

# Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne





## FORORD

# Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer i denne rapport resultaterne af en undersøgelse om elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. Undersøgelsen bidrager med viden om, hvad der har betydning for, om eleverne trives på erhvervsuddannelserne, og hvordan man som skole kan arbejde med at styrke deres trivsel og motivation for at gennemføre uddannelsen.

Undersøgelsen bygger på besvarelser fra elevtrivselsundersøgelsen på erhvervsuddannelserne sammenholdt med registerdata om eleverne, interviews med ledere, lærere, trivselsmedarbejdere og elever på seks udvalgte skoler samt et litteraturstudie. Rapporten samler således bred viden om, hvad der har betydning for elevers trivsel, og giver nye perspektiver på, hvilke sammenhænge der er mellem trivsel og frafald, samt hvad ledere og fagprofessionelle kan være særligt opmærksomme på i arbejdet med trivsel.

Elevernes trivsel og motivation for at gennemføre deres erhvervsuddannelse er et vigtigt emne, som ofte dukker op i såvel den offentlige debat som i sektoren. Det store fokus på trivsel er dog ikke nyt. Allerede i 2015 blev der sat politisk fokus på elevtrivsel, idet målet om øget elevtrivsel var et centralt mål i erhvervsuddannelsesreformen. Alligevel er behovet for at styrke arbejdet med elevernes trivsel ikke blevet mindre aktuelt med årene. Det skyldes dels, at der ikke er sket nogen positiv udvikling i erhvervsskoleelevernes trivsel på nationalt niveau siden 2015. Dels har covid-19 sat et stort præg på skolehverdagen det seneste år: Hjemsendelse og restriktioner har haft betydning for både elevernes faglige og sociale trivsel og deres muligheder for at lære og være sammen har været påvirket på mange måder. Alt i alt er der god grund til at sætte fokus på, hvordan elevernes trivsel kan styrkes både nu og i fremtiden.

Med denne rapport håber jeg, at ledere og fagprofessionelle på erhvervsskolerne kan hente inspiration til, hvordan arbejdet med at styrke elevernes faglige og sociale trivsel kan organiseres.

Samtidig er det mit ønske, at EVA kan bidrage til udviklingen af et fælles sprog om arbejdet med at styrke elevers trivsel.

Endelig håber jeg, at undersøgelsen kan være med til at kvalificere en diskussion af, hvilken værdi det har at arbejde med elevernes faglige og sociale trivsel som en del af erhvervsskolernes kerneopgave.

Undersøgelsen er en del af EVA's handlingsplan for 2020.

Mikkel Haarder  
Direktør for EVA

## INDHOLD

# Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>6</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>13</b>
2.1	Elevtrivsel og øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne	13
2.2	Trivsel i en skolesammengæng	14
2.3	Formål og undersøgelsesspørgsmål	16
2.4	Undersøgelhedsdesign og metoder	17
2.5	Projektgruppen	20
2.6	Rapportens opbygning	20

---

<b>3</b>	<b>Et kvantitativt blik på trivsel</b>	<b>21</b>
3.1	Introduktion til den nationale elevtrivselsundersøgelse	21
3.2	Trivsel og frafald hænger sammen	22
3.3	Hvilke elever trives dårligst på EUD?	25

---

<b>4</b>	<b>Litteraturens perspektiver på trivsel</b>	<b>29</b>
4.1	Tre arenaer med betydning for elevernes trivsel	29

---

<b>5</b>	<b>Undervisning og arbejdsformer</b>	<b>33</b>
5.1	Sammenhæng mellem god klasseledelse og elevernes trivsel	33
5.2	Potentialer i den erhvervsrettede undervisning	37
5.3	Dilemmaer og uenighed om lærerrollen	39
5.4	Undervisning med fokus på gode overgange	41

---

<b>6</b>	<b>Fællesskaber på skolen</b>	<b>44</b>
6.1	Sociale aktiviteter og fællesskaber	44

6.2	Faglige fællesskaber skaber samhørighed på tværs af elevtyper	46
6.3	Fællesskaber og gode overgange	48
<hr/>		
<b>7</b>	<b>Støtte og ressourcer</b>	<b>49</b>
7.1	Skolerne har en bred vifte af tilbud om støtte	49
7.2	Ressourcepersoner med ansvar for trivsel spiller en vigtig rolle i støtten	51
7.3	En håndholdt og individuel tilgang er med til at støtte op om eleverne	53
7.4	Gode overgange kan understøttes af forberedende arbejde og vejledning undervejs	55
<hr/>		
<b>8</b>	<b>Organisering af trivselsarbejdet på skolerne</b>	<b>58</b>
8.1	Vigtigt at koble arbejdet med trivsel til andre strategiske indsatser	58
8.2	Organisatorisk tilrettelæggelse, der fremmer trivsel	60
8.3	Potentiale i at inddrage eleverne aktivt i trivselsarbejdet	63
8.4	Trivselsarbejde skaber behov for alsidig kompetenceudvikling	64
8.5	Evaluering og kvalitetsarbejde	65
8.6	Organisatoriske tiltag med fokus på at skabe gode overgange	68
<hr/>		
	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>70</b>
<hr/>		
	<b>Appendiks B – design og metode</b>	<b>73</b>
<hr/>		

# 1 Resumé

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viden om, hvordan eleverne trives på erhvervsuddannelserne, hvad der har betydning for deres trivsel, og hvordan uddannelserne kan styrke elevernes trivsel og motivation for at gennemføre deres uddannelse.

Resultaterne i rapporten bygger på registerdata, et litteraturstudie og interviews med ledere, undervisere, trivselsmedarbejdere og elever på seks udvalgte skoler.

## Relevans og målgruppe

Der er i de senere år kommet øget fokus på betydningen af unges trivsel i uddannelsessystemet og på, hvordan trivslen påvirker de unges udvikling, læring og motivation for at gennemføre deres uddannelse. Det har bl.a. afspejlet sig i, at styrket elevtrivsel blev et centralt element i erhvervsuddannelsesreformen fra 2015.

På trods af de politiske hensigter viser de årlige trivselsmålinger på erhvervsuddannelserne, at det er gået tilbage med trivslen hos erhvervsuddannelseseleverne. Flertallet af de unge trives heldigvis godt, men der er sket et mindre fald i trivslen fra 2018 til 2019 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b). Samtidig har erhvervsuddannelserne gennem mange år kæmpet med høje frafaldstal (Danmarks Statistik, 2020), og en af de årsager, der ser ud til at påvirke frafaldet, er trivsel. Der mangler dog systematisk viden om sammenhængen mellem trivsel og frafald, og det sætter denne rapport derfor fokus på. Vi kaster også lys over, hvordan erhvervsuddannelserne kan indrette læringsmiljøer, der fremmer elevernes trivsel og motivation for at gennemføre deres uddannelse.

Rapporten er først og fremmest målrettet ledere på erhvervsuddannelserne samt de medarbejdere, der har et særligt ansvar eller en særlig interesse for trivselsarbejdet. En sekundær målgruppe for rapporten er de faglige udvalg og interesseorganisationer og øvrige politiske aktører på området.

## Resultater

### Sammenhæng mellem trivsel og frafald

Undersøgelsen viser, at der er en statistisk sammenhæng mellem frafald og elevtrivsel. Det vil sige, at jo højere en elev scorer på den nationale elevtrivselsundersøgelse (ETU), jo lavere sandsynlighed har denne elev for at falde fra sin erhvervsuddannelse.

Lederne i undersøgelsen beskriver, i forlængelse af dette resultat, at et systematisk arbejde med trivsel og fravær kan aflæses i skolernes frafaldstal, og at det er muligt at vende en negativ udvikling med høje frafaldstal. Dette kan fx ske gennem systematiske handleplaner, fleksible løsninger for den enkelte elev og udviklingsprojekter.

### **Faglig og social trivsel hænger sammen**

I tilrettelæggelsen af trivselsarbejdet er det vigtigt at være opmærksom på, at der er en gensidig påvirkning mellem elevernes faglige og sociale trivsel, samt at trivsel og læring hænger sammen: Eleverne trives bedre, når de tror på, at de kan rykke sig fagligt og kan mestre de faglige krav, som bliver stillet fra skolens side, og eleverne lærer bedre, når de trives. Det viser både indeværende undersøgelse og andre undersøgelser.

Derudover er der ofte en gensidig påvirkning mellem elevernes faglige og sociale trivsel: Hvis en elev ikke trives i det sociale fællesskab i klassen, kan det påvirke elevens mulighed for at indgå i gruppearbejde, stille spørgsmål i klassen eller få faglig støtte fra de andre elever. Omvendt kan det føre til bedre faglig trivsel og læring, når eleverne trives godt socialt og oplever et stærkt klassefællesskab (Lasgaard, 2010; Krane, 2010; Beck & Paulsen, 2011). Set i dette perspektiv kan der være en stor værdi i, at man som skole både har fokus på elevers sociale og faglige trivsel og ser trivselsindsatserne i en sammenhæng.

### **Tre vigtige arenaer i trivselsarbejdet**

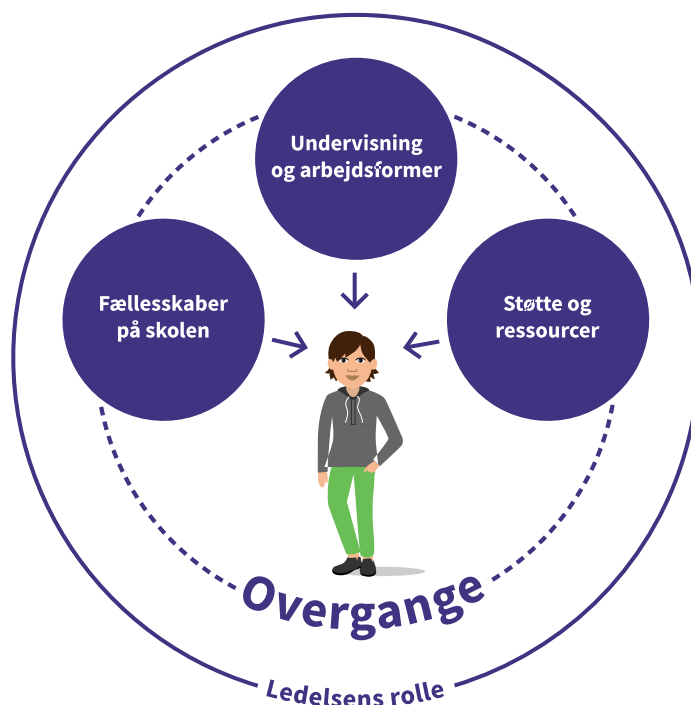
Der er tre vigtige arenaer, som man som skole kan arbejde med, hvis man vil forbedre den faglige og sociale trivsel for eleverne: undervisning og arbejdsformer, fællesskaber på skolen og støtte og ressourcer. Disse arenaer træder både frem i det litteraturstudie, som ligger til grund for undersøgelsen, og i dataindsamlingen. Et systematisk arbejde inden for disse tre arenaer kan både fremme trivsel for alle elever og opfange tegn på, om enkelte elever trives dårligt.

Det er afgørende for skolernes trivselsarbejde, at skolens ledelse og de organisatoriske rammer støtter op om arbejdet med trivsel inden for de tre arenaer. Derudover er det vigtigt for erhvervsuddannelserne at have et særligt fokus på elevernes trivsel inden for alle arenaer i forbindelse med alle de skift fra skole til praktik, som kan være sårbare perioder for eleverne.

De tre arenaer fremgår af nedenstående model.

FIGUR 1.1

## Tre vigtige arenaer i trivselsarbejdet



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

De tre arenaer kan ses som dele af skolens samlede skole- og læringsmiljø og er nært forbundne, således at de i praksis kan glide ind over hinanden.

### Arena 1: undervisning og arbejdsformer

Undersøgelsen viser, at måden, som undervisningen bliver tilrettelagt og gennemført på, er af stor betydning for elevernes faglige trivsel, og derfor er den særlig vigtig at sætte spot på i trivselsarbejdet.

To af de vigtigste tematikker er god klasseledelse og lærerens evner til at skabe et trygt læringsmiljø med tydelige rammer og lige muligheder for deltagelse, viser undersøgelsen.

Derudover er lærer-elev-relationen betydningsfuld, og her er særligt to underresultater fra undersøgelsen værd at bemærke:

### Respekt og tillid i lærer-elev-relationen er central for faglig trivsel

En tillidsfuld og respektfuld relation mellem lærere og elever er helt central for, at eleverne trives i undervisningen. Eleverne fortæller, at det er vigtigt for dem, at lærer-elev-relationen bygger på gensidig respekt – for mange handler det om, at de har negative erfaringer med at gå i skole med i bagagen fra grundskolen. Generelt oplever eleverne på de seks skoler, at lærerne er gode til at opbygge et læringsmiljø, hvor de føler sig trygge og mødt med respekt.



## De elever, der trives dårligst, er udfordrede på lærer-elev-relationen

Undersøgelsen viser, at de 5 % af eleverne, som trives dårligst på erhvervsuddannelserne på landsplan, netop er udfordret på lærer-elev-relationen. Således angiver omkring halvdelen af de elever, der trives dårligst ifølge den nationale elevtrivselsmåling, at de sjældent eller aldrig oplever, at lærerne respekterer dem samt giver faglig hjælp, når de har brug for det. Omkring 60 % af disse elever oplever desuden, at lærerne sjældent eller aldrig forklarer tingene, så de forstår dem. Til sammenligning er dette gældende for mellem 7 % og 13 % af den resterende elevgruppe.

## Arena 2: fællesskaber på skolen

Skolens fællesskaber har også stor betydning for elevernes trivsel. Det at føle sig som en del af sin uddannelses sociale og faglige fællesskaber og at opleve, at man kan bidrage med noget både fagligt og socialt, har stor betydning for elevernes trivsel. Hvis man som elev oplever, at man har en samhørighed med de andre elever, kan man få en oplevelse af tilhørsforhold til skolen, hvilket er meget vigtigt for oplevelsen af at trives.

## De faglige fællesskaber skaber samhørighed blandt forskellige elevtyper

Undersøgelsen viser, at mangfoldige fællesskaber har stor betydning, men særligt de faglige fællesskaber kan skabe samhørighed på tværs af elevernes forskelligheder.

Skolerne har en lang række indsatser, der understøtter mange typer af fællesskaber, både sociale og faglige. De forskellige indsatser er vigtige, fordi eleverne er meget forskellige, hvad angår alder og interesser, og fx kan det være en udfordring, at særligt de ældste aldersgrupper ikke nødvendigvis værdsætter sociale aktiviteter efter skoletid. Derfor er klassefællesskaberne og faglige fællesskaber de fællesskaber, der bedst kan binde eleverne sammen på tværs af såvel alder som interesser. De faglige fællesskaber kan også skabe nogle fora, hvor eleverne kan støtte hinanden fagligt og opbygge en faglig identitet og faglig stolthed sammen. På alle seks skoler i undersøgelsen er det et centralt element i trivselsarbejdet at understøtte dannelsen af faglige fællesskaber. De faglige fællesskaber skaber sammenhængskraft blandt eleverne på skolen og bliver ikke kun set som vigtige for elevernes trivsel, men også for en faglig dannelsesproces, hvor eleverne klædes på til at kunne begå sig på arbejdsmarkedet.

## Arena 3: støtte og ressourcer

En tredje arena med betydning for elevernes trivsel udgøres af den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne. Denne hjælp har betydning for, om eleverne føler, at de har handlemuligheder, hvis de oplever udfordringer i løbet af uddannelsen, og er derfor vigtig for deres trivsel og muligheder for at gennemføre deres uddannelse. Det er en vigtig pointe i undersøgelsen, at alle elever kan opleve behov for ekstra støtte i en kortere eller længere periode, og at støtten kan have meget forskellig karakter.

## Vigtigt, at skolens støttetilbud er brede, fleksible og let tilgængelige

Skolernes tilbud om støtte og ressourcer favner mange forskelligartede elevtyper og behov af både faglig og personlig karakter. Undersøgelsen viser, at det er særligt vigtigt, at skolerne har en fleksibel og håndholdt tilgang til de mest sårbare elever på skolen, da hurtig og fleksibel handling er særligt afgørende for denne gruppe. Det er også vigtigt, at tilbuddene om støtte er brede nok til også at rette sig mod de elever, der kun har brug for støtte i kortere periode. Fx til at finde en læreplads eller løse nogle akutte udfordringer.

Ressourcepersoner med særligt ansvar for elevernes trivsel, såsom vejledere, trivselskonsulenter og kontaktlærere, spiller en vigtig rolle for, om skolens støttetilbud opleves som tilgængelige for eleverne. Særligt kontaktlæreren opleves af eleverne som en person, der er let at henvende sig til,

og derfor er kontaktlæreren ofte indgangen til skolens støttetilbud. Nogle af skolerne i interviewundersøgelsen har desuden gode erfaringer med, at praktikpladsvejledere og trivselskonsulenter har kontor et centralt sted på skolen for at øge deres tilgængelighed og synlighed. Det tilgodeser behovet hos de elever, som helst vil søge støtte uden at involvere deres lærer. Både i denne og andre undersøgelser fremgår det, at eleverne kan opleve det som stigmatiserende at bruge skolens støttetilbud. Derfor er det vigtigt, at indgangene er forskellige og let tilgængelige.

## Overgange kræver en særlig opmærksomhed i trivselsarbejdet

De mange overgange for eleverne i løbet af uddannelsen (fx fra grundforløb til hovedforløb eller fra skole til praktik) kan udgøre kritiske perioder, hvor eleverne kan opleve, at de mangler støtte. Derfor er det vigtigt at være ekstra opmærksom på overgangene i trivselsarbejdet inden for alle tre områder. Dvs. både når det angår undervisningen, fællesskaberne på skolen samt den støtte og de ressourcer, skolen tilbyder.

Undersøgelsen viser, at der særligt er tre områder, hvor man med fordel kan sætte ind for at støtte op om elevernes overgange. Disse tre områder beskrives i boksen nedenfor.

### Tre vigtige fokusområder i arbejdet med overgange

#### 1. Fokus på tværgående sammenhæng i uddannelsen:

Når eleverne skifter fra ét forløb til et andet, bliver de ofte overvældet af faglige krav og forventninger, og nogle elever kan have svært ved at overføre det, de har lært, fra et forløb til et andet. Derfor er det vigtigt at arbejde målrettet med at forberede eleverne på faglige krav, indhold og struktur på hele uddannelsens forløb. Nogle skoler har gode erfaringer med at eksplicite i undervisningen på grundforløbet, hvad eleverne kan forvente senere i forløbet og invitere hovedforløbslærere og studievejledere på besøg i undervisningen på grundforløbet.

#### 2. Fokus på sammenhæng mellem praktik og skoleforløb:

Overgangen fra skole til praktik eller lærerplads er særlig vigtig at understøtte, og det kan både gøres i undervisningen og gennem andre typer indsatser:

- Ift. undervisningen er det vigtigt at integrere et løbende fokus på *før, under og efter praktik*. Eleverne i undersøgelsen sætter særlig stor pris på at træne, hvordan de skriver cv samt afklarende aktiviteter.
- Ift. støtte og ressourcer kan det særligt støtte eleverne, hvis de tilknyttes en praktikan-svarlig på skolen, som både kan hjælpe med at finde en praktikplads og kan hjælpe under-vejs, hvis der er udfordringer. Det er en fordel, hvis ansvaret samles hos én person, så eleverne ved, hvem de kan gå til.
- Ift. de organisatoriske rammer er det vigtigt at facilitere en dialog mellem elever og virksomheder. Nogle skoler i undersøgelsen har gode erfaringer med at arrangere faglige debatarrangementer, foredrag, og faglige dage, hvor virksomheder besøger skolen og får kendskab til, hvad eleverne lærer.

#### 3. Fokus på introducerende aktiviteter på grundforløb 1 og 2:

Både på grundforløb 1 og 2 er det vigtigt med aktiviteter, der ryster eleverne sammen i de nye klasser. På grundforløb 2 finder nogle skoler det svært at nå, men undersøgelsen viser,

at det er vigtigt for elevernes trivsel, fordi klasserne er en blanding af nye elever og elever, der kender hinanden fra grundforløb 1. Denne elevsammensætning kan udfordre dynamikken i klassen, hvis der ikke sættes fokus på at opbygge stærke fællesskaber. De introducerende aktiviteter kan både være faglige og sociale.

## Ledelse og organisering af trivselsarbejdet

Ledelsen og de organisatoriske rammer har stor indflydelse på, hvordan arbejdet med elevtrivsel gribes an på den enkelte skole.

Undersøgelsen viser i den forbindelse, at der er tre forhold, som det er særligt vigtigt at have fokus på:

### Tydelige strukturer og klare roller skal understøttes af fleksible handlemuligheder

Organisatoriske rammer, som skaber struktur og understøtter en tydelig rollefordeling i arbejdet med trivsel, er afgørende for, at skolerne kan spotte elever, der ikke trives. Det er en fælles erfaring, skolerne har gjort, og de har på forskellig vis udarbejdet håndbøger, procedurer og rutiner, som understøtter dette arbejde. Det er dog også vigtigt, at procedurerne efterlader et handlerum og en fleksibilitet, hvor ressourcpersoner kan træffe hurtige beslutninger og igangsætte tiltag, hvis de ser et behov for det.

En vigtig struktur, som skolerne arbejder med, er faste klassemøder, hvor klasseteam og ressourcpersoner deltager. Lærerne fremhæver disse fora som særligt vigtige, fordi de både giver rum til at drøfte den enkelte elev og hele klassen. Samtidig giver det mulighed for at koordinere indsatsen mellem lærere og ressourcpersoner. Det er et vigtigt opmærksomhedspunkt, at ressourcpersoner og trivselsindsatser ikke afkobles det trivselsarbejde, der foregår i undervisningen og på skolen generelt.

### Værdifuldt at inddrage eleverne aktivt i trivselsarbejdet

Undersøgelsen viser, at der er et stort potentiale i, at man som skole prioriterer elevinddragelse i trivselsarbejdet højt. Værdien ligger i, at eleverne føler sig inddraget og hørt, samtidig med at de kan bidrage med vigtige perspektiver. En succesfuld inddragelse kræver dog, at skolerne understøtter eleverne i at lære, hvordan de kan indgå i demokratiske processer.

Rammebetingelserne for at inddrage eleverne er ikke gode, fordi eleverne kun er på skolerne i korte forløb. Alligevel viser undersøgelsen, at nogle af skolerne lykkes godt med at inddrage eleverne i forskellige sammenhænge, og der synes særligt at være et potentiale i at inddrage eleverne gennem både midlertidige udvalg og elevråd. Det ser særligt ud til at fremme skolernes inddragelse af eleverne, når der er stor mangfoldighed i de fora, hvor elevinddragelsen foregår. Det kan opnås ved, at eleverne har mulighed for at være med i skolemiljøråd, pædagogiske udvalg, lokale udvalg, trivselsudvalg osv. ud over elevrådene. Der er også eksempler på skoler, der inddrager elever i tilrettelæggelse af temadage/temauger, trivselsaktiviteter og indretning af skolen.

### Vigtigt, at undervisningen i grundfag og erhvervsfag er koordineret og meningsfuld

Eleverne i undersøgelsen værdsætter i høj grad den undervisningsform, de møder på erhvervsuddannelserne, og de er særligt positive over for den praksisrettede undervisning, når sammenhængen mellem teori og praksis fremstår meningsfuld og koordineret. Imidlertid peger undersøgelsen

også på, at der kan være et potentiale i at skrue endnu mere op for den meningsfulde og velkoordinerede undervisning, så den bliver mere helhedsorienteret. Som ledelse kan man støtte op om dette ved at styrke rammerne for grundfagslæreres og erhvervsfaglæreres samarbejds muligheder. Særligt grundfagslærerne giver udtryk for, at det kan være svært at sikre sammenhæng og koordinering med de andre fag, hvis de ikke har indgående indsigt i, hvad eleverne arbejder med.

## **To opmærksomhedspunkter, som ledelsen kan have fokus på**

Undersøgelsen viser, at der er nogle opmærksomhedspunkter, som man som ledelse kan have særligt fokus på i trivselsarbejdet. Det drejer sig særligt om to forhold:

### **Kompleksitet i lærerrollen kan skabe dilemmaer og uenighed**

Undersøgelsen viser, at læreren spiller en central rolle for elevernes sociale og faglige trivsel, men også at lærerrollen er kompleks. Således skal læreren bl.a. facilitere en tryk og respektfuld læringskultur, koordinere og differentiere undervisningen og knytte tillidsfulde relationer til eleverne. Samtidig kan lærere have en række forskellige funktioner såsom kontaktlærer, mentor, SPS-koordinator mv. Pga. kompleksiteten i den opgave, der skal løses, kan der opstå både dilemmaer, uenigheder og ressourcepres ifm. lærerrollen, som det kan være vigtigt at italesætte i lærerkollegiet.

### **Målrettet trivselsarbejde kræver alsidig kompetenceudvikling af lærere**

Det målrettede arbejde med trivsel stiller både krav til lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer, idet god klasseledelse er helt central for trivselsarbejdet. I nogle tilfælde kan lærerne desuden opleve behov for viden om, hvordan man underviser elever med særlige behov såsom angst eller autisme.

Undersøgelsen viser, at lærerne finder det vanskeligt at finde tid til den kompetenceudvikling, de har behov for, selvom ledelsen afsætter ressourcer til kurser. Derfor har skoleledere et vigtigt ansvar for at sætte fokus på, at kompetenceudviklingen foregår løbende, samt at den er alsidig.

Nogle af skolerne i undersøgelsen har gode erfaringer med at skabe kompetenceudvikling gennem udviklingsprojekter i samarbejde med eksterne samarbejdspartnere. Andre skoler prioriterer kollegial supervision, så enten lærere eller trivselskonsulenter får en oplærende rolle over for kollegaer. Begge disse løsninger har den fordel, at de er praksisnære, og derfor kan de supplere og vedligeholde de kompetencer, lærerne har opnået gennem deres erhvervspædagogiske uddannelse.

## **Om datagrundlaget**

Resultaterne i rapporten bygger på data fra den årlige elevtrivselsmåling (ETU) sammenholdt med baggrundsdata om eleverne, et litteraturstudie om elevtrivsel og endelig interviews med ledere, undervisere, trivselsmedarbejdere og elever på seks udvalgte caseskoler. Caseskolerne er udvalgt på baggrund af score på ETU'en fra 2015-2018 ud fra kriterier om, at de har oplevet positiv udvikling i elevernes trivsel over en årrække. Derudover er der taget hensyn til spredning på hovedområder og geografi samt indhold i de trivselsindsatser, skolerne arbejder med.

## 2 Indledning

Unge trivsel i uddannelsessystemet og sammenhængen mellem trivsel og læring er et emne, som der er kommet stigende politisk fokus på de senere år. Dette fokus kommer bl.a. til udtryk ved, at styrket elevtrivsel indgår som et centralt mål i både den seneste erhvervsuddannelsesreform, gymnasireform og folkeskolereform. På alle tre uddannelser gennemføres der i den forbindelse en årlig national elevtrivselsmåling.

Baggrunden for det øgede fokus på elevers trivsel hænger til dels sammen med en lidt bredere tendens vedrørende unges trivsel. For selvom størstedelen af unge i Danmark trives og har det godt, ser vi samtidig en stigning i den andel af unge, der oplever mistrivsel, præstationsangst, stress, ensomhed og sårbarhed (Sundhedsstyrelsen, 2018; Statens Institut for Folkesundhed, 2014; EVA, 2019d; SFI, 2016). Ses der fx på trivslen hos unge generelt, så oplever 24 % af de 16-24-årige kvinder og ca. 13 % af de 16-24-årige mænd psykisk mistrivsel, mens 40 % af de unge kvinder og 23 % af de unge mænd oplever et højt stressniveau (Sundhedsstyrelsen, 2018).

Billedet af, at flertallet af de unge trives, mens nogle slås med forskellige udfordringer, afspejler sig også i de trivselsundersøgelser, der gennemføres på ungdomsuddannelserne. Samtidig viser de årlige trivselsmålinger, der gennemføres på erhvervsuddannelserne (herefter benævnt EUD), ikke nogen forbedring i elevernes generelle trivsel, på trods af at styrket elevtrivsel er et centralt mål med erhvervsuddannelsesreformen. Der er endda sket et mindre fald i trivslen fra 2018 til 2019 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b). Denne mangel på positiv udvikling i elevernes trivsel viser, at styrket elevtrivsel fortsat er et vigtigt indsatsområde at arbejde med på EUD.

### 2.1 Elevtrivsel og øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne

Rammebetingelserne for at arbejde med elevtrivsel på EUD indebærer både et potentiale og nogle særlige udfordringer, når der sammenlignes med grundskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser. Et væsentligt kendetegn ved EUD er, at de er bygget op som vekseluddannelser, og denne opbygning medfører flere overgange undervejs i uddannelserne, nogle korte og komprimerede skoleforløb samt et særligt potentiale for at arbejde med praksisfaglighed og variation i undervisningen.

