case pædagogik og til traditionel klasseundervisning. Det generelle indtryk er, at klasseundervisning og forskellige former for gruppearbejde (evt. med indbygning af forskellige grader af selvstændighed/niveauer) og i mindre grad kombineret med individuelt arbejde er de mest anvendte undervisnings- og arbejdsformer.

Storylinemetoden anvendes på enkelte skoler; værkstedsundervisning er dominerende på enkelte andre. På en skole arbejder eleverne altid i grupper. PBL (problembaseret læring) anvendes som dominerende undervisnings- og arbejdsform på flere skoler. En enkelt skole arbejder med kreativ skrivning i grundfagene. Mange arbejder med cases og case pædagogik. Der arbejdes tilsyneladende mest med cases i fag som pædagogik og sundhedsfag og i mindre omfang i grundfagene. Det samme billede tegner sig i forbindelse med anvendelse af projektarbejde som organisationsform. Det anvendes mest i områdefagene.

Der anvendes et bredt spektrum af forskellige undervisnings- og arbejdsformer i såvel grundfag og områdefag. Dog tyder selvevalueringen på, at der er mere gruppearbejde, projektarbejde og case arbejde i områdefagsundervisningen end i grundfagsundervisningen. En anden tendens peger på, at jo højere niveau og trin eleven bevæger sig op på, desto mere anvendes lærercentrerede undervisningsformer og principper.

Med undtagelse af en enkelt statistik fra en skole er der ikke angivet noget særligt præcist om, hvilke former der er dominerende, og hvilke der er perifere på de enkelte skoler.

Konsekvent og systematisk anvendelse af forskellige mere induktive, elevaktiverende former og principper og gruppebaserede undervisnings- og arbejdsformer/principper vinder tilsyneladende hurtigst indpas i områdefagene og kun langsomt indpas i grundfagene - set i bred forstand. Her anvendes stadig i vid udstrækning traditionel og deduktivt orienterede organisationsformer og principper.

I forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen er der en stigende erkendelse hos lærerne om at medtænke begreber som helhedsorientering, tematisering og refleksion, ligesom indtænkning af elevernes meget forskellige forudsætninger og forskellige måder at lære på vinder indpas.

Tematisk undervisning

Alle skoler gennemfører tematiseret undervisning – og alle skoler lægger stor vægt på tematiseret undervisning.

Tematiseret undervisning gennemføres på forskellig vis:

- Fagopdelt, temaorienteret undervisning (ikke tværfaglig, med primært afsæt i fagene. Det tilstræbes, at fagmålene opfyldes i en rækkefølge, der passer til de gældende temaer)
- Tværfaglig, temaorienteret undervisning (tværfagligt organiseret projektarbejde evt. parallelt med fagundervisning i relevante emner).

Der kan være tale om forskellige varianter mellem de to former dvs. mellem det formelle princip, hvor fagene tones, og det funktionelle princip, hvor fagenes kernefaglighed integreres. Nogle skoler angiver en brøkdel på fx 1/3 af undervisningstiden, der er organiseret som tværfaglig og funktionelt temabaseret undervisning, og resten som fagopdelt og formelt tematiseret undervisning.

Eksempelvis fremhæves det i PGU-skolesamarbejdets fællesrapport, at det er fælles for disse skoler at organisere undervisningen i dels fagundervisning/fagenes toning og dels i projektperioder. Ved skoleårets start rammesættes den tematiserede undervisning, idet der udarbejdes en række overordnede temaer fordelt henover skoleperioderne. Disse overordnede fællestemaer danner så reference til de (under)temaer, som inddrages i fagundervisningen og i projektperioderne. De overordnede temaer er generelle og fælles for alle. I slutningen af forløbet bliver de mere og mere specielle, afhængig af elevernes behov og ønsker.

Med henblik på at styrke sammenhængen mellem fagene i et tema arbejder flere PGU-skoler med at give skriftlige input i form af længere beskrivelser af det udvalgte tema og eksempler på, hvordan de enkelte grupper kan gribe undervisningen an.

På en anden PGU-skole har man beskrevet, hvordan begrebet "den tematiserede undervisning" skal forstås.

En tredje PGU-skole har moduliseret undervisningen. Undervisningen opdeles i moduler med enten projektarbejde, cases eller kurser. Moduleringen muliggør, at der kan skabes afveksling mellem projektarbejde, kurser og case arbejde. Skolen fremhæver, at modulopbygningen desuden medvirker til at skabe sammenhæng og helhed til gavn for elevernes læring, og at modulisering er et godt middel til at skabe afveksling, ro og fordybelse. Moduleringen anvendes desuden som et middel til at håndtere meritproblematikken.

Andre skoler skriver, at de primært arbejder med temaer i de enkelte fag.

Enkelte skoler kombinerer temabaseret undervisning med en slags "pligtkurser" i enkelte fag eller fagområder for således at integrere fagene på en naturlig måde.

Temaerne vælges som oftest med omdrejningspunkt i et eller flere områdefag. Grundfagene inddrages parallelt i den temabaserede undervisning i den udstrækning, det er muligt. Dansk inddrages eksempelvis typisk i temaerne gennem læsning af tekster med et for temaet relevant indhold – og ikke gennem arbejde med danskfaglige metoder.

Andre skoler gennemfører tematiseringen som projektarbejde, hvor flere fag samarbejder om et fælles tema. Størst succes opleves, når projektarbejdet tager sit udgangspunkt i områdefagene idet det erhvervsfaglige og jobnære herved gøres til omdrejningspunkt til gavn for bl.a. elevernes afklarings- og identitetsarbejde.

På en skole tilbydes grundforløbseleverne at kunne vælge den arbejdsform, som passer dem bedst, når de arbejder med et tema. De kan vælge imellem værkstedslignende undervisning, punktpraktik i en institution og/eller projektarbejde.

Den tematiserede undervisning evalueres på forskellig vis efter det konkrete forløb, af og til også undervejs. Enkelte skoler har igangsat et arbejde med at gennemføre systematiske evalueringer af den tematiserede undervisning. En enkelt skole har således eksperimenteret med afholdelse af dialogmøder med afsæt i temaets formålsbeskrivelse. Hver lærer gennemfører en evaluering ud fra de delmål, han havde arbejdet med i sit eget fag. Disse evalueringer bliver så læst og drøftet af alle de medvirkende lærere. Sigtet er at justere og forbedre forløbet. Andre skoler nævner at evalueringen af den tematiserede undervisning ikke er fast indarbejdet.

Flere skoler arbejder med at løse problemet progression i den tematiserede undervisningen via anvendelse af stadig øgede sværhedsgrader(taksonomier), niveauer, modulisering og bevægelse fra - og vekselvirkning imellem - generelle temabeskrivelser og mere specifikke temabeskrivelser.

IT i undervisningen

I forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningens fag og temaer skal IT integreres dels som redskab for den enkeltes elevs læring og dels som kundskabsområde.

Af selvevalueringen fremgår det, at skoler arbejder meget forskelligt med at integrere IT i undervisning.

Mange skoler har indrettet egentlige IT-lokaler. Nogle skoler har indrettet små cafeområder eller integreret det i skolens biblioteksfunktion. Nogle skoler har desuden classesæt af bærbare pc'er.

IT anvendes mest til tekstbehandling, informationssøgning, skrivning af logbøger, opgaver, kostberegninger, præsentationer, billedbehandling samt programmer på cd-rom (evt. interaktive). Herudover nævnes stavetræning på pc, øvelser i naturfag samt Skolekom. Enkelte skoler bruger Skolekom til kommunikation lærer og elever imellem og til at have undervisningsmateriale liggende på nettet. Elektronisk aflevering af opgaver og procesorienteret skrivning forekommer i mindre omfang.

Tiden, der anvendes på at introducere IT, varierer fra 4 til 10 timer pr. hold. Skolerne oplyser, at de anvender IT imellem 5 % og 50 % af undervisningstiden.

Flere skoler nævner, at der lægges vægt på, at eleverne lærer kildekritik i forbindelse med informationssøgning. Graden af IT-anvendelse afhænger bl.a. af undervisernes interesse, evner og faget.

Enkelte skoler nævner at har aldrig rigtig har gjort sig pædagogisk/didaktiske overvejelser i forbindelse med IT i undervisningen. Andre skoler er mere bevidste herom og stiller krav om at eleverne hver anden uge skriver logbog på IT. Andre arbejder med IT til processkrivning i faget dansk. Andre stiller krav om at alle opgaver skal laves på IT.

Skolernes overordnede vurderinger

Både lærere, elever og ledelse vurderer, at indførelsen af især den tematiserede undervisning betyder en styrkelse af uddannelserne. Argumenterne herfor er bl.a., at denne undervisningsform opleves som et godt middel til at styrke de personlige kompetencer, især når den tematiserede undervisning tilrettelægges som projektarbejde og med fokus på refleksion. Det fremhæves desuden, at den tematiske undervisning medvirker til at skabe et helhedsbillede for eleverne. Flere elever tilkendegiver, at den tematiserede undervisning opleves som et fagligt løft, idet flere skoler har fordelt lærerne på emner i et tematiseret forløb, som lærerne var fagligt stærke i. Eleverne oplever en større sammenhæng mellem teori og praksis. Eleverne opdager nye vinkler og nye muligheder, som de kan anvende i deres hverdag på skolen og i praktikken.

Det er en styrke, når denne type undervisning tilrettelægges, gennemføres og evalueres omkring praksislignende og joblignende situationer.

Desuden styrker og stimulerer det lærersamarbejdet.

Men det er også en opgave, som skaber vanskeligheder for lærerne. Det er især svært at skabe sammenhæng at skabe sammenhæng mellem de faglige bekendtgørelsesfastsatte mål og de brede tværfaglige mål som udarbejdes af lærerne som omdrejningspunkt i forbindelse med planlægning og gennemførelse tematiserede undervisningsforløb. Lærerne oplever det som om, det er selve bekendtgørelsen, der rummer et dilemma mellem krav om bred kompetenceudvikling på den ene side og krav om specifik kvalifikationsudvikling på den anden side. Et

dilemma som det er vanskeligt at finde løsninger på i den daglige undervisning. Visse grundfag er eksempelvis vanskelige at integrere.

Både lærere og elever tilkendegiver, at der på de fleste skoler mangler en klar definition og forståelse af begrebet *tematiseret undervisning*.

Det nævnes desuden at visse grundfag er vanskelige at integrere, og at lærersamarbejdet og teamsamarbejdet ikke altid fungerer sådan, som det burde. Det kan være vanskeligt at få forskellige lærere til at arbejde sammen på grund af forskellig faglig baggrund. Der er forskel på opfattelsen af faglighed og fag fra grundfag til områdefag. Det opfattes af nogle som et problem, når der skal integreres.

I næsten alle elevernes og lærernes selvevalueringer peges der på at der er for mange mål og at målene er uoverskuelige og uklart formulerede. Især eleverne har svært ved at overskue de mange mål og forstå, hvad de betyder. I flere læreres selvevalueringer peges der på at især målene i grundfagene har en alt for utydelig relevans set i forhold til det erhverv eleverne skal ud at varetage og at de har en alt for uklar forbindelse til uddannelsens overordnede mål og hensigter og at kompetencebegrebet ikke konsekvent er indarbejdet i målbeskrivelserne. Det er derfor også svært at anvende dem på en handlingsanvisende måde i det daglige i såvel skoledele som praktikdele af uddannelsen og svært at integrere områdefag og grundfag.

5-ugersfristen med hensyn til udtrækning af prøviefag opleves som for kort. Det kan vanskeliggøre planlægningen, fordi undervisere skal trækkes ud til prøveforberedelse og censur.

Både lærere, elever og ledelse påpeger, at det er et stort problem i forbindelse med implementeringen af den tematiserede undervisning at standpunktsvurderingerne skal foregå i de enkelte fag og ikke i "temaet". Det flytter fokus fra det helhedsorienterede, tværfaglige tema over i de enkelte fag.

Der anvendes et bredt spektrum af forskellige undervisnings- og arbejdsformer. Klasseundervisning kombineret med gruppearbejde er de mest anvendte organiseringsformer. Integrationen af IT i undervisningen er afhængig af fag og computerkapaciteten på skolerne og anvendes primært til informationssøgning og opgaveskrivning.

Flere skoler foreslår en vision om at arbejde med en modulopbygget struktur på grundforløbet og i uddannelserne. Modulopbygningen vil være en styrke, fordi den vil gøre det muligt at håndtere meritproblematikken. Skolerne skal udbyde en stor vifte af moduler med forskellige temaer, forskellige niveauer og forskellige læringsstile. En modulisering vil styrke sammenhængen og skabe helhed og understøtte mulighederne for tematisering, fordi det giver adgang til projekter og kurser. En modulisering kan medvirke til at skabe afveksling og mulighed for ro og fordybelse. En modulisering vil styrke elevernes muligheder for at vælge deres egen individuelle forløb afhængig af forudsætninger, merit og læringsstil.

5.6. Tema: Elevens læring og kompetenceudvikling

I dette kapitel behandles sosu-skolernes arbejde med at skabe betingelser for elevernes forskellige måder at lære på med henblik på at udvikle såvel faglige som personlige kompetencer.

Afsnittet indledes med en kort sammenfatning af de formelle rammer for temaet. Herefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til ændringer set i relation til de enkelte fokuspunkter som blev anvist i vejledningen i det givne tema. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

De formelle rammer

Det formelle grundlag er beskrevet i Bekendtgørelse for grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (Undervisningsministeriet den 17.12-2001) i Kapitel 2, og Kapitel 3. I tilrettelæggelsen af uddannelserne og undervisningen skal de faglige og personlige kompetencer udgøre en helhed og tilsammen lede frem til en afsluttende erhvervsfaglig kompetence. Denne erhvervsfaglige kompetence skal eleven opnå gennem aktiv deltagelse i undervisningen og gennem undervisning og læring i praktikuddannelserne. Eleven har opnået en sådan erhvervsfaglig kompetence, når eleven er i stand til at kombinere viden, færdigheder, holdninger og handlinger. Kompetencerne nås gennem elevens aktive tilegnelse af undervisningen på skolen og læring og undervisning i praktikuddannelsen. Det indbefatter, at der i tilrettelæggelsen af skoleundervisningen og praktikundervisningen sker en sammentænkning af, hvordan de faglige og personlige kompetencer udvikles, og at der tages vidtgående hensyn til elevernes individuelle forudsætninger for at tilegne sig indholdet og udvikle kompetencerne.

I Kapitel 3 i §11, 12 og 13 findes det mere præcise indhold i såvel de faglige som personlige kompetencer, som skal opnås af eleven gennem deltagelse i skolens undervisning og praktikuddannelsen.

Læringsforståelse

De fleste selvevalueringer peger på, at eleverne opnår den bedste læring, når eleverne selv er aktive igennem læringsprocessen. Det indbefatter fx, at eleverne lærer meget af selv at opsøge informationer og viden. Det udvikler elevernes evne til at tage medansvar for egen læring. Det er dog ikke nogen nem proces, og det er uvant for mange elever. Derfor arbejder mange lærere og skoler meget aktivt især i starten af uddannelsen på at støtte og hjælpe eleverne i at være aktive og engagerede i egen uddannelse og læring gennem skabelse af gode processer, så eleverne udvikler forudsætningerne og viden om "at tage et medansvar for egen læring" og indhøster positive erfaringer med at tage et (med)ansvar for egen læring.

