



# Kvalitet der kan ses

Undervisningsministeriet 2000

# Kvalitet der kan ses

## Kvalitet der kan ses

1. udgave, 1. oplag, 1600 eks.  
ISBN 87-603-1806-6  
ISBN (WWW) 87-603-1808-2

Udgivet af Undervisningsministeriet  
September 2000

Bestilles (UVM 01 2-124) hos  
Undervisningsministeriets Forlag  
Strandgade 100D  
1401 København K  
Tlf. 3392 5220  
Fax. 3392 5219  
E-mail: [Forlag@uvm.dk](mailto:Forlag@uvm.dk)  
eller hos boghandlere

Tryk:



Trykt på svanemærket papir med vegetabiliske farver.  
Trykt af J.H.Schultz Grafisk A/S, som har licens til brug af svanemærket,  
er ISO 14001 miljøcertificeret og ISO 9002 kvalitetscertificeret.

# Forord

Projektet "Kvalitet der kan ses" er et forsøg på at belyse kvaliteten i det danske uddannelsessystem. Til dette formål er der inddraget en række forskellige områder, der hver for sig og tilsammen kan bidrage til at tegne et billede af kvaliteten af det danske uddannelsessystem. Hovedformålet er at skabe et grundlag for fortsatte forbedringer, så uddannelsessystemet kan følge med og tilpasse sig samfundets behov og udvikling.

Vi har udvalgt 7 uddannelsespolitiske målsætninger eller "kvalitetsmålsætninger" samt 5 rammevilkår/forudsætninger. De sidste udgør vigtige forudsætninger for, at "kvalitetsmålsætningerne" kan opfyldes. Målsætningerne og rammevilkårene belyses ved hjælp af et antal indikatorer. I publikationen er der forsøgt anvendt såvel målbare som ikke-målbare faktorer til at belyse udvalgte sider af uddannelsessystemet. Målsætningerne belyses gennem en række "indikatorer", der skal forstås bredt, idet de også refererer til mere kvalitative forhold. Projektets metode blev præsenteret i et hæfte fra december 1998, hvor alle indikatorerne blev nærmere beskrevet.

Udgangspunktet for projektet har været, at der udelukkende anvendes materiale, som ministeriet i forvejen har adgang til. Det er derfor vanskeligt at drage håndfaste konklusioner af denne første konkretiserede version af "Kvalitet der kan ses". Metoden og datagrundlaget er endnu for uudviklet og ufuldstændigt. På en række områder har der ikke været et datagrundlag, der kunne dokumentere den valgte indikator, eller som kun delvis belyser den. Vi har derfor ikke her beskrevet alle de indikatorer, der kan belyse de enkelte målsætninger og rammevilkår. I fremtidige udgivelser af "Kvalitet der kan ses" vil disse og muligvis andre indikatorer blive inddraget.

Det er naturligvis ikke muligt - eller ønskeligt - at give en samlet "karakter" for uddannelsessystemets kvalitet, men vi har forsøgt at udvælge centrale sider af den komplekse verden, som uddannelsessystemet udgør.

I sammenfatningen forrest i publikationen har vi knyttet forbindelsen mellem resultaterne af kvalitetsanalyserne og de uddannelsespolitiske initiativer, der er taget, og som forventes at påvirke kvaliteten i uddannelsessystemet i en positiv retning, når de har fået tid til at virke.

Jeg håber, at publikationen kan inspirere til fortsat udvikling af metoder til vurdering af uddannelsessystemets kvalitet. Ikke mindst ser jeg frem til, at publikationen kan inspirere den uddannelsespolitiske debat.

Berrit Hansen

Ivan Sørensen

# Indholdsfortegnelse

## **3 Forord**

## **8 Sammenfatning og initiativer**

8 Status for de overordnede målsætninger

12 Status for de overordnede forudsætninger/rammevilkår

## **16 Introduktion og metode**

16 Måling af kvalitet

17 Projektet "Kvalitet der kan ses"

18 Metode

21 Målsætninger og forudsætninger/rammevilkår

## **Målsætninger**

## **23 A. Uddannelse til alle**

23 Tilgang og bestand

28 Andel af unge med ungdoms- og erhvervskompetencegivende uddannelse

30 Praktikpladser

## **33 B. Højt fagligt niveau i undervisningen**

33 Evalueringer

40 Internationale kvalitetsmålinger og sammenligninger

43 Fastansatte undervisere

## **46 C. Sammenhæng i uddannelsessystemet**

46 Overgangsfrekvenser

52 Optagne og afviste ansøgere til videregående uddannelser

Merit og brobygning

**57 D. Højt uddannelsesniveau**

- 57 Befolkningens uddannelsesprofil
- 61 Forventet antal år i uddannelsessystemet
- 61 Andel af 30-årige med en videregående uddannelse
- 62 De voksnes almene kvalifikationer

**66 E. Vækst og udvikling**

- 66 Ledighed og flaskehalse i uddannelsesmæssigt perspektiv
- 69 Andel af beskæftigede i voksen- og efteruddannelsessystemet
- 71 Overgang fra uddannelse til "omverdenen"
- 72 Aftagerundersøgelser

**75 F. Ressourcerne skal udnyttes effektivt**

- 75 Fuldførelsestid og studietid før frafald
- 78 Uddannelsesmæssig baggrund, studieskift og dobbeltuddannelse
- 80 Alder ved påbegyndelse af uddannelse
- 81 Udgift pr. fuldtidsstuderende pr. år
- 83 Studenter- eller elevårsværk pr. underviserårsværk

**85 G. Motivation for fortsat uddannelse**

- 85 Kønsopdelte overgangsfrekvenser
- 87 Ventetid før studiestart
- 89 Motivation for fortsat uddannelse – mulighed for godskrivning
- 92 Aktiviteten på voksen- og efteruddannelsesområdet

**Forudsætninger/rammevilkår**

**95 H. Kvalificerede og motiverede lærere og ledere**

- 95 Lærernes faglige forudsætninger
- 99 Udbud og anvendelse af efter- og videreuddannelse
- 103 Elevernes vurdering af underviserne
- 106 Grunduddannelse og pædagogiske kvalifikationer for ledere

<b>111</b>	<b>I. Kvalificerede og motiverede elever og studerende</b>
111	Fuldførelsesprocenter
118	Elevers og studerendes arbejdsindsats
<b>120</b>	<b>J. Udviklingsorientering</b>
120	Handlingsplaner
121	Lokale procedurer for kvalitetssikring
127	Omfang af internationalisering
<b>129</b>	<b>K. Økonomiske og fysiske rammer</b>
129	Ressourceforbruget til uddannelse
131	Udgifter til løn og andet
132	Ressourcer til efter- og videreuddannelse af voksne
134	Antal studerende/elever pr. tidssvarende computer
136	Integration af informations- og kommunikationsteknologi i undervisningen
<b>139</b>	<b>L. Støttefunktioner</b>
139	Ressourcer til studie- og erhvervsvejledning
141	De studerendes/elevernes indkomstforhold og erhvervsarbejde
144	Godtgørelse i forbindelse med voksen- og erhvervsarbejde
<b>146</b>	<b>Executive summary</b>
<b>155</b>	<b>Litteraturliste</b>
<b>159</b>	<b>Register over figurer og tabeller</b>



# Sammenfatning og initiativer

## **Status for de 7 overordnede målsætninger**

"Kvalitet der kan ses" viser, at der på en række områder er en positiv udvikling i gang i forhold til de målsætninger, der er stillet op. I forhold til målsætningen om, at uddannelsessystemet skal tilbyde **uddannelse til alle**, fremgår det, at en stadig større andel får en uddannelse efter grundskolen, i større omfang dog piger end drenge. Det er ikke mindst de gymnasiale uddannelser, der har tiltrukket en større andel af de unge, hvorimod de erhvervsfaglige uddannelser modtager en faldende andel.

Det er et positivt træk, at en stigende gruppe af de uddannelsessøgende bygger videre på deres ungdomsuddannelse og gennemfører en kort, en mellemlang eller en lang videregående uddannelse, idet det samlede antal er steget med 32% i de sidste 10 år.

For den gruppe unge, der ønsker en praktikplads, er situationen dog ikke tilfredsstillende, selvom flere har fået mulighed for optagelse på skolepraktik. For at øge antallet af praktikaftaler er der i foråret 2000 indgået en aftale mellem arbejdsmarkedets parter og regeringen. Hensigten er, at der inden år 2004 oprettes yderligere 5.000 praktikpladser, så der hvert år kan indgås 36.000 uddannelsesaftaler.

Den politisk formulerede målsætning er, at 90-95% skal gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Denne målsætning er endnu ikke opfyldt, selvom udviklingen går i den rigtige retning. Af uddannelsesprofilen 1998 fremgår, at lidt under 20% af de unge ikke får en ungdomsuddannelse. De mere individuelt tilrettelagte ungdomsuddannelser som den frie ungdomsuddannelse (fuu), erhvervsgrunduddannelsen (egu) og produktionsskoleforløbene er med til at sikre, at der også er et tilbud til de elever, der ikke har ressourcer eller ikke er motiverede til i første omgang at følge en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Med disse ordninger synes vigtige ungdomsgrupper at være nået.

Der er også et stykke vej endnu, inden målsætningen om, at 50% af de unge får en videregående uddannelse, er nået. Ifølge uddannelsesprofilen 1998 er det 40%, der fuldfører en videregående uddannelse. Beslutningen om at revidere de korte videregående uddannelser og samle dem i 15 hovedgrupper synes efter ansørgertallene i juli 2000 at dømme at blive endog meget godt modtaget af de uddannelsessøgende. På samme måde forventes oprettelse af centre for videregående uddannelser (CVU'er) at styrke de mellemlange videregående uddannelser.

For at nå de opstillede målsætninger er der god grund til fortsat at udvikle uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet bør indeholde tilbud til de fortsat store grupper, der ikke har fået en uddannelse ud over grundskolen og til de grupper, der ønsker at bygge videre på deres nuværende uddannelse.

Der synes i befolkningen at være en stærk **motivation til fortsat uddannelse**. Det viser sig bl.a. ved, at et stigende antal fortsætter uddannelsesforløb i form af voksen- og efteruddannelse.

Folketingets vedtagelse af Voksen- og Efteruddannelsesreformen (VEU-reformen) i juni 2000 er et vigtigt bidrag til at styrke uddannelsesmulighederne for de personer, der tidligt forlod skolen, og som senere ønsker at forbedre deres mere elementære boglige færdigheder. Men reformen er også vigtigt for den gruppe, der ønsker en formel erhvervskompetence på erhvervsuddannelsesniveau eller højere.

Reformen betyder en mere smidig og effektiv afklaring og godskrivning af de kompetencer, der opnås i arbejdslivet. Den skal bidrage til at gøre det lettere og hurtigere at komme videre i uddannelsessystemet. Det gælder for såvel borgere med en dansk uddannelse som for borgere, der ønsker deres udenlandske uddannelse vurderet og anerkendt. For den sidstnævnte gruppe har "Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser" påbegyndt sit arbejde i 2000.

For at lette vejen gennem uddannelsessystemet er det afgørende, at målsætningen om **sammenhængen i systemet** opfyldes. Et stigende andel af de unge i folkeskolen deltager i præsentationskurser og brobygningsforløb. Især brobygningsforløbene synes at væ-

re en velegnet måde til at give elever i folkeskolen et realistisk indtryk af den uddannelse og skole, de planlægger at søge ind på. Det kan være med til, at flere vælger en ungdomsuddannelse. Herved synes antallet af skoleskift at være reduceret og frafaldet mindsket.

Afhængig af, hvilke uddannelsesområder der ses på, er danske unge desuden typisk et til to år om at komme i gang efter den kompetencegivende ungdomsuddannelse. Efter 1998 har der dog været en tendens til, at de unge optages lidt tidligere på en videregående uddannelse. Det hænger dels sammen med, at der er færre til at søge ind på uddannelserne, dels at der er sket en udbygning af antal uddannelsespladser. Tendensen forstærkes af, at optagelsessystemet via kvote 2 nu er ændret, hvilket motiverer de unge til at komme hurtigere i gang med en uddannelse.

På erhvervsuddannelsesområdet er tendensen, at eleverne i gennemsnit er ældre. Det skyldes blandt andet, at en stor gruppe voksne kvinder har søgt en erhvervsuddannelse i slutningen af 1990'erne. Den positive effekt er, at en større gruppe med kort uddannelsesbaggrund får mulighed for en kompetencegivende uddannelse.

På de videregående uddannelser ses, at der mellem de enkelte uddannelser er meget stor forskel på andelen af studerende, som fuldfører den påbegyndte uddannelse. Det er dog karakteristisk, at en stor del af dem, der falder fra én uddannelse, påbegynder en ofte beslægtet kortere uddannelse. De erhvervede kompetencer kan i et vist omfang komme til nytte i den nye uddannelse.

Det er vanskeligt at vurdere en **effektiv udnyttelse af ressourcerne**. Betragtes udgiften pr. studenterårsværk på de videregående uddannelser, har der i 1990'erne været tale om faldende udgifter målt i faste priser, idet der dog er tale om store variationer. På folkeskoleområdet er elev/lærer-ratioen øget en smule fra 1989 til 1998, hvorimod den modsatte tendens ses på ungdomsuddannelsesområdet.

Med hensyn til målsætningen om, at den danske befolkning skal have et **højt uddannelsesniveau** er der en klar tendens til, at befolkningen befinder sig længere i uddannelsessystemet: gennemsnitligt i 15,7 år. I forhold til OECD-landene er der tale om, at en

større del af danskerne får en uddannelse ud over grundskolen, og at de befinder sig længere i uddannelsessystemet. Samtidig er det fortsat en meget stor andel af den voksne - især mandlige - befolkning, hvis basale kundskaber kan frygtes at være for ringe i forhold til mange fremtidige arbejdsfunktioner. Voksenuddannelsesreformen vil forhåbentlig her kunne yde sit bidrag til at ændre det forhold. Dette er afgørende, fordi der viser sig en tydelig sammenhæng mellem uddannelsesniveau og beskæftigelse, idet længere uddannelse generelt fører til bedre beskæftigelsesudsigter. Det viser sig også, at deltagelse i fx AMU-kurser har en positiv beskæftigelseeffekt for arbejdsløse kursusdeltagere. Uddannelse skal således være med til at fremme en målsætning om **vækst og udvikling** i samfundet.

For at fremme et udviklingsperspektiv inddrages aftagernes og brugernes synspunkter. Der er dog kun gennemført få undersøgelser af aftagernes og brugernes vurdering af den uddannelse og undervisning, de modtager. De undersøgelser, der refereres til her, giver ikke umiddelbar anledning til større bekymringer. Der er dog ingen tvivl om, at der er brug for mere fleksibelt tilrettelagte forløb for den enkelte uddannelsessøgende, idet elevernes mulighed for indflydelse på egen uddannelse og undervisning har en motiverende effekt.

Folketingets beslutningsforslag om et ungdomsuddannelsesprogram fra 1999 og demokratiloven fra juni 2000 skal være med til at fremme denne proces, idet der her arbejdes med elevindflydelse og nye undervisningsformer.

Ikke mindst for at vurdere, om der er et **højt fagligt niveau i undervisningen**, deltager Danmark i en række internationale undersøgelser. Det sker blandt andet for at vurdere de danske elevers, studerendes og voksnes niveau med hensyn til faglige, almene og personlige kompetencer. Blandt andet OECD-undersøgelserne har været med til at rette fokus mod danske elevers kundskabsniveau. Resultaterne har været svingende. Ikke mindst var grundskoleelevernes placering med hensyn til læsefærdigheder bekymrende. Grundskoleelevernes niveau i matematik og naturfag lå på gennemsnittet for de deltagende lande. De danske elever på ungdomsuddannelsesområdet klarede sig meget bedre i matematik i en tilsvarende TIMMS-undersøgelse.

For at fastholde og udvikle et højt fagligt niveau i undervisningen er det vigtigt, at der både centralt og lokalt tages initiativer til at vurdere det faglige niveau. Udviklingen af en lokal evalueringskultur ses tydeligere og tydeligere overalt i uddannelsessystemet. Evalueringerne undersøger målrettet elevernes og de studerendes resultater og opfattelse af uddannelsen og af den undervisning, de modtager. Samtidig er der i en række uddannelsesbekendtgørelser krav om, at eleverne skal have mulighed for at deltage i undervisningens tilrettelæggelse og evaluering.

Med oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut medio 1999 forventes der at blive tilvejebragt et bedre billede dels af kvaliteten af danske uddannelser og undervisning, dels af institutionernes opfyldelse af uddannelsernes målsætninger. Undervisningsministeriet ønsker gennem besøg på skolerne fortsat at være med til at styrke den lokale proces og følge de gennemførte evalueringer op, så det faglige niveau fortsat kan udvikles.

#### **Status for de 5 overordnede forudsætninger/rammevilkår**

Denne udgave af "Kvalitet der kan ses" viser, at næsten alle danske lærere har en formel pædagogisk uddannelse bag sig, og at næsten alle har en relevant erhvervsbaggrund, hvor det er krævet.

Desuden synes der at være en meget positiv indstilling til efteruddannelse blandt lærerne. Omfanget varierer dog meget mellem uddannelsesområderne og de enkelte institutioner, og kan derfor ikke angives nøjere. Der er dog ingen tvivl om, at der for at fastholde og udbygge de faglige, pædagogiske og ledelsesmæssige kompetencer er brug for en styrket indsats med hensyn til udvikling af såvel **lærernes som ledernes kvalifikationer**. En række initiativer er taget på dette område, fx oprettelse af en masteruddannelse i gymnasiepædagogik og aftalen om IT-kompetenceudvikling i grundskolen. Desuden er læreruddannelsen og pædagogikum blevet ændret i løbet af de sidste par år. Endelig bidrager lærernes deltagelse i forsøgs- og udviklingsprojekter til en pædagogisk opkvalificering af deltagerne. På ledelsesområdet søger et stigende antal nu også mere formel lederuddannelse ved siden af de korte lederkurser af mere introducerende og ad hoc - præget karakter.

Med hensyn til **elevernes kvalifikationer og motivation** viser det sig, at gennemførelsesprocenten for elever i ungdomsuddannelserne er stabil, og at den er svagt stigende på de videregående uddannelser.

Det er karakteristisk for danske elever og studerende, at de i meget stort omfang har erhvervsarbejde sideløbende med deres uddannelse. I forhold til tilsvarende grupper i andre lande har danske elever og studerende erhvervsarbejde i stort omfang. I afsnittet om **støttefunktioner** ses det, at omfanget af erhvervsarbejde i høj grad afhænger af de økonomiske konjunkturer og dermed mulighederne for deltidsbeskæftigelse. Det er dog kun den gruppe elever i ungdomsuddannelserne, der har meget erhvervsarbejde, der oplever, at det går ud over skolegangen. Den effekt, erhvervsarbejdet har for elevernes og de studerendes læring og senere integration på arbejdsmarkedet, er imidlertid ikke belyst nærmere. Der er heller ikke foretaget tilsvarende undersøgelser for studerende på de videregående uddannelser.

Med hensyn til uddannelse af vejledere viser det sig, at længden af vejlederuddannelsen på de forskellige uddannelses- og vejledningsområder er stærkt varierende, men at der også forekommer forskelle mellem amterne.

Vedrørende de **økonomiske og fysiske rammer** konstateres, at de offentlige udgifter til uddannelse udgør lidt mere end 7% af bruttonationalproduktet. Andelen har været svagt stigende i 1990'erne. Internationalt set er det en relativt høj andel.

Væksten har været forskellig på de forskellige områder. Størst har den været på de videregående uddannelser og ikke mindst på voksen- og efteruddannelsesområdet, hvor der er tale om en ganske stor vækst. Det har efterfølgende ført til omprioritering på udvalgte områder (AMU, daghøjskoler og åben uddannelse).

Det er karakteristisk, at lønudgiften udgør 71% af de samlede udgifter. Ikke overraskende er den højeste andel på grundskoleområdet (76%), og den laveste på voksen- og efteruddannelsesområdet (60%).

Vedrørende IT og materialer mv. er der blandt andet set på antal elever pr. computer og på adgangen til Internettet. På de to områder er Danmark internationalt set godt

placeret. En nyere analyse viser tillige, at ca. 94% af folkeskolerne er dækket ind af en IT-handlingsplan. Computerne anvendes bredt i folkeskolen, dog mest på de ældste klassetrin. En undersøgelse fra 1999 viser, at over 50% af lærerne på erhvervsskolerne har en høj profil hvad angår personlig brug af computere i forbindelse med arbejde. Det er dog kun ca. 20% af lærerne, der mere systematisk sørger for, at eleverne anvender computere i forbindelse med undervisningen. Der er derfor fortsat behov for initiativer, der belyser, hvordan og på hvilke områder IT med fordel kan integreres i undervisningen.

For at fremme processen, er der i år på grundskoleområdet indgået et politisk forlig, der betyder, at der tildeles 340 mio. kr. til IT-formål. På tilsvarende måde har udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser også IT som et indsatsområde.

Med hensyn til **orienteringen mod fortsat udvikling** er der på folkeskoleområdet stillet krav om, at der på kommunalt niveau og skoleniveau skal formuleres handlingsplaner for skolens virksomhed, hvilket 67% af kommunerne har eller er ved at have på plads. På andre uddannelsesområder er der sat en række initiativer i gang, der dels skal inspirere til og styrke den lokale udvikling af systemer til at arbejde med kvalitetsudvikling, dels stiller krav om indførelse af en procedure for kvalitetsudvikling. De gennemgående kendetegn er dialog og selvevaluering med fokus på processen og de resultater, undervisningen fører til. Vurdering af effekten af initiativerne vil blandt andet kunne vise sig i de evalueringer, som Danmarks Evalueringsinstitut i de kommende år kan fremlægge.

På det forskningsmæssige område repræsenterer oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) en nyskabelse, der bredt skal fremme forskning i nye læringsformer og pædagogiske processer. Endelig styrkes efteruddannelsesområdet gennem Folketingets beslutning om at oprette en række centre for videreuddannelse (CVU'er).

Oprettelsen af Learning Lab Danmark medio 2000 skal bl.a. styrke kontakten mellem virksomhederne og universiteterne. Initiativet vil skabe rammer for konkrete forsøg med nye læringsformer og være med til at fremme projekter om, hvordan organisationer og mennesker udvikler ny viden.

Med hensyn til omfanget af internationalisering er det ikke muligt at give et præcist billede. Det kan konstateres, at der på alle uddannelsesniveauer er tale om en øget deltagelse i internationale projekter, ikke mindst EU-projekter. Oprettelsen af det nye informationscenter for udveksling (CIRIUS) fra juni 2000 samler tre eksisterende centre (ACIU, ICU og PIU) og dele af Rektorkollegiet i én organisation. Det nye center skal administrere EU-programmerne og medvirke til at fremme international udveksling af lærere og elever.



# Introduktion og metode

Undervisningsministeriet har i de senere år iværksat en række kvalitetsudviklingsprojekter. ”Kvalitet der kan ses” er ministeriets udspil til en kvalitetsmåling af det danske uddannelsessystem, og det er blevet til ud fra ønsket om at skabe et overblik over kvaliteten i uddannelserne. Målet er, at denne kvalitetsmåling skal indgå i grundlaget for den fortsatte udvikling af uddannelserne.

Dette er den første konkretiserede udgave af ”Kvalitet der kan ses” med analyser og indikatorer. Det er hensigten med projektet, at der løbende skal udkomme publikationer, der beskriver kvaliteten i det danske uddannelsessystem.

Denne udgave af ”Kvalitet der kan ses” er dermed det første bidrag til at give en dækkende beskrivelse af kvaliteten i uddannelsessystemet, og forhåbentlig kan den inspirere til kvalitetsudvikling både centralt og lokalt.

## **Måling af kvalitet**

Det er vanskeligt at måle kvalitet i et uddannelsessystem. Kvalitet i uddannelsessystemet er ikke en entydig størrelse, og det er ikke umiddelbart muligt at foretage kvalitetsmålinger, der både er enkle og dækkende.

Resultatet af uddannelse og undervisning kan ikke bestemmes uafhængigt af processen og de faktorer, der indgår heri. Der er stor forskel på at arbejde med kvalitet i en fremstillingsvirksomhed, der leverer en nøje defineret vare, og kvalitet i uddannelse, som omfatter meget andet end konkrete, målbare faktorer.

I undervisning er produktet og processen ofte vanskelige at adskille, og undervisningsforløbene er, ligesom deltagerne, forskellige. Desuden udvikles krav og muligheder inden for uddannelse i takt med samfundets generelle udvikling. Grundlæggende er kva-

liteten af undervisning afhængig af læringsprocessen og ikke mindst af samspillet mellem lærer og elev/studerende.

En dækkende kvalitetsevaluering bør bestå af såvel målbare indikatorer som af mere kvalitative - og ofte komplekse - størrelser. Imidlertid er det mest håndgribeligt at beskæftige sig med kvantitative størrelser. Der er derfor en reel fare for, at arbejdet med de målbare størrelser sker på bekostning af de mere kvalitative, ikke-målbare processer i undervisningen.

Kvalitet kan fx opgøres i forhold til, i hvor høj grad opstillede målsætninger er blevet opfyldt. Målene i undervisning er imidlertid mangfoldige og afhænger bl.a. af uddannelsstype og niveau - og af tiden. Målene ændres således løbende.

Det er afgørende at være opmærksom på, hvilke områder man lægger vægt på. Hvis man vælger at betragte få og enkle faktorer, får man et måske urealistisk indtryk af forholdene. De områder, der udvælges, kan ikke undgå at få betydning, når kvaliteten skal evalueres.

Et led i kvalitetsmålinger er evalueringer. Evalueringer giver en status for, hvordan tingene *har været*. En vigtig opgave består derfor i at skabe et grundlag for at understøtte en udvikling, hvor kvaliteten i uddannelsessystemet fortsat forbedres.

### **Projektet "Kvalitet der kan ses"**

Projektet "Kvalitet der kan ses" forsøger at skabe en fælles systematisk tilgang til at evaluere kvalitet i undervisning og i uddannelser. Metoden er tidligere beskrevet i "Kvalitet der kan ses. Mål og rammevilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet", udgivet i 1998.

Hensigten med kvalitetssystematikken er, at den skal være et redskab til at evaluere og ikke mindst udvikle kvaliteten i uddannelserne. Herunder skal den videregive informationer, der kan bidrage til at vurdere, hvor en fremtidig indsats giver størst kvalitetsløft i forhold til de anvendte ressourcer. Kvalitetssystematikken skal endvidere tjene som inspiration til udvikling og dynamik på den enkelte institution/uddannelse.

”Kvalitet der kan ses” er et projekt, der søger at lægge grunden til en fælles metode og en fælles terminologi for kvalitetsprojekter i uddannelsessektoren. Således er det et mål med ”Kvalitet der kan ses”, at det skal være et redskab til at skabe en fælles metode til at øge mulighederne for at koordinere og sammenligne vurderinger af kvalitet på tværs af uddannelsesområderne. I denne første version af projektet fokuseres imidlertid fortrinsvis på det samlede uddannelsessystem.

Som udgangspunkt skal projektet bygge på allerede eksisterende information, så institutionerne ikke belastes med at skulle levere oplysninger. På længere sigt er det imidlertid ønskeligt at få udviklet flere og ikke mindst bedre kvalitative indikatorer.

### **Metode**

At kortlægge kvaliteten i uddannelsessystemet – dets processer og resultater - er som nævnt en særdeles kompleks opgave. Ikke mindst hvis man sammenligner ”Kvalitet der kan ses” med at undersøge kvaliteten i en almindelig produktionsvirksomhed. Den anvendte metode til at vurdere kvalitet i uddannelsessystemet bliver derfor kompleks og mindre entydig.

Et udtryk for kvaliteten er bl.a., i hvilket omfang de fastsatte mål nås. Denne målopfyldelse afhænger til en vis grad af de midler, der er til rådighed. En entydig sammenhæng mellem mål og midler er dog ikke givet på forhånd. Udbyttet af undervisningen beror i høj grad på en vekselvirkning mellem elever/studerende og lærere under indflydelse af faktorer som fx de fysiske rammer, undervisningsmidlerne og studiemiljøet.

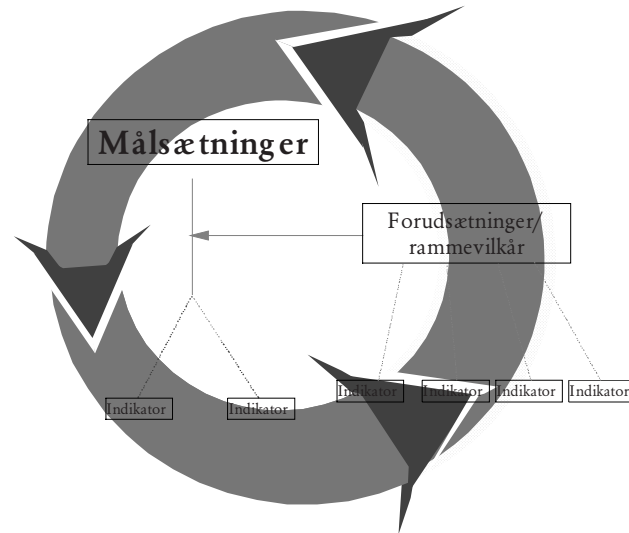
De mange faktorer, der har indflydelse på undervisningens resultat, betyder, at en mål-middelanalyse heller ikke bliver enkel og entydig. Mål og midler udgør i undervisning en helhed - en dynamisk helhed. En faktor kan i én relation ses som et mål, mens den i en anden relation betragtes som et middel (fx undervisningsmetoder).

Metoden i ”Kvalitet der kan ses” bygger på to hovedkategorier af mål for resultatvurderingen:

- **Målsætninger** for uddannelsessektorens præstationer/resultater

- **Forudsætninger/rammevilkår**, det vil sige forudsætninger for at tilvejebringe kvalitet i undervisningen og i uddannelserne generelt.

Systematikken kan illustreres ved hjælp af følgende figur:



**Målsætningerne** er et udtryk for nogle alment accepterede overordnede mål for uddannelsessystemet. Målsætningerne har tilknyttet én eller flere (kvalitative og/eller kvantitative) indikatorer.

Målsætninger angiver hensigten: Hvor vil man hen? Alt efter hvorledes målsætningerne formuleres, skal det kunne beskrives, om de opfyldes i større eller mindre grad. Målsætninger, der anvendes i kvalitetssystematikken, skal være konkrete og operationelle i den forstand, at der skal kunne peges på indikatorer, som kan bruges til at vurdere, i hvor høj grad målsætningen opfyldes.

**Forudsætninger/rammevilkår** indeholder ikke noget budskab om kvalitet i sig selv. De siger noget om, hvorvidt grundlaget for at opfylde kvalitetsmålsætningerne er til stede.

Til forudsætninger/rammevilkår er der tilknyttet indikatorer, der typisk beskriver tilstande, fx nøgletal. Men de kan også være af kvalitativ karakter, fx normer og værdier hos ledelse og lærere. Til disse indikatorer vil der ikke nødvendigvis være tilknyttet et egentligt kriterium for den gode kvalitet, men de er med til at beskrive forudsætningernes tilstand.

Som et eksempel på en forudsætning kan nævnes ”Kvalificerede og motiverede undervisere og ledere”. Det er ikke nødvendigvis ensbetydende med god kvalitet i undervisningen, at underviserne og lederne er motiverede og har de rette faglige og pædagogiske kvalifikationer. Men det er et rammevilkår, der giver et godt udgangspunkt for kvalitet i undervisningen. Forudsætningen/rammevilkåret kan tilknyttes indikatorer om grunduddannelse og pædagogiske kvalifikationer, omfanget af efter- og videreuddannelse mv.

Det kan godt være et mål i sig selv at sørge for gode forudsætninger og rammevilkår, men det er ikke tilstrækkeligt til at skabe en høj kvalitet i uddannelserne. Det er fx ikke entydigt, om højere eller lavere enhedsomkostninger er udtryk for højere eller lavere kvalitet. *Forudsætninger/rammevilkår beskriver derfor, hvordan udgangspunktet for at realisere den overordnede målsætning om høj kvalitet ser ud.*

**Indikatorer** viser noget om, i hvor høj grad målet opfyldes. Med nogle måltyper kan det, der skal nås, måles direkte. Ved andre typer af mål må der gås mere indirekte til værks. Der vælges én eller flere indikatorer til at beskrive, om den ønskede kvalitet er opnået. Typisk skal der flere indikatorer til for at give en tilfredsstillende indsigt i graden af målopfyldelse. Hver enkelt indikator siger ikke nødvendigvis noget i sig selv om kvaliteten. Men når man sammenholder indikatorerne for en given målsætning, er det hensigten, at de skal give en fyldestgørende beskrivelse.

Det er vigtigt, at de indikatorer, der er knyttet til målsætningerne, giver en så entydig beskrivelse af målopfyldelsen som mulig. Er dette tilfældet, kan man sige, at indikatorerne ”tager temperaturen” på kvaliteten i de udvalgte målsætninger, og at indikatorerne tilsammen giver et billede af tilstanden inden for de udvalgte målsætninger.

**Kriterier** angiver acceptable eller ønskelige niveauer for indikatorerne. Kriterierne angiver, på hvilket niveau målsætningen er nået på tilfredsstillende måde. Kriterier kan være beskrivende eller kvantitative, men de anvendes kun på indikatorer, hvortil der er knyttet en målsætning.

En indikator kan godt ligge fast, mens kriteriet varierer afhængig af tid og sted. For indikatorer tilknyttet målsætninger vil der i nogle tilfælde være kriterieværdier, så det kan vurderes, om målsætningerne er opfyldt tilfredsstillende. Der er kun fastsat kriterier for få indikatorer i denne udgave af "Kvalitet der kan ses".

### **Anvendelse af metoden**

Det første led i metoden er, at målsætninger og forudsætninger/rammevilkår defineres, så grundlaget for den videre brug af kvalitetssystematikken ligger fast. Idéen i metoden er herefter, at man først evaluerer målsætningerne ved at beskrive "tilstanden" hos de fastlagte indikatorer og eventuelt holder dem op mod de tilhørende kriterier.

Hvis indikatoren er kvantitativ og har en værdi, der vurderes at være for ringe, bør det overvejes, hvorledes kvaliteten kan forbedres på det pågældende område. Hvis indikatoren er kvalitativ, skal det vurderes, hvorvidt beskrivelsen lever op til det ønskede. Hvis noget ikke er tilfredsstillende, kan det fx give anledning til at overveje, om forudsætningerne/rammevilkårene i tilstrækkelig grad understøtter god uddannelseskvalitet.

Undervisningsministeriets forslag til kvalitetssystematikken indeholder syv målsætninger og fem forudsætninger/rammevilkår.

### **Målsætninger og forudsætninger/rammevilkår**

#### **De overordnede målsætninger:**

- A. Uddannelse til alle
- B. Højt fagligt niveau i undervisningen
- C. Sammenhæng i uddannelsessystemet
- D. Højt uddannelsesniveau
- E. Vækst og udvikling

- F. Ressourcerne skal udnyttes effektivt
- G. Motivation for fortsat uddannelse

**De overordnede forudsætninger/rammevilkår:**

- H. Kvalificerede og motiverede lærere og ledere
- I. Kvalificerede og motiverede elever og studerende
- J. Udviklingsorientering
- K. Økonomiske og fysiske rammer
- L. Støttefunktioner

Måden at måle kvalitet på skal indrettes og tilrettelægges i overensstemmelse med krav for kvalitetsevaluering og kvalitetsudvikling inden for de enkelte uddannelsesområder. Systematikken er koordineret med ministeriets øvrige initiativer og igangværende projekter, og den er udarbejdet med henblik på at understøtte disse aktiviteter og inspirere til nye.

Som nævnt forsøger Undervisningsministeriet med denne publikation for første gang at konkretisere systematikken i ”Kvalitet der kan ses”. I løbet af arbejdsprocessen er der sket tilpasninger med hensyn til indikatorerne for de enkelte målsætninger og rammevilkår – nogle er sorteret fra og andre kommet til.

På nogle områder er der bedre statistisk materiale, undersøgelser, evalueringer og lignende end på andre. Derfor er der forskel på, hvor entydige kvalitetsvurderingerne er i de forskellige afsnit. Det skal også nævnes, at metoden i ”Kvalitet der kan ses” fører til, at mange forskellige forhold undersøges. Det er et led i metoden, at det er afgørende at udvælge forskelligartede faktorer. Dette medfører i visse tilfælde, at afsnittene kan forekomme uensartede.

I forhold til senere versioner af ”Kvalitet der kan ses” vil de erfaringer, som projektet måtte høste, føre til løbende ændringer i fx de valgte indikatorer samt i vægtningen af forskellige typer data.

## A. Uddannelse til alle

Et centralt krav til uddannelsessystemet er, at der skal være tilbud om uddannelse til alle samfundets grupper. Det er desuden et krav, at disse tilbud skal være rettet mod den enkeltes kvalifikationer. Dette kræver, at der på alle uddannelsesniveauer er et bredt tilbud, der er dækkende i forhold til de uddannelsessøgendes kvalifikationer og interesser.

For at belyse denne målsætning fremstilles i dette afsnit udviklingen i antal optagne og antal elever og studerende på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Endvidere beskrives en ungdomsårgangs vej gennem uddannelsessystemet (uddannelsesprofilen) samt udviklingen på praktikpladsområdet.

### **Tilgang og bestand**

#### **Tilgangen til ungdomsuddannelserne**

I perioden fra 1989 til 1998 faldt tilgangen til gymnasiet, hhx, htx og de erhvervsfaglige uddannelser under ét med knap 5%. Til dette billede hører imidlertid, at antallet af 15-19-årige (det primære rekrutteringsgrundlag for ungdomsuddannelserne) i samme tidsrum faldt ca. 22%. Forskellen mellem de to størrelser er så markant, at det vidner om en klar stigning i frekvensen for ungdomsuddannelserne. Det vil altså sige, at en større del af de 15-19-årige i 1998 tog en ungdomsuddannelse end i 1989.

Som det fremgår af tabel A1, dækker det samlede absolutte fald over en uensartet udvikling såvel gennem de sidste ti år som mellem de enkelte uddannelser. For eksempel var der en nedgang på ca. 14% for det almene gymnasium, mens de erhvervsgymnasiale uddannelser oplevede et øget antal optagne på trods af, at det samlede antal unge faldt.



Tabel A1. Tilgang til ungdomsuddannelserne samt antal 15-19-årige, 1989-1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Almengym. udd.	28.079	28.523	29.232	27.412	30.880	28.912	27.939	27.718	25.534	24.086
Erhvervsgym. udd. <sup>1</sup>	13.686	14.219	15.198	15.951	15.898	15.905	21.783	15.632	14.960	14.440
Erhvervsfaglige skoleforløb m.m. <sup>2</sup>	41.748	41.489	48.580	52.848	48.274	43.344	38.786	38.579	39.229	39.326
Erhvervsfaglige hovedforløb m.m. <sup>3</sup>	40.332	41.363	37.296	38.587	39.879	40.217	42.813	44.883	44.839	40.817
I alt	123.845	125.594	130.306	134.798	134.931	128.378	131.321	126.812	124.562	118.669
Antal 15-19-årige	366.630	368.320	359.832	347.901	339.477	328.417	316.104	305.507	297.457	287.570

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

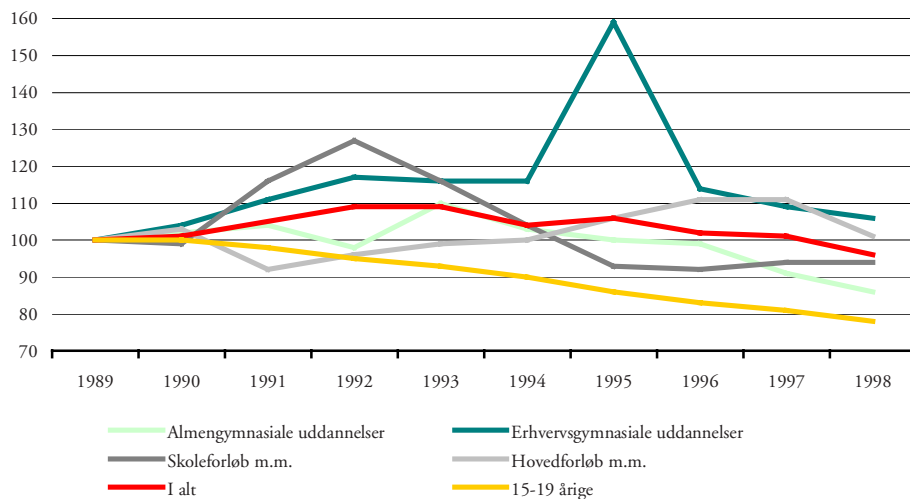
1) Den voldsomme stigning i 1995 skyldes primært, at hhx blev omlagt fra en to- til en treårig uddannelse. Omlægningen indebar også, at adgangsvejen blev ændret fra et skoleforløb på erhvervsuddannelserne til adgang direkte fra grundskolen. Fra 1994 skete samme strukturændring for htx.

2) Forberedende uddannelser til de erhvervsfaglige uddannelser.

3) Indeholder også social- og sundhedsuddannelserne, den pædagogiske grunduddannelse, landbrugsuddannelser samt andre længere erhvervsfaglige kurser mv.

Figur A1. Tilgangsudviklingen på ungdomsuddannelserne sammenholdt med antallet af 15-19-årige, 1989-1998 (indeks 1989=100)

Kilde: Jf. tabel A1.



### Det samlede antal elever på ungdomsuddannelserne

I 1998 var der tæt på 223.000 elever i de almengymnasiale uddannelser (dvs. det treårige gymnasium, toårige hf og toårige studenterkursus), hhx, htx og de erhvervsfaglige

uddannelser. Heraf gik ca. 122.500 på de erhvervsfaglige uddannelser. På de almen-  
gymnasiale og erhvervs-gymnasiale uddannelser gik der i alt omkring 100.200 elever.  
De almen-gymnasiale uddannelser oplevede et fald i elevtallet fra 1989 til 1998, mens  
antallet af elever på de erhvervs-gymnasiale uddannelser voksede med 50%. Det øgede  
antal elever på de erhvervs-gymnasiale uddannelser skyldes foruden større søgning også  
forlængelse af varigheden af hhx.

Tabel A2. Samlet antal elever ved ungdomsuddannelserne, 1989-1998

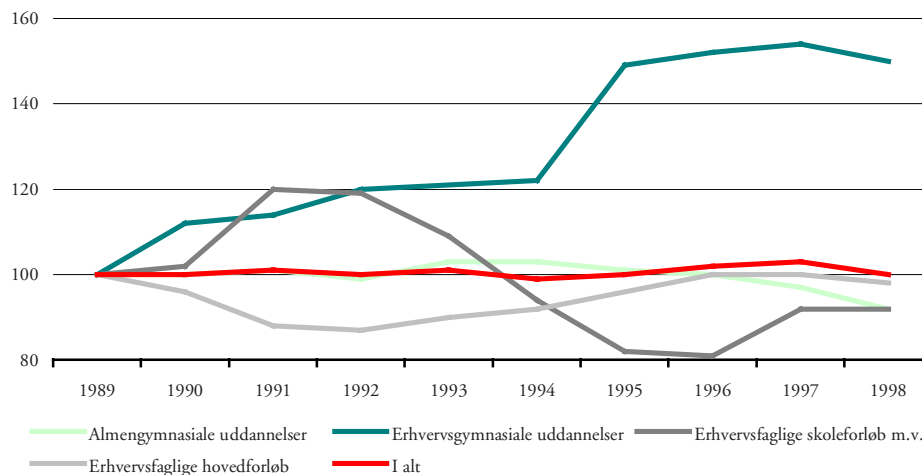
Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets modelberegninger

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Almengym. udd.	73.563	73.844	74.373	73.088	75.785	75.573	74.249	73.834	71.671	67.346
Erhvervs-gym. udd. <sup>1</sup>	21.970	24.510	25.107	26.324	26.548	26.713	32.742	33.395	33.744	32.884
Erhvervsfaglige skoleforløb m.m. <sup>2</sup>	41.051	41.827	49.129	48.980	44.791	38.784	33.521	33.324	37.743	37.674
Erhvervsfaglige hovedforløb m.m. <sup>3</sup>	86.236	83.118	75.460	75.044	77.892	78.955	83.149	85.963	85.956	84.815
I alt	222.820	223.299	224.069	223.436	225.016	220.025	223.661	226.516	229.114	222.719

Noter: Jf. noterne til tabel A1.

