

Til
FastholdelsesTaskforcen
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

Dokumenttype
Rapport

Dato
September, 2016

MODELSKOLERAPPORT EVALUERING AF IND- SATS PÅ MODELSKOLER



**MODELSKOLERAPPORT
EVALUERING AF INDSATS PÅ MODELSKOLER – EN DEL
AF FASTHOLDELSESTASKFORCENS INDSATS**

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING	1
2.	INDLEDNING	3
2.1	Baggrund	3
2.2	Formål med evaluering af modelskoleindsatsen	4
2.3	Kort beskrivelse af modelskoleindsatsen	4
2.4	Metode og datagrundlag	6
2.4.1	Effektevaluering	6
2.4.2	Virkningsevaluering	8
2.5	Læsevejledning	9
3.	ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ FASTHOLDELSE	11
3.1	Formålet med effektanalysen	11
3.2	Fremgangsmåde	12
3.2.1	Model A – sammenligning på tværs af skoler i første indsatsår (tværsnitstilgang)	14
3.2.2	Model B – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed effects-tilgang)	15
3.2.3	Model C – sammenligning af alle skoler i alle år (difference in difference-tilgang)	16
3.2.4	Datagrundlag	16
3.3	Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen	17
3.3.1	Grundforløbsstruktur	17
3.3.2	Hovedområder	17
3.3.3	Adgangskrav	18
3.4	Resultater	18
3.4.1	Effekt af den samlede modelskoleindsats	19
3.4.2	Udviklingen i effekten over tid	21
3.4.3	Effekt af de pædagogiske værktøjer	21
3.4.4	Effekter på samlet frafald på tværs af subgrupper	23
3.5	Delkonklusion	25
4.	VIRKNINGSEVALUERING	26
4.1	Resultater af indsatserne	31
4.1.1	Analyse af målopfyldelse	31
4.1.2	Elevers og underviseres oplevelse af de pædagogiske værktøjer	35
4.1.3	Andre forhold med mulig betydning for de positive fastholdelseseffekter på modelskolerne	36
4.2	Faktorer, der påvirker sammenhængen mellem aktiviteter, resultater og effekter	37
4.2.1	Forberedelse af indsats og implementering	38
4.2.2	Skolernes oplevelse af udbyttet af kompetenceudviklingen	40
4.2.3	Implementering i praksis	42
4.3	Delkonklusion	44
4.3.1	Kan effekterne tilskrives indsatsen?	45
4.3.2	Hvilke faktorer har betydning for fastholdelseseffekten?	46
4.3.3	EUD-reformens betydning for indsatsens virkning	47
5.	KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	50
5.1	Konklusioner	50
5.2	Perspektivering, anbefalinger og opmærksomhedspunkter	51

BILAG

Bilag 1

Metode og datagrundlag

1. SAMMENFATNING

I denne evalueringsrapport præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) evalueringen af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats på modelskoler.

Rapporten er udarbejdet i august-september 2016 og indgår som et element i den samlede evaluering af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling ved Aarhus Universitet gennemfører efter opdrag fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Evalueringen er en kombineret effekt- og virkningsevaluering. Formålet med den kvantitative effektanalyse er at undersøge, om den samlede modelskoleindsats har en signifikant¹ positiv effekt på fastholdelsen af grundforløbs elever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe² på modelskolerne. I den kvalitative virkningsevaluering er formålet dels at undersøge, om eventuelle fastholdelseseffekter på modelskolerne kan tilskrives indsatsen, dels at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af værktøjet der kan bidrage til at forklare mulige fastholdelseseffekter.

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål, som ønskes besvaret med afsæt i virkningsevalueringen, er, om eventuelle fastholdelseseffekter på modelskolerne kan tilskrives indsatsen. I forlængelse heraf vurderes det, hvilke betingende faktorer der har været særligt væsentlige for realiseringen af de identificerede fastholdelseseffekter, herunder mulige mangler i forandringsteorien.

Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen gennemførte i perioden 2013-2016 et samarbejde med ti skoler om forbedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløb rettet mod dels de pædagogiske ledere, dels kompetenceudviklingsforløbene Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning, Progressiv læring og/eller Den sproglige dimension rettet mod undervisere på grundforløbet. Den sproglige dimension evalueres ikke i nærværende rapport, da værktøjet kun er implementeret på én modelskole. Forløbene på de ni skoler, der indgår i evalueringen, har haft en varighed på 2-2½ år, mens forløbet på den sidste skole har haft en varighed på et år³.

Effektanalysen viser, at den samlede indsats på modelskolerne har en signifikant positiv effekt på fastholdelse af elever inden for de første tre måneder af grundforløbet, hvor der almindeligvis ses et relativt stort frafald på erhvervsskolernes grundforløb⁴. Når der skelnes mellem de tre pædagogiske værktøjer, som indgår i analysen, ses det, at Helhedsorienteret undervisning har en lidt større effekt på fastholdelsen end Motivationspædagogik og Progressiv læring. Men det ses også, at alle tre værktøjer har positive fastholdelseseffekter for elever i målgruppen såvel som grundforløbs elever generelt.

Effektanalysen viser desuden, at fastholdelseseffekten er større i 2015 og 2016 end i 2014.

Virkningsevalueringen styrker grundlaget for at konkludere, at de fundne fastholdelseseffekter kan tilskrives modelskolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen. På baggrund af virkningsevalueringen vurderer evaluator, at den signifikante positive effekt på fastholdelse både skal tilskrives undervisernes anvendelse af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer, den særlige tilret-

¹ At effekten er signifikant betyder, at der er usandsynligt at resultatet er fremkommet ved en tilfældighed, dvs. uafhængig af FastholdelsesTaskforcens indsats.

² Målgruppen udgøres af unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund på erhvervsskolernes grundforløb.

³ Her er tale om den skole, som har implementeret Den sproglige dimension. Skolen har ikke modtaget den fulde modelskoleindsats, men er "mini-modelskole". De deltagende pædagogiske ledere på den pågældende skole har modtaget en indsats af en tredjedel varighed set i forhold til deltagende pædagogiske ledere på de øvrige modelskoler.

⁴ "Relativt stort" betyder i denne sammenhæng, at frafaldet på grundforløbets første tre måneder er stort set i forhold til frafaldet senere på grundforløbet og på hovedforløbet.

telæggelse af kompetenceudviklingen med vekslen mellem seminarer og træning i praksis og en generel øget motivation for at arbejde med fastholdelse som følge af indsatsen.

Sammenfattende vurderes det, at følgende faktorer har været centrale for at afstedkomme de ønskede ændringer af underviserpraksis:

- At ledelsen har fokus på at inddrage de involverede medarbejdere i forberedelsen af kompetenceudviklingsforløbet.
- At skolen deltager med en gruppe undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima⁵.
- At underviserne oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant og anvendeligt, hvilket blandt andet er opnået ved en god balance mellem seminarer og træning i praksis.
- At der er vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering ved synligt at italesætte indsatsens mål og sikre ressourcer til at udvikle organisatoriske støtteredskaber.
- At skolens topledelse har et vedvarende strategisk fokus og en forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries.

Som supplement til ovennævnte skolespecifikke faktorer vurderes det, at FastholdelsesTaskforcens implementeringsstøtte har været en drivkraft for skolernes forankring af indsatsen.

Et forhold nævnes på tværs af skoler som en barriere for implementeringen. Undervisere på de ti modelskoler peger på, at manglende prioritering af tid til at afprøve og omsætte viden i praksis hæmmer implementeringen og undervisernes mulighed for fuldt ud at realisere potentialerne af de pædagogiske værktøjer.

⁵ Overførsel af det lærte fra læringssituationen til en anden situation kalder vi transfer. Transfer defineres – som alle centrale pædagogiske begreber – noget forskelligt i forskellige sammenhænge. Der er imidlertid enighed om, at anvendelse af det lærte er det centrale. Se eksempelvis Wahlgren, B (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde.

2. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll resultaterne af evalueringen af den samlede modelskoleindsats, som er en del af FastholdelsesTaskforcens indsats.

Rapporten er en del af en række evalueringsrapporter, der indgår i evalueringen af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling gennemfører efter opdrag af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i perioden 2013 – 2017⁶. Denne rapport skal derfor ses i sammenhæng med de værktøjsspecifikke evalueringer og den samlede slutevaluering⁷.

Rapporten er primært skrevet til ministeriets FastholdelsesTaskforce samt modelskolerne. Derudover vurderes det, at de konklusioner, der drages i rapporten, har relevans på et politisk niveau, for erhvervsskoler generelt, leverandører af efter- og videreuddannelse og bevillingsgiverne/satspuljekredsen.

2.1 Baggrund

Næsten halvdelen af alle unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse, afbryder uddannelsen. Frafaldet sker oftest tidligt på uddannelsens grundforløb og er særligt stort blandt drenge, elever med anden etnisk baggrund end dansk og elever fra uddannelsesfremmede hjem.

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt satspuljeprosjekt forankret i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Det overordnede formål med taskforcens indsatser er at give erhvervsskolerne et kvalitetsløft og dermed bidrage til, at flere unge påbegynder og gennemfører en erhvervsuddannelse. Målgruppen udgøres af unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund på erhvervsskolernes grundforløb.

Grundtanken bag FastholdelsesTaskforcens indsatser er, at praksisnær kompetenceudvikling af undervisere og pædagogiske ledere kan afstedkomme det ønskede kvalitetsløft af undervisningen så flere elever motiveres og dermed fastholdes på grundforløbet. Dette bygger på erfaringer fra Fastholdelseskaravanen⁸. Gennem indsatsperioden har taskforcen ydet rådgivning om og igangsat specifikke kompetenceudviklende indsatser, som har haft til formål at tilføre skolerne viden om og erfaring med konkrete pædagogiske redskaber og metoder, som forventes at styrke undervisningskvaliteten og dermed fastholdelsen. Et nationalt konsulentkorps i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har tilrettelagt indsatserne sammen med skolerne, mens de konkrete kompetenceudviklingsforløb er gennemført af eksterne specialister.