En del selvevalueringer refererer til forskellige teoretiske skoler med bud på et overordnet læringssyn fx PBL, "konstruktivistisk-systemisk læring", "learning by doing" og Gardners syv intelligenser, som de absolut mest fremherskende forståelser.

På nogle få skoler er lærere og ledelse blevet enige om at knytte an til fx PBL og/eller "konstruktivistisk læring". Det dominerende indtryk er, at læringsforståelsen er et anliggende for den enkelte lærer eller de enkelte lærergrupper/team.

De fleste selvevalueringer koncentrerer sig om beskrivelsen af forskellige praktiske metoder og midler til at aktivere eleverne og lære eleverne at tage medansvar for egen læring fx gennem coaching, forskellige refleksive spørgeteknikker, øvelser, dialogbaseret klasseundervis-

ning, stram styring af stoffet via det funktionelle læringsprincip og selvmotiverende deltagerstyring mm.

Læringsmiljøet

Både lærere og elever fremhæver det vigtige i, at der nu på skolerne fokuseres på at skabe et læringsmiljø, som kan fremme den enkelte elevs lyst og kompetence til at lære, og som medvirker til udvikling af de faglige og personlige kompetencer som bekendtgørelsen anviser. Skolerne arbejder på at skabe de nødvendige faciliteter, så undervisningen kan leve op til det faglige indhold og den pædagogiske linie, der er udstukket i bekendtgørelsen.

Skolerne har dog meget forskelligartede forståelser af, hvad et sådant læringsmiljø egentlig er, og hvordan det skal defineres.

En skole foreslår, at læringsmiljøet rummer en stor hal, park med roser, pil og golfbane. Desuden et såkaldt "studielandskabsmiljø" med cykler, computer med net og mailadgang for alle elever. Bibliotek alle steder. Gode billige kantineforhold.

En anden skole forstår læringsmiljøet som hele uddannelsen og alt det, den rummer, inklusive samspillet mellem skoledele og praktikperioder.

En tredje skole definerer læringsmiljøet som noget der knyttes til fx en problembaseret læring, hvor eleverne har valgfrihed i forhold til arbejdsmetode og undersøgelsesmetode samt de produkter, eleverne vil fremlægge.

Andre fremhæver, at læringsmiljøer er lig med en omfattende og alsidig anvendelse af mange forskelligartede arbejds- og undervisningsformer.

Alle selvevalueringerne - både blandt elever og lærere - peger på skolernes fysiske mangler. Der er for få grupperum, manglende faglokaler, for få computere og for vanskelige muligheder for at inddrage praktik og praktiske øvelser i den daglige undervisning især på grundforløbet, som derved bliver meget teoritungt.

Læringsmål

Selvevalueringen peger på, at lærere, elever og skoler finder det positivt, at bekendtgørelsen i den grad fokuserer på det betydningsfulde i at kvalificere elevernes arbejde med egne læringsmål. Flere skoler nævner, at det har betydet, at eleverne er blevet bevidst om læringsmålene. Eleverne bliver bedre til undervejs i uddannelsesforløbet at forstå og arbejde med målene i fagene og målene for den personlige kompetence. Eleverne er blevet mere kritiske og selvstændige og har opnået større tro på egne potentialer og ressourcer.

Der er dog store forskelle i lærernes og skolernes forståelse, tolkning og arbejde med læringsmål.

Nogle skoler definerer det som elevens måde at lære på og siger, at det knytter sig til udvikling af læringskompetence eller personlige kompetencer. Eleverne formulerer et ønske om at blive bedre til at lære på en given måde i en samtale med kontaktlærerne, dernæst laver man

en plan herfor. I et samarbejde mellem kontaktlærer og elev arbejder eleven individuelt med egne personlige kompetencer.

Andre lærere og skoler arbejder med tredelingen: Faglige, personlige og læringsmæssige mål. Læringsmål indbefatter således alle de mål, som er indeholdt i bekendtgørelsen, og som eleverne skal nå. I starten af uddannelsen får eleven udleveret en uddannelsesbog, der indeholder alle uddannelsens mål. Eleven bliver gjort bekendt med, at han/hun selv har et ansvar for at nå disse mål.

På andre skoler skal eleverne arbejde selvstændigt med sine faglige og personlige mål. Det sker ved, at eleven under hele uddannelsen selvstændigt skal sætte sig mål for de forskellige perioder. Lærerne har på forhånd udarbejdet en pensumliste, som kan være en hjælp for eleven i målsætningen. Pensumlisten er koblet til litteraturlisten. Dertil er udarbejdet en liste over emner, som er relevante at arbejde med i forbindelse med målene. Der stilles krav om, at eleven i høj grad selv udarbejder struktur og overblik, således at alle mål nås i det igangværende teoriforløb.

Selvevalueringen peger på, at det skaber problemer, når skolens uddannelser er massivt opdelt i enten områdefagene eller i grundfagene. Grundfagslærerne underviser i grundfag, områdefaglærere underviser i områdefag. Der udvælges mål og udarbejdes indholdsbeskrivelse til eleverne for alle disse teoriperioder. Alle mål føres over i uddannelsesbogen, hvorfor denne bliver meget omfattende og vanskelig at overskue for eleverne. Bogens målgruppe er alle elever uanset uddannelsesniveau, samt lærerne, praktiksteder, administrationen m.fl.

Selvevalueringen peger på, at uddannelsesbogen på mange skoler er blevet enormt omfattende. Uddannelsesbogen tilgodeser måske for mange forskellige interessenters behov for information?

Uddannelsesbogen indeholder alt for meget information og alt for mange mål, set i forhold til elevforudsætningerne. Det peger elevernes selvevaluering på. Eleverne kan ikke overskue bogen. De fleste elever forstår ikke målene. Mange elever har svært ved at skelne mellem væsentlige mål og mindre væsentlige mål. En elev bemærker, at "det er jurasprog". Målenes sætningsopbygning virker knudret på eleverne, og der bruges i mange tilfælde begreber, som eleverne ikke forstår. En konsekvens heraf er, at de fleste af de interviewede elever ikke kender målene eller forstår meningen med dem og derfor slet ikke formår selvstændigt at sætte sig personlige og faglige mål samt mål for fag i teori og praktikperioder.

Læringsstile

Af selvevalueringen fremgår det, at lærerne, kontaktlærere og skoler arbejder på forskellig vis med afdækning af elevernes forudsætninger og læringsstile med henblik på at tilrettelægge læringsaktiviteter, som spiller sammen med disse forudsætninger og læringsstile. Af elevens selvevalueringer fremgår det, at det er et område, som i markant grad interesserer eleverne, og som næsten alle elever ønsker at blive bevidste om.

De fleste skoler har ingen fælles formaliseret referenceramme til afdækning af elevernes læringsstil.

På enkelte skoler skal eleven dog i starten kortlægge sin egen læringsprofil i samarbejde med en lærer. Til dette arbejde er lærerne inspireret af Howard Gardners teori og metode om de syv intelligenser. Materialet bruges blandt andet, når eleven arbejder med den personlige uddannelsesplan, og når lærerne gennem hele uddannelsesperioden forsøger at inddrage intelligensprofilen, sådan at de stillede opgaver passer til den enkelte elev. Eleven inddrages løbende i drøftelsen af egen læringsstil.

På andre skoler og i andre uddannelser er det op til de enkelte lærere at vurdere, om eleverne skal arbejde med egen læringsstil og i givet fald hvordan.

Såfremt en elev tager et sammenhængende forløb fra GF til SSH og videre til SSA, vil eleven blive præsenteret for forskellige måder at arbejde med læringsstil på.

Afdækning af læringsstile og læringsforudsætninger er i høj grad overladt til kontaktlærerne. På de fleste skoler tilknyttes hver elev i starten af uddannelsen en kontaktlærer, som forventes at være gennemgående i hele uddannelsen. I kontaktlærerfunktionen er der mulighed for i samarbejde med eleven at arbejde med elevens læringsstil. På de fleste skoler har kontaktlæreren metodefrihed til afdækning af læringsstile. Der anvendes forskellige tests og forskellige praktiske opgaveløsninger for at hjælpe eleven til at blive bevidst om egen læringsstil. Samtalerne mellem kontaktlærer og elev handler i høj grad om at bevidstgøre eleverne om, at der er flere måder at lære på.

Der kan derfor i princippet blive arbejdet med elevens læringsstil/profil, uden at lærergrupperne er vidende herom. Flere skoler og lærere nævner desuden, at det er et problem, at eleverne skifter kontaktlærere, når de skifter til et andet uddannelsesstrin. En skole nævner, at det også er et problem, at der kun er afsat fem timer pr. elev pr. uddannelse til kontakt og samarbejde med kontaktlæreren.

Der kan være variation i den vejledning, som kontaktlærerne giver til eleven.

Generelt forsøger mange kontaktlærere at give eleven mulighed for refleksion over egne læreprocesser.

Selvevalueringen peger på, at det er et problem, at holdstørrelserne er så store, som de er på skolerne, hvilket gør det vanskeligt at imødekomme den enkelte elevs læringsstil. Skabelse af muligheder for at tilbyde eleverne forskellige undervisningsformer samt forskellige niveauer kan dog til en vis grad imødekomme behovene.

Udvikling af kompetencer

Generelt peger selvevalueringerne på, at skolernes forståelse og praktisering af temaet "elevens læring og kompetenceudvikling" er meget forskelligartet.

Eksempelvis mener enkelte lærere og skoler, at elevernes reelle personlige og sociale kompetencer kun kan udvikles i praktikuddannelsen og ikke i skoledelene.

Andre lærere og skoler mener, at de faglige og personlige kompetencer kun kan udvikles, hvis skoleundervisningens og praktikuddannelsens forskelligartede læringsmuligheder samtænkes i en fælles læringsproces.

Enkelte skoler og lærere peger på, at elevens deltagelse i problembaseret læring med fokus på læring, metabevindstthed og refleksion er det, der skal til, for at udvikle elevernes kompetencer.

Endelig peger nogle på, at elevens personlige kompetencer med fordel kan udvikles igennem case baseret gruppearbejde.

Alle selvevalueringer påpeger problemer med at måle elevernes kompetenceudvikling. Det er et stort ønske, at der i bekendtgørelsen indarbejdes regler om, hvordan standpunktskarakterer, prøver og test skal anvendes i forbindelse med en vurdering af elevernes kompetencer.

Skolernes overordnede vurderinger

Både lærere, elever og ledelse er enige om, at reformens intentioner om kompetenceudvikling og læring betyder en styrkelse af uddannelserne. Bekendtgørelsernes formelle bestemmelser herom er derfor også blevet positivt modtaget og der arbejdes ihærdigt på at imødekomme intentionerne.

Skolerne arbejder meget forskelligartet med at imødekomme intentionerne afhængig af de forudsætninger, ressourcer og kulturer de enkelte skoler repræsenterer. På en skole søges intentionerne realiseret via kvalificering af det personlige forhold mellem lærer og elev og via deltagelsen i praksisfællesskaber, som dels arrangeres ved større fælles arrangementer og som er givet ved højskoleformen.

Nogle skoler søges intentionerne realiseret via projektarbejdsmetoden og det personlige kendskab til den enkelte elev.

Andre skoler arbejder systematisk med den problembaserede case metode (PBL-metoden). I case arbejdet integreres en del af arbejdet med fagmålene. Kravet om standpunktsbedømmelser og tydeliggørelse af de enkelte fag ses som særligt hæmmende for at arbejde med case metoden.

Af selvevalueringen fremgår det desuden at hovedproblemet for at intentionerne om læring og kompetenceudvikling kan opfyldes er skemalægningen på skolerne. På næsten alle skoler gennemføres undervisningen meget fagdelt. Fagmålene udvælges af underviserne. Det gør det uhyre vanskeligt at integrere elevens arbejde med egne læringsmål i disse fagtimer. Organiseringen og gennemførelsen af den monofaglige undervisning begrundes af skolerne, som værende nødvendigt på grund af kravet om standpunktsbedømmelse eller prøve i de enkelte fag.

Det beskrevne dilemma mellem det monofaglige fokus og bekendtgørelsen krav om udvikling af personlige og sociale kompetencer er ikke-fremmende for implementeringen af bekendtgørelsen. Dilemmaet forplanter sig på forskellig vis på de to niveauer – det konkrete og det lokale niveau. Hermed forstås, at dilemmaet får forskellige udtryk på skolerne – afhængigt af de forskellige måder at organisere uddannelserne på.

De fleste selvevalueringer peger på dette dilemma mellem det monofaglige fokus på den ene side og kravet om kompetenceudvikling på den anden side som ikke-fremmende for udviklingen af elevernes personlige kompetencer. Når de monofaglige mål opvurderes gennem en traditionel fagundervisning, sker det på bekostning af elevernes individuelle mål og behov. Tilgodeses modsat kravet om kompetenceudvikling ved projekt- og/eller case arbejde, sker det på bekostning af fagene. Så til trods for den meget forskellige måde at organisere uddannelserne på, ser det ud til at bekendtgørelsens dilemmaer ikke – i ovenstående eksempler - just lader sig løse på lokalt eller konkret plan.

Lærerne oplever at det er selve bekendtgørelsen der rummer denne modsætning mellem krav om bred kompetenceudvikling på den ene side og krav om kvalifikationsudvikling og specifikke monofaglige færdighedsmål på den anden side. Et dilemma som forplanter sig på forskellig vis på skolerne og synes generelt vanskelig at løse. Skolerne anbefaler derfor en mere klar linie i bekendtgørelsen – gerne en løsning, hvor der skabes rammer for, at den erhvervsfaglige kompetenceudvikling og elevernes individuelle mål og behov reelt får mulighed for at kunne realiseres.

Andre selvevalueringer peger på at kontaktlæreren bør gøres til omdrejningsfigur i udviklingen af elevernes læring og udvikling af faglige og personlige kompetencer. Der bør derfor indarbejdes regler herfor i bekendtgørelsen om hvordan kontaktlærerfunktionen defineres.

Måske burde alle skoler pålægges at tilrettelægge en overordnet struktur for, hvordan fagene, læringsmiljøet, vejledningen, evalueringen m.m. skal gennemføres på skolerne. En overordnet struktur, som vil kunne fremme udviklingen af elevernes faglige og personlige kompetencer og samtidig tilgode fagligheden. Et (fysisk) læringsmiljø, som muliggør at eleverne kan arbejde individuelt og/eller i grupper med egne mål og jf. egen læringsstil.

Andre elevevalueringer påpeger behovet for at se på, hvordan progressionen hænger sammen mellem de enkelte uddannelsestrin. Dette kunne evt. ske ved, at man fra Undervisningsministeriets side udarbejdes idekatalog med vejledende læseplaner. At det tydeligt fremgår hvordan niveaudelingen er på de enkelte trin i grund- og områdefag.

Derudover foreslår flere skoler en ændring i bekendtgørelsen, så de personlige kompetencemål vægtes lige så højt i de enkelte fag som de faglige videns- og færdighedsmål. Mange lærere oplever at de faglige videns- og færdighedsmål mål overskygger de personlige kompetencemål, hvilket modvirker den fordybelse og refleksion, som er nødvendig for, at eleverne kan udvikle de personlige kompetencer.

5.7. Tema: Samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen

I dette kapitel behandles sosu-skolernes arbejde med at sætte fokus på skabelse af sammenhæng imellem skolens undervisning og den undervisning og læring, der finder sted i praktikdelen.