Figur A2. Udviklingen i samlet antal elever på ungdomsuddannelserne, 1989-1998 (indeks 1989=100)

Kilde: Jf. tabel A2



### Elever ved ungdomsuddannelser med individuelle forløb

Med programmet ”Uddannelse til alle” fra 1993 blev der iværksat en række initiativer der bl.a. tog sigte på at sikre alle unge en formel ungdomsuddannelse. De i tabel A3 nævnte uddannelsesstilbud henvender sig til den gruppe af unge, der ikke umiddelbart har forudsætninger for at gennemføre en ”almindelig” kompetencegivende ungdomsuddannelse.

**Tabel A3. Ungdomsuddannelser med individuelle forløb, 1996-1999**

Kilde: Undervisningsministeriet, ”Produktionsskoler, Den fri Ungdomsuddannelse, Erhvervsgrunduddannelsen, Uddannelses- og jobkvalificerende forløb” (1999) og FL 2000.

	1996	1997	1998	1999
Produktionsskoler <sup>1</sup>	4.565	4.996	5.674	5.164
Den fri ungdomsuddannelse (fuu) <sup>2</sup>	1.341	3.788	6.184	6.890
Erhvervsgrunduddannelsen (egu) <sup>3</sup>	2.049	2.082	1.810	1.623
Uddannelses- og jobkvalificerende forløb (UJF) <sup>1</sup>	1.066	2.660	2.089	1.706

1) Antal årselever.

2) Antal igangværende elever.

3) Beregnet bestand ultimo året. Beregnet ud fra tilgangstal – der er ikke reduceret for frafald. 1999-tallet er baseret på kommunernes indberetninger om planlagt aktivitet.

Aktiviteten i de relativt nye fuu og UJF steg markant fra 1996 til 1997, efterhånden som flere af de individuelt tilrettelagte uddannelsesplaner kom i gang. Aktivitetsstigningen på egu forekom fra 1994 til 1996. Nu hvor flere individuelle uddannelsesforløb afsluttes, har aktiviteten stabiliseret sig. Frem til 1998 var der vækst i aktiviteten på produktionsskolerne – primært som følge af flere elever gennem frit optag. Nedgangen i 1999 skyldtes et aktivitetsloft.

### Tilgang til de videregående uddannelser

I 1998 var tilgangen til de mellemlange videregående uddannelser (såsom fx sygeplejerske-, pædagog- og læreruddannelserne) på ca. 22.400, mens lidt færre end 9.000 studerende begyndte på en kort videregående uddannelse (fx laborant-, markedsøkonom- og datamatikeruddannelserne). Som det ses af tabel A4, er tilgangen til begge typer uddannelse vokset betydeligt i løbet af 1990’erne.

Bachelor- og kandidatuddannelserne oplevede en tilgang på ca. 24.600 studerende. Det skal bemærkes, at de fleste kandidatuddannelser er blevet omstruktureret i perioden – jf. springet i tilgangen til de to grupper fra 1992 til 1993. Tilgangen til kandidatud-

dannelsen sker nu efter afsluttet bacheloruddannelse. Man kan derfor ikke umiddelbart sammenligne optagelsestallene frem til 1993 med tallene efter 1994. Set under ét er der dog næppe tvivl om, at den generelle tendens over den viste tiårsperiode har været, at tilgangen til den samlede gruppe af bachelor- og kandidatstudier er steget.

**Tabel A4. Tilgangen til de videregående uddannelser, 1989-1998**

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets modelberegninger.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Korte videregående udd.	5.758	6.979	8.240	10.024	8.867	9.024	8.410	8.215	8.799	8.944
Mellemlang videreg. udd.	16.774	17.700	17.917	16.823	19.336	20.226	22.115	22.268	22.519	22.422
Bachelorudd. <sup>1</sup>	6.046	7.674	7.135	7.313	12.816	13.147	12.701	13.231	13.747	13.037
Grund- og basisudd.	1.611	1.948	1.735	1.299	1.259	1.210	977	1.157	1.240	1.827
Kandidatudd.(inkl.ph.d.) <sup>2</sup>	12.157	12.651	13.545	12.932	8.838	9.975	10.279	10.838	11.981	12.213

- 1) At bacheloruddannelserne indeholder tal fra før uddannelserne blev formelt oprettet skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. også før reformen havde denne struktur.
- 2) Kandidatuddannelserne indeholder både udelte kandidatforløb og overbygningskandidatuddannelser. I 1998 var ca. 1/3 af de studerende optaget på en udelte kandidatuddannelse, mens 2/3 var optaget på en overbygningskandidatuddannelse. Som følge af registreringsproblemer er tallene for ph.d.'er formentlig undervurderet.

### Det samlede antal studerende på de videregående uddannelser

I 1998 var ca. 192.700 studerende i gang med en videregående uddannelse, og antallet af studerende har været støt stigende gennem 1990'erne. Over den viste tiårsperiode steg det samlede antal således med 32%. Antallet af studerende på de korte videregående uddannelse voksede med over 60%. På de mellemlange videregående uddannelser steg antallet fra ca. 52.000 i 1989 til ca. 72.300 i 1998 svarende til næsten 40%. Antal studerende i gang med en kandidatuddannelse faldt pga. den omtalt strukturomlægning. I 1998 var ca. 96.600 studerende i gang med en bachelor- eller kandidatuddannelse, hvilket er en stigning på 22% i forhold til 1989.

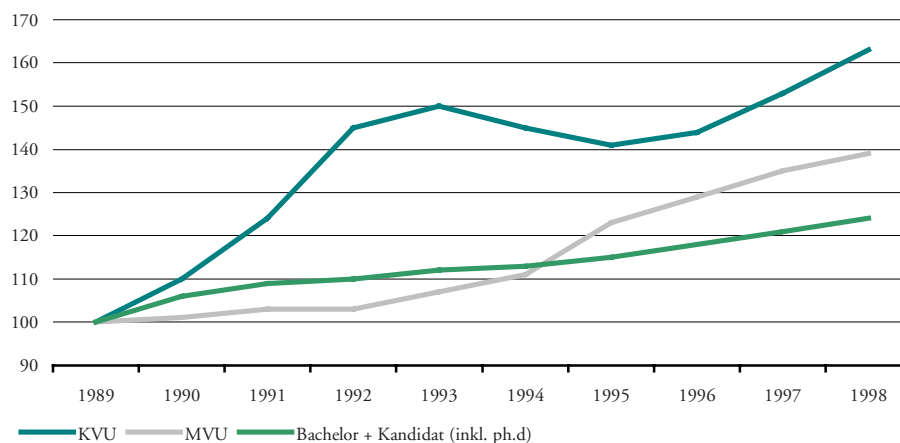
**Tabel A5. Antal studerende på de videregående uddannelser, 1989-1998 (jf. desuden noter for tabel A4)**

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets modelberegninger

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Korte videreg. Udd.	11.127	12.292	13.773	16.123	16.725	16.152	15.741	15.993	17.041	18.094
Mellemlang videreg. Udd.	51.967	52.353	53.524	53.509	55.665	57.800	64.062	67.201	70.166	72.319
Bachelorudd. <sup>1</sup>	14.625	18.026	20.255	21.784	28.369	32.715	36.518	40.761	45.116	47.756
Grund- og basisudd.	2.112	2.287	2.231	1.830	1.442	1.356	1.107	1.265	1.306	1.889
Kandidatudd.(inkl.ph.d.) <sup>2</sup>	66.326	68.054	68.103	67.233	62.509	59.033	56.235	54.448	52.885	52.643
I alt	146.157	153.012	157.886	160.479	164.710	167.056	173.663	179.668	186.514	192.701

Figur A4. Udviklingen i det samlede antal studerende ved de videregående uddannelser, 1989-1998 (indeks 1989=100)

Kilde: Jf. tabel A5



### Andel af unge med ungdoms- og erhvervskompetencegivende uddannelse

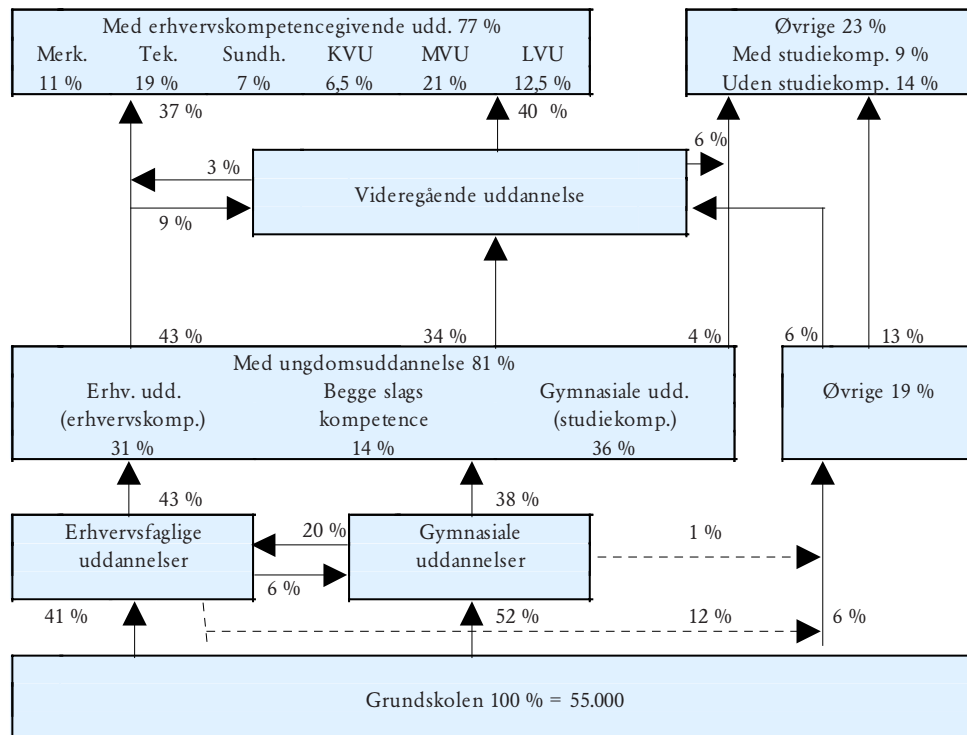
Flere og flere unge tager en uddannelse. Undervisningsministeriets nyeste tal viser, at 77% af en ungdomsårgang nu kan forventes at afslutte en erhvervskompetencegivende uddannelse. I begyndelsen af 1980'erne var denne andel kun på ca. 60%.

I disse tal er ikke indregnet en del uddannelser i voksen- og efteruddannelsesregi, da disse i øjeblikket ikke er med i det integrerede elevregister. Af afsnit K "Økonomiske og fysiske rammer" fremgår, at ressourceforbruget på netop voksenuddannelsesområdet fra 1989 til 1998 er steget med ca. 40% i faste priser. I samme periode er det samlede ressourceforbrug til undervisningssektoren steget med ca. 25%.

Andelen af unge, der ikke fortsætter med en kompetencegivende uddannelse efter grundskolen, er fortsat lav. 6% går ikke i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse, men senere vil ca. 1% (det ses ikke på figuren) alligevel komme i gang med en videregående uddannelse. Af de resterende 5% vil der være en stor del, som går på en uddannelse, der ikke giver formel kompetence – herunder den fri ungdomsuddannelse og produktionsskoler.

Figur A5. Samlet uddannelsesprofil, 1998

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets modelberegninger.



Anm.: Bemærk, at summen af tilgange og afgang fra de enkelte kasser kan afvige pga. afrunding.

Ikke mindst på grund af det store frafald på erhvervsuddannelserne er der fortsat et godt stykke vej til at opfylde målsætningen om, at 95% af en ungdomsårgang skal afslutte en ungdomsuddannelse. For 1998-årgangen er det således kun 81%, der forventes at ville fuldføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Medregnes den frie ungdomsuddannelse, produktionsskoler, erhvervsgrunduddannelser mv. vokser tallet skønsomt til omkring 83%.

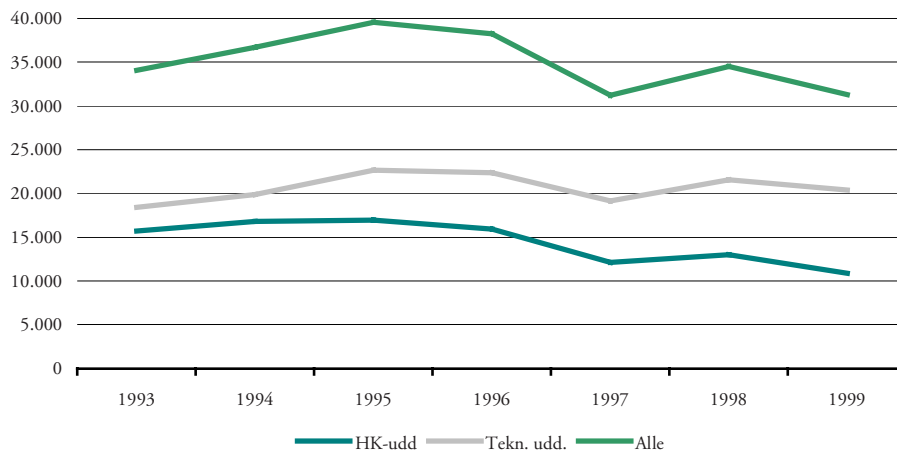
1998-profilen viser desuden, at 40% af en ungdomsårgang vil afslutte en videregående uddannelse. Heraf 6,5% en kort videregående uddannelse, 21% en mellemlang videregående uddannelse og 12,5% en lang videregående uddannelse.

### Praktikpladser

For at afslutte en erhvervsfaglig uddannelse skal der normalt også færdiggøres en praktikperiode. En væsentlig forudsætning for at nå tættere på de omtalte 95% er, at flere får en praktikplads. 1999 bød trods gunstige økonomiske konjunkturer på en synlig forværring af praktikpladssituationen målt på de tre gængse nøgletal: Uddannelsesaftaler, praktikpladssøgende samt skolepraktikelever. I alt blev der i 1999 indgået knap 31.300 uddannelsesaftaler. Dette er betydeligt færre aftaler end i 1998 (34.500 aftaler), men det svarer til niveauet i 1997, som dog var rekordlavt pga. bortfaldet af det generelle tilskud og reformen på det merkantile område. I 1995 og 1996 var man helt oppe på 38.000-40.000 uddannelsesaftaler.

Figur A6. Antal indgåede uddannelsesaftaler, 1993-1999

Kilde: Undervisningsministeriets lære- og praktikpladsstatistik.



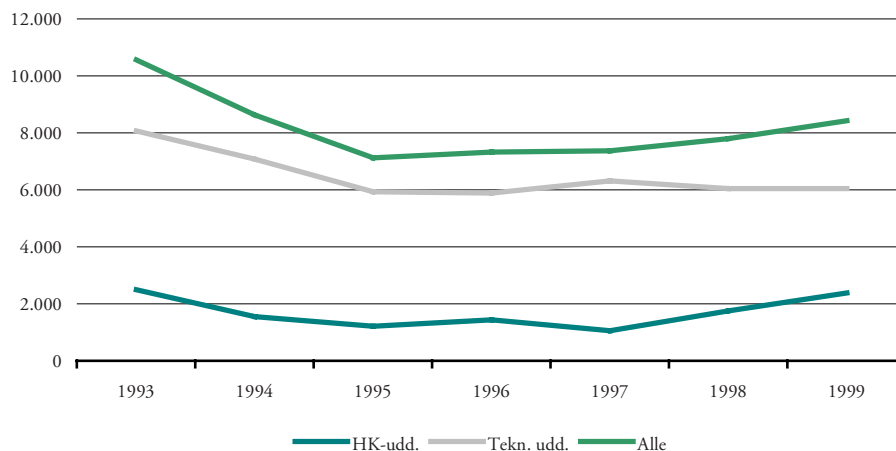
Bedømt på udviklingen i antallet af uddannelsesaftaler er situationen for 1999 således langt fra opløftende. Status i slutningen af december 1999 viste et fald i aftaleindgåelsen på over 8% i forhold til 1998. Værst ser det ud for HK-området, som har måttet

konstatere et fald i aftaleindgåelsen på 15%. På det tekniske område er faldet på lidt mere end 4%.

Antallet af praktikpladssøgende i 1999 lå gennemsnitligt ("glidende" gennemsnit over seks måneder) på over 8.400 elever. Dermed ses en markant stigning i forhold til de foregående år, hvor niveauet har ligget under 8.000. Kun i 1993 og 1994 oplevedes højere søgetal end det aktuelle.

Figur A7. Antal praktikpladssøgende, 1993-1999 (glidende gennemsnit over seks måneder)

Kilde: Undervisningsministeriets lære- og praktikpladsstatistik.



Det gennemsnitlige søgetal for 1999 lå 8% over tilsvarende for 1998 og cirka 15% over niveauet for 1996 og 1997. Stigningen gjaldt imidlertid kun handel og kontor (35%), mens antallet ved de tekniske uddannelser var uændret.

En af årsagerne til, at praktikpladssituationen for 1999 ser noget kritisk ud, kan være, at de negative forventninger til beskæftigelsen i industrien indfandt sig allerede i foråret 1998. På byggeområdet er det imidlertid gået godt trods dette omslag på forventningsbarometret.



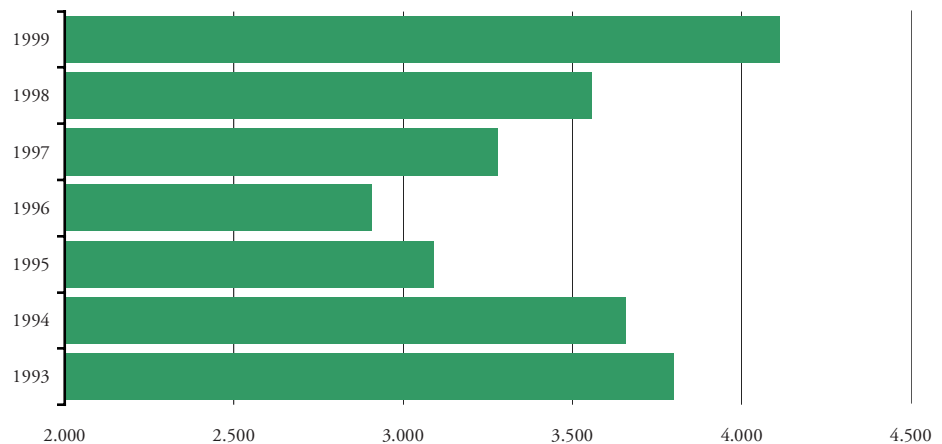
Lære- og praktikpladsområdet har i løbet af 1999 været genstand for trepartsdrøftelser mellem Dansk Arbejdsgiverforening, LO, parterne på det offentlige arbejdsmarked og Undervisningsministeriet. I disse drøftelser har skolepraktikken været et væsentligt fokusområde. Som svar på områdets veldokumenterede problemer enedes parterne om at arbejde for, at der i 2004 udbydes og indgås mindst 36.000 uddannelsesaftaler. Desuden er det et vigtigt mål at reducere frafaldet i løbet af praktikperioden.

Den gældende ordning sikrer i øvrigt, at mange kan fortsætte deres erhvervsuddannelsesforløb med henblik på at færdiggøre den ønskede uddannelse på trods af eventuel mangel på egnede praktikpladser.

I 1999 lå det gennemsnitlige antal skolepraktikelever på lidt over 4.100. Heraf udgjorde optaget rettet mod de tekniske uddannelser i slutningen af december ca. 75%, hvor det i de tidligere år typisk udgjorde mindst 80%. Det samlede antal skolepraktikelever udgør en stigning på 15% i forhold til 1998, og det er det højeste, siden ordningen trådte i kraft i 1993

**Figur A8. Antal skolepraktikelever, 1993-1999 (glidende gennemsnit over seks måneder)**

Kilde: Undervisningsministeriets lære- og praktikpladsstatistik



## B. Højt fagligt niveau i undervisningen

En væsentlig målsætning er, at den undervisning, der tilbydes i uddannelsessystemet, er af høj faglig kvalitet. Et højt fagligt niveau skal være med til at sikre, at de uddannedes faglige, almene og personlige kvalifikationer og kompetencer er tidssvarende og svarer til arbejdsmarkedets behov. Det er derfor nødvendigt, at uddannelsesinstitutioner på alle niveauer følger med udviklingen, og at der arbejdes aktivt med at opretholde og videreudvikle det høje faglige niveau. Et væsentligt redskab til dette er løbende evalueringer.

Dette afsnit beskriver primært de ret få evalueringer, der hidtil er foretaget eller som løbende foretages. Initiativer, der er sat i gang for at fremme den lokale kvalitetsudvikling og resultatvurdering, herunder evaluering, er nærmere omtalt i afsnit J ”Udviklingsorientering”.

### **Evalueringer**

#### **De overordnede rammer for evaluering af undervisningen i uddannelsessystemet**

De helt centrale aktører mht. evaluering af undervisningen befinder sig på det lokale niveau i form af skolens ledere og medarbejdere og elever. Afhængigt af uddannelsesområdet spiller forældre og lokalt erhvervsliv (bestyrelser og lokale uddannelsesudvalg) også en rolle, når det gælder om at opfylde målsætningen.

Undervisningsministeriet har sin særlige rolle på evalueringsområdet. På den ene side skal ministeriet formulere mål og rammer for uddannelserne og for undervisningsfagene. På den anden side skal ministeriet også vurdere undervisningens gennemførelse og de resultater, der opnås.

På de fleste uddannelsesområder stilles der i bekendtgørelser krav om, at der på lokalt niveau sker en evaluering af den gennemførte undervisning. Det er derfor vigtigt, at der på de enkelte uddannelsesområder og institutioner udvikles en evalueringskultur, dvs. en praksis til at vurdere, hvorvidt de opstillede mål nås. Resultaterne her er institutionernes egne og kommer nødvendigvis ikke til ministeriets eller offentlighedens kendskab.

Undervisningsministeriet har en forpligtigelse til at føre tilsyn med uddannelsesområderne. Derfor foretager ministeriet en gennemgang af karakterer og prøver, lige som ministeriets fagkonsulenter gennemfører tilsynsbesøg – blandt andet for at vurdere det faglige niveau i undervisningen.

Med oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut er der skabt et uafhængigt organ til at vurdere uddannelser og undervisning. På den måde kan der etableres en solidt fundament til at vurdere det faglige niveau i uddannelserne.

### **Fagligt og pædagogisk tilsyn**

Undervisningsministeriet har det overordnede tilsyn med de uddannelser, ministeriet udsender regelgrundlag for. Ansvarets karakter varierer imidlertid mellem de forskellige uddannelsesområder, idet ministeriets hjemmel til indholdsmæssigt tilsyn og styring er størst på det gymnasiale område og i skoledelen på de erhvervsfaglige uddannelser. Svage er det på folkeskoleområdet, hvor kommunerne er tilsynsmyndighed og har ansvaret for skolerne. Svagest er ministeriets tilsyn på de videregående uddannelser, hvor institutionerne er selvstyrende.

Tilsynsbegrebet er bredt og indeholder flere typer af tilsyn. Det konkrete tilsyn kan have flere fokusområder og skal kunne udøves på forskellige niveauer. *Tilsyn* kan opdeles i følgende typer:

- *Det regelorienterede tilsyn* koncentrerer sig om overholdelsen af de regler og bevilninger, der udsendes fra ministeriet.
- *Det produktivitetsoverrettede tilsyn* forholder sig til de resultater, der opnås set i forhold til de ressourcer, der bruges.

- *Det resultatorienterede tilsyn* sætter fokus på effektivitet og kvalitet, fx via uddannelsesevalueringer. Her vil Danmarks Evalueringsinstitut i fremtiden spille en central rolle.
- *Det udviklingsorienterede tilsyn* lægger vægt på, at uddannelserne og institutionerne udvikler sig i takt med ændringer i samfundet og fagene.

Det er vigtigt, at tilsyn er mere end kontrol af regeloverholdelse. Tilsynsfunktionen bør bruges positivt og medvirke til udvikling i uddannelserne og på institutionerne, og det skal dermed være vejledende og informerende i sin karakter. Det resultatorienterede og det udviklingsorienterede tilsyn er vigtige elementer, bl.a. til systematisk forebyggelse af "problemsager" og til at fremme en adfærd på institutionerne og i uddannelserne, der tilskynder til højnelse af det faglige niveau.

Tilsynet skal være helhedsorienteret. Erfaringer viser, at problemer på det faglige og pædagogiske område ofte hænger sammen med problemer på fx det økonomiske område eller på ledelsesområdet. Derfor er det væsentligt for tilsynets kvalitet, at det gennemføres som en samlet indsats.

### **Fagkonsulenterne og tilsyn**

På grund af den forskelligartede ansvarsfordeling mellem ministeriet og andre myndigheder er tilsynet som bemærket forskelligt områderne imellem.

Ministeriets fagkonsulenter er rådgivere både over for ministeriet og over for skolernes ledelser og lærerne. Deres fornemmeste opgave er at medvirke til at fastholde og udbygge et højt fagligt niveau i uddannelserne og de enkelte fag.

På uddannelsesområderne er der ansat proceskonsulenter og konsulenter, der mere snævert er tilknyttet fag (folkeskole og de gymnasiale uddannelser) eller uddannelser (erhvervsuddannelsesområdet). Tendensen er, at fagkonsulenterne får bredere opgaver, så deres opgaver med rådgivning og vejledning om undervisningsfag strækkes ud til også at omfatte generel uddannelsesrådgivning, herunder også evalueringsvirksomhed.

Et vigtigt led i fagkonsulenternes informationsarbejde er at styrke den faglige diskussion gennem besøg på skolerne, hvor de bl.a. mødes med faglige team og ledelse, og hvor de overværer undervisning. Mange skolebesøg kommer i stand efter henvendelser fra kommuner og skoler, der f.eks. ønsker vejledning om faglokalers ombygning. Dialogen mellem fagkonsulenter og lærere finder herudover sted i forbindelse med kursusvirksomhed. I forbindelse med fokuspunkt 3 i "Folkeskolen år 2000" (med titlen "Kundskaber og færdigheder") har fagkonsulenterne etableret faglige netværk med repræsentanter for fx faglige foreninger, skoler og skolekonsulenter, lærerhøjskole, seminarier og centre for undervisningsmidler.

Fagkonsulenternes skolebesøg er med til at indsamle information om det faglige og pædagogiske niveau for både fag og uddannelser. På den måde udgør fagkonsulenterne også et vigtigt led i kontrolsiden af ministeriets tilsynsvirksomhed, idet de fx i tilfælde af klager på eget initiativ kan gennemføre skolebesøg. I situationer, hvor der rejses kritik, gennemføres tilsynet indenfor visse uddannelsesområder som et tilsyn, der også inddrager økonomiske og regnskabsmæssige aspekter.

En anden og lige så vigtig side af fagkonsulenternes opgave er at medvirke til uddannelsernes og fagenes fortsatte udvikling.

Fagkonsulenterne udgør således et centralt led i ministeriets faglige og pædagogiske tilsynsarbejde ikke mindst på ungdomsuddannelsesområdet. Uddannelsesstyrelsens fagkonsulenter gennemførte i skoleåret 1998/99 skolebesøg på 139 af landets 229 **gymnasieskoler**, studenterkurser og hf-kurser. Skolebesøgene indholdt bl.a. overværelse af undervisning og drøftelse med elever og faggrupperes lærere. Det generelle indtryk herfra indgår i fagkonsulenternes årlige beretning om faget, der offentliggøres i oktober-november.

På **hhx-uddannelsen** er der gennem de senere år gennemført systematiske tilsynsbesøg, idet 12 forskellige skoler om året har fået besøg af ministeriets fagkonsulenter. I 1998 fokuseredes der på skolernes tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen med henblik på at vurdere, om skolerne lever op til de pædagogiske intensjoner, der er for uddannelsen. Konkret blev der fokuseret på lektionsantal, skoleårets organisering, fra-

fald og eksamensafvikling. I samtalerne med lærerne blev der fokuseret på integration af IT i undervisningen, internationalisering, evaluering og elevindflydelse. Konklusionen var, at skolerne har arbejdet bevidst med at udvikle hhx-uddannelsen, og at resultatet er tilfredsstillende.

Sideløbende med besøgene har ministeriet gennem de sidste to år undersøgt de faktiske lærerkompetencer på ca. 40 handelsskoler i udvalgte fag. Det viser sig her, at besøgene ikke har givet anledning til yderligere bemærkninger (Kilde: Uddannelsesstyrelsens brev til handelsskolerne af 9.6.1999).

På **htx-uddannelsen** er der i 1997-98 gennemført større tilsynsbesøg på 10 tekniske erhvervsskoler ud af de 45, som tilbyder uddannelsen. I forlængelse af besøgene blev der iværksat en samlet evaluering af htx-uddannelsen. Denne evaluering var færdig i 1999, og den indeholdt følgende hovedanbefalingerne:

- der er brug for, at der skal ske en bedre vejledning, og at htx i højere grad skal imødekomme den enkelte elevs behov
- undervisnings- og eksamensformerne skal fortsat udvikles
- anvendelse af IT bør udbygges
- lærerne skal sikres efteruddannelse
- der skal ske en revurdering af fagrækken omkring andet fremmedsprog og valg af fag
- der skal ske en professionalisering af teknologi/teknikfaget
- den internationale dimension skal styrkes
- der skal arbejdes med fortsat at nedbringe frafaldet i uddannelsen
- der skal arbejdes på at forbedre skolemiljøet.

I efteråret 1999 er der efterfølgende sket en justering af de to erhvervsgymnasiale uddannelser.

#### **Tilsyn på almen voksenuddannelse mv.**

Evaluering af det faglige niveau på de almene voksenuddannelser (avu) foregår via de såkaldte forløbsbeskrivelser, der udarbejdes på skolerne for hvert enkelt hold. Heri beskrives det faglige indhold i undervisningen og den pædagogiske proces. Ministeriet

indkalder stikprøvevis forløbsbeskrivelserne og kontakter det amt, der har tilsyn med institutionen, hvis kvaliteten ikke er i orden. Ministeriets fagkonsulenter gennemgår forløbsbeskrivelserne for at kontrollere, om undervisningen står mål med fagbeskrivelserne.

Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne udlændinge finder sted på sprogcentre. Ansvar for undervisningen og tilsynet hermed er placeret hos 43 centerkommuner, mens ministeriet har det overordnede tilsyn med sprogcentrenes virksomhed. Der er udformet indholds krav til det kommunale tilsyn og krav om udviklingsplaner for det enkelte sprogcenters virksomhed.

Undervisningsministeriet fastlægger reglerne for undervisningens indhold og tilrettelæggelse og for prøverne. Der er netop gennemført en omfattende pædagogisk reform i form af en ny lov for undervisningen i dansk som andetsprog.

Som led i sit overordnede tilsyn deltager ministeriet i den fortsatte kvalitetsudvikling gennem indberetninger fra kommunerne, vejlednings- og inspirationsmateriale samt afholdelse af kurser og konferencer. I efteråret 2000 iværksættes en kvalitativ evaluering af undervisningen. Evalueringen vil i sin første fase fokusere på gennemførelsen af de kvalitetsforbedrende initiativer for området.

### **Evaluering gennem karakterer og prøver**

På alle uddannelsesområder udgør karakterstatistikker for års- eller standpunktskarakterer samt prøvekarakterer et vigtigt dokumentationsgrundlag for at vurdere af det faglige niveau i det enkelte fag og af den enkelte skoles resultater. Mest effektive forekommer karakterstatistikkerne, når de anvendes i den enkelte skoles egen vurdering af egen indsats.

Undervisningsministeriet udarbejder for hvert uddannelsesområde karakteroversigter på landsplan. Karakteroplysningerne på landsplan kan bruges til, at den enkelte skole sammenholder egne resultater med landsgennemsnittet i de enkelte fag. Desuden kan ministeriet vurdere, om fx særligt lave eller høje karakterniveauer i et fag, en uddannelse eller på en skole giver anledning til særlig opmærksomhed.

På grundlag af censorevaluering af prøverne udsendes der på grundskoleområdet hvert år censorrapporter med råd og vejledning til den daglige undervisning og den løbende evaluering. Det er et gennemgående træk i rapporterne, at der foregår en særdeles seriøs prøveafholdelse. Desuden tager hæfterne temperaturen på undervisningen ud fra den indsigt, Undervisningsministeriets fagkonsulenter har tilegnet sig i årets løb gennem skolebesøg og øvrig kursus- og informationsvirksomhed. Fagkonsulenterne for prøvefagene tager desuden hvert år forskellige temaer op og giver konkret anvisning på forskellige metoder, der er velegnede i forbindelse med den interne evaluering.

Tilsvarende censorrapporter findes for det almene gymnasium, hf og for hhx-uddannelsen.

### **Evaluering på de videregående uddannelser**

Undervisningsministeriet fører ikke tilsyn med de videregående uddannelser, og evaluering af undervisningen her er principielt institutionens eget ansvar. Der er ikke fastlagt regler for, at det skal ske. Derfor er praksis her meget forskellig.

Det helt centrale kvalitetssikringsinstrument på de videregående uddannelser har siden 1992 været de uddannelsesevalueringer, som Danmarks Evalueringscenter har gennemført. Aktiviteten er fra den 1. juli 1999 overtaget af Danmarks Evalueringsinstitut. (Se også afsnit J ”Udviklingsorientering”).

### **Resultater fra Evalueringscentrets evalueringer**

I rapporten ”Kriterier for kvalitet” har Evalueringscentret udarbejdet en analyse af, hvilke vurderingskriterier der lægges til grund for evalueringerne, og i hvilken grad der er foretaget positive eller negative vurderinger af kriterierne.

Det markant mest brugte kriterium er det faglige niveau i undervisningen, og der knyttes overvejende positive vurderinger til dette kriterium. Uddannelsernes indhold og uddannelsernes initiativer til at sikre kvaliteten indtager henholdsvis en anden og tredje plads som vurderingskriterier. Til disse kriterier er der knyttet nogle flere negative vurderinger. Det fjerde mest brugte kriterium er samarbejdsrelationer både internt



og eksternt på uddannelsen. Dette kriterium er blandt dem, hvortil der er knyttet flest positive vurderinger.

### **Effekten af Evalueringencentrets virksomhed**

De gennemførte evalueringer har medført, at institutionerne har forholdt sig til evalueringernes resultater, og langt hovedparten af institutionerne har i større eller mindre grad foretaget opfølgninger på evalueringernes anbefalinger. Ændringerne har hovedsagelig vedrørt uddannelsens indhold og fagenes prioritering og placering, prøve- og eksamensformer samt undervisningsformer.

Evalueringsrapporterne bruges i højere grad af institutionerne som inspiration i forbindelse med kvalitetsudvikling end til kontrol og indsigt i uddannelserne. Rapporternes anbefalinger opleves i høj grad som gode råd, som institutionen kan vælge at følge. Den overvejende del af studielederne angiver således at have fulgt rapporternes generelle anbefalinger. En lidt mindre del har fulgt de specifikke anbefalinger i evalueringsrapporterne.

Der er forskel på, i hvilket omfang evalueringerne følges op. Ikke-universitære institutioner følger i højere grad evalueringernes anbefalinger end de universitære, og der er en tendens til, at jo flere institutioner der har været involveret i evalueringen, jo mindre tilbøjelig er institutionerne til at følge anbefalingerne.

Effekten af evalueringerne består efter institutionernes opfattelse primært i en fremskyndelse af igangværende ændringer. Evalueringens effekt afhænger ifølge rektorerne af åbenheden og villigheden på institutionerne. Især vurderer institutionerne, at selvevalueringprocessen var positiv.

Særligt når det gælder ressourcspørgsmål, oplever hovedparten af institutionerne barrierer i forhold til de anbefalinger, Evalueringencentret har lagt op til.

### **Internationale kvalitetsmålinger og sammenligninger**

Internationale sammenligninger af elevers og studerendes færdigheder er de seneste år blevet et højt profileret værktøj til at bedømme kvaliteten i landenes respektive uddan-

nelsessystemer. Sammenligningerne tjener som information til samfundets uddannelsesinteressenter - såsom elever/studerende, arbejdsgivere, skatteydere, forældre - om effekten og værdien af samfundets investering i uddannelse.

Det er besluttet, at Danmark fremover regelmæssigt skal deltage i internationale sammenligninger af kvalitet på dimensionerne almene, faglige samt personlige kvalifikationer. Undersøgelserne foregår hovedsageligt i OECD- og EU-regi, men også nordiske kvalitetsmålingsprojekter er blevet lanceret.

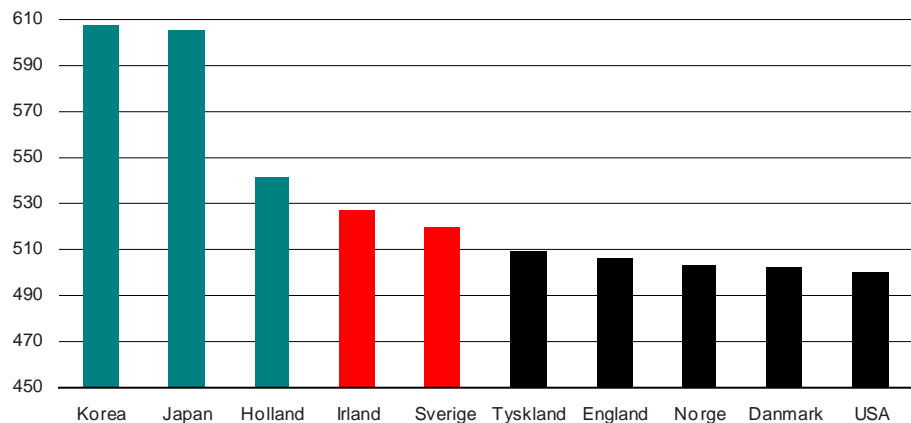
TIMSS-undersøgelsen ("the Third International Mathematics and Science Study") fra 1996 af børns færdigheder i matematik og naturfag for henholdsvis 9- og 13-årige er en af de mest omfattende afsluttede undersøgelser i international sammenhæng med komparativt sigte. Danmark var kun med i undersøgelsen af færdigheder for 13-årige.

I matematikundersøgelsen scorede de danske elever 502 point mod et gennemsnit for de 25 deltagende lande på 526 point. Sydkorea og Japan sluttede helt i top (over 600 point), mens Danmark placerede sig som nummer 19. Norge lå på niveau med Danmark, mens Sverige klarede sig lidt bedre (519 point).

**Figur B1. Scorer for de 13-åriges matematikfærdigheder, udvalgte OECD-lande**

■ Signifikant højere end OECD-gennemsnittet.  
■ Ikke-signifikant forskellig fra gennemsnittet.  
■ Signifikant lavere end gennemsnittet.

Kilde: OECD "Education at a Glance" 1998; DPI, "Matematik og naturvidenskab i folkeskolen – en international undersøgelse", (1996)



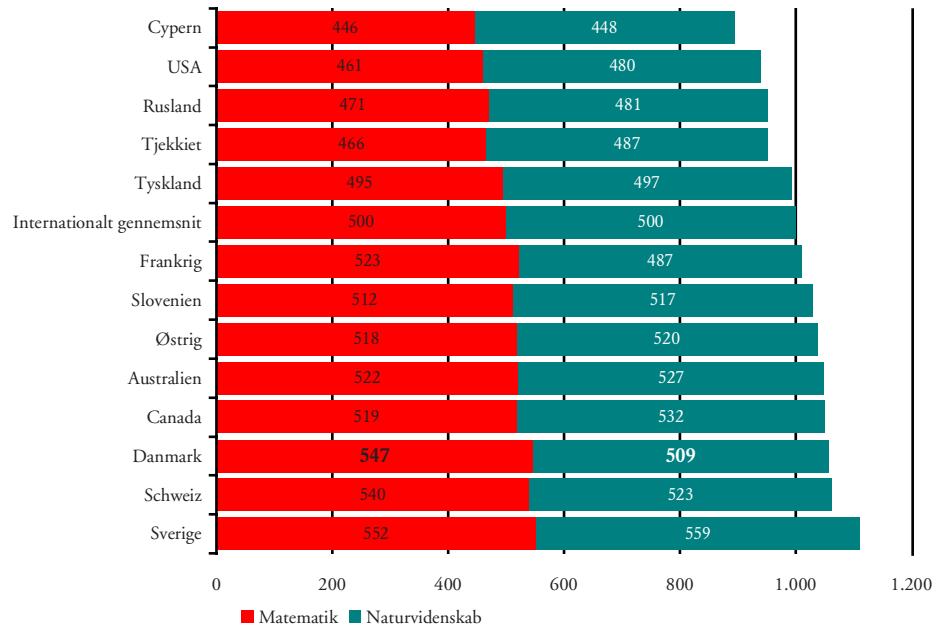
I undersøgelsen af forskellige naturvidenskabelige fag placerede de danske elever sig i det brede midterfelt. Også her lå Singapore og Korea helt i top, mens Holland, England, Ungarn og Slovenien var blandt de europæiske lande, der klarede sig bedst.

Det noget jævne danske resultat har været genstand for stor diskussion. Retfærdigvis skal det indføjes, at eleverne i de andre lande i gennemsnit var lidt ældre end de danske deltagere. Derudover er det et problem, at relativt mange af opgaverne faldt uden for det område, danske børn ifølge læseplanerne skulle have indsigt i. Desuden var der mange spørgsmål af ”multiple choice-typen”, som danske elever er uvante med.

En tilsvarende TIMMS-undersøgelse blev lavet for elever på sidste år af en ungdomsuddannelse (dog med deltagelse af færre lande). Danmark deltog i både matematik og naturvidenskab, og klarede sig meget bedre end på grundskoleniveau – ikke mindst i matematik, hvor de danske elever lå i den absolutte top både på alment og højt niveau.

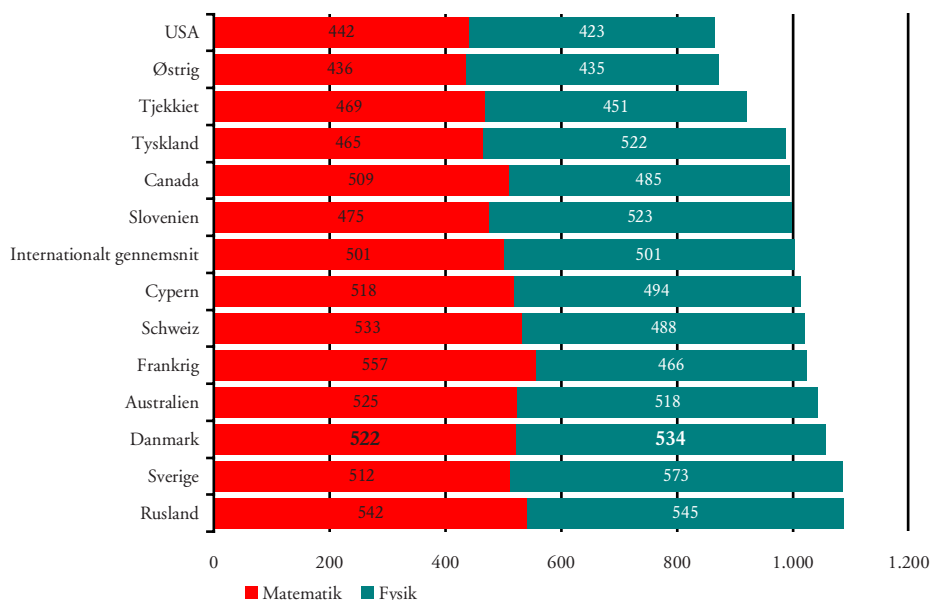
Figur B2. Scorer i matematik- og naturvidenskabsfærdigheder på alment niveau for elever på sidste år af en ungdomsuddannelse, udvalgte OECD-lande

Kilde: DPI, ”Matematik og naturvidenskab i ungdomsuddannelser – en international undersøgelse”, (1998)



Figur B3. Scorer for matematik- og fysikfærdigheder på højt niveau for elever på sidste år af en ungdomsuddannelse, udvalgte OECD-lande

Kilde: DPI, "Matematik og naturvidenskab i ungdomsuddannelser – en international undersøgelse", (1998)



### Fastansatte undervisere

I folkeskolen og i ungdomsuddannelserne ansættes stort set kun lærere med formel kompetence.