Derudover er elevgruppen på EUD kendetegnet ved at være heterogen: der er ofte et stort spænd i elevernes alder, på store skoler kan eleverne have mange forskellige uddannelsesønsker, og der kan også være en høj andel af elever med forskellige udfordringer<sup>1</sup>.

Disse rammebetingelser på EUD gør det relevant at undersøge, hvad der er særligt for arbejdet med trivsel på EUD, samt hvad der kan styrke eller udfordre elevernes trivsel.

I forlængelse af behovet for viden om, hvordan der kan arbejdes med øget elevtrivsel på EUD, så er der også behov for at rette blikket mod sammenhængen mellem trivsel og frafald: Erhvervsuddannelserne har gennem mange år kæmpet med nogle forholdsvis høje frafaldstal (Danmarks Statistik, 2020), og årsagerne til det høje frafald kan kobles til en lang række faktorer. En af de faktorer, der ser ud til at have betydning for frafald, er elevernes trivsel, og en nærmere analyse af sammenhænge mellem trivsel og frafald, og hvordan man kan arbejde mere systematisk med begge dele, er derfor også relevant.

## 2.2 Trivsel i en skolesammengæng

Trivsel er et bredt begreb, som indeholder mange forskellige aspekter, hvoraf nogle er mere relevante at se på end andre i en skolesammenhæng. Derfor er det nødvendigt at definere, hvad vi mener med begrebet trivsel i denne undersøgelse. Ser vi på trivsel i bred forstand, så handler trivsel, ifølge litteraturen, både om, hvordan man som individ *oplever* sit eget velbefindende, og hvordan man *handler* i forhold til hverdagens udfordringer (Sundhedsstyrelsen, 2018).

I en skolesammenhæng er denne definition af trivsel imidlertid for bred, så i denne undersøgelse operationaliserer vi Sundhedsstyrelsens definition, således at trivsel handler om, hvorvidt eleverne oplever at befinde sig godt og have gåpåmod i forhold til skolen; både forhold hos den enkelte elev og forhold i skolens læringsmiljø har betydning for, om eleven trives (Undervisningsministeriet, 2014; Krane, 2017; Knoop et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Trivsel hænger således på den ene side sammen med, om eleverne har selvværd og tiltro til deres egne evner, dvs. om de accepterer sig selv og føler sig fagligt kvalificerede og kompetente i en skolesammenhæng. På den anden side hænger oplevelsen af trivsel tæt sammen med det læringsmiljø, der er i den enkelte klasse og på skolen. Der er på den måde en tæt forbindelse mellem elevernes oplevelse af trivsel og udformningen af skolens læringsmiljø.

Ovenstående forståelse af trivsel i en skolesammenhæng er i tråd med den måde, trivsel defineres på i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) undersøgelse om elevtrivsel i gymnasiet fra 2019 - undersøgelsen byggede på såvel et litteraturstudie om trivsel på ungdomsuddannelserne samt empiriske data fra seks gymnasiale uddannelser. Samme undersøgelse viser, at der er en tæt sammenhæng mellem læring og trivsel, og denne sammenhæng aktualiserer behovet for at arbejde systematisk med elevtrivsel i en uddannelsessammenhæng.

---

<sup>1</sup> EUD er den ungdomsuddannelse, hvor flest elever modtager specialpædagogisk støtte (12 procent mod 4 procent på stx i 2017), se *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne - en registerundersøgelse* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019a).

## 2.2.1 Måling af trivsel via den nationale elevtrivselsmåling (ETU'en)

Elevtrivselsundersøgelsen på EUD (ETU'en) er en national spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne på landets erhvervsuddannelser. Undersøgelsen gennemføres på samtlige erhvervsuddannelser årligt og blev første gang gennemført i efteråret 2015.

Resultaterne fra ETU'en offentliggøres hvert år i Børne- og Undervisningsministeriets datavarehus<sup>2</sup> på aggregeret niveau, dvs. opgjort på hhv. institutions- og uddannelsesniveau. Her offentliggøres alene scoren på de forskellige indeks for trivsel, dvs. den gennemsnitlige score på tværs af flere spørgsmål. Skolerne modtager endvidere hvert år en samlet rapport med fordelinger på de enkelte spørgsmål i ETU'en. Det er dog ikke muligt for skolerne at få adgang til data på mikroniveau, dvs. individuelle besvarelser eller opgørelser på spørgsmål, hvor der er under tre elever, der har angivet et bestemt svar. Derfor er det heller ikke muligt for skolerne at få adgang til data på holdniveau, hvilket skyldes et GDPR-hensyn, som trådte i kraft i 2018.

Indsamlingen af spørgeskemabesvarelser varetages af skolerne og foregår fysisk på skolerne, dvs. kun elever, der er på skolen, kan besvare spørgeskemaet. Fra 2019 og frem gennemføres indsamlingen af besvarelser på ETU'en med et værktøj, der er stillet til rådighed af Børne- og Undervisningsministeriet. Tidligere år gennemførte skolerne selv undersøgelsen med det værktøj og de services, der passede deres behov bedst. Med overgangen til Børne- og Undervisningsministeriets indsamlingsværktøj blev indsamlingen standardiseret, hvilket betød, at skolerne ikke kunne tilpasse informationsmateriale og ikke længere havde mulighed for selv at stille supplerende spørgsmål via værktøjet, fx med mulighed for åbne svar.

EVA er bekendt med, at der forud for indeværende undersøgelse har været rejst forskellige kritikpunkter af ETU'ens anvendelighed fra erhvervsskolernes side. Bl.a. blev der rejst kritik, da indsamlingstidspunktet for ETU'en medfører, at der er uddannelser, der ikke bliver repræsenteret i ETU'en, når indsamlingstidspunktet ligger i november-december. Tidligere kunne dataindsamlingen foregå over hele året, og én gang om året blev alle data samlet i en afrapportering. Fordelen ved denne model var, at alle uddannelser blev repræsenteret. Endvidere tillod modellen, at data kunne bruges umiddelbart ift. de hold, som netop havde gennemført en måling. Der kunne således være en konkret dialog med elever og lærere, og der kunne handles på data på et operationelt niveau.

I resultaterne fra 2019 er der således et væsentligt fald i antal af besvarelser, sammenlignet med tidligere år (Børne og Undervisningsministeriet, 2020b). Resultaterne i ETU'en skal dermed læses med dette for øje.

Det er endvidere blevet problematiseret, at det ikke længere er muligt at få uddybende målinger, dvs. at bestille bestemte krydstabeller eller fokuserede frekvenstabeller på eksempelvis en bestemt målgruppe (fx på holdniveau) samt at tilføje supplerende eller uddybende spørgsmål i spørgerammen. Også dette forhold er med til gøre, at resultaterne fra ETU'en primært kan bruges på et strategisk niveau på skolerne til at følge en overordnet trivselstendens på skoleniveau snarere end til udvikling af den pædagogiske praksis.

Dette udfordres endvidere af, at variationen på den overordnede trivselsscore i ETU'en er lille på både institutionsniveau og uddannelsesniveau, hvor de fleste institutioner og uddannelser place-

---

2 [www.uddannelsesstatistik.dk](http://www.uddannelsesstatistik.dk).

rer sig et sted mellem 3,6 og 4,2 på en skala fra 1-5. Herved må skolerne selv stå for at lave supplerende målinger på holdniveau og om andre emner som eksempelvis vejledning, IT, organisering på skolen mv., hvis de vil have viden om elevernes trivsel, der kan brydes ned på holdniveau og bruges direkte ind i den pædagogiske udvikling på skolen.

Disse udfordringer med at anvende data fra ETU'en i den enkelte skoles trivselsarbejde anses som væsentlige for sektoren, men adresseres ikke yderligere i rapporten, da det ikke har været et fokuspunkt for undersøgelsen.

## 2.3 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsen sætter fokus på, hvordan erhvervsuddannelser kan arbejde med at opbygge læringsmiljøer, der støtter op om elevernes trivsel og gennemførelse. Undersøgelsen belyser således, hvad der har betydning for elevers trivsel på EUD med det formål at kvalificere det arbejde med øget elevtrivsel og øget gennemførelse, som ledere, undervisere og andre fagprofessionelle udfører på erhvervsskolerne.

Undersøgelsen er bygget op om følgende undersøgelsesspørgsmål:

### 1. Hvilke mønstre kan identificeres ift. elevers trivsel på erhvervsuddannelserne?

- Hvad karakteriserer de elever, der trives dårligst på EUD ifølge den nationale elevtrivselsundersøgelse (ETU'en)?
- På hvilke indikatorer og enkeltspørgsmål scorer de elever, der trives dårligst på EUD, hhv. højt og lavt?
- Hvilke sammenhænge er der mellem elevtrivsel og frafald?

### 2. Hvordan arbejder skoler, der over tid har oplevet en positiv udvikling i elevernes trivsel, med at understøtte elevernes trivsel?

- Hvordan arbejder ledelse, lærere samt andre fagprofessionelle med ansvar for trivsel og fastholdelse på skolerne med at få øje på centrale trivselsudfordringer og behov blandt eleverne? Herunder:

Hvilke indikatorer og data indgår i trivselsarbejdet, og hvilken rolle spiller ETU i dette?

Hvilke succeskriterier for trivsel, fravær og frafald, arbejder skolerne med?

- Hvad gør skolerne for at imødekomme trivselsudfordringer og skabe gode sociale og fysiske rammer for elevernes trivsel på grundforløbene samt i overgangen mellem grundforløbene og til hovedforløbet? Herunder:

Hvordan har skolerne organiseret arbejdet omkring fremme af elevernes trivsel, herunder fastholdelse af eleverne?

Hvilke eksempler er der på tiltag ift. at fremme elevers trivsel på grundforløbene og i overgangen til hovedforløbet, der kan være til inspiration for andre skoler?



## 2.4 Undersøgelsesdesign og metoder

Der er valgt et metodadesign, som kombinerer kvalitative og kvantitative elementer, idet undersøgelsen både skal give et dybdegående og tværgående indblik i, hvad der har betydning for elevers trivsel og gennemførelse, samt hvad der henholdsvis udfordrer og understøtter erhvervsuddannelsernes arbejde med styrket trivsel og øget gennemførelse.

I undersøgelsen har vi endvidere udvalgt caseskoler ud fra kriterier om, at de har oplevet positiv udvikling i elevernes trivsel over en årrække (målt gennem ETU'en), at de arbejder med en række forskellige trivselsinitiativer, samt at de repræsenterer forskellige uddannelsestyper. Disse udvælgelseskriterier skyldes, at undersøgelsens mål bl.a. er at kunne inspirere andre skoler til, hvordan man kan arbejde med elevtrivsel på EUD.

Undersøgelsen bygger på følgende datakilder:

- En registerundersøgelse
- Indledende screeninginterviews
- Casebesøg på fire caseskoler udvalgt på baggrund af screeninginterviews
- Supplerende telefoninterviews med to caseskoler udvalgt på baggrund af screeninginterviews.

Undersøgelsens design illustreres i figuren herunder og uddybes i det følgende:

FIGUR 2.1

### Undersøgelsesdesign



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

### 2.4.1 Registerundersøgelse

For at besvare undersøgelsesspørgsmål 1 om mønstre i trivsel, elevkarakteristika og frafald på EUD har vi anvendt data fra elevtrivselsundersøgelsen fra STIL samt baggrundsdata om eleverne via udtræk fra Danmarks Statistik.

Besvarelser fra ETU'en består af samtlige individuelle besvarelser fra perioden 2015-2019. Data indeholder både besvarelser af de enkelte items i spørgeskemaet samt udregnede indeks for hhv. samlet trivsel og de seks indikatorer for trivsel, læringsmiljø, fysiske rammer, praktik, egen indsats, egne evner og velbefindende. Indsamlingen af spørgeskemabesvarelser varetages af Børne- og Undervisningsministeriet. I 2015-2018 er indsamlingen sket i perioden 1. oktober til 30. november. I 2019 er indsamlingen sket i perioden 1. november til 21. december, hvilket bl.a. har medført, at antallet af besvarelser er en smule lavere i 2019, sammenlignet med de andre år.

For nærmere beskrivelse af dataindsamlingsprocedurer, datakvalitet og udregning af indikatorer ifm. ETU'en se BUVM's metoderedegørelser heraf (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c, 2020d).

Supplerende oplysninger om bl.a. køn, alder, etnisk herkomst, karakterer fra folkeskolen, frafald og forældres uddannelse for de elever, der har besvaret elevtrivselsundersøgelsen, er tilkøbet via udtræk fra Danmarks Statistiks befolkningsregister (BEF), elevregister (KOTRE) fra 2015-2019, grundskolekarakterer (UDFK) og højeste fuldførte uddannelse (UDDF).

Se appendiks B ("Design og metode") for uddybning af metode.

## 2.4.2 Screeninginterviews

På baggrund af bl.a. samlet gennemsnitlig score på ETU'en samt udvikling heraf i perioden fra 2015-2018, geografisk placering samt input fra den tilknyttede ekspertgruppe blev i alt 12 skoler, der udbyder erhvervsuddannelser, udvalgt til screeninginterviews. Screeninginterviewene havde til formål at identificere velegnede cases, herunder tilgange til indsatser, strategier, organiseringer mv. i forbindelse med trivselsarbejdet på skolerne.

Screeninginterviewene blev gennemført over telefon/Skype og varede mellem 30 og 60 min.

## 2.4.3 Casebesøg og supplerende telefoninterviews

Der er i forbindelse med undersøgelsen gennemført casebesøg på i alt fire skoler. Derudover blev der udført supplerende telefoninterview med to caseskoler, som det ikke var muligt at udføre casebesøg på i perioden. De fire skoler, der er udført casebesøg på, samt de to skoler, der er udført supplerende telefoninterview med, vil i den resterende rapport blive omtalt som caseskoler. Der indgår således seks caseskoler i undersøgelsen.

Caseskolerne er udvalgt på baggrund af score på ETU'en fra 2015-2018, pointer fra screeninginterviewene samt hensyn til spredning på hovedområder og geografi.

De fire skoler, der blev gennemført casebesøg på, er:

- EUC Lillebælt
- Mercantec
- Hansenberg
- Randers Social- og Sundhedsskole.

På casebesøgene blev der gennemført semistrukturerede interviews med ledere, trivselsmedarbejdere, lærere og elever. Der blev på hver skole foretaget følgende interviews:

- 1 gruppeinterview med ledelse og trivselsmedarbejdere
- 1 gruppeinterview med undervisere
- 4 enkeltinterviews med elever.

De to supplerende telefoninterviews blev gennemført med ledelse og trivselsmedarbejdere specifikt fokuseret på udvalgte trivselsindsatser. De to skoler, der deltog i supplerende telefoninterviews, er:

- EUC Nord
- Kold College.

For uddybende beskrivelser af interviews og casebesøg se appendiks B ("Design og metode").

#### **2.4.4 Covid-19-pandemiens betydning for dataindsamling og resultater**

Covid-19-pandemien har i skoleåret 2020/21 skabt væsentlige udfordringer for skolernes arbejde med trivsel samt for indsamlingen af data i denne undersøgelse. Skolerne har været underlagt en række restriktioner, som bl.a. har betydet, at trivselsaktiviteter på tværs af klasser ikke kunne afholdes, ligesom en række indsatser, der normalt gennemføres for at skabe klassesammenhold, ikke kunne gennemføres på samme måde som tidligere år. I afrapporteringen har vi valgt at beskrive, hvilke indsatser skolerne normalt plejer at gennemføre, når der ikke er restriktioner. Dette valg bunder i, at formålet med undersøgelsen er at give inspiration til, hvordan der kan arbejdes med trivsel i en normal skolehverdag, når der ikke er en pandemi.

Hvad angår covid-19-pandemiens betydning for dataindsamlingen, har pandemien betydet, at skolerne har haft travlt med at indrette sig under hele tiden ændrede restriktioner, hvilket har udfordret planlægningen af casebesøgene. I sidste ende valgte enkelte skoler at springe fra undersøgelsen, da det ikke kunne lade sig gøre under gældende restriktioner. Dette er bl.a. grunden til, at vi gennemførte to supplerende telefoninterviews med Kold College og EUC Nord.

Derudover har de interviewede grundforløbselever ikke kunnet udtale sig om værdien af indsatser, som skal styrke fællesskaber på tværs af klasser, da de ikke har oplevet dem. Dette har bl.a. betydet, at vi undervejs valgte at inkludere hovedforløbselever i undersøgelsen for at få perspektiver fra elever, der havde oplevet at gå på skolen før pandemien også. Elevperspektiver på en lang række indsatser, som blev gennemført før pandemien, er dog begrænsede, da ikke alle skoler kunne stille med hovedforløbselever på tidspunktet, hvor casebesøget fandt sted. På den måde har det ikke været muligt at afdække elevperspektiver på alle trivselsindsatser, som er nævnt i interviews med ledelse, trivselsmedarbejdere og undervisere.

#### **2.4.5 Ekspertgruppe**

Der har været tilknyttet en ekspertgruppe til undersøgelsen, som har bistået med sparring og kvalificering af undersøgelsen gennem hele projektforløbet. Ekspertgruppen har således kvalificeret undersøgelsesspørgsmål og interviewguides. Desuden har den givet feedback på analyserne samt formidlingen af disse i undersøgelsens endelige afrapportering. Ekspertgruppen bestod af følgende medlemmer:

- Ungdomsforsker og lektor, Arnt Louw (Aalborg Universitet)
- Ungdomsforsker og forskningsleder, Jens Christian Nielsen (Aarhus Universitet)
- Udviklingschef, Mogens Schlüter (Social- og Sundhedsskolen, Esbjerg)
- Uddannelseschef, Per Buron (Technical Education Copenhagen, TEC)
- Selvstændig konsulent og partner, Torben Størner (Erhvervspædagogisk Udviklingscenter).

Ekspertgruppens rolle har været at give feedback på udvalgte tidspunkter i projektfasen. Ansvaret for pointerne og indholdet i den endelige rapport tilfalder EVA.

## 2.5 Projektgruppen

Chefkonsulent, Kristine Hecksher (projektleder)

Konsulent, Anne Nissen Bonde

Konsulent, Astrid Lundby

Fhv. chefkonsulent, Sita Michael Bormann

Juniorkonsulent, Mikkeline Munk Nielsen.

## 2.6 Rapportens opbygning

Ud over resumé og denne indledning består rapporten af seks kapitler.

I kapitel 3 indledes rapporten med at give et kvantitativt blik på, hvad der kendetegner elever, som trives dårligt på EUD, samt hvilke sammenhænge der er mellem trivsel og frafald.

Kapitel 4 giver introduktion til begrebet om **trivselsarenaer**, der er strukturerende for den kvalitative analyse og derved rapportens resterende kapitler.

Kapitel 5 udfolder, hvordan **fællesskaber på skolen** har betydning for elevernes trivsel, og hvilke fællesskaber eleverne indgår i.

Kapitel 6 beskriver, hvordan **undervisning og arbejdsformer** har indflydelse på elevernes trivsel, og hvilken undervisning og hvilke arbejdsformer der skaber god trivsel og motivation for eleverne.

Kapitel 7 dykker ned i, hvilke **former for støtte og ressourcer** der øger elevernes trivsel og oplevelse af handlemuligheder i forhold til trivsel og mistrivsel.

Kapitel 8 beskriver, hvilke **organisatoriske rammer** det er vigtigt at sætte fokus på i arbejdet med trivsel.

I kapitel 5-8, som afdækker de tre arenaer for trivselsarbejdet samt ledelsens organisatoriske arbejde, er *overgange* desuden medtaget som et tværgående opmærksomhedspunkt. (Overgange henviser til, når eleverne overgår fra fx grundforløb 1 til grundforløb 2, fra skole til læreplads osv.).

## 3 Et kvantitativt blik på trivsel

Dette kapitel giver et overordnet og kvantitativt blik på, hvordan elevtrivsel og frafald på EUD har udviklet sig i perioden 2015-2019. Derudover dykker kapitlet ned i mere specifikke spørgsmål om, hvad der karakteriserer de elever, der trives dårligst på EUD ifølge ETU'en, samt hvilke indikatorer og enkeltspørgsmål elever, der trives dårligst på EUD, vurderer hhv. højt og lavt. Endelig ser kapitlet på sammenhænge mellem elevtrivsel og frafald.

Kapitlet viser overordnet, at der kan konstateres en statistisk sammenhæng mellem frafald og elevtrivsel målt via ETU'en, således at jo højere en elev scorer på ETU'en, jo lavere sandsynlighed har denne elev for at falde fra.

Kapitlet viser endvidere, at de 5 % af eleverne, der scorer lavest på ETU'en og derved trives dårligst på EUD, ikke kan karakteriseres entydigt, når man sammenligner deres socioøkonomiske baggrundskarakteristika med de øvrige elevers. Samtidig viser analysen, at de 5 % af eleverne, der trives dårligst, angiver at være væsentligt mere udfordrede på social trivsel og undervisningsmotivation samt sjældnere at opleve respekt i lærer-elev-relationen, sammenlignet med den resterende elevgruppe, der har besvaret ETU'en.

### 3.1 Introduktion til den nationale elevtrivselsundersøgelse

Dette kapitel bygger på besvarelser fra den nationale elevtrivselsundersøgelse (ETU'en) fra 2015-2019.

ETU'en baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse, der består af en række spørgsmål, som er ind delt i seks forskellige temaer: læringsmiljø, praktik, velbefindende, egen indsats, fysiske rammer og egne evner. De seks temaer udgør de såkaldte trivselsindikatorer. Figur 3.1 viser, hvilke temaer der afdækkes inden for hver trivselsindikator.

FIGUR 3.1

## De 6 trivselsindikatorer i ETU'en



Kilde: Figur lavet af EVA på baggrund af BUVV's notat om indeksberegninger til ETU'en (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c).

Svarkategorierne til spørgsmålene fra ETU'en omregnes til en skala fra 1-5, hvor 1 er lav trivsel, og 5 er høj trivsel på det enkelte område. Resultaterne fra ETU'en afrapporteres således i en samlet score for trivsel, her kaldet *den samlede trivselsindikator*, der udregnes som et gennemsnit på baggrund af scoren for hvert af spørgsmålene. For hver trivselsindikator udregnes også en samlet score mellem 1-5 på baggrund af spørgsmålene inden for den givne indikator (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020 a).

## 3.2 Trivsel og frafald hænger sammen

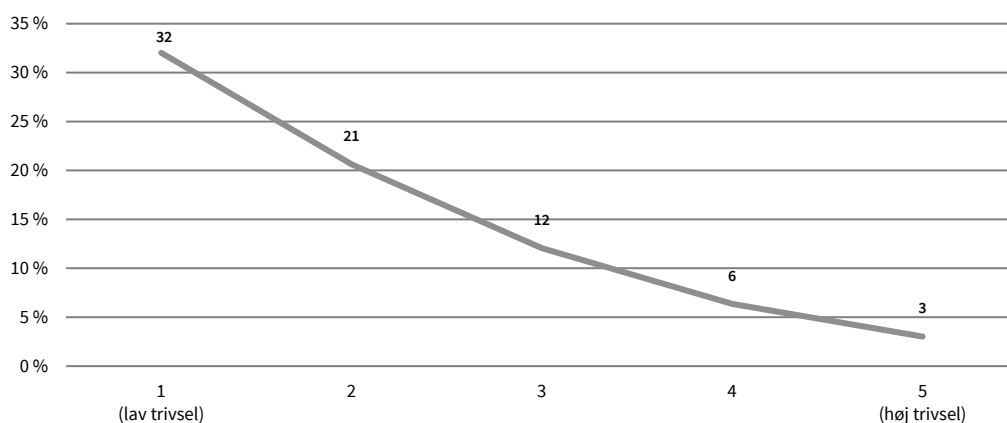
Overordnede analyser af ETU'en fra 2015-2019 viser, at trivslen på EUD generelt ligger relativt højt: Gennemsnitligt scorer elever således 4,0 ud af 5 på den samlede trivselsindikator på tværs af EUD (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Samtidig viser undersøgelser dog også, at frafaldet på EUD er relativt højt sammenlignet med andre uddannelser, og at frafaldet over en længere periode har været stigende (Danmarks Statistik, 2020; Danmarks Statistik, 2021). Disse to kendsgerninger kan umiddelbart indikere, at der ikke er nogen sammenhæng mellem trivsel og frafald, eller at det høje frafald på EUD snarere er udløst af andre faktorer end trivsel, fx organisering af uddannelsen, udbud af praktikpladser mv. Imidlertid viser en analyse af den statistiske sammenhæng mellem frafald og trivsel, målt via scoren på ETU'en, at sandsynligheden for frafald falder, når scoren i generel trivsel stiger.

### 3.2.1 Dårlig trivsel øger sandsynlighed for frafald

Figur 3.2 neden for viser, at der er en højsignifikant negativ sammenhæng mellem trivsel og frafald, når der tages højde for baggrundsfaktorer. Det vil sige, at sandsynligheden for frafald falder, når scoren i generel trivsel stiger. Omvendt vil sandsynligheden for frafald stige, hvis elevtrivslen daler.

FIGUR 3.2

#### Sandsynlighed for frafald efter 1 år fordelt på trivselsscore (1-5)



Kilde: Danmarks statistik (KOTRE) samt elevtrivselsundersøgelse blandt erhvervsuddannelser af Børne- og Undervisningsministeriet.

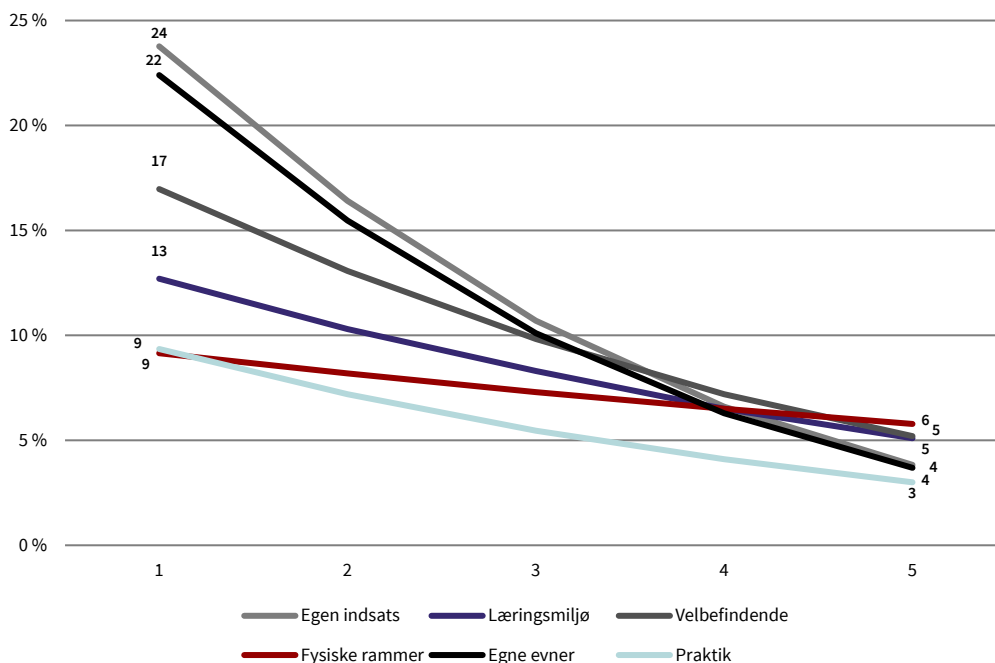
Note: De forudsagte sandsynligheder er estimeret ud fra en logistisk regressionsmodel, hvor der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, karaktergennemsnit (9. klasses afgangsprøve), forældres uddannelsesniveau, tid fra uddannelsesstart til besvarelse på ETU samt uddannelsesdel (GF1, GF2 eller hovedforløb). Frafald defineres som frafald inden for 12 måneder efter påbegyndt uddannelsesforløb. Alle forudsagte sandsynligheder i analyserne er udregnet "at means", hvilket vil sige, at alle kontrolvariable holdes konstant på gennemsnittet for den givne kontrolvariabel, mens kun trivselsscoren varierer. På den måde er de forudsagte sandsynligheder udtryk for sandsynlighederne for frafald givet en trivselsscore på 1 til 5 for en "statistisk gennemsnitsperson", der er udregnet som gennemsnittet af alle kontrolvariablene i modellen. Se appendiks B for uddybelse.

Sandsynligheden for, at en elev med gennemsnitlige baggrundskarakteristika frafalder sin uddannelse inden for de første 12 måneder, er 32 %, hvis eleven scorer 1 ud af 5 på generel trivsel. Scorer eleven 3 ud af 5 på generel trivsel, vil sandsynligheden falde til 13 %, og scorer eleven 5 ud af 5, vil sandsynligheden falde yderligere til 3 %.

Analysen viser desuden, at der er højsignifikante sammenhænge mellem frafald og alle seks trivselsindikatorer, når der tages højde for baggrundsfaktorer. Den samme tendens som i figur 3.2 gøres gældende for alle individuelle trivselsindikatorer, nemlig at sandsynligheden for frafald falder, når scoren inden for indikatorerne stiger (se figur 3.3 nedenfor).