Taskforcens samarbejde med de deltagende skoler er organiseret i to spor, hvor modelskolerne modtager en mere intensiv og omfangsrig indsats end implementeringsskolerne⁹. Både for modelskoler og implementeringsskoler er der fokus på at styrke kvaliteten af undervisningen gennem kompetenceudvikling af hele eller dele af undervisergruppen, og for modelskoler er der desuden fokus på at styrke det pædagogiske lederskab på skolerne gennem kompetenceudvikling af de involverede pædagogiske ledere. Pædagogisk ledelse er de seneste 5-10 år blevet et fokusområde på erhvervsskolerne. Forskning peger på, at styrket pædagogisk ledelse – sammen med andre

⁶ Oprindeligt var projektperioden 2014-2016, men i foråret 2016 blev det besluttet at forlænge perioden, så indsatsen løber til foråret 2017.

⁷ Rambøll er ansvarlig for nærværende rapport, NCK har udarbejdet skolenotater på baggrund af casebesøg på skoler med Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring, som nærværende rapport baserer sig på.

⁸ Fastholdelseskaravanen formål var at øge særligt etniske minoritetsunges motivation for at vælge en erhvervsuddannelse og at øge deres fastholdelse på erhvervsuddannelserne. Fastholdelseskaravanens tilbud til erhvervsskoler omfattede bl.a. kompetenceudvikling af undervisere, pædagogiske metoder, intensiv læring, etablering af lektiehjælp og mentorordninger mm.

⁹ Implementeringsskolerne modtager en kompetenceudviklende indsats rettet mod underviserne på udvalgte afdelinger af en varighed på ca. et år.

indsatser – kan bidrage positivt til at udvikle kvaliteten af undervisningen og øge fastholdelsen af elever¹⁰.

Ti erhvervsskoler indgår i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen som modelskoler. Skolerne er inddelt i tre grupper, der over en periode på ca. 2 – 2½ år modtager taskforcens kompetenceudviklende indsats rettet mod en eller flere grundforløbsafdelinger samt de pædagogiske ledere¹¹ på de deltagende afdelinger.

Der er afsat 43 mio. kr. til FastholdelsesTaskforcens samlede indsats, som indsatsen på modelskoler er en del af. Indsatsen løber i perioden 2013–2017.

2.2 Formål med evaluering af modelskoleindsatsen

Evalueringen af den samlede modelskoleindsats har tre formål.

For det første er målet at opnå viden om, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af undervisere og ledere på modelskolerne har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af grundforløbs-elever på samtlige modelskoler. Dette sker gennem en effektevaluering.

Med baggrund i effektevalueringen gennemfører evaluator *for det andet* en virkningsevaluering. Formålet med denne del af evalueringen er at afdække, hvilke betingende faktorer der virker fremmende eller hæmmende på indsatsens effekt på fastholdelsen. Der skelnes mellem faktorer knyttet til indsatsernes pædagogiske og didaktiske indhold, faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatserne og faktorer i omverdenen (fx EUD-reformen).

Med afsæt i effektevalueringen og virkningsevalueringen er sigtet, *for det tredje*, at udarbejde konkrete forslag til, hvordan skolerne kan styrke indsatsens bæredygtighed efter samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen er ophørt. Forslagene er henvendt til de ti modelskoler, men vil også have relevans for skoler, der påtænker at igangsætte kompetenceudviklingsforløb for en større gruppe undervisere og/eller pædagogiske ledere.

2.3 Kort beskrivelse af modelskoleindsatsen

Formålet med den samlede modelskoleindsats er at øge fastholdelsen af elever i taskforcens målgruppe gennem en helhedsorienteret indsats over ca. to år. Indsatsen består dels af et samtidigt kvalitetsløft af det pædagogiske lederskab og undervisningen på grundforløbet gennem anvendelse af specifikke pædagogiske metoder, dels af fortløbende støtte til implementering og forankring af et praksisnært pædagogisk lederskab og motiverende og engagerende undervisning. Forandrings-teorien for indsatserne målrettet modelskolerne (figur 2-1) illustrerer de forventede sammenhænge mellem de aktiviteter, der gennemføres for at skabe de ønskede resultater.

¹⁰ I forskningskortlægning om pædagogisk ledelse gennemført af Rambøll og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning (2014) identificeres en række internationale studier, hvor ungdomsuddannelsesområdet udgør skolekonteksten. Danmarks Evalueringsinstitut har i 2014 gennemført en evaluering af pædagogisk ledelse på erhvervsskolerne i 2014.

¹¹ Pædagogisk leder er i denne sammenhæng den nærmeste leder til underviserne på deltagende grundforløbsafdelinger.

Figur 2-1: Grundantagelse for modelskoleindsats



Som det fremgår af figuren, forventes kompetenceudviklingen af undervisere at påvirke undervisningens kvalitet og fastholdelsen direkte, mens kompetenceudviklingen af de involverede pædagogiske ledere forventes at påvirke undervisningens kvalitet og herigennem fastholdelsen af elever indirekte. Antagelsen er, at ledere gennem en praksisnær og reflekteret ledelsespraksis kan bidrage til undervisernes anvendelse af de pædagogiske værktøjer samt forankring og spredning af disse på skolen. Denne antagelse bygger på erfaringer fra Fastholdelseskaravanen.

Kvalitetsløftet af det pædagogiske lederskab sker gennem kompetenceudvikling af lederne i pædagogisk ledelse. Kompetenceudviklingen består af undervisning i metoder og redskaber, der skal gøre lederne i stand til at sætte og kommunikere tydelige mål og strategisk retning, agere som synlige rollemodeller over for undervisere og elever, indgå i en anerkendende dialog med undervisere om undervisningsplanlægning og valg af pædagogiske og didaktiske metoder og redskaber samt give underviserne sparring, feedback og supervision. Derudover er sparring med andre pædagogiske ledere (træning i praksis) en central del af kompetenceudviklingen i pædagogisk ledelse. Det er hensigten, at det pædagogiske lederskab skal kombinere en målstyret tilgang med en ressourceorienteret og anerkendende ledelsesstil, hvor den pædagogiske leder, ved at være til stede i undervisningen, kan coache og give tydelig feedback til underviserne og fremadrettet indgå i planlægningen og prioriteringen af det pædagogiske arbejde.

Kvalitetsløftet af undervisningen sker gennem undervisning i og afprøvning af et til to pædagogiske værktøjer på hver skole. De fire pædagogiske værktøjer, som indgår i taskforcens indsatser, er specielt målrettet taskforcens målgruppe af elever med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund. Kompetenceudviklingen af underviserne er tilrettelagt som seminarer, træning i praksis (med og uden supervision fra de specialister, der underviser i værktøjerne) og kollegial supervision.

De fire værktøjer er:

- Motivationspædagogik
- Helhedsorienteret undervisning
- Progressiv læring
- Den sproglige dimension.

Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring er hver implementeret på fire modelskoler, mens Den sproglige dimension er implementeret på en enkelt modelskole. Tre modelskoler har implementeret to værktøjer, mens de øvrige har implementeret et værktøj.

Samtlige modelskoler har afsluttet kompetenceudviklingen af ledere og undervisere. Seks modelskoler har forlænget samarbejdsaftalen med FastholdelsesTaskforcen. I den forlængede indsatsperiode modtager de pågældende skoler støtte af taskforcens konsulenter til forankring og spredning af indsatsen.

2.4 Metode og datagrundlag

Evalueringsdesignet kombinerer en registerbaseret effektanalyse med en virkningsevaluering. Disse tilgange uddybes nedenfor. Figur 2-2 nedenfor giver et overblik over de datakilder, som henholdsvis effektanalysen og virkningsevalueringen bygger på, samt hvilke undersøgelsesspørgsmål de forskellige datakilder belyser.

Figur 2-2: Evalueringsens datakilder og undersøgelsesspørgsmål



2.4.1 Effektevaluering

Formålet med effektevalueringen er at undersøge, om modelskoleindsatsen har en positiv, signifikant effekt på fastholdelsen af grundforløbs elever i målgruppen. Effektevalueringen bygger på et **kvasi-eksperimentelt evalueringsdesign**. Denne type design er kendetegnet ved, at der etableres en sammenligningsgruppe af individer, som ikke har modtaget indsatsen, efter indsatsen er påbegyndt. Til forskel fra et egentligt eksperimentelt design er fordelingen af skoler (og dermed elever) til henholdsvis indsatsgruppen og sammenligningsgruppen ikke tilfældig. Dette skyldes FastholdelsesTaskforcens ambition om at indgå samarbejde med skoler, som vurderes at have særligt behov for at styrke fastholdelsen af elever på grundforløbene¹². Den ikke-tilfældige udvælgelse af indsatskoler betyder, at der sandsynligvis vil være visse forskelle på både elev-, indgangs- og skoleniveau, som kan tænkes at påvirke sandsynligheden for frafald. Med henblik på at håndtere disse forskelle og give det mest retvisende billede af indsatsens effekt er der etableret flere forskellige sammenligningsgrupper (udfybes i kapitel 3).