Folkeskolen kan vælge at ansætte personer med særlige kvalifikationer til at undervise i enkelte fag, fx musik og hjemkundskab. Der er desuden som forsøg etableret en uddannelse, der har til formål at give bachelorer en pædagogisk tillægsuddannelse med kompetence til at undervise i matematik, fysik og kemi.

I de gymnasiale uddannelser anvendes i yderst begrænset omfang lærere, der ikke opfylder de formelle krav. Det gælder også for timelærere.

Tendensen til lærermangel på udvalgte områder forstærkes af aldersfordelingen blandt lærerne, der betyder, at der vil ske en betydelig udskiftning i lærergruppen i det kom-

mende årti. Det kan derfor forudses, at det i bestemte områder af landet og på særlige fagområder i de kommende år vil blive vanskeligt at rekruttere lærere til både folkeskolen og ungdomsuddannelserne.

Problemstillingen om fastansatte lærere er inden for de videregående uddannelser først og fremmest relevant på universitetsområdet. På de professionsrettede og praksisnære korte og mellemlange videregående uddannelser diskuteres forholdet mellem fastansatte og deltidsansatte og eksterne lærere ikke i samme grad. Men også på de professionsrettede uddannelser har det været den fremherskende opfattelse, at det er bedst for uddannelserne med en stor andel af fastansatte lærere.

På universitetsområdet er det både i Danmark og på internationalt plan en del af den akademiske norm, at universiteternes lærere ikke blot skal være lærere, men også aktive forskere. Idealet er, at den undervisning, universitetsstuderende modtager, skal være forskningsbaseret.

I Danmark er den forskningsbaserede undervisning imidlertid under stort pres. Der kan peges på følgende medvirkende årsager:

- universiteternes forandring fra eliteinstitutioner til store institutioner med mange studerende
- de stigende udgifter, som er forbundet med det voksende antal studerende på de videregående uddannelser
- det akademiske ønske om at prioritere forskning over undervisning er forstærket i takt med, at bredden i de studerendes kvalifikationer og forudsætninger er blevet større
- en stadig større del af universiteternes indtægter stammer fra eksternt finansieret forskning (flere og flere af universitetets lærere frikøbes fra undervisning til forskning)
- taxameterbevillinger gør det økonomisk fordelagtigt for institutionerne at anvende eksterne lærere

Selvom man kan pege på disse forhold, lægger universiteterne vægt på at holde fast i den tætte forbindelse mellem forskning og undervisning, dvs. at al universitetsundervisning er forskningsbaseret.

Specielt den voldsomme ekspansion i studenterantallet har gjort det meget vanskeligt at opretholde den tætte forbindelse mellem forskning og uddannelse. På de fag, der i de senere år har været mest populære blandt studenterne, først og fremmest humaniora og samfundsvidenskab, er forholdet mellem antal fastansatte videnskabelige medarbejdere og studenter allerede således, at der kun i beskedent omfang er tale om personlig forskningstilknytning. Det gælder i særlig høj grad på bacheloruddannelserne, mens den forskningsbaserede undervisning er tydeligere på kandidatoverbygningsuddannelserne.

Den manglende overensstemmelse mellem idealet og de praktiske forhold er beskrevet i en lang række evalueringsrapporter - bl.a. i evalueringen af jurauddannelserne og i evalueringen af de erhvervsøkonomiske bacheloruddannelser.

I mange tilfælde betragter universiteterne primært presset på den forskningsbaserede undervisning som et organisatorisk problem og/eller som et udtryk for utilstrækkelig tildeling af ressourcer. I en dansk sammenhæng er dette imidlertid ikke korrekt. Universiteterne medvirker i en række tilfælde aktivt til undervisningens manglende forskningsbaseret - bl.a. ved "at veksle" taxameterbevillinger til billigere eksterne undervisere.

Hvis al undervisning på universiteterne skulle være forskningsbaseret, ville det formentlig være umuligt at rekruttere tilstrækkeligt mange forskere.

## C. Sammenhæng i uddannelsessystemet

Det er et krav til uddannelsessystemet, at uddannelsessøgende så gnidningsfrit som muligt skal kunne skifte uddannelse, uddannelsessted og uddannelsesniveau. Ved skift mellem niveauerne i systemet skal unødigt overlapning undgås. Skift mellem uddannelser og geografiske skift skal kunne foregå, så den enkelte får anerkendt tidligere opnåede kompetencer.

Skiftene mellem uddannelsesniveauerne bliver gjort lettere i disse år. Brobygningsforløb mellem grundskole og ungdomsuddannelser udbredes, og en stadig større andel af ansøgerne til de videregående uddannelser bliver optaget.

### **Overgangsfrekvenser**

#### **Overgang fra grundskole til fortsat uddannelse**

95% af den årgang, der forlod grundskolen i 1998, forventes på et eller andet tidspunkt at komme videre i uddannelsessystemet, jf. figur C1. I perioden 1989-1998 er den andel af en årgang, som forventes at fortsætte i uddannelsessystemet efter grundskolen, steget med 2 procentpoint. Denne beskedne fremgang skal ses i lyset af, at der i 1980'erne var en markant stigning i andelen, der fortsatte i uddannelsessystemet. I 1982 var det således 12%, som ikke fortsatte efter grundskolen.

Det forventes, at ca. 53% af 1998-årgangen vil vælge en gymnasial uddannelse, at ca. 41% vil vælge en erhvervsfaglig uddannelse, og at ca. 5% vil vælge ikke at fortsætte i uddannelsessystemet.

Af 1998-årgangen forventes 38% at påbegynde en almengymnasial uddannelse (dvs. gymnasium, studenterkursus og to-årigt hf) og 15% en erhvervs-gymnasial uddannelse. Fra 1994 og 1995 kan henholdsvis htx og hhx påbegyndes direkte efter grundskolen.

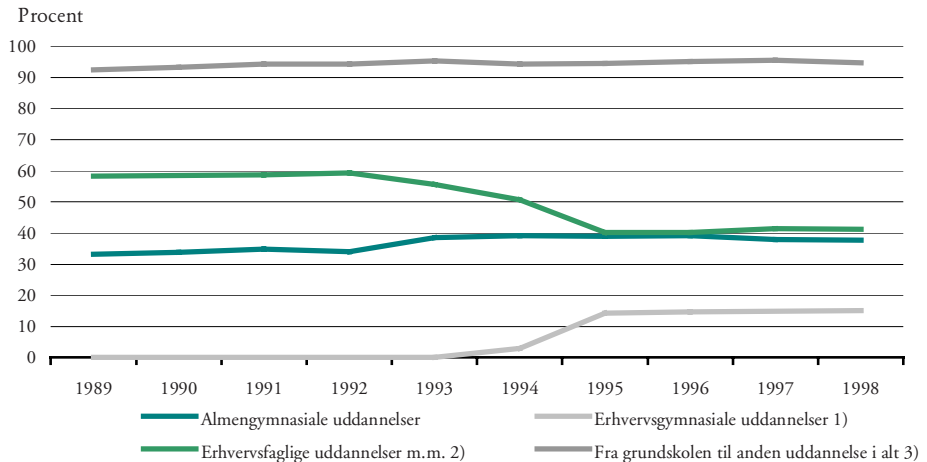
Tidligere foregik overgangen først efter et fuldført erhvervsfagligt skoleforløb (eller det tidligere efg-basisår).

Det forventes, at 41% af 1998-årgangen vil fortsætte på en erhvervsfaglig uddannelse. På de seneste 10 år er andelen faldet med 17 procentpoint.

Pigerne er langt bedre repræsenteret i det gymnasiale uddannelsessystem end drengene. Drengene er derimod bedst repræsenteret på de erhvervsfaglige uddannelser. I alt 96% af pigerne, der forlod grundskolen i 1998, forventes at fortsætte i uddannelsessystemet mod 94% af drengene.

**Figur C1. Andel af unge, der efter grundskolen forventes at fortsætte i andre uddannelser, 1989-1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.



1) I 1994 blev htx forlænget med ét år til et treårigt forløb. Samtidig blev adgangsvejen ændret fra et skoleforløb på erhvervsuddannelserne til adgang direkte fra grundskolen. Fra 1995 skete de samme strukturændringer for hhx.

2) Indeholder: Teknikerforkurser, erhvervsfaglige skoleforløb m.m. og erhvervsfaglige hovedforløb m.m.

3) Indeholder ligeledes 1% af årgangen, som fortsætter i andre uddannelser.

62% af pigerne forventes at begynde på en gymnasial uddannelse og 33% en erhvervsfaglig uddannelse. Den største gruppe af drengene (50%) vil påbegynde en erhvervsfaglig uddannelse. 44% af drengene vil påbegynde en gymnasial uddannelse. 90% af de elever, der påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse efter grundskolen, påbegynder et erhvervsfagligt skoleforløb.



## Overgang fra gymnasial uddannelse

De gymnasiale uddannelser er studieforberedende. Erfaringen viser, at ikke alle går videre, og at mange blandt dem, som går videre, holder en studiepause, jf. afsnit G "Motivation for fortsat uddannelse". Tallene i tabel C1 er modeltal, som viser andelen af unge, der efter et gymnasialt niveau (fuldført eller afbrudt) forventes at fortsætte i uddannelsessystemet. Voksenuddannelse indgår ikke i denne opgørelse.

Tabel C1. Andel af unge, der efter en almen- eller erhvervsgymnasial uddannelse fortsætter i andre uddannelser, 1989-1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Overgang fra almen- og erhvervsgymnasiale udd. til anden uddannelse i alt:</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>92</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>92</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>95</b>
Erhvervsgymnasiale uddannelser	8	7	8	9	9	9	10	10	11	11
Erhvervsfaglige uddannelser m.m. <sup>1</sup>	18	16	16	15	14	13	15	15	16	15
Videregående uddannelser i alt:	55	59	59	58	59	63	61	63	63	64
Korte videregående uddannelser	3	4	6	7	5	5	4	5	5	5
Mellemlange videregående udd.	18	18	19	19	22	24	25	25	25	26
Bacheloruddannelser <sup>2</sup>	12	14	12	13	23	25	23	24	24	24
Grund- og basisuddannelser	4	5	4	3	3	2	2	2	2	3
Kandidatuddannelser <sup>3</sup>	18	18	18	17	6	7	7	7	7	7
Andre uddannelser	10	10	9	8	9	6	6	6	5	5
<b>Overgang fra erhvervsgymnasiale udd. til anden uddannelse i alt:</b>	<b>82</b>	<b>86</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>89</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>91</b>
Almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Erhvervsfaglige uddannelser m.m. <sup>1</sup>	43	43	44	45	45	45	48	46	48	44
Videregående uddannelser i alt:	35	40	39	38	38	39	37	40	38	43
Korte videregående uddannelser	5	6	9	12	10	9	7	9	9	10
Mellemlange videregående udd.	16	16	14	13	13	15	15	15	14	15
Bacheloruddannelser <sup>2</sup>	10	12	10	9	13	13	12	13	13	13
Grund- og basisuddannelser	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Kandidatuddannelser <sup>3</sup>	3	4	4	3	1	1	1	1	1	1
Andre uddannelser	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2

1) Indeholder: Teknikerforkurser, erhvervsfaglige skoleforløb m.m. og erhvervsfaglige hovedforløb m.m.

2) At bacheloruddannelserne indeholder tal før uddannelserne blev formelt oprettet skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. før reformen havde denne struktur.

3) Kandidatuddannelserne indeholder både udelte kandidatforløb og overbygningskandidatuddannelser.

Anm: Fx svarer 1989 til undervisningsåret 1988/89. Pga. afrundinger kan der forekomme afvigelser i totalerne.

95% af 1998-årgangen med en almengymnasial baggrund forventes på et tidspunkt at fortsætte i uddannelsessystemet. 64% vil påbegynde en videregående uddannelse, 26% en uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau, og resten vil påbegynde andre uddannelser. I 1989 ville 90% af denne årgang fortsætte, og kun 55% ville fortsætte på en videregående uddannelse.

91% af 1998-årgangen med en erhvervs-gymnasial baggrund forventes på et tidspunkt at fortsætte i uddannelsessystemet. 44% forventes at påbegynde en erhvervsfaglig uddannelse, 43% en videregående uddannelse og 3% en almengymnasial uddannelse. Resten vil påbegynde andre uddannelser. I 1989 ville 82% fortsætte i uddannelsessystemet, 43% på en erhvervsfaglig uddannelse, og kun ca. 35% ville fortsætte på en videregående uddannelse.

### **Optagne og afviste ansøgere til videregående uddannelser**

I løbet af de sidste fem år er antallet af optagne på de videregående uddannelser vokset fra små 40.000 til over 42.500 svarende til en stigning på knap 7%. Optaget for 1999 var det højeste nogensinde (tallene er eksklusive "stand by"), jf. tabel C2. Siden 1995 er mængden af afviste som andel af det samlede ansøgertal desuden faldet fra 26% til 18%. (Antal afviste er korrigeret for ansøgere, der ikke opfylder de fagspecifikke adgangsbetingelser). Nedgangen i antallet af afviste nærmede sig inden for samme periode 30%.

Den relativt største fremgang er sket på de naturvidenskabelige uddannelser, hvor antallet optagne er steget 24%. Stigningen skyldes især en stærkt voksende tilgang til datamatikeruddannelsen, mens tilgangen til naturvidenskab på universiteterne har ligget ret stabilt. Generelt svinger optaget betydeligt inden for de enkelte uddannelsesmæssige hovedtyper. I absolutte tal har de pædagogiske uddannelser haft den største vækst i optagelsen på mere end 1.100 studerende (11%). Antal optagne på de tekniske uddannelser er derimod faldet med 5%.

Det voksende optag er sket på trods af et betydeligt fald i antallet af 20-30-årige (det primære rekrutteringsgrundlag). Denne demografiske udvikling afspejles således ikke i

mængden af ansøgere. Tværtimod steg mængden af ansøgere en anelse fra 1995 til 1996 og har siden ligget næsten konstant.

Tabel C2. Optaget på de videregående uddannelser, fordelt på hovedtyper, 1995-1999 (absolut og indeks 100=1995)

Kilde: Den Koordinerede Tilmelding.

	1995	1996	1997	1998	1999
<b>I alt</b>	<b>39.780</b>	<b>38.824</b>	<b>42.085</b>	<b>41.824</b>	<b>42.551</b>
Tekniske uddannelser	5.580	5.527	5.636	5.789	5.295 <sup>1</sup>
Naturvidenskabelige udd.	3.719	3.861	3.947	4.645	4.608
Sundhedsuddannelser	5.517	5.333	6.030	5.657	5.908
Samfundsvidenskabelige uddannelser <sup>2</sup>	7.965	7.626	7.914	7.770	8.142
Humanistiske uddannelser	6.819	6.846	7.326	6.823	7.314
Pædagogiske uddannelser	10.180	9.631	11.232	11.140	11.284
<b>Indeks:</b>					
Tekniske uddannelser	100	99	101	104	95
Naturvidenskabelige udd.	100	104	106	125	124
Sundhedsuddannelser	100	97	109	103	107
Samfundsvidenskabelige uddannelser	100	96	99	98	102
Humanistiske uddannelser	100	100	107	100	107
Pædagogiske uddannelser	100	95	110	109	111
<b>I alt (indeks)</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>106</b>	<b>105</b>	<b>107</b>

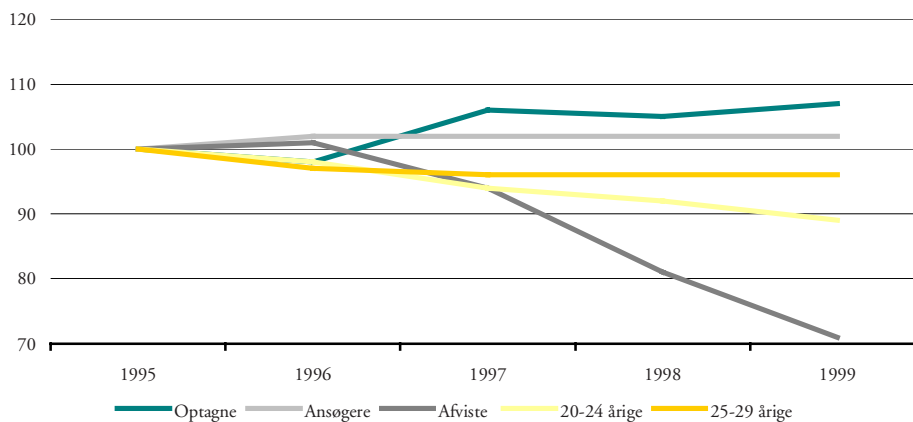
1) Tallet for 1999 er undervurderet, da er del af optaget til de videregående tekniske uddannelser er foregået uden om Den Koordinerede Tilmelding.

2) 1-årig hhx ikke medtaget.

Af figur C2 kan udledes, at tilbøjeligheden til at ansøge (ansøgningsfrekvensen) er steget betydeligt, når udviklingen i det primære rekrutteringsgrundlag (aldersgrupperne 20-24 år og 25-29 år) tages i betragtning. Af figuren ses endvidere, at den indekserede udvikling for antallet af personer inden for begge aldersgrupper ligger væsentligt under indeksskurven for ansøgetallet.

Figur C.2. Udviklingen i antal ansøgere og antal optagne på de videregående uddannelser sammenholdt med antallet af henholdsvis 20-24 årige og 25-29 årige,, 1995-1999 (indeks 1995=100)

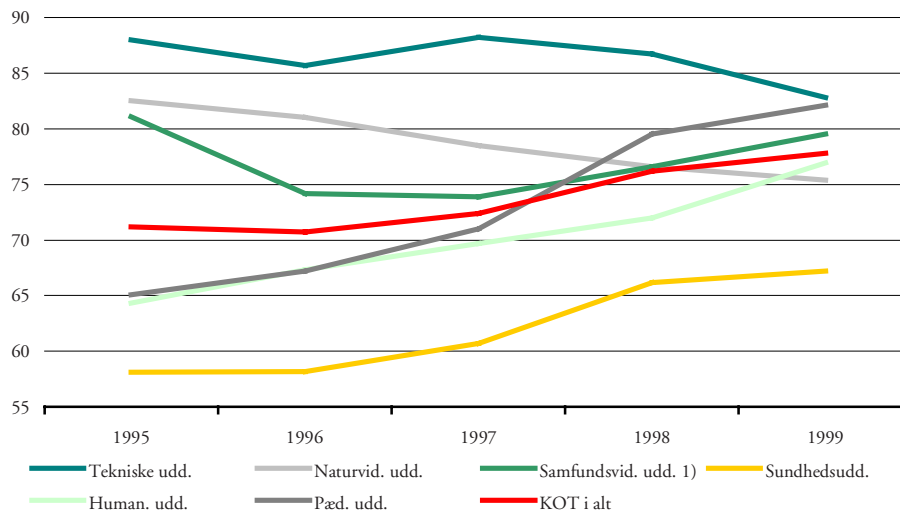
Kilde: Den Koordinerede Tilmelding



Sammenlignes antal optagne som procent af ansøgertallet hovedgrupperne imellem, ses, at alle undtagen gruppen af sundhedsuddannelser ligger mellem 75% og 83%.

Figur C3. Procentvis opgørelse af antallet af optagne i forhold til ansøgere fordelt på de videregående uddannelsers hovedgrupper, 1995-1999

Kilde: Den Koordinerede Tilmelding



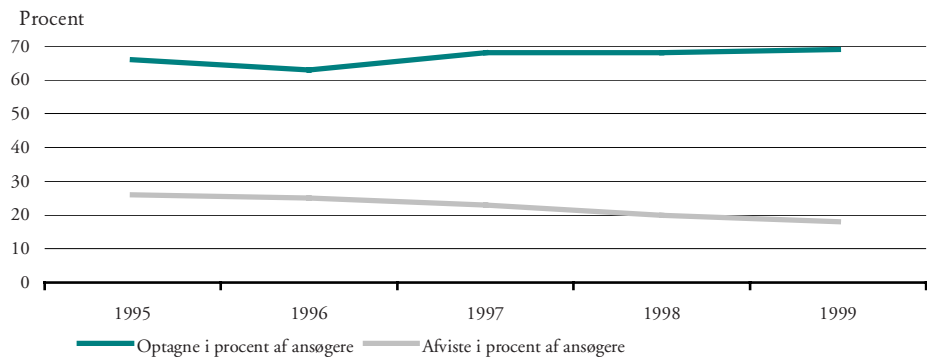
1) De samfundsvidenskabelige uddannelser indeholder tilmelding til 1-årig hhx.

Da det er målet, at flest mulige kvalificerede ansøgere optages på den ønskede uddannelse, indførte man i 1995 såkaldte fagspecifikke adgangskrav til flere uddannelser. Fra 1995 har der blandt de afviste hvert år været et betragteligt antal ansøgere, der ikke har opfyldt de obligatoriske adgangskrav. Derfor har man fra 1995 valgt at beregne størrelsen "reduceret afviste" ved optaget til de videregående uddannelser. Dette giver et "renset" tal for afviste og dermed et bedre billede af, hvor mange ansøgere der ikke får deres første prioritet opfyldt, selvom de har adganggrundlaget i orden. Antallet af afviste, der ikke opfylder adgangsbetingelserne, har de seneste år ligget forholdsvis konstant på ca. 2.000.

Som tidligere nævnt afvises stadig færre ansøgere, når de søger ind på en videregående uddannelse. Kun små 11.000, svarende til 18% af samtlige ansøgere, blev afvist i 1999. Dertil kom omkring 2.000 ansøgere, som ikke opfyldte de obligatoriske fagspecifikke adgangskrav. Til sammenligning blev 26% af ansøgerne afvist i 1995. Antallet af ansøgere har ligget stabilt de seneste 5 år, mens optaget har været svagt stigende trods den demografisk betingede reduktion i det primære rekrutteringsgrundlag. Forholdet mellem størrelserne afspejles i figur C4.

Figur C4. Optagelses- og afvisningsfrekvens for de videregående uddannelser, 1995–1999

Kilde: Den Koordinerede Tilmelding.



### Merit og brobygning

Flexibilitet er et uddannelsespolitisk tema, som berører helt centrale problemstillinger med hensyn til uddannelsessystemets funktion i samfundet over for elevernes og de studerendes forventninger og behov.

Overvejelser om merit og fleksibilitet skal ske med udgangspunkt i, at uddannelsernes faglige sigte, progression og kvalitet ikke må forringes. Det er imidlertid Undervisningsministeriets opfattelse, at ikke alle de nuværende barrierer for merit og fleksibilitet kan forklares ud fra dette legitime hensyn. Der er stadigvæk barrierer, som indebærer unødvendige menneskelige og økonomiske omkostninger.

### **Ungdomsuddannelserne**

Med brobygningsloven blev det muligt for elever i folkeskolens 9. og 10. klasse at gennemføre brobygningforløb, dvs. forløb, hvor eleverne deltager i undervisningen i en periode på 2-4 uger på en ungdomsuddannelse. Formålet er dels at medvirke til at skabe en større sammenhæng mellem folkeskole og ungdomsuddannelse, dels at give folkeskoleeleverne bedre muligheder for at danne sig et indtryk af en uddannelse, inden de påbegynder den. Antalsmæssigt er det nu ca. en tredjedel af folkeskoleeleverne, der vælger brobygningforløb på typisk fire uger.

Sammen med de kortere præsentationskurser (typisk tre dage) har brobygningforløbene i høj grad haft en positiv betydning for en gruppe elevers valg og gennemførelse af en uddannelse, og de medvirker således positivt til at nedbringe frafaldet i ungdomsuddannelserne. Mindre undersøgelser fra uddannelsesområderne tyder på, at ca. 80% af de elever, der har valgt et brobygningforløb, fortsætter i den uddannelse, som forløbet har givet dem et bedre kendskab til (Kilde: Uddannelse nr. 1, 1999).

På trods af en øget vejlednings- og informationsindsats er der stadig elever, der skifter mellem ungdomsuddannelserne. Meritmulighederne kan derfor medvirke til at undgå unødigt dobbeltuddannelse.

På ungdomsuddannelsesområdet er fagene beskrevet med niveauer, der kan illustreres på denne måde:

Folkeskolen afgangsniveau, 9. klasse:	niv. G
Folkeskolens udvidede afgangsniveau, 10 klasse:	niv. E
Erhvervsuddannelserne anvender niveauerne:	niv. F - C



time interesse i at bevare den faglige progression og kvalitet i uddannelserne og på den anden side den enkelte studerendes mulighed for at realisere det individuelle projekt. Desuden har samfundet en klar interesse i at udbygge et fleksibelt uddannelsessystem, der uddanner velkvalificerede dimittender uden unødigt ressourceanvendelse undervejs.

Undervisningsministeren har i en redegørelse fra februar 1999 om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser opstillet en række mål for merit og fleksibilitet i uddannelsessystemet og fremlagt en vifte af konkrete forslag, der kan udmønte disse mål. Det drejer sig om bedre muligheder for videreuddannelse og bedre meritmuligheder. De konkrete mål er:

*Bedre muligheder for videreuddannelse:*

- Enkelte unge gennemfører en kort eller en mellemlang videregående uddannelse som første uddannelse, men ønsker at fortsætte til et højere niveau inden for det ordinære uddannelsessystem. Det betyder, at der skal ske en vis udbygning af mulighederne for at gennemføre videreuddannelse på kandidatniveau, ligesom der skal skabes supplerings- og brobygningsforløb, hvor det er påkrævet.
- Den normale videreuddannelsesvej skal være videreuddannelsessystemet for voksne, dvs. for disse grupper diplom- og masteruddannelsesforløbene.

*Bedre meritmuligheder:*

- Uddannelserne bør i højere grad beskrives med fokus på afrundede forløb. De skal beskrive, hvilke faglige og personlige kvalifikationer og kompetencer der skal opnås som slutniveau for uddannelserne frem for meget detaljerede indholdsbeskrivelser. Målet er, at de afrundede forløb kan lette mulighederne for studieskift ved at indgå i uddannelsesinstitutionernes indbyrdes aftaler om merit og som led i adgangsforudsætninger til næste uddannelsesniveau. På den måde kan det konkrete arbejde med meritvurderinger på den enkelte institution også gøres lettere.
- Undervisningsministeriet lægger op til, at uddannelsesinstitutionernes samarbejde om uddannelser, merit og adgangsveje kan finde sted gennem institutionernes deltagelse i "uddannelsesnetværk" eller "uddannelsesfamilier". Her



samarbejdes om uddannelsesplanlægning og -udbud. "Uddannelsesnetværk eller -familier" kan omfatte beslægtede uddannelser på samme niveau og uddannelser, der er indbyrdes relateret i kraft af naturlige videreuddannelsesveje. Inden for rammerne af et netværkssamarbejde kan det sikres, at en uddannelse altid "indrænkes" i det samlede uddannelsesspektrum. Det kan tillige sikres, at en ny uddannelse allerede på planlægningsstadiet indplaceres i forhold til en "fødelinje" og til relevante videreuddannelsesmuligheder.

- På det konkrete plan vil en pointsætning efter samme princip (gerne efter det europæiske overførselssystem, ECTS-systemet) være et væsentligt redskab til at lette sammenligninger mellem uddannelser og dermed lette meritvurderinger både nationalt og internationalt.

Undervisningsministeriet arbejder på at realisere målene i redegørelsen om merit og fleksibilitet i de videregående uddannelser. Både gennem udviklingskontrakter med universiteterne, ved reform af de professionsrettede videregående uddannelser og ved udvikling af mulighederne for videreuddannelse.

## D. Højt uddannelsesniveau

Det er i høj grad gennem uddannelsessystemet, at der sker en tilegnelse af grundlæggende faglige færdigheder og en udbygning af de personlige kvalifikationer. Uddannelsesindsatsen bør derfor bevirke, at befolkningen generelt besidder et højt fagligt uddannelsesniveau, og at uddannelserne udvikler gode almene og personlige kvalifikationer hos den enkelte.

Afsnittet viser, at Danmark i forhold til de andre lande i EU ligger højt med hensyn til uddannelsesniveau. Endvidere fremgår det, at uddannelseslængden i Danmark er steget gennem de sidste ti år, og at der er flere kvinder end mænd, der fremover får lange videregående uddannelser.

Niveauet for befolkningens uddannelsesniveau vurderes i afsnittet primært ud fra kvantitative forhold, såsom andel af befolkningen med givet uddannelsesniveau og antal år i uddannelsessystemet.

### **Befolkningens uddannelsesprofil**

Stadig flere fortsætter i uddannelsesforløb, efter de forlader grundskolen, og det kan fremover forventes, at befolkningen vil opnå et højere uddannelsesniveau end i dag, jf. afsnit A "Uddannelse til alle". I 1989 havde lidt mere end 40% af befolkningen mellem 15 og 69 år en grundskoleuddannelse som højeste fuldførte uddannelse. I 1999 var dette tal under 33%.

Af tabel D1 ses, at personer med erhvervsfaglige og videregående uddannelser gennem de seneste 10 år udgør en markant stigende andel af befolkningen. Betragtes den relative vækst, er det især grupperne med mellemlange og lange videregående uddannelser, der er vokset.

Tabel D1. Befolkningen (15-69-årige) procentvist fordelt efter højeste fuldførte uddannelse, 1989-1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger

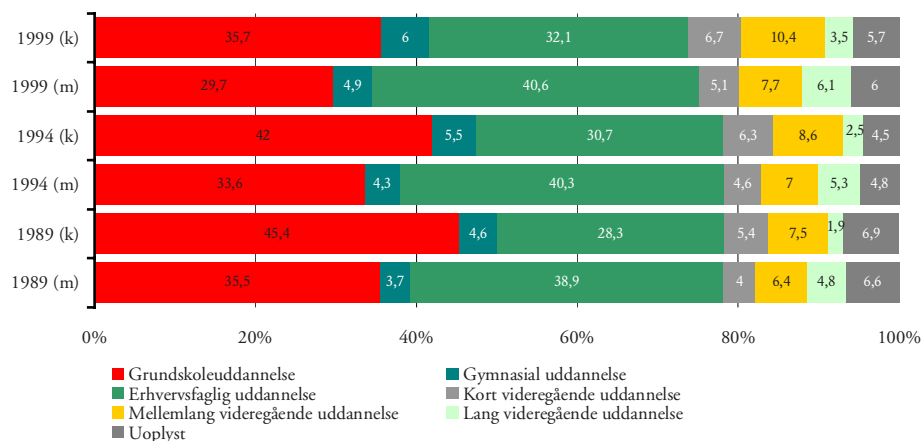
	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Alle	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Grundskoleuddannelse	40,4	40,4	40,4	39,7	38,3	37,8	36,3	35,7	34,7	33,6	32,7
Gymnasial uddannelse	4,2	4,3	4,4	4,6	4,7	4,9	5,0	5,2	5,3	5,4	5,4
- heraf almengymnasial udd.	3,0	3,0	3,1	3,1	3,2	3,3	3,4	3,5	3,6	3,6	3,6
- heraf erhvervs gym. udd.	1,2	1,3	1,3	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	1,7	1,8	1,8
Erhvervsfaglig uddannelse	33,7	34,4	34,9	35,2	35,4	35,6	35,8	35,8	36,0	36,2	36,4
Videregående uddannelse	14,9	15,4	15,9	16,3	16,7	17,2	17,7	18,2	18,6	19,2	19,7
- heraf kort videreg. udd.	4,7	4,9	5,0	5,2	5,3	5,5	5,6	5,8	5,8	5,9	5,9
- mellemlang videreg. udd.	6,9	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8	8,0	8,1	8,4	8,7	9,0
- lang videreg. udd.	3,3	3,4	3,6	3,7	3,8	3,9	4,1	4,3	4,4	4,6	4,8
Uoplyst <sup>1</sup>	6,7	5,5	4,4	4,2	4,9	4,6	5,2	5,1	5,4	5,6	5,8

1) En overvejende del er indvandrere og efterkommere, der ikke har fuldført en uddannelse i Danmark.

Sammenlignes denne opgørelse med uddannelsesprofilen 1998 (jf. afsnit A), er der tydeligvis udsigt til en fortsat stigning i befolkningens uddannelsesniveau. Ifølge uddannelsesprofilen forventes ca. 40% af en ungdomsårgang anno 1998 at fuldføre en videregående uddannelse, og under 20% forventes ikke at afslutte en kompetencegivende uddannelse over grundskoleniveau.

Figur D1. Befolkningens højeste fuldførte uddannelse, fordelt på køn i 1989, 1994 og 1999

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger

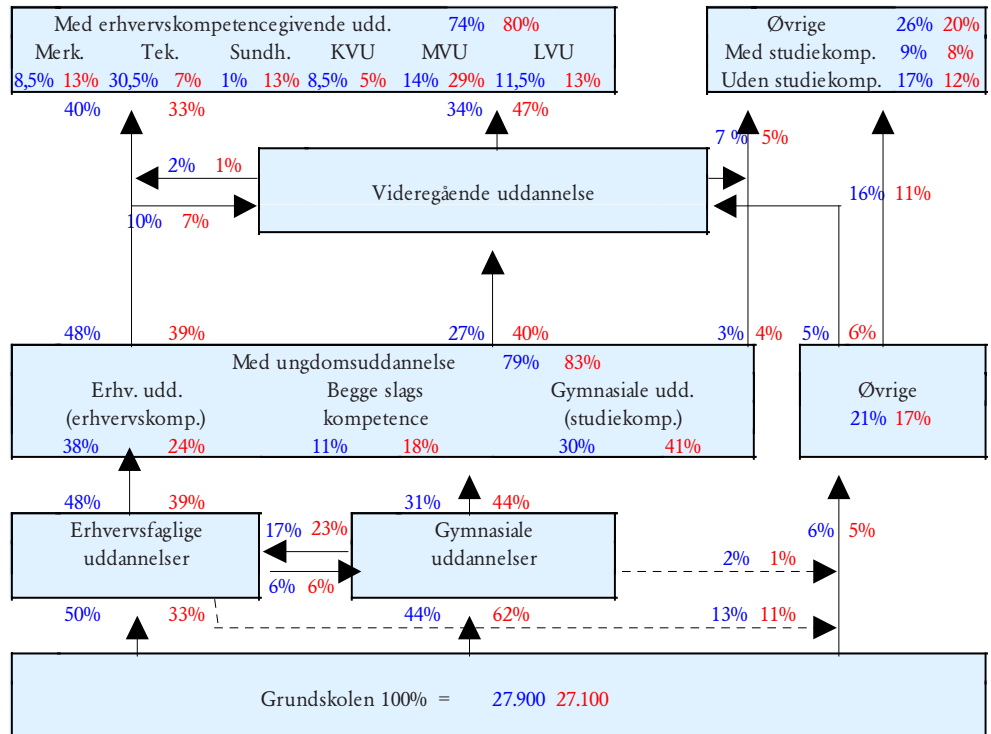


Udviklingen sættes i relief af uddannelsesprofilens føromtalt fremskrivning af uddannelsesniveaut. Som det fremgår af figur D2, dækker den fremskrevne uddannelsespro-

fil nemlig over store forskelle mellem kønnene. Det skal bemærkes, at uddannelsesprofilen som sagt ikke har medtaget en del uddannelser i voksen- og efteruddannelsesregi.

Figur D2. Kønsopdelt uddannelsesprofil 1998, drenge (blå) og piger (rød)

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger



Anm.: Den kønsopdelte uddannelsesprofil viser en ungdomsårgangs vej gennem uddannelsessystemet efter grundskolen 1998. Alle tal er angivet i procent. Afgang fra grundskolen = 100%. Bemærk ,at summen af tilgange og afgange fra de enkelte kasser kan afvige pga. afrunding.

Sammenlagt kan pigerne forventes at komme i overtal på de videregående uddannelser, og mens 80% af pigerne kommer til at afslutte en erhvervskompetencegivende uddannelse, så gælder dette kun for 74% af drengene. Pigerne bliver også overrepræsenteret på de lange videregående uddannelser og endnu mere markant på de mellemlange videregående uddannelser. Således afslutter 29% af pigerne en mellemlang videregående uddannelse mod kun 14% af drengene.

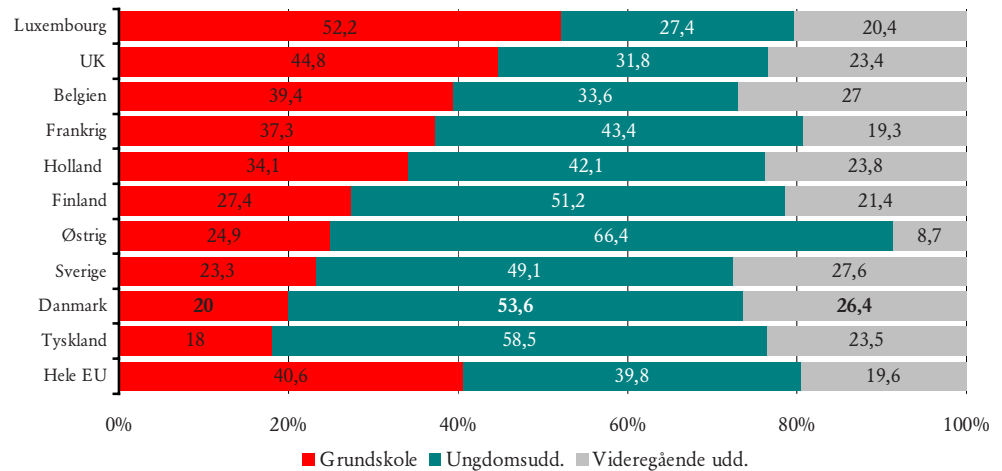
Ifølge fremskrivningen fuldfører 62% af pigerne en gymnasial ungdomsuddannelse mod kun 44% af drengene. Drengene er til gengæld stærkest repræsenteret på de korte videregående uddannelser og de erhvervsfaglige uddannelser. 50% af drengene vælger en erhvervsfaglig uddannelse mod kun 33% af pigerne. 30% af drengene ender med en teknisk erhvervsfaglig uddannelse mod kun 7% af pigerne.

En sammenligning mellem EU-landene viser, at Danmark ligger i den absolutte top, hvad angår uddannelsesniveau. Undersøgelsen fra EU kortlægger, hvor stor en andel af befolkningen (25-59 år), der har henholdsvis grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse som højeste uddannelse. Det fremgår af figur D3, at 80% af den danske befolkning mellem 25 og 59 som minimum har en ungdomsuddannelse. Kun Tyskland ligger højere på dette område. Hvad angår andelen med videregående uddannelse overgås, Danmark kun en smule af Sverige og Belgien.

Det skal bemærkes, at opgørelsen er baseret på stikprøver. I modsætning hertil stiller Danmark normalt registerdata til rådighed i forbindelse med undersøgelser i OECD-regi. Også tabel D1 og figur D2 er baseret på registerdata.

**Figur D3. Højeste fuldførte uddannelse i udvalgte EU-lande, 25-59-årige, 1997**

Kilde: EU, Education across the European Union 1998, Labour Force Survey



### Forventet antal år i uddannelsessystemet

Et barn, der i 1998 begyndte i første klasse, forventes i gennemsnit at blive i uddannelsessystemet i 15,7 år, jf. tabel D2. Tendensen er en stigende tid i uddannelsessystemet.

Fra 1989 til 1998 steg den forventede tid i uddannelsessystemet for et barn, der påbegyndte grundskolens 1. klasse, fra 14,1 år til 15,7 år. Stigningen tog især fart fra omkring 1993.

Frem til 1994 var der ikke de store forskelle på drenge og pigers forventede tid i uddannelsessystemet. Herefter ses en stigende forskel i uddannelsestiden. I 1998 forventedes pigerne samlet at bruge 1,4 år mere end drengene. Forskellen på piger og drenge har flere årsager, fx tager piger oftere end drenge en gymnasial uddannelse. Visse kvindedominerede uddannelser (fx pædagoguddannelsen) blev forlænget i perioden. Drenge vælger oftere at påbegynde en erhvervsfaglig uddannelse efter grundskolen. Og flere kvinder end mænd gennemfører i dag en videregående uddannelse. I 1998 var ca. 54% af dem, der fuldførte en videregående uddannelse, kvinder. I 1989 var andelen kun ca. 49%.

Ved international sammenligning får danske børn og unge relativt mange års uddannelse. I højt industrialiserede lande regnes ofte med, at alle unge som mål bør have minimum 12 års uddannelse.

Tabel D2. Forventet samlet uddannelsestid for elever, der starter i 1. klasse, fordelt på køn, 1989-1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
	----- Gennemsnitligt antal år -----									
<b>Alle</b>	<b>14,1</b>	<b>14,5</b>	<b>14,5</b>	<b>14,5</b>	<b>15,2</b>	<b>15,3</b>	<b>15,6</b>	<b>15,7</b>	<b>15,8</b>	<b>15,7</b>
Drenge	13,9	14,3	14,2	14,4	15,0	15,3	15,0	15,0	15,2	15,0
Piger	14,3	14,6	14,7	14,5	15,4	15,4	16,2	16,4	16,3	16,4

Anm.: Tallene dækker al uddannelse, uanset om de unge fuldfører eller skifter uddannelse. Ekskl. børnehaveklasse og voksenuddannelse.

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger

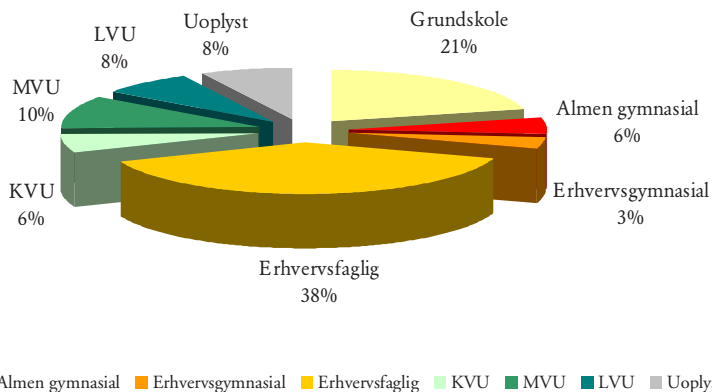
### Andel af 30-årige med en videregående uddannelse

I 1998 havde 24% af de 30-årige (årgang 1968) bestået en videregående uddannelse, jf. figur D4. Omkring en femtedel af årgangen havde ikke gennemført en uddannelse over grundskoleniveau, mens næsten to femtedele havde en erhvervsfaglig uddannelse. I for-

hold til ældre årgange er andelen med grundskoleuddannelse som højeste fuldførte uddannelse faldet.

Figur D4. 30-årige, fordelt efter højeste fuldførte uddannelse 1998

Kilde: Danmarks Statistik



Anm.: KVV er korte videregående uddannelser, MVU er mellemlange videregående uddannelser og LVU er lange videregående uddannelser.

Det må forventes, at den samlede årgang 1968 løbende vil opnå et højere uddannelsesniveau. Opdeles befolkningens uddannelsesniveau på aldersintervaller, ligger de 30-34-årige ikke bedre end de 45-49-årige (Danmarks Statistik). Der er dog stadig flere over 30 år, der optages på relevante uddannelsesniveauer. Gruppen af 30-34-årige kan derfor forventes at forbedre sit uddannelsesniveau med yderligere 3-4 procentpoint, inden de bliver 50 år (voksenlærlinge, sosu'er mv.).