FIGUR 3.3

### Sandsynlighed for frafald inden for 12 måneder som funktion af individuelle trivselsscore (score 1 til 5)



Kilde: Danmarks statistik (KOTRE) samt elevtrivselsundersøgelse blandt erhvervsuddannelser af Børne- og Undervisningsministeriet.

Note: De forudsagte sandsynligheder er estimeret ud fra en logistisk regressionsmodel, hvor der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, karaktergennemsnit (9. klasses afgangsprøve), forældres uddannelsesniveau, tid fra uddannelsesstart til besvarelse på ETU samt uddannelsesdel (GF1, GF2 eller hovedforløb). Frøfald defineres som frøfald inden for 12 måneder efter påbegyndt uddannelsesforløb. Alle forudsagte sandsynligheder i analyserne er udregnet "at means", hvilket vil sige, at alle kontrolvariable holdes konstant på gennemsnittet for den givne kontrolvariabel, mens kun trivselsscorer varierer. På den måde er de forudsagte sandsynligheder udtryk for sandsynlighederne for frøfald givet en trivselsscore på 1 til 5 for en "statistisk gennemsnitsperson", der er udregnet som gennemsnittet af alle kontrolvariablene i modellen. Se appendiks B for uddybelse.

Overordnet viser ovenstående figur 3.3, at sammenhængen mellem trivsel og frøfald er særlig stærk, hvad angår trivselsindikatorerne for egen indsats og egne evner, altså forhold, der vedrører det, som man i forskningen kalder *self-efficacy* eller *vedholdenhed*. Dette resultat peger på, at en indsats ift. elevtrivsel kan mindske frøfaldet på de danske erhvervsuddannelser, særligt når det kommer til trivsel vedrørende elevernes egen indsats, herunder motivation og koncentration, samt tiltro til egne evner.

Figur 3.2 viser således, at en elev med gennemsnitlige baggrundskarakteristika vil have 24 % sandsynlighed for at frøfalde sin uddannelse inden for 12 måneder, hvis eleven scorer 1 ud af 5 på trivselsindikatoren *egen indsats*. Denne sandsynlighed falder til 4 % hvis eleven scorer 5 ud af 5. Denne indikator har den stejleste hældning af de seks indikatorer. Dvs. at en stigning i score inden for indikatoren *egen indsats* skaber det stærkeste fald i sandsynligheden for frøfald.

Det mindste fald i sandsynlighed for frøfald findes ved indikatoren *fysiske rammer*. En elev med gennemsnitlige baggrundskarakteristika har 9 % sandsynlighed for frøfald, hvis eleven scorer 1 ud



af 5 på fysiske rammer. Sandsynligheden falder til 6 %, hvis scoren stiger til 5 ud af 5. Dette indikerer, at de fysiske rammer kan hænge sammen med elevens oplevelse af trivsel på skolen, men ikke nødvendigvis er afgørende for, om eleverne falder fra uddannelsen.

### 3.3 Hvilke elever trives dårligst på EUD?

Det er særligt interessant at se på, hvordan man kan øge trivslen for de elever, der trives dårligst. Et skridt i denne retning er at undersøge, hvilke elever der trives dårligst på EUD.

Følgende analyser zoomer ind på svar på ETU'en fra de 5 % af eleverne, der scorer lavest på den samlede trivselsindikator i ETU'en på tværs af alle årene (2015-2019). Denne gruppe består af knap 9.500 elever, der har gået på en erhvervsuddannelse mellem 2015 og 2019. Gruppen har et gennemsnit af den samlede trivselsindikator på 2,7 ud af 5, hvor de resterende 95 % af elever i gennemsnit scorer 4,1 ud af 5. Besvarelsene fra de 5 % elever, der trives dårligst ifølge ETU'en, sammenlignes med de resterende 95 % elever, der scorer højest på trivsel ifølge ETU'en.

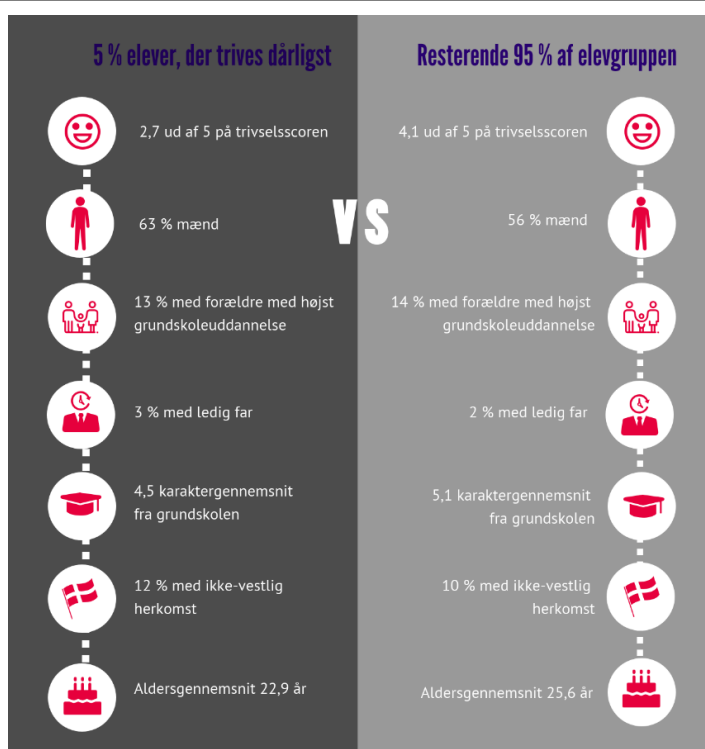
#### 3.3.1 Ingen tydelige mønstre i, hvem der trives dårligst på EUD

Analysen af besvarelser fra ETU'en viser, at der ikke kan konstateres nogen tydelige mønstre i, hvem der trives dårligst på EUD, hvis man kigger på en række forskellige karakteristika for hhv. de 5 % elever, der trives dårligst, og den resterende elevgruppe. Det fremgår af figur 3.4 nedenfor.

Der er dog nogle få parametre, hvor de 5 % elever, der scorer lavest på ETU'en, skiller sig en smule ud sammenlignet med den resterende elevgruppe. Således er der en signifikant større andel af mænd (63 %) blandt de 5 % elever, der trives dårligst, sammenlignet med den resterende gruppe (56 %). Samtidig er gruppen af elever, der trives dårligst, signifikant yngre (gennemsnitligt 23 år) sammenlignet med 26 år for den resterende elevgruppe, og de har et gennemsnitligt lavere karaktergennemsnit fra grundskolen (4,5) sammenlignet med den resterende elevgruppe (5,1). De absolutte forskelle, altså de reelle forskelle i tal, mellem de to elevgrupper (de 5 %, der trives dårligt, og den resterende gruppe) er dog relativt små (se figur 3.4 nedenfor).

FIGUR 3.4

## Elevekarakteristik for elever med lav trivsel og den resterende elevgruppe



Kilde: Danmarks statistik (KOTRE, BEF, HFAUDD, UDFK) samt elevtrivselsundersøgelse blandt erhvervsuddannelser 2015-2019 af Børne- og Undervisningsministeriet.

Note: På grund af manglende registreringer på nogle baggrundsplysninger er n varierende afhængig af de baggrundsplysninger, der måles på. For de 5 % af elevgruppen, der trives dårligst, varierer n fra 6.653 til 9.465. For de 95 % af elevgruppen, der trives bedst, varierer n fra 112.889 og 172.197, afhængig af hvor mange elever i gruppen der er registreret i de enkelte registre. Se tabel B.2 i appendiks for overblik over n på de enkelte karakteristika.

Note: På parametrene køn, alder, herkomst, karakterer samt ledighed blandt fædre er der ved hjælp af t-tests og chi<sup>2</sup>-tests konstateret signifikante forskelle mellem de 5 % elever, der scorer lavest på ETU'en og de resterende 95 % elever på EUD ved et 1 % signifikansniveau ( $p < 0,01$ ).

Resultaterne fra figur 3.4 tegner et billede af, hvem de elever, der trives dårligst på EUD, er, hvad angår centrale socioøkonomiske beskrivende mål. Billedet er dog ikke særlig entydigt, idet de absolutte forskelle på flere af baggrundsmålene reelt er små, trods at de er statistisk signifikante. Det er således ikke muligt at tegne en tydelig karakteristik af, hvilke elever der er i mistrivsel på den enkelte skole, ud fra besvarelsene på ETU'en. Det tyder på, at man i arbejdet med trivsel skal være opmærksom på, at forklaringerne på dårlig trivsel er komplekse og ikke nødvendigvis knyttet til elevernes socioøkonomiske baggrund.

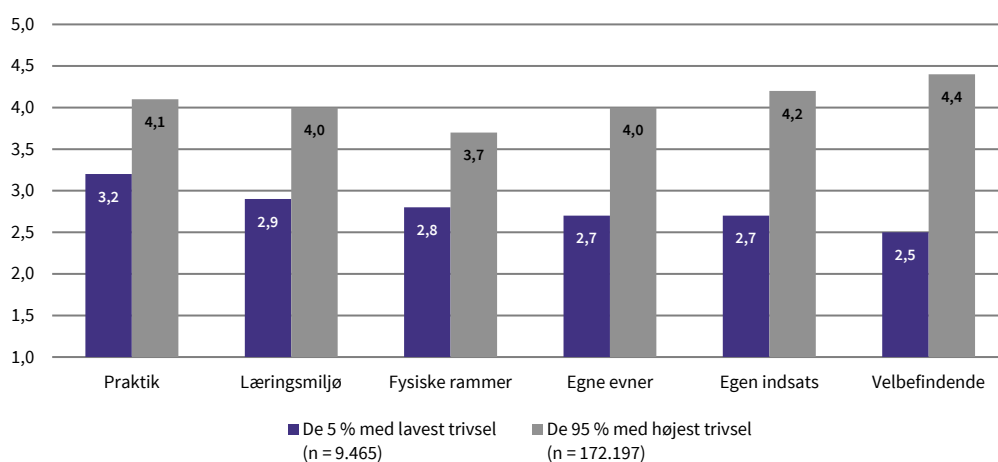
### 3.3.2 De elever, der trives dårligst, scorer særligt lavt på indikator for velbefindende

De elever, der trives dårligst på EUD, har især udfordringer, der relaterer sig til deres oplevelse af velbefindende på skolen samt egne evner og egen indsats. Elevens velbefindende målt i ETU'en handler om tilfredshed med skolen samt elevens sociale trivsel, mens elevens egen indsats og egne evner handler om faglig selvtillid samt deltagelse i og motivation for undervisningen (se figur 3.1).

Mens de 5 % elever, der trives dårligst på EUD, scorer lavest på indikatoren for velbefindende og højest på indikatoren for praktik, forholder dette sig anderledes for de resterende 95 % elever, der scorer højest på indikatoren for velbefindende. Således scorer de 5 % af eleverne, der trives dårligst, 2,5 ud af 5 på indikatoren for velbefindende, mens den resterende elevgruppe scorer 4,4 ud af 5 på denne indikator (se figur 3.5 nedenfor).

FIGUR 3.5

### Scorer på de seks trivselsindikatorer for de 5 % af eleverne med lavest trivsel sammenlignet med den resterende elevgruppe



Kilde: Data fra trivselsmåling på erhvervsuddannelserne, Børne- og Undervisningsministeriet.

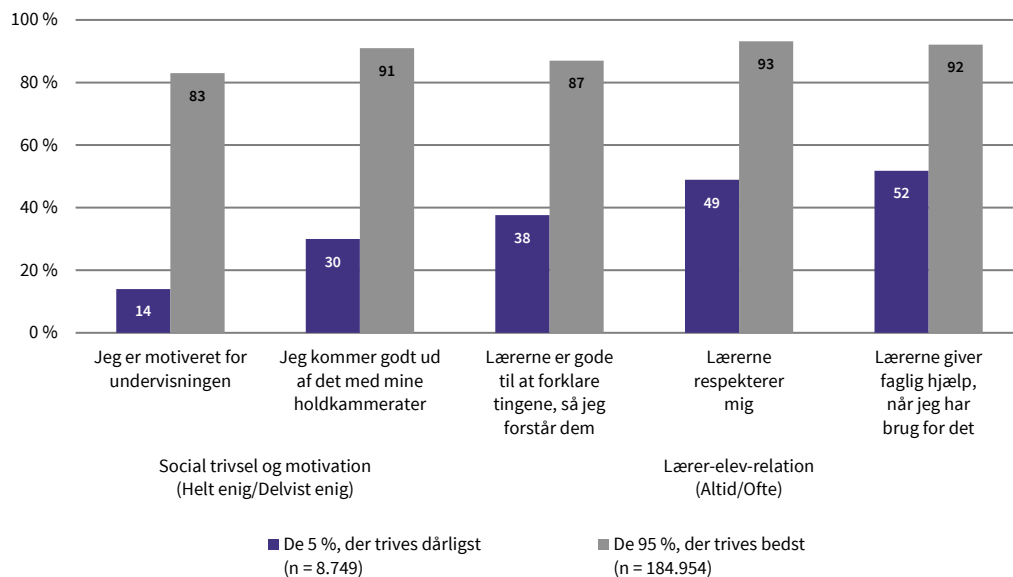
Note: Scoren på y-aksen indikerer en score på 1-5 på de seks trivselsindikatorer praktik, læringsmiljø, fysiske rammer, egne evner, egen indsats og velbefindende.

Nedenstående figur 3.6 illustrerer, hvordan de elever, der trives dårligst, er markant mere udfordrede på forhold, der falder under "velbefindende", nemlig social trivsel og motivation, ift. den samlede elevgruppe. Således er kun 30 % af eleverne, der trives dårligst, helt enige eller delvist enige i, at de kommer godt ud af det med deres klassekammerater, mens kun 14 % er helt eller delvist enige i, at de er motiverede for undervisningen. Dette er tilsvarende gældende for hhv. 91 % og 83 % af den resterende elevgruppe.

Figur 3.6 viser samtidig, at de 5 % elever, der trives dårligst, er udfordrede på lærer-elev-relationen. Således angiver omkring halvdelen af de elever, der trives dårligst, at de sjældent eller aldrig oplever, at lærerne respekterer dem (49 %), eller at de får faglig hjælp, når de har brug for det (52 %), mens i alt 62 % oplever, at lærerne sjældent eller aldrig forklarer tingene, så de forstår dem. Til sammenligning er dette gældende for mellem 7 % og 13 % af den resterende elevgruppe.

FIGUR 3.6

Andel elever, der angiver ”Helt enig/Delvist enig” eller ”Altid/Ofte” i følgende udsagn fra ETU’en:



Kilde: Data fra trivselsmåling på erhvervsuddannelserne, Børne- og Undervisningsministeriet.

Note: Da det ikke er alle elever, der har svaret på alle spørgsmål i ETU'en, vil n variere fra spørgsmål til spørgsmål. For at have konstant analyseudvalg, har vi således frasortet elever, der ikke har svaret på samtlige fem spørgsmål, der indgår i analysen.

## 4 Litteraturens perspektiver på trivsel

I dette kapitel introducerer vi, hvad litteraturen og tidligere undersøgelser peger på som væsentlige forhold, når man arbejder med elevtrivsel i en skolesammenhæng. Denne forståelse af elevtrivsel danner rammen om rapportens formidling af de kvalitative analyser.

Kapitlet viser, at der særligt er tre *arenaer* på skolen, som er centrale i forhold til at skabe og understøtte elevernes trivsel, ligesom det inden for hver af disse arenaer er vigtigt at arbejde med overgange. Derudover har det en betydning, hvordan de organisatoriske rammer samt skolens ledelse støtter op om arbejdet med trivsel. Endelig er det en vigtig pointe, at social og faglig trivsel hænger sammen.

### 4.1 Tre arenaer med betydning for elevers trivsel

I rapporten *Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser* (Eva, 2019d) blev via en litteraturgennemgang af relevant litteratur om elevtrivsel i skolesammenhænge identificeret tre arenaer, som er særligt væsentlige i skolernes arbejde med at understøtte elevernes trivsel. Med *arena* menes *en særlig sammenhæng på skolen, hvor eleverne interagerer med hinanden og med skolens rammer*. De tre arenaer kan samtidig ses som dele af skolens samlede skole- og læringsmiljø.

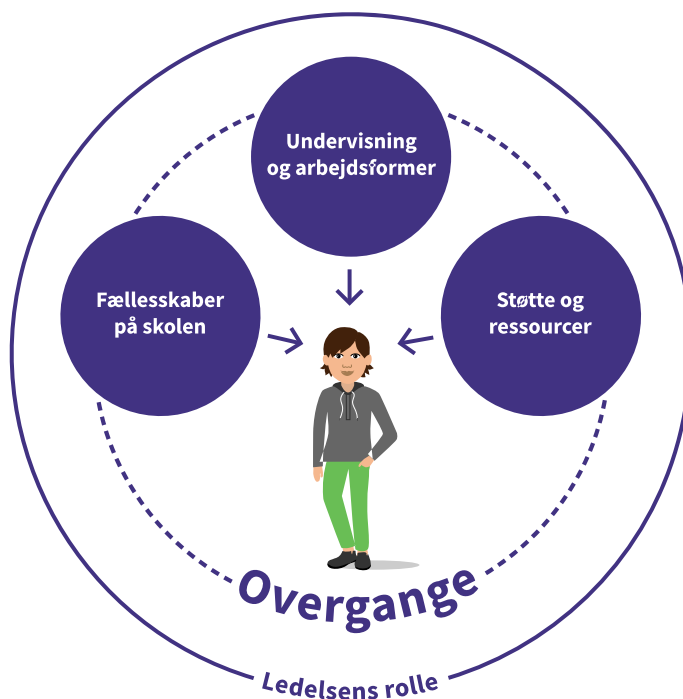
De tre arenaer er:

1. **Undervisning og arbejdsformer:** dvs. undervisningens indhold, dens organisering og rammer samt de arbejdsformer og relationer, der udspiller sig i tilknytning til undervisningen
2. **Fællesskaber på skolen:** dvs. de fællesskaber, som eleverne kan være en del af enten i den enkelte klasse eller på tværs af skolen (fx klassefællesskaber eller elevråd)
3. **Støtte og ressourcer:** dvs. den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne uden for undervisningen, fx i form af kontaktlærere, studievejledere og lektiecaféer.

I nærværende undersøgelse læner vi os op af samme forståelse af, hvad der er vigtigt at have fokus på i arbejdet med elevtrivsel, ligesom vi også beskæftiger os med, hvordan de organisatoriske rammer støtter op om arbejdet med trivsel. Trivsel i overgange på erhvervsuddannelsesområdet er dog et særligt tema, der er gennemgående i alle tre arenaer, idet overgange ofte kan udgøre en kritisk periode for eleverne. Derfor bliver overgange også et strukturerende tema for analysen og afrapporteringen af undersøgelsen. Figur 4.1 illustrerer det strukturerende princip for analysen og afrapporteringen.

FIGUR 4.1

## Struktur for analyse og rapport



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Alle tre arenaer danner ramme om, at elever, lærere, resourcepersoner og ledelse interagerer på måder, der har betydning for elevernes trivsel. Arenaerne hænger dog på mange måder sammen. Fx kan mulighederne for individuel støtte have betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen, ligesom at det faglige og sociale fællesskab i og omkring undervisningen indgår i både den første og den anden arena. Interaktionerne og rammesætningen af arenaerne er dog forskellige, og derfor giver det analytisk set mening at behandle de tre arenaer hver for sig. I det følgende uddybes nogle centrale pointer om, hvad der ifølge litteraturen har særlig betydning for elevernes trivsel inden for de tre arenaer.

### 4.1.1 Undervisning og arbejdsformer

Litteraturen peger på, at måden, som undervisningen bliver tilrettelagt og gennemført på, er af stor betydning for elevernes trivsel, og derfor er denne arena også vigtig at sætte spot på i arbejdet med trivsel.

Relationen til lærerne og lærernes klasseledelse har en afgørende betydning for, om eleverne trives i undervisningen. Det hænger sammen med, at lærerne er ansvarlige for rammerne for undervisningen og de arbejdsformer, der anvendes der, men det er også, fordi det at have en positiv relation til lærerne og have mulighed for faglig og personlig støtte spiller en central rolle for, om eleverne trives. Flere af undersøgelserne peger således på en tæt sammenhæng mellem kvaliteten af lærer-elev-relationen og elevernes oplevelse af at trives på skolen (Ågård, 2014; Krane, 2017; Nielsen & Lagermann, 2017).

Derudover spiller oplevelsen af at kunne rykke sig fagligt – og troen på, at man kan rykke sig – en vigtig rolle for, om eleverne engagerer sig og trives i undervisningen. Elever, som har en stærk forventning om, at de kan lære det, som undervisningen sigter mod, vil således være mere motive-rede for at engagere sig og yde en indsats. Modsat vil elever med meget lave forventninger ofte afholde sig fra at engagere sig – fordi de frygter, at de ikke vil kunne klare de opgaver, som stilles (Ågård, 2014; Frydenberg et al., 2009).

#### **4.1.2 Fællesskaber på skolen**

En væsentlig forudsætning for, at elevernes trives, er, at de oplever, at de hører til på skolen og er en del af de sociale og faglige fællesskaber, som uddannelsen danner ramme om. Arbejdet med at inkludere alle elever i skolens fællesskaber er derfor en vigtig arena i forhold til at understøtte elevernes trivsel (Lasgaard, 2010; Beck & Paulsen, 2011; Hutters & Murning, 2014; Hansen, Henningsen, & Kofoed, 2014).

At eleverne har en oplevelse af at høre til på skolen kan bestå i, at eleverne føler sig *forbundet* med skolen og de mennesker, der er på den. Det er også vigtigt, at de oplever, at de lykkes socialt og har en samhørighed med de andre elever. Oplevelsen af tilhør og samhørighed er vigtig i mange sammenhænge, men litteraturen peger på, at den er særligt vigtig i ungdomsårene, hvor anerkendelse og accept fra andre spiller en særlig rolle (Zeuner et al., 2007; Lasgaard, 2010).

Vigtigheden af at sætte fokus på fællesskaber i arbejdet med trivsel underbygges af flere undersøgelser. En undersøgelse blandt danske skoleelever viser fx, at der er en stærk statistisk sammenhæng mellem elevernes trivsel og læring og deres oplevelse af fællesskab (Knoop et al., 2017). Denne konklusion går igen i den øvrige litteratur, som også viser, at noget af det mest centrale i forhold til elevtrivsel er oplevelsen af at være en del af de sociale og faglige fællesskaber, som uddannelsen rummer, og at opleve, at man kan bidrage med noget både fagligt og socialt.

#### **4.1.3 Faglig og social støtte og ressourcer**

En væsentlig pointe i litteraturen er, at adgangen til understøttende ressourcer og støtte er vigtig. Derfor er den supplerende støtte, som skolerne stiller til rådighed for eleverne, også en vigtig arena i arbejdet med trivsel. Eleverne kan fx have behov for støtte til det faglige, håndtering af konflikter, psykiske vanskeligheder eller ensomhed.

Litteraturen peger desuden på, at adgangen til støtte både er vigtig i forhold til at opdage elever med trivselsproblemer i tide og i forhold til at hjælpe elever, der mistrives. Det er desuden en pointe, at de elever, der er i fare for at mistrives, også kan være dem, der har vanskeligst ved at række ud efter støtte på skolen (Lasgaard, 2010). Derfor er det vigtigt, at skolerne har fokus på at spotte tegn på mistrivsel hos elever, der ikke selv henvender sig med deres udfordringer, ligesom det også er vigtigt at have fokus på relationer, så der opbygges en tillid til nogle voksne, som disse elever tør at henvende sig til.

#### **4.1.4 Organisatoriske strukturer, der støtter op om trivsel**

Når skolen skal arbejde med tiltag, der fremmer elevtrivsel, er der behov for indsatser, som involverer hele skolen, og som er sammenhængende og har en fælles retning (Nielsen, Lund, & Obel, 2016; Nielsen & Meilstrup, 2009). De indsatser, der udrulles på én arena, skal derfor spille sammen med indsatserne på de andre arenaer, for at de forskellige dele hænger sammen og tilsammen er med til at skabe skolens læringsmiljø. Indsatserne skal desuden være tilpasset den enkelte skole

og elevgruppe, da der kan være forskel på, hvilke lokale forhold der har indflydelse på læringsmiljøet og elevernes trivsel (Niclasen et al., 2016; Nielsen & Meilstrup, 2009). Den organisatoriske ramme og tilgang til opgaven er derfor også afgørende i arbejdet med elevtrivsel.

#### **4.1.5 Sammenhæng mellem social og faglig trivsel**

En central pointe i litteraturen er desuden, at der findes en gensidig påvirkning mellem elevernes *faglige trivsel* og deres *social trivsel* samt deres *læring*. Faglig trivsel knytter sig til elevernes oplevelse af at trives i forhold til undervisningen og skolearbejdet, mens social trivsel handler om, hvorvidt eleverne oplever, at de er en del af skolens fællesskaber og har gode relationer til lærerne og de andre elever. I praksis hænger de to ting ofte sammen (Lasgaard, 2010; Krane, 2017; Beck & Paulsen, 2011). Fx er gode sociale relationer til lærerne og de øvrige elever en forudsætning for, at eleverne kan opbygge gode faglige arbejdsfællesskaber i relation til undervisningen.

Vanskeligheder på det ene område kan desuden påvirke elevernes trivsel på det andet. Fx kan faglige vanskeligheder medføre sociale problemer, i form af at eleven får en svækket social position i klassen eller har sværere ved at blive taget alvorligt i gruppearbejde. Tilsvarende kan manglende integration i skolens fællesskaber føre til faglige problemer, fordi elevens muligheder for faglig sparring og støtte derved forringes. Dette kan fx være i form af ringe muligheder for deltagelse i gruppearbejde eller for at deltage i læsegrupper og facebookgrupper, hvor eleverne hjælper hinanden (Lasgaard, 2010). På den vis kan social og faglig trivsel eller mistrivsel blive gensidigt forstærkende.

I arbejdet med trivsel er det derfor vigtigt at være opmærksom på, om læringsmiljøer og undervisningsformerne støtter op om, at eleverne får en oplevelse af at kunne mestre og indfri faglige krav, og om lærerne har et bevidst fokus på at arbejde med både faglig og social integration i undervisningen.



## 5 Undervisning og arbejdsformer

Dette kapitel stiller skarpt på elevtrivsel inden for den arena, der handler om undervisning og arbejdsformer. Undervisning og arbejdsformer er den vigtigste arena i trivselsarbejdet, fordi denne arena har en afgørende betydning for elevernes faglige og sociale trivsel, og det er også inden for denne arena, at en væsentlig del af de faglige og sociale fællesskaber i og omkring undervisningen udspiler sig. Derfor er det særligt vigtigt at dykke ned i, hvad der ser ud til at fremme og udfordre elevernes trivsel i en undervisningssammenhæng. Kapitlet udfolder, hvordan klasserumskulturen, lærer-elev-relationen og arbejdsformerne har indflydelse på elevernes trivsel.

Overordnet viser kapitlet, at god klasseledelse er afgørende for elevernes trivsel, samt at erhvervsuddannelsernes muligheder for at tilrettelægge en praksisnær og afvekslende undervisning har en stor positiv betydning for, at eleverne opnår fagligt gåpåmod og trivsel i undervisningen. Nogle elever efterspørger, at den teoretiske undervisning i grundfagene i endnu højere grad kobles til praksis, ligesom de også gerne vil have mere bevægelse og fysisk aktivitet i undervisningen.

Opbygningen af nære relationer mellem lærere og elever bliver fremhævet som både vigtigt og positivt af elever og lærere, og eleverne giver udtryk for, at lærerne er gode til at udvise forståelse for og give plads til den enkelte elev i undervisningen. Imidlertid viser lærerinterviewene også, at man som lærer kan opleve både uenighed mellem kollegaer samt dilemmaer i ens eget arbejde, fordi det kan være uklart, hvor grænsen for lærerrollen går.

Et løbende fokus på gode overgange samt tværgående sammenhæng i uddannelsen er et vigtigt opmærksomhedspunkt for underviserne, fordi de mange overgange i uddannelsen udgør kritiske perioder, hvor eleverne kan opleve manglende støtte og mangel på sammenhæng.

### 5.1 Sammenhæng mellem god klasseledelse og elevernes trivsel

Analysen viser, at god klasseledelse har en afgørende betydning for elevernes faglige og sociale trivsel. Denne pointe er i tråd med, hvad tidligere undersøgelser om trivsel på ungdomsuddannelserne har vist (EVA, 2019d, 2019c). Men hvad er god klasseledelse, og hvad er det helt konkret, som informanterne i denne undersøgelse fremhæver som vigtigt for, at eleverne på en erhvervsuddannelse trives?

Litteraturen om klasseledelse viser, at klasseledelse handler om at etablere et miljø i klasserummet, hvor elever har mulighed for at engagere sig fagligt og udvikle sig socialt (Postholm, 2014). I etableringen af et sådant læringsmiljø er det vigtigt at arbejde med 1) rammer for undervisningen, 2) undervisning, der rammer elever med forskellige faglige niveauer, og 3) relationsopbygning mellem lærer og elev og eleverne imellem (EVA, 2019d, 2019c).