Afsnittet indledes med en kort sammenfatning af de formelle rammer for temaet. Herefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til

ændringer set i relation til de enkelte fokuspunkter som blev anvist i vejledningen i det givne tema. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

Det formelle grundlag

Det formelle grundlag for skolernes arbejde med dette vigtige felt findes bl.a. i Bekendtgørelse for grundlæggende social- og sundhedsuddannelserne (Undervisningsministeriet den 17.12.2001) i Kapitel 2, 6, 7, 8, 9 og 10, hvor det bl.a. fremhæves, at uddannelsernes vekselvirkning mellem skoleundervisningen og praktikuddannelsen skal tilrettelægges og gennemføres således, at uddannelsen for den enkelte elev skal udgøre en helhed, der styrker elevens lyst til at interessere sig for uddannelsen og den kommende erhvervsfunktion. Yderligere understreges det at hensigten er, at vekselvirkningen mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen skal styrke elevens aktive tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger. Vejledning skal indgå og tilrettelægges således, at den understøtter elevens tilegnelse af færdigheder, viden og holdninger indenfor det enkelte uddannelsesområde.

Med henblik på at styrke denne vekselvirkning skal eleven i forbindelse med hvert skole- og/eller praktikophold formulere nogle personlige og faglige læringsmål.

Skole og praktiksted skal samarbejde for at skabe de bedst tænkelige læringsmuligheder for den enkelte elev. Det er skolen, der har initiativpligten til at få samarbejdet til at fungere, og skal sørge for, at læringsbetingelser tilrettelægges og organiseres.

Samarbejde

Både lærere og skole forholder sig positivt til bekendtgørelsens hensigter om et tæt samarbejde mellem skole og praktikinstitution.

Samarbejdet udfolder sig på tre forskellige niveauer. Dels det løbende samarbejde mellem lærere, skole og praktikvejledere, dels den direkte elevkontakt og dels det overordnede samarbejde om bl.a. uddannelsesordningerne og uddannelsesplanlægning.

Flere skoler organiserer det løbende samarbejde mellem skole og praktikuddannelsessteder gennem nedsættelse af ad hoc grupper med repræsentanter fra skoledel og praktikdel. Disse grupper har til formål at styrke samarbejdet om praktikken. Ad hoc grupperne nedsættes i forbindelse med et nyt skoleindtag. På det første møde udarbejdes en samarbejdsplan for elevindtagets samspil med institutionerne. En sådan plan indeholder fx aftale om at alle elever aflægger et forbesøg i en institution, hvor personale, elever og lærere hilser på hinanden. Desuden indeholder planen en aftale om, at alle praktikvejledere inviteres ind på skolen til en samtale om praktikforberedelse. Praktikvejlederen inviteres med til erfa-dage på skolen. Flere skoler arbejder med, at eleverne på grundforløbet, SSH og SSA kommer i en form for snusepraktik/punktpraktik i institutionerne. Modsat arbejder flere af praktikstederne med at eleverne kommer ind på skolerne i praktikperioderne til såkaldte studiedage. Her inddrages kontaktlærer og praktikvejledere.

Det meget overordnede samarbejde foregår i uddannelsesråd og ved informerende og koordinerende møder med repræsentanter fra praktikken. Det kan blandt andet være ved censorfor-

møder og evalueringsmøder i forhold til eksamen. Censorerne til de afsluttende prøver i områdefagene kommer fra praksisfeltet. En væsentlig del af det overordnede samarbejde handler om samarbejdet om uddannelsesordningerne og herunder om tilrettelæggelse af praktikperiode og skoleperioder og om fastsættelse af mål for skole- og praktikperioder.

Samarbejdet omhandler også løsningen af problemer med elever, som ikke kan klare praktikken. Her involveres både repræsentanter fra skolen og praktikken eksempelvis kontaktlærer, pædagogisk praksiskonsulent, uddannelses- og erhvervsvejleder, ledelse og evt. andre.

Selvevalueringerne viser også, at skole og praktiksted samarbejder om pædagogikken, læringsformer og enkelte fag. Fx er der skoler, som samarbejder om faget sygepleje. Andre skoler arbejder med skole- og praktikundervisningen, således at man i skolen arbejder med udgangspunkt i områdefag, grundfag og valgfag og tænker disse fag med ud i praksisfeltet. Der eksperimenteres med at tilrettelægge temabaseret undervisning, som har relation til praksis, og hvor udgangspunktet er målene for praktikken. Denne type tematiserede undervisningsforløb kombineres med anvendelse af pædagogiske metoder og opgaveformer, som sammenknytter skoledele og praktikdele i undervisningen, og som samtidigt fokuserer på udviklingen af de personlige kompetencer.

Praktikken er i alt for ringe grad selv er med til at sætte ord på praksisfeltet dvs. det, der sker, og det, der gøres, i praktikuddannelsen.

Flere af uddannelsesinstitutionerne har ansat personer, der varetager samarbejdet mellem skole og praktik. Skolerne har forskellige stillingsbeskrivelse for disse personer, en skole arbejder med begrebet "praktikansvarlig", en anden arbejder med begrebet "pædagogisk praksiskonsulent", og atter andre med "klinisk uddannelsesansvarlig".

Elevernes selvevalueringer peger på, at det gode praktiksted for dem er, når de har en god praktikvejleder, når der afsættes tid til refleksion, når de udfører opgaver, som udfordrer dem, og som de lærer noget af, og når de oplever, at der er et godt formelt og uformelt samarbejde mellem skole og praktiksted. Der er desværre alt for mange steder, hvor det ikke finder sted.

Mål

Af selvevalueringerne fremgår det, at lærere og skoler arbejder positivt og eksperimenterende med implementering af såvel de overordnede bekendtgørelsesfastsatte mål for samspillet mellem skole- og praktikuddannelsen, som med udviklingen af elevernes arbejde med eksempelvis individuelle mål for de enkelte praktikperioder.

Fx arbejdes der med at fordele målene på de forskellige praktikperioder efter forskellige modeller og hensyn.

Andre arbejder med at konkretisere og eksemplificere de overordnede mål, således at målene bliver "spiselige" og forstås af såvel elever, lærere som praktikværter. Beskrivelsen af mål inklusive eksempler formidles i enkelte tilfælde i en praktikhåndbog

Selvevalueringerne peger på, at enkelte skoler har valgt at lægge kræfterne i arbejdet med kvalificering af elevernes individuelle læringsmål, og hvordan disse kan medvirke til at støtte

eleven i dennes gennemførelse af uddannelsen, og hvordan de kan medvirke til at styrke sammenhængen mellem skole og praktikken.

I såvel social- og sundhedshjælper-, social- og sundhedsassistentuddannelsen som PGU-uddannelsen arbejdes eksempelvis med at støtte eleverne i at formulere "egne mål" for praktikken for hver praktikperiode, og med hvordan eleven forestiller sig at medinddrage aktiviteter på praktikstedet til at nå mål for praktikperioden. Der arbejdes desuden med, hvordan læreren kan følge op med refleksion og bearbejdning af den lærte praksis, og i hvilken udstrækning eleven har nået personlige og faglige mål for henholdsvis skole og praktik, samt hvordan eleven i den efterfølgende skoleperiode kan udvikle egen læring. Erfaringerne peger på, at fastsættelse af individuelle mål kan være et bidrag til en styrket helhed og sammenhæng i elevens uddannelsesforløb.

Elevernes selvevalueringer peger i markant grad på, at de formelle mål er svære at arbejde med, og at eleverne ikke altid er klare over, hvad de betyder, hvilket af visse elever opleves som en barriere i uddannelserne. De formelle mål er for mange, komplekse, og for rigide – og bliver på den måde meget styrende.

Selvevalueringerne peger på, at skole- og praktikundervisningen vanskeliggøres, når samarbejdet om målene og det mere indholdsmæssige ikke koordineres (jf. elevernes selvevalueringer).

Information

Både lærere, elever og skole peger på at det har utrolig stor betydning, at arbejde med gensidig information, særligt når det drejer sig om vekseluddannelser og forskellige læringsrum med mange forskellige mennesker, der deltager i uddannelsesarbejdet.

Selvevalueringerne peger på, at der gøres en stor indsats med at informere fra skole til praktikken og fra praktikken til skolen. Det ser ud til, at det især går godt på det overordnede og formelle område. Her sker der en udveksling af informationer gennem uddannelsesordninger, praktikhåndbøger, evalueringer samt praktikvejlederdage og praktikbesøg. Flere skoler sætter informationen på det overordnede og formelle plan i system via udarbejdelse af en årlig køreplan med fastsatte datoer og tidspunkter. I planen er der både information omkring det, der sker på skolen, og omkring skoleundervisningen og praktikundervisningen.

Flere af skolerne opretter ad hoc udvalg efter behov. En skole har ydermere ansat en person, der tager initiativ til fortsat samarbejde. Dette medfører også en del information begge veje.

Flere lærere peger på, at den mere uformelle udveksling af informationer mellem praktikvejleder, lærere og elever ikke er tilstrækkelig. Her trænges til en ekstra indsats.

På trods af den informationsindsats, der ydes fra mange skolers side, peger elevernes selvevalueringer på, at praktikstederne i markant grad mangler viden og information om, hvad den nye reforms hensigter og mål er, og viden og information om det, eleverne lærer på skolerne.

Skolernes overordnede vurderinger

Lærernes selvevaluering peger på tilfredshed med reformen og bekendtgørelsens hensigter om at skabe sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen. Næsten alle skoler arbejder positivt og konstruktivt med implementering af Reform 2001 og herunder det øgede fokus på skoleundervisning og praktikundervisning.

Generelt arbejder skolerne både på at styrke samspillet på et overordnet rammeplan og på det mere direkte og konkrete elev- og lærerplan med sigte på at skabe en sammenhæng mellem skole og praktikken dog med en klar forståelse af, at det er to forskellige læringsrum det handler om.

På det overordnede plan arbejder skoler og lærere på forskellig vis med at skabe sammenhæng, så skole og praktik fremtræder og opleves som en samlet uddannelse. I dette perspektiv arbejdes der bl.a. med formulering af fælles erhvervsfaglige kompetencemål for skole og praktik.

Desuden arbejder skolerne med problematikken med fælles omdrejningspunkt i et givet lærings- eller pædagogisk grundsyn. Enkelte skoler og lærere knytter fx an til det konstruktivistiske læringssyn. Det konstruktivistiske læringssyn fokuserer på elevens aktive tilegnelse af "stof" i såvel skoledelene som praktikdelene. Andre knytter an til mesterlæreprincippet og "praksislæring". Et læringssyn hvor læringen sker organisk gennem elevernes deltagelse i arbejdet på fx et plejehjem og gennemfører løsning af opgaver, herunder vejledning af praktikvejledere. Et princip, som er nemt og oplagt at anvende i praktikken, men som ikke er så enkelt at overføre til skolens undervisning. Andre skoler arbejder med at kvalificere og forankre PBL-metoden i såvel skoledel som praktikdele. Erfaringer peger dog på, at det er vanskeligt at forankre denne metode i praktikdele af uddannelsen.

Et positivt tiltag er, at der i stigende omfang på såvel skoler som praktiksteder afsættes tid til elevens personlige og faglige refleksion.

Enkelte skoler eksperimenterer med samspillet mellem elevens deltagelse i punktpraktikker i institutionerne og studiedage på skolerne. Et samspil som kan være med til at understøtte, at der er sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen. Erfaringerne viser, at der for alvor sker en læringsmæssig udvikling, når eleverne arbejder med virkelige situationer eller problemer fra praksis, som eleverne selv har oplevet. Det kræver dog, at samspillet placeres pædagogisk korrekt i de forløb, der planlægges.

Flere af skolerne gør opmærksom på, at skolen og praktikken på trods af en fælles model er to forskellige læringsrum, som må forstås sidestillet, når vi taler om uddannelse indenfor de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Dette ses fra skolernes side som en styrke. Der hvor det er problematisk, er der, hvor det mere uformelle omkring forventninger til, hvad eleverne kan, når de kommer ud i praksis, kommer frem. En del praktikvejledere har fortsat en forforståelse som handler om, at "når eleverne møder i praktikken, ja, så kan de det hele - nemlig handle".

Det er en stor styrke når skolerne (og institutionerne) opretter stillinger som "praktikansvarlig", "pædagogisk praksiskonsulent" med mere.

Reformens og bekendtgørelsens fokusering på erhvervsfaglige personlige som faglige kompetencer og læring har medvirket til at øge mulighederne i forhold til fagenes komplementering, som igen vil kunne understøtte elevernes handleberedskab. Selvevalueringen peger desuden på at der arbejdes meget med at fremme eleverne personlige kompetencer gennem samspillet mellem skole og praktikken.

Elevernes selvevalueringer peger dog på mange problemer med at få skoledele og praktikuddannelse til at hænge sammen. Det hovedproblem elevernes selvevaluering peger på er at få det der sker ude i praktikuddannelsen og det eleverne skal kunne her for at beherske et job til at hænge sammen med den læring og undervisning der foregår i skoledelene.

Et hovedproblem lærernes selvevalueringer peger på er at det kniber meget med at få områdefagene og ikke mindst grundfagene med ud i praksisfeltet.

I lærernes selvevalueringer foreslås det, at skolerne og praktikken i højere grad end det er tilfældet i dag samarbejder om at udforme en overordnet uddannelsesstruktur således, at eleverne kan begynde deres uddannelse enten med start i praktikken eller med start på skolen.

Desuden foreslår det skolesamarbejde, som har arbejdet med dette tema nedenstående anbefalinger rettet mod skolerne samt forslag til ændringer i bekendtgørelsen:

- At det ikke kun er skolen, der er initiativtager til samarbejdet, men at det går begge veje.
- At målene i bekendtgørelsen justeres og tænkes fælles med praktik og skole.
- At der gøres mere på skolerne med hensyn til at tilrettelægge og organisere samspillet mellem skole- og praktikuddannelsen mere fleksibelt, herunder at fleksibiliteten også gælder fordeling af skole- og praktikperioder samt principper for fag – og timefordeling i skoleperioderne. Individualiseringen vanskeliggøres af den formaliserede struktur.
- At det skrives ind i bekendtgørelsen, at også grundforløbseleverne skal tilgodeses med formaliseret praktik.
- At skolen skal være praktikgodkender.
- At der på alle skoler arbejdes med formaliserede ad hoc-grupper med sigte på styrkelse af samarbejdet med praktikken og styrkelse af skole- og praktikundervisningen. På denne måde vil der blive mulighed for, at de forskellige læringsrum synliggøres, og at man både fra skole og praktiksider har et overblik over, hvad de forskellige læringsrum tilbyder.
- At skolerne yder en særlig indsats for at styrke den løbende vejledning i praktikuddannelsen.
- At der indføres regler som præciserer praktikinstitutionernes uddannelsesmæssige opgaver og herunder et krav om at vejlederen skal gennemføre en praktikvejlederuddannelse.