### De voksnes almene kvalifikationer

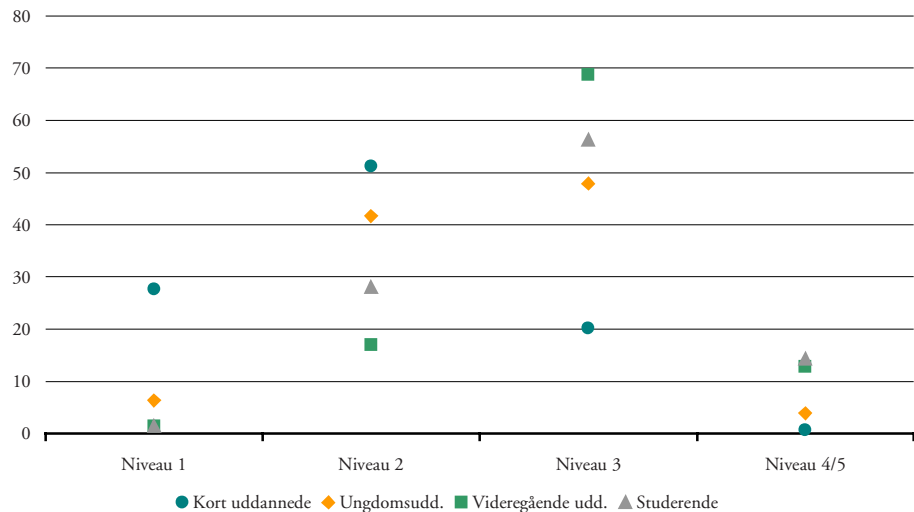
Den internationale SIALS-undersøgelse ("Second International Adult Literacy Survey") fokuserer på voksnes læse- og regnefærdigheder. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut har stået for den danske del af undersøgelsen og har i år lanceret nogle udvalgte resultater. I det følgende præsenteres de resultater, der vedrører uddannelsens (dvs. uddannelsesniveaues) indflydelse på voksne danskere læse- og regnefærdigheder. Analyserne viser, at netop uddannelse hænger meget tæt sammen med disse grundlæggende almene kvalifikationer.

I undersøgelsen betragtes det at befinde sig på niveauerne 1 og 2 som utilstrækkeligt i forhold til de krav, der stilles til de fleste med hensyn til at kunne forstå og bruge informationer i skriftligt materiale. Niveauerne 4 og 5 er slået sammen, da der er så relativt få, som befinder sig på disse niveauer. Nedenstående figurer viser henholdsvis læsefærdigheder, dokumentforståelse og regnefærdigheder fordelt på de adspurgtes uddannelsesniveau. Summen af procentsatserne for niveau 1 til 4/5 giver tilsammen 100% for hver uddannelsesgruppe. Procenterne lægges således sammen vandret.

Det samme mønster går igen med stor tydelighed på alle tre færdighedsskalaer. De studerende og dem, der har en videregående uddannelse, ser generelt ud til at have markant bedre læse- og regnefærdigheder end personer, der kun har en ungdomsuddannelse. Disse ligger igen betydeligt over gruppen af kortuddannede. Forskellene - især til de kortuddannede - fremtræder ikke overraskende særlig markant på niveau 1 og 4/5.

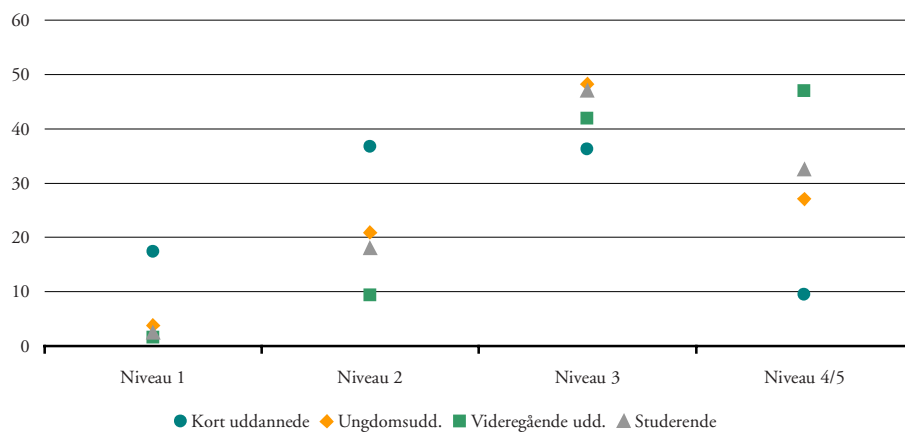
Figur D5a. Læsning

Kilde D5a-c: Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut: "Danskernes læse- og regnefærdigheder - udvalgte resultater", 2000

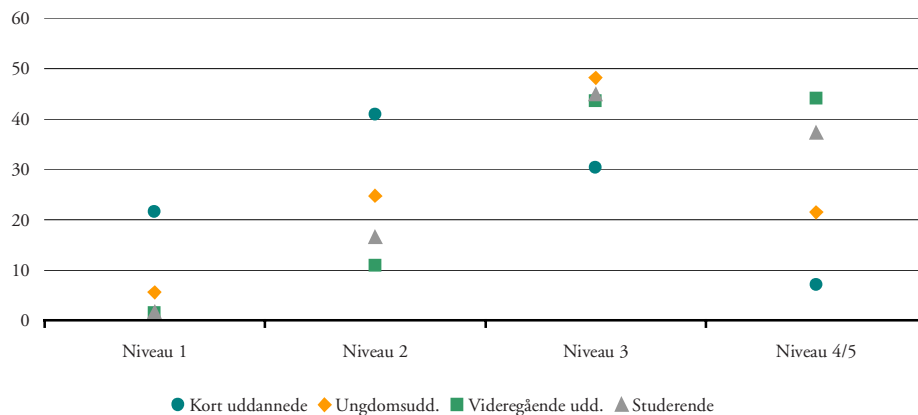




Figur D5b. Dokumentforståelse



Figur D5c. Regning



De adspurgte, der er placeret på de to laveste (utilstrækkelige) niveauer, er typisk karakteriseret ved en række sammenfaldende forhold. Udover, at de er kortuddannede, er de ofte karakteriseret ved fx ledighed og anden oprindelse end dansk. Det kan derfor være vanskeligt gennem analyse med to variabler at identificere de stærkeste sammenhænge. Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut har gennem mere avancerede

analyser med flere variabler identificeret stærke og svage sammenhænge mellem læse- og regnefærdigheder og de mange baggrundsvariabler.

Uddannelsesvariablen fremstår meget klart som den mest markante, når der skal skelnes mellem, hvem der ligger over niveau 1 og over og under niveau 2. Også alder (over 44 år) og årsindtægt (under 180.000) samt tilbøjelighed til at læse bøger (mindre end 1 time om ugen) udgør statistisk signifikante sammenhænge i forhold til alle tre læse- og regnefærdighedsskalaer.

Forskellen mellem kønnene er også statistisk signifikant. Sandsynligheden er således mindst for, at en kvinde vil befinde sig på et utilstrækkeligt læsefærdighedsniveau. Til gengæld vil kvinderne være mest tilbøjelige til at have utilstrækkelige færdigheder inden for dokumentforståelse og regning. Sammenhængen med ledighed ser derimod ikke ud til at være signifikant for de voksne danskeres læse- og regnefærdigheder.

## E. Vækst og udvikling

Ud fra et samfundsmæssigt synspunkt kan uddannelse opfattes som en investering i fremtiden. Den økonomiske vækst og samfundets generelle udvikling understøttes af uddannelsessystemet, og det er væsentligt, at uddannelse sker i overensstemmelse med de krav, der stilles på arbejdsmarkedet. Arbejdsmarkedet kræver i stigende grad bedre uddannet arbejdskraft. Dette behov søges opfyldt både gennem de ordinære uddannelsesforløb og i det stærkt forgrenede efter- og videreuddannelsessystem.

Samspelet mellem uddannelse, arbejdsmarked og den generelle vækst i samfundet er særdeles komplekst. I afsnittet vises dog, at der er en klar tendens til, at uddannelse fører til lavere ledighed. Andre konklusioner er, at efteruddannelsessystemet bruges meget, og at der er flaskehalsproblemer inden for visse sektorer.

### **Ledighed og flaskehalse i uddannelsesmæssigt perspektiv**

Efterspørgslen efter arbejdskraft er for de fleste sektors vedkommende i vid udstrækning konjunkturafhængig, og generelt kan uddannelsens effekt være vanskelig at identificere. Men selv om ledighed afhænger af mange andre faktorer end uddannelse, vil vedvarende misforhold mellem udbud og efterspørgsel afspejles i ledighedsstatistikkerne.

Det gennemgående mønster er, at højere uddannelse fører til lavere ledighed. Den eneste undtagelse er den større ledighed blandt de kandidatuddannede end blandt personer med mellemlange videregående uddannelser. Her har forholdet fra 1989 til 1998 været det modsatte, jf. figur E1.

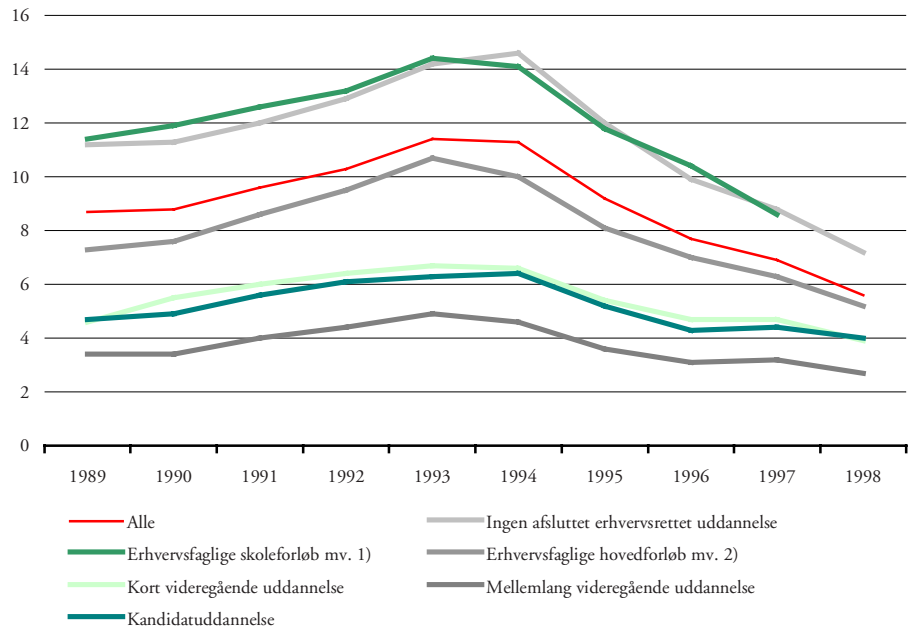
For personer med en uafsluttet erhvervsrettet uddannelse eller en uafsluttet erhvervsfaglig uddannelse har ledigheden været betydelig højere end for personer med en erhvervskompetencegivende uddannelse. Ledigheden blandt personer med en kort vide-

regående uddannelse har generelt ligget en smule over niveauet for personer med en kandidatuddannelse (undtagen i 1989 og 1998, hvor forholdet var omvendt).

Den samlede ledighed faldt i den belyste periode fra 8,7% til 5,6%. Fra 1989 til 1993 steg ledigheden til 11,4%, hvorefter den er faldet hvert år frem til 1998. Det største fald på 2,1 procentpoint indtraf mellem 1994 og 1995. Faldet i ledigheden fra 1993 til 1994 kom de fleste uddannelsesgrupper til gode bortset fra personer uden afsluttet erhvervsrettet uddannelse samt de kandidatuddannede.

**Figur E1. Procentvis ledighed, fordelt på uddannelsesniveau, 1989- 1998**

Kilde: Danmarks Statistik, Arbejdsmarked.



1) Inkl. korte erhvervsfaglige uddannelser. I 1998 indgik erhvervsfaglige skoleforløb mv. under ”ingen afsluttet erhvervsrettet uddannelse”.

2) Inkl. andre længere erhvervsfaglige uddannelser.

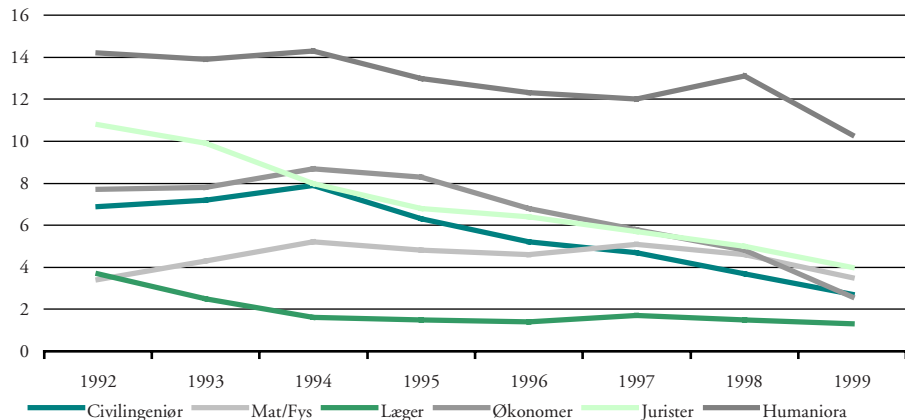
For personer med en erhvervsfaglig uddannelse var ledigheden i 1998 nede på 5,2%, mens ledighedsfrekvensen for de videregående uddannelsesgrupper lå på 4% eller der-

under. For de mellemlange uddannelser var ledigheden helt nede på 2,7%, mens de korte og lange videregående uddannelser lå på henholdsvis 3,9% og 4%.

Af figur E1 fremgår, at kandidatuddannede personer, personer med korte videregående uddannelser samt i endnu højere grad personer med mellemlange videregående uddannelse generelt har oplevet lavere ledighed end de øvrige grupper på arbejdsmarkedet gennem de seneste ti år. Som det fremgår af figurerne E2 og E3, er der dog betydelige forskelle inden for de to højeste uddannelsesniveauer.

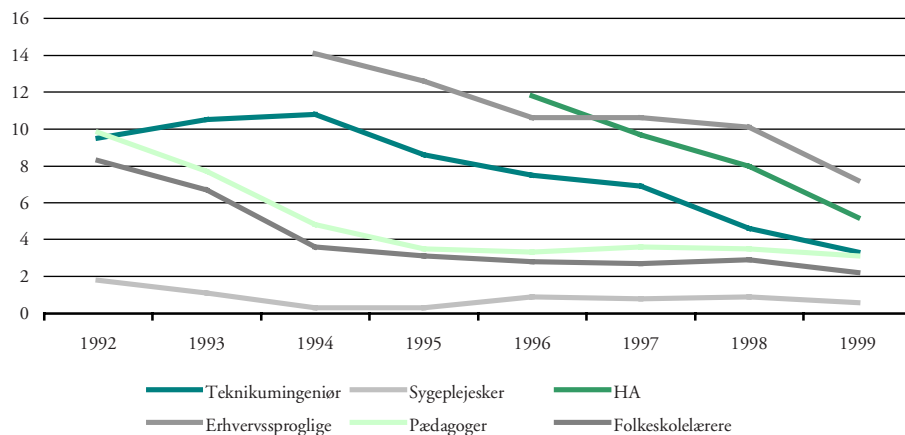
**Figur E2. Procentvis ledighed, fordelt på kandidatuddannelser, 1992- 1998**

Kilde: Danmarks Statistik, Arbejdsmarked.



**Figur E3. Procentvis ledighed, fordelt på udvalgte mellemlange videregående uddannelser, 1992-1999**

Kilde: Danmarks Statistik, Arbejdsmarked.



Ledigheden har gennem sidste halvdel af 1990'erne været relativt lav, hvilket alt andet lige medfører øget risiko for flaskehalse på arbejdsmarkedet. Situationen overvåges af Arbejdsmarkedsstyrelsen og de regionale arbejdsmarkedsråd.

Under forudsætning af fortsat økonomisk og aktivitetsmæssig vækst er forventningen, at der må forventes flaskehalsproblemer for arbejdskraft med bestemte kvalifikationer. Det er især fagområder inden for social- og sundhedsområdet, jern- og metalindustrien samt bygge- og anlægsvirksomhed, der forventes at kunne få problemer. Men også undervisningssektoren og IT-området kan komme i bekneb for arbejdskraft.

### **Andel af beskæftigede i voksen- og efteruddannelsessystemet**

Et af de mest markante særkender ved det danske uddannelsessystem er voksen- og efteruddannelse. En omfattende indsats i forbindelse med efter- og videreuddannelse af voksne er nødvendig, hvis arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer skal holdes på højde med den generelle samfundsmæssige udvikling. Ikke mindst i lyset af den stadig tiltagende internationale konkurrence.

I 1997 havde lidt mere end 17% af de beskæftigede 25-59-årige deltaget i voksen- og efteruddannelse inden for de seneste fire uger. Det var en stigning på ca. 2 procentpoint i forhold til 1992. Statistikken placerer Danmark i den internationale top på niveau med Sverige og Holland (Eurostat, Labour Force Survey, 1997).

### **Åben uddannelse**

I 1998 afsluttede 136.500 personer kurser ved erhvervsskolernes åben uddannelse, og knap 50.000 af disse fulgte mere end ét kursus i løbet af skoleåret. Således var der i alt 255.000 kursister tilmeldt. Under 17% af deltagerne stod uden beskæftigelse ved skoleårets start. Mere end 27% var offentligt ansatte og resten beskæftiget i den private sektor særligt inden for den finansielle sektor. Åben uddannelse på de videregående uddannelsesinstitutioner havde i samme periode mere end 35.000 deltagere, hvoraf langt de fleste må formodes at have været i beskæftigelse.

### **Voksenuddannelsescentrene**

På voksenuddannelsescentrene (VUC) tilbydes kurser inden for almen voksenuddannelse (avu) samt hf-enkeltfag. I skoleåret 1997/98 fulgte næsten 105.000 personer fag eller kurser ved VUC. Heraf var omkring halvdelen af deltagerne i beskæftigelse jævnt fordelt mellem offentlig og privat. Cirka 15% var ledige, mens de resterende 35% stod uden for arbejdsstyrken. I den sidste gruppe var mange helt unge kursister med status som uddannelsessøgende, men især på avu var der også en del pensionister og efterlønsmodtagere.

### **Daghøjskolerne**

Daghøjskolerne henvender sig til kortuddannede, der har behov for mere uddannelse, hvis de skal tilbage på arbejdsmarkedet. Kun relativt få af deltagerne på daghøjskolerne er således i beskæftigelse. I 1998 var lidt mere end 5% af de næsten 49.000 deltagere beskæftiget ved begyndelsen. Året før var tallet lidt over 7%.

Betragtes udslusningsresultatet, dvs. hvor deltagerne går hen efter endt deltagelse i daghøjskoleforløbet, ses derimod, at den samlede beskæftigelsesandel stiger til omkring det tredobbelte i forhold til indgangssituationen. Lidt mere end 12% af dem, der begyndte på daghøjskole som ledige, finder efterfølgende job, og flere fortsætter i videre uddannelsesforløb. Dette indikerer, at daghøjskolernes uddannelsesforløb har en positiv effekt på deltagernes jobkvalifikationer.

### **Arbejdsmarkedsuddannelserne**

Det efteruddannelsesstilbud, der sender flest kursister gennem systemet, er arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU). Ved seneste generelle opgørelse var der i løbet af 1997 registreret tæt ved 355.000 kursister inden for de kompetencegivende uddannelser. Ud af disse kom mere end 25% af deltagerne fra ledighed. Efter kurset var andelen af ledige faldet til under 20%.

I 1998 voksede de lediges AMU-aktivitet betydeligt - ikke mindst i de længerevarende, sammensatte forløb, som også indeholder almene fag og ikke kun traditionelle, erhvervsrettede AMU-fag. En af årsagerne har utvivlsomt været, at når arbejdsformidlingen eller en kommune sendte folk på AMU-kursus, overgik de ledige fra dagpen-

ge/kontanthjælp til AMU-godtgørelse, som betales af Arbejdsmarkedsstyrelsen. Fra 1999 blev puljen til udbetaling af AMU-godtgørelse derfor inddelt i en kvote for ledige og frit optag for beskæftigede. Kommunerne skal så selv betale kontanthjælpen til de ledige på AMU-kursus.

Et andet problem opstod i den såkaldte aktivramme. For 1999 var en del af midlerne i aktivrammen (80%) blevet øremærket til langtidsledige. Det fik mange arbejdsformidlinger til at bremse uddannelsesaktivering for de ledige, der kun havde været ledige i en kortere periode. Det ramte bl.a. de ingeniører, som gerne ville efteruddanne sig inden for IT, da de ofte ikke havde været ledige længe nok.

### **Overgang fra uddannelse til "omverdenen"**

Overgangsfrekvenserne fra uddannelse til omverden i tabel E2 giver en fornemmelse af, hvor stor en del af den årgang der påbegyndte uddannelse i 1998, der ikke forventes at fortsætte i uddannelsessystemet inden for de efterfølgende 25 år. Overgangene gengives både for elever/studerende, der fuldfører, og for elever/studerende, der afbryder deres uddannelse. På den måde kan man se, om de færdiguddannede fortsætter i uddannelsessystemet eller ej.

Den mest udbredte overgang til omverdenen er overgang til arbejdsstyrken. Som forventet kan der konstateres en sammenhæng mellem uddannelsesniveau og andelen af elever, der går fra uddannelse til omverdenen. Jo højere uddannelse, jo større er andelen af elever, som forlader uddannelsessystemet for ikke at vende tilbage.

Bacheloruddannelsen er en afsluttet uddannelse. Tabel E2 viser imidlertid, at uddannelsen for de fleste fører videre til fortsat uddannelse (typisk kandidatuddannelse, jf. tabel G1).

Sammenlignes tallene i tabel E2 med tilsvarende tal for 1990, er der sket et generelt fald i andelen af elever, som forlader uddannelsessystemet efter endt eller afbrudt uddannelse. Faldet er sket for alle de nævnte uddannelsesniveauer med undtagelse af kandidat- og ph.d.-uddannelserne, hvor andelen for "alle" er steget med henholdsvis 13 og 3 procentpoint.



Tabel E2. Andel elever, der overgår til "omverden" efter fuldført eller afbrudt uddannelse, fordelt efter uddannelsesniveau og køn, 1998

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriets modelberegninger.

Overgang til "omverden" i pct.	Kvinder			Mænd			Alle		
	Fuldført	Afbrudt	I alt	Fuldført	Afbrudt	I alt	Fuldført	Afbrudt	I alt
8.-10. Klasse	..	..	4,3	..	..	6,2	..	..	5,3
Almengym. udd.	3,4	7,7	4	6,4	15	7,8	4,4	10,4	5,3
Erhvervsgym. udd.	6,7	9,9	7,6	8	16,2	10,1	7,3	13,4	8,7
Skoleforløb m.m. <sup>1</sup>	8	14,7	9,1	11,1	23,3	12,5	9,4	19,4	10,8
Erhvervsfaglige udd. m.m. <sup>2</sup>	52,3	28,9	48,6	67,2	45,7	64,1	60,4	38,4	57
Kort videreg. Udd.	54,8	39,5	49,9	68,4	51,8	63,8	62,6	45,6	57,5
Mellemlang videregående udd.	72,9	28,9	62,4	73,6	54,2	65,9	73,2	43,2	63,9
Bacheloruddannelse	12,4	16,3	14,4	6,5	18,3	12,5	9,5	17,3	13,5
Grund- og basisudd.	0,8	23,1	4,6	0,3	13,1	2,5	0,4	16,4	3,2
Kandidatuddannelse	71,2	46,7	61,6	71,1	54,2	64,5	71,4	50,8	63,5
Ph.d.	95,9	74,5	87,3	93,5	90,1	92,6	94,6	87,4	92

1) Indeholder også korte erhvervsfaglige grundkurser, som fx landbrugets forskolekursus mv.

2) Indeholder social- og sundhedsuddannelser, landbrugsuddannelser, pædagogisk grunduddannelse samt andre længere erhvervsfaglige kurser m.m.

### Aftagerundersøgelser

Aftagernes vurdering af nyuddannedes kvalifikationer kan være en god indikator for, om uddannelsessystemet leverer de ønskede kvalifikationer. Aftagerundersøgelser kan både være rettet mod det eller de niveauer i uddannelsessystemet, der aftager elever/studerende fra andre niveauer, og mod det arbejdsmarked, som aftager de nyuddannede.

### Aftagerundersøgelser på grundskole - og ungdomsuddannelsesområdet

De seneste brugerundersøgelser på folkeskoleområdet er nogle år gamle. Undersøgelsen "Danskernes syn på skolen" i 1995 indgik i en OECD-undersøgelse.

Det generelle indtryk er, at danskerne er tilfredse med uddannelsen i de forskellige dele af uddannelsessystemet. Størst var tilfredsheden med de frie skoler, der kendetegnes ved, at de er et alternativ eller supplement til det grundlæggende uddannelsessystem, at de er præget af en stor valgfrihed, og at prøver og eksaminer ikke er et fremtrædende træk. Ca. 75% er tilfredse eller meget tilfredse med folkeskolen. Niveaulet er tilsvarende for ungdomsuddannelserne, dog lidt lavere for de tekniske skoler (70%).

Folkeskolen vurderes således relativt positivt, selv om den ikke helt lever op til forældreforventningerne. Forældrene lægger mest vægt på indlæring i de traditionelle fag som dansk, matematik, fremmedsprog samt IT, og langt hovedparten (ca. 75%) har tillid til, at der gives en god undervisning i fagene. Et tilsvarende antal forældre har også tillid til, at elevernes bløde kvalifikationer udvikles (jf. KIUS bind 1, s. 188 ff).

Det fremgår også, at 60% af virksomhederne mener, at der ikke er sket forringelser i folkeskoleelevernes kvalifikationer (KIUS, bd.1 s. 202). Det efterlader dog en ganske stor gruppe virksomheder, der ikke deler tilfredsheden med elevernes kunnen.

På erhvervsuddannelsesområdet er der også eksempler på, at faglige udvalg gennemfører undersøgelser inden for specifikke uddannelsesområder. Den nyeste undersøgelse er fra 1999. Her undersøges et antal virksomheder indenfor fire fag, nemlig frisør-, maller-, smede/maskin- og slagterfaget. Mestrene finder generelt, at de mest positive forhold ved eleverne er, at de er samarbejdsvillige, engagerede og har gå-på-mod. Desuden mener mestrene, at eleverne er fagligt dygtige og gode til at passe deres job. Således er 87% af virksomhederne godt tilfredse med deres elever, hvorimod dog 13% er mere eller mindre utilfredse. Utilfredsheden begrundes med, at eleverne er umotiverede, langsomme til at lære, uden initiativ, dovne og mangler situationsfornemmelse. 90% af virksomhederne finder, at eleverne fungerer godt sammen med de øvrige medarbejdere og under 1/3 oplever konflikter med eleverne (På godt og ondt, s. 75ff).

Der er gennemført meget få undersøgelser af gymnasiernes og gymnasielærernes vurdering af gymnasieelevernes forudsætninger fra folkeskolen. En undersøgelse fra Århus Amt i 1996 viser, at resultaterne ikke er entydige. De fleste lærere mener, at i det mindste en del af de elever, der starter i gymnasiet, vurderes som for dårlige (KIUS bd. 2, 3.2.1.).

Det primære sigte med de gymnasiale uddannelser er, at de er studieforberedende. En aftagerundersøgelse på dette område må derfor fokusere på, i hvilket omfang de nye studerende på de videregående uddannelser er rustede til at studere. Den lave gennemførelsesprocent på især mange videregående uddannelser kunne tyde på, at de studerende ikke er tilstrækkeligt rustede til rollen som studerende. Det er imidlertid van-

skeligt at afgøre, om årsagerne skal findes i manglende faglige kundskaber eller i manglende sociale og personlige kompetencer.

Spørgsmålet skal ikke behandles yderligere her, da der ikke er foretaget sammenhængende undersøgelser på området.

### **De videregående uddannelser**

På det videregående uddannelsesområde gennemførte Evalueringscentret (det nuværende Danmarks Evalueringsinstitut) i forbindelse med uddannelsesevalueringer ofte aftagerundersøgelser som én af flere mulige undersøgelser blandt en uddannelses brugere.

Hvilken brugergruppe, der undersøgtes, afgjordes i forbindelse med den enkelte evaluering. Styrken ved aftagerundersøgelser var ifølge Evalueringscentret, at aftagerne kunne give et billede af, om dimittendernes kvalifikationer var anvendelige på arbejdsmarkedet, og/eller om der var behov for en tilpasning af dimittendernes kvalifikationer. Til gengæld var aftagerundersøgelser mindre egnede til at vurdere specifikke forhold ved uddannelserne.

Det er ikke muligt ud fra de 32 aftagerundersøgelser af enkeltuddannelser at sige noget generelt om aftagernes vurdering af dimittendernes kvalifikationer. Undersøgelserne har først og fremmest værdi i forhold til udviklingen af den enkelte uddannelse.

Danmarks Evalueringsinstitut skal i de kommende år evaluere alle niveauer i uddannelsessystemet. Det kan forventes, at aftagerundersøgelser også fremover vil indgå i en eller anden form i Institutets evalueringer som et relevant instrument til belysning af, om uddannelserne leverer de ønskede kvalifikationer. Bl.a. vil aftagerundersøgelser formentlig kunne indgå i forbindelse med evalueringer, der skal belyse overgangen mellem uddannelsesniveauer.

## F. Ressourcerne skal udnyttes effektivt

For at kunne vurdere om ressourcerne i uddannelsessystemet udnyttes effektivt er det nødvendigt at udvælge en række indikatorer, der er målbare, og som samtidig giver et retvisende udtryk for både effektivitet og høj kvalitet.

At måle både effektivitet og kvalitet er ganske kompliceret, og en måling indeholder tillige følsomme og til tider kontroversielle valg. Det er således vigtigt at udvælge passende indikatorer, som ikke bare måler den umiddelbare produktivitet, men også giver et troværdigt udtryk for den egentlige effektivitet i centrale led af uddannelsessystemet.

I denne redegørelse er valgt følgende fem indikatorer:

- fuldførelsestid og studietid før evt. frafald
- de optagnes uddannelsesmæssige baggrund
- alder ved påbegyndelse af uddannelse
- udgift pr. fuldtidsstuderende pr. år
- studenter- eller elevårsværk pr. underviserårsværk.

### **Fuldførelsestid og studietid før frafald**

Fuldførelses- og afbrudstiderne angiver den gennemsnitlige periode, der forløber fra optagelse til afslutning af den pågældende uddannelse, for personer, som henholdsvis fuldfører og afbryder uddannelsen. Fuldførelses- og afbrudstiderne bygger på modeltal beregnet på grundlag af oplysninger om den seneste observerede studieadfærd for forskellige studenterårgange. Tallene bør tolkes med stor forsigtighed, da resultaterne er meget summariske og dækker over store variationer på de enkelte uddannelser.

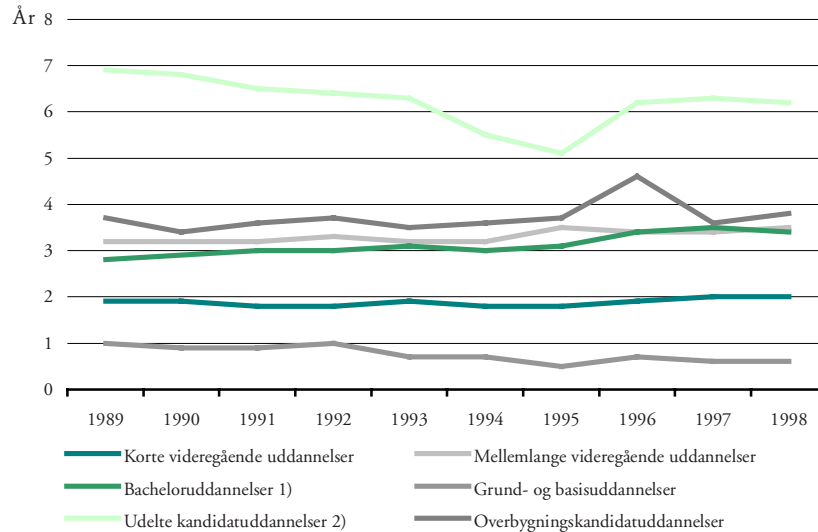
Gennemførelsestiderne på de videregående uddannelser var næsten uændrede eller svagt stigende fra 1989 til 1998, jf. figur F1.

For de korte og de mellemlange videregående uddannelser lå tiden tæt på de normerede studietider svarende til en gennemsnitlig studietid på henholdsvis 2 år og 3,5 år. Gennemførelsestiden på de mellemlange videregående uddannelser steg svagt fra 1995, bl.a. fordi pædagoguddannelsen blev forlænget med et halvt år.

Kandidatuddannelserne har gennemgået en strukturomlægning i 1993, så de fleste kandidatuddannelser nu påbegyndes efter en fuldført bachelorgrad. I dag er den normerede tid for en delt kandidatuddannelse 5 år, 3 år på bachelor og 2 år på kandidatoverbygningen. Af tekniske grunde er det endnu ikke muligt at opgøre gennemførelsestiden for det samlede kandidatforløb. Da opgørelsen berører denne omlægningsperiode, bør tallene specielt her tolkes med forsigtighed.

**Figur F1. Gennemsnitlig gennemførelsestid i antal år på videregående uddannelser, 1989-1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.



1) At bacheloruddannelserne indeholder tal fra før uddannelserne blev formelt oprettet, skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. før reformen havde denne struktur.

2) Udelte kandidatuddannelser er efter 1996 civilingeniør, læge, tandlæge, teolog, musik/kunst og arkitekt mv.

Anm.: Fx 1989 svarer til undervisningsåret 1988/89.

For bacheloruddannelserne var den gennemsnitlige studietid i 1998 3,4 år. For en overbygningskandidatuddannelse var tiden 3,8 år. For en udelte kandidatuddannelse var den gennemsnitlige studietid 6,2 år.

Studietiderne i det almene gymnasium, på hf og i de erhvervsgymnasiale uddannelser (hhx og htx) ligger meget tæt på de normerede studietider. De etårige uddannelser tager ca. 10 måneder, toårige tager ca. 22 måneder, og de treårige tager ca. 34 måneder.

### Studietid før frafald

Studietid før frafald (betegnet "afbrudstiden") er den gennemsnitlige periode, der forløber fra optagelse til afbrud af den pågældende uddannelse.

**Tabel F1. Gennemsnitlig afbrudstid i antal år, fordelt efter uddannelsesniveau, 1989-1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Almengymnasial uddannelse	1,0	1,0	0,9	0,9	1,1	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1
Erhvervsgymnasial udd. <sup>1</sup>	0,8	1,0	0,8	0,7	0,7	0,9	0,8	1,1	1,1	1,0
Teknikerforløb	0,4	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	0,3	0,4
Erhv.fagl. skoleforløb m.m. <sup>2</sup>	0,5	0,7	0,7	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,5	0,5
Erhv.fagl. hovedforløb m.m. <sup>3</sup>	1,1	1,2	1,0	0,9	0,7	0,7	0,9	0,7	0,8	0,8
Korte videregående uddannelser	1,2	1,1	1,1	0,8	0,9	0,9	1,0	1,1	1,1	1,1
Mellemlange videregående udd.	1,8	1,7	1,7	1,7	1,7	1,6	1,8	1,6	1,6	1,6
Bacheloruddannelser <sup>4</sup>	1,6	1,6	1,6	1,5	1,6	1,2	1,3	1,4	1,6	1,7
Grund- og basisuddannelser	0,9	0,8	1,0	1,2	0,8	0,9	0,6	0,7	0,6	0,7

1) I 1994 blev htx forlænget med et år til tre år. Samtidig blev adgangsvejen ændret fra et skoleforløb på erhvervsuddannelserne til adgang direkte fra grundskolen. Fra 1995 skete de samme strukturændringer for hhx.

2) Indholder også korte erhvervsfaglige grundkurser såsom landbrugets forskolekursus mv. Fra midten af 1996 blev indgangsforløbet 'merkantil EUD' ændret, så eleverne kunne forlænge indgangsforløbet fra ét til to år.

3) Indholder også social- og sundhedsuddannelser, landbrugsuddannelser, den pædagogiske grunduddannelse (fra 1997) samt andre længere erhvervsfaglige kurser m.m.

4) At bacheloruddannelserne indeholder tal fra før uddannelserne blev formelt oprettet, skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. før reformen havde denne struktur.

Anm.: Gennemsnitlig afbrudstid for kandidatuddannelser er ikke angivet, idet tallene repræsenterer såvel udelte som overbygningskandidatuddannelser.

De summariske afbrudstider i tabel F1 viser ikke de store udsving for perioden 1989-1998. Udsvingene i afbrudstiderne på de enkelte uddannelser er større og er tydeligvis afhængig af reformer på uddannelsesområderne. Som eksempel kan nævnes, at den

gennemsnitlige afbrudstid for den flerårige erhvervsgymnasiale uddannelse hhx steg fra 9 måneder i 1995 til 14 måneder i 1998. Dette er en umiddelbar følge af, at hhx i 1995 blev forlænget med ét år til tre år.

### Uddannelsesmæssig baggrund, studieskift og dobbeltuddannelse

Tabel F2 viser de optagnes uddannelsesmæssige baggrund ved optagelsen på en videregående uddannelse. Der ses alene på det sidste uddannelsesforhold inden påbegyndelsen af en videregående uddannelse.

Tabellen viser, at ca. 75% kommer direkte fra fuldført uddannelse, ca. 20% er studieskiftere, og ca. 5% påbegynder en videregående uddannelse uden at have tidligere registrerede studieoplysninger. Dette dækker dog over store forskelle mellem de enkelte områder.

Tabel F2. De studerendes uddannelsesmæssige baggrund ved start på de videregående uddannelser i 1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	Kort videreg. uddannelse	Mellemlang videreg. Udd.	Bacheloruddannelse	Kandidatuddannelse
	----- Procent -----			
<b>Studieskiftere</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
<b>Fuldført uddannelse</b>	<b>73</b>	<b>74</b>	<b>73</b>	<b>78</b>
Heraf:				
Almengymnasial uddannelse	16	33	49	16
Erhvervsgymnasial uddannelse	15	9	13	1
Erhvervsuddannelse	26	14	3	1
Kort videregående udd.	5	4	2	1
Mellemlang videregående udd.	1	5	2	11
Bacheloruddannelse	0	1	2	39
Kandidatuddannelse	0	2	1	6
Andet 1	9	7	2	2
<b>Omverden 2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>I alt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

- 1) Fuldført 8.-10. klasse, skoleforløb, tekniske forberedelseskurser, den pædagogiske grunduddannelse mv.
- 2) Omverden svarer til de personer, der starter på en videregående uddannelse uden tidligere at have været registreret i uddannelsessystemet. Det kan enten være ældre personer, flygtninge, indvandrere eller gæstestuderende, som har taget deres grundskoleuddannelse i et andet land.

Anm.: Pga. afrunding kan der forekomme afvigelser i totalerne.

22% af de optagne på de korte videregående uddannelser kommer direkte fra et afbrudt forløb som studieskiftere, heraf halvdelen fra en afbrudt bachelor eller mellem-lang uddannelse. De største enkeltuddannelser, som studieskifterne kommer fra, er ingeniøruddannelsen, HA og den naturvidenskabelige bacheloruddannelse.

På de mellemlange videregående uddannelser er der 21%, der kommer direkte fra et afbrudt forløb som studieskiftere. Ca. 13% kommer fra en anden videregående uddannelse. Der er ingen enkeltuddannelse, der er dominerende. De optagne kommer meget bredt fra andre mellemlange videregående uddannelser og bacheloruddannelser. Desuden kommer en del fra en kort videregående uddannelse og fortsætter denne uddannelse på et højere niveau. Der er således ikke nødvendigvis tale om dobbeltuddannelse.

Næsten to tredjedel af de optagne på bacheloruddannelserne kommer med studiekompetence. Studieskifterne udgør for de nystartede bachelorer 21%. Langt de fleste kommer fra en anden bachelor- eller udelt kandidatuddannelse. Hovedparten kommer fra de store grupper humaniora, sprog og naturvidenskab.

Tilgangen til kandidatuddannelserne er præget af, at der er tale om to forskellige opbygninger af uddannelserne. Derfor er der dels tilgang til udelte kandidatuddannelser (læge-, teolog-, farmaceut-, tandlæge-, civilingeniør- og konservatorieuddannelsen) og dels tilgang til overbygningskandidatuddannelser.

Set under ét kommer 78% med en fuldført uddannelse. Kun 14% er studieskiftere, hvilket er naturligt, da de udelte kandidatuddannelser for de flestes vedkommende har høje adgangskrav samt høje gennemførelsesprocenter, og da de bachelorer, der fortsætter på en overbygningsuddannelse, ligeledes har høje gennemførelsesprocenter.

De 6%, der påbegynder en kandidateksamen efter en fuldført kandidateksamen, er hovedsageligt studerende, der vælger at supplere eller udbygge deres sidefag.



### Alder ved påbegyndelse af uddannelse

Der er ikke de store udsving fra 1989 til 1998 i den gennemsnitlige alder for kvinder og mænd ved påbegyndelse af en gymnasial uddannelse. Tallene dækker imidlertid over store variationer på de enkelte uddannelser. Eksempelvis har de studerende ved start på almengymnasiale uddannelser gennemsnitligt været 17 år, jf. tabel F3. Dette dækker imidlertid over gennemsnitsalder på 16-16,5 år for studerende i gymnasiet og på 18-22 år for hf-kursister og studerende på studenterkursus i den samme periode.

På de erhvervsfaglige hovedforløb er der fra 1989 til 1998 sket en kraftig stigning i gennemsnitsalderen ved påbegyndelse af uddannelsen. Dette gælder specielt for kvinder. Forklaringen ligger primært i to forhold. For det første er gennemsnitsalderen for kvinder, der påbegynder en erhvervsfaglig sundhedsuddannelse, steget med mere end to år til 32,7 år i 1998. For det andet er andelen af kvinder på sundhedsuddannelser steget så meget, at de kvindelige deltagere på de erhvervsfaglige hovedforløb fra at udgøre 17% i 1989 udgjorde 47% i 1998.

Tabel F3. Gennemsnitlig alder ved påbegyndelse af ungdomsuddannelse, fordelt på køn, 1989-1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Mænd</b>	----- Gennemsnitsalder -----									
Almengymnasiale uddannelser	17,0	17,1	17,2	17,1	17,4	17,1	17,1	17,2	17,2	17,2
Erhvervsgymnasiale uddannelser <sup>1</sup>	19,4	19,3	19,4	19,3	19,4	19,0	18,3	18,6	18,5	18,5
Erhvervsfaglige skoleforløb m.m. <sup>2</sup>	17,7	17,8	18,2	18,5	18,7	19,1	19,7	19,8	20,4	21,2
Erhvervsfaglige hovedforløb m.m. <sup>3</sup>	19,9	20,0	20,3	20,4	20,5	20,8	21,2	21,6	21,7	22,3
<b>Kvinder</b>										
Almengymnasiale uddannelser	16,9	17,0	17,0	17,0	17,2	17,1	17,0	17,0	17,0	17,0
Erhvervsgymnasiale uddannelser <sup>1</sup>	18,9	18,8	19,0	19,1	19,2	19,1	18,4	18,6	18,7	18,7
Erhvervsfaglige skoleforløb m.m. <sup>2</sup>	17,7	17,9	18,7	19,1	19,3	20,1	21,8	22,0	22,4	23,6
Erhvervsfaglige hovedforløb m.m. <sup>3</sup>	22,7	22,5	23,1	23,2	23,4	24,1	25,5	26,7	27,5	28,2

1) I 1994 blev htx forlænget med ét år til et treårigt forløb. Samtidig blev adgangsvejen ændret fra et skoleforløb på erhvervsuddannelserne til adgang direkte fra grundskolen. Fra 1995 skete de samme strukturændringer for hhx.