Analysen af elev- og lærerinterview i denne undersøgelse genfinder i store træk nogle af de samme pointer, som litteraturen om klasseledelse peger på. Således gør elever og undervisere i undersøgelsen opmærksom på, at der er vigtigt, at undervisningen rammesættes gennem tydelige regler. De fremhæver desuden, at tryghed og gensidig respekt er særlig centrale for elever på EUD. Derudover skal gruppearbejdet faciliteres af læreren på varierende måder, og undervisningen skal differentieres i høj grad. Endelig er det af afgørende vigtighed, at læreren har et særligt fokus på at danne nære relationer til den enkelte elev.

### 5.1.1 Gensidig respekt som et fundament for tydelige og trygge rammer

Analysen af lærer- og elevinterviewene viser, at både lærere og elever lægger stor vægt på, at der er et miljø i klassen, hvor eleverne ikke er bange for at begå fejl eller stille spørgsmål. Både elever og lærere fremhæver i den sammenhæng, at det både gør det sværere at lære og sværere at trives, hvis man som elev holder sig tilbage fra at sige noget eller prøve sig frem, hvis man ikke er sikker på at løse opgaven rigtigt. Lærerne forklarer, at de bl.a. arbejder med at opbygge et trygt læringsmiljø ved at initiere fælles snakke om klassekulturen samt ved at kommunikere tydeligt om rammer og regler i undervisningen på en måde, der bygger på gensidig respekt.

Blandt eleverne spiller ordet *respekt* en stor rolle, når de forklarer, hvad der er særligt vigtigt for, at de oplever klasserummet som trygt, og for at de trives i undervisningen. For mange af eleverne handler denne særlige opmærksomhed på respekt om, at de har nogle negative oplevelser forbundet til det at sidde på skolebænken med i bagagen fra grundskolen. Det kan fx handle om, at har haft en oplevelse af ikke at blive lyttet til eller blive set ned på af lærerne og de andre elever. Når de starter på en erhvervsuddannelse, er det derfor særlig vigtigt, at læreren er opmærksom på at italesætte og vise, at klassekulturen bygger på gensidig respekt. En elev på grundforløb 1 sætter ord på, hvordan respekt kan komme til udtryk i undervisningssituationen således:



I folkeskolen følte jeg, at jeg blev snakket ned til, og at jeg ikke vidste en skid om noget. Det var læreren, der havde ret, og man skulle bare indrette sig efter dem. Det kunne jeg ikke lide. Her er det mere: ”Jeg lytter til det, du siger, i denne her sammenhæng har jeg måske ret, vi kan prøve at finde ud af det”. De siger ikke bare: ”Jeg er den ældste, jeg bestemmer”. Man lytter og har **respekt** på en anden måde.

Elev, grundforløb 1, teknisk uddannelse

For eleven i ovenstående citat vises respekten fra læreren til eleven, ved at læreren lytter og sætter sig ind i elevens pointe. I interviewene med lærere og elever fremgår det endvidere, at respekten i undervisningssituationen også handler om, at læreren sætter klare rammer for, hvilken form for adfærd der accepteres, og hvad der ikke accepteres i undervisningen. Her er det vigtigt, at læreren udviser samme adfærd, som denne kræver af eleverne, så det fremgår tydeligt, at der er gensidighed i de forventninger og aftaler, som lærer og klasse har med hinanden.

Analysen af ETU'en viser i forlængelse heraf, som vist i kapitel 3, at især elever, der generelt trives dårligt og dermed har en lav score på ETU'en, sjældent eller aldrig oplever respekt i lærer-elev-relationen, mens elever, der generelt scorer højt på ETU'en, i højere grad oplever, at lærerne respekterer dem. Altså indikerer også den kvantitative analyse, at respekt i lærer-elev-relationen kan være et vigtigt fokusområde i arbejdet med trivsel på EUD.

Ud over respekten lærer og elev imellem, fremstår det også på tværs af interviewene, at det er vigtigt for både den sociale og faglige trivsel at arbejde med respekten *mellem* eleverne – især i klassen/på holdet. I nedenstående boks fremgår to eksempler på, hvordan man som skole kan arbejde med at opbygge en respektfuld klasserumskultur.

## Greb til at arbejde med en respektfuld klassekultur

På to af skolerne (Randers Social- og Sundhedsskole og EUC Lillebælt) arbejder man med at etablere god klasserumskultur og respektfulde relationer mellem eleverne via forskellige greb. På Randers Social- og Sundhedsskole har man i starten af grundforløbene såkaldte ”skolemiljølektioner”, hvor en trivselsmedarbejder faciliterer en fælles snak i klassen/på holdet om, hvad er vigtigt ift. at trives som individuelle personer, ift. at trives som klasse og ift. at trives generelt på skolen. Trivselsmedarbejderen bruger nogle særlige trivselskort udviklet af Psykiatrifonden til at præsentere eleverne for forskellige udsagn om, hvad der er vigtigt for at trives. Herefter skal eleverne i grupper eller i plenum diskutere udsagnene. Skolemiljølektionerne varer to timer og gennemføres én gang for hvert hold på grundforløb 1 og grundforløb 2. På Randers Social- og Sundhedsskole har man valgt at gennemføre skolemiljølektionerne med en trivselsmedarbejder, men en kontaktlærer kan også med fordel gennemføre disse.

På EUC Lillebælt har man indført en ugentlig fagtime på grundforløb 2, en slags klassens time, hvor læreren kan tage forskellige emner op om elevernes og klassens trivsel, fx styrkelse af fællesskab, det relationelle i klassen, trivsel, ansvar for sig selv og andre mv. Skolen har i samarbejde med PsykInfo udarbejdet et materiale til inspiration til lærerne om dette med forskellige greb til at tage den fælles snak om trivsel i klassen.

### 5.1.2 Lærerstyret gruppedannelse med blik for både fagligt og socialt udbytte

Gruppearbejdet er en central del af læringssituationen på EUD, og analysen viser, at det er vigtigt, at læreren tager ansvar for gruppedannelsesprocessen, hvis alle elever skal kunne komme til orde. Samtidig er det vigtigt at have blik for, hvordan gruppearbejdet kan styrke de sociale relationer i klassen og træne elevernes evne til samarbejde. En elev på hovedforløbet forklarer om den måde, som de arbejder i grupper på:



Vi skifter hele tiden grupper, og det er også godt, for så lærer man nogle andre at kende. Også det der med, at man skal have noget til at fungere, et samarbejde, når man sidder sammen i en gruppe. Det er vigtigt. Det også noget af det, vi skal have med ud i vores hverdagsliv, der har vi jo meget samarbejde.

Elev, hovedforløb, SOSU-uddannelse

Eleven i ovenstående citat lægger vægt på, at lærerne styrer gruppearbejdet på en måde, der giver eleverne mulighed for at lære hinanden at kende på kryds og tværs i klassen. Eleven kommer også ind på, at skiftende grupper ikke kun giver et socialt udbytte, men også træner eleverne i at få et samarbejde til at fungere med forskellige mennesker. Hun peger altså på at samarbejde i varierende grupper styrker nogle vigtige kompetencer, som eleverne skal bruge som en del af arbejdslivet.

Lærerne er ligesom eleverne opmærksomme på, at gruppearbejdet er vigtigt, men fortæller også, at det kan være udfordrende at gennemskue, hvordan de skal styre gruppedannelsesprocesser blandt den ofte uhomogene elevgruppe. En lærer fra en teknisk skole fortæller om sine overvejelser:



Den største udfordring, jeg har, er, at der er en ordentlig flok, der kun er 17, og en god håndfuld, som er over 25-30 år. Der er virkelig forskel. Dem skal man have placeret strategisk rigtigt. Det nytter ikke noget at sige, at de selv kan lave nogle grupper, når de skal ud på værkstedet. Dem skal man selv lige fordele. Når man ret hurtigt lurer, hvem der er stærke. Det er eksempelvis godt, hvis ham militærmanden kommer sammen med et par højtråbende 17-årige. Der bliver ro i gellerne og lige pludselig er han sådan lidt far for dem [...] Lige så godt som det kan fungere selv at styre det lidt, lige så dårligt kan det fungere, ved at man lader dem styre det.

Lærer på teknisk uddannelse

Citatet ovenfor illustrerer vigtigheden af, at læreren har øje for elevernes forskellige personlige og sociale forudsætninger for at deltage i gruppearbejdet. I dette tilfælde vælger lærere at sætte unge og modne elever sammen i grupperne. Andre lærere påpeger, at der også skal tages højde for elevernes faglige udgangspunkt i grupperne – og at en varieret tilgang til gruppedannelserne er vigtig, således at de fagligt stærke en gang imellem arbejder sammen og andre gang sættes fagligt stærke og fagligt svage sammen.

På to af caseskolerne (Randers Social- og Sundhedsskole og EUC Nord) har man endvidere arbejdet med at facilitere gruppearbejdet ved at introducere samarbejdskontrakter, som eleverne skal arbejde med, når de indgår i et større samarbejde, fx om en fremlæggelse, et byggeprojekt eller en opgave, der skal afleveres. I forbindelse med samarbejdskontrakten skal eleverne forventningsafstemme, hvad de gerne vil have ud af samarbejdet, og hvordan kommunikationen, arbejdspresset mv. skal foregå i gruppen.

Samarbejdskontrakten giver eleverne et værktøj til at indgå fælles aftaler, som de kan holde hinanden op på i gruppearbejdet. Dette kan sikre, at alle elever kommer til orde, idet alle skal spille ind med deres syn på et godt samarbejde til kontrakten. Samtidig kan kontrakten tage konflikter i opløbet, ved at elever refererer tilbage til kontrakten, der blev indgået i starten af samarbejdet, hvis eleverne oplever uoverensstemmelse mellem det aftalte i kontrakten og konkret handling i gruppearbejdet. På den måde kan samarbejdskontrakter understøtte både faglig trivsel, idet elever holder hinanden oppe på, at alle leverer faglige input til gruppearbejdet, og social trivsel, idet grupperne vha. forventningsafstemningen i højere grad undgår konflikter i samarbejdet.

### 5.1.3 Undervisningsdifferentiering er vigtigt, men krævende

Både elever, lærere og ledere peger på, at der er stort behov for differentieret undervisning og variation i undervisningsformer, hvis alle elever skal have mulighed for at deltage i undervisningen. Dette hænger sammen med, at lærerne ofte skal undervise i nogle klasser, hvor spredningen i fagligt niveau og præferencer til undervisningen er stor. En lærer fra en teknisk skole siger fx:



Ved at vi skal favne så bred en vifte af forskelligheder i den elevgruppe, der kommer, kræver det nogle gange enormt komplekse beregninger af differentiering og imødekommenhed, overskud til eleverne og sådan noget.

Lærer, teknisk uddannelse

Som læreren i ovenstående citat gør opmærksom på, kan det være en udfordrende opgave for den enkelte lærer at imødekomme behovet for undervisningsdifferentiering. Derfor er det særligt vigtigt med faglig sparring og idéudveksling til, hvordan man kan gribe undervisningsdifferentieringen an.

### 5.1.4 Opbygning af tætte relationer mellem lærer og elever

Undersøgelsen viser, at elevernes trivsel i høj grad er båret af den individuelle relation til deres lærere, som udviser forståelse for og giver plads til den enkelte elev ved individuelle og håndholdte tilgange til undervisningen.

#### **Elevernes trivsel er i høj grad båret af en tæt relation til lærerne**

Lærerne på tværs af interviewene på de forskellige skoler fremhæver, at det er helt centralt for, om de oplever succes i undervisningen, at de opbygger nære relationer til eleverne. Lærerne skal derfor gøre en indsats for at vinde elevernes tillid, når de starter en ny klasse. En lærer siger fx:



60-70 % af vores elever har haft en dårlig oplevelse med folkeskolen og vil gerne have tydelige rammer, så derfor er klasserumsledelse og relationsarbejde meget vigtigt for at skabe det rigtige læringsmiljø. [...] Når relationen først er skabt, føler jeg, at jeg kan flytte eleverne over store distancer.

Lærer, teknisk uddannelse

Derudover giver lærerne udtryk for, at eleverne på EUD kommer med mange forskellige former for faglige, personlige og sociale udfordringer, som lærerne må tage individuelle hensyn til i undervisningen, for at alle elever trives. De individuelle hensyn handler både om at udvise omsorg for den enkelte elev ved fx at være til rådighed for en snak om, hvad der fylder for eleven i øjeblikket, eller ved at give plads til, at en elev fx har en dårlig dag og derfor har brug for at lave noget andet, end undervisningsplanen siger.

På tværs af elevinterviewene peger eleverne også på, at lærerne er afgørende for, at de trives på uddannelsen. Dette skyldes ikke mindst, at eleverne i høj grad bruger lærerne som støtte i forbindelse med undervisningsrelaterede såvel som personlige problematikker. Og netop lærernes engagement i elevernes personlige liv og problemer ses som en central opgave for lærerne særligt på grundforløb 1 og grundforløb 2. En elev fortæller fx:



Jeg tror, at jeg ville sige, at vi har nogle dygtige lærere, som er gode til at hjælpe en. Det er ikke kun fagligt, at de gør det. Eksempelvis kom jeg for sent to dage i den her uge, hvilket slet ikke ligner mig. Så kom de med det samme og spurgte, om jeg havde brug for at snakke om det. De er meget opmærksomme på os som elever og vores mentale tilstand. Det synes jeg, at de er rigtig gode til. Også til at høre, hvordan det går, og hvad man lavede i weekenden. Man har selvfølgelig et professionelt, men også lidt et personligt forhold til mange af lærerne. Man føler, at man kan snakke med dem, fordi de er så gode til at henvende sig.

Elev, grundforløb 2, merkantil uddannelse

I citatet ovenfor fremhæver eleven, at relationen til lærerne er god og personlig, netop fordi de er opmærksomme og opsøgende over for den enkelte elev. Den gode relation mellem lærer og elev opbygges således i høj grad gennem lærernes interesse for den enkelte elevs trivsel.

## 5.2 Potentialer i den erhvervsrettede undervisning

Analysen af elev- og lærerinterview viser, at den erhvervsrettede og praksisnære undervisning har en positiv betydning for elevernes trivsel, samt at eleverne også værdsætter bevægelse og fysisk aktivitet i undervisningen. Nogle elever efterspørger mere bevægelse og en større grad af vekselvirkning mellem praksis og teori i undervisningen. Lærerne peger på, at det særligt i grundfagene kræver en høj grad af timing og samarbejde med faglærerne at få en god vekselvirkning mellem

teori og praksis, samt at bevægelse i undervisningen kan tage mange forskellige former og bidrage til trivsel på forskellig vis.

Pointerne om, hvordan bevægelse og praksisnær undervisning kan bidrage til øget elevtrivsel, er i tråd med såvel tidligere undersøgelser om trivsel på EUD som erhvervsuddannelsesreformen fra 2015 (Rambøll, 2016; Rambøll & NCK, 2017; Cedefop, 2016; Dyssegaard et al., 2014; Munk et al., 2015; Rump & Aakrog, 2016; Altinget, 2014). Analysens pointer bekræfter dermed, at reformens mål om mere bevægelse og praksisnær undervisning har en positiv betydning for elevernes trivsel, samt at det kan være et vigtigt fokusområde i trivselsarbejdet at arbejde videre med, hvordan disse elementer i endnu højere grad kan indarbejdes i undervisningen.

### 5.2.1 Den praksisnære undervisning fungerer og kan udvikles endnu mere

Analysen viser, at praksisrettet undervisning har stor betydning for elevernes faglige og sociale trivsel, idet den praksisrettede undervisning virker mere motiverende på dem end teoretisk undervisning og samtidig giver mange af eleverne nogle faglige succesoplevelser, som de har savnet i grundskolen. Eleverne giver også udtryk for, at en stor del af lærerne er gode til at gøre undervisningen praksisrettet. Det sætter en elev ord på i nedenstående citat:



Lærerne ser jeg ikke som de lærere, jeg har haft førhen. Før skulle alt ske på tavlen, man skulle lytte efter og lave nogle opgaver. Her får man meget i hænderne. Man får lov til at se det i action. Vi har snakket om pumper i en time i klassen, og så går vi ud og rører ved nogle pumper og får dem i gang. Kobler nogle rør sammen og får det til at køre. Man får noget teori, som man får over i praksis. Det er de gode til at variere, så man ikke bare skal terpe og lytte. Du får lov at røre nogle ting også. Det sætter jeg meget pris på.

Elev, hovedforløb, teknisk uddannelse

Citatet illustrerer, hvordan vekselvirkningen mellem teori og praksis kan foregå. Det viser også en anden tværgående pointe, nemlig at det er vigtigt, at eleverne hurtigt kan afprøve det i praksis, som de har lært i teorien. Denne timing kan være lettere at ramme i erhvervsfagene end i grundfag såsom dansk og matematik, idet lærerne i erhvervsfagene i højere grad har mulighed for at introducere et teoretisk emne i en time og dernæst lade eleverne prøve det af i praksis i næste time. Grundfaglærerne giver udtryk for, at de bliver nødt til at have et ret indgående kendskab til, hvad eleverne arbejder med i de andre fag, hvis de skal lykkes med at skabe samme umiddelbare tilknytning til praksis. Derfor peger nogle grundfaglærere på vigtigheden af, at de har gode rammer for at koordinere deres undervisning med faglærerne

Selvom eleverne generelt giver udtryk for, at de oplever en god vekselvirkning mellem teori og praksis, er der også elever, der efterspørger mere praksisrettet undervisning i skoleforløbene. Analysen peger dermed på, at der kan være et potentiale i arbejdet med, hvordan undervisningen kan blive endnu mere praksisnær, men også mere helhedsorienteret, altså hvordan der kan skabes endnu mere sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen, fx på tværs af grundfag og uddannelsesspecifikke fag. En elev siger fx:



Det der med at sidde på skolebænken - det kan godt være en udfordring for mig, så jeg kunne igen godt tænke mig, at vi blev løsrevet lidt fra sæderne og kom ud på nogle plejehjem. Bare som en del af skoleopholdet. Vi kommer selvfølgelig i praktik, men jeg kunne godt tænke mig, at vi kom ud, når vi havde et tema om et eller andet, at vi så kom ud på et plejehjem og så det i praksis. Jeg kunne godt tænke mig, at man var mere på kryds og tværs. Jeg tror, at det vil give noget for mig som person.

Elev, grundforløb 1, SOSU-skole

Der er således et potentiale i også at arbejde mere ”på kryds og tværs”, som eleven i ovenstående citat efterspørger, så der i højere grad arbejdes med at skabe meningsfulde sammenhænge med opgaven i centrum på tværs af fagligheder og fag.

## 5.2.2 Bevægelse og fysisk aktivitet er værdsat af eleverne

Fysisk aktivitet og bevægelse i undervisningen bliver fremhævet af lærere og elever som elementer, der kan have positiv betydning for elevernes trivsel af flere årsager. Fysiske aktiviteter kan styrke relationerne i klassen, ved at eleverne og lærerne har det sjovt sammen og lærer hinanden at kende på nye måder. Samtidig kan fysisk aktivitet med fagligt indhold skabe variation i undervisningen.

Analysen viser, at det både er fysiske aktiviteter med og uden fagligt indhold, som eleverne værdsætter. De fysiske aktiviteter uden fagligt indhold kan være ren motion/pauseaktivitet som fx at spille fodbold eller lave små fysiske øvelser, hvor eleverne kommer op at stå et par minutter. Ved den type øvelser fremhæver eleverne, at de kan have det sjovt sammen og koncentrere sig bedre efterfølgende. De fysiske aktiviteter kan også have en faglig karakter, fx walk and talks eller praksisrettede øvelser, hvor eleverne kommer ud fra undervisningslokalet og bruger kroppen fysisk. Dette giver en elev et eksempel på:



Vi får at vide, at vi har haft om protoner, neutroner og elektroner i dag. Så kan de sige, at vi skal gå ud og fortælle, hvad de forskellige ting er. Så går vi ud og snakker om det i ti minutter til et kvarter, hvor vi går rundt om skolen. Så får vi noget frisk luft, får også snakket om det faglige og får et afbræk fra at sidde ned hele dagen.

Elev, grundforløb 2, SOSU-uddannelse

Som citatet illustrerer, kan de fysiske øvelser med fagligt indhold skabe variation i undervisningen. Analysen viser desuden, at fysiske øvelser med fagligt indhold giver samme sidegevinst som de fysiske øvelser uden fagligt indhold, idet de styrker relationerne og koncentrationen.

På Randers Social- og Sundhedsskole er eleverne så glade for fysiske aktiviteter i undervisningen, at eleverne har lavet et katalog med gode fysiske øvelser og aktiviteter, der kan inddrages i undervisningen. Kataloget fungerer som inspiration til lærerne og indeholder både øvelser, som eleverne har mødt i undervisningen og var glade for, og aktiviteter, som eleverne selv har udviklet.

Analysen peger dog også på, at selvom eleverne fremhæver motion og bevægelse som noget af det, der har en positiv betydning for deres trivsel, så er der nogle elever, der efterspørger mere af det. Dermed kan der på samme måde som med den praksisnære undervisning ligge et potentiale i at videreudvikle brugen af fysisk aktivitet og bevægelse i undervisningen.

## 5.3 Dilemmaer og uenighed om lærerrollen

De foregående afsnit om undervisningen og arbejdsformer viser, at læreren spiller en central rolle for elevernes sociale og faglige trivsel, men også at lærerrollen er kompleks. Således skal læreren skabe klare rammer og struktur for undervisningen, differentiere og variere undervisningen, tage hensyn til individuelle udfordringer mv. Pga. kompleksiteten i den opgave, der skal løses, kan der opstå nogle dilemmaer i rollen som lærer, som det kan være vigtigt at italesætte og drøfte i lærerkollegiet. Det drejer sig særligt om to dilemmaer:

- Lærerens mange kasketter: Hvornår har de den ene og den anden kasket på?

- Læreren personlige relation til eleverne: Hvor meget skal den personlige relation fylde i og uden for undervisningen?

## Læreren mange kasketter kan skabe utydelighed

På tværs af skolerne i undersøgelsen har lærerne ofte flere roller end blot at være lærer. En lærer kan fx på samme tid være faglærer, kontaktlærer, mentor/SPS-vejleder, teamkoordinator og have en bedømmerrolle. Dette kan være en udfordring for lærerne både rent ressourcemæssigt mht. at finde tid og overskud til de mange forskelligartede opgaver, men også fordi det kan skabe udfordringer i relationen til eleven. Hvis en lærer fx både er faglærer, kontaktlærer og mentor for samme elev, kan det blive utydeligt for både lærer og elev, hvornår læreren har den ene og den anden funktion. En gruppe lærere sætter ord på dette således:



**L1:** Det eneste, jeg har, som jeg er begyndt at tænke lidt over, er, at jeg er begyndt at få rigtig mange kasketter. Jeg er både kontaktlærer, SPS-vejleder og mentor for den samme klasse. Der kan jeg godt mærke, at det begynder at blive lidt mudret, hvornår jeg er faglærer, og hvornår jeg er noget andet. Man skal nok passe på med at give for mange kasketter.

**L2:** Ja, men vi har også mange ting. Vi har mange kasketter og relationer, så det der med lige at få sat sig ned og få kalenderen til at passe sammen. Det kan også være en udfordring af en anden verden. Selvom vi gerne vil række ud efter hjælp, er det nogle gange hurtigere bare at løse det selv.

Lærere, teknisk uddannelse

I eksemplet ovenfor er en lærer både mentor og faglærer for de samme elever. Dette kan blive en udfordring i relationen til eleven, hvis eleven fx ikke føler sig tryk ved at blive fagligt bedømt af sin mentor, eller at eleven ikke har lyst til at bruge læreren som mentor, hvis der opstår en konflikt mellem lærer og elev<sup>3</sup>.

## Gråzoner og uenighed om lærerrollen

Analysen viser, at det til tider kan være svært at trække grænsen for, hvad der ligger inden for lærerrollen, ligesom der kan være forskellige opfattelser af, hvordan man som lærer skal vægte faglighed overfor pædagogiske hensyn. Fx viser interviewene, at nogle elever opbygger så tætte relationer til lærerne, at de beskriver dem med ord som "far", "ven" eller "psykolog". Det kan både tidsmæssigt, kompetencemæssigt og rent personligt være vanskeligt at håndtere for lærerne, hvornår de skal vise elever videre til psykologer eller vejledere, og hvornår de selv skal støtte eleverne i de udfordringer, de har. En lærer fortæller om dette dilemma:



Én ting er, at jeg kan arbejde med eleverne og snakke med dem, men de skal også undervises, så der er grænser for, hvad man kan. Så vi lærere snakker om, om vi har kompetencen til at være de lomme psykologer, vi hele tiden skal være, fordi der er meget personligt arbejde.

Lærer, teknisk uddannelse

---

3 Dette er et perspektiv som også er behandlet i tidligere udgivelser (EVA, 2019b).



Det kan således for lærere være en udfordring at håndtere elever, der knytter tætte bånd, og samtidig opretholde en professionel relation, som de føler sig kompetente til. Udfordringen er todelt:

1. Hvordan kan man udøve professionel hjælp og støtte til eleven og samtidig opretholde professionel autoritet og distance?
2. Hvordan kan man opretholde distancen mellem arbejdsliv og privatliv?

I nogle tilfælde opstår der uenigheder blandt lærerne om, hvor meget den personlige relation til eleverne skal fylde i jobbet som lærer på en erhvervsuddannelse. Således tager lærerne på tværs af interviewene forskellige positioner, mht. hvor meget det fagfaglige (den faglige rollemodel) skal fylde ift. det pædagogiske og didaktiske (pædagogen) i lærerens rolle. Her giver nogle lærere på den ene side udtryk for, at man som lærer på EUD er nødt til at tænke dannelse og opdragelse ind i lærerrollen og på den måde være med til at "forme" og "modne" eleverne. På den anden side fokuserer andre lærere på opgaven med at lære eleverne det faglige stof og bruger ord som "disciplinering" og "konsekvenshandling" i stedet for "dannelse". Denne variation i lærernes opfattelse af lærerrollen kan være problematisk set i relation til ovenstående afsnit om elevernes behov for respekt i undervisningssituationen mellem lærer og elev, da dette tyder på meget forskellige opfattelser af, hvad respekt i en undervisningssituation er, samt hvordan man opnår den.

På alle skolerne i undersøgelsen er der forskellige typer støtte og ressourcer, som lærerne kan henvise elever med særlige udfordringer til, hvilket uddybes i kapitlet om støtte og ressourcer. Det kan i nogen grad afhjælpe lærernes dilemma med at trække grænser ift. lærerrollen. Imidlertid tegner analysen også et billede af, at det er nødvendigt at drøfte lærerrollen løbende, da stor uenighed om lærerrollen kan svække skolens samlede arbejde med trivsel.

## 5.4 Undervisning med fokus på gode overgange

Der er mange overgange og skift i uddannelsesforløbet på EUD, og derfor er det vigtigt at have fokus på, hvad der kan udfordre og fremme elevernes trivsel i overgangene.

Analysen viser, at det kan fremme elevernes trivsel, når der sættes fokus på overgangen til praktik og lærepladser i undervisningen, fordi det giver eleverne en fornemmelse af sammenhæng i uddannelsen. For det første kan det være vigtigt at sætte løbende fokus på praktik i undervisningen ud fra et før-, under- og efter-perspektiv. For det andet kan det være godt at invitere praktikpladskonsulenter og vejledere ind i undervisningen. Endelig kan det have en positiv betydning at sætte fokus på tværgående sammenhæng i undervisningen

Når der arbejdes systematisk med disse tre indsatser i undervisningen, bliver eleverne støttet i at tage stilling til og reflektere over problematikker, der kobler sig til praktikperioden og det uddannelsesforløb, der ligger foran dem. Samtidig kan det sikre sammenhæng i den vejledning og støtte, som eleverne modtager i forhold til at finde en praktikplads. Endelig kan det give eleverne en oplevelse af sammenhæng mellem uddannelsens forskellige dele, hvis man i undervisningen sætter fokus på, hvordan grundforløb, hovedforløb, skoleforløb og praktikforløb hænger sammen.

### 5.4.1 Løbende fokus på praktik i undervisningen – både før, under og efter praktikperioder

Elev- og lærerinterviewene viser, at der særligt er to forhold, som udfordrer elevernes trivsel i overgangene mellem praktik og skole på EUD. Det ene er en oplevelse af mangel på sammenhæng i uddannelsen, og det andet er usikkerhed om eller mangel på støtte i processen med at finde en praktikplads. Et løbende fokus på at integrere praktik i undervisningen både før, under og efter praktikperioderne er noget af det, som er vigtigt for, at eleverne oplever sammenhæng mellem det, de lærer i praktik og på skolen, samt at de lykkes med at finde en elevplads. For det første kan det løbende fokus på praktik hjælpe eleverne til at reflektere over, hvor de vil i praktik, og hvilken læring de opnår gennem praktikopholdene. For det andet kan undervisningen støtte eleverne i at finde praktik og løse evt. udfordringer under praktikken.