5.8. Tema: Den personlige uddannelsesplan

I dette kapitel behandles sosu-skolernes arbejde med den personlige uddannelsesplan - både i forhold til skole-praktiksamarbejdet og som støtte til at fastholde den enkelte elevs faglige og personlige progression i uddannelsesforløbet

Afsnittet indledes med en kort sammenfatning af de formelle rammer for temaet. Herefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til

ændringer set i relation til de enkelte fokuspunkter som blev anvist i vejledningen i det givne tema. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

De formelle rammer

Grundlaget for arbejdet med den personlige uddannelsesplan beskrives i Bekendtgørelser om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (UNDERVISNINGSMINISTERIET den 17.12-2001) i kapitel 8. Uddannelsernes struktur med det fleksible grundforløb og det trinvist opbyggede uddannelsessystem stiller krav til planlægning og fastholdelse af elevernes progression i uddannelsesforløbet. Elevens mål med sit uddannelsesforløb og indholdet i den enkelte elevs grundforløb og de efterfølgende uddannelser forudsættes at være fastlagt i elevens personlige uddannelsesplan, og det skal fremgå af den enkelte elevs uddannelsesbog, der skal følge eleven igennem hele uddannelsesforløbet.

Systemet med en personlig uddannelsesplan handler desuden om at udvikle elevens evne til at sætte sig mål med sit uddannelsesforløb. I bekendtgørelsen hedder det at uddannelsesplanen skal:

- sikre, at den enkelte elev i hele sit uddannelsesforløb har overblik over sin samlede uddannelse
- sikre, at eleven kan dokumentere gennemførelsen af de forskellige elementer i sin uddannelse
- øge elevernes og praktikuddannelsernes opmærksomhed på praktikstedets funktion i den samlede uddannelse og
- danne baggrund for en bedre indholdsmæssig koordinering af skoleundervisningen og praktikuddannelsen.

I bekendtgørelsen anføres, at det forudsættes, at elevens uddannelsesplan udarbejdes i forbindelse med elevens optagelse, og at den derefter løbende gøres til genstand for drøftelse og justering.

Initiativforpligtigelsen

Et selvstændigt undertema har været spørgsmålet om, i hvilken udstrækning skolerne formår at realisere den initiativforpligtelse, de har i forbindelse med den personlige uddannelsesplan. I den fælles evalueringsrapport er dette ikke eksplicit behandlet, men det fremgår af det beskrevne, at alle skoler opfylder dette, idet de meget tidligt i uddannelserne udleverer en personlig uddannelsesplan til eleven og samtidig tilbyder et system, der kan målrettes og fokusere elevens arbejde med planen undervejs i uddannelsen. Skolerne er med andre ord opmærksomme på, at de har udspillet her, og skal stille et tilbud til rådighed for eleverne. Men skolerne peger dog samtidig på, at udformningen af dette tilbud ikke altid er tilstrækkeligt fokuseret i forhold til den konkrete målgruppe, hvilket tydeligt bekræftes af elevudsagn om, at de dokumenter, der skal arbejdes med, er svære af afkode og forstå.

En skole tydeliggør, at den overholder sin initiativforpligtelse, idet den – som foreskrevet – udarbejder en uddannelsesplan sammen med den enkelte elev, følger op på den og tager initiativ til revision og justering, når dette er påkrævet. Der arbejdes med individuel vejledning,

praktikkoordinatorer samt elevkoordinatorer for at understøtte revisionsforpligtelsen, og der gennemføres helhedsevalueringer, når det skønnes, at eleven ikke kan gennemføre uddannelsen på det gældende grundlag. Dog anfører skolen selvkritisk, at resultaterne af sådanne helhedsevalueringer og de justeringer, disse måtte medføre, ikke altid indføres i den personlige uddannelsesplan.

Samtidig tager skolen initiativ til at etablere og vedligeholde samarbejdet mellem skole og praktik via logbøger og systematiserede samarbejdsformer: café-møder, praktikvejledermøder og -kurser, samt udvikling af praktikkoordinatorfunktionen.

En anden skole beskriver, hvorledes man tager initiativ til iværksætte arbejdet med den personlige uddannelsesplan, og herefter afholder jævnlige samtaler med eleverne, hvor man følger op og justerer på planen. Samtidig tager man initiativ til at placere eleverne i studiegrupper, hvor de kan fastholde og gensidigt understøtte hinanden i arbejdet med personlige læringsmål, fx via logbøger.

Der er således næppe tvivl om, at skolerne har taget initiativforpligtelsen til sig og omsætter den i relevante handlinger på dette område, om end der samtidig tegner sig et billede af, at der er store forskelle på, hvor dybtgående man arbejder med dette.

Den enkelte elev og den personlige uddannelsesplan

I et andet undertema har skolerne behandlet spørgsmålet om, hvordan den personlige uddannelsesplan adresserer den enkelte elev og dennes behov.

I den fælles evalueringsrapport beskrives grundigt, hvordan skolerne har udviklet praksisformer, der skal sikre kvaliteten i arbejdet med personlige uddannelsesplaner. Praksis er selvsagt varierende fra skole til skole, men det beskrives gennemgående, at skolerne alle afholder kontaktlærersamtaler med eleverne inden for de første 14 dage af uddannelsen. Her er uddannelsesplanen udgangs- og omdrejningspunktet. Efterfølgende gennemføres samtaler, der følger op på og justerer uddannelsesplanerne. Nogle skoler har udviklet egentlige samtaleark til dette, andre praktiserer det i en mere løs form.

Nogle steder udfylder eleverne inden samtalerne egentlige spørgeark, der skal rette fokus ind på uddannelsesplanen, men helt gennemgående er det på alle skoler, at eleverne inden samtalerne opfordres til at reflektere og evt. skrive om de erfaringer, de har gjort sig i skole eller praktik, i relation til de opstillede læringsmål.

Samtalerne er ofte struktureret ud fra de enkelte kompetenceområder, om end nogle erfaringer peger på, at det kan være vanskeligt at få eleverne til at forstå og acceptere denne opdeling i kompetenceområder, hvis det fortolkes og praktiseres for stift.

Det gælder for alle skoler, at disse samtaler gennemføres sideløbende med (planlagt) undervisning, og at den tid der medgår til samtalerne fraregnes den tid, der afsættes til område- og grundfag.

Samtalernes form kan variere. Nogle skoler har valgt at gennemføre gruppesamtaler med 4-5 elever ad gangen, hvilket eleverne er ret positive overfor, mens andre skoler har valgt at alle samtaler gennemføres som individuelle samtaler, hvilket primært gælder for grundforløbet.

Den tidsmæssige udstrækning varierer ligeledes. 20 minutter til en time angives som yderpunkterne, hvis man udregner tidsforbruget pr. elev.

Skolerne er meget opmærksomme på de etiske aspekter af dette arbejde. Fortrolighed og tavshedspligt er nøgleord i forvaltningen af disse ordninger, også når der arbejdes med skriftligt baserede dokumentationsformer i tilknytning til samtalerne.

På hovedparten af skolerne besøger kontaktlærerne eleverne i praktikken, men dette gælder ikke for alle skoler, idet nogle skoler har valgt alene at gennemgå elevens læringsmål for praktikperioden på skolen.

En skole beskriver et meget udviklet system for samtaler samt for kommunikation mellem skole og praktik om den enkelte elev. Der arbejdes med tematiserede samtaler og med systematiserede kontaktgruppemøder, hvis målsætning er at styrke sammenhængen mellem skole og praktik i den enkelte elevs uddannelsesforløb. Systemets svaghed er dog tilsyneladende, at det endnu ikke er koblet til arbejdet med den personlige uddannelsesbog og -plan, hvilket skolen selv anfører som et klart problem.

Beskrivelserne viser gennemgående, at der er udviklet mange praksisformer, der skal sikre, at skolerne kan møde den enkelte elevs behov og forudsætninger, samtidig med, at det fremstår tydeligt, at der flere steder er tale om en systemudvikling, som endnu ikke er implementeret fuldt ud i daglig praksis. Det kan eksemplificeres ved en skole, der ganske vist arbejder med læringsmål og portefølje, men som ikke formår at integrere dette i fagundervisningen. Virkningen på den enkelte elev kan være, at arbejdet med den personlige uddannelsesplan opleves som en besværlig formular og ikke som et dynamisk redskab til udvikling og læring.

Den personlige uddannelsesplan som samarbejdsredskab

Sidste undertema vedrører spørgsmålet om den personlige uddannelsesplan betragtet som samarbejdsredskab.

I skolesamarbejdets fælles evalueringsrapport betones, at alle skoler i samarbejdet har haft et tæt samarbejde med praktiksiden. Især kontaktlærersystemet formår aktivt at bidrage til samarbejdet på dette plan i kraft af besøg hos eleverne i praktikperioderne, eller i form af møder mellem repræsentanter fra de to områder. Hyppighed og form kan variere, men dette aspekt står klart styrket efter reformen, om end det ikke alle steder er den personlige uddannelsesplan, der binder tingene sammen.

Logbogsskrivning er udbredt som middel til at binde skole og praktik sammen. Alle skoler betjener sig af dette redskab, som vurderes som effektivt og hensigtsmæssigt, når det gælder om at sikre, at læringsmål i skole og praktik koordineres og forfølges. Igen er det noget usikkert, hvor hyppig og tæt resultaterne heraf kommunikeres ind i uddannelsesplanerne. En enkelt skole anfører således, at der *reelt* set ikke er tale om en koordinering, men at betingelserne for dette er blevet bedre.

Enkelte steder eksisterer der ingen koordination mellem elevens uddannelsesplan og praktikken – med mindre eleven har faglige eller personlige problemer. Skolens lærere arbejder såle-

des uden kendskab til de læringsmål, eleven har formuleret for praktikken, og uden at relatere til elevens personlige uddannelsesplan, hvilket betragtes som problematisk.

En skole beskriver, hvordan man på lærerteamniveau samarbejder om at koordinere og optimere elevens individuelle uddannelsesforløb – med udgangspunkt i elevens personlige uddannelsesplan, men anfører samtidig, at der mangler klare procedurer for, hvordan koordineringen praktisk skal udformes, når elever starter på nye hold eller efter endt orlov. Man konkluderer her, at der via uddannelsesbogen og -planen er etableret et samarbejde mellem skole og praktik, men at eleven ikke inddrages aktivt heri. Der eksisterer et samarbejde mellem skole og praktik, pointerer man, men samarbejdet bygger endnu ikke på fælles værdisæt og et fælles sprog, hvilket gør, at kvaliteten i arbejdet med den personlige uddannelsesplan afhænger helt af den enkelte undervisers/kontaktlærers/vejleders indsats.

En anden skole siger i sin evaluering, at samarbejdet mellem skole og praktik klart er styrket via den personlige uddannelsesplan, idet eleverne ved afslutning af en skoleperiode formulerer mål for praktikperioden – og dette foregår i regi af den personlige uddannelsesplan. Dette understøttes så igen af, at kontaktlæreren besøger eleven i praktikken og følger op på de læringsmål, der er formuleret for den enkelte elev.

En tredje skole anfører, at man alene bruger uddannelses**bogen** – og ikke -planen – som samarbejdsredskab. Der er ingen dialog om uddannelsesplanen institutionerne imellem, men der udveksles og registreres dokumenter, der kan tjene til at belyse elevens uddannelsesforløb. Der peges på, at bestemmelserne om uddannelsesbog og -plan måske ikke er tilstrækkeligt klare til at kunne skelne operativt mellem disse begreber.

Skolernes overordnede vurderinger

Skolernes overordnede vurderinger af arbejdet med de personlige uddannelsesplaner er positiv, om end der også peges på, at der endnu er et stykke vej at gå, før reformens intentioner er helt udfoldet.

Det gennemgående synspunkt er, at indførelsen af den personlige uddannelsesplan har givet skolerne et godt redskab til at styrke arbejdet med at give eleverne overblik over uddannelserne og samtidig styrke elevernes bevidsthed om målene for egen faglige og personlige udvikling samt vejene hertil. Ligeledes vurderes det, at den personlige uddannelsesplan er et velegnet redskab til at styrke sammenhængen mellem skole og praktik.

En skole understreger, at intentionerne i love og bekendtgørelser vedrørende den personlige uddannelsesplan/-bog er positive og yderst relevante og at det generelt er udviklende for skolens læringsmiljø at der skal arbejdes med elevens personlige målsætninger og potentialer.

I skolesamarbejdets fælles evalueringsrapport vedrørende dette tema konkluderes det, at skolerne lever op til de formelle krav, som de kommer til udtryk i bekendtgørelsen. Skolerne udarbejder sammen med eleven en personlig uddannelsesplan ved begyndelsen af uddannelsesforløbet og denne justeres undervejs i uddannelsesforløbet i forhold til de enkelte skole- og praktikforløb.

Praksis er selvsagt forskellig fra skole til skole, men det er gennemgående, at skolerne ved uddannelsernes begyndelse forsyner eleverne med en uddannelsesbog – indeholdende en skabelon for en personlig uddannelsesplan – som fungerer som ramme om elevens uddannelsesforløb på såvel skole som i praktikken. Hvis det er muligt, knyttes der, hvad angår grundforløbet, an til de uddannelsesplaner, der er udarbejdet i folkeskolen.

Når den personlige uddannelsesplan udarbejdes, lægges der vægt på at formulere såvel generelle uddannelsesmål som mere specifikke læringsmål på de relevante kompetenceområder. Eleverne udtrykker i de gennemførte interview at uddannelsesplanen styrker dem i at formulere og fastholde uddannelses- og læringsmål og at kontaktlærersystemet fungerer som en relevant løftestang for deres udvikling på skolen.

I selvevalueringen fremhæves det at selvom der på det lokale plan er skabt de nødvendige rammer for, at arbejdet med den personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen kan fungere, halter med at udfylde rammerne. Der savnes fælles bevidsthed om opgaven og der savnes tydeligere fokus på de nødvendige vejlederkompetencer. Samtidig peges der på, at processen med at udvikle mere differentierede tilbud til eleverne ikke har nået et niveau der gør det realistisk at forvente, at arbejdet med den personlige uddannelsesplan bliver meningsfuldt. M.a.o. fastholdes skolen i en traditionel fagundervisningsforståelse, der er hæmmende for elevernes selvstændige valg og planlægning af uddannelsesforløb.

Som noget positivt fremhæves det især, at der efterhånden er udviklet mange hensigtsmæssige procedurer vedrørende kontaktlærersamtaler, dokumentationssystemer og at meget af dette kan fungere i en IT-sammenhæng, hvilket letter det praktiske arbejde. De individuelle samtaler giver positive resultater og arbejdet med læringsmål skaber sammenhæng mellem skole og praktik, når det fungerer bedst.

En anden skole fremhæver, at man påbegynder arbejdet med planen tidligt og lægger vægt på at støtte eleven i at formulere og fastholde mål samtidig med at man er omhyggelige med ikke at gå ind i terapeutiske roller i f.t. eleverne.

Ser man på de mere kritiske bemærkninger, centrerer disse sig om, at der kan være langt fra at formulere rammer til at kunne udfylde disse helt, samt at der kan spores tendenser til at arbejdet med personlige uddannelsesplaner bureaukratiseres og formaliseres for meget. Mange lærere kan have svært ved at afkode meningen med de mange nye rutiner og skemaer – et udsagn der understøttes af elevernes kritiske bemærkninger om, at nogle kontaktlærere ikke rigtigt selv kan se en mening med deres arbejde. Andre elever påpeger at uddannelsesplanen – og bogen slet ikke fungerer i praktikken, fordi man her ikke forstår intentionerne, og at nogle kontaktlærere heller ikke inddrager disse i deres arbejde med eleverne. Dette skal dog ses i lyset af at det er det første hold elever der er blevet interviewet i forbindelse med dette projekt.