2) Indeholder også korte erhvervsfaglige grundkurser såsom landbrugets forskolekursus mv. Fra midten af 1996 blev indgangsforløbet 'merkantil EUD' ændret, så eleverne kunne forlænge indgangsforløbet fra ét til to år. Ca. halvdelen har benyttet sig af denne mulighed.

3) Indeholder også social- og sundhedsuddannelser, landbrugsuddannelser, den pædagogiske grunduddannelse (fra 1997) samt andre længere erhvervsfaglige kurser m.m.

Anm.: Fx 1989 svarer til undervisningsåret 1988/89.

De studerendes alder ved påbegyndelse af en videregående uddannelse har været svagt stigende fra 1989 til 1998, jf. tabel F4. Ganske vist bør tallene tolkes med forsigtighed, da resultaterne dækker over store variationer på de enkelte uddannelser. Studeres gennemsnitsalderen på de enkelte uddannelsesniveauer, afspejles imidlertid samme stigende tendens, selvom den langt fra er entydig.

På kandidatuddannelserne er alderen ved påbegyndelse steget markant fra 1993. Dette hænger sammen med, at bacheloruddannelsen blev indført i 1993. Bacheloruddannelsen er en afsluttet uddannelse, men for de fleste fører uddannelsen stadig videre til en kandidatuddannelse.

Tabel F4. Gennemsnitlig alder ved påbegyndelse af videregående uddannelse, fordelt på køn, 1989-1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Mænd</b>	----- Gennemsnitsalder -----									
Korte videregående udd.	25,3	25,4	25,4	25,3	25,5	26,9	27,0	26,7	26,6	26,7
Mellemlange videregående udd.	25,6	25,7	25,8	25,9	26,2	26,6	27,0	26,7	26,8	26,9
Bacheloruddannelser <sup>1</sup>	22,0	21,8	21,9	22,1	22,5	22,6	22,9	22,9	23,1	23,1
Kandidatuddannelser <sup>2</sup>	24,2	24,4	24,3	24,4	25,4	25,6	25,9	26,3	26,5	26,9
<b>Kvinder</b>										
Korte videregående udd.	25,6	25,2	25,0	24,8	25,2	25,7	26,1	25,9	25,7	25,5
Mellemlange videregående udd.	26,2	26,3	26,0	26,0	26,9	26,6	26,7	26,8	26,9	26,7
Bacheloruddannelser <sup>1</sup>	22,5	22,6	23,0	23,0	23,2	23,2	23,5	23,5	23,7	23,6
Kandidatuddannelser <sup>2</sup>	25,2	25,3	25,2	25,1	26,5	26,9	27,5	28,0	27,9	28,5

1) At bacheloruddannelserne indeholder tal fra før uddannelserne blev formelt oprettet i 1993 skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. også før reformen havde denne struktur.

2) Kandidatuddannelserne indeholder både udelte kandidatforløb og overbygningskandidatuddannelser.

Anm.: Fx 1989 svarer til undervisningsåret 1988/89.

### Udgift pr. fuldtidsstuderende pr. år

Undervisningsministeriets samlede udgifter til de videregående uddannelser steg fra ca. 4,9 mia. kr. i 1994 til ca. 5,1 mia. kr. i 1998. Antallet af studerende på de videregående uddannelser er imidlertid vokset relativt hurtigere, hvilket betyder, at udgifterne pr. studerende i gennemsnit er faldet med over 11%.

Udgifterne til de pædagogiske uddannelser var i 1998 på ca. 1,3 mia. kr. svarende til 24% af de samlede udgifter til de videregående uddannelser. De pædagogiske uddan-

nelser udgjorde dermed det største udgiftsområde i 1998, og i forhold til 1994 er der tale om en stigning på ca. 69%.

Tabel F5. Undervisningsministeriets udgifter til de videregående uddannelser pr. studenterårsværk (i 1.000 kr.), 1994-1998, 1998-priser

	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Gennemsnit</b>	<b>55,0</b>	<b>52,7</b>	<b>51,5</b>	<b>51,0</b>	<b>48,8</b>
Humanistiske uddannelser	39,3	38,8	38,2	38,0	36,4
Samfundsvidenskabelige uddannelser	33,5	32,9	33,0	33,5	32,5
Naturvidenskabelige uddannelser	72,3	74,4	72,3	69,7	66,8
Teknisk-videnskabelige uddannelser	80,1	79,1	75,7	73,0	70,2
Sundhedsuddannelser	70,0	70,8	69,8	68,5	62,9
Pædagogiske uddannelser	48,6	43,4	45,5	46,3	44,3
KVU-tekniske uddannelser	79,9	80,4	75,3	77,9	73,3
KVU-merkantile uddannelser	53,7	56,8	60,1	56,4	56,5

Kilde: "Tal der taler – Uddannelsesnøgletal 2000", Undervisningsministeriet.

Udgifterne til de teknisk-videnskabelige uddannelser udgjorde 14% (ca. 0,7 mia. kr.) af de samlede udgifter. Her er der imidlertid tale om et fald på ca. 0,3 mia. kr. i perioden 1994-1998 – ikke mindst som følge af den faldende studentertilgang.

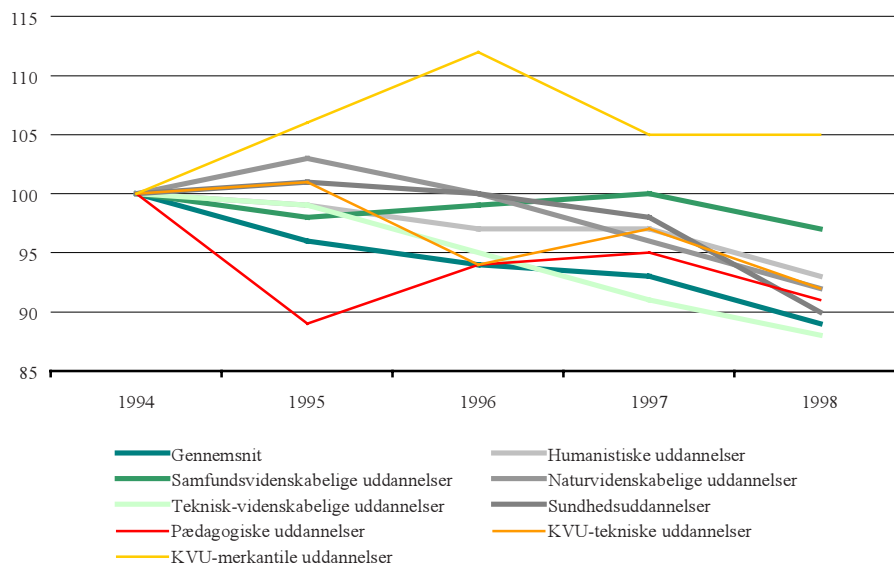
Generelt er der store forskelle på udgifterne pr. studerende på de videregående uddannelser. Udgifterne pr. studerende på de samfundsvidenskabelige uddannelser udgjorde i 1998 32.500 kr. mod 70.200 kr. pr. studerende på de teknisk-videnskabelige uddannelser. På de korte tekniske videregående uddannelser udgjorde udgifterne i 1998 73.300 kr. pr. studerende.

Det skal bemærkes, at udgifterne til de selvejende institutioner er inkl. moms (dog ikke lønudgifter). Dette medfører en højere bevilling til dele af de pædagogiske uddannelser samt til de kortere videregående uddannelser, som udbydes på erhvervsskolerne.

Udgifterne til de videregående uddannelser i dette afsnit omfatter kun Undervisningsministeriets udgifter (bevillinger) til uddannelse (kapitaludgifter er ikke inkluderet).

Figur F2. Indekseret ud-  
giftsudvikling, faste priser,  
1994-1998 (1994=100)

Kilde: Jf. tabel F5.



### Studenter- eller elevårsværk pr. underviserårsværk

Ved at sammenholde antallet af fuldtidselever pr. år (elevårsværk) med den samlede mængde fuldtidsunderviser pr. år (lærerårsværk) fås et relativt mål for "belastningen" af uddannelsessystemets forskellige sektorer i forhold til ressourceindsatsen. Forholdet betegnes som "elev/lærer-ratio".

I 1998 udgjorde elev/lærer-ratioen i folkeskolen 10,5 mod en ratio på 11,4 for de frie grundskoler. Ved de almen-gymnasiale uddannelser er elev/lærer-ratioen lavere end ratioen i folkeskolen og ved de frie grundskoler. For de erhvervsfaglige uddannelser (merkantile og tekniske erhvervsuddannelser) varierer elev/lærer-ratioen en del efter skole- og uddannelsestype.

Elev/lærer-ratioen i folkeskolen har været svagt stigende i de seneste ti år. For såvel de frie grundskoler som de almen-gymnasiale, merkantile og tekniske uddannelser har tendensen været en faldende udvikling i elev/lærer-ratioen.

Tabel F6. "Elev/lærerratio" opgjort for folkeskolen, de frie grundskoler, de almen-gymnasiale, merkantile og tekniske uddannelser., 1989-1998

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>Grundskolen<sup>1</sup></b>										
Folkeskolen	10,3	10,1	10,3	10,4	-	-	-	-	10,6	10,5
Frie grundskoler	11,6	11,8	11,2	11,5	11,9	11,7	11,3	11,3	11,3	11,4
<b>Ungdomsuddannelser<sup>2</sup></b>										
Almengym. Uddannelser	9,8	9,5	9,2	8,9	8,9	9	9	8,9	8,7	8,7
Merkantile uddannelser	12,5	12,5	12,4	13,6	12,6	12,6	11,9	11,7	11	-
Tekniske uddannelser mv. <sup>3</sup>	7,8	8,6	8,9	8,9	8,6	8,4	8	8,2	7,3	-

Kilde: Undervisningsministeriet, "Tal der taler – Uddannelsesnøgletal 2000".

1) Ekskl. efterskoler.

2) Elev/lærerratio for det samlede erhvervs-gymnasiale område kan p.t. ikke opgøres. Det vides, at i 1997 var ratioen for den flerårige hhx 10,9, for den 1-årige hhx 13,0 og for htx 7,5.

3) Inkl. jordbrug og søfart.

-: Uoplyst

Anm.: "Elev/lærer-ratio" er beregnet ud fra det samlede lærerårsværk, dvs. én lærer på fuld tid i ét undervisningsår.

## G. Motivation for fortsat uddannelse

Motivationen for fortsat uddannelse er en vigtig forudsætning for at kunne følge med de forandringer, som opleves i samfundet. På arbejdsmarkedet betyder den teknologiske udvikling, internationaliseringen og ændrede organisationsformer, at kravene til den enkelte medarbejder løbende ændres. Ny faglig viden udvikles og jobfunktioner skifter karakter.

Det er af stor betydning for den enkeltes muligheder på arbejdsmarkedet og for samfundet som helhed, at der sker en løbende progression i befolkningens kvalifikationer og kompetencer. Det er derfor en vigtigt målsætning, at motivationen hos befolkningen til fortsat at uddanne sig er høj. Motivationen bør understøttes af gode vilkår for efter- og videreuddannelse samt af mulighed for at kunne meritoverføre erhvervede kompetencer.

### **Kønsopdelte overgangsfrekvenser**

Overgangsfrekvenser beskriver den procentdel af personer, der skifter fra en uddannelse til en anden uddannelse, eller som forlader uddannelsessystemet. Dette gælder, uanset om de holder op pga. fuldførelse eller afbrud. Ved at analysere overgangsfrekvenserne kan man vurdere, i hvor høj grad sammenhængene mellem uddannelsesniveauerne fungerer. Man kan se, om eleverne eller de studerende fortsætter på samme eller højere uddannelsesstrin, eller om de forlader uddannelsessystemet til fordel for omverdenen (der dækker alt andet end uddannelse, fx overgang til arbejdslivet).

Det er i afsnit D "Højt uddannelsesniveau" omtalt, at der er forskelle i kvinders og mænds valg af vej gennem uddannelsessystemet. Tallene i tabellerne G1 og G2 viser samme tendens. Kvinder og mænd prioriterer forskelligt med hensyn til fremtidigt arbejde, og dette afspejles i deres valg af uddannelse. Eksempelvis er andelen af mænd, der fortsætter på erhvervsfaglig skoleforløb m.m. efter grundskolen, betydeligt højere

end andelen af kvinder. Modsat forholder det sig med andelen, der fortsætter i almen-gymnasial uddannelse.

Næsten halvdelen af kvinderne, der har påbegyndt en erhvervsfaglig uddannelse eller en kort videregående uddannelse, forlader uddannelsessektoren efter afgang fra uddannelsen. Den tilsvarende andel for mænd er to tredjedele.

**Tabel G1. Overgangsfre-kvenser mellem forskellige niveauer i uddannelsessystemet, kvinder, 1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	Omverden	8.-10. klasse	Almengym. uddannelse	Erhvgym. uddannelse	Skoleforløb m.m. <sup>1</sup>	Erhvfag. udd. m.m. <sup>2</sup>	KVU	MVU <sup>3</sup>	LVU	Ph.d.	Andre udd. (<1,0%)
	----- Procent -----										
8.-10. Klasse	1,6	61,2	18,8	5,2	10,0	2,6	0,0	0,4	0,0	0,0	0,1
Almengymnasial udd.	4,0	0,3	3,7	11,0	11,2	5,5	4,8	53,9	5,5	0,0	0,1
Erhvervsgym. udd.	7,6	0,1	2,3	0,9	9,3	42,7	8,2	28,1	0,8	0,0	0,1
Øvrige ungd.udd.	10,6	0,0	0,0	1,6	10,9	4,2	54,9	15,2	2,1	0,0	0,3
Skoleforløb m.m.	9,1	0,2	4,4	3,8	26,6	48,8	1,4	5,2	0,3	0,0	0,2
Erhvfagl. udd. M.m.	48,6	0,0	1,1	0,6	9,2	24,0	3,2	12,7	0,3	0,0	0,1
KVU	49,9	0,0	0,3	1,3	4,9	5,7	9,2	24,8	3,7	0,0	0,1
MVU	62,4	0,0	0,1	0,6	2,8	4,5	1,9	18,3	9,1	0,0	0,1
Bacheloruddannelse	14,4	0,0	0,0	1,1	2,9	3,8	3,9	31,1	42,5	0,0	0,0
Grund- og basisudd.	4,6	0,0	0,0	0,2	0,7	0,7	1,3	67,1	25,3	0,0	0,0
Kandidatuddannelse (LVU)	61,6	0,0	0,0	0,3	1,1	0,9	1,3	15,1	14,1	5,4	0,1
Ph.d.	87,3	0,0	0,0	0,0	1,6	2,1	0,0	0,3	7,5	1,1	0,0
Voksen- og efterudd.	22,9	0,6	6,4	2,0	31,3	15,6	1,5	18,5	0,5	0,0	0,7

1) Omfatter øvrige ungdomsuddannelser såsom teknikerforkurser og erhvervsfaglige skoleforløb m.m.

2) Erhvervsfaglige hovedforløb m.m.

3) Omfatter mellemlange videregående uddannelser, bachelor- og grund- og basisuddannelser.

Over 90% af studerende, der påbegynder en grund- og basisuddannelse, fortsætter uanset køn på en mellemlang eller lang videregående uddannelse. 67% af kvinderne fortsætter på en mellemlang videregående uddannelse, mens 25% fortsætter på en lang videregående uddannelse. For mændene er billedet lidt anderledes. Lidt mere end 40%

forsætter på en mellemlang videregående uddannelse og over 50% på en lang videregående uddannelse.

**Tabel G2. Overgangsfrekvenser mellem forskellige niveauer i uddannelsessystemet, mænd, 1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.

	Omverden	8-10. klasse	Almengym. uddannelse	Erhvgym. uddannelse	Skoleforløb m.m. <sup>1</sup>	Erhvfag. udd. m.m. <sup>2</sup>	KVU	MVU <sup>3</sup>	LWU	Ph.d.	Andre udd. (<1,0%)
	----- Procent -----										
8.-10. Klasse	2,3	61,3	10,4	6,7	18,2	0,8	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Almengymnasial udd.	7,8	0,2	4,2	10,7	11,7	2,2	6,3	48,1	8,7	0,0	0,0
Erhvervsgym. udd.	10,1	0,2	3,1	2,6	12,8	23,9	12,2	33,2	1,7	0,0	0,0
Øvrige ungd.udd.	8,7	0,0	0,3	1,5	7,3	5,1	48,4	27,6	1,0	0,0	0,0
Skoleforløb m.m.	12,5	0,2	2,0	2,6	27,7	51,9	1,2	1,5	0,2	0,0	0,0
Erhvfagl. udd. m.m.	64,1	0,0	1,2	2,1	8,7	6,6	9,4	7,6	0,2	0,0	0,0
KVU	63,8	0,0	0,3	1,3	4,5	3,2	6,9	17,7	2,0	0,1	0,0
MVU	65,9	0,0	0,0	0,5	2,3	1,8	4,6	15,8	8,8	0,1	0,0
Bacheloruddannelse	12,5	0,0	0,1	1,4	2,8	2,0	5,4	25,9	49,9	0,1	0,0
Grund- og basisudd.	2,5	0,0	0,0	0,0	1,6	0,4	2,0	41,5	51,9	0,0	0,0
Kandidatuddannelse (LVU)	64,5	0,0	0,0	0,3	1,2	0,4	2,0	14,9	10,3	6,4	0,0
Ph.d.	92,6	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	3,4	1,7	2,1	0,0
Voksen- og efterudd.	29,8	1,4	1,9	0,5	55,1	7,0	1,4	2,8	0,0	0,0	0,0

Noter: Der henvises til tabel G1.

### Ventetid før studiestart

Det primære mål er, at flest muligt gennemfører en kompetencegivende uddannelse, men et andet vigtigt mål er, at de unge kommer hurtigt i gang med fortsat uddannelse. Derved mindskes bl.a. risikoen for frafald, og overgangen til arbejdsmarkedet bliver fremrykket.

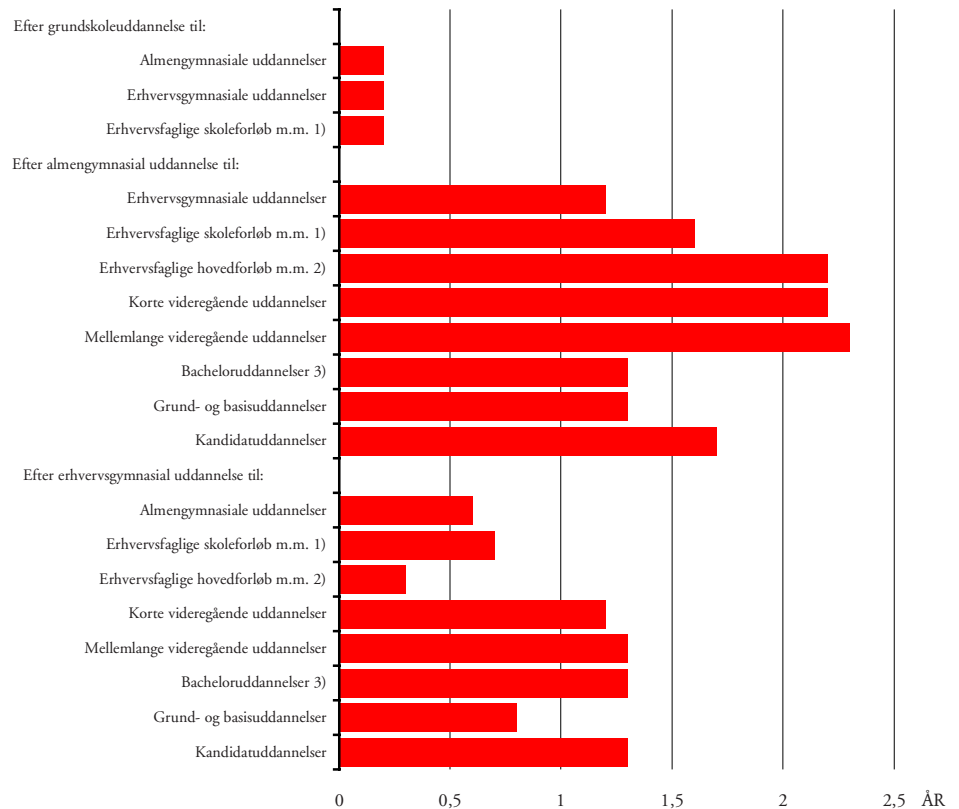
Der er sket mange ændringer både for arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet. På erhvervsuddannelserne har mange eksempelvis fået mulighed for at gennemføre uddannelsen på skole, hvis de ikke kan finde en egnet praktikplads.



Ventetiden, inden en person begynder på en uddannelse, bygger på modelberegninger (mediantal). Ventetiden opgøres for overgang fra grundskolen og overgang fra de gymnasiale uddannelser. Tallene er summariske og kan dække over store variationer på de enkelte uddannelser.

**Figur G1. Medianventetid i antal år efter de almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser inden fortsættelse på anden uddannelse, 1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger.



- 1) Indeholder også korte erhvervsfaglige grundkurser såsom landbrugets forskolekursus mv. Fra midten af 1996 blev indgangsforløbet 'merkantil EUD' ændret, så eleverne kunne forlænge indgangsforløbet fra ét til to år. Ca. halvdelen har benyttet sig af denne mulighed.
- 2) Indholder også social- og sundhedsuddannelser, landbrugsuddannelser, den pædagogiske grunduddannelse (fra 1997) samt andre længere erhvervsfaglige kurser m.m.
- 3) At bacheloruddannelserne indeholder tal fra før uddannelserne blev formelt oprettet, skyldes, at bl.a. HA og erhvervsprog mv. også før reformen havde denne struktur.

Der er ingen ventetid efter grundskolen. De fleste kommer i gang med en uddannelse umiddelbart efter sommerferien. I 1998 kom unge med en erhvervsgymnasial baggrund hurtigere i gang med videreuddannelse end unge med en almengymnasial uddannelse.

Generelt har ventetiderne efter en almengymnasial uddannelse været svagt stigende i de seneste ti år og var i 1998 på mere end ét år uanset uddannelsesniveau. Ventetiden til de korte og mellemlange videregående uddannelser var på over to år. Disse uddannelser henvender sig ofte til ældre studerende med erhvervs erfaring, såsom fx pædagoguddannelsen.

I 1998 lå ventetiden fra de erhvervsgymnasiale uddannelser til næsten alle videregående uddannelser på lidt over ét år. Fra 1998-årgangen ventede de unge dog under et år, inden de gik i gang med et erhvervsfagligt skoleforløb m.m. Overgangen til et erhvervsfagligt hovedforløb m.m. skete umiddelbart efter sommerferien.

### **Motivation for fortsat uddannelse - mulighed for godskrivning**

Hvis motivationen for fortsat uddannelse skal øges, betyder det, at der skal være overensstemmelse mellem kravene i en uddannelse og elevernes forudsætninger. Manglende overensstemmelse kan medføre frafald, uanset om indplaceringen på en uddannelse sker på for lavt eller for højt niveau. Godskrivning af kvalifikationer bør derfor ske på basis af elevernes reelle kompetencer, uanset om de er erhvervet på en helt anden uddannelse, i udlandet, i arbejdslivet eller i fritiden. En godskrivning, der alene tager formelle hensyn til elevernes uddannelsesbaggrund, vil ikke motivere til fortsat uddannelse og livslang læring.

Dette stemmer overens med samfundets behov for, at kvalifikationer og kundskaber er i stadig udvikling. For at fremme denne udvikling er det nødvendigt at anerkende og bruge de ressourcer, der findes i hele samfundet og ikke kun på uddannelsesinstitutionerne. På OECD's konference "How adults learns" i april 1998 blev det slået fast, at 80% af det, man lærer, læres uden for skolen. Det gælder altså om at kunne finde måder at formalisere den uformelt opnåede læring på.

Det har traditionelt været vanskeligere at få godskrevet kvalifikationer erhvervet uden for uddannelsessystemet end kvalifikationer, der er erhvervet i etablerede uddannelser. Vurderingen af de reelle kvalifikationer kan ofte dreje sig om vanskeligt sammenlignelige størrelser. Ud over de rent faglige kvalifikationer drejer det sig om almene og personlige kvalifikationer. Det er ligeledes vanskeligt at vurdere, om kvalifikationerne er relevante og tidssvarende. Hertil kommer, at man ikke må undervurdere en række kulturelle, økonomiske og ikke mindst institutionelle barrierer for fortsat uddannelse.

Internationalt er der større og større fokus på dette område, og selvom det kun er regelsat få steder i det danske uddannelsessystem, er der dog taget initiativer.

Det almindelige princip er, at det er op til den modtagende institution at afgøre omfanget af den reelle kompetence og afgøre, hvilken form for merit den kan medføre.

I videreuddannelsessystemet for voksne er der for grunduddannelsen tale om, at skolen skal foretage en individuel kompetencevurdering med henblik på at fastlægge ansøgerens realkompetence (indgangskompetence) i relation til et konkret påtænkt uddannelsesforløb. I denne individuelle kompetencevurdering skal skolen for det første anerkende gennemførte uddannelseselementer og erhvervs erfaring efter de almindelige regler om merit. Herved tages stilling til, hvilke specifikke elementer i den valgte uddannelse der kan afløses ved hjælp af allerede gennemførte elementer. For det andet skal der tages udgangspunkt i, hvilken reel indgangskompetence den pågældende har og derudfra skal det fastlægges, hvad der på grundlag af målene for den valgte uddannelse mangler at blive gennemført. Som et led i kompetencevurderingen kan der evt. gennemføres et egentligt kompetenceafklarende forløb, som kan strække sig over en periode på mellem en halv dag og to uger.

For de øvrige niveauer i videreuddannelsessystemet for voksne tænkes der indført et fælles europæisk pointsystem (ECTS), der vil lette meritvurderingen nationalt og internationalt. Der tænkes endvidere indført suppleringsforløb for ansøgere, der mangler specifikke kvalifikationer. Alt efter, hvilke suppleringsforløb der er tale om, vil de kunne tages under lov om åben uddannelse eller på VUC.

På erhvervsuddannelserne er der tradition for, at skolen vurderer skoledelen af uddannelsen og det faglige udvalg vurderer praktikken (evt. efter indstilling fra skolen). Skolen kan evt. afholde en kompetenceafklarende prøve, men der er ikke faste regler for, hvornår dette skal gøres.

På åben uddannelse er det ikke almindeligt at anerkende andre kompetencer end dem, der kan ses ud af et eksamensbevis.

På de videregående uddannelser skal de almindelige adgangsbetingelser være opfyldt. Derpå er det op til den enkelte institution at vurdere, hvor meget de evt. vil give merit for.

Det er ikke altid muligt for den modtagende institution at afgøre omfanget af den reelle kompetence, og hvilken form for merit den kan medføre, når det drejer sig om vurdering af uddannelser, der er taget i udlandet, og som ikke umiddelbart er sammenlignelige med danske uddannelser. I SU-styrelsen er der 1. januar 2000 oprettet et "Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser".

Dette center er det centrale sted i Danmark, hvor alle med en udenlandsk uddannelse kan henvende sig for at få uddannelsen vurderet i forhold til en tilsvarende dansk uddannelse. Ved bedømmelse af sagerne lægges også vægt på erhvervs erfaringer. Centret sender sagerne til vurdering hos forskellige faglige instanser. Vurderingen skal bidrage til, at enhver med en udenlandsk uddannelse kan få gavn af sine medbragte kvalifikationer på det danske arbejdsmarked.

Der er også eksempler på, at arbejds erfaringer skrives direkte ind i optagelseskravene og i tilrettelæggelsen af undervisningsforløbet. Der findes således et særligt tilrettelagt meritforløb inden for den grundlæggende pædagogiske uddannelse. Her er der tale om, at voksne med uformelle kvalifikationer i form af arbejds erfaring kan få suppleret denne med teori og deraf følgende formalisering. Tilsvarende gør sig gældende inden for vokserhvervsuddannelsen.

### Aktiviteten på voksen- og efteruddannelsesområdet

I løbet af de seneste år er der sket en betydelig udvikling i den offentlige voksenuddannelse. Dels er der blevet oprettet helt nye tilbud såsom voksenlærlingeordningen, læsekurser for voksne og pc-brugeruddannelsen. Dels er der blevet indført nye muligheder for forsørgelse i uddannelsesperioden.

Samtidig er der blevet foretaget afgørende ændringer i lovgrundlaget for en række af de offentlige voksen- og efteruddannelses tilbud. Det er nu muligt at kombinere forskellige voksenuddannelses tilbud til sammenhængende uddannelsesforløb.

Tabel G3. Årsele-  
ver/studentearsværk,  
1993-1999

Kilde: Rapport til VEU-rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Daghøjskolerne	5.600	7.300	9.575	10.281	12.687	13.454	9.456
AMU-uddannelser	11.300	11.700	11.500	11.620	13.940	17.425	13.660
Folkehøjskolerne, lange kurser <sup>1</sup>	5.598	6.049	5.983	5.515	4.742	4.319	4.151
Folkehøjskolerne, korte kurser <sup>1</sup>	1.771	1.729	1.595	1.522	1.330	1.326	1.298
VUC, hf-kurser <sup>2</sup>	12.739	12.034	13.553	13.996	13.154	13.915	13.915
VUC, avu-kurser <sup>2</sup>	13.652	14.006	14.745	15.595	14.256	14.570	14.570
Åben uddannelse (videreg. udd.) <sup>3</sup>	10.479	11.214	13.727	14.781	16.081	13.990	14.183
Åben uddannelse (erh.v.faglige skoleforløb, sosu) <sup>4</sup>	13.346	12.994	16.232	17.438	17.262	27.819	17.617
Voksenerhvervsuddannelser <sup>5</sup>	-	-	1.420	760	1.144	1.928	2.579
Husholdnings- og håndarbejdsskoler	1.217	1.145	1.183	1.098	849	826	821
Dansk som andetsprog <sup>6</sup>	11.890	12.996	13.647	16.214	16.141	16.464	17.829
Specialundervisning for voksne <sup>7</sup>	-	-	1.153	1.182	1.197	1.738	1.738
Læsekurser for voksne <sup>7</sup>	-	-	-	234	428	628	628
Uddannelser under andre ministerier <sup>8</sup>	180	195	240	395	423	501	359
I alt	87.772	91.362	104.553	110.631	113.634	128.903	112.804

1) Lange kurser er på 12 uger eller mere - korte kurser er på under 12 uger.

2) Der er ikke tal for 1999. Der går 925 kursistimer på et årsværk.

3) Inkl. efteruddannelse af lærere og pædagoger.

4) Inkl. den pædagogisk grunduddannelses meritårselever og omskolingsuddannelse for hjemmehjælpere.

5) Omfatter kun deltagere, som har udløst tillægsydelse.

6) Foreløbige tal. Der går 756 timer på et årsværk.

7) Der er ikke tal for 1999. Derfor er 1998 anvendt i stedet for 1999.

8) Søfartsstyrelsen, Kulturministeriet, Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri.

Den samlede aktivitet i den offentlige voksen- og efteruddannelse var i 1999 ca. 113.000 årselever, jf. tabel G3. I perioden 1993-1998 voksede aktiviteten med omkring 9% pr. år, og sammenlagt steg antallet af årselever med ca. 41.000.

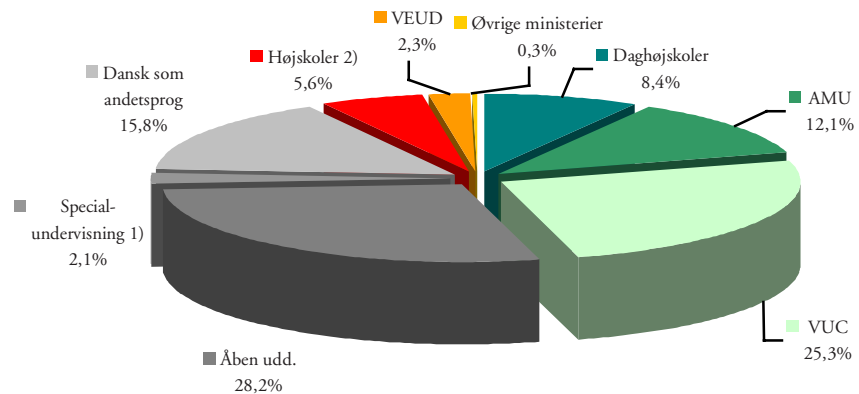
Fra 1998 til 1999 faldt aktiviteten med ca. 12% svarende til 16.000 årselever. Den samlede nedgang skyldes primært ændringer i pc-brugeruddannelsen, aktivitetsløft på daghøjskolerne og begrænsninger i de lediges mulighed for at deltage i arbejdsmarkedsuddannelse.

I forhold til de fremstillede årsværk skal det bemærkes, at en del af disse samtidig har været aktive i arbejdsstyrken som beskæftigede eller arbejdssøgende, da dele af voksenundervisningen finder sted i deltagernes fritid. Det gælder især for åben uddannelse og de korte højskolekurser.

Ud over de beskrevne voksenuddannelsesstilbud findes den kommunalt finansierede aftenskoleundervisning under folkeoplysningsloven. Disse omfatter ca. 30.000 årselever. I 1999 var der således tilsammen over 142.000 årselever i den offentlige voksenuddannelse. Derudover findes private uddannelsesstilbud til voksne.

**Figur G2. Fordelingen af aktivitet i voksen- og efteruddannelse, 1999**

Kilde: Rapport til VEU-rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000



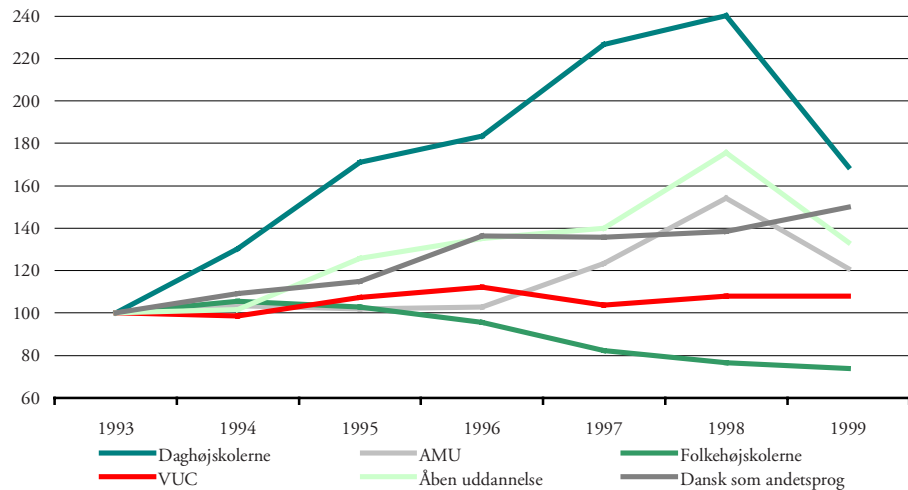
1) Inkl. læsekurser.

2) Inkl. husholdnings- og håndarbejds-skoler.

Den største enkeltaktivitet er aftenskoleundervisningen, der forestås af private initiativtagere, og som i vid udstrækning er brugerfinansieret. Ser man bort fra aftenskoleundervisningen, tegnede åben uddannelse sig i 1999 for 28% af den samlede aktivitet mod 33% året før. Aktiviteten på voksenuddannelsescentrene (VUC) har stort set været konstant gennem hele perioden og udgjorde i 1999 en fjerdedel af den samlede aktivitet.

Figur G3. Aktivitetsudviklingen for udvalgte voksenuddannelses tilbud, 1993-1999 (indeks 1993=100)

Kilde: Jf. tabel G3.



Ved indeksberegning af udviklingen på de seks største uddannelser ses det beskrevne fald i aktiviteten fra 1998 til 1999 på daghøjskoler, åben uddannelse og AMU-uddannelser. Derimod er aktiviteten på dansk som andetsprog steget med 50% siden 1993. Betragtes udviklingen før 1999, er det netop daghøjskolerne samt åben uddannelse og AMU, der har oplevet betydelig aktivitetsstigning.

## H. Kvalificerede og motiverede lærere og ledere

En af forudsætningerne for at kunne opretholde et højt uddannelsesniveau er, at både lærere og ledere er kvalificerede og motiverede. Det er derfor vigtigt, at lærerne og lederne er veluddannede og har høje faglige kvalifikationer. Lederne skal kunne engagere og motivere medarbejderne. Lærerne skal kunne beherske pædagogiske metoder til formidling af de faglige færdigheder og være motiverede til at lære fra sig og engagere eleverne.

Samtidigt er det nødvendigt, at både lærere og ledere orienterer sig mod ny viden og ændringer i lærer- og lederrollen. Det er derfor også en forudsætning, at lærernes pædagogiske og faglige viden løbende ajourføres, og at der også sker en opkvalificering af lederne bl.a. via efter- og videreuddannelse.

Dette afsnit redegør dels for lærernes og ledernes uddannelsesmæssige baggrund, dels for hvilke muligheder der er for efter- og videreuddannelse. Betragtet ud fra en kvalitetsvurdering er elevernes vurdering af undervisningen relevant, og i det omfang, der eksisterer materiale, bliver dette også inddraget.

### **Lærernes faglige forudsætninger**

Det karakteriserer det danske uddannelsessystem, at for at kunne undervise på en offentligt godkendt og finansieret uddannelse kræves en formel uddannelse i form af en læreruddannelse.

Der er dog den væsentlige udtagelse, at der for lærere på friskoler, efterskoler, højskoler, daghøjskoler og produktionsskoler samt inden for folkeoplysningen i øvrigt ikke stilles formelle krav om en læreruddannelse. Ikke desto mindre viser det sig, at lærere på institutioner under friskoleloven for de flestes vedkommende har en læreruddannelse eller



anden pædagogisk uddannelse. På folkehøjskolerne har lærerne i stigende omfang en akademisk uddannelse.

I folkeskolen er en læreruddannelse et formelt krav for at kunne undervise. På tilsvarende måde er der krav om en kandidatuddannelse som forudsætning for at undervise på de gymnasiale uddannelser og en faglig uddannelse for at undervise på erhvervsuddannelserne. Det er desuden karakteristisk, at langt den overvejende del af lærerne i grundskolen og i ungdomsuddannelserne er fastansatte. I 1996 var det over 90%.

I alle dele af uddannelsessystemet er der større eller mindre grupper af lærere, der ikke har en formel pædagogisk uddannelse. Deres tilknytning er typisk af deltidskarakter eller i form af vikariater.

### **Lærerne i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne**

De fleste læreruddannelser er blevet revideret i 1990'erne. Uddannelsen til folkeskolelærer blev revideret i 1997 samtidig med, at pædagogikum på erhvervsskolerne blev ændret. Pædagogikum i gymnasiet blev revideret året efter.

Uddannelsen til **folkeskolelærer** foregår på lærerseminarier, og optagelse på uddannelsen kræver en gymnasial uddannelse. Der er med den nye læreruddannelse sket en specialisering. Hvor uddannelsen tidligere gav basis for at undervise i alle folkeskolens fag, koncentrerer uddannelsen sig nu om fire fag inden for folkeskolens fagrække. Der indgår fortsat praktik i uddannelsen.

En lærer på de gymnasiale ungdomsuddannelser har typisk sin faglige baggrund i to undervisningsfag. På det **gymnasiale område** skal kandidatuddannelsen suppleres med pædagogikum, der primært består af undervisning i pædagogik, didaktik og psykologi kombineret med et praktisk undervisningsforløb i undervisningsfagene. Samtidig skal de fleste kandidater foretage et ½ års faglig supplerings i sidefaget. Optagelse på pædagogikum sker nu før ansættelsen, hvilket blandt andet er begrundet i et ønske om at sikre, at lærerne i fremtiden også er i besiddelse af uddannelsens pædagogiske dimension ved ansættelsen.

Deltagelse i pædagogikum på en **erhvervsskole** kræver reelt et ansættelsesforhold, og pædagogikum eller en tilsvarende pædagogisk uddannelse skal være gennemført senest to år efter ansættelsen. Det blev i 1995 indført, at der gives tjenestefrihed til at gennemføre uddannelsen - ca. en tredjedel årsværk fordelt over typisk halvandet år. Der er tale om, at nye lærere får meget bedre rammer og forudsætninger for at gennemføre pædagogikum på erhvervsskolerne med den nye ordning (Kilde: KIUS s. 185).

Rekrutteringen af lærere på erhvervsskolerne er bredere end i gymnasiet og hf. Det hænger sammen med, at lærere på fx htx ansættes med en ingeniørbaggrund, lærere på hhx med en kandidatuddannelse eller diplomuddannelse fra en handelshøjskole suppleret med relevant erhvervs erfaring og lærerne på erhvervsuddannelserne med en faglig baggrund suppleret med relevant videregående uddannelse eller tilsvarende.

Erhvervsskolelærere skal, når de ansættes, have en relevant og aktuel erhvervs erfaring. For undervisere i direkte erhvervsrettede faglige områder skal erhvervs erfaringen være af mindst fem års varighed, for øvrige mindst to år. Kravet for de øvrige lærere kan dog fraviges, hvis der ikke er lærere med erhvervs erfaring til rådighed. Det sker i så fald på forstanderens ansvar.

Der er en tendens til, at en stigende andel lærere på erhvervsskolerne ikke har relevant erhvervs erfaring. Det skyldes, at andelen af elever på de erhvervs gymnasiale uddannelser hhx og htx er steget. Det studieforberevende sigte og de almene fag her gør, at det er vanskeligt at fastlægge præcise krav til erhvervs erfaringen. Det gælder fx dansklærere og samfundsfagslærere.

Erhvervs erfaring er særlig udbredt på de tekniske skoler, hvor 75% af lærerne har relevant erhvervs erfaring. På handelsskolerne gælder det for lidt under to tredjedele.

Det kan være vanskeligt for lærergruppen i de erhvervsrettede fag at holde deres erhvervs erfaring og erhvervs kendskab ved lige. Det opvejes delvis ved, at lærere på en række erhvervsskoler også underviser på kurser, der er tilpasset erhvervs livets ønsker. Det bibringer lærerne en erfaring og indsigt, der kan anvendes i den øvrige undervisning. Jævnlig kontakt med det lokale erhvervs liv er desuden med til at fastholde er-

hvervsindsigt. Ikke sjældent er der lokale ordninger, hvor lokale virksomheder "adopterer" klasser på erhvervsskolen.

Der har været gennemført forsøg med udstationering af lærere i virksomheder i en længere periode med det formål af bibringe begge parter ny indsigt. Der er fx i Herningområdet afprøvet flere forskellige modeller for kontakt mellem erhvervsskole og virksomheder. Området er dog kun begrænset udviklet, fordi det støder mod praktiske og især økonomiske barrierer (Kilde: Erhvervslærere i praktik, FoU nr. 14, 1998).

### **Lærerne på voksenuddannelses- og folkeoplysningsområdet**

På folkeoplysningsområdet (herunder de frie kostskoler og daghøjskoler) er der ingen krav om en formel læreruddannelse eller pædagogisk erfaring. Det er almindeligt, at man vægter lærernes forskellige erfaringer med fagområderne lige så højt som en formel uddannelsesbaggrund.

På almen voksenuddannelse (avu) har langt de fleste undervisere en læreruddannelse eller en bachelorgrad fra universitetet. En del lærere har dog en voksenpædagogisk uddannelse. Der arbejdes hen imod et uddannelseskraft på linie med tilsvarende uddannelser.

På området med dansk som andetsprog er der krav om, at lærerne enten har gennemført en læreruddannelse, hvori der indgår en liniefagsuddannelse i sprog, en humanistisk bacheloruddannelse, hvori sprog indgår som centralt fag, eller anden uddannelse, hvor tilsvarende forudsætninger er erhvervet. Herudover kræves det, at lærerne gennemfører en uddannelse til underviser i dansk som andetsprog for voksne. Mange af de nuværende undervisere er imidlertid godkendt inden 1998, hvor de formelle kvalifikationskrav var anderledes. På åben uddannelse er det lærernes faglige baggrund, der betinger, hvilket niveau de underviser på.