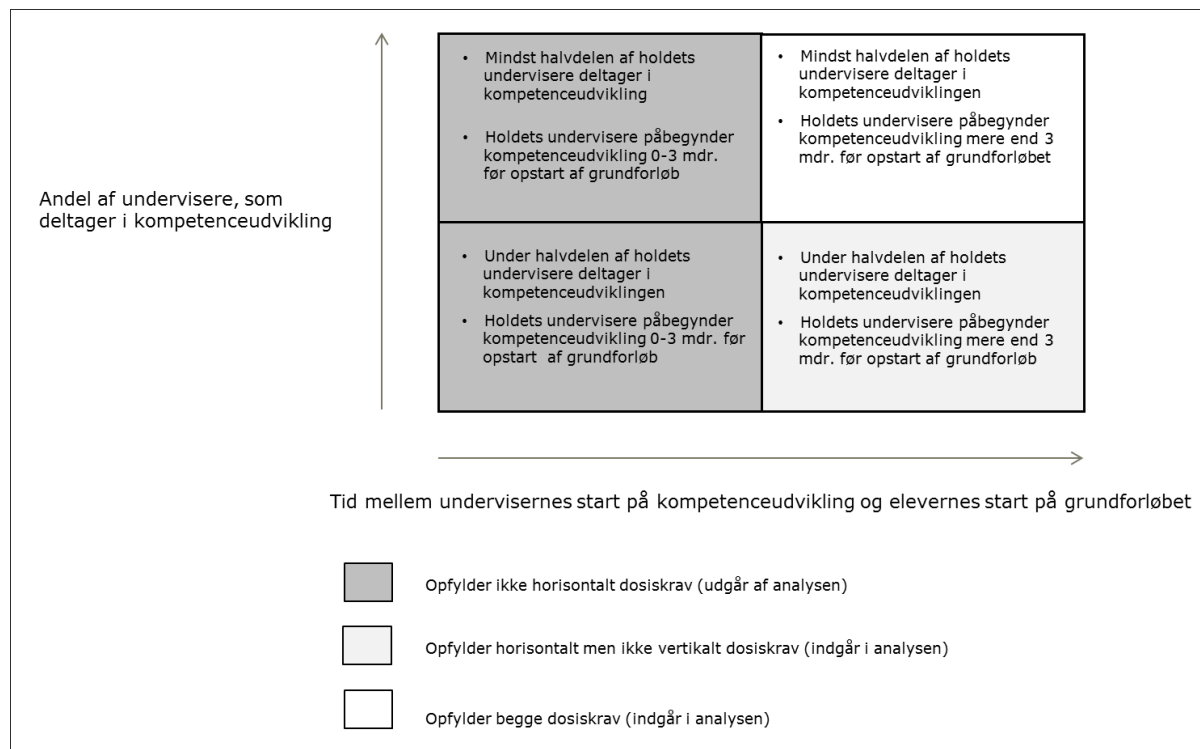
I effektanalysen benyttes et omfattende datagrundlag, der dækker alle elever på alle erhvervsskoler i år 2012, 2013, 2014, 2015 og første halvdel af 2016¹³, samt statistiske metoder (fx propensity score matching og regressionsanalyse), som gør det muligt at kontrollere for disse forskelle.

¹² Udvalgelsen af skoler er sket efter to modeller. Både modelskoler og implementeringsskoler er udvalgt på grund af udfordringer i relation til fastholdelse, men graden af frivillighed i relation til deltagelse har været forskellig. Modelskolerne er blevet udvalgt af FastholdelsesTaskforcen på baggrund af særligt højt frafald på grundforløbene og en stor andel elever i taskforcens målgruppe. Der har været en tæt dialog mellem taskforcen og modelskoler om deltagelse. Implementeringsskolerne har på linje med en række andre skoler fået tilbud om at deltage, og det har været op til den enkelte skole at træffe afgørelse om deltagelse.

¹³ For 2012 har vi dog kun data om de elever, som startede på grundforløbet tidligst i august.

Eleverne i indsatsgruppen er identificeret ved hjælp af holdnumre fra erhvervsskolernes fælles administrative system, EASY A. Holdnumrene er indsamlet ved at sende en kravspecifikation til de ti deltagende skoler, som har implementeret indsatsen. For hvert grundforløbshold, som på daværende tidspunkt havde modtaget indsatsen, har skolens tovholder afgivet oplysninger om flere forhold, som er anvendt til at beregne et såkaldt dosismål. Dosismålet angiver styrken af den påvirkning, som eleverne er udsat for. Kun elever, som har modtaget indsatsen fra starten af deres grundforløb og fra mindst halvdelen af deres undervisere, indgår i indsatsgruppen. I figur 2-3 nedenfor gives en oversigt over hvilke elevgrupper, der henholdsvis indgår i analysen og udgår pga. for lav dosis.

Figur 2-3: Oversigt over elevgrupper, som indgår/ikke indgår i analysen



I boks 2-1 nedenfor beskrives det anvendte dosismål og rationalet bag nærmere.

Boks 2-2-1: Om dosismål

Dosismålet inddrager både en horisontal dimension (tid mellem undervisernes start på kompetenceudvikling og elevernes opstart på grundforløb) og en vertikal dimension (andel af holdets undervisere, som deltager i kompetenceudvikling).

Det er nødvendigt at inddrage den horisontale dimension af flere grunde. Dels udrulles indsatsen løbende og er derfor "ude af takt" med holdopstart på grundforløbet, dels er data indsamlet samtidig med implementeringen af indsatsen. Dette betyder, at nogle hold ved opstart på grundforløbet vil modtage undervisning fra undervisere, som kort tid forinden har påbegyndt kompetenceudvikling, mens andre hold vil modtage undervisning fra undervisere, som er længere i forløbet eller har afsluttet det. Det andet forhold betyder, at dele af evalueringens datagrundlag er indsamlet før indsatsens afslutning. Fordi alle hold og elever i indsatsgruppen ikke modtager lige stor dosis, er det nødvendigt at kontrollere for styrken af påvirkningen i analysen. Dette gøres ved at inddrage tid mellem undervisernes opstart på kompetenceudvikling (første seminar) og den enkelte elevs opstart på grundforløbet (dette løser desuden det analytiske problem, at nogle elever skifter grundforløb undervejs – den startdato, der anvendes, er startdato på det hold, som modtager indsatsen). Dosismålet skelner mellem elever, hvis undervisere har påbegyndt kompetenceudvikling 0-3 mdr. og mere end 3 mdr. før elevens opstart på grundforløbet.

Den vertikale dimension af dosis (andel af holdets undervisere som deltager i kompetenceudvikling) inddrages for at sikre et mindstemål af påvirkning. Der skelnes mellem elever og hold, hvor mindst halvdelen af underviserne har deltaget i FastholdelsesTaskforcens kompetenceudvikling, og elever og hold, hvor under halvdelen af underviserne har deltaget. Dog indgår sidstnævnte også i analysen med henblik på at få et større datagrundlag.

Den potentielle effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser estimeres gennem regressionsanalyser (uddybes i kapitel 3 samt bilag 1).

2.4.2 Virkningsevaluering

Som led i virkningsevalueringen er der anvendt forskellige metoder og indsamlet forskellige typer af data. Hver metode har genereret viden om et eller flere forhold relateret til implementering og virkning af indsatsen.

Casestudier

I løbet af todages casebesøg (et enkelt blev gennemført på en dag) er der gennemført fokusgruppeinterviews med pædagogiske ledere, undervisere og elever, observiews¹⁴ i undervisningen og i nogle tilfælde enkeltinterview med den underskrivende leder. Fokusgruppeinterviewene med ledere og undervisere er anvendt til at indsamle viden om forhold på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau med betydning for *transfer* og dermed for undervisernes udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen. Fokusgruppeinterviews med elever og observiews i undervisningen giver primært viden om, hvorvidt underviserne anvender de pædagogiske værktøjer, og om de dermed formår at motivere en differentieret elevgruppe. I fokusgruppeinterviewet har der typisk deltaget 8 elever, mens interviewene med undervisere og uddannelsesledere som hovedregel er foregået i lidt mindre grupper med 4-6 deltagere.

Boks 2-2: Program for casebesøg - eksempel

Dag 1	Dag 2
- Interview med underskrivende leder og tovholder (1½-2 timer) - Observation af undervisning i afdeling X	- Observation af undervisning i afdeling Y (1½ time) - Fokusgruppeinterview med elever i afdeling Y

¹⁴ Obserview er observation af undervisningssituationen og korte, situationelle interview med elever og undervisere.

(1½ time) • Fokusgruppeinterview med elever i afdeling X (1 time) • Fokusgruppeinterview med undervisere i afdeling X (1½ time)	(1 time) • Fokusgruppeinterview med undervisere i afdeling Y (1½ time) • Fokusgruppeinterview med uddannelsesledere på tværs af deltagende afdelinger
---	---

Planlægningen af programmet for casebesøgene er foregået i et tæt samarbejde med skolens tovholder med afsæt i ovenstående skabelon. Det er i praksis skolens tovholder, der har udvalgt hvilke hold, undervisere og ledere, der har været genstand for observation og deltaget i interview.

Selvevaluering

Alle skoler har i løbet af deres samarbejde med FastholdelsesTaskforcen gennemført selvevalueringer, der indsendes til evaluator i starten, halvvejs og ved slutningen af forløbet. Selvevalueringen er udarbejdet i fast definerede skemaer, som har dannet udgangspunkt for tovholder, ledelses- og evt. underviserrepræsentanters fælles refleksion og dialog om indsatsens implementering og virkning på skolen.

Formålet med selvevalueringen er todelt. Evaluator har lagt op til, at den anvendes formativt, dvs. som reflektivt og fremadrettet værktøj for skolerne, og for det andet, at den anvendes summativt, dvs. til systematisk indsamling af data om fremdrift, udfordringer, læring og programfidelitet¹⁵. Det er i sin egenskab af summativt dataindsamlingsværktøj, at selvevalueringen indgår i evalueringen af modelskoleindsatsen.

I forbindelse med nærværende evaluering af modelskolesamarbejdet har evaluator supplerende foretaget en rundspørge blandt tovholdere på modelskolerne om brugen og udbyttet af at arbejde med selvevalueringer.

Skolenotater

På baggrund af casestudier og selvevalueringer er der undervejs i forløbet udarbejdet skolenotater til hver enkelt modelskole. Formålet med skolenotater har været at sikre fremdriften i henhold til aftaler og planlægning, og har dermed fungeret som arbejdsredskab for FastholdelsesTaskforcen og den enkelte skole. Skolenotaterne indeholder for det første en beskrivelse af de specifikke indsatser, skolerne har gennemført, samt en analyse af ledere, undervisere og elevers oplevede resultater heraf. For det andet indeholder skolenotaterne en analyse af skolernes implementering af indsatsen, herunder muligheder og udfordringer i relation til implementering. Endelig indeholder skolenotaterne målrettede læringspunkter, der kan udledes på baggrund af beskrivelser og analyser.

Virkningsevalueringen er udarbejdet med udgangspunkt i skolenotaterne, selvevalueringerne og rundspørgen om samme, samt værktøjsrapporten om indsatsen målrettet modelskolernes pædagogiske ledelse.

2.5 Læsevejledning

Rapporten indeholder foruden et resumé og nærværende indledning et kapitel om effektevalueringen, et kapitel om virkningsevalueringen samt et konkluderende og perspektiverende kapitel. Kapitlerne ser ud som følger:

¹⁵ Programfidelitet er et udtryk for, i hvilken grad den implementerede indsats stemmer overens med den tænkte indsats. Høj programfidelitet er således udtryk for stor overensstemmelse med den tænkte indsats og indsatsen, som den er implementeret. Lav programfidelitet er derimod udtryk for, at den implementerede indsats på flere afgørende punkter afviger fra den tænkte indsats.