Før-, under- og efter-aktiviteter kan bestå af en bred vifte af læringsaktiviteter, som har et refleksivt og/eller støttende sigte. Det fx kan være øvelser, der sætter gang i elevernes refleksion om praktikken, herunder hjælp til cv- og ansøgningsskrivning, forventningsafstemning, dialog om udfordringer ifm. praktikken, refleksion over læring i praktikken mv.

Ifølge bekendtgørelsen om grundfag og erhvervsfag på erhvervsuddannelserne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) skal alle GF1-elever igennem et erhvervsfag om praktikpladssøgning, hvor især arbejde med praktikpladsansøgningen er på skemaet. Alle elever på EUD har dog ikke gået på GF1, og det kan derfor være en fordel også at integrere drøftelser af praktik og hjælp til søgningen i undervisningen på grundforløbets anden del.

Eleverne i undersøgelsen fremhæver særligt, at læringsforløb, hvor de får tips og tricks til at skrive ansøgning og cv er vigtige. Sådanne forløb har givet eleverne mulighed for at udvikle en god standardansøgning, som de kan tilpasse til de enkelte virksomheder.

### 5.4.2 Vigtigt at få praktikpladskonsulenter og vejledere ind i undervisningen

Analysen viser, at eleverne ikke altid gør brug af den støtte til at finde en praktikplads, som skolen tilbyder, hvis eleverne selv skal opsøge vejlederen eller praktikpladskonsulenten. En måde at imødekomme denne problematik er ved at invitere praktikpladskonsulenter eller vejledere ind i undervisningen. På den måde får alle elever adgang til hjælp og vejledning uden selv at skulle opsøge den. Et samarbejde mellem lærere og skolens praktikansvarlige kan også styrke elevernes refleksion over overgangen til praktik.

I nedenstående case fremgår det, hvordan Randers Social- og Sundhedsskole har tilrettelagt et forløb, hvor lærere faciliterer snakke om at indgå på en arbejdsplads, forventninger fra praktikstedet, erfaringsudveksling i skoleforløb mellem praktikforløb mv.

## Briefing- og debriefingforløb om praktik på Randers Social- og Sundhedsskole

På Randers Social- og Sundhedsskole har man tilrettelagt særlige lektioner ”Ud-i-praktik” og ”Ind-fra-praktik”, hvor eleverne bliver hhv. forberedt på praktikken og debriefet efter praktikken. Lektionerne løber over to til fire lektioner og varetages af lærere, som har funktion som praktikkontaktpersonerne fra skolen.

Ud-i-praktik-ktionerne handler om at klæde eleverne på til praktikken. Her gennemgår man praktikmål, sammenhængen mellem teori og praksis og elevernes eget ansvar mht. at få tydeliggjort forventninger til praktikvejlederen på praktikstedet. Skolen arbejder endvidere på at invitere praktikvejledere fra praksis ind i timerne, så eleverne også får praktikerens perspektiver på samarbejdet. Samtidig kan eleverne få mulighed for at stille spørgsmål til praktikvejlederne i denne sammenhæng.

Ind-fra-praktik-ktionerne handler om at skabe et forum, hvor eleverne kan dele oplevelser fra praktikken. Eleverne bliver i forbindelse med praktikken bedt om at føre logbog over deres oplevelser i praktikken. Logbøgerne inddrages efterfølgende i ind-fra-praktik-ktionerne. Formålet med lektionerne er dels, at eleverne kan dele succeser fra praktikken, dels ”fejl-læring”, dvs. hvordan man kan komme videre fra sine fejl og lære af dem.

### 5.4.3 Vigtigt at sætte fokus på tværgående sammenhæng i undervisningen

Det er et rammevilkår, at der er mange overgange og skift mellem forløb og lærere på EUD. Disse strukturer er der mange lærere og ledere, der adresserer som en udfordring i trivselsarbejdet. De giver bl.a. udtryk for, at eleverne ikke altid opfatter uddannelsen som et samlet forløb, hvor grundforløb og hovedforløb tænkes sammen – og at eleverne derfor til tider bliver overvældet af faglige krav og forventninger, når de overgår til et nyt forløb. Derfor har ledere og lærere på skolerne fokus på at arbejde målrettet med at forberede eleverne på faglige krav, indhold og struktur på hele uddannelsens forløb.

Skolerne griber arbejdet med at få forberedende snakke ind i undervisningen an på forskellige måder. Nogle lærere arbejder med at gøre det eksplicit for eleverne i undervisningen, hvordan emnerne, der gennemgås på fx grundforløb 2, hænger sammen med og danner base for det, de skal lære på hovedforløbet, således at eleverne får en fornemmelse af et samlet forløb. En lærer fortæller fx:



Vi gør meget ud af at italesætte på GF2, at det skal I have med videre. Eller at I skal kunne det her, for I får det ikke en gang til, men I skal have det som baggrundsviden, når I fortsætter. Så jeg synes, at vi gør meget ud af det. Men det kommer stadig bag på nogle elever.

Lærer, SOSU-uddannelse

Andre greb, som skolerne gør brug af, er at få vejlederne til at informere om de specifikke uddannelser og fag, der venter i det videre forløb, når eleverne har besluttet, hvilken uddannelse de vil fortsætte på. Dette kan kombineres med, at også lærere fra de forløb, eleverne skal fortsætte på, kommer på besøg i grundforløbsklasser og introducerer sig selv og deres fag.

## 6 Fællesskaber på skolen

Dette kapitel har fokus på den arena, der omhandler fællesskaberne på skolen, og dykker derfor ned i, hvordan skolerne i undersøgelsen arbejder med at fremme elevtrivsel gennem fællesskaber.

Det fremgår af kapitlet, at skolerne har mange indsatser, der understøtter forskellige slags fællesskaber på skolen, samt at disse indsatser generelt har en positiv indvirkning på elevernes faglige og sociale trivsel. Fordi elevgruppen på erhvervsskolerne spænder vidt i alder, faglige interesser, etniske baggrund mv., er det vigtigt, at skolen understøtter mangfoldige fællesskaber, dvs. sociale og faglige fællesskaber, fællesskaber i og uden for undervisningen samt store og små fællesskaber. Når skolerne tilbyder en mangfoldighed af aktiviteter, der fremmer fællesskaber, kan eleverne bedre vælge til og fra, i forhold til hvilke fællesskaber de engagerer sig i. Dette er vigtigt, fordi elevernes behov er forskellige, og ikke alle har lyst eller mulighed for at deltage i de aktiviteter, der eksempelvis ligger uden for undervisningstiden.

Analysen viser, at der særligt er fire typer af indsatser, der har en positiv betydning for fællesskaberne på skolen:

For det første er det vigtigt med indsatser, der styrker klassefællesskaberne. For det andet er det vigtigt med indsatser, der understøtter det tværgående sociale fællesskab. For det tredje er det vigtigt med aktiviteter, hvor eleverne er fælles om noget fagligt – altså et interessefællesskab. Endelig er det for det fjerde vigtigt at have fokus på introducerede aktiviteter i opstarten på grundforløb 1 og grundforløb 2.

I praksis kan der godt være overlap mellem indsatserne, således at de fx både kan indeholde nogle faglige og sociale elementer, men på et overordnet niveau giver det mening at fremstille betydningen af de forskellige indsatser som adskilte indsatser.

### 6.1 Sociale aktiviteter og fællesskaber

Undersøgelsen viser, at tværgående sociale aktiviteter spiller en vigtig rolle ift. at styrke fællesskaberne og trivsel blandt eleverne. Aktiviteterne kan både bestå i aktiviteter, der støtter op om fællesskaber i den enkelte klasse eller tværgående aktiviteter såsom fælles idræt og fester på tværs af hold. Aktiviteterne er med til at styrke fællesskaberne på skolen og støtte op om elevernes trivsel – dog mest for de yngste aldersgrupper.

#### 6.1.1 Klassefællesskabet er særligt vigtigt

Klassefællesskabet er det fællesskab på skolen, som spiller den vigtigste rolle for elevernes trivsel for elever på både grundforløbet og hovedforløbet. Det viser analysen, som også viser, at et godt klassefællesskab har stor betydning for, om eleverne har lyst til at komme i skole. Når eleverne

sætter ord på, hvad der kendetegner et godt klassefællesskab, peger de på, at det i høj grad handler om, at fællesskabet er rummeligt, samt at eleverne i klassen hjælper og støtter hinanden. Det er nedenstående citat et godt eksempel på:



Jeg trives godt i min klasse, fordi vi snakker så godt sammen alle sammen. Vi er gode til at hjælpe hinanden. Fx havde vi en, der skulle til læge, fordi hun havde fået taget nogle blodprøver, der ikke var så gode. Så kom hun ind og sagde, at hun var nødt til at tage hjem. Så sagde vi bare, at det var okay, og at vi ville lægge det hele ind på OneNote, så hun kunne følge med. Det var hun glad for. Og en anden fra vores klasse hun sagde, at hun ville køre hende ned til lægen, og så gik vi op og sagde det til vores lærer, som sagde, at hun var så glad for, at der er nogen, der tager det ansvar og hjælper deres klassekammerater.

Elev, grundforløb 2, SOSU-uddannelse

Eleverne fortæller, at også at et rummeligt klassefællesskab er kendetegnet ved, at man kan tale om tingene og sige til, hvis man oplever problemer. Som nævnt i kapitlet *Undervisning og arbejdsformer* er undervisernes klasseledelse et vigtigt element i at skabe et rummeligt klassefællesskab. Derudover kan teambuildingøvelser og sociale aktiviteter i eller uden for undervisningen også være et vigtigt greb. I nedenstående citat giver en hovedforløbs elev udtryk for, hvor vigtigt det er for klassefællesskabet, at der er aktiviteter, hvor eleverne får mulighed for at grine sammen:



Hvis jeg tænker tilbage på mit GF2-forløb, så havde vi mange aktiviteter, og det var skide sjovt. Det kunne være en leg. Det kunne være noget, vi selv skulle finde på. Det kunne være konkurrencer. Det gjorde noget ved vores fællesskab. Vi fik grint. Der er ikke noget, der er bedre end at grine sammen med sin klasse. Man får ligesom løst op for meget. Så er man ligesom landet igen. Det, at man laver noget i fællesskab, der ikke kun handler om faglighed, men at der nok er lidt faglighed ind over aktiviteten, men på en sjovere måde – det kan jeg godt lide herude.

Elev, hovedforløb, SOSU-uddannelse

Citatet illustrer en gennemgående pointe om, at mange forskellige typer af aktiviteter kan ryste eleverne sammen i en klasse. Både leg og faglige konkurrencer kan give et tiltrængt afbræk fra den almindelige undervisning og styrke oplevelsen af fællesskab. Citatet illustrerer også en anden væsentlig pointe om, at det sociale og faglige fællesskab kan forbindes gennem aktiviteter, der indeholder noget fagligt og legende på samme tid.

### 6.1.2 Tværgående sociale aktiviteter styrker trivsel, men mest for de unge

Et vigtigt element i EUD-reformen fra 2015 er, at skolerne skal opbygge attraktive ungemiljøer. Skolerne i undersøgelsen har i den forbindelse gode erfaringer med at gennemføre sociale og tværgående aktiviteter, som styrker oplevelsen af fællesskab hos eleverne. Der er bred variation i de typer af aktiviteter, som skolerne arrangerer. Det kan være lege, konkurrencer, fællesspisning, udflugter, fester, mountainbiketure mv. De sociale, tværgående aktiviteter har det til fælles, at de giver elever og lærere en mulighed for at lære hinanden at kende fra en ny vinkel, fordi de griner sammen, bevæger sig sammen eller foretager sig noget socialt sammen. Både elever og undervisere peger på, at de tværgående sociale aktiviteter giver et stort trivselsmæssigt udbytte for særligt de unge elever. En ung elev på grundforløbet husker tilbage på sin opstart, hvor alle grundforløb 1-hold fik fælles introduktion og var på intro-tur sammen:



Jeg kan huske, at i startugen var det noget med at lave en masse forskellige lege. Vi var til rundboldturnering med alle, der går på GF1. Vi var også rundt og se hele skolen, og så har vi lavet en masse lege, hvor man lærer hinanden bedre at kende [...] Vi var også ude på noget tur til. Alle GF1'ere var af sted, og klasserne var delt op. Så skulle vi lave konkurrencer mod hinanden [...] Det var alle mulige forskellige konkurrencer med at få flest point. Det var sådan noget mini-OL.

Elev, GF1, teknisk uddannelse

Elever og lærere fremhæver, at de tværgående sociale aktiviteter giver eleverne mulighed for at knytte venskaber på tværs af klasser og få en oplevelse af tilhørsforhold til skolen og de fællesskaber, der er.

Analysen viser dog også, at der er forskel på, hvor meget de tværgående sociale aktiviteter betyder for de interviewede elever; de elever, der har mest gavn af aktiviteterne og de fællesskaber, som kommer ud af dem, er elever på grundforløb 1 og de yngste elever på grundforløb 2. Nogle af de ældre/mere modne elever på grundforløb 2 og hovedforløbet giver udtryk for, at de føler sig for voksne til de sociale aktiviteter, som skolen sætter i værk for at styrke de tværgående fællesskaber på skolen. De forskellige behov blandt eleverne kan føre til svingende opbakning til sociale aktiviteter såsom fredagscaféer, fordi mange elever hellere vil hjem til deres familie eller bor langt væk og skal hjem i weekenden. For at imødekomme denne udfordring har nogle skoler gode erfaringer med at lægge fredagscaféen på en torsdag eller lægge den tidligt fredag i direkte forlængelse af undervisningen, fx som et udendørs grillarrangement med lærerdeltagelse.

## 6.2 Faglige fællesskaber skaber samhørighed på tværs af elevtyper

Interessefællesskaber og faglige fællesskaber kan binde eleverne sammen på tværs af alder. De faglige fællesskaber kan også skabe nogle fora, hvor eleverne kan støtte hinanden fagligt og opbygge en faglig identitet og faglig stolthed sammen. På alle skolerne i undersøgelsen er det et centralt element i trivselsarbejdet at understøtte dannelsen af faglige fællesskaber, da de ser faglige fællesskaber som helt centrale for at kunne skabe sammenhængskraft blandt eleverne på skolen. De faglige fællesskaber bliver ikke kun set som vigtige for elevernes trivsel, men også for deres faglige dannelsesproces, hvor eleverne klædes på til at kunne begå sig på arbejdsmarkedet.

### 6.2.1 Både aktiviteter og kultur kan styrke de faglige fællesskaber

Skolerne arbejder med faglige fællesskaber og opbygningen af faglig identitet hos eleverne gennem såvel konkrete aktiviteter som kommunikation og adfærd hos undervisere og ledere. Eksempler på faglige aktiviteter, der styrker de faglige fællesskaber blandt eleverne, er faglige foredrag eller temauger, hvor der fx sættes fokus på det fysiske og psykiske arbejdsmiljø på skolen.

Udover konkrete faglige aktiviteter arbejder nogle af de besøgte skoler med at opbygge faglige fællesskaber gennem et fokus på kultur og kommunikation. Det gør de fx ved at forsøge at opbygge en faglig stolthed hos eleverne, således at eleverne bliver stolte af at tilhøre et fællesskab inden for det erhverv, de uddanner sig til. Dette arbejde med kultur indebærer fx, at skolens ledelse og undervisere i tale og adfærd viser, at de er stolte af selv at være på skolen. Det kan de gøre ved at tale om vigtigheden af deres fag eller ved at kommunikere, at det er godt at gå i arbejdstøj, når man er på skolen, for derigennem viser man også sin faglige identitet.

Analysen viser, at et vigtigt udbytte, som kan komme ud af arbejdet med faglige fællesskaber, er, at yngre/nye elever kan få mentorer/rollemodeller blandt de ældre/mere modne elever, og at dermed er nogle at se op til, som kan guide og rådgive én ift. skoleforløbet og de udfordringer, man evt. støder på som ny/yngre elev.

EUC Nord gør noget ekstra ud af at opbygge stærke faglige fællesskaber på tværs af uddannelsesretninger, hold og årgange, særligt via deres årlige arrangement ”Skills City”. Skills City er et eksempel på, hvordan man med udgangspunkt i et fagligt fællesskab ikke alene styrker elevernes faglige identitet og stolthed, men også de sociale bånd og fællesskaber. Se eksemplet i boksen nedenfor.

## ”Skills City”, når faglige fællesskaber både skaber faglig identitet og social sammenhængskraft

På EUC Nord i Nordjylland afholder man hvert år med GF1-eleverne på skolens tre tekniske fagretninger arrangementet ”Skills City”. Skills City er et undervisningsforløb, der løber over det meste af grundforløbets første del. Undervisningsforløbet starter med, at eleverne på fagretningen ”Energi og byggeri” i starten af grundforløb 1 bliver delt ind i grupper, der derefter skal samarbejde om at opbygge en lille by med forskellige boder og forretninger. Hver gruppe får ansvaret for en bestemt del af byen. Byen opbygges i nogenlunde 1:1 størrelsesforhold, således at der både er gader og forretninger, som eleverne kan gå ned ad og besøge. Igennem forløbene møder de forskellige grupper alle fagene inden for ”Energi og Byggeri”, da de skal samarbejde med tømrerne, murerne, malerne, snedkerne mv. om at få proces og tidsplan til at gå op. Ved slutningen af GF1 levendegøres byen med indhold til forretningerne fra de andre fagretninger, fx bagere, smede og kokke, og venner og familie inviteres ind i byen til at se det færdige resultat, ligesom hele kommunens 7. årgang besøger byen, eleverne og skolens øvrige værksteder.

Ifølge underviserne og lederne på EUC Nord har Skills City-arrangementet flere formål og virkninger:

1. Det skaber læring, fordi eleverne får erfaring ikke kun med deres eget fag i praksis, men også med at samarbejde med andre inden for eget og andre fag ved at lave tidsplaner og processer, der skal spille sammen, for at byggeprocessen kan lykkes.
2. Det skaber faglig identitet og faglig stolthed blandt eleverne, når de ved slutningen af forløbet kan invitere venner og familie ind og fremvise, hvad de har lavet i løbet af det for-gange halve år.
3. Det skaber fællesskaber på tværs af fagretninger på skolen, idet eleverne mødes om en fælles interesse for det faglige og skal samarbejde for at få det til at lykkes. Igennem den fælles faglige interesse og det fælles projekt skabes de sociale bånd. Det er erhvervsskolen svar på gymnasiernes musical, som en af underviserne siger:

*”Det her er EUD-DNA, for her får de lov til at vise, hvad de kan lave som de professionelle håndværkere, de vil være. Det er dér, vi skal møde dem, og dér, de vokser [...] Derfor er det her event super godt, fordi der er kun roser for det. Der er ikke andet at sige, end at det er imponerende det, de har lavet der. Men det ville de ikke sige, hvis de kom fra en helt almindelig undervisningsdag, hvor de murede sandstykker. Her kommer der noget respons på udefra. Det har de brug for. De har brug for at blive styrket i troen på, at det her har en værdi.”*

Underviser og trivselsmedarbejder på EUC Nord.

## 6.3 Fællesskaber og gode overgange

Et særligt fokus på fællesskabernes betydning for gode overgange er vigtigt i arbejdet med trivsel. Her er det særlig vigtigt at lægge vægt på de introducerende aktiviteter i opstarten af uddannelsen, da opstarten på såvel grundforløb 1 som grundforløb 2 kan være en sårbar periode for eleverne, hvor de skal danne nye relationer og vænne sig til en ny måde at gå i skole på.

### 6.3.1 Introducerende aktiviteter ved opstart af forløb kan være svære at nå men skaber faglig og social trykthed for eleverne

Analysen peger på, at det at få skabt stærke relationer og et sammenhold fra starten er noget, der kan bidrage til at gøre overgangen ind i uddannelsen nemmere for eleverne. Særligt de introducerende sociale aktiviteter i starten af uddannelsen er noget, som eleverne fremhæver som vigtigt for, at de får opbygget relationer til hinanden. Det er nedenstående citat fra en elev på grundforløbet et godt eksempel på:



Fra min synsvinkel er det meget vigtigt. Inden vi blev rystet sammen, snakkede ingen af os stort set sammen. Men da vi havde de aktiviteter, blev vi den familie, som vi er nu. Det er blevet bedre og bedre med tiden. Vi laver gruppearbejde og fælles ting i klassen. De ryste-sammen-aktiviteter er yderst vigtige, når det er noget nyt: ny skole, ny klasse og nye mennesker.

Elev, grundforløb 1, Kombinationsskole

På nogle skoler peger ledelsen på, at det kan være vanskeligt at få tid til at gennemføre sociale og introducerende aktiviteter på grundforløb 2, fordi dette forløb kun varer 20 uger, og der er meget fagligt indhold, der skal nås i den periode. Analysen peger dog på, at det er vigtigt at prioritere introducerende ryste-sammen-aktiviteter også på grundforløb 2, fordi klasserne er en blanding af nye elever og elever, der kender hinanden fra grundforløb 1. Denne elevsammensætning kan udfordre dynamikken i klassen, hvis der ikke sættes fokus på at opbygge stærke fællesskaber. De introducerende aktiviteter kan både have et fagligt og socialt indhold, og således kan walk & talk, faglige øvelser med elementer af konkurrence og leg bidrage til at styrke fællesskabet såvel som rent sociale aktiviteter.



## 7 Støtte og ressourcer

Dette kapitel stiller skarpt på den arena, der handler om skolens støtte og ressourcer - hvordan skolerne arbejder med at fremme trivslen gennem forskellige tilbud om støtte og ressourcer til eleverne.

Kapitlet viser overordnet, at skolernes støttetilbud skal favne mange forskelligartede elevtyper og behov, herunder faglige, personlige og vejledningsmæssige udfordringer.

Analysen peger på, at der særligt er tre forhold, der har betydning i støtten til eleverne. For det første har det betydning for elevernes trivsel, at skolerne tilbyder en bred vifte af støttetilbud for at favne den brede elevgruppe på EUD. For det andet er det vigtigt, at der findes ressourcepersoner med særligt ansvar for elevernes trivsel på skolerne, som står for de overordnede trivselsindsatser på skolen og fungerer som bindeled mellem de forskellige aktører i trivselsarbejdet, herunder kontaktlærere og praktikpladskonsulenter. Ressourcepersoner med særligt ansvar for trivsel kan endvidere handle hurtigt og fleksibelt mht. at opspore elever med behov for støtte og igangsætte nye støtteforløb for den enkelte elev. For det tredje er det afgørende, at skolerne har en individuel, fleksibel og håndholdt tilgang til de mest sårbare elever på skolen, da det er vigtigt at kunne handle hurtigt, hvis disse elever er i risiko for at komme ind i en periode med større mistrivsel.

Analysen viser endvidere, at forberedende arbejde og hjælp til at indarbejde gode studievaner og strukturering af hverdagen kan understøtte gode overgange mellem uddannelsens forløb og dermed fremme trivslen blandt eleverne.

### 7.1 Skolerne har en bred vifte af tilbud om støtte

Interviewpersoner på skolerne i undersøgelsen peger på, at der generelt er et stort behov for støtte og ressourcer blandt eleverne på EUD. Dette perspektiv stemmer overens med tidligere undersøgelser, der bl.a. viser, at alle ungdomsuddannelser over de seneste ti år har oplevet en stor stigning i andelen af elever, der modtager specialpædagogisk støtte, men at stigningen har været særlig stor på EUD, hvor andelen af uddannelsesforløb, hvor der er ydet støtte, er gået fra omkring 5 % i 2008 til omkring 12 % i 2017 (EVA, 2019a).

Det er derfor også vigtigt i skolernes arbejde med trivsel, at skolerne har flere og forskelligartede tilbud om støtte og ressourcer til eleverne. Dette er vigtigt for at favne de forskelligartede udfordringer, som eleverne kan have brug for hjælp til i løbet af deres uddannelse.

På skolerne i undersøgelsen tilbydes således en bred vifte af tilbud. Eleverne kan få flere forskellige typer af støtte, herunder faglig støtte, vejledning og støtte til personlige udfordringer. *Faglig støtte* kan fx bestå af studiestøttetimer og ordblindehjælpedmidler ifm. SPS, lektiecafé eller supplerende faglige forløb for eleven. *Vejledning* gives primært gennem skolernes tilknyttede vejledere og praktikpladskonsulenter og kan fx bestå af individuelle vejledningssamtaler, hjælp til gode studievaner,

hjælp til at skrive ansøgninger til praktiksteder mv. *Støtte til at håndtere personlige udfordringer* kan fx være mentorforløb, hjælp til at komme ud af misbrug mv. og varetages fx af trivselskonsulenter på skolen.

## Eksempler på støtte og ressourcer til elever

Boksen udgør ikke en komplet liste over alle tilbud, og det er en blanding af obligatoriske støttefunktioner og særlige tilbud. Alle aktiviteter/tilbud findes ikke på alle skoler, men hver skole har typisk en række forskellige tilbud. Eksemplerne er som følger:

- *Specialpædagogisk støtte og ressourcer, SPS (alle caseskoler):* fx studiestøttetimer, it-redskaber til ordblinde, mentorforløb.
- *Trivselskonsulent/medarbejder (EUCL, Hansenberg, Mercantec):* Nogle af skolerne har en eller flere medarbejdere ansat med særligt ansvar for elevernes trivsel. Trivselskonsulenten står for sociale aktiviteter og introforløb og udgør en særlig støtte for de mest sårbare elever.
- *Kontaktlærerfunktion (alle caseskoler):* Kontaktlæreren er en underviser, der har en særlig rolle ift. at følge enkelte elever. Kontaktlæreren følger de elever, han/hun er kontaktperson for, lærer dem godt at kende og har opmærksomhed på den enkelte elevs trivsel og studieaktivitet.
- *Gruppeforløb for sårbare unge (EUCL, Mercantec):* fx udflugter, sommerlejr og støttegrupper med samtaler og erfaringsudveksling for elever med diagnoser, psykiske udfordringer, ensomhed mv.
- *Handleplan ved misbrug/støtte til at komme ud af misbrug (EUCL):* EUC Lillebælt har iværksat både en misbrugspolitik og handleplan ift. forebyggelse og håndtering af misbrug, da skolen oplever at have en del problemer med elever med misbrug (særligt hash). Som en del af dette tilbydes elever samtaler med trivselskonsulenten og/eller hjælp til at komme i et eksternt misbrugsforløb.
- *Bedsteforældreordning (Mercantec):* Dette er en gruppe pensionerede borgere med særlig viden eller erfaring på EUD-området, der er tilknyttet skolen. Bedsteforældrenes funktion består i at yde uformel støtte til de enkelte elever i og udenfor undervisningen. Støtten kan bestå af samtaler, en gåtur med en sårbar elev, hjælp til lektier, råd og støtte ifm. eksamensangst, udfordringer i hverdagen hos eleverne mv. Bedsteforældrene samarbejder med lærere, trivselskonsulenter og kontaktlærere, hvis der er noget særligt, der bør handles på ift. en elev, men de varetager ikke undervisning og skal ikke vurdere eleverne.
- *Makkerordning (SOSU R):* Dette er et forsøg, som skolen startede under covid-19-restriktionerne i foråret 2020. Eleverne sættes sammen i makkerpar, hvor de har et særligt ansvar for at følge op på hinanden. Makkerne hjælper hinanden med opgaver og lektier, minder hinanden om deadlines og undervisning, får en snak om, hvordan det går mv.

## 7.2 Ressourcepersoner med ansvar for trivsel spiller en vigtig rolle i støtten

Analysen peger på, at det har en positiv betydning for skolernes arbejde med støtte til eleverne, når skolerne har ansat medarbejdere med et særligt ansvar for elevernes trivsel. Disse ressourcepersoner er helt centrale i arbejdet med at forebygge og håndtere mistrivsel samt støtte sårbare elever.

### 7.2.1 Flere ressourcepersoner på samme tid gør en forskel

På tværs af de besøgte skoler er der flere funktioner, der spiller en rolle i at understøtte elevernes trivsel, fx kontaktlærer, trivselskonsulent, mentor, vejleder, praktikpladskonsulent, skolekoordinator og kvalitetsmedarbejder. Det er ikke alle skolerne, der har alle disse funktioner, men kontaktlærer, vejleder og praktikpladskonsulent findes på alle skoler. Tre af de besøgte skoler har en fast trivselsmedarbejder tilknyttet, og denne spiller, sammen med kontaktlæreren, en vigtig rolle for elevernes trivsel. Ud over disse ressourcepersoner spiller de almindelige undervisere også en rolle i trivselsarbejdet, da det ofte er dem, der er tættest på eleverne og kender til deres særlige udfordringer – og som kan henvise eleven til den rette form for støtte, fx i form af trivselskonsulenten og/eller kontaktlæreren (se også afsnit 4.1.3 om tætte lærer-elev-relationer).

Analysen viser, at det ofte gør en forskel for elevernes trivsel, når skolen har flere funktioner, der kan støtte eleven på forskellige måder alt efter elevens behov. Dette skyldes både, at forskellige elevtyper kan have forskellige behov og udfordringer, men også at en elev kan have flere forskellige behov for støtte på samme tid. Gennem de mange forskellige ressourcepersoner og funktioner kan eleverne både få støtte til faglige, vejledningsmæssige og personlige udfordringer.