## **Udbud og anvendelse af efter- og videreuddannelse**

### **Efter- og videreuddannelse på folkeskole- og ungdomsuddannelsesområdet**

Udgangspunktet for et højt fagligt niveau i undervisningen er lærernes grunduddannelse. Efteruddannelsens hovedformål er at fastholde og udbygge lærernes faglige og pædagogiske kompetence for herigennem at bevare og videreudvikle kvaliteten i undervisningen. Det kan konstateres, at der blandt lærerne i folkeskolen og i ungdomsuddannelserne er god tradition for at deltage i efter- og videreuddannelse.

Institutionens efteruddannelsespolitik udgør typisk en del af personalepolitikken som en konsekvens af, at ansvaret for personaleudvikling og tilrettelæggelse af den enkelte lærers faglige og pædagogiske efter- og videreuddannelse besluttet lokalt, dvs. af den enkelte kommune, amt eller (erhvervs)skole.

På folkeskoleområdet og i ungdomsuddannelserne var efteruddannelse tidligere primært koncentreret om lærernes faglige opkvalificering. Efter uddannelsesreformerne i 1990'erne har efteruddannelsesindsatsen imidlertid i højere grad været rettet mod at styrke de aspekter, hvor lærere arbejder sammen omkring undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, fx teamsamarbejde. Desuden har der været en øget interesse for udforskning af anvendelsen af IT som et redskab i undervisningen.

Undervisningsministeriet støtter på de nævnte uddannelsesområder skolerne gennem forsøgs- og udviklingsprojekter, idet der på en række områder er krav om medfinansiering. Det er vurderingen, at der gennem lokalt udviklingsarbejde sker en væsentlig opkvalificering af lærernes pædagogiske kvalifikationer.

Udviklingsprojekterne på det **erhvervsgymnasiale område** har været koncentreret om studiekredse og udviklingsprojekter på den enkelte skole, idet der ofte har medvirket en ekstern konsulent. Skolen bidrager med selvfinansiering. De emner, der her har været arbejdet med, er supervision, undervisningsdifferentiering og andre elevtilpassede undervisningsmetoder, skriveprocesser og evalueringsformer.

På tilsvarende måde har Undervisningsministeriet for at styrke den faglige og pædagogiske fornyelse i **gymnasiet** siden 1995 ydet tilskud til gennemførelse af studiekredse på skolerne. I skoleåret 1997/98 havde skolerne oprettet ca. 350 studiekredse med deltagelse af ca. 3700 lærere, dvs. ca. en trediedel af samtlige lærere.

De enkelte dele af uddannelsessystemet anvender forskellige kursusudbydere. Det er dog et fælles træk, at kurserne ofte tilrettelægges i tæt samarbejde mellem kursusudbydere og skoleverdenen. Det medfører, at udbuddet kan være i god overensstemmelse med uddannelsernes og skolernes behov for kvalificering af lærerne.

Udbydere af efter- og videreuddannelse for **folkeskolelærere** er først og fremmest Danmarks Lærerhøjskole (DLH indgår fra 1. juli 2000 som en del af Danmarks Pædagogiske Universitet), lærerseminarierne, amternes centre for undervisningsmidler og de faglige organisationer.

Hovedparten af den faglige og fagdidaktiske efteruddannelse i **det almene gymnasium og hf** planlægges i et samarbejde mellem de faglige foreninger og Undervisningsministeriets fagkonsulenter. Tilrettelæggelse og gennemførelse varetages i det væsentligste af de faglige foreninger, evt. i samarbejde med amtscentraler og universitetsinstitutter. En del af den fagdidaktiske og størsteparten af den almentpædagogiske efteruddannelse planlægges og gennemføres lokalt, på institutionerne eller på amtscentraler. Desuden udbyder forskellige organisationer efteruddannelseskurser til lærere i gymnasiet og hf.

Også på erhvervsskoleområdet indgår faglige foreninger og amternes centre for undervisningsmidler i kursustilrettelæggelsen, ligesom Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse står for en række kurser for bl.a. erhvervsskolelærere.

Det er muligt at danne sig et vist indtryk af efteruddannelsesomfanget på hf- og gymnasieområdet. I 1996/97 gennemførte Undervisningsministeriet en stikprøveundersøgelse af skolernes udgifter til lærernes efteruddannelse. Undersøgelsen, der omfattede 10 gymnasier og 6 voksenuddannelsescentre (hf), viste, at gymnasierne havde en gennemsnitlig udgift pr. lærerårsværk på 1.700 kr. til kursusafgifter. Det tilsvarende tal på VUC var 1.200 kr. Hertil kom for gymnasiernes vedkommende en lønudgift på gen-

nemsnitlig 10 timer pr. årsværk og 14 timer på VUC til dækning af lærernes løn under kursusudtagelse. Yderligere har skolerne udgifter til vikardækning.

For 1997 er der foretaget en beregning, som viser, at de samlede udgifter var på ca. 70 mio. kr. svarende til ca. 2% af lønsummen eller ca. 7.500 kr. pr. lærer. Heraf udgør Undervisningsministeriets tilskud ca. 14 mio. kr.

På erhvervsskoleområdet er det undersøgt, hvordan erhvervsskolerne forvalter efteruddannelsesansvaret. Ikke overraskende er der store forskelle i skolernes forvaltning af efteruddannelsesaktiviteterne. For eksempel har over 50% af lærerne på mere end halvdelen af erhvervsskolerne inden for det sidste år deltaget i efteruddannelse. Derimod har under 25% af lærerne på 14% af de tekniske skoler og på 9% af handelsskolerne deltaget i efteruddannelse (Kilde: "Erhvervsskolelærere: Profil og udviklingsbehov", Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse 1997).

Der ingen tvivl om, at der er et stadigt behov for efter- og videreuddannelse. Lærergruppens aldersgennemsnit på ca. 45 år samt redefineringer af lærerrollen giver behov for ikke blot efteruddannelse, men for at der arbejdes med lærerrollen generelt. Læreren skal i fremtiden kunne agere som vejleder, indgå i lærerteam og være med til at udfordre eleven på elevens præmisser. Derved bliver især de pædagogiske kvalifikationer vigtige.

På IT-området er der som følge af udviklingen behov for en fortsat indsats. Flere projekter har dog været igangsat på IT-området for at kvalificere lærerne til at anvende ny teknologi. Grundskoleområdet har gennemført SkoleIT-projektet. Erhvervsskolerne følger med Reform-IT op på det tidligere KomIT-projekt, og gymnasieområdet planlægger nu Gym-IT.

Området for efter- og videreuddannelse af lærere er under gennemgribende forandring. Folketinget vedtog i juni 2000 at etablere Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og et antal centre for videregående uddannelser (CVU). Fremover vil diplomniveauet høre under centrene for videregående uddannelser og masterniveauet under Danmarks Pædagogiske Universitet. En særlig masteruddannelse i gymnasiepædagogik oprettes fra

september 2000 ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Masteruddannelsen indeholder ud over fællesmoduler en specialisering i 5 retninger: studievejledning, almenpædagogik, fagpædagogik og IT-pædagogik og ledelse.

### **Efteruddannelse for lærere på voksenuddannelses- og folkeoplysningsområdet**

På almen voksen uddannelse (avu) er der afsat midler både af ministeriet og amtskommunerne. Ministeriet har et centralt efteruddannelsesudvalg, der afstikker overordnede retningslinier, som udmøntes i tre kursusregioner. Ud over faste kursustilbud udbydes institutionsbaserede kurser. Desuden har der i mange år været afholdt egentlige grunduddannelser i fag, der ikke deres egen egentlig grunduddannelse på lærerseminarierne (fx filosofi, psykologi og edb).

For dansk som andetsprog er der i perioden 1999-2002 etableret et landsdækkende efteruddannelsesprogram, hvor der vil blive udbudt ca. 15 moduler. Modulerne omhandler både faglige og pædagogiske områder og IT, og der forventes at blive stor efterspørgsel efter disse.

### **Efteruddannelse af lærerne på de videregående uddannelser**

Der er en markant forskel på vilkårene for efter- og videreuddannelse mellem lærerne på universiteter og på mellemlange videregående uddannelser. Enkelte efter- og videreuddannelser henvender sig dog til begge grupper. Det gælder for eksempel pædagogisk-didaktiske uddannelser som voksenunderviseruddannelsen og Den Pædagogiske Diplomuddannelse.

På *universiteterne* gør en særlig situation sig gældende. Dels er lærerne i adjunktperioden ansat i en uddannelsesstilling, dels betyder forskningspligten, at lærerne konstant "videreuddanner" sig selv fagligt. Alle universiteter udbyder intern efteruddannelse. I sammenhæng med nogle af disse tilbud er der en række forskellige tværinstitutionelle initiativer. De fleste steder er efteruddannelsen pædagogisk, men på enkelte universiteter foregår der også efteruddannelse inden for områder som IT, sprog og psykologi.

På *de mellemlange videregående uddannelser* er situationen langt mindre homogen end på universiteterne. Det gælder ikke mindst i forhold til de krav, der stilles til lærernes

grunduddannelse. På nogle uddannelser kræves det, at lærerne er kandidater, når de bliver ansat, mens en kandidateksamen på andre uddannelser ikke er et krav ved ansættelsen, men derimod kan være en relevant videreuddannelsesmulighed. Det gælder for eksempel inden for de mellemlange sundhedsuddannelser, hvor det fra flere sider er blevet påpeget, at der er behov for videreuddannelse af lærerne. For denne gruppe af lærere udbydes fx den sundhedsfaglige kandidatuddannelse.

Fælles for alle lærere på de mellemlange videregående uddannelser er, at de ikke har forskningsret og -pligt. Det betyder, at de ikke automatisk videreuddannes gennem deres arbejde på samme måde som lærerne på universiteterne. Dog er der nogle, der via forsøgs- og udviklingsprojekter, opnår en form for videreuddannelse.

Også blandt de mellemlange videregående uddannelser er der på nogle institutioner pædagogiske efteruddannelsesinitiativer. Det gælder fx på ingeniørhøjskolerne, hvor "Ingeniøruddannelsernes Pædagogiske Netværk" (IPN) har været virksomt siden 1996. IPN har blandt andet haft som formål at tilbyde pædagogisk uddannelse til lærerne på ingeniøruddannelserne.

## **Elevernes vurdering af lærerne**

### **Elevernes vurdering af lærerne på ungdomsuddannelserne**

Det er meget udbredt, at skolerne har fastlagt en procedure for evaluering af undervisningen. Det understøttes af, at det i en række bekendtgørelser på uddannelsesområderne er fastlagt, at eleverne skal have mulighed for at evaluere den undervisning, de modtager. Det sker typisk i form af en evaluering af de gennemførte undervisningsforløb eller som tilbagevendende begivenheder i skolens års- eller handlingsplan. Det sker ikke sjældent i form af "trivselsundersøgelser" eller etiske regnskaber, hvor skolen overordnet bl.a. spørger til, hvordan eleverne opfatter den undervisning, de modtager. Spørgsmålene vil sjældent være rettet mod læreren som person, men naturligt nok mod dennes udfyldelse af rollen som lærer.

På erhvervsskoleområdet aftales typisk lokalt en procedure for, hvordan eleverne spørges, og hvordan resultaterne anvendes, fordi området fra lærerside opfattes som meget



følsomt. Der kan derfor være meget store forskelle på den lokale evalueringspraksis. Fra centralt hold sker der ingen opsamling af lokale erfaringer og resultater.

Der findes derfor kun få tilgængelige undersøgelser, der specifikt fokuserer på elevernes vurdering af lærerne. Det er således ikke muligt at udtale sig om eventuelle ændringer i elevernes opfattelse på dette punkt. Der er dog i enkelte undersøgelser spurgt til elevernes vurdering af den undervisning, de modtager, hvilket må betragtes som en væsentlig indikator for, hvad de opfatter som en god og en dårlig lærer.

Det er tydeligt, at eleverne i ungdomsuddannelserne lægger vægt på lærernes faglige dygtighed. Det gør sig ikke mindst gældende i erhvervsuddannelserne, hvor især eleverne på de tekniske skoler fokuserer på lærernes faglighed og kendskab til, hvad der foregår på arbejdspladserne. 80% af eleverne på disse uddannelser lægger desuden stor vægt på, at de kan anvende det, de lærer. Htx-eleverne finder det vigtigt, at der er afveksling mellem på den ene side laboratorie- og værkstedsarbejde og på den anden side teoriundervisning. I det hele taget lægger eleverne vægt på, at undervisnings- og arbejdsformerne varieres, og at der gives mulighed for mundtlig aktivitet. Der er dog noget, der tyder på, at eleverne efterlyser en mere varieret og engageret formidling af undervisning.

For eleverne er det vigtigt, at læreren på den ene side har autoritet, kan sætte sig igennem, har overblik og kan skabe ro. På den anden side skal læreren også give frihed og give eleverne ansvar og modspil som udtryk for, at han tager dem alvorligt. Det lægger ikke mindst gymnasieeleverne vægt på. Erhvervsskoleelever giver særlig udtryk for, at læreren skal være engageret og have humoristisk sans.

Det generelle billede er, at eleverne er tilfredse med undervisningen og lærerne. Det bekræftes af en undersøgelse på en teknisk skole, hvor kun ganske få erhvervsuddannelseselever udtrykker decideret utilfredshed med undervisning eller lærere. 70% udtrykker således tilfredshed med deres skoleophold og finder især, at lærerne er dygtige. Meget kan dog gøres bedre, for to tredjedele af eleverne tilkendegiver, at de finder undervisningen "nogenlunde", og en tredjedel finder undervisningen kedelig. Der var især utilfredshed med de almene fag samt skolens udstyr og generelle materialesituation.

En række erhvervsskolelever har desuden besvaret spørgsmål vedrørende uddannelsens praktikdel. Fem ud af seks elever er godt tilfredse med deres praktikvirksomhed. Det er en tilfredshed, der skyldes en høj grad af frihed i arbejdet, spændende opgaver og en flink mester. Tilsvarende finder 90% af eleverne, at virksomheden interesserer sig for deres oplæring, og at de bliver hørt. De relativt få utilfredse elever finder mester barsk og opgaverne ensformige samtidig med, at de får for lidt frihed til at prøve nye opgaver.

På det **erhvervsgymnasiale område** er et udvalg af tidligere htx-elever blevet spurgt om deres vurdering af undervisningen på uddannelsen. 52% finder undervisningen god eller meget god, mens 12% finder, at den er under middel. Det faglige udbytte vurderer 55% af eleverne som godt eller meget godt. 15% vurderer, at det er under middel.

En undersøgelse gennemført i 1999 på hhx viser, at 79% af eleverne er meget enige/delvis enige (hhv. 31%/48%) i, at lærerne er fagligt dygtige. 70% finder, at lærerne er gode til at forstå spørgsmål (hhv. 15% enige og 55% delvis enige). Den overvejende del, 68%, er uenige i, at de lærer for lidt, idet 21% er helt uenige og 47% delvis uenige. På dette spørgsmål er der dog en gruppe på 21%, der mener, at de lærer for lidt.

Afsnittet er baseret på følgende kilder:

- Teknisk skole - et godt tilbud. FoU-publikation nr. 21 1997.
- Andersen m.fl.: Unge i uddannelse - valg og vurdering af ungdomsuddannelserne 1997 (UTA).
- "På godt og ondt". En undersøgelse af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler. 1999. Uddannelsesstyrelsen temahæfter nr. 25 1999.
- Undervisningsministeriets Nyhedsbrev nr. 8 2000 .
- Evaluering af htx-uddannelsen 1999. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 26 1999.
- Brinkjær, U.: Hhx-elevs habitus og livsstil. DPI 2000.

### **Elevernes vurdering af underviserne på voksenuddannelses- og folkeoplysningsområdet**

På folkehøjskolerne har flere undersøgelser samstemmende vist, at deltagerne er meget tilfredse med lærernes kvalifikationer og engagement. Skoleformens særlige kendetegn med samvær uden for undervisningen, ingen prøver og eksamener giver et særligt læ-

ringsmiljø, som deltagerne sætter pris på, og som virker fremmende for lærernes mulighed for at forholde sig individuelt til den enkelte elev. På dansk som andetsprog er der gennemført en enkelt undersøgelse, som peger på et ønske om traditionel undervisning og en traditionel lærerrolle.

### **Grunduddannelse og pædagogiske kvalifikationer for ledere**

En øget lokal dispositionsfrihed, mere sammensatte og fleksible uddannelsesforløb og ændringer i lærerarbejdet betyder, at lederrollen i lige så høj grad som lærerrollen er under forandring. I forlængelse heraf har lederne brug for kvalifikationer, der gør dem i stand til i højere grad at fungere som *ledere* end som *administratorer*. Der er derfor grund til at være opmærksom på såvel de formelle krav til lederne som på efteruddannelsesmulighederne for denne gruppe. Dette er særlig vigtigt, fordi der ved mange stillingsopslag - ikke mindst til mellemlider- og skolelederstillinger i folkeskolen - er få ansøgere. Det hævdes, at det bl.a. skal ses i sammenhæng med, at der i lærerkulturen hverken er tradition for eller tilskyndelse til at søge lederstillinger.

Der synes således at være fælles problemstillinger på tværs af uddannelsesområderne. Det må på den anden side fremføres, at de sidste års lønfordelingspolitik har medført, at der nu er et reelt økonomisk incitament for at påtage sig lederjob i skoleverdenen.

### **Ledere i folkeskolen**

Det overordnede mål for en ledelse er, at den inddrager moderne principper for administrativ og pædagogisk ledelse samt for personaleledelse, og at den på lokalt plan fremstår synlig og i overensstemmelse med de krav, udviklingen af folkeskolen fordrer. Inden for folkeskolen arbejdes med:

- Udvikling af samspillet mellem skoleledere og den kommunale forvaltning og mellem skoleledere og skolens øvrige parter.
- Dialog og afklaring af ledelsesbegrebet med henblik på at udfylde ledelsens rolle som ansvarlig for udvikling, styring og evaluering af lære- og forandringsprocesser.
- Målfastsættelse og evaluering med udgangspunkt i de ansvarsområder, der er tillagt skolelederen ifølge folkeskolelov og lokale prioriteringer.

- Udvikling af samspillet mellem skolens opgaveløsning og skabelsen af et udviklende arbejdsliv for de ansatte.
- Forbedret meritering af skolelederarbejdet.

I dag får de fleste nyudnævnte skoleledere mulighed for via deres kommune at deltage i et kursus på Den Kommunale Højskole over fire uger. Herudover er efter- og videreuddannelsen ofte af meget spredt karakter for den enkelte skoleleder.

### **Ledere på ungdomsuddannelserne**

Der stilles meget få formelle krav til lederne på ungdomsuddannelserne. Der er dog krav om, at rektor, forstander eller direktør har en pædagogisk baggrund - eller at én i ledelsen har det.

Rektorerne på gymnasieskolerne og hf-kurserne skal have undervisningskompetence i mindst ét fag inden for gymnasiets/hf's fagrække. På erhvervsskolerne er der eksempler på, at der er ansat ledere, der har ledererfaring fra erhvervslivet. Ikke sjældent har de erfaring som timelærere på en skole eller videregående uddannelsesinstitution. Mange ledere på erhvervsskolerne har desuden en uddannelsesmæssig baggrund fra handelshøjskole eller lignende i form af en cand.merc. eller HD – ofte inden for organisation og strategisk ledelse.

På alle ungdomsuddannelser er der sket en kraftig udvidelse af mellemlidergruppen. Det gælder gymnasierne og ikke mindst erhvervsskolerne med deres meget sammensatte uddannelsestilbud. Den situation nødvendiggør en satsning på lederuddannelse.

På de større institutioner synes der at ske en specialisering i ledergruppen, fx i strategisk ledelse og driftsledelse. Samtidig sker der specialisering efter funktioner såsom pædagogisk ledelse, personaleledelse, udvikling og økonomi.

Der findes ingen opgørelser over, hvor mange ressourcer institutionerne anvender på lederudvikling. Tilsvarende findes der heller ikke nogen samlet opgørelse over, hvor mange ledere og mellemledere på uddannelsesinstitutionerne der har gennemført korte

eller længevarende uddannelsesforløb med henblik på at kvalificere til lederjobbet. Der er dog ingen tvivl om, at særligt korte kursusforløb anvendes i stort omfang.

Der synes at være brug for et bredt spektrum af tilbud. Ikke mindst er der brug for at ruste lederne bedre til at varetage den pædagogiske ledelse. Der er her behov for efteruddannelse i pædagogik, didaktik og ungdomspsykologi, så lederne er i stand til at indgå i en dialog med den enkelte lærer. Det kan bl.a. ske ved efteruddannelseskurser specielt rettet mod lederne, men også ved, at lederne går aktivt ind i drøftelser og planlægning af nye initiativer (fx forsøgs- og udviklingsprojekter). Derudover vil det være af betydning, at lederen befinder sig tæt på og har god erfaring med undervisningen - enten ved selv at undervise eller ved at deltage som observatør.

På det **almengymnasiale område** er der ikke noget formelt krav om en særlig lederuddannelse. I et samarbejde mellem Undervisningsministeriet, Amtsrådsforeningen og Gymnasieskolernes Rektorforening, henholdsvis Inspektorforeningen, arrangeres der kurser af én uges varighed for henholdsvis rektorer og inspektorer. Kurserne er meget nyttige, men utilstrækkelige til at dække behovet.

Gymnasielederens kompetencer vil desuden kunne udbygges gennem den masteruddannelse i gymnasiepædagogik, der oprettes ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet i efteråret 2000. En af specialiseringsmulighederne er ledelse.

På nuværende tidspunkt er der **erhvervsskoler**, der som en del af deres politik har krav om, at lederne har eller gennemfører en lederuddannelse. På det strategiske niveau skal der være tale om en egentlig lederuddannelse og for mellemliderne (uddannelseslederniveau) en diplomlederuddannelse.

På erhvervsskoleområdet blev der i 1996 igangsat et lederudviklings- og efteruddannelsesprogram (LUE). Programmet blev sammensat med medvirken fra forstander- og lærerorganisationer, Handelshøjskolen i København og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. Siden da har ca. 50 uddannelsesledere på erhvervsskolerne gennemført en master of public administration (MPA).

Der er desuden en række ledere på erhvervsskoler - 50 personer siden 1993 - der har gennemført en Master of Business Administration (MBA). Foruden de formelle lederuddannelser har Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse gennemført lederuddannelser på mindst 13 tekniske skoler. Hertil kommer lederkurser udbudt af andre.

### **Ledere på voksenuddannelses- og folkeoplysningsområdet**

Heller ikke på dette område er der formelle krav til lederne. Som på de øvrige uddannelsesområder har mange ledere erfaring som lærere inden for området, men en del ledere ansættes også udefra.

På almen voksenuddannelsesområdet er de fleste ledere enten universitets- eller læreruddannede og har erfaringer som lærere på VUC eller andre uddannelsesinstitutioner. Nogle kommer fra mellemliderstillinger. Det er amterne, der har ansættelsesansvaret. Der har igennem de sidste ti år været afholdt mange efteruddannelseskurser for lederne, som regel i amtskommunalt regi.

På åben uddannelse er der heller ingen formelle krav, men baggrunden er ofte erhvervmæssig og/eller pædagogisk. Der er ingen systematisk efteruddannelse af lederne, men der afholdes ad hoc kurser.

På dansk som andetsprog er der krav til lederne om, at de ud over at have de nødvendige pædagogiske, administrative og ledelsesmæssige forudsætninger til at forestå den daglige ledelse af centret gennemgår et godkendt kursus for forstandere. Der er igangsat et stort og meget søgt efteruddannelsesprogram for forstandere og ledelsespersonale.

### **Ledere på de videregående uddannelser**

Generelt er der ingen formelle kvalifikationskrav for ledere af uddannelsesinstitutioner, der udbyder videregående uddannelser. De eneste undtagelser er universitetslovsinstitutionerne og ingeniørhøjskolerne, som har ledere, der skal vælges mellem de heltidsansatte undervisere. På universitetslovsinstitutionerne skal lederne vælges blandt professorer og heltidsansatte lektorer.

Endelig er der krav om, at de korte videregående uddannelser, der udbydes på erhvervsskoler, ledes af en uddannelsesleder, der har faglig indsigt i uddannelsen, dvs. har de kvalifikationer, der skal til for at undervise på den pågældende uddannelse.

Undervisningsministeriet har netop igangsat et udviklingsprojekt, der skal give lederne på især de mellemlange videregående uddannelser mulighed for kompetenceudvikling. Initiativet skal ses på baggrund de nye centre for videregående uddannelse (CVU'er). Oprettelse af CVU'er vil betyde mere komplekse organisationer ved sammenlægning af organisationer med meget forskelligartet virksomhedskultur. Der vil fx typisk komme et nyt lag af uddannelsesledere. Samtidigt betyder nye løn- og tjenestetidsaftaler på lærerområdet, at megen kompetence uddelegeres til institutionerne, hvilket øger kravene til ledelsens forhandlingskompetence. Der kan derfor være brug for, at institutionernes ledere får mulighed for uddannelsesmæssig opkvalificering, ikke mindst med strategisk ledelse og personaleledelse. Lederudviklingsprogrammet kan desuden medvirke til etablering af netværk mellem lederne.

I dag er der ingen udbud af lederuddannelser særligt rettet mod ledere af universiteter og for ledere af institutioner for mellemlange videregående uddannelser. Der foreligger heller ikke systematisk viden om, i hvilket omfang lederne af disse institutioner har taget andre generelle leder-, administrations-, eller organisationsuddannelser (fx HD). Det generelle indtryk er imidlertid, at dette ikke er tilfældet i nævneværdigt omfang.

# I. Kvalificerede og motiverede elever og studerende

En af forudsætningerne for succesfulde uddannelses- og studieforløb er, at eleverne eller de studerende er kvalificerede i forhold til den påbegyndte uddannelse. Det er derfor vigtigt, at der stilles realistiske krav til de uddannelsessøgendes kvalifikationer og kompetencer, og at de bl.a. via vejledning støttes til at foretage de rette uddannelsesvalg, så frafaldet minimeres.

Det er nødvendigt, at de uddannelsessøgende er fagligt kvalificerede, men det er også nødvendigt, at de uddannelsessøgende arbejder aktivt og tager ansvar for egen læring. Det er derfor af afgørende betydning, at de uddannelsessøgende er motiverede til at lære, og at denne motivation bevares høj gennem hele uddannelsesforløbet.

Dette lader sig meget vanskeligt måle, men det kan bl.a. aflæses af, hvor stor en del der fuldfører uddannelserne. Sammenhængen mellem uddannelsessøgendes arbejdsindsats, kvalifikationer og motivation er ikke entydig, og der er ikke nogen klar sammenhæng mellem omfanget af erhvervsarbejde og arbejdsindsats.

## **Fuldførelsesprocenter**

### **Fuldførelsesprocenter i grundskolen og på ungdomsuddannelserne**

En mulig parameter til at måle elevernes og de studerendes kvalifikationer og motivation i forhold til den enkelte uddannelse er deres fuldførelsesprocent.

Fuldførelsesprocenten i grundskolen har i de seneste 10 år ligget stabilt mellem 97% og 98%, jf. tabel I1.

Når det gælder ungdomsuddannelserne ligger både matematisk og sprogligt gymnasium relativt stabilt. Niveaulet var i 1998 lidt højere end midt i 1980'erne. Hf har lige-



ledes ligget relativt stabilt omkring 75%. Fuldførelsesniveauet på den flerårige hhx er faldet til 80% i 1998. Det er her værd at bemærke, at fuldførelsesprocenten var højere, før uddannelsen blev et 3-årigt forløb. Overgangstavlerne viser, at de frafaldne hhx'ere i stort omfang påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse. Fuldførelsen på htx har været meget svingende og lå i 1998 på 69%.

Tabel I1. Fuldførelsesprocenter i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, 1989-1998

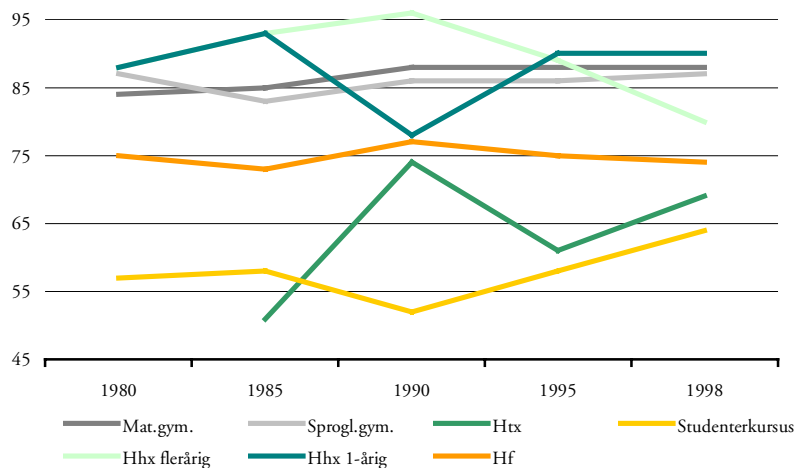
Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
<b>8.-10. Klasse</b>	<b>97,3</b>	<b>97,6</b>	<b>97,8</b>	<b>97,3</b>	<b>97,4</b>	<b>97,4</b>	<b>97,0</b>	<b>97,0</b>	<b>97,2</b>	<b>97,3</b>
<b>Almengymnasiale udd.</b>	<b>82,9</b>	<b>83,4</b>	<b>82,9</b>	<b>84,0</b>	<b>83,9</b>	<b>83,1</b>	<b>83,1</b>	<b>85,5</b>	<b>85,3</b>	<b>83,8</b>
Gymnasiet, matematikere	87,1	88,4	87,6	88,6	89,4	89,3	88,1	89,7	89,7	88,2
Gymnasiet, sproglige	85,4	86,0	86,5	88,2	88,2	87,5	86,1	87,9	88,2	87,2
Hf	75,6	77,0	76,6	77,9	76,1	73,9	74,7	78,2	76,0	74,0
Studenterkursus	60,4	52,3	56,6	50,8	40,4	54,0	57,9	66,7	65,5	63,6
<b>Erhvervs-gymnasiale udd.</b>	<b>85,7</b>	<b>87,8</b>	<b>87,4</b>	<b>85,2</b>	<b>79,7</b>	<b>81,2</b>	<b>82,7</b>	<b>79,8</b>	<b>79,6</b>	<b>79,6</b>
Hhx, flerårig <sup>1</sup>	87,5	95,9	92,4	90,0	86,8	85,7	88,6	87,0	77,4	80,1
Hhx, 1-årig	90,1	78,1	81,7	81,2	68,5	83,8	90,4	90,3	88,9	89,6
Htx <sup>1</sup>	76,8	73,6	78,1	73,1	62,8	63,8	60,9	52,8	66,3	69,4
<b>Erhvervsfaglige udd.</b>	<b>81,1</b>	<b>79,7</b>	<b>80,3</b>	<b>86,2</b>	<b>86,3</b>	<b>85,7</b>	<b>60,9</b>	<b>52,8</b>	<b>66,3</b>	<b>69,4</b>

1) I 1994 blev htx forlænget med et år til et treårigt forløb. Samtidig blev adgangsvejen ændret fra et skoleforløb på erhvervsuddannelserne til adgang direkte fra grundskolen. Fra 1995 skete de samme strukturændringer for hhx.

Figur I1. Udviklingen i fuldførelsesprocenten på de gymnasiale ungdomsuddannelser, 1980-1998

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger



### Fuldførelsesprocenter på de videregående uddannelser

De viste resultater i tabellerne I2 og I3 er fremkommet på grundlag af omfattende modelkørsler, og de viser tal for frafald og studieskift, efter at den såkaldte 3-2-3 struktur på de lange videregående uddannelser (med bachelor-, kandidat- og ph.d-niveau) er etableret. Selv om ikke alle dataproblemer på de lange videregående uddannelser er løst, præsenteres et samlet billede for 1998 med udgangspunkt i Danmarks Statistiks uddannelsesregistre og Undervisningsministeriets modeller, der giver et tværsnit af uddannelsesmønstrene på alle niveauer.

Tabellerne viser et meget varieret billede af fuldførelsesmønstrene. Et klart resultat er dog, at for de uddannelser, hvor frafaldet eller afbrudsprocenten er særlig stor, er det især studieskifterne, der vejer tungt. Den andel af de afbrudte, der helt forlader uddannelsessystemet, er for de fleste uddannelser under 10%, mens studieskiftsprocenten for en del uddannelser er meget høj. På det bacheloropbyggede område er andelen af studieskiftere i sprogfagene inden for humaniora og i de naturvidenskabelige fag over 40%. Det samlede antal afbrudte ligger på ca. 50%.

På kandidatoverbygningen er fuldførelsesprocenten for næsten alle grupper over 70%. Fuldførelsen måles her i forhold til starten på kandidatoverbygningen.

Tabel I2. Fuldførelse på bachelor- og kandidatuddannelserne, 1998

Kilde: INTE98 (tværsnitsdata 1998)

	Fuldførte	Afbrudte		I alt
		Studieskift	Forlader udd. systemet	
<b>Bacheloruddannelser:</b>	----- Procent -----			
Jura	73	21	7	100
HA	62	26	11	100
Økonomi	54	40	5	100
Samfund	71	22	7	100
Erhvervsprog	44	35	21	100
Sprog	46	46	8	100
Psykologi	77	15	8	100
Øvr. Humanistiske udd.	57	36	8	100
Naturvid. Udd.	48	43	9	100
Landbrugsvidenskab	80	16	4	100

<b>Kandidatuddannelser:</b>				
Jura	95	1	4	100
Erhvervsøk. udd.	77	4	19	100
Økonomi	87	4	9	100
Samfund	82	6	12	100
Erhvervsprog	64	13	23	100
Sprog	67	12	20	100
Psykologi	68	12	20	100
Øvr. Humanistiske udd.	71	12	18	100
Naturvid. Udd.	75	10	16	100
Landbrug	99	1	0	100
<b>Udelte kandidatuddannelser:</b>				
Civilingeniør	67	20	13	100
Arkitekt	80	12	8	100
Veterinær	82	16	1	100
Tandlæge	74	22	3	100
Teologi	33	46	21	100
Læge	75	15	10	100

Anm.: Udelte kandidatuddannelser omfatter de uddannelser, som ikke har registreret bachelordel.

På de korte videregående uddannelser (KVU) har de store merkantile og tekniske uddannelsesgrupper en fuldførelse på mellem 70% og 80%.

Tabel I3. Fuldførelse på de korte videregående uddannelser, 1998

Kilde: INTE98 (tværsnitsdata 1998).

	Fuldførte	Afbrudte		I alt
		Studieskift	Forlader udd. systemet	
----- Procent -----				
Merkantil	77	14	9	100
Teknik	79	5	16	100
Transport	63	16	22	100
Fødevarer mv.	71	20	9	100
Sundhed	87	5	8	100
IT	69	21	10	100

På de mellemlange videregående uddannelser (MVU) er fuldførelsesniveauet noget højere end for bachelorområdet. Pædagoguddannelsen har en fuldførelse på næsten 90%, mens bl.a. folkeskolelærerne har en fuldførelse på mere end 75%.

Tabel I4. Fuldførelse på de mellemlange videregående uddannelser, 1998

Kilde: INTE98 (tværsnitsdata 1998).

	Fuldførte	Afbrudte		I alt
		Studieskift	Forlader udd. systemet	
	----- Procent -----			
Socialrådgiver	85	10	5	100
Journalist	99	1	0	100
Bibliotekar	78	16	6	100
Ingeniør	66	25	10	100
Landbrug	83	6	11	100
Sygeplejerske	72	20	8	100
Jordemoder	88	10	2	100
Terapeut	87	10	3	100
Folkeskolelærer	77	16	7	100
Pædagog	89	5	6	100

Generelt skal det bemærkes, at selvom den andel, der forlader uddannelsessystemet, for de fleste uddannelser ligger under 10%, er det totale frafald noget højere, idet en del af studieskifterne heller ikke vil fuldføre de studier, de påbegynder efter det første. Forløbsundersøgelser fra Danmarks Statistik og modelberegninger fra Undervisningsministeriet viser dog, at sandsynligheden for, at en studiestarter på de videregående uddannelser vil fuldføre en eller anden form for videregående uddannelse er over 75%.

Tælles studieskifterne til de erhvervsfaglige uddannelser med, er fuldførelsen over 80%. Ved en forløbsundersøgelse for personer med en almen gymnasial uddannelse ("Den hvide hue - 10 år efter") viste det sig, at ti år efter huen var sat på, havde 88% papir på en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Set ud fra den enkelte uddannelses synspunkt er frafaldet ofte for stort. På det samfundsmæssige plan er det til gengæld positivt, at studieskifterne for størstedelens vedkommende starter på en beslægtet uddannelse, så en del af den erhvervede kompetence kan videreføres. Som eksempel kan nævnes, at mange af dem, der afbryder en sund-

hedsuddannelse, efterfølgende påbegynder en anden sundhedsuddannelse enten på samme eller lavere niveau. Det negative aspekt er det ekstra tidsforbrug, der følger af de mange studieskift.

Når fuldførelsen på en række mellemlange videregående uddannelser er højere end for bacheloruddannelserne, kan det skyldes den relativt klare professionsorientering og uddannelsernes traditionelle tilknytning til bestemte dele af arbejdsmarkedet.

Det samme kan forklare, at bl.a. medicin-, farmaceut-, og dyrlægeuddannelserne inden for de lange videregående uddannelser har høj fuldførelse. Nogle af disse uddannelser har samtidig også relativt høje adgangskvotienter. Både på de mellemlange og de lange videregående uddannelser giver lave adgangskvotienter højere frafald. Dette har man set på de uddannelser, hvor søgningen i 1990'erne har været svigtende: ingeniøruddannelserne, de naturvidenskabelige uddannelser og sygeplejerskeuddannelsen.

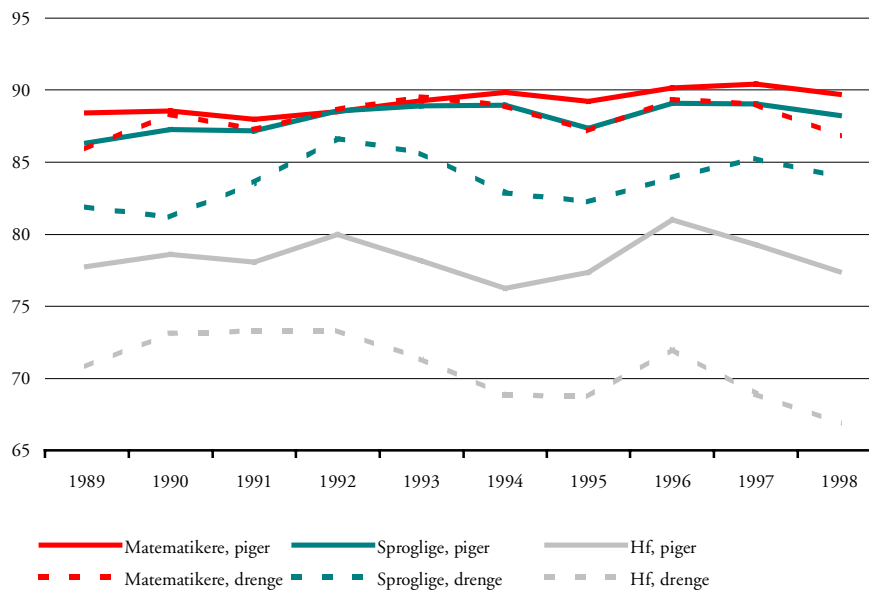
Uanset adgangskvotientens størrelse kan der på de store bacheloruddannelser i humaniora, naturvidenskab og inden for det samfundsvidenskabelige område være en betydelig usikkerhed netop omkring den beskæftigelse, som uddannelsen senere vil føre til. De studerende er ofte usikre på, om en humanistisk eller naturvidenskabelig uddannelse fører til et job som underviser i gymnasieskolen, en forskeruddannelse, privat ansættelse eller lignende. For nogle studerende er det tilmed en overvældende udfordring at honorere de ofte betydelige krav til selvstændigt arbejde og det for flere studiers vedkommende begrænsede antal faste undervisningstimer.

### **Kønsfordeling og kønsfordelt fuldførelsesprocent**

Figur I2 viser, hvorledes fuldførelsesniveauet på de almen-gymnasiale uddannelser varierer med de studerendes køn. Det ses, at pigerne i 1990'erne generelt har haft et højere fuldførelsesniveau end drengene, men at forskellen har været marginal for de matematiske studenter. Medens antallet af afsluttede matematikere har været nogenlunde ligeligt fordelt mellem kønnene, har pigerne i 1990'erne udgjort omkring 80% af de afsluttede sproglige studenter og omkring 70% af de afsluttede hf-studerende.

**Figur 12. Fuldførelsesprocenter for almengymnasiale uddannelser og hf fordelt efter køn, 1989-1998**

Kilde: Danmarks Statistik samt Undervisningsministeriets modelberegninger



Studier af de erhvervsfaglige uddannelser viser bl.a., at drenge har et højere fuldførelsesniveau end piger inden for de meget mandsdominerede studieretninger som industriuddannelser og uddannelser inden for bygge- og anlægsområdet. Til gengæld er fuldførelsesprocenten ca. 15% højere for kvinder end for mænd inden for uddannelserne til social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistent.

Et tegn på, at der er en vis sammenhæng mellem kønsfordelingen på uddannelserne og mænd og kvinders fuldførelsesprocent, kan genfindes på både de korte og de mellem-lange videregående uddannelser. Eksempelvis har kvinder et betydeligt højere fuldførelsesniveau end mænd inden for de meget kvindedominerede uddannelsesretninger som sundhedsuddannelser og pædagogik.

Disse sammenfald kan give anledning til overvejelser om, hvorvidt uligheder i kønsfordeling på de enkelte uddannelser er motiverende eller demotiverende for hhv. flertallet og mindretallet. Betragtningen vil dog ikke blive behandlet yderligere her.

### **Elevers og studerendes arbejdsindsats**

Der er inden for enkelte uddannelsesområder gennemført undersøgelser af elevers og studerendes arbejdsindsats. Der er dog ikke umiddelbart ud fra disse afgrænsede undersøgelser grundlag for at sige noget almengyldigt om forholdet mellem elevernes eller de studerendes arbejdsindsats, deres kvalifikationer og motivation i forhold til et tilfredsstillende udbytte af uddannelsen.

En ny undersøgelse af elever på det almengymnasiale område viser at ca. 2/3 af eleverne i gymnasiet har erhvervsarbejde, hvilket er en stigning i forhold til en undersøgelse foretaget i 1990'erne. Her var tallet 60%. Blandt de elever, der har erhvervsarbejde, har 18% over 10 timers erhvervsarbejde om ugen. Tendensen er, at det er de yngre elever, der har mest erhvervsarbejde (Kilde: Undervisningsministeriets Nyhedsbrev, 2000:8 og G.A. Nielsen: "Gymnasium- & hf-elevers sundhedsvaner & livsstil 1996-97", DIKE 1998).

Den nye undersøgelse af elever på det almengymnasiale område viser ligeledes, at 28% af gymnasieeleverne bruger mere end 5 timer på den mundtlige forberedelse. Mere flittige er eleverne, når det drejer sig om det skriftlige arbejde, hvor 47% af eleverne bruger over 5 timer om ugen. Undersøgelsen viser desuden, at det er jyderne, der er mest flittige med lektierne, specielt det skriftlige arbejde. Over 51% af jyderne bruger mere end 5 timer, hvor det kun er 35% af eleverne i HT-området, der er lige så ihærdige.