Kapitel 3 indeholder en effektanalyse, der giver svar på, om modelskolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen markant forbedrer fastholdelsen af eleverne på erhvervsskolens grundforløb.

Kapitel 4 indeholder en virkningsevaluering, hvori der gennemføres en analyse af resultater, en analyse af implementeringen af den samlede modelskoleindsats, og en tværgående analyse af de betingende faktorer, der bidrager til at forklare de fundne fastholdelseseffekter.

Kapitel 5 indeholder evalueringens konklusioner samt en perspektivering.

3. ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ FASTHOLDELSE

Dette kapitel indeholder analysen af modelskoleindsatsens effekt på elevernes fastholdelse på grundforløbet.

Kapitlets indledende afsnit (3.1) indeholder en afgrænsning af formålet med effektanalysen og en definition af fastholdelse, som er effektmålet. Herefter følger i afsnit 3.2 og 3.3 en beskrivelse af henholdsvis fremgangsmåde og relevante metodiske overvejelser. Endelig præsenteres resultaterne af effektanalysen i afsnit 3.4. Der gøres først rede for resultaterne af den samlede analyse, hvorefter udviklingen over tid og effekterne på tværs af de forskellige pædagogiske værktøjer og forskellige grupper af elever analyseres. Resultaterne sammenfattes i afsnit 3.5.

Det er ikke muligt at undersøge, om modelskoleindsatsen øger målgruppens fastholdelse på grundforløbet mere end indsatsen på implementeringsskoler. Dette undersøges i den afsluttende evaluering¹⁶.

3.1 Formålet med effektanalysen

Formålet med effektanalysen er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens indsatser på model-skolerne har en statistisk signifikant og positiv effekt på fastholdelsen af elever i taskforcens målgruppe (dvs. grundforløbselever med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund). Når der i nærværende rapport står "fastholdelse" henvises der til **fastholdelse på grundforløbet inden for de første 90 dage efter den enkelte elevs start på grundforløbet**. Med andre ord kan effektanalysen svare på, om indsatsen øger fastholdelsen af elever i målgruppen de første tre måneder af grundforløbet, hvor der almindeligvis ses et relativt stort frafald på erhvervsuddannelserne.

Fastholdelse måles ved hjælp af oplysninger om elevernes frafald fra grundforløbet. Fastholdelse i uddannelse er per definition det modsatte af frafald; hvis en person på et givent tidspunkt ikke er faldet fra en uddannelse, er personen fastholdt i uddannelse *på dette tidspunkt*. Vi ved om og i givet fald hvornår hver enkelt elev i datagrundlaget falder fra grundforløbet, *med mindre* han/hun stadig var i gang med grundforløbet, da data blev udtrukket fra erhvervsskolernes administrative system (EASY-A). Dette gælder for de elever, som startede på grundforløbet efter 2. kvartal 2015. Heraf følger, at fastholdelse i denne sammenhæng ikke er det samme som gennemførsel af grundforløbet¹⁷.

I boksen nedenfor fremgår det, hvordan det effektmål, der benyttes i analysen, er konstrueret ud fra oplysninger om frafald på grundforløbet.

¹⁶ Den afsluttende evalueringsrapport offentliggøres foråret 2017.

¹⁷ Det datamateriale, som Styrelsen for It og Læring har stillet til rådighed for evaluator, er opdateret til og med primo juni 2016, dvs. før afslutningen af skoleåret 2015/16. Det betyder, at vi kan følge alle elever, som startede på grundforløbet senest 2. kvartal (reelt august) 2015 til afslutningen af deres grundforløb. I princippet kunne vi altså undersøge gennemførsel af grundforløbet frem for fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet, men i så fald ville elever, som startede på grundforløbet i august 2015 og senere ikke indgå i analysen. Her er tale om elever, som gik på grundforløb på modelskolerne relativt sent i indsatsperioden, hvor indsatsen med en vis sandsynlighed var bedre implementeret og forankret end tidligere i indsatsperioden. Med henblik på at anvende det mest solide datagrundlag i analysen, har evaluator i dialog med FastholdelsesTaskforcen på den baggrund truffet beslutning om at bruge fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet som effektmål frem for gennemførsel af grundforløbet.

Boks 3-1: Effektmål

For at konstruere et mål for fastholdelse er det nødvendigt at vide, hvilke elever der reelt falder fra grundforløbet. Det mest reelle er at anvende oplysninger om frafald uden omvalg, dvs. frafald, hvor eleven afbryder grundforløbet uden at påbegynde en anden ungdomsuddannelse.

Et sådant effektmål fordrer, at det er muligt at sondre mellem gennemførelse, frafald med omvalg og frafald uden omvalg på baggrund af data. Data fra erhvervsskolernes administrative system, EASY A, indeholder oplysninger om årsager til frafald, herunder frafald med omvalg, men denne oplysning er fejlbehæftet, da afbrydelsesårsagen registreres per elev og ikke per forløb. Det betyder, at hvis en elev først afbryder ét forløb for i stedet at påbegynde et andet forløb, og dernæst afbryder det nye forløb pga. sygdom, så vil det første forløb stå som afbrudt pga. sygdom.

I stedet benyttes oplysninger om alle elevens EUD-grundforløb til at se, om eleven går i gang med et andet grundforløb efter afbrydelsen. Dette gøres ved at følge eleverne tre måneder efter det afbrudte grundforløb. Hvis eleven inden for tre måneder påbegynder et nyt grundforløb, er der tale om frafald med omvalg. Dermed kan der skelnes mellem frafald med omvalg til en anden erhvervsuddannelse og frafald, som ikke skyldes omvalg til en anden erhvervsuddannelse.

Dette effektmål har dog flere begrænsninger:

- Der er udelukkende tale om omvalg til et grundforløb på erhvervsskoler – ikke til andre uddannelser
- Vi skal følge eleverne i op til tre måneder efter et eventuelt afbrud inden for de første 90 dage af grundforløbet, og har dermed behov for seks måneders data i alt efter opstart. Dette har vi ikke for alle elever med opstart i eller efter januar 2016.

Opdelingen på frafald med omvalg og frafald uden omvalg vil derfor give et mindre konsistent mål end ved at se på det samlede frafald (dvs. med og uden omvalg). I analysen har vi derfor set på både det samlede frafald og frafald, som ikke er omvalg.

3.2 Fremgangsmåde

I dette afsnit præsenteres den fremgangsmåde og de statistiske modeller, der er anvendt til at estimere effekten af indsatserne på modelskolerne.

Når man ønsker at undersøge, hvorvidt en given indsats har effekt, er det nødvendigt at bestemme "den kontrafaktiske situation". Det vil sige, at det skal estimeres, hvilken risiko eleverne i indsatsgruppen *ville* have haft for frafald, hvis de *ikke* havde modtaget FastholdelsesTaskforcens indsatser. I en situation som denne, hvor modelskolerne i indsatsgruppen ikke er tilfældigt udvalgt blandt alle erhvervsskoler i landet, er det ikke muligt at etablere en sammenligningsgruppe før påbegyndelse af indsatsen. I sådanne tilfælde kan der anvendes forskellige statistiske udvælgelses- og estimeringsmetoder til at opstille et design med nogle af de samme egenskaber som et lodtrækningsforsøg. To forhold er her afgørende: *For det første* skal det sikres, at de elever, der sammenlignes, er sammenlignelige i forhold til baggrundsvariable. Og *for det andet* skal det sikres, at de skoler, der sammenlignes, reelt er sammenlignelige.

Boks 3-3-1: Metodiske overvejelser om sammenlignelighed

Sammenligneligheden på **elevniveau** udfordres, såfremt skolerne udvælger uddannelser eller hold med en særlig gruppe elever (fx de dygtigste og mindst frafaldstruede elever) til at deltage i indsatsen. I praksis vil det dog være svært for skolerne at matche de mindre frafaldstruede elever med de undervisere, som deltager i kompetenceudviklingen, idet sådanne elever som oftest vil være at finde på alle hold og uddannelser. Selv hvis skolerne kunne, formodes de ikke at have nogen incitament for at gøre dette. Endelig er de regressionsmodeller, der anvendes til at estimere effekten af indsatsen, robuste overfor forskelle mellem elever i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen. Dels anvendes der forskellige sammenligningsgrupper for at fastholde uobserverbare forhold med betydning for frafald, dels kontrolleres der for de fleste observerbare baggrundsforhold og karakteristika med mulig betydning for frafald.

Sammenligneligheden på **skoleniveau** udfordres, såfremt skoler med særlige karakteristika deltager i indsatsen. Modelskolerne er udvalgt til at modtage indsatsen på baggrund af særligt store problemer med frafald og en stor andel af elever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe; dvs. at modelskolerne på disse punkter adskiller sig fra mange af de erhvervsskoler, der ikke modtager indsatsen. Dette håndteres gennem etablering af forskellige sammenligningsgrupper og inddragelse af kontrolvariable med henblik på at fastholde både observerbare og uobserverbare forhold på skoleniveau, som kan have betydning for elevernes frafald fra grundforløbet.

Endelig bør det overvejes, om der er risiko for, at systematik i undervisernes frafald fra kompetenceudviklingen kan skævvride effektanalysens resultat. FastholdelsesTaskforcen har lagt op til, at undervisernes deltagelse i kompetenceudviklingen er obligatorisk og at hele underviserteams (i flere tilfælde alle undervisere fra samme afdeling) deltager sammen. Der ses dog altid et vist frafald fra så intensive og længerevarende kompetenceudviklingsindsatser, således også fra denne. Der kan være tale om frafald på grund af sygdom, personaleudskiftning, manglende tid eller prioritering mv. – det vigtige i relation til effektanalysen er, at frafaldet ikke er systematisk, dvs. at de frafaldne undervisere ikke er kendetegnet ved noget bestemt, fx manglende motivation, mange års undervisningserfaring el. lign. Evaluator har ikke undersøgt årsager til undervisernes frafald systematisk på hver enkelt modelskole, og kan derfor hverken afkræfte eller bekræfte systematisk frafald.