### 7.2.2 Vigtigt, at ressourcepersoner er synlige og tilgængelige for eleverne

En tværgående pointe fra interviewene er, at støtten fra ressourcepersoner med et særligt ansvar for elevernes trivsel fungerer bedre, når disse personer er synlige og tilgængelige for eleverne. En trivselskonsulent på en af skolerne fortæller fx:



Jeg sørger for at være så synlig som muligt på skolen, jeg bevæger mig rundt i opholdsområderne, så jeg er nem at gå til for eleverne. De kan også sende en sms til mig, og jeg svarer hurtigt. Det er min eneste rolle at skulle tage mig af eleverne, og det ved de godt. Så hvis nogen står med noget, der brænder på, så kan jeg reagere hurtigt og være der for dem.

Trivselsmedarbejder, kombinationsskole

Ressourcepersoner kan være synlige på forskellige måder. Som i ovenstående citat kan ressourcepersonerne bevæge sig rundt og være opsøgende mht. at snakke med eleverne. På nogle af de besøgte skoler har ressourcepersonerne kontor et centralt sted på skolen, fx lige ved siden af kantinen eller andre fællesarealer. Synligheden og tilgængeligheden kan også sikres, ved at ressourcepersonerne bevæger sig rundt på skolen og taler med eleverne, der hvor de er, eller ved at ringe eller skrive til eleverne. På alle de besøgte skoler gør ressourcepersonerne meget ud af at være synlige lige fra starten af elevernes uddannelsesforløb, fx ved at gå klasserunder, hvor de introducerer sig selv til nye elever. Endelig kommer ressourcepersonerne jævnligt med indslag i undervisningen, fx vedr. uddannelsesvalg og praktik eller ved at lave undervisningsforløb om stress, angst, depression, diagnoser mv. På den måde lærer eleverne ressourcepersonerne at kende og ved, hvilken hjælp og støtte de kan få fra de forskellige ressourcepersoner. Det er særligt vigtigt, at ressourcepersonerne bevæger sig rundt, når der er tale om store skoler fordelt på mange adresser.

### 7.2.3 Kontaktlærer og trivselskonsulent er helt centrale for elevernes trivsel

Kontaktlæreren og trivselskonsulenten spiller en helt central rolle for elevernes faglige, personlige og sociale trivsel på EUD. Kontaktlæreren er vigtig, fordi denne ofte er tættest på eleven og kender eleven godt. Dermed kan kontaktlæreren både etablere en faglig og en personlig relation til eleven. Kontaktlærere findes som en fast funktion på alle skolerne i undersøgelsen, da det ifølge EUD-reformen er lovpligtigt at have denne funktion på alle erhvervsuddannelser. Trivselskonsulent eller trivselsmedarbejder er derimod ikke en fast funktion på skolerne og er heller ikke lovpligtigt.<sup>4</sup> Besøg på skoler med trivselskonsulenter vidner om, at denne funktion – i kombination med kontaktlæreren – kan spille en vigtig rolle i skolens arbejde med at få øje på, forebygge og håndtere mistrivsel samt skabe trivselsfremmende initiativer. Imidlertid er det vigtigt, at trivselskonsulenterne arbejder tæt sammen med skolens øvrige personale, så indsatserne knyttes til det, som foregår i undervisningen.

#### **Kontaktlæreren kan man altid tage fat i**

Kontaktlæreren er en underviser, der har et særligt ansvar for at være kontaktperson for den enkelte elev. Kontaktlæreren kan dermed følge eleven og have et særligt fokus på elevens trivsel, motivation og udvikling. Kontaktlæreren spiller fx en rolle, hvis der opstår personlige eller faglige problemer for en elev, eller hvis der opstår konflikter eleverne imellem, men også i at støtte særligt op om de sårbare og resourcesvage elever.

På alle besøgte skoler har kontaktlæreren både skemalagte individuelle samtaler med eleverne to-tre gange om året samt ad hoc-samtaler efter behov. Samtalerne handler om, hvordan eleven klarer sig fagligt, personligt og socialt på skolen. Hvis der er noget, der skal følges op på, tager kontaktlæreren det typisk op med vejlederen og/eller trivselskonsulenten efterfølgende, så disse kan følge op med det samme. Samtalerne bruges både som støtte til eleverne og til at identificere elevernes udfordringer og behov.

Interview med elever vidner om, at eleverne har en tæt relation til kontaktlæreren, og at de går til enten kontaktlæreren eller trivselskonsulenten, hvis de har behov for hjælp og støtte. Det gælder fx eleven i nedenstående citat:



I starten, hvor jeg røg meget, der tænkte jeg, at jeg fik lov til at gå og hygge mig og passe mig selv. Så kom [trivselskonsulenten] og forklarede om, hvad hun var til for, og at der også var en kontaktperson, hvilket jeg troede var en klasselærer ligesom i folkeskolen. Men det er mere end det. Ham kan du tage fat i, lige meget hvad det er.

Elev, hovedforløb, teknisk uddannelse

Kontaktlæreren kan også spille en vigtig rolle i forbindelse med at følge op på fravær og forebygge frafald, fordi kontaktlæreren kender eleverne godt og nemt kan spotte evt. mistrivsel og ændringer i elevernes studievaner og deltagelsesmønster. Nogle elever fortæller i interview, at kontaktlæreren har henvendt sig til dem, hvis de har haft uventet fravær, set uoplagte ud eller har ændret adfærd. I de situationer har kontaktlæreren taget mulige udfordringer og tvivlsspørgsmål i opløbet sammen med eleverne, så eleverne har kunnet få hjælp til at løse problemerne, før de udviklede sig.

<sup>4</sup> Ud af de seks caseskoler har tre af skolerne en fast trivselskonsulent eller trivselsmedarbejder (Hansenberg, EUC Lillebælt, Mercantec). En fjerde skole har en skolekoordinator, der står for trivsels- og udviklingsarbejde samt koordinerer elevråd (Randers Social- og Sundhedsskole).

## Trivselskonsulenten har blik for både den generelle trivsel og elever med særlige behov

Elever og fagprofessionelle på de besøgte skoler giver udtryk for, at trivselsarbejdet og støtten til elever kan styrkes ved at have en særskilt trivselskonsulent. Trivselskonsulenten kan fungere som ankerperson for elevernes trivsel, både generelt og på individniveau. Sammenlignet med kontaktlæreren kan trivselskonsulenten tage sig af mere alvorlige problemstillinger i forhold til eleverne, fordi han eller hun har særlig viden og kompetencer inden for psykisk mistrivsel. Trivselskonsulenten kan på den måde følge op på problemstillinger, som lærere, kontaktlærere eller vejledere har bragt op, hjælpe og støtte eleverne med helt konkrete udfordringer samt agere bindeled til lærere, ledelse, forældre og kommune.

Det er typisk trivselskonsulenten, der står for at arrangere trivselsaktiviteter, fx ved opstart, tværgående eller i de enkelte klasser. Derudover tager trivselskonsulenten sig af specifikke elever med særlige behov og udfordringer, fx via samtaler og/eller specifikke trivselsforløb for den enkelte elev eller i grupper. Nogle skoler har fx arrangeret samtalegrupper, udflugter og sommerlejr for sårbare og ensomme elever og støtte til at håndtere stress, angst og til at komme ud af misbrug el.lign. Det er normalt trivselskonsulenten, der har ansvar for at udvikle og implementere disse indsatser, ligesom konsulenten også spiller en vigtig rolle i at udvikle strategier og handleplaner på området, evt. i samarbejde med skolens ledelse og andre resourcepersoner. Derudover kan trivselskonsulenten kompetenceudvikle underviserne og støtte dem i at inkludere trivselsfremmende aktiviteter i undervisningen. I den forbindelse fortæller ledere og undervisere, at det er rigtig godt at kunne henvise elever med særlige behov til trivselskonsulenten, fordi de ikke altid selv har kompetencerne til at håndtere elevernes personlige og psykiske udfordringer, og fordi det kan være svært at finde tid til det i en presset hverdag. Der kan trivselskonsulenten træde til og løfte de sårbare elever, hvilket bl.a. kan være med til at fastholde frafaldstruede elever.

Også elever fortæller positivt om trivselskonsulentens rolle. En elev fortæller fx:



Det, jeg har problemer med, er meget familierelateret, og jeg kan ikke finde ud af at snakke om følelser eller udtrykke mig selv [...] I og med jeg fik en kæreste i slutningen af sidste skoleår, ville jeg gerne prøve at løsne lidt op, og det har xx [trivselskonsulent] hjulpet mig med [...] Stille og roligt fik jeg lagt alle tingene på bordet, og så finder jeg ud af, at det var meget nemt. Det er bare at sige, hvad man tænker, så har det fået løsnet mig lidt mere op, og det har jeg været rigtig glad for.

Elev, GF1, teknisk uddannelse

Citatet er et eksempel på, hvordan trivselskonsulenten kan understøtte sårbare elever gennem samtaler, der sætter perspektiv på elevens situation. Analysen viser, at eleverne særligt værdsætter, at trivselskonsulenter kan hjælpe dem med specifikke problemer, så de nemmere kan klare de udfordringer de møder i hverdagen og komme igennem uddannelsen.

## 7.3 En håndholdt og individuel tilgang er med til at støtte op om eleverne

Det tredje forhold, der er afgørende i skolernes støtte til eleverne, er tilgangen til og fleksibiliteten i støttetilbuddene. Her er en håndholdt, individuel tilgang med tilpassede løsninger for den enkelte elev central for at sikre en velfungerende støtte og dermed øget trivsel blandt eleverne. Tilsammen skal skolens tilbud om støtte og ressourcer danne et finmasket net af støtte og hjælp til alle slags elever og behov.

Den individuelle og håndholdte tilgang handler ikke nødvendigvis om at skræddersy særskilte støttetilbud til hver enkelt elev, men om at imødegå elevernes behov ved fx at tilbyde fleksibilitet i planlægningen af elevens uddannelsesforløb. Nogle elever har behov for fx at få en ekstra praktikuge i grundforløbet, og nogle har behov for at få ekstra faglig støtte eller bytte om på nogle fag i forløbet. Andre elever har behov for faste samtaleforløb med fx trivselskonsulenten, kontaktlæreren, vejlederen eller en mentor. Endelig kan nogle have behov for at deltage i støttegrupper med andre sårbare unge, deltage i eksterne tilbud i kommunen mv. Generelt strækker skolerne sig langt for at imødekomme disse behov og skabe fleksible løsninger for den enkelte elev.

Den håndholdte tilgang kan også være, at kontaktlærere og trivselsmedarbejdere er opmærksomme på elevernes adfærd og opsøger dem, hvis de ændrer adfærd pludseligt. Nogle elever fortæller fx, at hvis de selv eller en anden elev ikke møder op til undervisningen, så bliver de ringet op af fx kontaktlæreren eller trivselskonsulenten. En elev fortæller, at det gør, at han føler sig mere ansvarlig for at møde op, fordi han kan mærke, at der er nogen på skolen, der står og venter på ham, *”de regner med en, ligesom på arbejdet”*, fortæller han. Nogle gange ringer skolen også for at minde elever om at stå op i tide, så de ikke kommer for sent på arbejde i den virksomhed, hvor de har praktikplads.

Flere af de elever, der har taget imod skolens tilbud, fortæller, at de føler sig set og mødt i støtten. Eleverne bekræfter, at der som regel er god og hurtig opfølgning, hvor de forskellige resourcepersoner henviser til hinanden alt efter elevens problem og behov. Det gælder bl.a. en elev, der efter at have snakket med sin lærer om nogle personlige problemer bliver sendt til studievejlederen, der straks sætter i værk, at eleven skal i forløb med trivselskonsulenten på skolen. Eleven fortæller:



Jeg synes, det har hjulpet mig at have en ude fra, man kan snakke med, som ikke kender til alle andre. Det er megarart. Han er ikke psykolog, så han sidder ikke og spiller hellig eller klog. Han sidder der som en almindelig voksen person, et medmenneske, man kan snakke med. Det har været super fedt. [...] Siden jeg var 14, har jeg snakket om at flytte for mig selv, inden jeg blev 18. Nu er det sket, og jeg kommer aldrig hjem at bo igen. Det har hjulpet mig, fordi det hele blev sat i værk, efter jeg havde snakket med Hans [trivselskonsulent], for så begyndte jeg at åbne op, se og føle ting. Det har hjulpet mig så meget, både psykisk og fysisk.

Elev, grundforløb 1, teknisk uddannelse

Ledere og ansatte peger særligt på samarbejdet mellem de forskellige led i trivselsarbejdet og den hurtige opfølgning som noget der er centralt for, at trivselsindsatserne på skolerne lykkes. Når elevens udfordringer bliver identificeret i opløbet og fulgt op på hurtigt, kan dette have stor betydning for elevens trivsel og gennemførelse. Dette er nedenstående elev et godt eksempel på:



*Har du på et tidspunkt været i en situation, hvor du overvejede at droppe ud?*

Ja, det var i starten af forløbet, hvor det igen var det psykiske, der drillede mig. Det har gjort, at det kunne jeg ikke det her. Men igen, så snakker man med lærerne og Hans [trivselskonsulent], og så finder man ud af det [...] Det er ikke første gang i mit forløb. Der har været flere gange, hvor jeg har sagt, at det var for meget. Så finder vi en løsning, og så går der en uge, og så siger jeg det igen, og så finder vi en ny løsning. Det har fungeret fint.

Elev, hovedforløb, teknisk uddannelse

Citatet illustrerer, hvor afgørende det kan være for, om en sårbar elev gennemfører uddannelsen, at skolen er fleksibel og lydhør over for elevens udfordringer.

## 7.4 Gode overgange kan understøttes af forberedende arbejde og vejledning undervejs

Analysen viser, at det kan fremme elevernes trivsel, når der i støttearbejdet på skolen er et særligt fokus på at imødegå udfordringer i forbindelse med overgange mellem forløb i uddannelsen. Tre vigtige indsatsler, som skolerne kan have for øje, er dels det forberedende arbejde, inden eleverne starter på uddannelsen, dels vejledning i og støtte til eleverne mht. at skabe gode studievaner og kompetencer og dels at have fokus på praktikansvarliges funktion mht. at skabe sammenhæng mellem skole- og praktikforløb.

### 7.4.1 Det forberedende arbejde er afgørende for en god opstart

Ledere, ansatte og elever peger på, at det forberedende arbejde, inden eleven starter, er afgørende for en god opstart på uddannelsen. Det forberedende arbejde består fx af før-uddannelsessamtaler/opstartssamtaler og informationsmøder for forældre og elever inden start på uddannelsen. Især nævnes før-uddannelsessamtalerne som en positiv faktor, der også har betydning for støtten til elever med særlige behov.

Det forberedende arbejde, særligt før-uddannelses-/opstartssamtalerne, bruges fx til **at informere eleven** om skolen og de forskellige uddannelsesretninger. Analysen viser i den forbindelse, at før-uddannelses-/opstartssamtaler fungerer godt for eleverne, fordi eleverne via disse samtaler kan få informationer om uddannelsen og møde nogle af underviserne, inden de starter. På den måde er eleverne godt forberedt, kender stedet bedre og ved mere om, hvad de kan forvente, inden de starter. Dette kan give tryghed og øget tilhørsforhold.

Samtalerne bruges også til **at forventningsafstemme med eleverne**, ift. hvilke forudsætninger de skal opfylde for at gå på uddannelsen, og hvad der forventes af dem ved opstart og undervejs i uddannelsen. Dette kan være ift. faglige og sociale forventninger samt forventninger om arbejdsindsats, mv. Nogle elever, ledere og ansatte peger på, at det faglige spidser til i slutningen af grundforløbet, og det kan godt opleves som lidt af et chok for eleverne. Derfor er det godt med forventningsafstemning og tydelig information fra starten af forløbet.

En tredje vigtig faktor i det forberedende arbejde er at **vejlede og støtte eleven** ifm. et realistisk uddannelsesvalg. Dette kan både handle om modenhed, faglige kompetencer eller interesser, som eleven kan blive sporet ind på via en opstartssamtale/før-uddannelsessamtale med skolen.

Skolen kan også bruge opstartssamtaler/før-uddannelsessamtaler til **at samle information om eleverne**. Det kan fx være, om der er brug for særlig støtte til eleven. En af skolerne fortæller fx, at vejlederne gennem samtalerne genererer dels en SPS-liste og dels en OBS-liste, hvor de skriver de elever ind, som har særlige udfordringer og brug for støtte og ressourcer. Listerne deles med skolens trivselskonsulent, og lærerne får den også, inden eleverne starter, så de har en oversigt over deres hold. SPS-listen bruges endvidere til at søge IT-rygsække og støttetimer til de elever, der har behov for det, sådan at alt dette er på plads, inden eleven starter.

En trivselskonsulent på en skole fortæller, at de fanger ca. en tredjedel af de sårbare elever via de optagelsessamtaler, som vejlederen i dette tilfælde står for:



Hvis der dukker noget op, når en elev er til optagelsessamtale med en vejleder, så kontakter vejlederen mig om det – det kan fx være elever med angst, autisme osv. Så kan jeg støtte dem og sørge for, at de får et mere håndholdt introforløb osv. Vi fanger ca. en tredjedel af de sårbare [elever] i starten, fx ved optagelsessamtaler, eller lige når de er startet. En tredjedel henvises undervejs fra lærere, og en tredjedel kommer selv til mig.

Trivselskonsulent, kombinationsskole

Dette understreger pointen om, at skolerne, så vidt det er muligt, forsøger at skabe et finmasket net og en håndholdt tilgang til elever i sårbare positioner, jf. afsnit 7.4 ovenfor, som bidrager til at styrke elevernes overgang ind i uddannelsen.

## 7.4.2 Introduktion til gode studievaner kan gøre overgange nemmere

Analysen peger endvidere på, at det kan være gavnligt for elevernes trivsel, hvis skolerne faciliterer hjælp til gode studievaner og vejledning til at strukturere skolearbejdet og hverdagen generelt. Dette kan især være gavnligt i overgange, hvor elever kan blive overvældet af nye rammer, krav og forventninger.

Ifølge bekendtgørelsen for erhvervsfagene på erhvervsuddannelserne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) skal skolerne implementere faget Erhvervsfag 3: Arbejdsplanlægning og samarbejde. Dette fag har fokus på at udvikle elevernes kompetence til at tilrettelægge og følge en arbejdsplan samt at lære dem at samarbejde med andre om løsning af praktiske opgaver. Faget kan således bidrage til at støtte eleverne i at udvikle gode studiekompetencer. Det gennemføres dog kun på grundforløb 1, og da ikke alle elever gennemgår grundforløbets første del, kan der være behov for at introducere til disse kompetencer på et senere tidspunkt i uddannelsesforløbet også. De besøgte skoler har forskellige tilbud i denne forbindelse, herunder forløb/samtaler med en vejleder, (kontakt)lærer eller trivselskonsulent.

Analysen viser endvidere, at det ofte er i starten af elevernes uddannelsesforløb samt i nogle af de kritiske overgange, at de kan have brug for hjælp til at strukturere hverdagen, fx ved afslutning af et forløb, hvor der skal afleveres afsluttende opgaver el.lign. Det tyder desuden på, at det særligt gælder for elever på EUX, fordi denne retning indeholder flere boglige fag end på de andre erhvervsuddannelser.

Generelt kan vejledere, lærere og andre ressourcepersoner afhjælpe lignende problematikker ved at sætte gode studievaner på skemaet, fx strukturering af hverdagen, læseteknikker og notetagning.

## 7.4.3 Praktikansvarlige skaber sammenhæng mellem skole- og praktikforløb

Skolerne har positive erfaringer med at samle ansvaret for elevernes overgang til praktik hos enkelte medarbejdere, der kaldes praktikvejledere eller praktikpladskonsulenter. Analysen viser, at eleverne kan have brug for støtte til mange forskellige ting i overgangen til praktik. Eleverne kan fx have svært at finde en praktikplads, de kan have svært ved at omstille sig til de forventninger, der er til dem i praktikken, og der kan opstå udfordringer og konflikter undervejs.

En af de helt store fordele ved at samle ansvaret hos enkelte praktikansvarlige medarbejdere er, at det giver en mere sammenhængende indsats, end når ansvaret for at støtte eleverne i overgangen til praktik bredes ud på mange skuldre. Hvis den praktikansvarlige er velkendt af eleverne, er det let for eleverne at vide, hvem de skal kontakte, når de eksempelvis har svært ved at finde en praktikplads, og de kan tale med den samme person, hvis der opstår udfordringer, mens de er i praktik.



Det er vigtigt, at de praktikansvarlige er opsøgende og aktivt arbejder på at holde kontakten med eleverne, når de ikke er på skolen. Fx ved at tage på besøg i praktikken og sikre, at eleven trives og får det ud af sin praktik, som eleven skal. Denne praksis kan fx betyde, at konflikter tages i opløbet, hvis der er udfordringer mellem elev og virksomhed. Praktikansvarlige kan også støtte eleverne i at formidle, hvis de har nogle særlige behov, som der skal tages hensyn til. En praktikansvarlig fortæller om dette arbejde:



Vi prøver også at nedbryde nogle barrierer ift. de elever der har SPS-tilbud inde på skolen og hvordan vi i højere grad kan opfordre eleven til at lægge kortene på bordet. Noget af det er også tabuiseret ift., at eleverne ikke selv vil sige det, og så ret sent ude i praktikken opdager de, at der var nogle ting, som de kunne have gjort bedre og struktureret bedre for eleven, for man kan faktisk godt få de her SPS-timer med ud i praksis.

Praktikansvarlig

Som citatet viser kan det ofte være svært for eleverne selv at fortælle om deres behov for særlige hensyn, og det kan føre til at de får mindre ud af deres praktik end de burde, eller at de ikke får brugt deres mulighed for støtte i praktikken. Denne pointe er også at genfinde i tidligere udgivelser om SPS (EVA 2021).

## 8 Organisering af trivselsarbejdet på skolerne

Dette kapitel stiller skarpt på, hvordan skolerne strategisk og organisatorisk kan arbejde med trivsel og øget gennemførelse, samt hvordan man som ledelse kan understøtte dette arbejde.

Overordnet viser kapitlet, at arbejdet med trivsel og fastholdelse med fordel kan kobles til andre strategiske indsatser såsom tiltrækning af flere elever. Derudover er det vigtigt med tydelige strukturer og en klar rollefordeling i organiseringen af trivselsarbejdet, men strukturerne skal understøttes af fleksibilitet og hurtige handlemuligheder. Undersøgelsen tegner desuden et billede af, at der ligger et potentiale i at inddrage eleverne i trivselsarbejdet, samt at eleverne særligt kan bidrage til indretningen af de fysiske rammer.

Fra et ledelsesmæssigt perspektiv er det vigtigt at være opmærksom på, at en alsidig og løbende kompetenceudvikling af lærere er vigtig at prioritere, hvis arbejdet med at styrke elevernes trivsel skal lykkes. Derudover kan et systematisk kvalitetsarbejde med særligt ETU og fravær sætte retningslinjer for arbejdet med trivsel og øget gennemførelse, og endelig kan det styrke elevernes overgang til praktik, når man som skole faciliterer en dialog mellem virksomheder og elever.

### 8.1 Vigtigt at koble arbejdet med trivsel til andre strategiske indsatser

Undersøgelsen viser, at det er vigtigt, at arbejdet med elevtrivsel og øget gennemførelse prioriteres på et strategisk niveau. En måde at gøre det på kan være at koble trivselsarbejdet til andre strategiske indsatser, hvor der er en naturlig sammenhæng. Det kan ifølge analysen bevirke, at skolerne opnår en synergieffekt, så de når flere mål på samme tid.

Det er særligt strategiske indsatser ift. *øget trivsel*, *øget gennemførelse* og *tiltrækning af flere elever*, som skolerne i undersøgelsen kæder sammen. Ifm. arbejdet med øget gennemførelse ser skolerne en tydelig vekselvirkning, idet et målrettet og systematisk arbejde med trivsel ifølge lederne kan aflæses i lavere frafaldstal. Denne pointe vil blive nærmere uddybet i afsnit 7.5 om kvalitetsarbejde.

Nogle skoler kobler også deres strategiske arbejde med trivsel til en indsats for at tiltrække flere elever. Det kan være ved at sætte fokus på faglig stolthed og et nært samarbejde med lokale grundskoler. Det er følgende citat et godt eksempel på.



Ift. at være virksomhed med skole, så har vi i høj grad inden for de sidste fem år arbejdet på at være folkeskolens sparringspartner. Vi har arbejdet intenst på at tænke det her med, at der må være noget læring ved os og noget læring i folkeskolen, der i en grad kan flettes sammen i en anden form end det, folkeskolen selv vil kunne. Det lykkes vi ret godt med. Det er også en del af vores indsats, ift. at flere til at få øjnene op for erhvervsuddannelse. Det betyder, at vi tager ud med nogle forløb, hvor det er rent boglig undervisning, f.eks. matematikfaget, vi sætter i anvendelse. Så bruger vi tømmerfaget til at vise matematikken med.

Leder, kombinationsskole

Citatet illustrerer, hvordan flere strategiske mål kan gå hånd i hånd. På skolen, som citatet stammer fra, arbejder de systematisk med at gøre eleverne interesserede i og stolte af at gå på en erhvervsuddannelse. På den længere bane ser skolen denne indsats som en satsning, der både kan få flere elever til at vælge en erhvervsuddannelse og til at trives med det valg, de har taget.

På tværs af skoler ser lederne det som væsentligt, at man som skole kontinuerligt tilpasser det strategiske arbejde med trivsel til de krav og behov, som omverdenen og elevgruppen har. Skolerne lægger derfor stor vægt på at være i dialog med både interne og eksterne interessenter. Dette strategiske fokus hænger også sammen med arbejdet med øget gennemførelse og tiltrækning af flere elever, idet kontinuert fokus på at tilpasse trivselsarbejdet til omverdenens behov både kan sikre indholdet af uddannelsernes relevans og fremtidige praktikpladser. Både elever, lokalt erhvervsliv, samarbejdspartnere og medarbejdere på skolerne spiller en vigtig rolle i dialogen om aktuelle behov.

### **8.1.1 Trivselsarbejdet er både langsigtet og projektbåret**

Skolernes arbejde med trivsel og øget gennemførelse består både af langsigtede indsatser og af nogle mere kortsigtede projekt- og udviklingsprojekter.

Udviklingsprojekterne fylder forholdsvist meget i skolernes arbejde med trivsel og er ofte eksternt finansierede: Det giver ifølge lederne nogle fordele i form af ekstra ressourcer, mulighed for at afprøve nye idéer og evt. samarbejde med eksterne samarbejdspartnere. Underviserne og ressourcepersoner, som er involveret i udviklingsprojekter, ser generelt positivt på det projektorienterede trivselsarbejde. En underviser fortæller bl.a.:



Når vi har projekter her på skolen, så bliver der brugt meget energi på dem, og der bliver fulgt op på tingene. Nu er vi i gang med fastholdelse af elever i praktikken. Det bliver meget hands-on, ift. hvad kan vi gå ud og gøre nu, og så evaluerer vi på det. På den måde så tænker jeg, at vi gør noget. Vi går ud og afprøver og kommer tilbage igen og evaluerer.

Underviser, SOSU-uddannelse

Som citatet ovenfor illustrerer, giver udviklingsprojekterne nogle rammer, der både sikrer konkret handling mht. de temaer, som projekterne adresserer, og evaluering af, hvordan indsatserne virker.

Undersøgelsen viser dog også, at det projektbaserede udviklingsarbejde kan udfordre kontinuiteten og sammenhængen i arbejdet med trivsel og øget gennemførelse. Det skyldes, at læring fra projekterne ikke nødvendigvis bredes ud og forankres i organisationen, idet hovedaktørerne i projekternes fremdrift ofte er projektansat, og derfor er der ikke midler til at køre indsatserne videre og skabe sammenhæng ind i den almindelige hverdag, når projektet afsluttes. Derfor er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at man som skole finder en god balance mellem de udviklingsorienterede projekter og de langsigtede indsatser, samt at erfaringerne fra de udviklingsorienterede projekter tænkes ind i skolens langsigtede trivselsindsats. Særligt ledelsen har et særligt ansvar for at

planlægge, hvordan erfaringerne fra udviklingsprojekterne forankres og implementeres i organisationen.