En tilsvarende undersøgelse af elever på hhx viser, at omkring halvdelen af elever bruger fra 2-5 timer om ugen til mundtlige lektioner og tilsvarende tid på at udarbejde afleveringsopgaver. Knap 30% af eleverne nøjes med under 1 time på de mundtlige lektioner, hvorimod det kun er godt 20%, der kan klare afleveringsopgaverne på under 1 time om ugen. Omkring 20% af eleverne bruger fra 6 til 10 timer om ugen på hhv. de mundtlige lektioner og afleveringsopgaverne. Tallene her er noget lavere end de tal, der blev oplyst i forbindelse med evalueringen af hhx-uddannelsen i 1994. I den sidste undersøgelse er det alene elever på uddannelsens sidste år, der er spurgt, ligesom undersøgelsesmetoderne ikke er de samme (Kilde: Brinkjær: "Hhx-elevers habitus og livsstil" 2000).

På de videregående uddannelser er der på enkelte uddannelsesinstitutioner gennemført systematiske undersøgelser af de studerendes arbejdsindsats, herunder omfanget af den tid, de studerende bruger på uddannelserne. I forbindelse med enkelte uddannelsesevalueringer er der foretaget sammenligninger af pensums omfang på de forskellige uddannelsesinstitutioner. Det har først og fremmest været relevant inden for uddannelser, hvor der umiddelbart kunne konstateres væsentlige forskelle i den forventede og faktiske arbejdsindsats fra de studerendes side.

Der er ikke gennemført systematiske undersøgelser af de studerendes arbejdsindsats på tværs af uddannelsesområder, ligesom der heller ikke er gennemført systematiske undersøgelser, der belyser lærernes vurderinger af de studerendes forudsætninger, motivation og arbejdsindsats på tværs af uddannelsesområderne.



## J. Udviklingsorientering

Opretholdelse af et tidssvarende uddannelsessystem med kvalificeret indhold kræver, at uddannelsesinstitutionerne er udviklingsorienterede. De skal kunne tilpasse sig skiftende krav og behov, og de skal tilbyde eleverne tidssvarende undervisning af høj faglig og pædagogisk kvalitet. Bl.a. skal de inddrage passende informationsteknologi i undervisningen.

Det er derfor vigtigt, at der på skolerne og uddannelsesinstitutionerne fokuseres på udviklingsarbejdet gennem lokale procedurer for kvalitetssikring og -udvikling, og at der følges op på initiativerne. I den forbindelse er det afgørende, at der afsættes både økonomiske og faglige ressourcer til dette arbejde.

Et væsentligt element i dette arbejde er etableringen af den evalueringskultur, der er ved at blive opbygget i uddannelsessystemet, jf. afsnit B "Højt fagligt niveau i undervisningen".

### **Handlingsplaner**

Der er meget stor variation i den måde, institutionerne forvalter udviklingsarbejdet på. Det eneste område, hvor der er formelle regler om handlingsplaner, er grundskoleområdet. På de selvejende institutioner er det op til bestyrelsen og den daglige ledelse at vælge, hvad og hvordan det lokalt skal gøres.

På **folkeskoleområdet** er arbejdet med at udforme kommunale målsætninger, udarbejde planer og fastlægge evalueringsmetoder blevet intensiveret som en del af udviklingsprojektet *Folkeskolen år 2000*, jf. afsnit B "Højt fagligt niveau i undervisningen". Undervisningsministeriet har stillet ti proceskonsulenter til rådighed for skolers og kommuners arbejde med udvikling af bl.a. virksomheds- og handlingsplaner.

De tre centrale dele af arbejdet er:

- *De skolepolitiske målsætninger*, der udarbejdes af kommunalbestyrelsen og forvaltningen, og som sætter rammerne for udviklingen på alle skoler i kommunen.
- *Virksomhedsplan*, der udarbejdes hvert år både af kommunen og af den enkelte skole. På den enkelte skole udarbejdes virksomhedsplanen af skolens ledelse og medarbejdere i samarbejde med skolebestyrelsen.
- *Årsplaner*, der udarbejdes hvert år for hele skolen og den enkelte klasse. Årsplanerne fremlægges for forældrene, og eleverne inddrages i planlægningen.

For at sikre sammenhængen på længere sigt arbejdes der på nogle skoler også med *udviklingsplaner*, der omhandler udviklingen på længere sigt.

Evalueringen af Folkeskolen år 2000 vil give et overblik over, hvor langt kommuner og skoler er nået med hensyn til kvalitetsudvikling, målsætningsarbejde og handlingsplaner.

Det kan konstateres, at 95% af kommunerne har behandlet "Folkeskolen år 2000" i de politiske fora. 67% af kommunerne har eller ved at udarbejde handlingsplaner. 74% har igangsat overordnede initiativer og 62% har foretaget samlede prioriteringer i de sidste 2 år (Kilde: DA , Uddannelse og arbejdsmarked nr. 24/2000).

På **erhvervsskoleområdet** er det op til den enkelte skole og dens bestyrelse at fastlægge de overordnede visioner og strategier for skolen og dens udvikling på udvalgte indsatsområder. Det er også den enkelte skole, der udformer handlingsplaner for de valgte indsatsområder, og som udformer handlingsplaner for den pædagogiske og personale-mæssige udvikling, for internationalisering og for anvendelse af informationsteknologi. Skolernes strategi- og handlingsplaner er deres egne, og de skal ikke indsendes til ministeriet. Der er ikke foretaget nærmere undersøgelser af strategi- og handlingsplanernes indhold og karakter.

### **Lokale procedurer for kvalitetssikring**

Det er et overordnet mål, at undervisningen skal foregå på et højt fagligt niveau. Den lokale kvalitetsudvikling er et centralt element, hvis målet vedvarende skal efterstræbes.

Undervisningsministeriet søger på flere måder at inspirere institutionerne til at arbejde mere systematisk med kvalitetsudvikling. Den forskellige ansvarsfordeling mellem skolelejerne på uddannelsesområderne betyder imidlertid, at der ikke anvendes et bestemt kvalitetssystem eller en bestemt kvalitetssystematik på de forskellige uddannelsesområder. Der kan dog formuleres nogle overordnede principper, der gælder for alle dele af uddannelsessystemet.

Fælles for alle uddannelsesområder er, at ministeriet ikke har givet kvalitetsbegrebet et absolut indhold, men ser kvalitet som den sociale og kulturelle opfattelse af, hvad den enkelte institution vurderer som god undervisning og læring. Kvalitetsopfattelsen forudsætter således dialog mellem elever/studerende, lærere, ledelse og andre interessenter (bestyrelse, forældre m.fl.). Dermed er grundlaget en dynamisk kvalitetsopfattelse, hvor begrebet hele tiden indholdsbestemmes i samspil med det omgivende samfund.

Fokus er i de senere år skiftet fra især at rette sig mod de givne rammer til i højere grad at se på processen og de resultater, undervisningsaktiviteten resulterer i. Det betyder, at institutioner i en gensidig dialog fastsætter, hvad der er god kvalitet for netop dem.

Dette medfører, at den lokale selvevalueringsproces er blevet det vigtigste omdrejningspunkt i kvalitetssikringen og -udviklingen. Det er i selvevalueringen, at institutionen sammenholder sine mål med de resultater, der lokalt opnås. En afgørende forudsætning for, at denne proces lykkes, er, at der lokalt kan udvikles en kultur for evaluering, der bygger på tillid, åbenhed og dialog.

På **folkeskoleområdet** er der som led i *Folkeskolen år 2000* blandt andet fokuseret på "Kvalitet og udvikling – forventninger og resultater". Det sker fx gennem arbejdet med det såkaldte KIF-projekt (Kvalitetsudvikling i Folkeskolen). Der er tale om en åben og interaktiv internetbaseret model. Modellen inddrager ledelse og lærere, og den bygger foruden på intern udvikling også på, at erfaringer deles på tværs af institutionerne. Skolerne ansues som en enhed, hvor både organisatorisk input og resultater (elevresultater og brugertilfredshed mv.) vurderes. Modellen bygger på, at kvalitetsens enkelte elementer gennemgås ud fra status, kvalitetskriterier, mål, handlingsplan og evalueringsplan. Fokus er i høj grad rettet mod undervisningssituationen.

I forbindelse med modellen er der udviklet særlige metoder og værktøjer, som skolerne kan anvende. Systemet er meget fleksibelt, og den enkelte bruger kan alt efter valgt tema selv tilpasse detaljeringsgrad, værktøjer osv. efter lokale forhold. Desuden muliggør systemet, at egne projektbeskrivelser, -forløb og -resultater kan offentliggøres, så hjemmesiden på den måde kan fungere som et udstillingsvindue.

Endelig er KIF et dialog- og informationsredskab til udveksling af viden mellem forskellige niveauer såsom klassen, kommunen og Undervisningsministeriet.

KIF er et tilbud til de kommuner og skoler, der ønsker at anvende nye metoder til kvalitetsudvikling. Fagkonsulenterne vurderer, at udbredelsen af KIF vinder frem, men det er ikke muligt at sige noget præcist om, i hvor høj grad skolerne anvender systemet. Det er alene de forløb, som skolerne har lagt ind på systemet, der er synlige.

En ny version af KIF er på vej i efteråret 2000. Herved får skolerne en endnu mere brugervenlig tilgang til at arbejde med den lokale kvalitetsudvikling og bedre mulighed for at hente inspiration fra andre skoler.

På det **almengymnasiale område** fortsætter arbejdet med skoleudvikling og selvevaluering med udgangspunkt i de principper, der er lagt med "Standarder og profiler" fra 1996. Efter en pilotfase i 1997/98, hvor en lille gruppe gymnasier og hf-kurser afprøvede materialet, blev der i 1998 udsendt en 2. udgave af materialet til samtlige gymnasier og hf-kurser med sigte på benyttelse i skoleåret 1998/99. Alle gymnasier blev anmodet om at give en tilbagemelding til Undervisningsministeriet om erfaringer og om at bidrage med forslag til forbedringer til næste udgave.

VUC-institutionerne følger en model af Standarder og profiler, der er tilpasset dette området. "Standarder og profiler" bygger på, at skolerne dokumenterer, hvordan de lever op til den rettesnor for kvalitetsniveau, som "brugerne" kan forlange, og som er nedfældet i regelgrundlaget for uddannelserne. "Standarder" kan også opfattes som de forudsætninger, som skolen, lærerne og eleverne arbejder under. "Profilerne" knytter sig til definition og prioritering af de arbejdsprocesser, en skole ønsker at stå for og væ-

re kendt for. En skoles profil er dermed udtryk for de værdier, skolen ønsker at formidle internt og eksternt.

På baggrund af tilbagemeldinger fra gymnasierne efter benyttelse af "Standarder og profiler" i 1998/99 udarbejdes en ny version, som i højere grad end den hidtidige lægger vægt på og åbner op for forskellige tilgange til selvevaluering og skoleudvikling. Dermed tages der højde for, at der er meget stor forskel på, hvor langt skolerne er i udviklingen af og benyttelsen af systematisk selvevaluering som led i skoleudviklingen.

Især på de skoler, som ikke tidligere har satset så meget på selvevaluering, har arbejdet med "Standarder og profiler" været med til at sætte en lokal proces i gang, som har styrket arbejdet med skoleudvikling.

**Erhvervsskoleområdet** har siden 1995 som kvalitetsstyring anvendt den såkaldte "Q-strategi". Her er det bl.a. forudsat, at skolerne internt skal foretage systematisk kvalitetsudvikling og resultatvurdering. Processen blev stærkt støttet af Q-90 projektet i 1997, hvor skolerne fik økonomisk støtte, hvis de udarbejdede et kvalitetssystem baseret på selvevaluering som en del af skolens ledelsessystem.

Q-strategien bygger på, at den enkelte institution udarbejder en kvalitetsplan, der omfatter et kvalitetsprogram, hvor skolen fastlægger sit kvalitetskoncept og en plan for arbejdets organisering. Desuden indgår en spørgeramme, der er ledelsens strategiske værktøj til at opstille mål og til at vurdere de aktiviteter og resultater, der opnås.

Foruden at tilskynde skolerne til mere systematisk at tænke i kvalitetsbaner havde Q-90 projektet til formål at udvikle et bedre skolemiljø på erhvervsskolerne, hvilket skulle bidrage til at reducere frafaldet. Hensigten var også at støtte skolerne i en mere systematisk personaleudvikling bl.a. med henblik på pædagogisk omstilling. Indsatsen her vurderes at have båret frugt, idet der på mange erhvervsskoler er igangsat forsøg med nye lærerroller, studiemiljøer som "Open Learning-centre" mv.

Q-90 projektet er blevet fulgt op af mere synlige regler om kvalitetssikring og kvalitetsudvikling. På de korte videregående uddannelser vil det ske i form af en ny bekendtgø-

relse i 2000. På erhvervsuddannelsesområdet vil den nye hovedbekendtgørelse (fra 1.1.2001) indeholde regler om, at der for erhvervsuddannelserne skal formuleres en systematik til kvalitetsudvikling og resultatvurdering. Systematikken skal indeholde procedurer til at vurdere indsatsen på syv centrale områder, der knytter sig til uddannelsen. Skolen skal blandt andet som led i sin selvevaluering vurdere:

- hvordan undervisningen lever op til de mål, der er sat for uddannelsen,
- at de valgte undervisningsmetoder understøtter uddannelsens formål og undervisningsfagernes mål,
- at uddannelsens skole- og praktikdel understøtter hinanden,
- at de enkelte lærere og skolen modtager information om elevernes vurdering af dels undervisningen, dels skolens tilrettelæggelse af uddannelsen.

Desuden skal skolen i selvevalueringsprocessen anvende karakterstatistikker samt inddrage resultater fra evt. eksterne evalueringer af undervisningen

Det er endelig et krav, at der sker en opfølgning på den gennemførte selvevaluering.

Et meget vigtigt element i erhvervsuddannelsernes lokale kvalitetssikring er de lokale uddannelsesudvalg, idet de repræsenterer ”aftagersynspunkter”. På den måde er de en lokale pendant til de faglige udvalg, der har det overordnet kvalitetsansvar for uddannelserne. De lokale uddannelsesudvalg bidrager til at udarbejde den lokale undervisningsplan og medvirker også til at vurdere uddannelsens organisering og undervisningens tilrettelæggelse på den enkelte skole. Ikke mindst inddrages de i evalueringen af sammenhængen mellem elevens oplæring i praktikperioderne og under skoleopholdene.

En række konkrete projekter finder sted på erhvervsuddannelsesområdet. Således arbejder en række skoler på at udvikle regnskabsformer, der mere tidssvarende også kan opgøre institutionernes immaterielle ressourcer i form af et vidensregnskab. Desuden forsøger en række skoler at måle sig i forhold til hinanden (benchmarking) ud fra en række fastsatte områder. Det kan lettes af, at skolerne anvender “Kvalitetspris for den offentlige sektor” som koncept for den lokale selvevalueringsproces.

På **folkeoplysnings- og voksenuddannelsesområdet** er der tale om meget forskelligartede institutionstyper, der udbyder en bred vifte af uddannelser. Der er derfor ikke etableret en sammenhængende kvalitetsstrategi, men en række forskellige projekter er igangsat og gennemført.

**De videregående uddannelsesinstitutioners** særlige struktur og vidtgående selvstyre betyder, at det er institutionen selv, der fastlægger principper og metoder for lokal kvalitetssikring.

Den lokale proces kan fremmes gennem de turnusevalueringer, som det daværende Evalueringscenter (nu Danmarks Evalueringsinstitut) foretog fra 1992 til 1999. Som en fast del af alle evalueringer gennemførte institutioner og institutter en selvevalueringsproces ud fra et oplæg, Evalueringscentret gav. Det er vurderingen, at netop selvevalueringer er et meget positivt og udbytterigt, men også et tids- og ressourcekrævende element.

**Danmarks Evalueringsinstitut** indledte i juli 1999 sit arbejde, der nu omfatter hele uddannelsesområdet. Instituttets første handlingsplan omfatter evalueringer af folkeskolen og områder inden for ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Handlingsplanen tager udgangspunkt i, at der på alle uddannelsesområder allerede er en del erfaringer at trække på. På de videregående uddannelser er der en forventning om, at der fortsat finder evalueringer sted som fortsættelse af de gennemførte turnusevalueringer.

Evalueringsinstituttet skal fungere som opsamlere af nationale og internationale erfaringer med uddannelsesevaluering og kvalitetsudvikling. Det skal aktivt medvirke til kortlægning og metodeudvikling, herunder også af selvevalueringsprincippet. På den måde kan institutionernes arbejde med kvalitetsudvikling kvalificeres, hvilket også underbygges af, at dialogaspektet mellem Instituttet og institutionerne indtager en central plads.

### **Omfang af internationalisering**

På alle niveauer i uddannelsessystemet er der en stigende interesse for og fokus på internationalisering. Interessen viser sig i form af øget vægt på fremmedsprogsundervisning, på internationale problemstillinger i de undervisningsforløb, der vælges, og ikke mindst en øget international kontakt mellem landene. Det gælder både på lærer- og elevniveau.

På **folkeskoleområdet** er der således en omfattende og stigende interesse fra skolers og læreres side for at indgå i internationalt arbejde. Både i nordisk og i europæisk sammenhæng findes programmer, som støtter samarbejde og udveksling mellem skoler, elever og lærere. Det skønnes, at ca. 15% af folkeskolerne i øjeblikket er involveret i internationalt samarbejde.

Mange kommuner har venskabsbyer med tilhørende programmer. Det nøjagtige omfang kendes ikke.

På alle uddannelsesområder tilbydes forskellige ordninger, der kan støtte internationaliseringen. Af EU-programmer kan nævnes:

- Comenius-samarbejdet, der omfatter multilaterale skolepartnerskaber.
- Lingua, som bl.a. omfatter bilateral elevudveksling og læreres studierejser.

Lærere har desuden mulighed for mobilitet gennem såkaldt ”job-swap”, som formidles af Kulturinstituttet.

ICU (fra juli 2000 en del af Informationscenter for udveksling, CIRIUS) administrerer en række EU-programmer for unge, studerende og lærere, bl.a. Ungdom for Europa, Den Europæiske Volontørtjeneste og dele af Socrates. Disse programmer giver tilskud til unge, grupper af unge/skoleklasser, som laver projekter med grupper af unge/skoleklasser fra andre europæiske lande.

ICU's årsberetninger redegør for omfanget af aktiviteterne.



De fleste **erhvervsskoler** har formuleret en strategi for skolens internationale aktiviteter (Kilde: Q-90 projektet). Strategien vedrører aktiviteter i form af deltagelse i fx EU-projekter, hvor skolerne står som udbydere af kurser.

I denne sammenhæng er de internationale aktiviteter, som skoler, der udbyder ungdomsuddannelser, er involveret i, af større interesse. De traditionelle studierejser og elev-udvekslinger skal ikke omtales nærmere; de har gennem mange år været en fast del af alle ungdomsuddannelser. Det kan dog nævnes, at en meget stor del af fagene indeholder et perspektiv, der rækker ud over landets grænser. Desuden tilbydes den internationale studentereksamen (IB) på en række gymnasier og på en enkelt handelsskole.

Også i erhvervsuddannelserne foregår der en ganske omfattende international aktivitet. På erhvervsuddannelsesområdet har den en meget konkret karakter, idet op mod 400 elever på de merkantile erhvervsuddannelser hvert år gennemfører praktik i udlandet - typisk i Tyskland. Også elever på de tekniske skoler tilbydes ophold i udlandet, her typisk England. I alt omkring 1000 elever (Kilde: Kvalitative og kvantitative evalueringer af PIU-ordningen, DEL 2000).

Der har fra praktikvirksomhederne - ikke mindst i den offentlige sektor - i de senere år vist sig øget interesse for at tiltrække elever ved at indbygge kortere ophold i udlandet som en del af uddannelsen. Der er desuden en meget positiv vurdering af skolernes deltagelse i EU-projekterne, hvor skolerne har fået opbygget en netværk, der varer ud over de konkrete projekter.

## K. Økonomiske og fysiske rammer

Tilstrækkelige økonomiske og fysiske rammer er en grundlæggende forudsætning for at opretholde og forbedre kvaliteten i uddannelsessystemet. Som indikatorer for niveauet for de økonomiske og fysiske rammer er valgt at betragte ressourceforbruget inden for forskellige uddannelsesområder samt udbredelsen af IT i undervisningssystemet og omfanget af internetadgang.

De væsentligste konklusioner er, at både udgifterne til det samlede danske uddannelsessystem og udgifterne til voksen- og efteruddannelse er vokset fra 1989 til 1998. Hvad angår udbredelse af IT inden for uddannelsessystemet, ligger Danmark højt sammenlignet med andre lande.

### Ressourceforbruget til uddannelse

Udgiftsniveauet for samtlige uddannelsesområder er vokset fra 1989 til 1998. Det fremgår endvidere, at væksten i ressourcetilførslen til de enkelte områder har været meget forskelligartet gennem de ti år. Ressourceforbruget samt udviklingen i dette fremgår af tabel K1 og figur K1.

Tabel K1. Generelt ressourceforbrug på de enkelte uddannelsessektorer (mia. kroner, 1998-priser)

Kilde: Undervisningsministeriet, ”Tal der taler – Uddannelsesnøgletal 2000”

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Samlede udgifter	71,2	71,3	72,8	77,4	77,8	79,0	80,1	85,7	85,9	88,3
Grundskoleuddannelse	32,4	31,5	31,5	31,5	32,5	33,2	33,6	35,4	35,7	37,5
Ungdomsuddannelser	15,4	15,0	14,3	15,3	15,1	16,4	17,6	17,8	19,2	18,3
- heraf tildelt SU-stipendium	2,0	1,8	1,4	1,3	1,5	1,6	1,6	1,8	1,8	1,9
Videregående uddannelser	12,8	13,5	14,4	16,5	15,8	15,6	16,6	18,1	16,6	17,7
- heraf tildelt SU-stipendium	3,8	3,8	3,7	4,0	4,1	4,1	4,2	4,6	4,8	5,0
Voksenuddannelser	8,3	8,9	10,1	11,3	11,5	10,8	8,9	11,2	11,2	11,5
Administration, hjælpjetjenester mv.	2,3	2,5	2,4	2,8	2,9	3,0	3,2	3,2	3,2	3,2

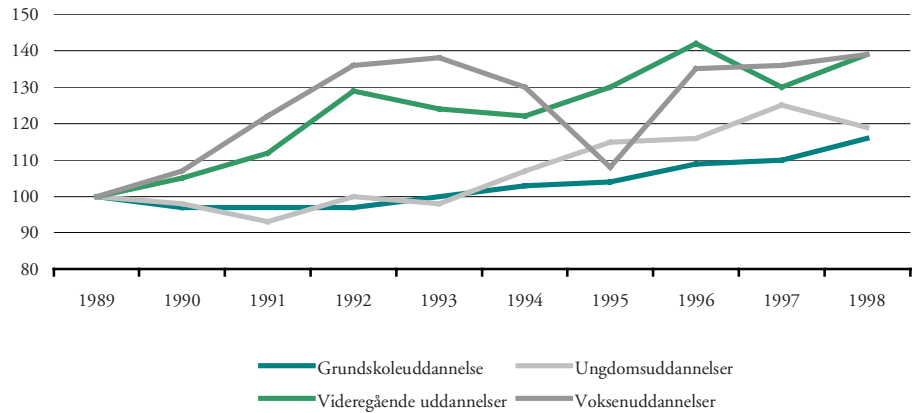
Anm.: De samlede offentlige udgifter indeholder også udgifter uden for Undervisningsministeriets ressort.

Anm.: Omregningsfaktor: Kommunal p/l.

Som det ses af figurerne K1 og K2, har udviklingen i løbet af den belyste periode været svingende, men generelt stigende.

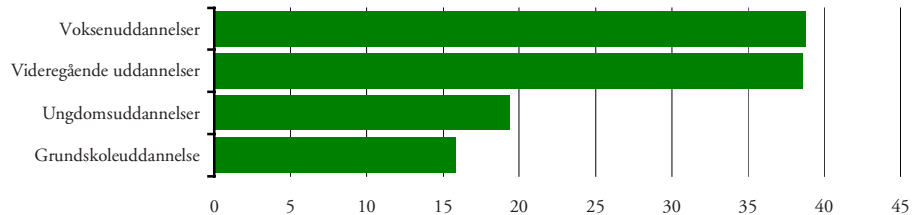
Figur K1. Udgiftsudviklingen, fordelt efter uddannelsessektor, 1989-1998 (1998-priser), indeks 1989=100

Kilde: Jf. tabel K1.



Figur K2. Den samlede procentvise stigning i udgiftsniveauet fra 1989 til 1998 (1998-priser)

Kilde: Jf. tabel K1



Det er nyttigt at sammenholde udviklingen i udgiftsniveauet på uddannelsesområdet med samfundets generelle økonomiske udvikling og vækst. Af tabel K2 fremgår, at det samlede udgiftsniveau på uddannelsesområdet som andel af BNP for hele perioden er steget med 0,4 procentpoint svarende til 5%. Den forholdsvise udvikling på de enkelte uddannelsesniveauer svarer til forholdene illustreret i figur K2.

Tabel K2. Uddannelsesudgifter som andel af BNP, 1989-1998 (mia. kroner, årets priser)

Kilde: Danmarks Statistik og Undervisningsministeriet.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
BNP	789	825	858	888	900	962	1.009	1.065	1.118	1.167
<b>Samlede udgifter</b>	<b>56,9</b>	<b>58,8</b>	<b>61,5</b>	<b>67,2</b>	<b>68,8</b>	<b>71,3</b>	<b>73,6</b>	<b>80,9</b>	<b>83,3</b>	<b>88,3</b>
Procentvis andel af BNP	7,2	7,1	7,2	7,6	7,6	7,4	7,3	7,6	7,5	7,6
Grundskoleuddannelse	25,9	25,9	26,7	27,4	28,8	30,0	30,9	33,4	34,6	37,5
Procentvis andel af BNP	3,3	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2
Ungdomsuddannelser	12,3	12,4	12,1	13,3	13,3	14,8	16,2	16,8	18,6	18,3
Procentvis andel af BNP	1,6	1,5	1,4	1,5	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	1,6
Videregående uddannelser	10,2	11,1	12,1	14,3	14,0	14,1	15,3	17,1	16,1	17,7
Procentvis andel af BNP	1,3	1,3	1,4	1,6	1,6	1,5	1,5	1,6	1,4	1,5
Voksenuddannelser	6,6	7,3	8,6	9,8	10,1	9,7	8,2	10,6	10,9	11,5
Procentvis andel af BNP	0,8	0,9	1,0	1,1	1,1	1,0	0,8	1,0	1,0	1,0
Administration, hjælpetjenester mv.	1,9	2,0	2,0	2,4	2,5	2,7	3,0	3,0	3,1	3,2
Procentvis andel af BNP	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3

### Udgifter til løn og andet

Ved at opdele udgifterne til undervisningsområdet i løn og andre udgifter ("øvrige driftsudgifter") fremkommer et mere nuanceret billede af det økonomiske ressourceforbrug. Generelt kan det konstateres, at langt de fleste midler går til løn.

Tabel K3. Ressourceforbruget til uddannelsessektoren, opdelt på to centrale funktioner (mio. kr., procentvis andel), 1997

Kilde: Databasen for integrerede offentlige regnskaber (DIOR), 1997.

1997	Statslig sektor		Samlet komm. Sektor		Samlet off. Sektor			
	Løn til ansatte	Øvrige driftsudg.	Løn til ansatte	Øvrige driftsudg.	Løn til ansatte	Øvrige driftsudg.	Pct.	
	Mio. kr	Mio. kr	Mio. kr	Mio. kr	Mio. kr	Pct.	Mio. kr	Pct.
Samlede udgifter	20.376	11.691	28.772	8.053	49.148	71	19.744	29
Grundskoleuddannelse	3.909	1.597	21.391	6.044	25.300	77	7.641	23
Ungdomsuddannelser	6.457	4.084	4.615	1.080	11.072	68	5.163	32
Videregående uddannelser	6.868	3.161	282	88	7.150	69	3.249	31
Voksen- og efteruddannelser	2.777	2.473	16.720	497	4.450	60	2.970	40
Administration, hjælpetjenester mv.	363	376	811	345	1.176	62	721	38

Anm.: Oversigten vedrører den offentlige sektors udgifter til uddannelsessektoren, ekskl. kapitaludgifter og udgifter til overførselsindkomster.

### Ressourcer til efter- og videreuddannelse af voksne

I 1999 brugte staten, amterne og kommunerne ca. 7 mia. kr. på voksen- og efteruddannelse. Det svarer til ca. 10% af de samlede offentlige uddannelsesudgifter, hvis man ser bort fra de forskellige tilknyttede godtgørelsesordninger som Statens Uddannelsesstøtte, uddannelsesorlov o.l.

Driftsudgifterne til voksen- og efteruddannelse voksede konstant mellem 1993 og 1998. I 1998 lå udgifterne næsten 2,7 mia. kroner over niveauet for 1993, hvilket svarer til en stigning på ca. 55%. Fra 1998 til 1999 faldt udgifterne med ca. 10%, hvilket nogenlunde svarer til faldet i aktiviteten.

Tabel K4. Udgifter til voksen- og efteruddannelse, 1993-1999 (mio. kroner, årets priser)

	Mio. kr.	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Daghøjskolerne <sup>1</sup>		303	392	562	528	720	770	502
AMU		1.497	1.519	1.784	1.726	1.812	2.214	1.866
Folkehøjskolerne		546	561	581	566	558	527	536
VUC		826	892	967	995	1.056	1.116	1.147
Åben uddannelse <sup>2</sup>		411	492	825	982	903	1.063	740
Voksenerhvervsuddannelserne <sup>3</sup>		0	20	18	9	10	17	25
Husholdnings- og håndarbejdsskoler		76	80	79	80	73	69	75
Dansk som andetsprog <sup>4</sup>		284	326	379	569	598	663	832
Specialundervisning for voksne <sup>5</sup>		482	495	497	523	540	585	600
Læsekurser for voksne <sup>5</sup>		0	0	0	19	27	32	32
Aftenskolerne <sup>5</sup> (folkeoplysningsloven)		438	451	437	448	456	449	460
Uddannelser under andre ministerier <sup>6</sup>		0	0	0	18	32	47	39
<b>I alt</b>		<b>4.864</b>	<b>5.228</b>	<b>6.130</b>	<b>6.463</b>	<b>6.783</b>	<b>7.552</b>	<b>6.854</b>

1) Den kommunale andel af udgifterne for 1996 er skønnet.

2) Inkl. efteruddannelse af lærere, pædagoger, social- og sundhedsuddannelserne, meritårselever på den pædagogiske grunduddannelse og omskolingsuddannelse for hjemmehjælpere.

3) Omfatter kun tillægstaxametret for voksendeltagere.

4) Foreløbige tal.

5) Der er endnu ikke indberettet tal for 1999.

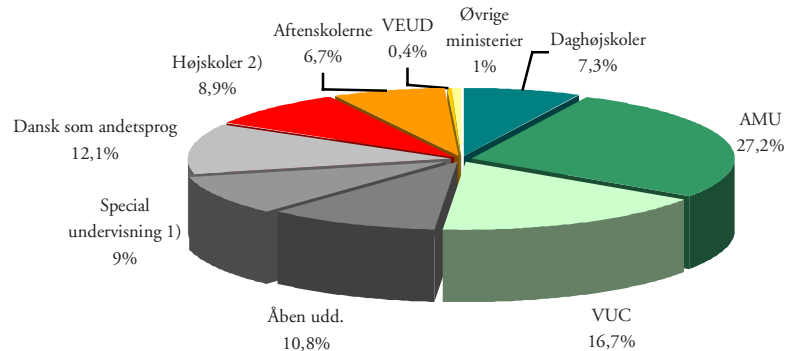
6) Søfartsstyrelsen, Kulturministeriet, Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri.

Den største enkelte udgiftspost til voksen- og efteruddannelse har gennem flere år været AMU-uddannelserne. I 1999 udgjorde AMU over 27% af de samlede offentlige udgifter til voksen og efteruddannelse. Andre store poster er amternes VUC, der i 1999

udgjorde 16,7%, mens dansk som andetsprog udgjorde 12,1% og åben uddannelse 10,8%.

**Figur K3. Fordelingen af udgifter til voksen- og efteruddannelse, 1999**

Kilde: Rapport til VEU-rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.



1) Inkl. Læsekurser.

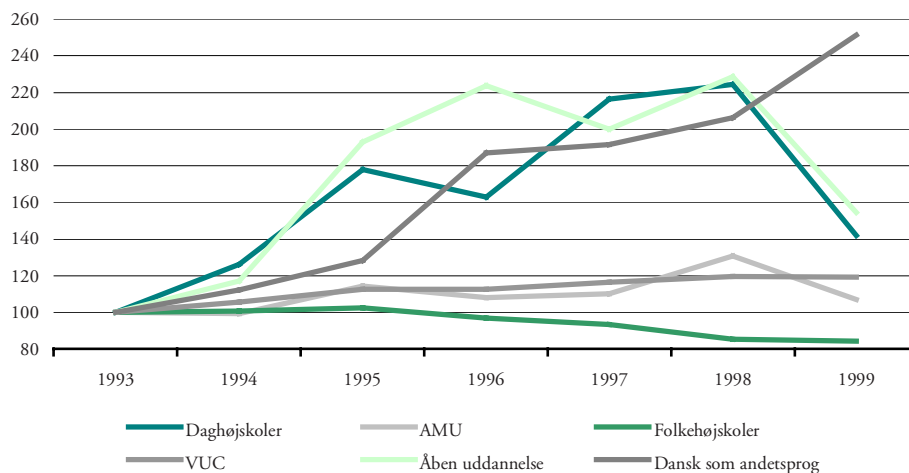
2) Inkl. husholdnings- og håndarbejds-skoler.

De samlede udgifter til voksen- og efteruddannelsesområdet steg relativt jævnt mellem 1993 og 1998, dog med tydelige forskelle i udviklingen mellem de enkelte uddannelsers ressourcetilførsel. Den relativt største vækst i udgifterne fandt sted på åben uddannelse og på daghøjskolerne. På disse to områder steg udgifterne i faste priser med over 120% i perioden 1993-1998, jf. figur K4.

De kraftigt stigende udgifter til åben uddannelse og daghøjskoler afstedkom et behov for ændret styring af aktiviteten og dermed udgifterne på områderne. Der blev derfor fra 1999 lagt loft over bevillingerne til områderne, hvilket afspejler sig i både aktivitets- og udgiftsniveauet. Udgifterne til dansk som andetsprog er den eneste post, som er steget fra 1998 til 1999. Dette harmonerer med, at det er det eneste område, der havde en stigning i aktivitet fra 1998 til 1999.

Figur K4. Udgiftsudvikling for udvalgte voksen- og efteruddannelsesområder, 1993-1999 (indeks 1993=100, omregningsfaktor: Kommunal p/l)

Kilde: Rapport til VEU-Rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.



Udover de 7 mia. kr., som i 1999 blev brugt på voksen- og efteruddannelse, blev der desuden brugt yderligere 6,7 mia. kr. på forskellige godtgørelsesordninger (jf. afsnit L ”Støttefunktioner”).

### Antal studerende/elever pr. tidssvarende computer

Ifølge OECD var der i 1998 gennemsnitligt 14 elever pr. computer i de danske grundskoler. Kun USA, Finland, New Zealand havde en bedre dækning, mens en række af de lande, vi normalt sammenligner os med, havde en betydeligt lavere dækning. Samme år var der i de danske gymnasier omkring ni elever pr. computer, hvilket også placerer Danmark relativt godt i en international sammenhæng.

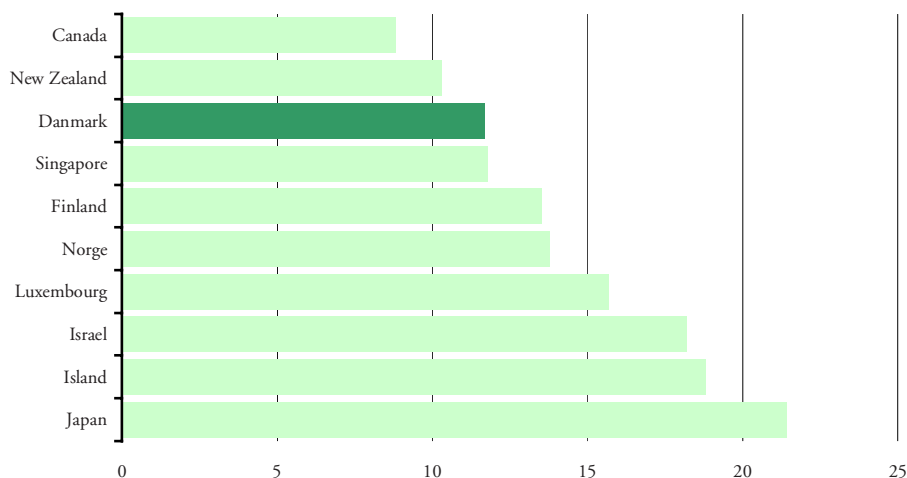
Figur K5 viser en oversigt over de ti lande med den største dækning af computere pr. elev i grundskoler og gymnasier. Ved denne samlede opgørelse havde kun Canada og New Zealand, i 1998 en bedre dækning af computere pr. elev end Danmark.

Som det fremgår af figurerne, er udbredelsen af IT-udstyr meget forskellig i de lande, som indgår i opgørelsen. Generelt er det et område i meget hastig udvikling, og der er ikke iværksat systematiske indsamlinger af data på internationalt niveau vedrørende IT-

udstyr. Opgørelsen må derfor tages med et vist forbehold. Desuden skelnes der ikke mellem tidssvarende og ikke-tidssvarende computere, og opdelingen på uddannelsesniveauer er problematisk.

Figur K5. Elever (grundskole og gymnasium) pr. computer. Top 10, 1998

Kilde: OECD.



IT-udstyrssituationen er naturligvis af stor betydning for skolernes muligheder for at integrere informations- og kommunikationsteknologi i undervisningen, men samtidig er elevernes adgang til computere i hjemmet og andre steder også vigtig.

OECD har endvidere undersøgt, hvor ofte 13-årige i femten udvalgte lande har adgang til en computer. Når der sammenlignes, hvor mange der har computeradgang et vist antal gange ugentlig, ligger Danmark i top. 27% af de 13-årige danskere har svaret, at de dagligt har computeradgang, og 41% har ugentlig adgang. Til sammenligning var de tilsvarende data for Sverige henholdsvis 19% og 31%.

Data stammer fra en spørgeskemaundersøgelse, der blev gennemført som led i en international færdighedsundersøgelse (IEA/TIMSS). Tallene stammer fra 1995, og antallet af computere på skolerne er givetvis steget kraftigt siden.



Antallet af elever pr. tidssvarende computer i folkeskolen faldt fra 17 i 1996/97 til ca. 14 i 1997/98. De frie grundskoler og efterskolerne er ikke med i denne opgørelse. I det almene gymnasium er antallet af elever pr. computer faldet fra 13 i 1996/97 til 8-9 i 1997/98. Der findes ikke tal for erhvervsskolerne i 1996/97, men i 1997/98 var der kun 3-4 elever pr. tidssvarende computer.

Som led i kvalitetsudviklingsprogrammet "Folkeskolen år 2000" er der i 1999 foretaget en "Undersøgelse af IT i folkeskolen". Ifølge undersøgelsen har 3 ud af 4 kommuner og 2 ud af 3 skoler fastlagt en IT-handlingsplan. I alt er 94% af skolerne dækket ind af en kommunal eller en skolehandlingsplan. Undersøgelsen viste samtidig at antallet af elever pr. tidssvarende computer i folkeskolen i 1999 var faldet til 10,8.

Samtlige almene gymnasier og erhvervsskoler har adgang til Sektornet (Undervisningsministeriets uddannelsesnetværk) og dermed også til Internettet. 42% af samtlige folkeskoler havde adgang til Sektornet i 1997/98. Denne andel er med udgangen af 1999 steget til omkring 80%. Herudover er der folkeskoler, som har adgang til Internettet uden at være tilsluttet Sektornet. I følge "Undersøgelse af IT i folkeskolen" havde 94% af folkeskolerne i 1999 mulighed for at komme på Internettet.

### **Integration af informations- og kommunikationsteknologi i undervisningen**

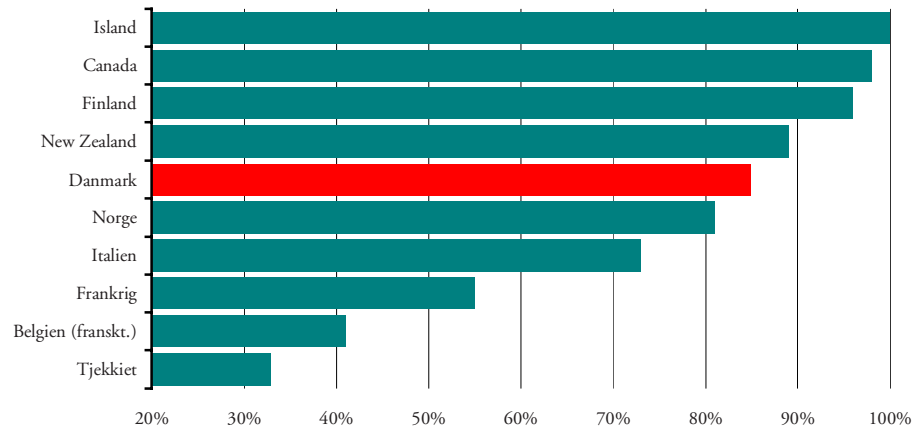
Den internationale IEA-undersøgelse SITES (The Second Information Technology in Education Study) viser, at 85% af de danske grundskoler i 1998 havde internetadgang til undervisningsformål. 14% af de resterende skoler havde alle planlagt adgang inden 2001. Undersøgelsen bygger på en stikprøve blandt skoler, der har elever på 7.-9. klassetrin.

Den internationale undersøgelse viser, at Danmark ligger pænt i europæisk sammenhæng, men i nordisk sammenhæng ligger både Finland og Island foran. Ikke overraskende har Canada og New Zealand også gode muligheder, da de generelt ligger foran på området.

Undersøgelsen kan ikke udpege en enkelt faktor, der bestemmer, i hvilket omfang IT integreres i undervisningen. Det konkluderes dog, at integrationen ikke er afhængig af, hvor lang tid man har arbejdet med IT på skolerne men nærmere, hvor mange computere der er pr. elev. Samtidig hænger det også sammen med, om man følger "det spirende paradigme" som modsætning til det "traditionelle paradigme" inden for undervisningen.

Figur K6. Grundskolernes adgang til Internettet, 1998

Kilde: SITES.



Den danske del af SITES-undersøgelsen er medfinansieret af Undervisningsministeriet, og Danmarks Pædagogiske Institut har stået for den praktiske del af undersøgelsen.

Samtlige almene gymnasier og erhvervsskoler har adgang til Sektornet (Undervisningsministeriets uddannelsesnetværk) og dermed også til Internettet. 42% af samtlige folkeskoler havde adgang til Sektornet i 1997/98. Denne andel er med udgangen af 1999 steget til omkring 80%. Herudover er der folkeskoler, som har adgang til Internettet uden at være tilsluttet Sektornet. I følge "Undersøgelse af IT i folkeskolen" havde 94% af folkeskolerne i 1999 mulighed for at komme på Internettet.

I 1999 vurderes det at IT anvendes bredt i folkeskole. Der er en klar tendens til, at IT anvendes oftere på de ældste klassetrin. 85% af skolerne oplyser, at de bruger IT " jævnligt" eller " ofte" i 7. til 10. klasse. Til sammenligning var omkring 70% for 3. til 6.

klasse og en tredjedel for børnehaveklasse til 2. klasse. Undersøgelsen viser tillige at over 40% af computerne er placeret i specielle computerrum, mens ca. 30% står i klasseværelser o.l.

Der kan spores en vis sammenhæng mellem aktivitetsniveau og tilstedeværelse af IT-handlingsplan. Af de skoler, der anvender IT i mange forskellige undervisningssituationer, har 80% en handlingsplan. Af de skoler, der anvender IT i færrest forskellige undervisningssituationer, har 50% en handlingsplan. Der er kan samtidig konstateres en tydelig tendens til at der anvendes lidt mere tid på teknisk vejledning, end der anvendes på pædagogisk vejledning.