Skolernes forslag og visioner til hvad skolerne, lærerne og lederne kan gøre og forslag til ændringer i bekendtgørelsen centrerer sig især om:

- Mere uddannelse til lærere og kontaktlærere, evt. baseret på FoU-arbejde
- Udvikling af mere brugervenlige kommunikationsformer, der muliggør, at eleverne for alvor tager ejerskab til uddannelsesplanen (bedre struktur, layout mv.)

- At få tid og ressourcer til at kunne implementere bestemmelserne fuldt ud og evt. adskille pædagogik og administrative rutiner
- At bekendtgørelsens ordlyd justeres, så elevens medansvar for udformningen af uddannelsesplanen præciseres.

5.9. Tema: Evalueringsformer – passer prøverne til undervisningen, deres antal og form

I dette kapitel behandles sosu-skolernes arbejde med såvel den formative som summative evaluering, og hvordan prøverne passer til undervisningen, deres antal og form. Der er under dette tema ikke blevet spurgt om skolernes vurdering af de enkelte fagprøvers kvalitet.

Afsnittet indledes med en kort sammenfatning af de formelle rammer for temaet. Herefter fremlægges resultaterne fra skolernes og skolesamarbejdernes analyse, vurdering og forslag til ændringer set i relation til de enkelte fokuspunkter som blev anvist i vejledningen i det givne tema. Afsnittet afsluttes med en sammenfatning af skolernes overordnede vurderinger indenfor det givne tema.

De formelle rammer

Det formelle grundlag for standpunktsbedømmelser, prøver og anvendelse af censorer findes i Bekendtgørelser om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (Undervisningsministeriet den 17.12-2001) og her i Kapitel 9, 10 og 11. Jf. § 13 i Bekendtgørelsen afsluttes uddannelserne med en mundtlig prøve, der har til formål at vurdere og dokumentere elevens tilegnelse af de faglige og personlige kompetencer, som den enkelte uddannelse har som formål. Eleven udarbejder et projekt alene eller sammen med andre, som danner grundlaget for samtalen. Regler vedrørende den løbende evaluering findes forskellige steder i bekendtgørelsen bl.a. i § 13 stk. punkt 1 stk. 5, hvor det hedder, at eleverne (løbende) skal udvikle evne til at anvende evaluering og selvevaluering som redskab i egen lærings- og udviklingsproces. Elevens selvevaluering er et mål i sig selv og ikke blot en metode. I § 13 stk. 2 punkt 5 hedder det desuden, at eleverne skal udvikle sin evne til at kunne vurdere og vælge redskaber til evaluering af egen og andres indsats.

Jf. kapitel 13 § 51 stk. 2, punkt 10 skal uddannelsesordningen indeholde en oversigt over skolens samlede bedømmelse (en evaluerings- eller bedømmelsesplan).

Løbende evaluering

Et selvstændigt undertema i skolernes evalueringer har været spørgsmålet om den løbende evaluering, forstået som den evaluering, der undervejs i uddannelsesforløbet, skal medvirke til at understøtte og udvikle elevens læreproces.

Flere skoler udtrykker, at man er nået meget langt i retning af at udvikle holdbar praksis med hensyn til den løbende evaluering, men i skolesamarbejdets evalueringsrapport påpeges samtidig en række problemer vedrørende denne praksis, opsamlet i følgende skema (skolesamarbejdet bestod af skoler fra 3 amter):

Problemer ved løbende evaluering	Amt 1	Amt 2	Amt 3
Det er vanskeligt for underviserne i de korte skoleperioder at få overblik over elevernes løbende faglige niveau og standpunkter.	x	x	x
Der er elever, der har vanskeligt ved at anvende logbogen Underviserne anvender ikke logbogen lige konsekvent.	x		x
Vurdering af de personlige kompetencer er vanskelig.	x	x	
Manglende samarbejde og kommunikation mellem faglærere og kontaktlærere. Evalueringen af eleven opleves ikke som en helhed, men bliver en faglig evaluering hos faglærerne og en evaluering af de personlige kompetencer hos kontaktlæreren.		x	
Eleverne har svært ved at selvevaluere.	x		x
Vejledende standpunktsbedømmelser tager tid, stresser elever og undervisere.		x	
Den løbende evaluering fylder meget.		x	

På trods af, at mange skoler har udviklet ganske omfattende systematikker vedrørende den løbende evaluering (samtalsystemer, logbogssystemer, vejledende praktikvurderinger, gruppeevaluering i elevgrupper, selvevaluering afledt af selvrefleksion mv.) og på trods af, at der bruges megen energi og tid på at få dette til at fungere, oplever flere skoler alligevel, at den løbende evaluering er et vanskeligt felt. Den løbende evaluering tenderer mod at blive opsplittet i en faglig og personlig del, og der gives generelt udtryk for, at de intentioner, der er i lovgivningen, kun vanskeligt kan realiseres, når tiden tages i betragtning. Tidspresset og usikkerheden på, hvordan man i praksis griber dette an, tenderer mod at give de løbende evalueringer et skær af overfladiskhed og rutinehandling uden konsekvens.

Eleverne udtrykker på deres side tilfredshed med, at der eksisterer muligheder for at blive evalueret tæt og ser især kontaktlærersamtalerne som givende. Samtidig formulerer eleverne også en klar kritik af, at evalueringerne af og til kan opleves som uvedkommende, hvis de får karakter af pligt og tom rutine.

Afsluttende evaluering

Spørgsmålet om den afsluttende evaluering er behandlet som selvstændigt undertema i skolernes evalueringer.

Skolesamarbejdet, eller de skoler der har arbejdet med dette tema, har ikke vurderet de forskellige fagprøveformers kvalitet.

Igen peger skolesamarbejdets fælles evalueringsrapport på nogle ganske afgørende problemstillinger, der vanskeliggør arbejdet. Helt overordnet fremhæves det som et problem, at lovgivningen intenderer tematiske forløb og tværfaglighed, mens bestemmelserne omkring den afsluttende evaluering alene fokuserer på enkeltfaglige mål. Denne problemstilling genfindes i samtlige skolers evalueringer og må betragtes som ganske tungtvejende i f.t. skolernes arbejdsde.

Herudover peger skolesamarbejdet på en række andre problemer vedrørende den afsluttende evaluering, opsamlet i flg. skema(skolesamarbejdet bestod af skoler fra 3 amter):

Problemer ved afsluttende evaluering	Amt 1	Amt 2	Amt 3
Manglende tid på grund af korte perioder, mange mål, meget stof og en traditionel opdeling af tiden i skemaer med lektioner samt store hold.		x	x
For mange fagspecifikke mål. Der er fagmål som gentages.	x	x	x
Dilemma i lovgivningen. Der skal arbejdes tematisk og tværfagligt, men der skal ofte evalueres monofagligt.	x	x	x
I den daglige undervisning anvendes gruppearbejde, men ved prøven skal eleverne gå op individuelt. Det gælder for dansk.	x	x	x
Når en gruppe går til prøven, skal bedømmelsen være individuel på trods af, at projektet er fremstillet i et gruppesamarbejde.	x	x	x
Integration af grundfag og områdefag i tematiske tværfaglige forløb er vanskelig. Faglærerne er bange for at afgive timer, fordi lærere og elever ikke er sikre på, at de kan opfylde de monofaglige mål, som står nævnt i bekendtgørelsen.	x	x	x
Det er vanskeligt at evaluere tematiske tværfaglige forløb, når der indgår flere forskellige fag, med forskellige mål.	x	x	x
Vurdering af de personlige kompetencer er vanskelig i den afsluttende evaluering.	x	x	x
For meget teori og for lidt orientering mod praksis i evalueringerne.	x	x	
Det skriftlige produkt til den afsluttende prøve bedømmes ikke særskilt, men danner kun grundlag for eksaminationen. Hvad forstår bekendtgørelsen ved et projekt?	x		x
Det (de) fag, der bliver udtrukket til prøve, danner udgangspunkt for en traditionel monofaglig eksamination. Afsluttende prøver afspejler ikke det tematiske og tværfaglige samarbejde, men traditionel faglig eksamen.		x	x
Svært for eleverne at forstå målene.		x	x
Grundfagene er dårligt repræsenteret i den afsluttende prøve. Her synes det at være områdefagene, der dominerer.		x	x
De mange niveauer i grundfagene gør det vanskeligt, når der skal arbejdes tematisk og tværfagligt, samt når der skal evalueres.		x	
Ifølge bekendtgørelsen skal eleven arbejde med egne mål og læreproces, men omvendt skal eleven også nå en række traditionelle fagmål, som der evalueres på baggrund af.		x	
Manglende tid til at underviserne kan tilvejebringe tilstrækkelig dokumentation som udgangspunkt for standpunktsbedømmelserne. I områdefag gives der ikke retterreduktion. Standpunkterne gives på baggrund af "for-nemmelser". Ofte er der tale om store hold.	x		
Standpunktsbedømmelserne bliver til standpunktsprøver, hvor faglærerne har meget kort tid til at bedømme eleverne. Standpunktsprøverne fylder meget i elevernes bevidsthed.		x	
Det er et problem, at der ikke gives standpunktsbedømmelse i det (de) fag Undervisningsministeriet har udtrukket til prøve.			x
Vanskeligt for underviserne at give karakterer efter 13-skalaen. Foretrækker bestået/ikke bestået.		x	
For mange afsluttende prøver og standpunktsbedømmelser i de korte skoleperioder.		x	
Lodtrækning i dansk og til dels naturfag afspejler ikke den daglige arbejdsform. Der er ikke sammenhæng til de andre prøveformer.			x

En skole problematiserer desuden valget af standpunktskarakterer. Måske burde man anvende års- eller periodekarakterer, som det kendes fra andre skoleformer, siger man.

Sammenhæng mellem den løbende og afsluttede evaluering

Et tredje evalueringstema har været sammenhængen mellem den løbende og afsluttende evaluering.

Som udsagnene ovenfor allerede har vist, oplever skolerne også her problemer. I skolesamarbejdets evalueringsrapport påpeges det, at man oplever det som uklart, hvad formålet med den løbende evaluering er. En kontrol af elevens indsats? Et bidrag til elevens personlige udvikling. Eller en hjælp til eleven i dennes læreproces?

Når hensigterne med den løbende evaluering opleves som uklare, er det selv sagt vanskeligt at forbinde den hensigtsmæssigt med den afsluttende evaluering.

I en skoles rapport udtrykkes dog det modsatte synspunkt. Den løbende evaluering beforder læreprocessen, mener man, og således understøtter den basalt set eleven i den afsluttende evaluering, uanset at de former, den afsluttende evaluering udfolder sig i, godt kunne være andre og mere velegnede. Der gives dog også meget konkrete eksempler på, at eleverne i enkelte fagområder evalueres på del-aspekter, som kan spærre for evnen til at tænke og udtrykke sig i sammenhæng, hvilket netop forlanges i den afsluttende evaluering.

En anden skole påpeger, at prøveformen i dansk har meget ringe sammenhæng med den måde, faget praktiseres på i den daglige undervisning, og den løbende evaluering, der knytter sig hertil. Der arbejdes og evalueres par- eller gruppevis, men prøveformen modsvarer ikke dette.

Rytme og hyppighed i evalueringen

Endelig har evalueringen omfattet spørgsmålet og rytme og hyppighed i evalueringen.

I skolesamarbejdets evalueringsrapport udtrykkes en klar skepsis om den megen tid, der medgår til evaluering, anvendes rigtigt og giver et rimeligt udbytte. Synspunktet står som den helt overordnede opsamling på en række betragtninger omkring især de mange individuelle standpunktsbedømmelser, der, som skolerne ser det, medvirker til at give uddannelserne et meget skolastisk præg, hvilket kan give ikke-boglige elever problemer. De har netop valgt sosu for at komme væk fra dette, men møder så alligevel et system, der måler og vejer enkeltelementer med stor hyppighed.

En skole problematiserer standpunktskaraktererne og spørger, om det er tilstrækkeligt klart, hvilke observationer, der egentlig lægges til grund, når disse gives. Skal man overveje at indføre tests for at øge sikkerheden i afgivelsen af standpunktskarakterer? Ville dette så ikke blot øge evalueringspresset endnu mere og dermed have en negativ effekt?

Samme skole kritiserer udtrækningen af prøvofag fem uger før prøveafholdelse. Det har uheldige konsekvenser for tilrettelæggelsen af undervisningen, pointerer man.

Skolernes overordnede vurderinger

I skolesamarbejdets fælles rapport vedrørende evalueringsspektet konkluderes det, at skolerne generelt ser en række problemer i lovgrundlaget for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Disse problemer er især følgende:

- Der er for mange og for uklare mål, hvilket vanskeliggør arbejdet for lærere og elever
- Der er et klart skisma mellem lovgivningens intentioner om tematisk, tværfaglig og helhedsorienteret undervisning på den ene side og de mange enkeltfaglige mål på den anden side
- Skolerne ser et dilemma i, at lovgivningen rummer mange mål og krav og samtidig fastslår, at der skal tages hensyn til den enkelte elevs forudsætninger, læreproces og evne til selvevaluering
- Skolerne vurderer, at underviserne mangler tid til at kunne honorere lovgivningens krav til løbende og afsluttende evaluering
- Skolerne oplever usikkerhed med hensyn til hvordan elevernes personlige kompetencer skal evalueres

Det fremgår af de udarbejdede selvevalueringsrapporter fra enkeltskoler, at der trods disse gennemgående problemstillinger er udviklet en afklaret og gennearbejdet praksis på alle evalueringsområder, der tager udgangspunkt i de formelle bestemmelser. Reformen har givet anledning til at nytænke og reformulere mange aspekter af evalueringsarbejdet på skolerne, og har betydet at skolerne nu råder over et omfattende beredskab af systemer, metoder og teknikker på evalueringsområdet. Men samtidig peges der på, at især ovenstående dilemmaer medvirker til at gøre arbejdet mere vanskeligt end det måske var nødvendigt.

Skolerne fremhæver især styrkerne ved at der nu er klar bevidsthed om hvordan den løbende og afsluttende evaluering kan spille sammen; at undervisningsformer og evalueringsformer er i overensstemmelse med hinanden og at den løbende evaluering generelt formår at understøtte og bevidstgøre eleverne i deres læreprocesser.

Dog tilføjes det, at det synes som om især de bogligt stærke elever kan drage fordel af arbejdet med evaluering og selvevaluering. Helt unge elever eller elever med bogligt svage forudsætninger kan have svært ved at se meningen med og håndtere udfordringen til at selvevaluere og tage medansvar for egne læreprocesser. Det fremhæves som en risiko at de mange evalueringer, der efterhånden er blevet praksis, kan virke hæmmende på nogle elever, som kan udvikle en adfærd i retning af kun at fokusere på det, man tror læreren gerne vil høre.

Med hensyn til prøveformerne peger en skole på, at der kan være vanskeligheder med at evaluere elevernes personlige kompetencer. Skolen ser et klart dilemma i at skulle "måle" og bedømme personlige kompetencer i de eksisterende prøveformer.