Med henblik på at sikre sammenlignelighed mellem indsatsgruppen og sammenligningsgruppen på både elev- og skoleniveau, anvendes en række forskellige elev- og skolespecifikke faktorer til at etablere sammenligningsgruppen. De valgte faktorer er de samme som i midtvejsevalueringen og hviler på eksisterende viden på området, men afhænger også af, om der findes tilgængelige data. Eksempelvis foreligger der ikke kvantitative data om erhvervsskoleelevers indstilling til uddannelse og arbejde, deres mentale og fysiske sundhed eller om kvaliteten af det sociale miljø og undervisningsmiljøet på de enkelte erhvervsskoler, hvorfor effektanalysens resultater skal læses med forbehold for disse "huller" i data in mente.

Som evaluator redegjorde for i midtvejsevalueringen¹⁸ viser forskningen om frafald og årsager hertil, at frafald er et yderst komplekst fænomen¹⁹; valget om at afbryde en uddannelse er tæt sammenvævet med individuelle, sociale og samfundsøkonomiske forhold, som ikke er opstået her og nu men rækker længere tilbage i tid. For effektevalueringen af FastholdelsesTaskforcens indsats på modelskoler har kompleksiteten den konsekvens, at der ikke kan konstrueres én statistisk model som kan fastholde alle uobserverbare forhold med mulig betydning for frafald og fastholdelse. For at sikre at effektanalysens resultater ikke skævvrides af "usynlige" forskelle mellem elever og skoler som deltager henholdsvis ikke deltager i indsatsen, er der anvendt tre forskellige modeller til at estimere effekten. Den overordnede forskel på de tre modeller er, at de anvender forskellige sammenligningsgrupper i et forsøg på at fastholde forskellige forhold, som kan have betydning for

¹⁸ Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2015): Evaluering af FastholdelsesTaskforce. Midtvejsevaluering.

¹⁹ Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2014): Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutioner. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?

frafald, men som der ikke findes data om. Det drejer sig om henholdsvis tidsbetingede forhold i skolernes og elevernes omverden, forhold som er særlige for indgangen (før reformen)/hovedområdet (efter reformen) og skolespecifikke forhold.

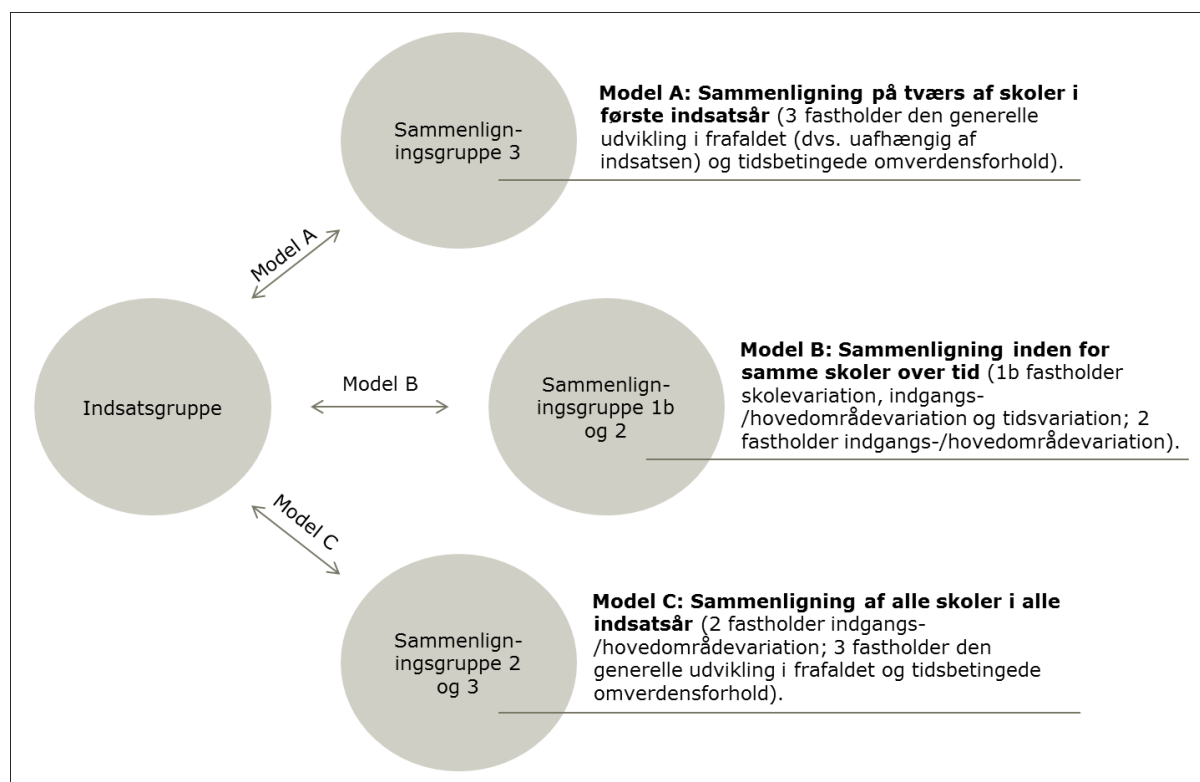
Tabel 3-1: Indsatsgruppe og sammenligningsgrupper

Indsatsperiode		Før indsats
Deltagende skoler*	1a: Grundforløbselever på deltagende hold	2: Grundforløbselever på indgangs/hovedområder, som efterfølgende deltager i indsatsen
	1b: Grundforløbselever på ikke-deltagende hold	
Ikke-deltagende skoler	3: Grundforløbselever på ikke-deltagende skoler	

*Elever som går på deltagende skoler, men på et hovedområde, der ikke modtager indsatsen, er udeladt af analysen, da det kun omfatter et fåtal af elever på en enkelt skole.

Gruppe 1a består af elever på grundforløbshold, som modtager indsatsen i hhv. 2014, 2015 og 2016 og betegnes derfor "indsatsgruppen". De øvrige tre grupper betegnes "sammenligningsgrupper" og anvendes i tre forskellige regressionsmodeller; **model A** sammenligner frafaldet på tværs af skoler i hele indsatsperioden; **model B** sammenligner frafaldet inden for samme skoler over tid og på tværs af hold; og **model C** sammenligner frafaldet på tværs af skoler og på tværs af år.

Figur 3-1: Tre regressionsmodeller med forskellige sammenligningsgrupper



Fremgangsmåde (herunder fordele og ulemper) for hver af de tre modeller beskrives nærmere i de følgende afsnit. I bilag 1 findes desuden en teknisk beskrivelse af modellerne, en komplet liste over de anvendte kontrolvariable og oversigtstabeller med samtlige estimerede koefficienter.

3.2.1 Model A – sammenligning på tværs af skoler i første indsatsår (tværsnitstilgang)

Med model A sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever på ikke-deltagende skoler, som gik på grundforløbet før og under indsatsen (dvs. sammenlignings-

gruppe 3). Den statistiske metode "propensity score matching"²⁰ anvendes til at sikre sammenlignelighed mellem elever i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen.

Model A sammenligner elever, som går på forskellige skoler på samme tid. For at kontrollere for den forskel i frafald, som der sandsynligvis er imellem de særligt udvalgte modelskoler og de øvrige erhvervsskoler, inddrages en variabel for indgangens/hovedområdet frafald i det forudgående år som kontrolvariabel i analysen²¹. Variablen angiver indgangens/hovedområdet relative sandsynlighed for frafald, efter at der er kontrolleret for forskelle i elevgrundlag, og er dermed et forsøg på at måle indgangens/hovedområdet generelle evne til at fastholde elever. Selv om der tages højde for skolens generelle fastholdelsesevne, er det dog ikke muligt at fange al variation inden for samme skole, og der kan stadig være forskelle mellem de skoler, der sammenlignes.

Fordelen ved at sammenligne elever i indsatsgruppen med elever i en sammenligningsgruppe inden for samme år er, at tidsbetingede omverdensfaktorer, såsom praktikpladssituationen, nye arbejdstidsregler for undervisere, beskæftigelsesgraden for uaglærte og reformer i uddannelses- og beskæftigelsessektoren, holdes fast og dermed ikke skævrider resultatet.

3.2.2 Model B – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed effects-tilgang)²²²³

Med model B sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever i sammenligningsgruppe 2 (dvs. tidligere elever fra modelskoler, som før indsatsen gik på hovedområder, hvor ledere og undervisere efterfølgende deltager i taskforcens kompetenceudvikling) og sammenligningsgruppe 1b (dvs. elever på ikke-deltagende hold på modelskolerne på samme tid som indsatsgruppen). I modsætning til model A er det ikke meningsfuldt at anvende propensity score matching for at sikre sammenlignelighed mellem eleverne i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen, og i stedet inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionen.

Fordelen ved at sammenligne elever, som modtager indsatsen, med tidligere grundforløbs elever på samme skole og indgang/hovedområde er, at skole- og indgangs-/hovedområdespecifikke forhold til en vis grad holdes fast. Eksempler på forhold med betydning for frafaldet er skolens øvrige tiltag for at øge fastholdelsen (givet der er tale om de samme tiltag før og under samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen), kvaliteten af det pædagogiske lederskab og underviserstabens kompetencer. Dertil kommer, at man ved at inddrage de elever, som går på samme skole, men som ikke deltager i indsatsen (gruppe 1b), også kan holde tidsbetingede omverdensfaktorer konstante.

En svaghed ved modellens inddragelse af sammenligningsgruppe 1b er, at det ikke kan udelukkes, at der sker en afsmitning fra de deltagende undervisere til de ikke-deltagende undervisere. Dette

²⁰ Propensity score matching er en avanceret statistisk teknik til at etablere en sammenligningsgruppe af individer, som på relevante parametre (fx forældres uddannelse og beskæftigelse, afgangskarakterer fra folkeskolen) er sammenlignelige med individer i indsatsgruppen. Anvendelsen af propensity score matching er én måde at tage højde for de parametre, som kan have indflydelse på, om en given indsats har den ønskede effekt eller ej.

²¹ Når der alene sammenlignes på tværs af skoler, vurderer vi det mindre meningsfuldt at kontrollere for skole, som det gøres i de øvrige modeller. I stedet kontrolleres der for indgang.

²² En fixed-effects-regression er en metode, der benytter sig af variationen mellem elever såvel som variationen over en periode for samme elever/hold. Metoden er god til at håndtere tidskonstante uobserverbare forhold, som gælder for en gruppe.