På erhvervsskoleområdet viser en undersøgelse fra 1999 at mere end 50% af lærerne har en høj profil for anvendelse af IT i forbindelse med deres arbejde. Med høj profil forstås at de dagligt bruger computeren i forbindelse med deres arbejde, at de har adgang til netopkoblet computer på arbejdspladsen, at de bruger 4 eller flere programmer/tjenester og at de har computer i eget hjem (Kilde: "Omstilling gennem projektarbejde", CTU 1999). Den samme undersøgelse viser imidlertid, at lærernes personlige brug af computere ikke slår igennem som en tilsvarende anvendelse af computere i undervisningen. Det er således kun ca. 20% af lærerne, der mere systematisk sørger for, at eleverne anvender computere i forbindelse med undervisningen.

## L. Støttefunktioner

Hvilke væsentlige foranstaltninger rummer uddannelsessystemet med henblik på at fastholde de uddannelsessøgende i uddannelse og på at lette overgange fra ét niveau til et andet niveau?

Der er to oplagte motiver for det offentlige til at anvende ressourcer på forskellige støttefunktioner. Først og fremmest er der det almene hensyn til den enkelte elev eller studerendes trivsel og velfærd i form af vejledning i valget af uddannelse, en løbende uddannelsesvejledning og i form af økonomisk støtte. Det andet motiv er det samfundsøkonomiske hensyn. Det vil i sidste ende sandsynligvis være samfundsøkonomisk fordelagtigt at støtte elever og studerende med henblik på at minimere ”krogede uddannelsesforløb” og dermed øge effektiviteten i uddannelsessystemet. Det er sandsynligt, at fx dobbeltuddannelse og samlet uddannelsestid kan reduceres gennem kvalificeret vejledning og økonomisk støtte.

Fokus rettes i afsnittet mod to indikatorer, nemlig ressourcer til studie- og erhvervsvejledning samt elever og studerendes indkomstforhold og erhvervsarbejde.

### **Ressourcer til studie- og erhvervsvejledning**

Rådet for Uddannelse- og Erhvervsvejledning (R.U.E.) har i det (beskedne) omfang, det har kunnet lade sig gøre, undersøgt, hvor mange ressourcer der anvendes til studie- og erhvervsvejledning.

I opgørelsen af et samlet ressourceforbrug er det et problem, at der for hovedparten af de 25 danske vejledningsordninger ikke eksisterer centralt fastsatte rammer for ressourcefordelingen. Typisk foregår ressourcefordelingen på decentralt niveau, og generelt eksisterer der kun meget få konkrete bestemmelser om krav til ressourcer. Der er derfor ofte op til den enkelte uddannelsesinstitution at afsætte ressourcer til vejledning.

Der findes ingen eksakte opgørelser over, hvor mange ressourcer der anvendes til gennemførelse af vejledningsopgaverne inden for de enkelte ordninger. Den eneste undtagelse er forsøget med fem informationscentre om videregående uddannelser (ivu\*C-erne), hvortil der er afsat 6,2 millioner årligt over en 5-årig periode. Derfor indskærper R.U.E., at de følgende betragtninger betragtes med forbehold, da de i vidt omfang bygger på skønsmæssige vurderinger og kvalificerede gæt.

Lønudgifter til vejlederne udgør langt den væsentligste andel af ressourcerne til vejledning. En genvej til at få overblik over ressourceindsatsen er derfor at beregne et skøn over disse lønudgifter målt som produktet af antallet af vejledere. Den gennemsnitlige beregning er dog behæftet med betydelig usikkerhed.

Tabel L1. Omtrentlige lønudgifter til de danske vejledningsordninger (mio. kroner - afrundede tal)

Kilde: R.U.E.'s "oplæg til drøftelse af fremtidens vejledningsindsats", 1998.

Vejledningsordning	Lønudgift
Vejledning i arbejdsløshedskasserne	265
Vejledning og rådgivning i henhold til lov om kommunal aktivering	185
Skolevejledning i folkeskolen	131
Erhvervsvejledning ved AF	130
Studievejledning ved gymnasier, studenter- og hf-kurser (inkl. VUC)	81
Uddannelses- og erhvervsvejledning ved erhvervsskolerne	63
Ungdomsvejledning	35
Vejledning ved den fri ungdomsuddannelse	31
Uddannelses- og erhvervsvejledning i tilknytning til undervisning af voksne indvandrere	26,5
Uddannelsesvejledning ved avu	25
Vejledning i relation til arbejdsmarkedsuddannelserne	15
Uddannelses- og erhvervsvejledning i Dansk Flygtningehjælps regi	9
Ivu*C	6
Vejledning af Forsvarets stampersonel	5
Job- og uddannelseskonsulentordningen i Forsvaret	4
Vejledning ved landbrugsskolerne	3,5

Uddannelse af vejledere må anses for at være en væsentlig forudsætning for at tilvejebringe en kvalificeret og professionel vejledningsindsats. I denne sammenhæng kan det derfor være relevant at se på omfanget af de grundlæggende vejlederuddannelser. Ræsonnementet er, at dette forbrug bør indgå i det samlede billede af ressourcesituationen

og således lægges til de allerede kortlagte ressourcer, som er direkte relateret til den egentlige vejledergerning.

Tabel L2. Eksempler på de grundlæggende vejlederuddannelsers timeomfang

Kilde: Undervisningsministeriet og R.U.E.

Vejlederuddannelse	Timeomfang
Voksenvejlederuddannelse under åben uddannelse	1.480
Uddannelse af uddannelses- og erhvervsvejledere ved erhvervsskolerne	518
Voksenvejlederuddannelse i Frederiksborgs Amt	380
Grunduddannelse af nyansatte AF-medarbejdere	350
Skole- og ungdomsvejledningen (gennemsnit)	270
KUBA	240
Uddannelse af uddannelses- og erhvervsvejledere i Ribe Amt	230
Voksenvejlederuddannelse i Fyns Amt	230
Grunduddannelse for uddannelsesvejledere inden for avu	220
Vejlederuddannelse til Forsvarets Civiluddannelsesvejledere	220
Studievejlederudd. for studievejledere på gymnasier, hf-kurser og VUC	215
Kursus om rådgivning og vejledning i specialundervisningen for voksne	200
Voksenvejlederuddannelse i Roskilde Amt	150
Voksenvejlederuddannelse i Vestsjællands Amt	147
Uddannelse til vejleder med baggrund i folkeoplysningen	110
Grunduddannelse i uddannelses- og erhvervsvejledning inden for undervisning af voksne indvandrere	105
Vejledningsfaglig uddannelse for A-kasemedarbejdere (gennemsnit)	90
Studievejlederuddannelse ved de videregående uddannelser	40
Voksenvejledning og -rådgivning (modul på læselæreruddannelsen)	40
Basiskursus for vejledere i Sønderjyllands Amt	37
Kursus for vejledere på udd.ansvarlige skoler tilknyttet de fri ungdomsudd.	25

Ud fra disse tal er det ikke muligt at drage nogen konklusion om, hvorvidt ressourceforbruget og vejlederindsatsen er passende, men det må konkluderes, at der bruges begrænsede ressourcer på uddannelse af vejledere, og at spredningen i timeomfanget er forholdsvis stor.

### De studerendes/elevernes indkomstforhold og erhvervsarbejde

Konjunkturudsving kan være en betydelig faktor bag størrelsen af de uddannelsessøgendes deltagelse på arbejdsmarkedet og dermed på lønindkomstens gennemsnitlige størrelse. Undervisningsministeriets analyse fra 1999 af de studerendes indtjening

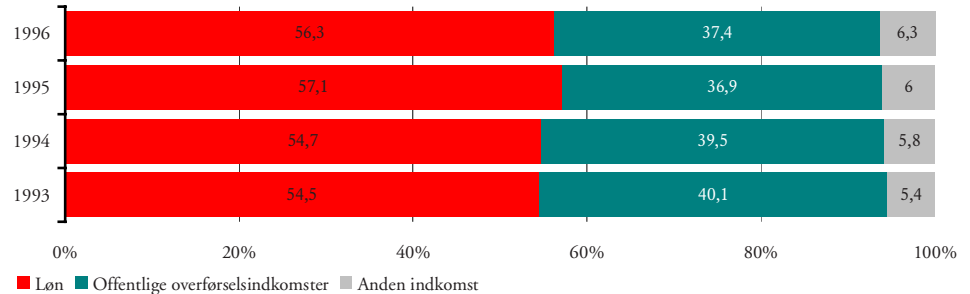
(1993-1996) viser, at der er sket en mindre forskydning i sammensætningen af bruttoindkomsten, jf. figur L1. Løndelen er steget relativt på bekostning af de offentlige overførselsindkomster, selvom den absolutte SU-indkomst ikke er faldet.

For perioden 1986-88, hvor den generelle ledighed var lav, var de uddannelsessøgendes deltagelse på arbejdsmarkedet høj. I 1992-93 var deltagelsen på arbejdsmarkedet derimod relativt lav - her var ledigheden høj. I 1994 toppede ledigheden og fra 1995 vendte billedet. Andelen af elever/studerende med arbejde ved siden af uddannelsen steg fra 1994.

Ud over betydningen af de væsentligt forbedrede SU-stipendiesatser fra slutningen af 80'erne må det formodes, at ledighedsniveauet i høj grad påvirkede faldet i andelen, der havde arbejde ved siden af studiet frem til og med 1993. Den stigende andel af uddannelsessøgende med erhvervsarbejde i slutningen af perioden skyldes formodentlig tilsvarende det generelle fald i ledigheden.

Figur L1. Bruttoindkomstens sammensætning fra 1993 til 1996, opgjort for de 15-29-årige studerende ved ulønnet uddannelse

Kilde: Undervisningsministeriet, "De studerendes indtjening" (1999)



Fra 1993 til 1996 udgjorde lønnen omkring 55% af den samlede bruttoindkomst for de 15-29-årige ved ulønnede uddannelser. Den samlede bruttoindkomst er løn plus offentlige overførselsindkomster plus anden indkomst. Af figur L1 ses, at der skete en mindre forskydning i bruttoindkomstens sammensætning, så overførselsindkomsterne i 1996 udgjorde en lidt mindre andel af den samlede indkomst i forhold til 1993.

Udviklingen er interessant, fordi netop de offentlige overførselsindkomster kunne forventes at indtage en stigende andel som følge af skattereformens indførelse i 1994, hvor visse offentlige overførsler blev skattepligtige og i den forbindelse forhøjet.

Faldet i de offentlige overførsels andel skyldtes ikke stipendieindkomsten, der bortset fra et fald i andelen fra 1993 til 1994 indtog en konstant stigende andel af de samlede offentlige overførselsindkomster. Tidligere undersøgelser har vist, at lønnen fra omkring midten af 1980'erne udgjorde lidt mere end to tredjedele af bruttoindkomsten.

Fra 1993 til 1996 steg bruttoindkomsten med 9% for elever og studerende ved uddannelser uden løn. Dette svarede næsten til stigningen i det samlede rådighedsbeløb. Indkomst fra erhvervsarbejde steg med 12,7% - altså mere end gennemsnittet for bruttoindkomsten. Dette må blandt andet tilskrives, at perioden var præget af relativt høj vækst i den danske økonomi med stigende beskæftigelse. Indkomststigningen var større end for ikke-uddannelsessøgende i samme aldersgruppe.

Eleverne og de studerende ved uddannelser uden løn øgede i perioden 1994-96 den gennemsnitlige indtjening med 2,7%. Forholdene i samme periode for gruppen ved lønnet uddannelse samt gruppen af ikke-uddannelsessøgende er meget tæt på status quo. Ændringerne er under 0,5%. I tabel L3 er opstillet de økonomiske betingelser for de to uddannelsesgrupper samt for personer uden for det formelle uddannelsessystem.

Tabel L3. Disponibel indkomst for de respektive grupper

Kilde: Undervisningsministeriet, "De studerendes indtjening" (1999).

	Elever/studerende ved uddannelse uden løn			Elever/studerende ved uddannelse med løn			Ikke-udd.-søgende Disp. indkomst
	Disp. indkomst ekskl. studielån	Disp. indkomst inkl. studielån	Pct-vis andel <sup>1</sup> af indkomst hos ikke-udd. Søg.	Disp. indkomst ekskl. studielån	Disp. indkomst inkl. studielån	Pct-vis andel <sup>1</sup> af indkomst hos ikke-udd. søg.	
1993	29.095	31.506	28,9	-	-	-	108.859
1994	30.442	32.624	29,8	72.061	72.509	66,6	109.505
1995	31.150	33.177	30,3	72.611	73.143	66,7	109.621
1996	31.256	33.692	30,6	71.706	72.443	65,9	109.940

1) Beregnet i forhold til den disponible indkomst, inkl. studielån.



Som forventet råder eleverne og de studerende ved uddannelser uden løn over den laveste disponible indkomst, jf. tabel L3. I alle fire år udgjorde den disponible indkomst for uddannelsessøgende på uddannelser uden løn tæt på 30% af den disponible indkomst hos personer, der ikke var under uddannelse. I forhold til uddannelsessøgende ved uddannelser med løn udgjorde den disponible indkomst for uddannelsessøgende uden løn under det halve.

Helt nye tal fra Arbejds miljøudvalget under Nordisk Ministerråd viser, at danske unge generelt arbejder langt mere end deres nordiske fæller. 60% af danskerne mellem 13-17 år har på hverdage job ved siden af skolen (se endvidere afsnit I "Kvalificerede og motiverede studerende og elever"). For de øvrige nordiske lande svinger denne andel mellem 7% og 25%. I weekenden arbejder 52% af de danske unge mod 14-29% af de unge i de øvrige nordiske lande. I sommerferien arbejder 70% af danskerne i aldersgruppen, hvilket er dobbelt så mange som i Sverige. De mest udbredte ungdomsjob i Norden handler om avisuddeling, børne- og dyrepassning, butiksarbejde samt rengøring. Mange af de unge arbejder på ubekvemme tidspunkter mellem klokken 20 om aftenen og 8 om morgenen, og kun de færreste har en skriftlig aftale med deres arbejdsgivere.

### **Godtgørelse i forbindelse med voksen- og efteruddannelse**

Godtgørelsen for deltagelse i ordningerne ligger som udgangspunkt på niveau med højeste dagpengesats. I den beskrevne periode (1993-1999) kunne udgifterne hovedsageligt henføres til tre store poster under Arbejdsministeriet: uddannelsesydelse for ledige, AMU-godtgørelse samt kompensation i forbindelse med uddannelsesorlov. Særligt henvendt til kortuddannede i fast beskæftigelse fandtes desuden voksenuddannelsesstøtten (VUS). For uddannelsesorloven og VUS gjaldt, at modtageren skulle være fyldt 25 år.

Fra 1993 til 1999 steg udgifterne til godtgørelse med 3,5 mia. kr. svarende til 110%. Den samlede vækst fra 1998 til 1999 var dog relativ beskeden, nemlig på 7%. Denne stigning dækker over, at uddannelsesydelsen og -godtgørelsen for ledige steg med 2 mia., mens AMU-godtgørelsen faldt med 0,7 mia., og uddannelsesorlovsydelsen faldt med 1,1 mia.

Tabel L4. Godtgørelsesudgifter 1993-1999 (mio. kroner, årets priser)

Kilde: Rapport til VEU-Rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.

Mio. kr.	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Uddannelsesydelse og -godtgørelse <sup>1</sup>	2.062	1.451	1.167	2.095	1.913	1.738	3.781
AMU-godtgørelse	946	964	934	1.000	1.431	1.714	1.115
Uddannelsesorlov <sup>2</sup>	-	1.290	3.625	3.683	2.755	2.659	1.625
VUS	155	174	157	121	119	125	135
<b>I alt</b>	<b>3.163</b>	<b>3879</b>	<b>5883</b>	<b>6899</b>	<b>6.219</b>	<b>6.235</b>	<b>6.655</b>

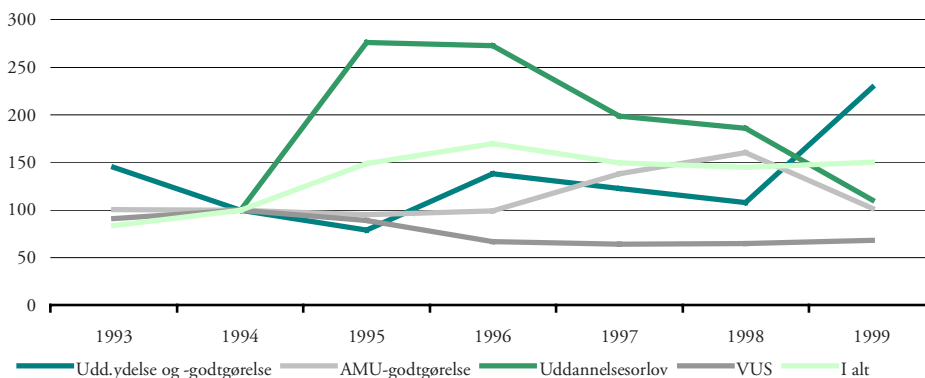
1) Finanslovens §§ 17.46.21.10, 17.46.21.20, 17.47.01.20 og 17.47.02.21.

2) Indførtes i 1994.

Ændringerne skyldes primært en finansieringsomlægning i tredje fase af arbejdsmarkedsreformen. Forsørgelsesindsatsen over for ledige blev strammet op fra 1.1.1999, og udgifter til forsørgelse af ledige blev samlet under aktivrammen.

Figur L2. Relativ udvikling i godtgørelsesudgifter, omregningsfaktor: kommunal p/l, (indeks 1994=100)

Kilde: Rapport til VEU-Rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.



Ud over de her beskrevne godtgørelsesordninger, eksisterer også kontanthjælpsberettigelse for kommunalt- og AF-aktiverede i det offentlige voksen- og efteruddannelsessystem.

# Summary and Initiatives

## **Progress report on the seven general targets**

"Quality that can be seen" shows that in many areas there has been a positive development in relation to the targets set. When it comes to the target that the education system shall offer **education and training for all**, it appears that an ever increasing proportion complete a course of education after basic school – girls, however, to a greater extent than boys. It is in particular the general upper secondary programmes which attract a greater proportion of the young, whereas the vocational upper secondary programmes receive a declining proportion.

It is a positive feature that an increasing number of students build on to their upper secondary education and complete a short-, medium- or long-cycle higher education programme, as the total number has increased by 32% over the past 10 years.

For the group of young people who want a practical training place, the situation is however not satisfactory, although more students have been given the possibility of admission to school-based practical training. In order to increase the number of practical training agreements, an agreement was reached between the social partners and the government in the spring of this year. It is the intention that an additional 5,000 training places are to be established before 2004 so that 36,000 training agreements can be drawn up each year.

The target formulated at political level is that 90-95% of a year group are to complete a qualifying course of education at upper secondary level. This target has not been met yet, although the development is moving in the right direction. It appears from the educational profile for 1998 that just under 20% of all young people do not complete a course of education at upper secondary level. The more individually organised upper secondary programmes such as the open youth education programme (fuu), the

vocational basic training programme (egu) and the production school programme contribute to ensuring that there is also an offer for those students who do not have the resources or who are not initially motivated to follow a qualifying course of education at upper secondary level. With these schemes, important youth groups seem to have been reached.

There is still some way to go, before the target that 50% of a year group are to complete a higher education programme has been met. According to the educational profile for 1998, 40% complete a higher education programme today. The decision to revise the short-cycle higher education programmes and gather them into 15 main groups, which was adopted by the Parliament in the spring 2000, seems to have been very well received by the students - to judge from the number of applicants in July 2000. In the same way, the establishment of centres for higher education (CVU's) is expected to strengthen the medium-cycle higher education programmes.

In order to meet the targets set, there is good reason to continue the development of the education system. It should comprise offers for the still large groups who have not completed any education beyond basic school and for those groups who wish to build on to their present education.

There seems to be a **strong motivation for continued education** in the population. This among other things appears from the fact that an increasing number of young people continue in adult education and in continuing education and training.

The Danish Parliament's adoption of the adult education and continuing education and training reform (the so-called VEU-reform) in June 2000 constitutes an important contribution to a strengthening of the educational possibilities of people who left school early, but who later on find out that they would like to improve their more elementary academic skills. But the reform is also important for the group who wants a formal occupational competency at vocational upper secondary level or higher.

The reform means a more flexible and efficient clarification and accreditation of competencies acquired in working life. It is to contribute to making it easier and more

expedient to get on in the education system. This applies both to citizens with a Danish qualification and to citizens who would like an evaluation and recognition of their foreign qualifications. For the latter group, the *Centre for Assessment of Foreign Credentials* came into existence in 2000.

In order to ease the way through the education system, it is essential that the target about **coherence in the system** is met. An increasing proportion of the young people in the *Folkeskole* participate in presentation and bridge-building courses. In particular the bridge-building courses seem to be a well-suited way to give pupils in the *Folkeskole* a realistic impression of the programme and school they plan to seek admission to. It may have the effect that more young people will opt for a programme at upper secondary level. The number of school changes thus seems to be reduced and the dropout rate lowered.

Dependent on the areas of education, it moreover typically takes Danish young people one or two years to get started after the qualifying education at upper secondary level. After 1998, there has however been a tendency for young people to be admitted to a higher education programme a bit earlier. This is on the one hand due to the fact that there are fewer to apply for admission to the programmes, and on the other hand that there has been an extension of the number of study places. This tendency is strengthened by the fact that the admission system via quota 2 has now been changed, and this makes young people start earlier with a study programme.

In the vocational education and training area, the average student tends to be older. This is among other things due to the fact that a large group of women have been admitted to the vocational education and training programmes at the end of the 1990s. The positive effect is that it becomes possible for a great number of people with a low level of educational attainment to take a qualifying course of education.

In the higher education area, there are very big differences between the individual programmes when it comes to the proportion of students completing the programme they have initially been admitted to. It is characteristic however that a major part of those, who drop out of a programme, commence on an often related programme at a

somewhat lower level. The acquired competencies can to some extent be used in the new programme.

It is difficult to assess the **effectiveness of the exploitation of resources**. If we look at the expenditure per student full-time equivalent in higher education, we have in the 1990s seen a drop in the expenditure in terms of fixed prices, although there are big variations. In the *Folkeskole* area, the teacher/pupil ratio has increased a little from 1989 to 1998, whereas the opposite tendency is seen in the area of upper secondary education. If we look at the teacher/pupil ratio by itself, it will appear that it is not a question of a more effective resource exploitation.

When it comes to the target that the Danish population is to have a **high level of educational attainment**, there is a clear tendency for the population to stay longer in the education system, i.e. 15.7 years on average. Compared with the other OECD-countries, a greater proportion of the Danes complete a course of education beyond basic school, and they stay for a longer time in the education system. At the same time, it is still a very great proportion of the adult – mainly male – population, whose basic knowledge may be feared to be poor in relation to many future work functions. The adult education reform will hopefully be able to contribute to changing this state of affairs. It is of decisive importance, as it shows a clear correlation between level of education and employment, as longer education generally leads to better employment prospects. It also appears that participation in for instance adult vocational training courses (AMU) has a positive employment effect for unemployed course participants. Education is thus to be instrumental in promoting a target of **growth and development** in society.

In order to promote a development perspective, the views of the recipients and the users are taken into consideration. Only very few studies have however been undertaken of the recipients' and users' views of the education and training they receive. The studies referred to here do not give immediate rise to any major concerns. There is no doubt however that there is a need for more flexibly organised courses for the individual student, as participants' possibilities of exerting an influence on their own courses and teaching has a motivating effect.

The Parliament's motion for a resolution on a youth education programme from 1999 and the democracy act from June 2000 are to contribute to promoting this process, as they deal with pupil/student participation and new teaching methods.

Denmark takes part in a number of international surveys – not least to assess whether the **teaching is of a sufficiently high professional standard**. This is among other things done in order to assess Danish pupils', students' and adults' level of subject-specific, general and personal competencies. The OECD-surveys have among other things contributed to focusing on Danish pupils' level of knowledge. The results have been varying. Of concern was not least the achievement of basic school pupils when it comes to reading skills. Their level in mathematics and science was around average for the participating countries. The Danish upper secondary education students did better in mathematics in a corresponding TIMMS-survey.

In order to maintain and develop a high level in the individual subjects, it is important that initiatives are taken both at central and at local level to assess the level of the teaching of the subjects. The development of a local evaluation culture is seen more and more clearly in the education system. The evaluations build on a target-oriented study of the pupils'/students' results and views of the education and teaching they receive. At the same time, a number of the Ministry's education orders require that pupils must be given the possibility to participate in the organisation and evaluation of the teaching.

With the establishment of the Danish Evaluation Institute in the middle of 1999, it is expected that a better picture will be provided of the quality of Danish courses of education and the teaching on the one hand and of the institutions' achievement of the targets set for the courses of education on the other hand. Through visits to the schools, the Ministry of Education wishes to continue to promote the local process and follow up on the evaluations that have been carried out so that the level of the teaching in the individual subjects can continue to be developed.

### **Progress report for the five general prerequisites/framework conditions**

This edition of "Quality that can be seen" shows that almost all Danish teachers have a formal qualification in education, and that almost all have a relevant occupational background, where this is required.

Furthermore, there seems to be a very positive attitude to in-service training among the teachers. The extent does however vary somewhat between the areas of education and the individual institutions and can therefore not be specified in more detail. There is however no doubt that in order to maintain and develop the subject-specific, pedagogical and management competencies it will be necessary to strengthen the development of the **qualifications of both school teachers and management**. A number of initiatives have been taken in this area, for instance the creation of a Master's programme in general upper secondary pedagogy and the agreement on the development of IT-competencies in the basic school. Furthermore, the teacher training programme and the professional postgraduate teacher training for teachers in upper secondary education have been amended in the last few years. Finally, the teachers' participation in innovation and development projects contributes to an upgrading of the participants' pedagogical qualifications. In the management area, an increasing number now also go for more formal management programmes in addition to the short management courses of a more introductory and ad hoc-related nature.

When it comes to **the pupils'/students' qualifications and motivation**, it turns out that the completion rate of students in upper secondary education is stable, and that it is increasing slightly in higher education.

Something which is characteristic of Danish pupils and students is that they to a very great extent have a job next to their studies. In the section on **support functions**, it can be seen that the extent of occupational employment largely depends on the state of the market and thus the possibilities of finding part-time employment. It is however only the students in upper secondary education with a lot of occupational work who experience that it affects their schooling. The effect which the work has for the pupils' and students' learning and subsequent integration into the labour market has however



not been examined in more detail. Similar studies have not either been carried out concerning the occupational work of students in higher education.

When it comes to the training of guidance counsellors, it turns out that the duration of this training in the different educational and guidance areas varies a lot, but that there are variations between the counties.

When it comes to the **financial and physical framework**, it is noted that the public expenditure on education makes up slightly more than 7% of the GDP. The proportion has been increasing slightly in the course of the 1990s. In an international perspective, this is a comparatively high proportion.

The growth has varied in the different areas. It has been most pronounced in higher education and not least in the adult education and continuing education and training areas, where we have seen a rather substantial growth. This has subsequently led to a change in the order of priorities in selected areas (AMU, non-residential folk high schools and open education).

It is characteristic that the expenditure on salaries makes up 71% of the total expenditure. Non surprisingly, the highest proportion is found in the basic school area (76%), and the lowest is found in the adult education and continuing education and training areas (60%).

When it comes to IT and materials etc., we have among other things looked at the number of pupils per computer and their access to the Internet. In these two areas, Denmark is well placed seen in an international comparison. A more recent analysis furthermore shows that approx. 94% of the municipal primary and lower secondary schools (*Folkeskoler*) are adequately covered by an IT-action plan. The computers are used broadly in the *Folkeskole*, albeit most at the highest form levels. A study carried out in 1999 shows that more than 50% of the teachers at the vocational colleges have a high profile when it comes to personal use of computers in connection with their work. It is however only approx. 20% of the teachers who more systematically see to it that the students use computers in connection with the teaching. There is therefore still a

need for initiatives which can shed a light on how and on which areas IT can with advantage be integrated into the teaching.

In order to further the process, a political consensus has been reached this year in the basic school area, which means that a budget of DKK 340 million will be allocated for IT-purposes. Similarly, the development programme for the upper secondary education of the future also has IT as an action area.

When it comes to **orientation towards continued development**, demands have been made in the *Folkeskole* area that action plans for the schools' activities should be formulated at municipal and school levels, which 67% of the municipalities already have or are about to have done. In other areas of education, a number of initiatives have been launched which on the one hand are to inspire for and strengthen the local development of systems for the work with quality development, and which on the other hand require the introduction of a procedure for quality development. The general characteristic features are dialogue and self-evaluation with focus on the process and the results of the teaching. The assessment of the effect of the initiatives will among other things appear from the evaluations which the Danish Evaluation Institute will be able to present in the coming years.

In the area of research, the establishment of the Danish University of Educational Studies (DPU) constitutes an innovation which is largely to promote research in new learning methods and pedagogical processes. Finally, the continuing education and training is strengthened through the Parliament's decision to establish centres for higher education (CVU's).

The establishment of Learning Lab Denmark in the middle of year 2000 is among other things to enhance the contact between businesses and universities. The initiative will create the framework for concrete experiments with new learning forms and contribute to promoting projects on how organisations and people develop new knowledge.

With regard to the extent of the internationalisation, it is not possible to give a precise picture. It can be seen that there is an increased participation in international projects, not least EU-projects at all levels. The establishment of the new information centre for international exchange (CIRIUS) in June 2000 joins three existing centres (ACIU, ICU and PIU) and parts of the Secretariat of the Danish Rectors' Conference together in one organisation. The new centre will be administering the EU-programmes, and it will contribute to promoting the international exchange of teachers and pupils/students.

# Litteraturliste

## **Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontors elektroniske medier:**

- Undervisningsministeriets lære- og praktikpladsstatistik.
- Undervisningsministeriets Nøgletalsdatabase.
- Undervisningsministeriets tværnsnitsmodeller.

## **Registeroplysninger/data**

- Undervisningsministeriets egne indberetninger.
- Den Koordinerede Tilmelding.
- Danmarks Statistik.
- INTE98, Danmarks Statistiks integrerede elevregister 1998.
- Databasen for integrerede offentlige regnskaber (DIOR), 1997.

## **Undervisningsministeriets publikationer m.m.**

- "Danskernes syn på skolen", 1995.
- "De studerendes indtjening. En analyse af indkomster 1993 til 1996", 1999.
- "Erhvervslærere i praktik", FoU nr. 1998:14.
- "Evaluering af htx-uddannelsen 1999". Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 26 1999.

- "Folkeskolen år 2000". Se [www.F2000.dk](http://www.F2000.dk).
- "I gang med F2000, Kvalitet og udvikling- forventninger og resultater", 1999
- HHx. Rapport fra en reformimplementering 1998.
- "Kvalitet der kan ses. Mål og rammevilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet", 1998.
- Kvalitet i uddannelsessystemet. 1998 bd. 1 og bd. 2.
- "Produktionsskoler, Den fri Ungdomsuddannelse, Erhvervsgrunduddannelsen, Uddannelses- og jobkvalificerende forløb", 1999.
- "På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler". 1999. Uddannelsesstyrelsen temahæfter nr. 25 1999.
- "Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt", 1999.
- Rapport til VEU-Rådet om voksen- og efteruddannelse, 2000.
- "Standarder og profiler - Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf", 1996.
- Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde. Temahæfte nr. 2. 1999
- "Tal der taler – Uddannelsesnøgletal 2000".
- "Teknisk skole - et godt tilbud". FoU nr. 1997:21.
- Uddannelse nr. 1, 1999, Undervisningsministeriets tidsskrift.
- Undervisningsministeriets Nyhedsbrev, 2000:8
- "Undersøgelse af IT i folkeskolen – Folkeskolen år 2000 – Fokuspunkt 4: Undervisningsmidler og skolebygninger", Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet.
- Uddannelsesstyrelsens brev til handelsskolerne af 9.6.1999

## Anden litteratur

- Andersen m.fl.: Unge i uddannelse - valg og vurdering af ungdomsuddannelserne 1997 (UTA).
- Brinkjær, U.: ”Hhx-elevs habitus og livsstil”. DPI 2000.
- "Danskernes læse-regne-færdigheder - udvalgte resultater", Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, 2000. Baseret på den danske deltagelse i »Second International Adult Literacy Survey« (SIALS).
- Dansk Arbejdsgiverforening, Uddannelse og arbejdsmarked nr. 24/2000.
- DPI, ”Matematik og naturvidenskab i folkeskolen – en international undersøgelse”, (1996). Baseret på undersøgelser af IEA The Third International Mathematics and Science Study (TIMMS).
- DPI, ”Matematik og naturvidenskab i ungdomsuddannelser – en international undersøgelse”, (1998). Baseret på undersøgelser af IEA The Third International Mathematics and Science Study (TIMMS).
- ”Erhvervsskolelærere: Profil og udviklingsbehov”, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, 1997.
- EU, ”Education across the European Union 1998”, Labour Force Survey
- Eurostat, Labour Force Survey, 1997
- Finanslov for finansåret 2000 (FL 2000).
- ”Gymnasium- & hf-elevs sundhedsvaner & livsstil 1996-97”, G.A. Nielsen, DIKE, 1998.
- Kvalitative og kvantitative evalueringer af PIU-ordningen, DEL 2000).
- ”Kriterier for kvalitet”, Evalueringscentret, bilag 9 til ”Kvalitet i uddannelsessystemet”, Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet og Finansministeriet, 1998.
- OECD ”Education at a Glance” 1998.

- ”Omstilling gennem projektarbejde I”, Center for Teknologistøttet Uddannelse, 1999.
- ”Oplæg til drøftelse af fremtidens vejledningsindsats”, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1998.
- Årsager til elevfrafald i praktiktiden inden for detailhandel. DMA 1999.

# Register over figurer og tabeller

## A. Uddannelse til alle

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
24	Tabel A1	Tilgang til ungdomsuddannelserne samt antal 15-19-årige, 1989-1998
24	Figur A1	Tilgangsudviklingen på ungdomsuddannelserne sammenholdt med antallet af 15-19-årige, 1989-1998 (indeks 1989=100)
25	Tabel A2	Samlet antal elever ved ungdomsuddannelserne, 1989-1998
25	Figur A2	Udviklingen i samlet antal elever på ungdomsuddannelserne, 1989-1998 (indeks 1989=100)
26	Tabel A3	Ungdomsuddannelser med individuelle forløb, 1996-1999
27	Tabel A4	Tilgangen til de videregående uddannelser, 1989-1998
27	Tabel A5	Antal studerende på de videregående uddannelser, 1989-1998
28	Figur A4	Udviklingen i det samlede antal studerende ved de videregående uddannelser, 1989-1998 (indeks 1989=100)
29	Figur A5	Samlet uddannelsesprofil, 1998
30	Figur A6	Antal indgåede uddannelsesaftaler, 1993-1999
31	Figur A7	Antal praktikpladssøgende, 1993-1999 (glidende gennemsnit over seks måneder)
32	Figur A8	Antal skolepraktikelever, 1993-1999 (glidende gennemsnit over seks måneder)

## B. Højt fagligt niveau i undervisningen

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
41	Figur B1	Scorer for de 13-åriges matematikfærdigheder, udvalgte OECD-lande
42	Figur B2	Scorer i matematik- og naturvidenskabsfærdigheder på <u>alment niveau</u> for elever på sidste år af en ungdomsuddannelse, ud-



43	Figur B3	valgte OECD-lande Scorer for matematik- og fysikfærdigheder på <u>højt niveau</u> for elever på sidste år af en ungdomsuddannelse, udvalgte OECD-lande
----	----------	---

### C. Sammenhæng i uddannelsessystemet

<i>Side</i>	<i>Tabell/Figur</i>	<i>Titel</i>
47	Figur C1	Andel af unge, der efter grundskolen forventes at fortsætte i andre uddannelser, 1989-1998
48	Tabel C1	Andel af unge, der efter en almen- eller erhvervsgymnasial uddannelse fortsætter i andre uddannelser, 1989-1998
50	Tabel C2	Optaget på de videregående uddannelser, fordelt på hovedtyper, 1995-1999 (absolut og indeks 100=1995)
51	Figur C2	Udviklingen i antal ansøgere og antal optagne på de videregående uddannelser, sammenholdt med antallet af henholdsvis 20-24-årige og 25-29-årige, 1995-1999 (indeks 1995=100)
51	Figur C3	Procentvis opgørelse af antallet af optagne i forhold til ansøgere, fordelt på de videregående uddannelsers hovedgrupper, 1995-1999
52	Figur C4	Optagelses- og afvisningsfrekvens for de videregående uddannelser, 1995-1999

### D. Højt uddannelseniveau

<i>Side</i>	<i>Tabell/Figur</i>	<i>Titel</i>
58	Tabel D1	Befolkningen (15-69-årige), procentvist fordelt efter højeste fuldførte uddannelse, 1989-1998.
58	Figur D1	Befolkningens højeste fuldførte uddannelse, fordelt på køn i 1989, 1994 og 1999.
59	Figur D2	Kønsopdelt uddannelsesprofil 1998, drenge (blå) og piger (rød)
60	Figur D3	Højeste fuldførte uddannelse i udvalgte EU-lande, 25-59-årige, 1997
61	Tabel D2	Forventet samlet uddannelsestid for elever, der starter i 1. klas-

		se, fordelt på køn, 1989-1998
62	Figur D4	30-årige, fordelt efter højeste fuldførte uddannelse 1998
63	Figur D5a	Læsning
64	Figur D5b	Dokumentforståelse
64	Figur D5c	Regning

### **E. Vækst og udvikling**

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
67	Figur E1	Procentvis ledighed, fordelt på uddannelsesniveau, 1989- 1998
68	Figur E2	Procentvis ledighed, fordelt på kandidatuddannelser, 1992-1998
68	Figur E3	Procentvis ledighed, fordelt på udvalgte mellemlange videregående uddannelser, 1992-1999
72	Tabel E2	Andel elever, der overgår til ”omverden” efter fuldført eller afbrudt uddannelse, fordelt efter uddannelsesniveau og køn, 1998

### **F. Ressourcerne skal udnyttes effektivt**

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
76	Figur F1	Gennemsnitlig gennemførelsestid i antal år på videregående uddannelser, 1989-1998
77	Tabel F1	Gennemsnitlig afbrudstid i antal år, fordelt efter uddannelsesniveau, 1989-1998
78	Tabel F2	De studerendes uddannelsesmæssige baggrund ved start på de videregående uddannelser i 1998
80	Tabel F3	Gennemsnitlig alder ved påbegyndelse af ungdomsuddannelse, fordelt på køn, 1989-1998
81	Tabel F4	Gennemsnitlig alder ved påbegyndelse af videregående uddannelse, fordelt på køn, 1989-1998
82	Tabel F5	Undervisningsministeriets udgifter til de videregående uddannelser pr. studenterårsværk (i 1.000 kr.), 1994-1998, 1998-priser
83	Figur F2	Indekseret udgiftsudvikling, faste priser, 1994-1998

		(1994=100)
84	Tabel F6	”Elev/lærerratio” opgjort for folkeskolen, de frie grundskoler, almengymnasiale, merkantile- og tekniske uddannelser, 1989-1998

### **G. Motivation for fortsat uddannelse**

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
86	Tabel G1	Overgangsfrekvenser mellem forskellige niveauer i uddannelsessystemet, kvinder, 1998
87	Tabel G2	Overgangsfrekvenser mellem forskellige niveauer i uddannelsessystemet, mænd, 1998
88	Figur G1	Medianventetid i antal år efter de almen- og erhvervgymnasiale uddannelser før fortsættelse på anden uddannelse, 1998
92	Tabel G3	Årselever/studenterårsværk, 1993-1999
93	Figur G2	Fordelingen af aktivitet i voksen- og efteruddannelse, 1999
94	Figur G3	Aktivitetsudviklingen for udvalgte voksenuddannelses tilbud, 1993-1999 (indeks 1993=100)

### **I. Kvalificerede og motiverede elever og studerende**

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
112	Tabel I1	Fuldførelses-procenter i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, 1989-1998
112	Figur I1	Udviklingen i fuldførelsesprocenten på de gymnasiale ungdomsuddannelser, 1980-1998
113	Tabel I2	Fuldførelse på bachelor- og kandidatuddannelserne, 1998
114	Tabel I3	Fuldførelse på de korte videregående uddannelser, 1998
115	Tabel I4	Fuldførelse på de mellemlange videregående uddannelser, 1998
117	Figur I2	Fuldførelsesprocenter for almengymnasiale uddannelser og hf, fordelt efter køn, 1989-1998

### **K. Økonomiske og fysiske rammer**

<i>Side</i>	<i>Tabel/Figur</i>	<i>Titel</i>
129	Tabel K1	Generelt ressourceforbrug på de enkelte uddannelsessektorer

		(mia. kroner, 1998-priser)
130	Figur K1	Udgiftsudviklingen, fordelt efter uddannelsessektor, 1989-1998 (1998-priser), indeks 1989=100
130	Figur K2	Den samlede procentvise stigning i udgiftsniveauet fra 1989 til 1998 (1998-priser)
131	Tabel K2	Uddannelsesudgifter som andel af BNP, 1989-1998 (mia. kroner, årets priser)
131	Tabel K3	Ressourceforbruget til uddannelsessektoren, opdelt på to centrale funktioner (mio. kr., procentvis andel), 1997
132	Tabel K4	Udgifter til voksen- og efteruddannelse, 1993-1999 (mio. kroner, årets priser)
133	Figur K3	Fordelingen af udgifter til voksen- og efteruddannelse, 1999
134	Figur K4	Udgiftsudvikling for udvalgte voksen- og efteruddannelsesområder, 1993-1999 (indeks 1993=100, omregningsfaktor: Kommunal p/l)
135	Figur K5	Elever (grundskole og gymnasium) pr. computer. Top 10, 1998
137	Figur K6	Grundskolernes adgang til Internettet, 1998

#### **L. Støttefunktioner**

<i>Side</i>	<i>Tabell/Figur</i>	<i>Titel</i>
140	Tabel L1	Omtrentlige lønudgifter til de danske vejledningsordninger (mio. kroner – afrundede tal)
141	Tabel L2	Eksempler på de grundlæggende vejlederuddannelsers timeomfang
142	Figur L1	Bruttoindkomstens sammensætning fra 1993 til 1996, opgjort for 15-29-årige studerende ved en ulønnet uddannelse
143	Figur L3	Disponibel indkomst for de respektive grupper
145	Tabel L4	Godtgørelsesudgifter 1993-1999 (mio. kroner, årets priser)
145	Figur L2	Relativ udvikling i godtgørelsesudgifter, omregningsfaktor: kommunal p/l, (indeks 1994=100)

Publikationen „Kvalitet der kan ses“ er et første forsøg på at belyse kvaliteten i hele det danske uddannelsessystem. Til dette formål er der inddraget en række forskellige aspekter, der hver for sig og tilsammen bidrager til at tegne et billede af kvaliteten i systemet. Publikationen angiver ikke nogen samlet „karakter“ for uddannelsessystemets kvalitet. Dette er hverken muligt eller ønskeligt. Hovedformålet er at skabe et grundlag for fortsatte forbedringer, så uddannelsessystemet kan følge med og tilpasse sig samfundets behov og udvikling.

I publikationen fokuseres på syv overordnede målsætninger:

- uddannelse til alle
- højt fagligt niveau i undervisningen
- sammenhæng i uddannelsessystemet
- højt uddannelsesniveau
- vækst og udvikling
- ressourcerne skal udnyttes effektivt
- motivation for fortsat uddannelse

Målsætningerne suppleres af fem overordnede forudsætninger/rammevilkår:

- kvalificerede og motiverede lærere og ledere
- kvalificerede og motiverede elever og studerende
- udviklingsorientering
- økonomiske og fysiske rammer
- støttefunktioner