Skolernes forslag til ændringer i bekendtgørelsen vedrørende evalueringsaspektet sammenfattes i den fælles evalueringsrapport fra skolesamarbejdet, der udpeger hvilke handlinger, man især ønsker iværksat (skolesamarbejdet bestod af skoler fra 3 amter):

Handlingsperspektiver i forhold til evaluering	Amt 1	Amt 2	Amt 3
Færre fagmål. Sammenskrivning af dobbelte fagmål. Klare formuleringer i et tilgængeligt sprog. Især klar beskrivelse af, hvad indholdet er i de personlige kompetencer.	x	X	x
Mulighed for fleksible prøveformer ikke mindst i grundfaget dansk.		X	x
I bekendtgørelsen defineres tydeligt, hvad der forstås ved ”grundlag for” og ”projekt” jf. §33.			x
Ingen udtrækning til prøve i områdefag og grundfag.		X	
Afsluttende prøve i projekt, hvor både områdefag og grundfag indgår. Vurderingen skal være bestået/ikke bestået.		X	
Ingen niveaudeling i grundfag.		X	
Kapitel 10 om bedømmelse skal revideres og forenkles.		x	
Mere fokus på procesevaluering (løbende evaluering).		x	
Ændringer og forenklinger i bekendtgørelsens kap. 11, 12, 13 og bilag 1-6.		x	

Hertil kommer, at der formuleres ønsker om:

- Mere tematiske og tværfagligt orienterede prøveformer, fx bør det skriftlige, afsluttende projekt indgå i den afsluttende bedømmelse
- Udviklingsarbejde om logbogsskrivning, uddannelsesplan og refleksion
- Mere tid til den enkelte undervisers arbejde med evaluering, og udvikling af undervisernes kendskab til andre fagmål end dem, man selv arbejder med
- Ophævelse af distinktionen mellem grundfag og områdefag
- Ingen standpunktsbedømmelser eller udtrukne prøver i enkelte fag, men en mere helhedsorienteret afslutning på uddannelsen
- Den afsluttende prøve skal være mere praksisorienteret.

5.10. Sammenfatning: Skolernes og skolesamarbejdernes mest centrale og overordnede vurderinger og anbefalinger.

Dette afsnit indeholder et resumé af skolernes og skolesamarbejdernes mest centrale og overordnede vurderinger. De mere specifikke vurderinger og visioner fra skolerne kan læses i de konkrete kapitler ovenfor. De med fed fremhævede anbefalinger er udformet af evaluators på opfordring af Undervisningsministeriet og med afsæt i skolernes evalueringer.

Organiseringen af undervisningen

Indførelsen af især den tematiserede undervisning betyder en styrkelse af uddannelserne. Lærernes, elevernes og ledernes argumenter herfor er bl.a., at denne undervisningsform opleves som et godt middel til at styrke de personlige kompetencer, især når den tematiserede undervisning tilrettelægges som projektarbejde og med fokus på refleksion, og når denne type undervisning tilrettelægges, gennemføres og evalueres omkring praksislignende og jobnære situationer. Elevernes selvevalueringer tilkendegiver, at når **det** lykkedes så opleves den tematiserede undervisning som et (job)fagligt løft, der medvirker til at skabe et helhedsbillede.

Men det er også en opgave, som skaber vanskeligheder for skolerne. Analysen af skolernes selvevalueringer peger på, at det er svært at skabe sammenhæng mellem de faglige bekendtgørelsesfastsatte mål og de brede tværfaglige mål som udarbejdes af lærerne som omdrejningspunkt i forbindelse med planlægning og gennemførelse tematiserede undervisningsforløb. Blandt skolerne vurderes det, at det er selve bekendtgørelsen, der rummer en modsætning mellem krav om bred kompetenceudvikling på den ene side og krav om specifik kvalifikationsudvikling på den anden side. Visse grundfag er vanskelige at integrere.

I næsten alle elevernes og lærernes selvevalueringer peges der på, at der er for mange mål, og at målene er uoverskuelige og uklart formulerede. Især eleverne har svært ved at overskue de mange mål og forstå, hvad de betyder. I flere læreres selvevalueringer peges der på, at især målene i grundfagene har en alt for utydelig relevans set i forhold til det erhverv eleverne skal ud at varetage, at de har en alt for uklar forbindelse til uddannelsens overordnede mål og hensigter, og at kompetencebegrebet ikke konsekvent er indarbejdet i målbeskrivelserne. Det er derfor også svært at anvende målene på en handlingsanvisende måde i det daglige i såvel skoledele som praktikdele af uddannelsen og svært at integrere områdefag og grundfag.

Det er et stort problem i forbindelse med implementeringen af den tematiserede undervisning, at standpunktsvurderingerne og prøver skal foregå i de enkelte fag og ikke i "temaet". Det flytter fokus fra det helhedsorienterede, tværfaglige tema over i de enkelte fag.

Det anbefales af evaluators at indføre løbende som afsluttende skriftlige som mundtlige vurderinger i forbindelse med gennemførelse og afslutning af den temabaserede undervisning.

Det anbefales af evaluators at udjævne "skellet" mellem grundfag og områdefag ved at give de fleste grundfag en mere erhvervsfaglig toning og hermed sikre integration mellem grundfag og områdefag.

5.11. Elevens læring og kompetenceudvikling

Reformens intentioner om øget fokus på elevens personlige, faglige og sociale kompetenceudvikling og elevens læring fremhæves i næsten alle selvevalueringerne som en styrkelse af uddannelserne. Bekendtgørelsernes formelle bestemmelser herom er derfor også blevet positivt modtaget af lærere og skoler.

Skolerne arbejder meget forskelligartet med at imødekomme intentionerne. På en skole søges intentionerne realiseret via projektarbejdsmetoden og det personlige kendskab til den enkelte elev.

Andre skoler arbejder systematisk med problembaseret læring anvendt i case metode (PBL-metoden).

De fleste skoler gennemfører undervisningen meget fagdelt og skemalægger fagene enkeltvis, hvilket modvirker intentionerne om at fokusere på elevens læringsmål, læringsstile og behovene for personlige kompetenceudvikling. Kravet om standpunktsbedømmelse eller prøve i de enkelte fag er en barriere.

Selvevalueringerne peger på et behov for en ændring i bekendtgørelsen, så de personlige kompetencemål vægtes lige så højt som de faglige videns- og færdighedsmål. Mange lærere oplever at de faglige videns og færdighedsmål mål overskygger de personlige kompetencemål, hvilket modvirker den fordybelse og refleksion, som er nødvendig for, at eleverne kan udvikle de personlige kompetencer.

Et problem med udviklingen af elevernes læring og udvikling af faglige og personlige kompetencer er manglende forståelse for, hvordan vejledningen af eleverne skal gennemføres.

En skole fremhæver, at alle skoler bør pålægges at tilrettelægge en overordnet struktur for, hvordan fagene, læringsmiljøet, vejledningen, evalueringen m.m. skal gennemføres på skolerne. En overordnet struktur, som vil kunne fremme udviklingen af elevernes faglige og personlige kompetencer og samtidig tilgodese fagligheden.

Flere skoler foreslår, at bekendtgørelsen ændres, så der indarbejdes regler for organisering og tilrettelæggelse af et (fysisk) læringsmiljø, krav om tværfaglighed og krav om, at skolerne gennemfører tværfaglige eksamensformer. Et miljø som muliggør, at eleverne kan arbejde individuelt og/eller i grupper med egne læringsmål, fokusere på egen læring og anvende egen læringsstil til skabelse af resultater.

Endelig foreslår flere skoler, at Undervisningsministeriet udarbejder et idé- og inspirationskatalog med vejledende faglige og tværfaglige læseplaner, således at det tydeligt fremgår, hvordan niveaudelingen på de enkelte uddannelsestrin i grund- og områdefag/tværfaglige forløb kunne være med henblik på at styrke progression imellem uddannelsestrinene.

Det anbefales af evaluators, at der iværksættes et udviklingsarbejde med afprøvning af kompetencebaserede læringsmiljøer, hvor eleverne kan kombinere individuelle læringsstile og udvikle faglige og personlige kompetencer.

Det anbefales af evaluators, at der på systematisk vis fra begyndelsen af grundforløbet og uddannelserne arbejdes med afdækning af elevernes reelle kompetencer i tæt kombination med uddannelsesbogen og den personlige uddannelsesplan.

5.12. Samarbejdet mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen

Lærernes selvevaluering peger på tilfredshed med reformen og bekendtgørelsens fokus på skabelse af sammenhæng mellem skoleundervisningen og praktikundervisningen.

På det overordnede plan arbejder skoler og lærere på forskellig vis med at skabe sammenhæng, så skole og praktik fremtræder og opleves som en samlet uddannelse. I dette perspektiv arbejdes der bl.a. med formulering af fælles erhvervsfaglige kompetencemål for skole og praktik. Desuden arbejder skolerne med problematikken med fælles omdrejningspunkt i et givet lærings- eller pædagogisk grundsyn.

Selvevalueringen peger på, at skolen og praktikken er to forskellige læringsrum, som må forstås sidestillet. Det anser skolerne som en styrkelse i uddannelserne. Det er et problem at der er modstridende forventninger til, hvad eleverne kan, når de kommer ud i praksis. En del

praktikvejledere forventer at, “når eleverne møder i praktikken, ja, så kan de det hele - nemlig handle”.

Det er en stor styrke, når skolerne (og institutionerne) opretter stillinger som “praktikansvarlig”, “pædagogisk praksiskonsulent” og lignende.

Elevernes selvevalueringer peger dog på mange problemer med at få skoledele og praktikuddannelse til at hænge sammen. Det hovedproblem, elevernes selvevaluering peger på, er at få det, der sker ude i praktikuddannelsen, og det, eleverne skal kunne her for at beherske et job, til at hænge sammen med den læring og undervisning, der foregår i skoledelene.

Lærerne peger på, at det kniber meget med at få områdefagene og ikke mindst grundfagene med ud i praksisfeltet.

I lærernes selvevalueringer foreslås det, at skolerne og praktikken i højere grad end det er tilfældet i dag samarbejder om at udforme en overordnet uddannelsesstruktur således, at eleverne begynder deres uddannelse enten med start i praktikken eller med start på skolen.

Det anbefales af evaluators at tilrettelægge en fleksibel og praksisnær struktur på grundforløbet, som indeholder en kombination mellem løbende afklaring af eleverne, tilbud om praksisnær institutionsforlagt undervisning i form af afvikling af mindre projekter i institutionerne og/eller tværfaglige tematiserede afklaringsforløb på skolen.

5.13. Den personlige uddannelsesplan

Det gennemgående synspunkt er, at indførelsen af den personlige uddannelsesplan har givet skolerne et godt redskab til at styrke arbejdet med at give eleverne overblik over uddannelserne og samtidig styrke elevernes bevidsthed om målene for egen faglige og personlige udvikling samt vejene hertil. Ligeledes vurderes det, at den personlige uddannelsesplan er et velegnet redskab til at styrke sammenhængen mellem skole og praktik.

Skolerne arbejder selvsagt forskelligt med planen, men det er gennemgående, at skolerne ved uddannelsernes begyndelse forsyner eleverne med en uddannelsesbog – indeholdende en skabelon for en personlig uddannelsesplan – som fungerer som ramme om elevens uddannelsesforløb på såvel skole som i praktikken.

Eleverne selvevalueringer peger på, at uddannelsesplanen styrker dem i at formulere og fastholde uddannelses- og læringsmål, og at kontaktlærersystemet fungerer som en relevant løftestang for elevernes udvikling på skolen.

Lærernes selvevalueringer peger på, at arbejdet med at udvikle læringsaktiviteter med mere differentierede tilbud til eleverne ikke har nået et niveau, der gør det realistisk at forvente, at arbejdet med den personlige uddannelsesplan bliver meningsfuldt. M.a.o. fastholdes skolen i en traditionel fagundervisningsforståelse, der er hæmmende for elevernes selvstændige valg og planlægning af uddannelsesforløb.

Der er udviklet mange procedurer og værktøjer vedrørende kontaktlærersamtaler og dokumentationssystemer. Meget af dette kan fungere i en IT-sammenhæng, hvilket letter det praktiske arbejde. De individuelle samtaler giver positive resultater og arbejdet med læringsmål skaber sammenhæng mellem skole og praktik, når det fungerer bedst.

De mere kritiske bemærkninger i selvevalueringsrapporterne, centrerer sig om, at der kan være langt fra at formulere rammer til at kunne udfylde disse helt, samt at der kan spores tendenser til, at arbejdet med personlige uddannelsesplaner bureaukratiseres og formaliseres for meget. Mange lærere kan have svært ved at afkode meningen med de mange nye rutiner og skemaer – et udsagn, der understøttes af elevernes kritiske bemærkninger om, at nogle kontaktlærere ikke rigtigt selv kan se en mening med deres arbejde. Andre elever påpeger, at uddannelsesplanen og uddannelsesbogen slet ikke fungerer i praktikken, fordi man her ikke forstår intentionerne, og at nogle kontaktlærere heller ikke inddrager disse i deres arbejde med eleverne.

Det anbefales af evaluators, at der på såvel skoler som praktikstederne arbejdes med at udvikle differentierede læringsaktiviteter, som eleverne kan vælge imellem med henblik på at gøre arbejdet med den personlige uddannelsesplan mere meningsfuld.

5.14. Evalueringsformer

Skolesamarbejdet som har arbejdet med dette tema ser generelt en række problemer i lovgrundlaget om evalueringsaspektet for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Skolesamarbejdet, eller de skoler der har arbejdet med dette tema, har ikke vurderet de forskellige prøveformer, som anvendes i de forskellige fag, men gennemført en mere overordnet vurdering af de løbende som afsluttende prøveformer. Disse problemer er især følgende:

- Der er for mange og for uklare mål, hvilket vanskeliggør arbejdet for lærere og elever
- Der er et klart skisma mellem lovgivningens intentioner om tematisk, tværfaglig og helhedsorienteret undervisning på den ene side og de mange enkeltfaglige mål på den anden side
- Skolerne ser et dilemma i, at lovgivningen rummer mange mål og krav og samtidig fastslår, at der skal tages hensyn til den enkelte elevs forudsætninger, læreproces og evne til selvevaluering
- Skolerne vurderer, at underviserne mangler tid til at kunne honorere lovgivningens krav til løbende og afsluttende evaluering
- Skolerne oplever usikkerhed med hensyn til, hvordan elevernes personlige kompetencer skal evalueres

Trods disse gennemgående problemstillinger er der udviklet en afklaret og gennearbejdet praksis på de fleste evalueringsområder; en praksis, der tager udgangspunkt i de formelle bestemmelser. Reformen har givet anledning til at nytænke og reformulere mange aspekter af evalueringsarbejdet på skolerne, og det har betydet, at skolerne nu råder over et omfattende beredskab af systemer, metoder og teknikker på evalueringsområdet. Men samtidig peges der på, at især ovenstående dilemmaer medvirker til at gøre arbejdet mere vanskeligt end det måske var nødvendigt.

Især de bogligt stærke elever kan drage fordel af arbejdet med evaluering og selvevaluering. Helt unge elever eller elever med bogligt svage forudsætninger kan have svært ved at se meningen med og håndtere udfordringen med at selvevaluere og tage medansvar for egne læreprocesser. Det fremhæves som en risiko, at de mange evalueringer, der efterhånden er blevet praksis, kan virke hæmmende på nogle elever, som kan udvikle en adfærd i retning af kun at fokusere på det, man tror læreren gerne vil høre.

Med hensyn til prøveformerne peger en skole på, at der kan være vanskeligheder med at evaluere elevernes personlige kompetencer. Skolen ser et klart dilemma i at skulle "måle" og bedømme personlige kompetencer i de eksisterende prøveformer.