²³ I effektanalyserne i midtvejsevalueringen og evalueringen af Motivationspædagogik blev gruppe 1b ekskluderet fra analysen pga. risiko for "afsmitning" på holdets undervisere og dermed på eleverne. Eksempelvis kan det tænkes, at undervisere på skoler med en god kultur for vidensdeling – formel såvel som uformel – lader sig inspirere af deres kolleger, som deltager i kompetenceudvikling og afprøver et eller flere elementer af indsatsen i deres egen undervisning. Det er Rambølls erfaring, at Model B i de tidligere evalueringer har vist sig svag, idet det ikke er muligt at isolere effekterne af indsatsen fra effekterne af erhvervsuddannelsesreformen. Dette skyldes, at den tidligere version af Model B tildelte alle ændringer i frafaldet over tid på skolen til indsatseffekten. Denne problematik var relativt begrænset, da vi kun sammenlignede eleverne et enkelt år før og efter indsatsen, men er blevet væsentligt forstærket i takt med, at analysen udvides med flere år og skoler med forskellige implementeringsår. Endelig blev modellen yderligere svækket som følge af erhvervsuddannelsesreformen i 2015, der havde en stor indflydelse på elevernes fastholdelse, som den tidligere version af Model B kun i mindre grad kunne tage højde for. På den baggrund inkluderes gruppe 1b i Model B i nærværende analyse af indsatsens effekt på modelskolerne, da denne justering netop hjælper med at kontrollere for de eksterne påvirkninger over tid.

kan potentielt reducere forskellen mellem indsats- og kontrolgruppen, hvorved der er en risiko for, at model B underestimerer den fulde effekt af indsatsen. Dette kan imidlertid betragtes som en strengere test: Viser analysen, at der er en positiv signifikant effekt, på trods af eventuel afsmittning, er det endnu mere sandsynligt, at der er tale om en reel effekt. Der tages højde for eventuel afsmittning ved at kontrollere for hvorvidt elever starter før eller efter indsatsen implementeres på skolen ved siden af kontrol for indsatsen.

3.2.3 Model C – sammenligning af alle skoler i alle år (difference in difference-tilgang²⁴)

Med model C sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldt blandt elever i sammenligningsgruppe 2 (dvs. tidligere elever fra modelskoler, som gik på indgangs/hovedområder, hvor ledere og undervisere efterfølgende deltager i taskforcens kompetenceudvikling og 3 (dvs. elever på ikke-deltagende skoler før og under indsatsen). Med andre ord sammenligner model C både på tværs af skoler (som model A) og inden for samme skole (som model B). Som i model B inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionsanalysen frem for gennem propensity score matching. Der tages højde for skolespecifikke forhold ved at kontrollere for skole²⁵ samt indgangens/hovedområdet generelle fastholdelsesevne som i model A.

Model C kan betragtes som en kombination af de to forudgående modeller, idet den både kontrollerer for den tidskonstante, skolespecifikke effekt på frafald og udnytter variationen mellem delta-gende og ikke-deltagende skoler. Indsatseffekten defineres som forskellen mellem elever på delta-gende skoler og elever på ikke-deltagende skoler, hvad angår ændring i skolens betingede frafaldsrisiko fra før indsatsens start til efter indsatsens start.

Modellens primære styrke er den store sammenligningsgruppe, som betyder, at den variation, der er i data, udnyttes til fulde. Desuden tager modellen både højde for tidsbetingede omverdensforhold ved at sammenligne på tværs af skoler, og for skole- og indgangsspecifikke faktorer ved at sammenligne inden for samme skoler bagud i tid. Dog er modellen følsom over for eventuelle ændringer i omverdensforhold, som påvirker deltagende skoler og ikke-deltagende skoler forskelligt. Konkrete eksempler på sådanne omverdensforhold kan være ændringer af regionale beskæftigelsesmuligheder eller andre frafaldsreducerende tiltag, som er igangsat på flere skoler. Alt i alt vurderes model C dog at være den mest pålidelige model.

3.2.4 Datagrundlag

Tabel 3-2 nedenfor viser, hvor mange elever der er i hver indsats- og sammenligningsgruppe fordelt på de fire hovedområder, som indgår i analysen. Det ses, at der er tale om forholdsvis store populationer, hvilket betyder, at vi har et hensigtsmæssigt datagrundlag til at foretage vores analyser. Dog skal man være opmærksom på, at populationen i indsatsgruppen for "kontor, handel og forretningsservice" er markant mindre end de øvrige²⁶. I bilag 1 beskrives det nærmere, hvordan hovedområdet er defineret, og det uddybes, hvordan frafald og elevgrundlag varierer på tværs af hovedområder. Elever, der går på et indsatshold, men som starter inden implementering af indsatsen, er udeladt af analysen. Endvidere er implementeringsskolerne udeladt af analysen, da disse ikke kan indgå i kontrolpopulationen.

²⁴ Difference-in-difference sammenligner den relative ændring i frafald for indsatsgruppen før/efter indsats med den relative ændring i frafald for sammenligningsgruppen i samme periode.

²⁵ Statistisk gøres dette ved at inddrage dummy-variable for hver skole. Hermed menes, at der for hver skole inddrages en variabel, der angiver, om eleven går på denne skole eller ej.

²⁶ 823 indsats elever på *Kontor, handel og forretningsservice* er fjernet fra analysen, da de starter på grundforløbet, inden deres holdundervisere påbegynder kompetenceudviklingen.

Tabel 3-2: Antal elever i indsatsgruppe og sammenligningsgrupper opdelt på hovedområde, 2013-2016

Hovedområde	1a*	1b**	2***	3****	Samlet
Omsorg, sundhed og pædagogik	1.395	1.270	1.728	8.745	13.138
Kontor, handel og forretningsservice	432	3.623	6.244	23.917	34.216
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	1.076	3.641	2.764	13.942	21.423
Teknologi, byggeri og transport	2.369	10.808	7.083	26.388	46.648
Total	5.272	19.342	17.819	72.992	115.425

*Elever på deltagende hold på modelskoler (indsatsgruppen).

**Elever på ikke-deltagende hold på samme skoler, samme indgange/hovedområder og samme tid som elever i indsatsgruppen.

***Tidligere elever fra modelskoler, som før indsatsen gik på indgange/hovedområder, hvor ledere og undervisere efterfølgende deltager i taskforcens kompetenceudvikling.

****Elever på ikke-deltagende skoler, som gik på grundforløbet før og under indsatsen.

Nedenstående tabel viser antallet af elever i indsatsgruppen (1a) opdelt på de forskellige pædagogiske redskaber. Den sproglige dimension er ikke medtaget, idet denne indsats kun er implementeret på én modelskole, og det er derfor ikke muligt at undersøge effekten af Den sproglige dimension alene²⁷. Effekten af Den sproglige dimension vil i stedet blive behandlet i værktøjsrapporten om Den sproglige dimension og i slutrapporten, hvor både model- og implementeringsskolerne indgår.

Tabel 3-3: Antal elever i indsatsgruppe opdelt på pædagogisk værktøj, 2014-2016

	2014	2015	2016	Samlet
Motivationspædagogik	837	775	463	2.075
Progressiv Læring	-	1.448	532	1.981
Helhedsorienteret Undervisning	228	981	514	1.723
Total	1.066	2.809	1.397	5.272

Note: Tallene kan ikke summeres over kolonnerne, da nogle elever modtager flere pædagogiske værktøjer på samme tid.

3.3 Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen

3.3.1 Grundforløbsstruktur

Med implementering af erhvervsuddannelsesreformen i 2015 er strukturen på grundforløbet væsentligt omlagt. Reformen betyder, at grundforløbet opdeles i to dele af 20 uger. Første del (*grundforløb 1*) skal give almene og brede erhvervsfaglige kompetencer samt give bedre tid og grundlag for at træffe det endelige uddannelsesvalg. Elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse senest et år efter, at de har afsluttet folkeskolens 9. eller 10. klasse, vil starte på grundforløb 1.

Grundforløbets anden del (*grundforløb 2*) er målrettet hovedforløbet i en specifik erhvervsuddannelse. Hvis det er mere end et år siden, at en ny elev har afsluttet folkeskolens 9. eller 10. klasse, eller hvis eleven ved uddannelsesstart har en uddannelsesaftale med en virksomhed (eller praktikstedet), kan eleven optages direkte på grundforløb 2. Grundforløb 2 svarer til det tidligere grundforløb, mens grundforløb 1 er en ungeindgang, der ikke tidligere har været på EUD.

I effektanalysen kontrolleres der for, hvilken af de tre grundforløbstyper eleverne starter på; det gamle grundforløb (fra før reformen), grundforløb 1 eller grundforløb 2. I effektanalysen betragtes grundforløb 1 og 2 som et sammenhængende uddannelsesforløb for de elever, som først påbegyndte grundforløb 1. Det er således den første holdregistrering i et uddannelsesforløb, som er afgørende for, hvilken grundforløbstype eleven placeres under.

3.3.2 Hovedområder

EUD-reformen i 2015 betyder endvidere, at strukturen på erhvervsuddannelserne forenkles. Dette skal medvirke til at gøre valget af en erhvervsuddannelse mere enkelt og overskueligt. Således er

²⁷ Da Tech College Aalborg som den eneste modelskole har implementeret værktøjet Den sproglige dimension, er datagrundlaget i denne gruppe meget lille. Elevdata fra denne modelskole indgår derfor ikke i effektanalysen.

de tidligere erhvervsfaglige fælles indgange gældende fra august 2015 nedlagt og erstattet med følgende fire hovedområder:

- Omsorg, sundhed og pædagogik
- Kontor, handel og forretningsservice
- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Teknologi, byggeri og transport.

Skolerne har forskellige udbud af indgange/hovedområder, og indsatsen foregår typisk på udvalgte indgange/hovedområder på skolen. Da der er stor forskel på elevgrundlaget (og dermed frafaldsrisiko) på de forskellige uddannelsesretninger, er det vigtigt også at kontrollere for uddannelsesretning.

For elever på grundforløb 2 er det stadig muligt at opdele de enkelte uddannelsesretninger på de tidligere 12 indgange. Dette er dog ikke muligt for grundforløb 1-elever, som først bliver opdelt på et senere tidspunkt i uddannelsesforløbet. For den del af analysen, hvor der udelukkende ses på tværsnitsdata fra forskellige skoler, og hvor påbegyndelsestid holdes konstant, anvendes således de 12 indgange for elever, der enten er startet på den gamle grundforløbstype eller den nye grundforløbstype 2. For elever, der starter på den nye grundforløbstype 1, anvendes de fire hovedområder.