## **8.2 Organisatorisk tilrettelæggelse, der fremmer trivsel**

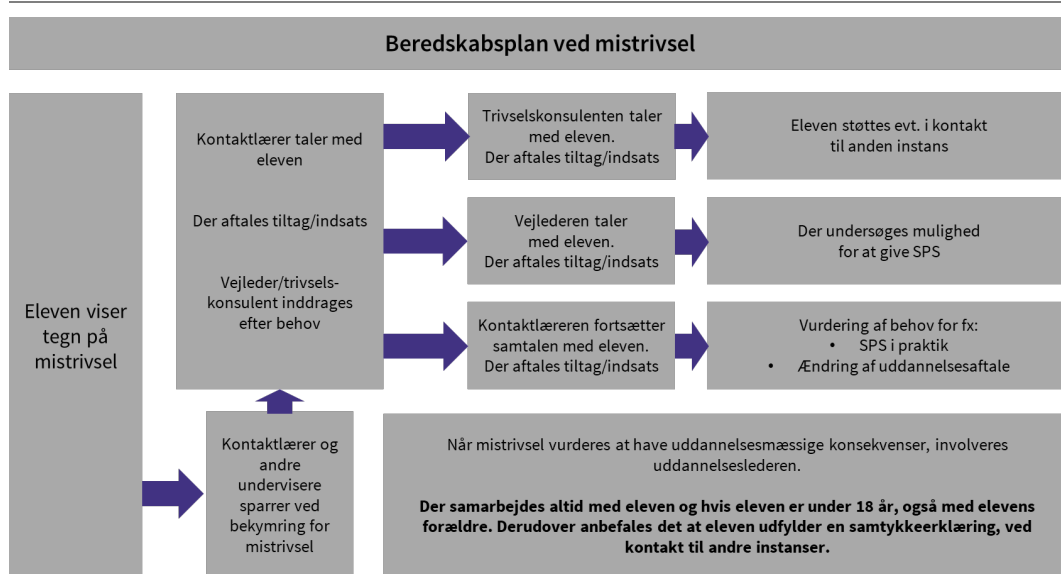
Den organisatoriske tilrettelæggelse af arbejdet med trivsel er afgørende for, om undervisere og ressourcepersoner har rammer, ressourcer og en tydelig forståelse af deres opgaver i arbejdet med trivsel. Analysen peger på, at særligt tre forhold i skolernes organisatoriske tilrettelæggelse af trivselsarbejdet er vigtige at have for øje: 1) at der både er tydelige strukturer og en klar rollefordeling i trivselsarbejdet, 2) at trivsel skal drøftes i flere fora, men møder om den enkelte klasse og elev er vigtigst, og 3) at ressourcepersoner, der arbejder målrettet med trivsel, kan fungere som brobyggere mellem ledelse og undervisere i trivselsarbejdet.

### **8.2.1 Tydelige strukturer og klare roller skal understøttes af fleksible handlemuligheder**

Organisatoriske rammer, som skaber struktur og understøtter en tydelig rollefordeling i arbejdet med trivsel, er afgørende for, at skolerne kan spotte elever, der mistrives. Det er en fælles erfaring, skolerne har gjort sig, og de har på forskellig vis udarbejdet håndbøger, fastsatte procedurer og rutiner, som understøtter dette arbejde. På EUC-Lillebælt består deres procedure fx i en beredskabsplan, der beskriver, hvilke handlinger der skal foretages, hvem der skal involveres hvornår, samt hvilke handlemuligheder der er, hvis en elev mistrives. Det kan fx være, at eleven har behov for at få SPS i sit praktikophold, eller at der skal samarbejdes med eksterne parter såsom kommunen. Det er graden af elevens udfordringer, typen af udfordringerne samt dialogen med eleven, der afgør, hvilken rolle vejlederen, trivselskonsulenten eller kontaktlæreren spiller i arbejdet med at støtte eleven gennem sine trivselsudfordringer. En grafisk fremstilling af skolens beredskabsplan ved mistrivsel fremgår af nedenstående figur:

FIGUR 8.1

## EUC Lillebælts beredskabsplan ved mistrivsel



Kilde: EUC Lillebælt.

Note: Figuren er efter modtagelse fra EUC Lillebælt opsat i EVA-format. Figurens indhold er forenklet udgave af beredskabsplanen modtaget fra EUC Lillebælt.

Som det også fremgik af kapitel 7 om støtte og ressourcer, spiller kontaktlæreren en afgørende rolle mht. at opdage, om elever mistrives. Derfor er det særligt vigtigt, at strukturer og procedurer understøtter kontaktlærerens rolle, således at kontaktlæreren kan tage initiativ til at sætte skolens procedurer ved mistrivsel i gang. Strukturer, der kan understøtte kontaktlærernes arbejde, kan fx være skemalagte samtaler med eleverne, faste klassemøder om eleverne, håndbøger om kontaktlærerrollen og kollegial sparring. Mht. den kollegiale sparring peger kontaktlærerne på, at det er særligt vigtigt, at nye kontaktlærere får mulighed for at drøfte kontaktlærerrollen med andre, fordi det kan være svært at læse sig til, hvordan opgaven opleves i praksis.

### Faste strukturer skal også være fleksible

Det er en væsentlig pointe, at de faste strukturer i arbejdet med at spotte mistrivsel også skal være fleksible. Procedurene skal med andre ord være vejledende og understøttende og må ikke blive en hindring for, at kontaktlærer eller trivselsmedarbejder kan reagere hurtigt, når de opdager mistrivsel. Derfor er det vigtigt, at skolens nedskrevne procedurer understøttes af personligt kendskab mellem medarbejderne og et råderum for, at ressourcepersoner kan træffe selvstændige beslutninger. I nedenstående citat fremgår det, hvordan en praktikpladskonsulent har inddraget trivselskonsulenten i en situation, hvor han vurderede, at der var behov for flere kompetencer samt hurtig handling:



Det er en styrke, at vi ved, hvem hinanden er, og hvem vi skal have fat på [...] Jeg havde en elev på et tidspunkt, hvor jeg kunne se, at udfordringerne var ud over min viden. Der var for meget sjov og tobak inde over, og sådan noget ved jeg ikke så meget om. Derfor spurgte jeg trivselsmedarbejderen, om han kunne tage med til det møde. Vi mødte op, og elevens far var med. Så der var en mester, en elev, en far, en trivselsmedarbejder og mig, som var bekymrede. Vi ved, hvem vi skal spørge, og skolen giver os tid til at tage stikket ud og køre afsted. Det er positivt.

Praktikpladskonsulent, kombinationsskole

Citatet eksemplificerer en gennemgående pointe om, at nedskrevne procedurer og roller udgør et vigtigt fundament i arbejdet med at spotte mistrivsel, men at systemerne kun fungerer, hvis de samtidig er fleksible og båret af personlig kontakt mellem skolens medarbejdere. Som ledelse har man en vigtig opgave i at støtte op om, at skolens ressourcepersoner har et råderum og beslutningskompetence til hurtig og fleksibel handling.

## 8.2.2 Trivsel drøftes i forskellige fora, men møder om den enkelte klasse/elev er vigtigst

Den mundtlige kommunikation om elevernes trivsel eller mistrivsel er betydningsfuld, og i det organisatoriske arbejde med trivsel er det vigtigt, at trivsel kan drøftes i forskellige sammenhænge og fora. Eftersom arbejdet med trivsel som tidligere nævnt både rummer langsigtede indsatser, specifikke udviklingsprojekter og indsatser for enkelte elever, kan det være en udfordring at finde tid og rum til at drøfte alle elementer af trivselsarbejdet. Skolerne i undersøgelsen lægger vægt på, at der både er fora, hvor trivsel generelt kan drøftes, og fora, hvor trivsel på klasseniveau er i fokus. Værdien ved at sætte generel trivsel på dagsordenen på møder såsom pædagogiske dage, ledelsesmøder, bestyrelsesmøder mv. er bl.a., at det kan sikre en fælles forståelse af, hvordan strategier og handleplaner kan omsættes i hverdagen. Derudover er det med til at signalere, at elevtrivsel er et prioriteret område, som alle medarbejdere har et ansvar for. Imidlertid viser analysen, at de vigtigste fora for arbejdet med trivsel er de fora, hvor den enkelte klasse og enkelte elevers trivsel drøftes. Det er i disse fora omkring klassesamarbejdet, at undervisere og ressourcepersoner kan træffe bindende aftaler om, hvordan generelle målsætninger omsættes til handlinger, der kan mærkes for den enkelte elev.

Analysen viser, at et vigtigt organisatorisk greb i arbejdet omkring den enkelte klasses/elevs trivsel består i at lægge nogle faste møder om den enkelte klasse på skemaet hos undervisere og ressourcepersoner. Hvis drøftelser af klassetrivsel skal planlægges ad hoc, når der opstår akutte udfordringer, så kan det være vanskeligt at samle alle relevante medarbejdere. Derfor har flere af skolerne i undersøgelsen valgt at gøre klassemøder til en fast del af trivselsarbejdet. På en skole har de fx to klassemøder på GF2, hvor både undervisere, en SPS-medarbejder og læsevejleder deltager. En underviser fortæller om denne praksis:



Vi har klasserunder, hvor vi gennemgår eleverne. Det gør vi to gange på GF2. Lige i starten, og så når vi er ca. halvvejs. Vi gennemgår de elever, der kan have en dårlig læsetest, og der også sidder en læsevejleder og en SPS-medarbejder med. Vi gennemgår dem, der har nogle udfordringer. Vi er med som holdlærere. Gerne alle sammen, hvis det kan lade sig gøre. Og en uddannelsesvejleder.

Underviser, SOSU-skole

Som citatet antyder, kan klassemøder sikre faste aftaler og indsatser, hvis enkelte elever har brug for ekstra støtte. Klassemøder kan dog også handle om, hvordan man som undervisersteam kan være fælles om at understøtte en tryk klassekultur, fælles forståelse af ordensregler mv.

## 8.2.3 Ressourcepersoner kan være vigtige brobyggere mellem ledelse og undervisere

Ressourcepersoner såsom trivselskonsulenter, praktikpladskonsulenter og vejledere spiller en væsentlig rolle i trivselsarbejdet og kan fungere som brobyggere mellem undervisere og ledelse. Det skyldes, at ressourcepersoner ofte har en tæt dialog med både ledere og undervisere. Dermed kan de dels oversætte ledelsens intentioner til underviserne og understøtte den praktiske omsætning

af intentionerne. Dels kan ressourcepersonerne gøre ledelsen opmærksom på konkrete trivselsudfordringer, som de selv eller underviserne ser hos eleverne. Ressourcepersonernes rolle som brobyggere kan dermed understøtte en hurtig proces fra tanke til handling i arbejdet med trivsel.

Det er dog et vigtigt opmærksomhedspunkt, at ressourcepersoner og trivselsindsatser ikke afkobles det trivselsarbejde, der foregår i undervisningen og på skolen generelt. Som det fremgår af de tidligere kapitler i denne rapport, er det vigtigt med et tæt samspil i arbejdet for at skabe trivsel på tre arenaer: undervisning og arbejdsformer, skolens fællesskaber samt støtte og ressourcer. Det er med andre ord vigtigt, at ressourcepersonerne og de mangfoldige trivselsindsatser har en sammenhæng.

### **8.3 Potentiale i at inddrage eleverne aktivt i trivselsarbejdet**

Analysen viser, at et aktivt fokus på elevinddragelse kan bidrage til bedre elevtrivsel, fordi eleverne føler sig inddraget og hørt. Eleverne kan også bidrage konstruktivt til trivselsarbejdet, hvis skolerne understøtter dem i at lære, hvordan de kan indgå i demokratiske processer såsom at deltage i udvalg, være med til at planlægge trivselsaktiviteter, komme med idéer til den fysiske indretning af skolen, bidrage med input til at skabe et godt læringsmiljø mv.

Det kan imidlertid være en udfordrende opgave at inddrage eleverne i arbejdet med at udvikle skolemiljø og trivsel, fordi vekseluddannelsen giver nogle rammebetingelser med korte og komprimerede forløb. Alligevel er flere af skolerne lykkedes med at inddrage eleverne i forskellige sammenhænge, og der synes særligt at være et potentiale i at inddrage eleverne gennem både midlertidige udvalg og elevråd.

De skoler, som særligt prioriterer elevinddragelse, er kendetegnet ved mangfoldighed i de fora, hvor elevinddragelsen foregår. Eleverådene er de mest centrale, men derudover har eleverne fx mulighed for at være med i skolemiljøråd, pædagogiske udvalg, lokaleudvalg, trivselsudvalg og lign. Der er også eksempler på skoler, der inddrager elever i tilrettelæggelse af temadage/temauger, trivselsaktiviteter mv.

Et område, hvor der kan være et særligt potentiale i at inddrage eleverne, er i indretningen af skolens fysiske rammer. Elevinterviewene viser, at eleverne lægger stor vægt på den fysiske indretning af skolen, når de spørges ind til, hvad der har betydning for deres motivation og trivsel. Eleverne peger bl.a. på, at det er vigtigt med opdaterede teknologiske faciliteter, som giver dem erfaring med den teknologi, som bruges på virksomhederne. De fremhæver også, at det er vigtigt med fysiske rammer, der understøtter et godt studiemiljø. Fx områder med borde og tavler til gruppearbejde, områder til fordybelse og koncentration og områder til sociale aktiviteter. Eleverne har altså tydelige ønsker til den fysiske indretning af skolen, og derfor kan det være et godt sted at starte, hvis man gerne vil styrke arbejdet med elevinddragelse på sin skole.

I ETU'en er fysiske rammer en indikator, der i gennemsnit ligger lidt lavere end de andre indikatorer i den nationale trivselsmåling (se kap. 3). De statistiske analyser af sammenhængen mellem frafald og trivsel i kapitel 3 viser dog, at fysiske rammer ikke har stor indflydelse på elevernes sandsynlighed for frafald. Her er det forhold som fx troen på egne evner, der har betydning. Et samarbejde om de fysiske rammer skal derfor ikke ses i direkte sammenhæng med frafaldstallene på skolen, men kan blive et konkret sted at styrke elevinddragelsen og dermed også træne eleverne i at indgå i demokratiske processer. Senere skridt kan så være at inddrage eleverne i mere komplekse processer såsom udvalg, der giver bud på, hvordan elever og lærere bidrager til et støttende og trykt læringsmiljø gennem handlinger og adfærd. I nedenstående boks er et eksempel på elevinddragelse i indretningen af de fysiske rammer.

## CASE – Elevinddragelse i indretning af skolen

På Kold College viste elevtrivselsundersøgelsen, at eleverne var stærkt utilfredse med de fysiske rammer. Lokalerne var gamle og nedslidte, og de understøttede hverken det praksisfaglige arbejde eller variation i lærings- og undervisningsmetoder.

Ledelse og undervisere drøftede, hvad der kunne gøres, og gennemførte en opfølgende interviewundersøgelse med eleverne. Herefter blev der nedsat et udvalg, hvor en indretningsarkitekt og nogle af skolens ansatte arbejdede videre med elevernes ønsker til de fysiske rammer. Processen førte til, at skolen kunne indrette nye lokaler, som eleverne er tilfredse med.

### 8.4 Trivselsarbejde skaber behov for alsidig kompetenceudvikling

Et målrettet arbejde med elevtrivsel kræver et ledelsesmæssigt fokus på løbende og alsidig kompetenceudvikling af underviserne. Underviserne har først og fremmest behov for nogle stærke didaktiske og pædagogiske kompetencer, som klæder dem på til at gennemføre en motiverende og praksisnær undervisning, hvor de knytter nære relationer til eleverne. Men de har også behov for specifikke kompetencer, som giver dem redskaber til at møde den mere sårbare elevgruppe. I det arbejde kan eksterne samarbejder og udviklingsprojekter være værdifulde.

I kapitlet om *Undervisning og arbejdsformer* fremgår det, hvor vigtigt det er for eleverne, at underviserne har stærke pædagogiske og didaktiske kompetencer. Underviserinterviewene viser, at det obligatoriske diplommodul i erhvervspædagogik til en vis grad udfylder undervisernes kompetencebehov på dette område. Men det er vigtigt, at der skabes rammer for, at de vedligeholder og videreudvikler de kompetencer, som diplommodulet giver. En underviser udtaler:



Jeg synes, det er interessant, og jeg kunne godt tænke mig at tage den [diplommodulet] igen. Men jeg har fået det modul, jeg rent lovmæssigt skal have, for at jeg kan fortsætte med at være lærer. Men jeg synes, der er nogle gode diskussioner og noget dybde i at skulle granske i alle de forskellige scenarier af undervisning, metodikken og didaktikken og det menneskelige.

Underviser, teknisk uddannelse

Ovenstående citat er et eksempel på, at de undervisere, der har været af sted på diplommodulet, oplever, at de har fået et godt udbytte. Ikke alle undervisere har dog deltaget i det erhvervspædagogiske modul, og generelt bliver der udtrykt behov for opfølgning på modulet gennem sparring i hverdagen og efteruddannelse.

Den stigende andel af sårbare elever på nogle skoler skaber et kompetenceudviklingsbehov, som rækker ud over de almene didaktiske kompetencer, som underviserne opnår gennem diplommodulet. Nogle undervisere peger fx på, at de har behov for at blive bedre til at håndtere elever med angst eller autisme. Som det også fremgik af kapitel fire, kan det medføre dilemmaer og usikkerhed om lærerrollen, hvis lærerne ikke oplever at være klædt på til at håndtere de trivselsudfordringer, som eleverne står med. På nogle af skolerne i undersøgelsen har man valgt at imødegå denne



udfordring ved at indgå i udviklingsprojekter og eksterne samarbejder, som indbefatter kompetenceudvikling af lærerne. På en skole, hvor de har oplevet stor stigning i antallet af elever med angst og autisme, fortæller en underviser:



Vi har valgt sidst at have noget samarbejde med en familieafdeling i kommunen, hvor vi har fået noget sparring og undervisning. Det har været rigtig godt. Vi forsøger også at have et samarbejde med psykologerne.

Underviser, SOSU-uddannelse

Citatet illustrerer, at mange af skolerne får et stort udbytte ud af samarbejdet med eksterne samarbejdspartnere i arbejdet med kompetenceudvikling. Også i udviklingsprojekter er der ofte indtænkt forskellige former for kompetenceudvikling. Endelig kan trivselskonsulenter og undervisere, der får en rolle som faglige fyrtårne, spille en vigtig rolle ift. at oplære kollegaer, hvilket særligt giver værdi, når oplæringen er situationsbestemt, således at underviserne selv kan bede om sparring/oplæring, når det er aktuelt.

Det er et opmærksomhedspunkt, at underviserne ser det som vanskeligt at finde tid til den kompetenceudvikling, de har behov for, selvom ledelsen afsætter ressourcer til kurser. Derfor har ledelsen et vigtigt ansvar for at sætte fokus på, at kompetenceudviklingen foregår løbende, samt at den er alsidig. Som det også fremgik af kapitel 4 om undervisning og arbejdsformer, er det et vigtigt fundament for trivselsarbejdet, at underviserne har både pædagogiske og didaktiske kompetencer til at skabe et trykt læringsmiljø med gensidig respekt og differentieret undervisning.

## 8.5 Evaluering og kvalitetsarbejde

Et systematisk arbejde med evaluering og kvalitetsarbejde sætter retningen for skolernes arbejde med trivsel på forskellig vis. Et fællestrekk er, at den årlige elevtrivselsundersøgelse (ETU), undervisningsevalueringer og opfølgning på fravær og frafald er de temaer, der fylder mest i kvalitetsarbejdet. Hvordan skolerne arbejder med disse elementer, fremgår af de følgende afsnit.

### 8.5.1 Systematisk og målrettet kvalitetsarbejde i arbejdet med ETU og undervisningsevalueringer

Et systematisk og målrettet arbejde med at følge op på den årlige elevtrivselsundersøgelse (ETU) og undervisningsevalueringer er centralt for arbejdet med trivsel og øget gennemførelse: Det viser lederinterviewene i undersøgelsen.

Arbejdet med at følge op på ETU og undervisningsevalueringer foregår i tre trin på alle de deltagende skoler, hvilket kan ses i den nedenstående boks.

## Tre trin i det systematiske kvalitetsarbejde

1. **Analyse:** Første trin er en grundig analyse af det overordnede databillede samt analyse af, hvilke opmærksomhedspunkter der evt. er for de enkelte afdelinger, uddannelser og klasser.
2. **Kvalitativ opfølgning:** Andet trin består i en kvalitativ opfølgning, hvor elever inddrages i fortolkningen af resultaterne for at få flere nuancer på disse. Inddragelsen kan ske i fokusgrupper eller ved lærerinitierede fælles snakke i klasserne.
3. **Handlingsplaner:** Tredje trin handler om, hvilke handlinger skolen sætter i gang på baggrund af ETU og undervisningsevalueringer. Her der forholdsvis stor variation i, hvem der bliver inddraget og hvordan. Elevrådene bliver inddraget på forskellig vis på alle skoler, og trivselskonsulenterne spiller også gerne en central rolle i udviklingen af handleplaner for et forbedret skolemiljø. På en enkelt skole kan underviserne melde sig til arbejdsgrupper, som arbejder med kritiske indsatsområder.

Det er en tværgående pointe, at underviserne ikke er særlig dybt involveret i kvalitetsarbejdet på de fleste af skolerne, og de har kun har et sporadisk kendskab til, hvordan skolen følger op på ETU'en. På en skole spiller underviserne en mere central rolle i det opfølgende arbejde, idet de kan melde sig ind i arbejdsgrupper inden for specifikke temaer. En underviser fortæller om denne proces:



Når der bliver trukket et fokus ud af ETU'en på ledelsesniveau, så bliver vi præsenteret for det på uddannelsesområderne, og så bliver der valgt noget ud, som uddannelsesområdet skal arbejde med. Så bliver der som regel lavet en arbejdsgruppe, som man kan melde sig til.

Underviser, SOSU-uddannelse

Underviseren, som udtaler sig i ovenstående citat, har meldt sig til en arbejdsgruppe om feedback, som dels var et område, hvor eleverne forholdt sig kritisk, og dels var et emne, der interesserede den pågældende underviser. Det gav underviseren et særligt engagement og motivation for at deltage i arbejdsgruppen.

Eksemplet fra Randers Social- og Sundhedsskole tyder på, at der er et potentiale i at involvere underviserne i opfølgningen på ETU'en og nogle andre data, som ledelsen bruger til at informere deres kvalitetsarbejde. Mange af de indsatser, der sættes i gang, skal udføres af undervisere, og derfor kan der være fordele ved, at de opnår et ejerskab over de indsatser, der skal arbejdes med. Dog er det vigtigt, at underviserne ikke står alene med ansvaret for at analysere data og udvikle handleplaner, men at det sker i samarbejde med ledelsen og evt. elever og ressourcepersoner.

### 8.5.2 Et systematisk arbejde med trivsel og fravær kan aflæses i frafaldstal

På flere af skolerne har for høje frafaldstal på grundforløbet været baggrunden for, at de har sat fokus på indsatser og handlingsplaner for øget gennemførelse. Både økonomiske årsager og henstillinger fra Styrelsen for Undervisning og kvalitet har motiveret disse skoler til at analysere årsager til højt frafald. På tværs af skoler har de erfaret, at indsatser til bedre trivsel og systematisk opfølgning

på fravær kan nedsætte frafaldet. Handleplaner for øget gennemførelse, fokus på individuelle løsninger for den enkelte elev og udviklingsprojekter er nogle af konkrete greb, som skolerne har brugt for at øge gennemførelse.

Et vigtigt element i det systematiske arbejde med frafald og fravær er, at det skal foregå på to niveauer: 1) et overordnet niveau, som monitorerer frafald og fravær gennem administrative systemer, og 2) et håndholdt niveau, hvor skolen holder øje med og går i dialog med enkelte elever, der fx har et højt fravær eller overvejer at droppe ud.

I arbejdet med at monitorere frafalds- og fraværsbilledet på skolen spiller ledelse og ressourcerpersoner en vigtig rolle. Monitoreringen er vigtig, fordi den på den ene side kan sikre, at skolen på et mere overordnet niveau bliver opmærksom på, hvis nogle uddannelser skiller sig ud gennem højere fravær og frafald end de øvrige uddannelser. Så kan der sættes ind med særlige indsatser og analyser af, hvorfor eleverne har sværere ved at gennemføre på disse uddannelser. På den anden side kan monitoreringen af fravær også gøre kontaktlærere og trivselskoordinatorer opmærksomme på, hvilke elever de skal i dialog med. Et højt fravær bliver med andre ord set som et advarselstegn, som skal undersøges nærmere. Velfungerende it-platforme, hvor fravær og frafald følges, er vigtige i arbejdet, men analyserne af data kræver et ledelsesmæssigt fokus.

Næste trin i det systematiske kvalitetsarbejde er, at der følges op: Både fravær og frafald kan bunde i mange forskellige årsager, og disse årsager skal afdækkes i dybden, før de kan løses. Kontaktlærere, vejledere og trivselsmedarbejdere spiller en vigtig rolle i arbejdet med at afdække årsager til fravær og overvejelser om at stoppe på uddannelser. De holder samtaler, ringer til elever med højt fravær, laver individuelle aftaler med eleverne og følger op på aftalerne. Arbejdet er således tæt koblet til skolens generelle arbejde med trivsel. Netop denne kobling er ifølge både medarbejdere og ledelse afgørende for, at skolerne har nedsat frafaldstallene, særligt på GF2, hvor der tidligere har været stort frafald.

På nogle af skolerne har de også særlige indsatser og udviklingsprojekter, som afsøger nye veje i arbejdet med øget gennemførelse. Fx har de på Hansenberg et udviklingsprojekt, hvor de arbejder med et nyt syn på fravær.

## Case – nyt syn på fravær

Projektet sætter fokus på dialog med elever, der har højt fravær, og tager afsæt i en antagelse om, at alle eleverne går på skolen, fordi de gerne vil gennemføre deres uddannelse.

I en mundtlig dialog med eleverne sætter kontaktlærere og trivselsmedarbejder fokus på, hvilke læringsmål eleverne er gået glip af gennem manglende fremmøde, og hvilke årsager der er til fraværet.

Samtalerne suppleres med aftaler om, hvordan eleverne skal indhente læringsmålene, og hvordan fremmødet kan blive mere stabilt.

Projektet vil gøre op med en tidligere praksis, hvor skolen udsendte automatiske fraværsbreve til eleverne, som oplyste om fraværprocent og konsekvenser. Elevernes feedback var, at fraværsbrevene virkede fremmedgørende. Den nye tilgang har som mål at styrke det dialogbaserede og håndholdte arbejde med øget gennemførelse.

### 8.5.3 Fokus på at hjælpe elever videre i uddannelsessystemet

Analysen viser, at elevernes overvejelser om at droppe ud ikke nødvendigvis handler om dårlig trivsel, men også kan handle om, at de gennemgår en afklaringsproces. I de tilfælde, hvor skolen og eleven kommer frem til, at den valgte uddannelse ikke er den rigtige, har skolerne fokus på, at eleverne ikke forlader uddannelsen til ingenting. Et godt samarbejde med eksterne partnere kan være vigtigt, når unge skal hjælpes videre. På Mercantec er de fx med i et uddannelsesnetværk, hvor ungdomsuddannelser i Viborg samarbejder om at gøre det så let som muligt for en ung at skifte ungdomsuddannelse. På andre skoler hjælper de eleverne videre gennem et nært samarbejde med Den kommunale ungeindsats (KUI). En trivselskonsulent fortæller:



Det sikkerhedsnet, vi laver under eleverne, er vigtigt, for at de gennemfører. De falder ikke ned et eller andet sted, fordi vi kender hinandens område, de falder heller ikke bare ud af skolen, uden der er gjort noget. I de 15 år, jeg har været her, har vi altid fulgt en elev til dørs og snakket med uddannelsesvejledningen i overgangen og sikret, at de skulle noget andet.

Trivselskonsulent, kombinationsskole

Som citatet ovenfor illustrer, medfører det systematiske arbejde med fravær, trivsel og øget gennemførelse, at skolerne ikke bare har fokus på at fastholde elever på den uddannelse, de er startet på, men derimod på at fastholde dem i uddannelsessystemet.

## 8.6 Organisatoriske tiltag med fokus på at skabe gode overgange

Et organisatorisk fokus på at skabe gode overgange er helt centralt i arbejdet med trivsel. Særligt overgangen fra GF2 til hovedforløbet har skolernes opmærksomhed, da denne overgang indeholder flere elementer, som kan være vanskelige for eleverne. Der er stor forskel på at befinde sig på en skole med mange muligheder for faglig og social støtte og på at være på en arbejdsplads, hvor forventninger, tempo og kultur ofte er ganske anderledes. Analysen viser, at skolerne har gode erfaringer med at understøtte elevernes overgang mellem skole og praktik gennem tæt dialog og samarbejde med virksomheder.

### 8.6.1 Dialog mellem skole og virksomheder giver gode vilkår for overgangen til praktik

Det kan styrke elevernes overgang til praktik, når skolen samarbejder tæt med virksomheder og faciliterer en dialog mellem elever og virksomheder. Skolerne arrangerer bl.a. virksomhedsbesøg, hvor eleverne kan besøge virksomheder, der tager lærlinge, og stille spørgsmål og dermed få idéer til, hvor de gerne vil i praktik.

Skolerne har også gode erfaringer med at invitere virksomheder ind til forskellige former for arrangementer på skolerne. Disse arrangementer kan have forskellige former og formål, men et fælles træk er, at de rummer en mulighed for dialog og for at bygge bro mellem elevernes skolehverdag og perioder med praktik. Udbyttet af aktiviteterne varierer, afhængigt af hvordan og hvornår virksomhederne inddrages. I nedenstående boks fremgår eksempler på arrangementer, hvor virksomheder på besøger skolerne.