Det anbefales af evaluators at der igangsættes et udviklingsarbejde med at udarbejde en eksempelsamling om "bedste praksis" vedr. om erfaringer med gennemførelse af tværfaglige, helhedsorienterede eksamens- og prøveformer.

Det anbefales af evaluators at gøre prøveformer og eksaminer mere praksisnære.

De anbefales af evaluators at iværksætte udviklingsarbejde med fokus på måling og vurdering af personlige kompetencer.

Bilag til den statistiske analyse: Dynamikken i sosu-systemet

Den statistiske analyses datagrundlag

Datagrundlag for de statistiske analyser er udtræk og tabeller fra henholdsvis Danmarks Statistik og Amtsrådsforeningen.

Fra Amtsrådsforeningen har vi modtaget oplysninger om antallet af ansøgere, antal dimensionerede og antal optagede, hvor disse tal eksisterer.

Danmarks Statistik har foretaget en særkørsel i forbindelse med denne evaluering. De har trukket følgende oplysninger om de elever, som har påbegyndt⁶, fuldført eller afbrudt uddannelserne:

- År (her defineret som skoleår: Det vil f.eks. sige, at 1997/98 er en opgørelse over perioden 1. oktober 1997 – 30. september 1998)
- Køn
- Alder (grupperet)
- Amt (bopæl)
- Etnisk baggrund, inkl. landegruppe
- Uddannelsesmæssig baggrund
- Uddannelsesretning
- Uddannelsesform (merit/opskoling/almindelig)
- Ventetid (mellem to sosu-uddannelser)⁷
- Status 1 år efter fuldført/afbrudt uddannelse

Ifølge kommissoriet var det tilsvarende intentionen, at analysen skulle baseres på registreringer af merit⁸ (dvs. omgang af merit i henholdsvis grundfag, områdefag, praktik mv.), niveauer i fag og karakter på grundfag, områdefag og afsluttende prøver. Tidligt i evalueringsprocessen blev

⁶ Der er ikke overensstemmelse og sammenhæng mellem Amtsrådsforeningens definition af optagede og Danmarks Statistiks opgørelse af påbegyndte. Disse tal kan derfor ikke umiddelbart sammenlignes.

⁷ For hovedparten af eleverne var ventetiden imidlertid uoplyst. Der har derfor ikke været et tilstrækkeligt grundlag for at konkludere noget ud fra denne variabel.

⁸ I dag registreres der kun hos Danmarks Statistik, om der er tale om en merit-PGU eller opskoling. Det registreres ikke, hvorvidt der gives merit på de enkelte uddannelser forløb. En sådan registrering fortages og anvendes imidlertid nogle steder regionalt.

det imidlertid klart, at disse typer registreringer endnu ikke er tilgængelige på landsplan. På samme måde bliver der i dag ikke registreret årsager til frafald.

Implementeringen af sosu-reformen blev påbegyndt 1. januar 2002⁹. Den korte periode fra implementeringens begyndelse til denne evaluering betyder, at datagrundlaget for vurderingen af reformen er relativt spinkelt. Ved denne evaluering afslutning var det således muligt med Amtsrådsforeningens tal, der er opgjort på kalenderår, at følge udviklingen frem til og med udgangen af 2003. Med registreringerne fra Danmarks Statistik følges udviklingen frem til og med sommeren 2003. Analyserne i dette afsnit skal derfor ses som foreløbige tendenser på en proces i dens startfase.

Tiden efter reformen er sammenlignet med tiden op til implementeringen for at kunne identificere eventuelle ændringer i forbindelse med indførelsen af reformen. I graferne i dette afsnit er udviklingen fra 1997-2003 præsenteret. I det statistiske bilag kan man følge udviklingen tilbage til 1991, hvor de relevante oplysninger har været til rådighed. Tabellerne i dette bilag indeholder deslige de tal, der danner grundlag for graferne i den statistiske analyse. .

Registreringerne fra Amtsrådsforeningen er anvendt som grundlag for de første analyser i dette afsnit, mens registreringer hos Danmarks Statistik er anvendt til de resterende. Hvor det har været muligt, er analyserne desuden holdt op mod registreringer hos PMF (Pædagogisk Medhjælper forbund). Det har vist sig, at registreringer og udtræk fra de tre forskellige steder ikke er identiske og på mange områder ikke sammenlignelige. Det skyldes blandt andet forskellige registreringstidspunkter (kalenderår kontra skoleår) og sandsynligvis forskellige definitioner af de forskellige grupper og registreringsmetodiske forskelle. Trods flere tiltag har det ikke været muligt for evaluatoren at få en præcis afklaring af forskellene på definitioner og metoder og betydningen af disse. Erfaringsmæssigt bruges statistik – herunder på sosu-området – i stadig flere sammenhænge. Blandt andet som grundlag for ændringer i bekendtgørelser mv. Evaluatoren anbefaler derfor, at de forskellige parter inddrages i en proces, der bestræber sig på at opnå konsensus på området. Dette arbejde er påbegyndt med nedsættelsen af en arbejdsgruppe nedsat af Amtsrådsforeningen i samarbejde med CSC Scandihealth, men foreslås udvidet til også at inddrage de andre aktører på området. I de efterfølgende analyser tages forbehold for de forskelle, der skyldes divergerende registreringsdefinitioner og -metoder.

⁹ Det bliver imidlertid pointeret af nogle skoleledere, at det direkte skoleoptag nogle steder reelt ikke trådte i kraft d. 1. januar 2002, da nogle skoler stadig fik deres elever fra kommunen på dette tidspunkt. Pga. den i forvejen korte implementeringsperiode har det ikke været muligt at tage højde for dette i denne evaluering.

Tabel 1: Oversigt over påbegyndte uddannelser

			År												
			1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb*	Udd. form	Alm.	255	422	572	747	784	882	964	957	1036	1044	990	1444	1597
	Total		255	422	572	747	784	882	964	957	1036	1044	990	1444	1597
PGU	Udd. form	Alm.							497	1113	1019	975	975	720	459
		Merit							70	269	496	458	619	500	368
		Andet							0	0	0	0	0	1	0
	Total							567	1382	1515	1433	1594	1221	827	
Sосу-hjælper	Udd. form	Alm.	4412	5317	5381	5337	6471	7135	7866	7251	6377	6169	5964	6263	6070
		Opskol.	0	0	0	21	110	603	427	687	928	788	484	191	68
	Total	4412	5317	5381	5358	6581	7738	8293	7938	7305	6957	6448	6454	6138	
Sосу-ass.	Udd. form	Alm.		1490	1946	2223	3040	3202	3363	2933	3086	3083	3055	2288	2719
		Opskol.		0	0	12	62	593	678	1272	1114	1250	1016	869	576
	Total		1490	1946	2235	3102	3795	4041	4205	4200	4333	4071	3157	3295	

Note*: Før implementering af reformen refererer tallene til påbegyndte på grundforløbet

Kilde: Danmarks Statistik - særkørsel

Tabel 2: Aldersgruppering ved uddannelsesstart

			År												
			1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb	Alder (år)	- 19	98,0% 250	99,5% 420	99,7% 570	99,5% 743	97,4% 764	97,7% 862	98,1% 946	95,6% 915	97,4% 1009	96,4% 1006	96,2% 952	91,6% 1322	88,7% 1416
		20-24	,4% 1	,2% 1	,3% 2	,5% 4	1,9% 15	1,7% 15	1,7% 16	3,0% 29	2,3% 24	3,5% 37	2,2% 22	6,9% 100	9,2% 147
		25-	1,6% 4	,2% 1	,0% 0	,0% 0	,6% 5	,6% 5	,2% 2	1,4% 13	,3% 3	,1% 1	1,6% 16	1,5% 22	2,1% 34
	Total		100% 255	100% 422	100% 572	100% 747	100% 784	100% 882	100% 964	100% 957	100% 1036	100% 1044	100% 990	100% 1444	100% 1597
PGU	Alder (år)	- 19						14,5% 72	11,7% 130	14,7% 150	17,8% 174	17,0% 166	24,3% 175	27,0% 124	
		20-24						27,6% 137	19,2% 214	23,9% 244	23,2% 226	26,7% 260	32,1% 231	35,7% 164	
		25-						57,9% 288	69,1% 769	61,3% 625	59,0% 575	56,3% 549	43,6% 314	37,3% 171	
	Total						100% 497	100% 1113	100% 1019	100% 975	100% 975	100% 720	100% 459		
Sosu-hjælper	Alder (år)	- 19	8,1% 356	15,9% 848	18,7% 1007	16,9% 900	14,5% 938	14,2% 1010	13,9% 1095	14,4% 1044	14,9% 947	14,7% 907	14,7% 878	14,1% 886	19,2% 1166
		20-24	30,3% 1339	29,4% 1564	28,8% 1550	26,7% 1427	22,9% 1480	21,3% 1521	20,1% 1584	19,2% 1395	20,4% 1300	20,5% 1263	20,0% 1192	19,3% 1207	19,9% 1206
		25-	61,6% 2717	54,6% 2905	52,5% 2824	56,4% 3010	62,6% 4053	64,5% 4604	65,9% 5187	66,4% 4812	64,8% 4130	64,8% 3999	65,3% 3894	66,6% 4170	60,9% 3698
	Total	100% 4412	100% 5317	100% 5381	100% 5337	100% 6471	100% 7135	100% 7866	100% 7251	100% 6377	100% 6169	100% 5964	100% 6263	100% 6070	
Sosu-ass.	Alder (år)	- 19		1,9% 29	5,9% 115	5,2% 116	3,8% 117	3,3% 106	3,5% 118	3,0% 88	3,4% 106	3,3% 102	3,7% 112	3,7% 85	4,3% 118
		20-24		25,1% 374	30,7% 597	28,4% 632	21,4% 651	21,9% 700	22,1% 742	23,7% 695	24,0% 741	22,2% 683	23,2% 710	23,8% 544	20,6% 559
		25-		73,0% 1087	63,4% 1234	66,4% 1475	74,7% 2272	74,8% 2396	74,4% 2503	73,3% 2150	72,6% 2239	74,5% 2298	73,1% 2233	72,5% 1659	75,1% 2042
	Total		100% 1490	100% 1946	100% 2223	100% 3040	100% 3202	100% 3363	100% 2933	100% 3086	100% 3083	100% 3055	100% 2288	100% 2719	

Kilde: Særkørsel fra Danmarks statistik

Tabel 3: Kønsfordeling ved start – udviklingen i andelen af kvinder

	År												
	1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb	98,0% 250	96,7% 408	97,6% 558	94,1% 703	93,5% 733	94,0% 829	92,4% 891	92,0% 880	92,4% 957	93,1% 972	93,7% 928	90,7% 1310	91,7% 1464
PGU							82,9% 412	88,1% 981	87,2% 889	85,5% 834	86,7% 845	81,0% 583	81,3% 373
Sosu-hjælper	95,6% 4216	94,4% 5020	94,0% 5057	93,4% 4986	92,7% 6001	93,0% 6635	93,7% 7370	93,7% 6794	94,4% 6019	94,8% 5851	94,5% 5634	94,4% 5911	92,5% 5615
Sos-ass.		95,4% 1422	94,1% 1831	94,6% 2102	92,9% 2825	91,5% 2929	92,4% 3108	93,9% 2755	94,0% 2901	94,8% 2922	94,4% 2883	94,1% 2153	93,6% 2546

Kilde: Særkørsel fra Danmarks statistik

Tabel 4: Etnisk baggrund ved start

		År													
		1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	
Grundforløb	Dansker	96,9% 247	96,9% 409	96,3% 551	95,0% 710	94,9% 744	92,7% 818	91,1% 878	90,4% 865	91,0% 943	88,3% 922	90,5% 896	86,1% 1244	87,5% 1397	
	Indvandrere	2,7% 7	2,8% 12	2,4% 14	3,3% 25	3,8% 30	3,6% 32	5,7% 55	6,9% 66	5,5% 57	8,1% 85	7,7% 76	11,0% 159	9,3% 149	
	Efterkommere	,4% 1	,2% 1	1,2% 7	1,6% 12	1,3% 10	3,6% 32	3,2% 31	2,7% 26	3,5% 36	3,5% 37	1,8% 18	2,8% 41	3,2% 51	
	Total	100,0% 255	100,0% 422	100,0% 572	100,0% 747	100,0% 784	100,0% 882	100,0% 964	100,0% 957	100,0% 1036	100,0% 1044	100,0% 990	100,0% 1444	100,0% 1597	
PGU	Dansker							94,0% 467	94,1% 1047	91,7% 934	92,2% 899	89,6% 874	88,1% 634	93,0% 427	
	Indvandrere							4,8% 24	4,7% 52	7,8% 79	7,2% 70	9,1% 89	10,0% 72	5,7% 26	
	Efterkommere							1,2% 6	1,3% 14	,6% 6	,6% 6	1,2% 12	1,9% 14	1,3% 6	
	Total							100,0% 497	100,0% 1113	100,0% 1019	100,0% 975	100,0% 975	100,0% 720	100,0% 459	
Sosu-hjæper	Dansker	97,7% 4309	96,6% 5137	96,3% 5181	96,6% 5156	95,5% 6182	95,1% 6784	94,2% 7409	92,2% 6686	90,7% 5785	90,0% 5554	89,4% 5333	88,0% 5512	86,5% 5250	
	Indvandrere	2,1% 94	2,9% 154	3,3% 179	2,9% 155	3,8% 244	4,3% 310	5,1% 400	6,9% 502	8,2% 520	8,9% 549	9,5% 568	11,0% 692	12,3% 749	
	Efterkommere	,2% 9	,5% 26	,4% 21	,5% 26	,7% 45	,6% 41	,7% 57	,9% 63	1,1% 72	1,1% 66	1,1% 63	,9% 59	1,2% 71	
	Total	100,0% 4412	100,0% 5317	100,0% 5381	100,0% 5337	100,0% 6471	100,0% 7135	100,0% 7866	100,0% 7251	100,0% 6377	100,0% 6169	100,0% 5964	100,0% 6263	100,0% 6070	
Sosu-ass.	Dansker		97,4% 1451	97,6% 1899	96,0% 2135	96,7% 2940	95,9% 3071	94,9% 3193	94,2% 2762	93,6% 2888	93,4% 2878	91,9% 2808	90,8% 2078	91,2% 2481	
	Indvandrere		2,6% 38	2,2% 42	3,6% 79	3,1% 94	3,6% 114	4,7% 157	5,0% 147	5,8% 178	5,9% 182	7,2% 219	8,2% 187	7,8% 212	
	Efterkommere		,1% 1	,3% 5	,4% 9	,2% 6	,5% 17	,4% 13	,8% 24	,6% 20	,7% 23	,9% 28	1,0% 23	1,0% 26	
	Total		100,0% 1490	100,0% 1946	100,0% 2223	100,0% 3040	100,0% 3202	100,0% 3363	100,0% 2933	100,0% 3086	100,0% 3083	100,0% 3055	100,0% 2288	100,0% 2719	

Kilde: Særkørsel fra Danmarks statistik

Tabel 5: Uddannelsesbaggrund ved start på grundforløb

		År												
		1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Uddannelsesmæssigbaggrund	Grundskole+forberedende	94,9% 242	97,6% 412	98,3% 562	97,7% 730	93,4% 732	94,7% 835	95,2% 918	92,0% 880	94,7% 981	90,1% 941	90,2% 893	80,5% 1162	78,5% 1254
	Almen gym	,8% 2	,5% 2	,5% 3	,5% 4	,9% 7	,8% 7	,8% 8	,9% 9	1,3% 13	1,7% 18	,7% 7	1,7% 24	2,7% 43
	Erhv. gym	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,3% 3	,4% 4	,4% 4	,5% 5	,5% 5	,6% 6	,8% 11	1,3% 20
	Erhv. teknisk	3,1% 8	1,7% 7	,7% 4	1,5% 11	5,1% 40	3,4% 30	3,1% 30	5,0% 48	3,0% 31	5,4% 56	7,0% 69	13,6% 196	14,6% 233
	SoSu Grundforløb	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0	,3% 5	,2% 3
	Beskæftigelsesvejleder	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1
	Sosu-hjælper og opskoling	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,6% 8	,3% 5
	Sygehjælper	,0% 0	,2% 1	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,3% 4	,2% 3
	Sosu-ass. Og opskoling	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 2	,3% 4
	Videregående udd.	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1
	Uoplyst	1,2% 3	,0% 0	,5% 3	,3% 2	,5% 4	,7% 6	,4% 4	1,6% 15	,6% 6	2,2% 23	1,5% 15	2,2% 32	1,9% 30
Total	100% 255	100% 422	100% 572	100% 747	100% 784	100% 882	100% 964	100% 957	100% 1036	100% 1044	100% 990	100% 1444	100% 1597	

Note: Tabellen tager udgangspunkt i den seneste påbegyndte uddannelse.