For den del af analysen, hvor der ses på udviklingen over tid på de samme skoler, inddrages den mindste fællesnævner, dvs. de fire hovedområder, der indgår i analysen. Således grupperes de gamle indgange for elever på den gamle ordning og de enkelte uddannelsesretninger for grundforløbstype 2-elever under de fire hovedområder. Dette gøres for at sikre en konsistent opdeling af uddannelser for samtlige elever før og efter reformen.

3.3.3 Adgangskrav

De ændrede adgangskrav til erhvervsuddannelserne efter reformen indebærer, at der sættes krav til elevernes dansk- og matematikfaglige kompetencer efter 9. eller 10. klasse. Elever kan dog optages efter optagelsesprøve og samtale. Adgangskravene medfører ændringer i elevgrundlaget. Det forventes at betyde, at en del af de elever, der tidligere havde den største risiko for frafald, ikke optages. FastholdelsesTaskforcen har til formål at styrke fastholdelsen på erhvervsuddannelserne. Det gælder særligt for elever i målgruppen – unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund. Det vurderes, at de ændrede optagelseskrav vil mindske optaget af unge i målgruppen for FastholdelsesTaskforcen og medvirke til, at den elevgruppe, der fremover optages, er forskellig fra den elevgruppe, der blev optaget før reformen.

I effektanalysen undersøges udviklingen i effekten over tid, bl.a. med henblik på at undersøge, om det ændrede elevgrundlag efter erhvervsuddannelsesreformen har betydning for effekten af FastholdelsesTaskforcens indsats.

3.4 Resultater

I dette afsnit præsenteres resultaterne af de tre regressionsanalyser, som er anvendt til at undersøge, hvorvidt der kan spores en effekt af FastholdelsesTaskforcens samlede modelskoleindsats på frafaldet tre måneder efter påbegyndt grundforløb på de deltagende skoler. Følgende spørgsmål besvares:

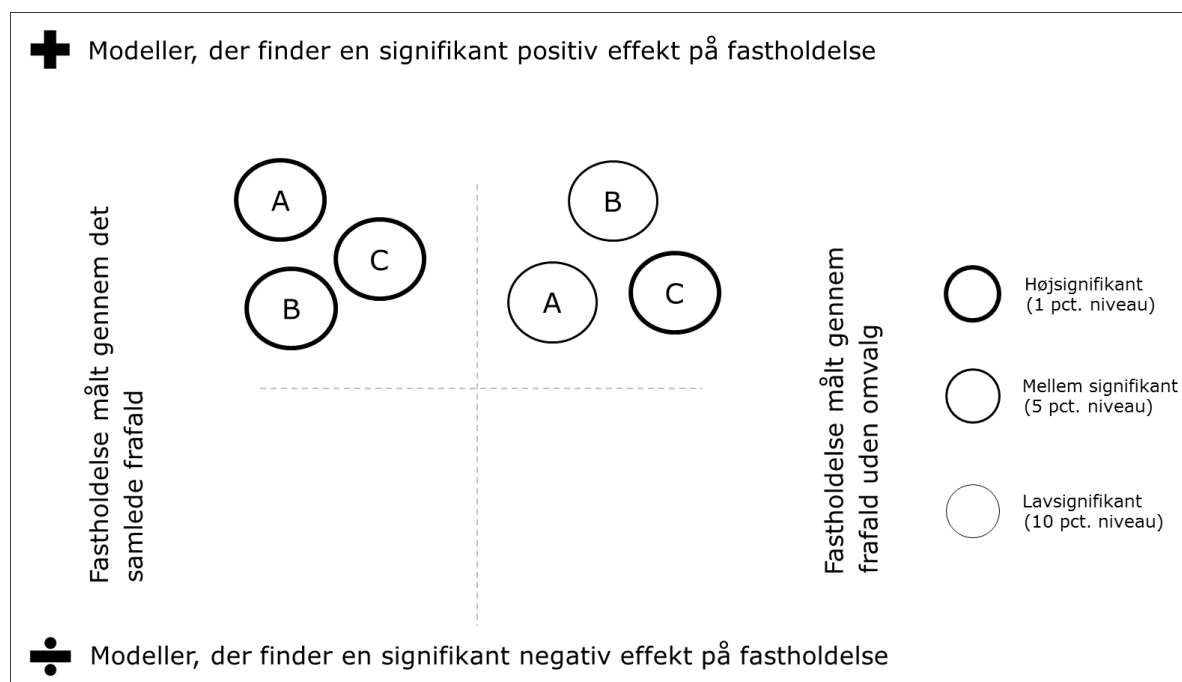
- ✓ Øger den samlede modelskoleindsats målgruppens fastholdelse på grundforløbet?
- ✓ Øges målgruppens fastholdelse på grundforløbet over tid, dvs. jo længere indsatsen er i gang?
- ✓ Øger nogen af de anvendte pædagogiske værktøjer målgruppens fastholdelse på grundforløbet mere end andre af de pædagogiske værktøjer?

- ✓ Øger den samlede modelskoleindsats fastholdelsen på grundforløbet mere for nogen grupper end for andre?

3.4.1 Effekt af den samlede modelskoleindsats

Resultaterne af den samlede analyse fremgår af figur 3-2 nedenfor. De tre modellers estimerede effekter fremgår af bilag 1 sammen med estimer for samtlige kontrolvariable. De estimerede effekter er opgjort som odds-ratio værdier, som er et udtryk for styrken af sammenhængen mellem indsatsen og sandsynligheden for fastholdelse, når der er kontrolleret for socioøkonomiske baggrundsvariable og andre forhold med mulig betydning for den enkelte elevs frafald eller fastholdelse.

Figur 3-2: Oversigt over resultater af de tre regressionsanalyser



Som det fremgår af figuren, finder alle tre modeller, at den enkelte elevs sandsynlighed for fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet *alt andet lige* er signifikant større på de deltagende hold end på de hold, der ikke deltager i indsatsen. Dette gælder både, når fastholdelse måles gennem det samlede frafald (dvs. når der ikke skelnes mellem frafald med og uden omvalg), og når fastholdelse måles gennem frafald uden omvalg. Da estimerne på tværs af de forskellige statistiske modeller og frafaldsmål alle er signifikante, har samme retning og ligger forholdsvist tæt på hinanden (dette gælder særligt for model B og C), indikerer resultaterne samlet set, at indsatsen har en positiv effekt for fastholdelse af eleverne inden for de første 90 dage af grundforløbet.

Tabel 3-4 nedenfor viser indsatsens gennemsnitlige marginale effekter (AME) på fastholdelsen inden for de første 90 dage af grundforløbet på tværs af alle elever i indsatsgruppen.

Boks 3-2-3: Definition af gennemsnitlig marginal effekt (AME)

Den marginale effekt for en given elev i indsatsgruppen udtrykker forskellen mellem elevens estimerede sandsynlighed for fastholdelse i en hypotetisk situation, hvor han/hun ikke modtager indsatsen, og elevens forventede sandsynlighed for fastholdelse i den faktiske situation, hvor han/hun modtager indsatsen. Både den estimerede sandsynlighed for fastholdelse i den hypotetiske og faktiske situation tager højde for elevens relevante baggrundskarakteristika.

Den gennemsnitlige marginale effekt angiver således gennemsnittet af alle indsatselvers forskel i estimeret sandsynlighed for fastholdelse med og uden indsats målt i procentpoint. Som det fremgår, er den gennemsnitlige marginale effekt beregnet på baggrund af indsatsgruppen, men sammenligningsgruppen indgår alligevel indirekte, da beta-koefficienterne fra regressionsmodellen er anvendt til at udregne indsatselvernes sandsynlighed for fastholdelse i en hypotetisk situation, hvor de ikke modtager indsatsen (regressionsmodellen bygger på indsatsgruppe såvel som sammenligningsgruppe).

Gennemsnitlig marginal effekt er en bredt anerkendt indikator for størrelsen af en effekt, bl.a. fordi målet er mere intuitivt forståeligt end fx odds-ratio, men er også forbundet med en del usikkerhed. Derfor bør den gennemsnitlige marginale effekt kun anvendes til at give en idé om effektstørrelsen. Med beregningerne har evaluator til hensigt at give en indikation på størrelsen af effekten.

En gennemsnitlig marginal effekt med negativt fortegn betyder, at deltagelse i indsatsen alt andet lige mindsker elevernes sandsynlighed for frafald (dvs. øger sandsynligheden for fastholdelse). En gennemsnitlig marginal effekt med positivt fortegn betyder omvendt, at deltagelse i indsatsen alt andet lige øger elevernes sandsynlighed for frafald (dvs. mindsker sandsynligheden for fastholdelse).

Tabel 3-4: Gennemsnitlige marginale effekter (AME)*

	Samlet frafald				Frafald uden omvalg		
	AME**	Forventet frafald uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring***		AME	Forventet frafald uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring
Model A	-0,044	0,246	-17,9		-0,026	0,195	-13,3
Model B	-0,083	0,285	-29,1		-0,056	0,226	-24,8
Model C	-0,094	0,297	-31,6		-0,055	0,224	-24,6

*Kun beregnet på baggrund af indsatselverne.

**Der kan ikke drages sikre konklusioner om effektstørrelse målt i procentpoint udelukkende på baggrund af AME, da det estimerede forventede frafald (som er anvendt i beregningen af AME) ikke er konstant over de tre modeller. AME er ikke konstant over de tre modeller, hvorfor der ikke kan drages sikre konklusioner om effektstørrelse målt i procentpoint på baggrund heraf.

*** Den relative ændring er beregnet på baggrund af to estimater (henholdsvis estimat af 'forskell i frafald med og uden indsats' og 'det forventede frafald uden indsats', begge dele for indsatselver). Når der laves beregninger på baggrund af flere estimater, tilføjes der en del usikkerhed, hvorfor den relative ændring skal læses og bruges med det forbehold in mente.