## Eksempler på virksomhedssamarbejde

---

- Virksomhedsdag på GF2: Eleverne kan møde forskellige virksomheder. Virksomhedskontakten kan gøre elever klogere på, hvor de gerne vil i praktik, og kan hjælpe elever med at specificere, hvad der skal stå i deres ansøgning.
- Mesterdag på hovedforløbet: Mestre besøger skolen og ser, hvad elever laver, når de er i skoleforløb. Det giver god sammenhæng mellem praktik og skoleforløb, og mestrene kan give input til undervisningen og planlægge elevens opgaver efter, hvad der er på skemaet i skoleforløb.
- Debatarrangementer, fagtimer og foredrag: Virksomhedsrepræsentanter inviteres til at holde oplæg for eleverne, indgå i debatter om bestemt emne eller fortælle om sig selv og den virksomhed, de kommer fra. Udbyttet af arrangementerne afhænger af temaet, men kan fx give indblik i mulige karriereveje, arbejdspladsers forventninger til lærlinge, eller de kan være et supplement til et aktuelt tema, som eleverne arbejder med, fx arbejdskultur.

De brobyggende aktiviteter mellem skole og virksomheder er en væsentlig del af det organisatoriske arbejde med trivsel, og alle tre eksempler i ovenstående boks rummer vigtige elementer. På den ene side er det vigtigt, at eleverne bliver afklarede med, hvor de gerne vil i praktik, og hvordan får en elevplads. På den anden side er det vigtigt med forventningsafstemning mellem virksomheder, elever og skoler: Eleverne skal være forberedt på de forventninger, virksomhederne har til dem, men virksomhederne har også brug for at vide, hvad eleverne lærer i deres skoleperioder, så der er en fornuftig balance mellem virksomhedernes forventninger til eleverne og det, eleverne har lært/skal kunne, når de starter i praktik. Af disse årsager er det meget vigtigt, at man som ledelsen prioriterer kontakten med praktikvirksomheder højt.

## Appendiks A – Litteraturliste

Altinget. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. Lokaliseret d. 22. april 2021 på: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjA9pj6jaPwAhWthf0HHSLOAkAOFjAAegQIBhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.altin-get.dk%2Fmisc%2F140224%2520Aftaletekst.pdf&usg=AOvVaw10MRRuGxAF5TBrOOpDEan8>.

Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab: en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020a). *Elektivselmålingen på erhvervsuddannelserne, 2018*. (Senest opdateret: 26.11.2020). Lokaliseret 22. april 2020 på: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elektivselmaalinge-paa-erhvervsuddannelserne>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020b). *Elektivselmålingen på erhvervsuddannelserne, 2019*. (Senest opdateret: 26.11.2020). Lokaliseret 22. april 2020 på: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elektivselmaalinge-paa-erhvervsuddannelserne>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020c). *Beregning af indikatorer i trivselsmålingen på EUD* (Senest opdateret: 26.11.2020). Lokaliseret 22. april 2020 på: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elektivselmaalinge-paa-erhvervsuddannelserne>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2015). *Opsummerende notat om resultater af elektivselmålingerne på EUD, 2015*. (Senest opdateret: 26.11.2020). Lokaliseret d. 19. februar 2021 på: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elektivselmaalinge-paa-erhvervsuddannelserne>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr. 1619 af 27/12/2019. Lokaliseret 27. april 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1619>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Datadokumentation for Elektivsel EUD*. Børne og Undervisningsministeriets Datavarehus. Lokaliseret 27. april på: [https://uddannelsesstatistik.dk/Documents/Erhvervsuddannelser/Datadokumentation/DVH\\_Erhvervsuddannelser\\_Elevtrivsel.pdf](https://uddannelsesstatistik.dk/Documents/Erhvervsuddannelser/Datadokumentation/DVH_Erhvervsuddannelser_Elevtrivsel.pdf).

Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Volume II: evaluating policy impact. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, 58.

Danmarks Statistik. (2019). *Erhvervsuddannelser i Danmark*. Lokaliseret 22. april 2021 på: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=32526&sid=erhvervsuddannelser%20i%20danmark%202019>.

Danmarks Statistik. (2020). *Frafald på 43 pct. på erhvervsuddannelserne – Tilgang og afgang fra uddannelsesgrupper 2018/2019, Uddannelse og Viden*. Nyt fra Danmarks Statistik (12. marts 2020 - Nr. 98). Lokaliseret 22. april 2021 på: [www.dst.dk/nyt/30304](http://www.dst.dk/nyt/30304).

Danmarks Statistik. (2021). *Størst frafald på erhvervsuddannelserne – Tilgang og afgang fra uddannelsesgrupper 2018/2019, Uddannelse og Viden*. Nyt fra Danmarks Statistik (9. april 2021 - Nr. 130). Lokaliseret 22. april 2021 på: [www.dst.dk/nyt/32549](http://www.dst.dk/nyt/32549).

Dyssegaard, Camilla Brørup et al. (2014). *Virkningsfuld undervisning, praktik og vejledning på erhvervsuddannelserne. En forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelses-forskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

EVA. (2019a). *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne – en registerundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2019b). *De fagprofessionelles perspektiv på SPS*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

EVA. (2019c). *Klasseledelse i gymnasiet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2019d). *Elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2021). *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne – Hovedrapport*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., & Freeman, E. (2009). Inter-relationships between coping, school connectedness and well-being. *Australian Journal of Education*, 53 (3), 261-276.

Hansen, H. R., Henningsen, I., & Kofoed, J. (2014). When classroom culture tips into bullying. I: Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (red.), *School Bullying: New Theories in Context*. (s. 267-293). New York: Cambridge University Press.

Hutters, C., & Murning, S. (2014). *Klasserumskultur, inklusion og fraværsbekæmpelse*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.

Knoop, H. H., Holstein, B. E., Viskum, H., & Lindskov, J. M. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen*. Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Lasgaard, M. (2010). Ensom i en social verden. *Psyke & Logos*, 31 (1), 26.

Munk, M. D., Bohn, L., & Baklanov, N. (2015). *Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler*. Aalborg Universitetsforlag.

Niclasen, J., Lund, L., & Obel, C. (2016). *Indsatser der fremmer mental sundhed hos børn og unge: Et systematisk litteraturstudie af internationale undersøgelser*. Aarhus: Center for Sundhedssamarbejde, Aarhus Universitet.

- Nielsen, A. M., & Lagermann, L. C. (2017). *Stress i gymnasiet: hvad der stresser gymnasielever og hvordan forebyggelse og behandling virker med 'Åben og Rolig for Unge'*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, L., & Meilstrup, C. (2009). *Fremme af psykisk trivsel blandt skoleelever: Videnskabelig baggrund for Projekt Optur*. København: Syddansk Universitet.
- Postholm, M.B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid. *Tidskriftet FoU i praksis*, (årg. 8, nr. 2), pp.89-103.
- Rambøll. (2016). *En systematisk kortlægning af viden vedr. klare mål (eud)*. Rambøll.
- Rambøll & NCK. (2017). *Slutevaluering. Evaluering af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats*.
- Rump, A. Ø. & Aarkrog V. (2016). *Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelserne*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd. (2016). *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København. Rosendahls a/s.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. (2015). *Ungdomsprofilen 2014*. (Elektronisk udgave). Lokaliseret 22. april 2020 på: <https://www.sdu.dk/da/sif/forskning/projekter/ungdomsprofilen>.
- Sundhedsstyrelsen. (2018). *Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. (Elektronisk udgave). Lokaliseret 22. april 2020 på: <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/danskernes-sundhed-den-nationale-sundhedsprofil-2017>.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Forskningkortlægning, undervisningsmiljø og trivsel*. København: Undervisningsministeriet.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2007). *Lærerroller i praksis*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systime Academic.



## Appendiks B – design og metode

Dette metodeappendiks rummer en beskrivelse af de datakilder og analyser, der indgår i rapporten "Elevtrivsel på erhvervsuddannelser". Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i perioden august 2020 – april 2021.

Undersøgelsen baserer sig på en række forskellige datakilder, der tilsammen har haft til formål at belyse undersøgelsesspørgsmålene (se afsnit 2.3). Undersøgelsen rummer følgende datakilder:

- **Kvantitativ forundersøgelse** af udviklingen i scoren på ETU'en fra 2015-2018 opdelt på institutioner, hovedområder og uddannelser
- **Kvalitativ forundersøgelse** i form af screeningstelefoninterview med 12 erhvervsskoler udvalgt på baggrund af den kvantitative forundersøgelse
- **Registeranalyser** af sammenhængen mellem elevtrivsel og frafald samt kvantitativ beskrivelse af elever, der scorer lavest på ETU'en
- **Kvalitativ caseanalyse** med casebesøg på udvalgte erhvervsskoler samt supplerende telefoninterviews, herunder kvalitative interview med ledere, trivselsmedarbejdere, lærere og elever på tekniske, merkantile og sosu-uddannelser.

### Kvantitativ forundersøgelse

Der er forud for registerundersøgelse og casebesøg foretaget en kvantitativ forundersøgelse med henblik på at bibringe viden om det overordnede trivselsbillede på erhvervsuddannelserne ved at identificere central udvikling over tid og forskelle i trivsel mellem institutioner, uddannelser og hovedområder. Denne forundersøgelse havde desuden til formål at understøtte udvælgelsen af institutioner til casebesøg.

Forundersøgelsen bygger på et udtræk fra Børne- og Undervisningsministeriets opgørelser af de aggregerede resultater fra ETU'en på erhvervsuddannelserne fra 2015-2018. Data er tilgængelig på uddannelsesstatistik.dk. Alle analyser er dermed også opgjort på aggregeret niveau, dvs. gennemsnit på tværs af alle individuelle besvarelser inden for hhv. regioner, institutioner, uddannelser, hovedområder og forløb.

Undersøgelsen bestod af tabeller og krydstabeller med gennemsnit af trivselsparametrene *egen indsats og motivation, læringsmiljø, velbefindende, egne evner, fysiske rammer* og den samlede indikator fordelt på følgende forhold:

- Udvikling i trivsel fra 2015-2018
- Trivsel fordelt på regioner

- Trivsel fordelt på institutioner
- Trivsel på de 20 største uddannelser (defineret ved flest elever)
- Trivsel på grundforløb 1 vs. grundforløb 2.

Alle trivselsfordelinger er desuden blevet fordelt yderligere over år (2015-2018) for at tydeliggøre udviklingen i trivsel. Endelig er der foretaget signifikanstests på udvalgte sammenhænge.

## Kvalitativ forundersøgelse

Den kvalitative forundersøgelse bestod af 12 screeninginterview med ledelsesrepræsentanter og trivselsmedarbejdere på udvalgte skoler. Formålet med screeninginterviewene var at identificere cases med interessante indsatser, strategier, aktiviteter el.lign. på trivselsområdet til at indgå i den videre caseundersøgelse ifm. projektet. De 12 skoler, der indgik i screeningen, blev udvalgt på grund af skolens score på ETU'en fra 2015-2018 samt ud fra anbefalinger fra ekspertgruppen og overvejelser om spredning på geografi og institutionstype (primært uddannelsesudbud).

Screeninginterviewene blev foretaget over Skype og varede mellem 30 og 45 min.

Deltagere til screeninginterviewene blev udvalgt i samarbejde mellem skolernes ledelse og EVA ud fra overvejelser om repræsentation af personer med indblik i både overordnede strategiske overvejelser ifm. trivselsindsatserne på skolerne og i de mere konkrete tiltag på skolerne. Ledelsesniveauet varierede fra skole til skole, fx direktør, uddannelseschef, kvalitetschef, uddannelsesleder. Trivselsmedarbejdere varierede også fra SPS-koordinatorer til praktikpladskonsulenter, trivselskonsulenter, vejledere mv.

På baggrund af de 12 screeninginterview blev udvalgt seks caseskoler.

## Registeranalyser

Undersøgelsens registeranalyser bidrager til at svare på undersøgelsesspørgsmålet om, hvilke mønstre der kan identificeres ift. elevers trivsel på EUD, ved dels at se på, hvilke sammenhænge der kan konstateres mellem trivsel og frafald, og dels hvad der karakteriserer de elever, der trives dårligst på EUD. Registeranalysen er således delt i to delanalyser:

1. En regressionsanalyse af sammenhænge mellem trivsel og frafald undersøgt
2. En deskriptiv kortlægning af, hvad der karakteriserer de elever der trives dårligst på EUD, ved at se på sociodemografi og fordeling på udvalgte spørgsmål i ETU'en.

## Datakilder og population

Undersøgelsen bygger på oplysninger fra Elevtrivselsundersøgelsen på EUD (ETU'en) i perioden 2015-2019 fra Styrelsen for IT og læring, koblet til udtræk fra befolkningsregisteret (BEF), elevregisteret (KOTRE), familieindkomregisteret (FAIK), uddannelsesregisteret (UDDA) samt grundskolekarakterregisteret (UDFK) i Danmarks Statistik (DST).

Hovedpopulationen er defineret som elever, der har gået på en erhvervsuddannelse i perioden 2015-2019 trukket fra elevregistret (KOTRE) i Danmarks Statistik samt har besvaret ETU'en mindst

én gang gennem deres uddannelsesforløb. For elever, der har svaret på ETU'en på flere forskellige uddannelsesforløb inden for samme år, gælder det, at kun besvarelser fra det seneste uddannelsesforløb medtages i analysen. I begge delanalyser gælder det, at eleven skal have besvaret nok spørgsmål til at udregne en trivselsscore for de seks indikatorer, men ikke behøver at have svaret på samtlige spørgsmål i ETU'en (se afsnit om ETU'en for beskrivelse af udregning af indikatorerne).

*I første delanalyse* af sammenhængen mellem trivsel og frafald er populationen afgrænset til kun at indeholde elever, der har samtlige baggrundsoplysninger registreret, således at analyseudvalget er fast gennem denne analyse.

*I anden delanalyse* er populationen opdelt i hhv. de 5 % elever, der trives dårligst på EUD, og de resterende 95 % elever, der trives bedst på EUD. I denne analyse er populationen ikke betinget af, at eleven skal have registreret alle baggrundsoplysninger, der indgår i denne analyse. Derfor varierer n i denne delanalyse. Analysen af de 5 % af eleverne, der trives dårligst på EUD er udregnet på tværs af scoren for årene 2015-2019. Da scoren på den samlede trivselsindikator var en smule lavere i 2019 (3,8 i 2019 sammenlignet med 4,0 fra 2015-2018) er der en lille overrepræsentation af elever, der har besvaret spørgeskemaet i 2019, i denne analyse.

## **Elevtrivselsundersøgelsen (ETU'en)**

Elevtrivselsundersøgelsen på EUD (ETU'en) er en national spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne på landets erhvervsuddannelser. Undersøgelsen gennemføres på samtlige erhvervsuddannelser årligt og blev første gang gennemført i efteråret 2015. Undersøgelsen i tilhørende rapport bygger på data fra elevtrivselsundersøgelsen fra 2015 til og med 2019.

ETU'en består af 34 spørgsmål til alle elever (både elever på grundforløbet, på hovedforløbet med en praktikaftale og på hovedforløbet, der er i skolepraktik). På baggrund af disse spørgsmål har man ved hjælp af en faktoranalyse (principal component analyse med promax rotation) udvundet fem bagvedliggende faktorer, som udgør de såkaldte trivselsindikatorer. De fem indikatorer er:

1. Egne evner og motivation
2. Læringsmiljø
3. Velbefindende
4. Egne evner
5. Fysiske rammer.

Alle indikatorer måles på en skala fra 1-5, hvor 1 er det laveste niveau af trivsel, og 5 er det højeste niveau. På baggrund af disse fem indikatorer beregnes også en samlet indikator med samme skala (1-5). Ud over de fem trivselsindikatorer indeholder ETU'en otte spørgsmål om praktik/skolepraktik til elever på hovedforløbet. Disse spørgsmål danner baggrund for en ekstra indikator, nemlig praktik-indikatoren:

1. Praktik.

Denne indikator indgår ikke i beregningen af den samlede indikator, da det kun er hovedforløbs-elever, der har svaret på spørgsmål ang. Praktik.

## Udregning af indikatorer

Indikatorerne beregnes som sumindeks, hvor der tages et gennemsnit af de spørgsmål, der hører til hver indikator. Der beregnes en samlet indikator for generel trivsel på baggrund af de 28 spørgsmål, der indgår i indikator 1-5 (STIL, 2020, s. 7-8). Respondenter, der har svaret på mindre end halvdelen af spørgsmålene inden for hver indikator, frasorteres. For respondenter, der har svaret på mere end halvdelen af spørgsmålene inden for hver indikator – men ikke alle – udregnes gennemsnittet for de spørgsmål, der er besvaret.

Alle spørgsmål antages at være lige vigtige, hvorfor alle spørgsmål vægter ens i de enkelte såvel som den samlede indikator. For yderligere informationer om indikatorer se notatet fra Styrelsen for Læring og IT (STIL, 2020).

Fordi der udregnes enkelte trivselsindikatorer for alle respondenter, som har besvaret minimum 50 % af de spørgsmål, som danner grundlag for hver af indikatorerne, forekommer der tilfælde af respondenter i analyseudvalget, som ikke har besvaret enkelte spørgsmål i ETU'en, men som stadig indgår i analyser med trivselsindikatorer.

## Operationalisering af variable

### Trivsel

Trivsel defineres i den kvantitative del af analysen alene ud fra ETU'ens definition. Se afsnit om beskrivelse af ETU'en for mere information.

### Frafald

Oplysninger om frafald stammer fra uddannelsesregisteret i Danmarks Statistik (KOTRE) og er defineret ud elevens AUDD-kode. Frafald defineres som frafald uden skift, dvs. at en afbrydelse af et uddannelsesforløb, der fortsættes på en anden institution eller anden uddannelse kort tid efter, også tælles som frafald. Frafald opgøres efter et år. Elever, der ikke har gået på en uddannelse i et år, frasorteres således denne del af analysen. Frafald operationaliseres som en binær variabel hvor værdien 1 = frafald og 0 = ikke-fracald. Der skelnes således ikke mellem elever, der har færdiggjort uddannelsen, og elever, der stadig er i gang med uddannelsen, under værdien 0. Frafald opgøres endvidere pr. forløb (dvs. på enten grundforløb 1, grundforløb 2 eller hovedforløb) og ikke pr. samlede uddannelsesforløb. Derved tages der ikke højde for evt. frafald senere i uddannelsesforløbet, fx hvis en elev har gennemført GF2 og senere frafalder hovedforløbet, vil eleven tælle både som gennemført (for GF2) og frafaldet (for hovedforløbet).

### Herkomst

Information om herkomst stammer fra befolkningsregisteret i Danmarks Statistik. Herkomst er konstrueret ud fra variablene "OPR\_LAND" og "IE\_TYPE" og har følgende udfald i analysen:

- Elever af dansk herkomst samt vestlig herkomst (herunder både indvandrere og efterkommere)
- Elever af ikke-vestlig herkomst (herunder både indvandrere og efterkommere).

Ikke-vestlige lande omfatter de europæiske lande Albanien, Bosnien- Hercegovina, Hviderusland, Jugoslavien, Kosovo, Makedonien, Moldova, Montenegro, Rusland, Serbien, Sovjetunionen, Tyrkiet og Ukraine; alle lande i Afrika, Syd- og Mellemerika og Asien; alle lande i Oceanien (på nær Australien og New Zealand); statsløse.

## Grundskolekarakterer

Oplysninger om grundskolekarakterer stammer fra registeret "Grundskolekarakterer" (UDFK) fra DST. Der er genereret et vægtet gennemsnit med udgangspunkt i karakterer fra afgangsprøven i dansk og matematik for 9. klasse.

## Forældres uddannelse

Oplysninger om hhv. mors og fars højeste fuldførte uddannelse stammer fra registeret "Højeste fuldførte uddannelse (forløb)" i DST. På den baggrund er der dannet en samlet uddannelsesvariabel for forældrene, der antager følgende kategorier:

- Begge forældre har grundskole som højeste fuldførte uddannelse.
- Mindst én af forældrene har højest en gymnasial uddannelse (GYM). Den anden forælder har en tilsvarende eller lavere uddannelse.
- Mindst én af forældrene har højest en erhvervsfaglig uddannelse (EUD). Den anden forælder har en tilsvarende eller lavere uddannelse. Her er GYM klassificeret som en lavere uddannelse end EUD, da EUD er en erhvervskompetencegivende uddannelse.
- Mindst én af forældrene har højest en kort videregående uddannelse (KVU). Den anden forælder har en tilsvarende eller lavere uddannelse.
- Mindst én af forældrene har højest en mellemlang videregående uddannelse (MVU). Den anden forælder har en tilsvarende eller lavere uddannelse.
- Mindst én af forældrene har højest en lang videregående uddannelse (LVU). Den anden forælder har en tilsvarende eller lavere uddannelse.

Der er i den samlede variabel for forældres uddannelse tilladt at én af forældrene er missing på uddannelse.

## Forældres beskæftigelse

### Uddannelsesdel

Oplysninger om uddannelsesforløb herunder uddannelsesdel stammer fra elevregisteret (KOTRE). Med uddannelsesdel menes, hvilket forløb på erhvervsuddannelsen elever var på, da de besvarede ETU'en. Her skelnes mellem:

- Grundforløb 1
- Grundforløb 2
- Hovedforløb.

Elever, der startede deres uddannelse før erhvervsuddannelsesreformen i 2015, falder ind under grundforløb 2. Det samme gælder elever, som er registreret på et EUD/EUX studiekompetenceforløb.

### Tid fra uddannelsesstart til besvarelse på ETU'en

Indledende analyser viser, at elevernes besvarelser i ETU'en bliver mere kritiske desto længere tid, de har gået på uddannelsen. For at tage højde for tiden mellem uddannelsesstart og besvarelse på ETU'en er der genereret en variabel bestående af startdato for uddannelse trukket fra dato for besvarelse på ETU'en. Denne variabel er brugt som kontrolvariabel i frafaldsanalyserne.

## Analyser

Som beskrevet er registeranalysen opdelt i to delanalyser, som nedenfor gennemgås separat.

### Sammenhæng mellem trivsel og frafald

Til analysen af sammenhæng mellem trivsel og frafald er der brugt en logistisk sandsynlighedsmodel (logistisk regression med binært output mellem 0 og 1). På baggrund af denne model er der udregnet gennemsnitlige sandsynligheder for frafald for scorer 1-5 på den samlede trivselsindikator.

Alle resultater fra regressionsmodellerne i analysen af sammenhængen mellem trivsel og frafald præsenteres i kurvediagrammer som forudsagte sandsynligheder, som omregner parameterestimaterne fra regressionsmodellerne til sandsynligheder for den undersøgte interessevariabel (Y). Alle forudsagte sandsynligheder i analyserne er udregnet at means, hvilket vil sige, at alle kontrolvariable holdes konstant på gennemsnittet for den givne kontrolvariabel. På den måde er de forudsagte sandsynligheder udtryk for sandsynlighederne for  $Y = 1$  (succes/frafald) for hhv. trivselsscore  $= X_1, \dots, X_5$  for en "statistisk gennemsnitsperson", der er udregnet som gennemsnittet af alle kontrolvariablene i modellen. Derfor er niveauet for den udregnede sandsynlighed ikke nødvendigvis meningsgivende i sig selv. Det er i stedet forskellene mellem de forudsagte sandsynligheder for de forskellige scorer i trivsel, der er det interessante at fortolke på i disse analyser.

Frafaldsanalysen blandt de elever, der har besvaret ETU'en mellem 2015-2019, viser, at andelen af elever, der er faldet fra på et forløb på EUD efter 12 måneder er 7 % (se tabel B1). Dette frafaldstal er markant lavere, end hvad tidligere undersøgelser har vist, at frafaldsniveauet ligger på på EUD (se fx Danmarks Statistik, 2020), hvilket hænger sammen med undersøgelsestidspunktet for ETU'en. For at besvare spørgeskemaet til ETU'en skal eleverne have gået på uddannelsen i noget tid (i gennemsnit omkring 100 dage) og altså ikke være faldet fra uddannelsen i denne periode. Sammenholdt med det faktum, at der er størst risiko for at falde fra på en erhvervsuddannelse i løbet af de første 3-6 mdr. af uddannelsen (Danmarks Statistik, 2019), vil de elever, der svarer på spørgeskemaundersøgelsen naturligt have lavere sandsynlighed for frafald sammenlignet med den samlede elevgruppe på EUD, alene fordi eleverne for at svare på ETU'en ikke skal være faldet fra uddannelsen. På den måde er der en selektion i, hvem der svarer på spørgeskemaet. Analyserne af frafald skal derfor nærmere læses med henblik på at forstå sammenhængen mellem trivsel og frafald end med henblik på de konkrete frafaldsprocenter.

**TABEL B.1**

### Elevfrafald blandt EUD-elever, der har besvaret ETU'en

	Antal	Procent
Ikke frafaldet	132.855	93 %
Frafaldet	10.095	7 %
Total	142.950	100 %

Kilde: Danmarks statistik (KOTRE) samt elevtrivselsundersøgelse blandt erhvervsuddannelser af Børne- og Undervisningsministeriet.

Note: Tabellen indeholder oplysninger om EUD-elever, der har besvaret ETU'en mellem 2015-2019. Frafald defineres som frafald inden for 12 måneder efter påbegyndt uddannelsesforløb.

## Deskriptiv kortlægning: Hvem trives dårligst?

I den deskriptive undersøgelse af, hvilke elever der trives dårligst, er analyseudvalget inddelt i 20 kvantiler på baggrund af deres score på den samlede trivselsindikator. På dette grundlag er de 5 % af eleverne, som scorede lavest på den samlede trivselsindikator, udvalgt til nærmere analyse i sammenligning med den resterende elevgruppe, som altså udgør 95 % af den samlede elevgruppe.

I de kortlæggende deskriptive analyser er data analyseret med tabeller samt t-test, når der testet for, om der er signifikante forskelle på elevandele mellem gruppen på de 5 % af eleverne med lavest trivselsscore og de resterende 95 %.

På grund af et relativt lille analyseudvalg blandt de 5 % elever, der scorer lavest på ETU'en, har vi tilladt, at n varierer i analyserne opdelt på baggrundskarakteristika, alt efter hvilke baggrundskarakteristika der opdeles på. Nedenfor ses overblik over totalen for alle karakteristika for hhv. de 5 % elever, der trives dårligst og den resterende elevgruppe:

**TABEL B.2**

### Totaler for hhv. 5 % og 95 % elevgruppe på forskellige karakteristika

	5 % elever, der trives dårligst	Resterende 95 % elevgruppe
ETU	10.453	198.785
Køn	9.465	172.197
Forældres uddannelse	9.122	162.528
Fars beskæftigelsesstatus	6.653	112.889
Karakterer	7.413	121.665
Etnisk herkomst	9.465	172.197
Alder	9.465	172.197

Kilde: Danmarks Statistik (BEF, UDD, UDFK, RAS) samt elevtrivselsundersøgelse blandt erhvervsuddannelser af Børne- og Undervisningsministeriet, 2015-2019.

## Kvalitativ caseanalyse

### Udvælgelse af interviewpersoner

Det varierer fra caseskole til caseskole, hvilke ledelsesrepræsentanter og trivselsmedarbejdere der deltog i gruppeinterviewet, samt hvor mange der deltog fra hver gruppe. Ledelsesrepræsentanter har varieret fra øverste ledelseslag til ledere af specifikke indsats på caseskolerne, fx kvalitet, udvikling og/eller vejledning. Ledelsesrepræsentanter har været: direktør, vicedirektør, rektor (for EUX), vejledningschef, uddannelseschef, uddannelsesleder og kvalitetschef. Trivselsmedarbejdere har fx været vejledere, praktikpladskonsulenter, udviklingskonsulenter, kvalitetskonsulenter, SPS-medarbejdere, skolekoordinatorer, mentorer og trivselskonsulenter. Udvælgelsen af deltagere i gruppeinterviewene med ledelsesrepræsentanter og trivselsmedarbejdere er sket i samarbejde mellem de enkelte caseskoler og EVA. Det har været et styrende udvælgelsesprincip for EVA, at deltagere i gruppeinterviewet med ledelse og trivselsmedarbejdere skulle have indsigt i de strategiske overvejelser og indsats ifm. trivselsarbejdet på de enkelte caseskoler samt det konkrete arbejde med trivslen på skolen. Derfor interviewes ledelse og trivselsmedarbejdere sammen.

## **Kvalitative analyser**

De kvalitative analyser, der skal besvare undersøgelsesspørgsmål 2 om, hvordan skolerne arbejder med at understøtte elevernes trivsel, bygger på en frameworkanalyse. Frameworktilgangen gør det muligt både at se analytiske temaer inden for cases og informantgrupper, men også på tværs af caseskoler, informanttyper og temaer.



## **Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne**

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Foto: COLOURBOX

ISBN (www) 978-87-7182-550-3

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)