Kilde: Særkørsel fra Danmarks statistik

Tabel 6: Uddannelsesmæssigbaggrund ved start på PGU

		År						
		1996/ 97	1997/ 98	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Uddannelsesmæssigbaggrund	Grundskole+forberedende	31,2% 155	26,5% 295	27,0% 275	30,6% 298	26,8% 261	25,7% 185	24,4% 112
	Almen gym	6,4% 32	6,0% 67	7,0% 71	4,9% 48	5,8% 57	6,5% 47	6,8% 31
	Erhv. gym	2,0% 10	1,4% 16	1,9% 19	1,5% 15	1,7% 17	2,5% 18	,9% 4
	Erhv. teknisk	35,4% 176	37,1% 413	35,6% 363	32,9% 321	34,4% 335	31,8% 229	32,9% 151
	SoSu Grundforløb	3,4% 17	5,7% 63	7,9% 81	10,1% 98	10,1% 98	16,3% 117	20,9% 96
	Pædagogisk grundudd.	,0% 0	,0% 0	,3% 3	,0% 0	,6% 6	,1% 1	,0% 0
	Beskæftigelsesvejleder	,0% 0	,2% 2	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0
	Plejer	,2% 1	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 1	,0% 0	,0% 0
	Sosu-hjælper og opskol.	5,0% 25	4,0% 45	4,3% 44	4,3% 42	6,6% 64	6,1% 44	6,8% 31
	Sygehjælper	1,6% 8	1,3% 14	1,0% 10	1,0% 10	,6% 6	,3% 2	,7% 3
	Plejhjemsassistent	,0% 0	,1% 1	,1% 1	,1% 1	,1% 1	,0% 0	,0% 0
	Sosu-ass. og opskol.	,0% 0	,4% 4	,1% 1	,7% 7	1,1% 11	,4% 3	,0% 0
	Sygeplejerske	,0% 0	,1% 1	,2% 2	,1% 1	,1% 1	,0% 0	,2% 1
	Videregående udd.	2,6% 13	3,5% 39	2,6% 26	1,1% 11	1,7% 17	2,4% 17	2,2% 10
	Uoplyst	12,1% 60	13,7% 153	12,1% 123	12,6% 123	10,3% 100	7,8% 56	4,4% 20
Total	100,0% 497	100,0% 1113	100,0% 1019	100,0% 975	100,0% 975	100,0% 720	100,0% 459	

Tabel 7: Uddannelsesmæssigbaggrund ved start på sosu-hjælper

		År													
		1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/ 99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	
Uddannelsesbaggrund	Grundskole+ forberedende	25,1% 1109	26,7% 1418	25,7% 1385	24,2% 1290	24,3% 1574	23,8% 1695	24,9% 1957	23,9% 1735	25,3% 1616	22,6% 1396	22,4% 1335	19,7% 1231	18,4% 1119	
	Almen gym.	12,4% 546	12,8% 682	12,1% 649	10,7% 570	9,6% 619	9,4% 668	9,2% 721	9,2% 669	8,7% 556	8,5% 527	7,3% 438	6,4% 400	7,1% 428	
	Erhv. Gym.	1,6% 69	1,6% 86	2,1% 112	2,2% 117	2,1% 138	2,0% 145	2,1% 167	2,2% 163	2,1% 133	2,3% 139	2,1% 126	2,3% 146	2,2% 131	
	Erhv. Teknisk	37,4% 1649	36,6% 1946	38,1% 2049	38,3% 2046	39,4% 2552	38,9% 2772	37,2% 2925	36,2% 2624	34,5% 2201	36,8% 2273	37,9% 2261	41,7% 2614	37,7% 2287	
	Pædagogisk grundudd.	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 4	,0% 3	,3% 18	,4% 25	,6% 37	,7% 45	
	SoSu Grundforløb	,0% 0	3,4% 180	4,8% 258	7,3% 387	5,8% 375	7,3% 520	7,0% 547	7,4% 536	8,2% 520	8,1% 501	8,5% 506	8,3% 519	13,2% 803	
	Beskæftigelse svejleder	,0% 1	,0% 1	,0% 2	,1% 3	,0% 3	,0% 3	,1% 4	,1% 4	,1% 6	,0% 3	,1% 6	,0% 1	,0% 0	
	Plejer	,0% 0	,0% 0	,0% 1	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 1	,0% 1	,0% 2	,0% 1	,0% 0	,0% 0	
	Sosu-hjælper og opskol.	,0% 0	,0% 0	,2% 9	,3% 15	,6% 36	,7% 48	1,0% 81	1,0% 69	1,1% 73	1,0% 64	1,6% 95	1,6% 102	2,4% 148	
	Sygehjælper	,9% 41	,7% 35	,6% 32	,4% 20	,5% 30	,4% 25	,4% 34	,3% 25	,2% 12	,1% 8	,3% 15	,2% 14	,1% 6	
	Plejhjemsass istent	,2% 9	,3% 17	,2% 10	,2% 9	,1% 6	,1% 6	,1% 5	,1% 4	,1% 4	,0% 3	,1% 6	,1% 4	,0% 1	
	Sosu-ass. og opskol.	,0% 0	,0% 1	,0% 2	,2% 12	,1% 9	,2% 16	,5% 36	,4% 31	,7% 45	,5% 28	,7% 43	,7% 41	,6% 38	
	Sygeplejerske	,7% 29	,4% 20	,5% 27	,3% 16	,4% 27	,3% 18	,2% 16	,4% 26	,4% 25	,4% 25	,5% 30	,5% 31	,4% 25	
	Videregående udd.	3,5% 154	3,5% 185	3,3% 180	4,0% 213	3,5% 225	3,3% 233	3,1% 243	3,5% 251	3,2% 207	4,1% 250	4,1% 247	4,8% 303	4,8% 293	
	Uoplyst	18,2% 805	14,0% 746	12,4% 665	12,0% 639	13,6% 877	13,8% 986	14,4% 1130	15,3% 1109	15,3% 975	15,1% 932	13,9% 830	13,1% 820	12,3% 746	
Total	100,0% 4412	100,0% 5317	100,0% 5381	100,0% 5337	100,0% 6471	100,0% 7135	100,0% 7866	100,0% 7251	100,0% 6377	100,0% 6169	100,0% 5964	100,0% 6263	100,0% 6070		

Tabel 8: Uddannelsesbaggrund for sosu-assistenter

		År													
		1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	
Uddannelsesmæssigbaggrund	Grundskole+forberedende		4,9% 73	5,8% 112	5,9% 132	5,0% 153	5,0% 160	4,4% 149	3,9% 114	3,9% 119	3,5% 107	3,2% 98	2,3% 53	2,8% 76	
	Almen gym		5,0% 75	4,0% 77	4,3% 95	4,8% 146	4,2% 135	3,8% 129	3,2% 95	3,3% 101	2,6% 80	2,7% 81	2,0% 46	2,4% 66	
	Erhv. gym		,5% 8	,2% 4	,9% 21	,8% 24	,8% 25	,6% 20	,6% 17	,6% 17	,7% 21	,3% 10	,7% 15	,5% 14	
	Erhv. teknisk		9,3% 139	7,6% 147	9,0% 199	10,7% 326	9,8% 315	9,4% 315	9,0% 264	8,7% 268	8,1% 249	7,8% 239	8,6% 197	10,5% 286	
	Videregående udd.		3,3% 49	2,9% 56	4,7% 105	4,4% 134	4,2% 135	3,9% 131	4,7% 138	3,9% 119	4,2% 129	3,8% 117	5,8% 132	6,2% 169	
	Uoplyst		6,2% 92	4,7% 92	6,3% 139	7,7% 234	7,0% 225	7,3% 246	6,8% 200	6,3% 193	5,6% 174	4,8% 147	3,5% 79	2,9% 80	
	Pædagogisk grundudd.		,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,0% 0	,1% 3	,1% 4	,3% 8	,5% 16	,6% 14	,8% 22	
	SoSu Grundforløb		,0% 0	,1% 1	,2% 4	,1% 3	,3% 9	,1% 3	,2% 7	,3% 8	,1% 4	,1% 2	,1% 2	,1% 4	
	Beskæftigelsesvejleder		,5% 8	,5% 10	,6% 13	,5% 14	,4% 13	,6% 21	,7% 20	,6% 17	,6% 19	,6% 17	,3% 8	,3% 7	
	Plejer		,0% 0	,4% 8	,6% 13	,7% 22	1,2% 39	1,2% 39	,5% 14	,4% 11	,6% 18	,6% 18	,9% 21	,3% 7	
	Sosu-hjælper og opskol.		59,2% 882	62,3% 1213	53,4% 1186	46,5% 1413	50,2% 1609	48,6% 1636	53,8% 1579	59,6% 1840	61,6% 1900	63,0% 1925	63,2% 1445	62,9% 1710	
	Sygehjælper		8,6% 128	7,8% 151	8,6% 192	14,0% 427	10,9% 349	13,6% 457	9,5% 280	6,5% 202	6,4% 197	5,9% 181	3,6% 83	2,6% 70	
	Plejhjems-assistent		,7% 11	,7% 13	,5% 12	,3% 10	,2% 8	,4% 12	,5% 15	,2% 6	,6% 17	,2% 6	,4% 9	,6% 15	
	Sosu-ass. og opskol.		,0% 0	,0% 0	,0% 1	,7% 20	1,0% 31	1,5% 49	1,9% 57	1,3% 40	1,7% 53	2,4% 74	2,9% 66	2,4% 66	
	Sygeplejerske		1,7% 25	3,2% 62	5,0% 111	3,8% 114	4,7% 149	4,6% 156	4,4% 130	4,6% 141	3,5% 107	4,1% 124	5,2% 118	4,7% 127	
Total			100,0% 1490	100,0% 1946	100,0% 2223	100,0% 3040	100,0% 3202	100,0% 3363	100,0% 2933	100,0% 3086	100,0% 3083	100,0% 3055	100,0% 2288	100,0% 2719	

Tabel 9: Antal afbrudte elever på uddannelserne (ordinære)

	År												
	1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/9 9	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb	8	35	41	58	80	80	106	125	122	175	190	221	246
PGU	-	-	-	-	-	-	3	89	125	139	132	161	65
SoSu-hjælper	188	573	744	715	835	991	1095	1143	1197	1265	1220	1287	1474
SoSu-assistent	0	77	366	438	556	719	636	676	759	661	749	651	656

Kilde: Danmarks statistik – særkørsel

Tabel 10: Aldersgruppering blandt de afbrudte elever (ordinære)

			År												
			1990/ 91	1991/ 92	1992/ 93	1993/ 94	1994/ 95	1995/ 96	1996/ 97	1997/ 98	1998/99	1999/ 00	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03
Grundforløb	Alder (år)	- 19	100,0% 8	88,6% 31	100,0% 41	98,3% 57	97,5% 78	91,3% 73	98,1% 104	94,4% 118	91,8% 112	90,9% 159	90,5% 172	92,3% 204	85,8% 211
		20-24	,0% 0	5,7% 2	,0% 0	1,7% 1	2,5% 2	5,0% 4	1,9% 2	4,0% 5	8,2% 10	6,9% 12	8,4% 16	6,8% 15	13,8% 34
		25-	,0% 0	5,7% 2	,0% 0	,0% 0	,0% 0	3,8% 3	,0% 0	1,6% 2	,0% 0	2,3% 4	1,1% 2	,9% 2	,4% 1
	Total	100,0% 8	100,0% 35	100,0% 41	100,0% 58	100,0% 80	100,0% 80	100,0% 106	100,0% 125	100,0% 122	100,0% 175	100,0% 190	100,0% 221	100,0% 246	
PGU	Alder (år)	- 19							,0% 0	9,0% 8	10,4% 13	7,9% 11	15,2% 20	16,8% 27	13,8% 9
		20-24							,0% 0	30,3% 27	25,6% 32	23,0% 32	22,7% 30	35,4% 57	49,2% 32
		25-							100,0% 3	60,7% 54	64,0% 80	69,1% 96	62,1% 82	47,8% 77	36,9% 24
	Total							100,0% 3	100,0% 89	100,0% 125	100,0% 139	100,0% 132	100,0% 161	100,0% 65	
Sosu-hjælper	Alder (år)	- 19	5,9% 11	16,1% 92	23,5% 175	26,7% 191	21,6% 180	20,3% 201	20,4% 223	17,0% 194	21,1% 252	19,1% 242	18,7% 228	16,9% 218	20,3% 299
		20-24	37,2% 70	31,1% 178	31,0% 231	29,2% 209	24,7% 206	25,7% 255	24,5% 268	23,5% 269	23,7% 284	24,5% 310	25,8% 315	24,8% 319	23,2% 342
		25-	56,9% 107	52,9% 303	45,4% 338	44,1% 315	53,8% 449	54,0% 535	55,2% 604	59,5% 680	55,2% 661	56,4% 713	55,5% 677	58,3% 750	56,5% 833
	Total	100,0% 188	100,0% 573	100,0% 744	100,0% 715	100,0% 835	100,0% 991	100,0% 1095	100,0% 1143	100,0% 1197	100,0% 1265	100,0% 1220	100,0% 1287	100,0% 1474	
Sosu-ass.	Alder (år)	- 19		,0% 0	3,0% 11	7,3% 32	6,8% 38	4,9% 35	2,7% 17	3,8% 26	3,3% 25	4,7% 31	2,9% 22	4,9% 32	5,0% 33
		20-24		28,6% 22	29,0% 106	30,4% 133	27,5% 153	20,0% 144	22,5% 143	21,7% 147	22,3% 169	24,8% 164	28,0% 210	23,2% 151	22,3% 146
		25-		71,4% 55	68,0% 249	62,3% 273	65,6% 365	75,1% 540	74,8% 476	74,4% 503	74,4% 565	70,5% 466	69,0% 517	71,9% 468	72,7% 477
	Total		100,0% 77	100,0% 366	100,0% 438	100,0% 556	100,0% 719	100,0% 636	100,0% 676	100,0% 759	100,0% 661	100,0% 749	100,0% 651	100,0% 656	