Som det fremgår af tabellen, finder alle modeller, at den enkelte elevs risiko for frafald reduceres med ca. 4-9 procentpoint, når der ses på frafald med og uden omvalg, og med ca. 3-6 procentpoint, når der ses på frafald uden omvalg. Hvis vi sammenligner disse gennemsnitlige marginale effekter mod det forventede frafald uden indsatsen (ligeledes beregnet som gennemsnit for indsatspopulationen) i kolonne 2, finder vi, at indsatsen reducerer frafaldssandsynligheden med mellem 18 og 31 pct. for samlet frafald og mellem 13 og 25 pct. for frafald uden omvalg. Opgjort i fastholdelse svarer det til, at fastholdelsen målt gennem samlet frafald stiger mellem 6 til 11 pct., og at fastholdelsen målt gennem frafald uden omvalg stiger mellem 6 og 13. procent. Evaluator understreger, at disse beregninger er behæftet med en del usikkerhed (se uddybning i noter under tabel 3-4), hvorfor de bør bruges til at give en idé om effektstørrelsen, ikke sige noget endegyldigt om den præcise effektstørrelse.

3.4.2 Udviklingen i effekten over tid

Det er relevant at undersøge, hvorvidt effekten ændrer sig over tid, da en stigende effekt over tid potentielt kan indikere, at indsatsen er mere effektiv ved senere implementering som følge af opfølgning på erfaringer fra implementeringen på andre hold og skoler. Desuden har erhvervsuddannelsesreformen, som nævnt, påvirket elevgrundlaget, hvilket også kan have betydning for indsatsens effekt for elever, der er startet i efteråret 2015 eller foråret 2016. Udviklingen over tid undersøges ved at se på, hvorvidt der er forskel på effekten hos elever, der har påbegyndt deres grundforløb på forskellige tidspunkter²⁸.

Alle tre modeller viser, at effekten er signifikant større i 2015 og 2016 sammenlignet med 2014. Dette gælder både, når fastholdelse måles gennem samlet frafald og frafald uden omvalg. Samme billede tegner sig, når udviklingen brydes op på halvår. Resultaterne af analysen er opsummeret i tabellen nedenfor. De rå regressionskoefficienter fremgår af bilaget.

Tabel 3-5: Effektestimat for 2. halvår 2014 til 2. halvår 2015 i forhold til effekter 1. halvår 2014

	2. halvår 2014	1. halvår 2015	2. halvår 2015	1. halvår 2016
<i>Samlet frafald</i>				
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt
Model B	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt	Større effekt
Model C	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt	Større effekt
<i>Frafald – uden omvalg</i>				
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt
Model B	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt	Større effekt
Model C	Ingen signifikant forskel	Større effekt	Større effekt	Større effekt

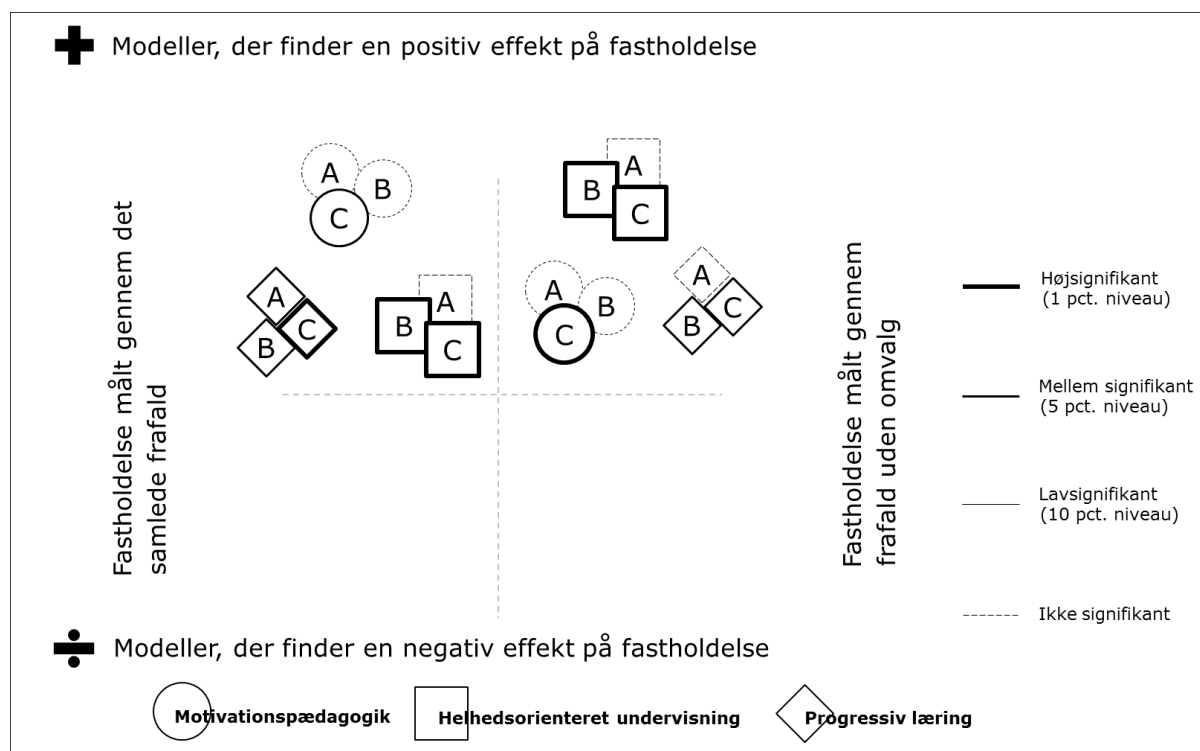
Som det fremgår af tabellen, viser analysen, at effekten i alle tre modeller er større i 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016 sammenlignet med 1. halvår 2014, mens der ikke er signifikante forskelle på effekterne mellem 1. og 2. halvår 2014. Det varierer mellem de tre modeller, om der er forskelle mellem 1. halvår 2014 og 1. halvår 2015. Samlet indikerer resultaterne således, at effekten bliver større over tid.

3.4.3 Effekt af de pædagogiske værktøjer

Ovenstående viser, at FastholdelsesTaskforcens samlede indsats har en positiv betydning for fastholdelse af elever inden for de første 90 dage af grundforløbet. Det er imidlertid også væsentligt at undersøge, om der kan identificeres forskelle i effekt afhængigt af, hvilket pædagogisk værktøj modelskolerne har arbejdet med. Figuren nedenfor viser resultaterne af effektanalysen brudt ned på de enkelte pædagogiske værktøjer.

²⁸ Statistisk gøres dette ved at indsætte interaktionsvariable, som er produktet af indsats og tidspunkt for uddannelsesstart. En interaktionseffekt betyder, at effekten af den primære variable (indsats) afhænger af værdien på en anden variabel (tidspunkt for uddannelsesstart).

Figur 3-3: Oversigt over værktøjsspecifikke resultater af de tre regressionsmodeller



Som det fremgår af figuren, finder alle modeller enten en signifikant *positiv* effekt af de enkelte pædagogiske værktøjer eller ingen signifikant forskel. Ingen af modellerne finder en signifikant negativ effekt af nogen værktøjer. Samlet set indikerer analyserne derfor, at alle tre pædagogiske værktøjer øger elevernes fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet (effektestimater fremgår af bilag 1).

På baggrund af ovenstående er det ikke muligt at slutte, hvorvidt nogle værktøjer har en signifikant *større* effekt på fastholdelse end andre, da estimerne alene viser effekten af de enkelte værktøjer. Dette undersøges i stedet ved at sammenligne effekten af de enkelte indsats typer med en referencekategori, som her er Motivationspædagogik²⁹. Resultaterne heraf er opsummeret i nedenstående tabel.

Tabel 3-6: Effektestimater for indsats type (reference: Motivationspædagogik)

	Model A	Model B	Model C
<i>Samlet frafald (reference: Motivationspædagogik)</i>			
Helhedsorienteret undervisning	Ingen signifikant forskel	Større effekt for Helhedsorienteret undervisning	Større effekt for Helhedsorienteret undervisning
Progressiv læring	Ingen signifikant forskel	Større effekt for Progressiv læring	Ingen signifikant forskel
<i>Frafald – uden omvalg (reference: Motivationspædagogik)</i>			
Helhedsorienteret undervisning	Ingen signifikant forskel	Større effekt for Helhedsorienteret undervisning	Ingen signifikant forskel
Progressiv læring	Mindre effekt for Progressiv læring	Større effekt for Progressiv læring	Ingen signifikant forskel

Note: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 5-, 1- og 0,1 pct.-niveau.

²⁹ I praksis gøres dette ved at inddrage 'dummyvariable' for hver indsatsgruppe med undtagelse af referencekategorien.

Når fastholdelses måles gennem det samlede frafald indikerer model B og C, at effekten af indsatsen med Helhedsorienteret undervisning er signifikant større end effekten af den motivationspædagogiske indsats. Model B indikerer ligeledes, at effekten af Progressiv læring er større end effekten af Motivationspædagogik, når der ses på det samlede frafald. Dette betyder ikke, at indsatsen med Motivationspædagogik ikke har positive fastholdelseseffekter, blot at der (af nogle modeller) findes større positive effekter på modelskoler med Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring.

Når fastholdelse måles gennem frafald uden omvalg indikerer model A, at effekten af Progressiv læring er mindre end effekten af Motivationspædagogik, mens model B omvendt indikerer, at effekten af Progressiv læring er større end effekten af Motivationspædagogik. Endelig indikerer model B, at der er større effekt af Helhedsorienteret undervisning end af Motivationspædagogik, når der ses på frafald uden omvalg.

Opsummerende finder effektanalysen tegn på, at Helhedsorienteret undervisning har den største positive effekt på fastholdelsen, selv om de øvrige værktøjer også har positive fastholdelseseffekter. Der kan ikke konkluderes noget endeligt om effektforskelle mellem Progressiv læring og Motivationspædagogik, da de forskellige modellers estimater peger i hver sin retning.

På tre modelskoler har nogle undervisere modtaget kompetenceudvikling i flere af de pædagogiske værktøjer. Samlet har 500 elever modtager en indsats med to værktøjer. Nedstående tabel viser effekten af indsatser, der kombinerer to af FastholdelsesTaskforcens værktøjer, sammenlignet med effekten af indsatser med et enkelt værktøj.

Tabel 3-7: Effektestimater for implementering af to pædagogiske redskaber på samme elevhold

	Model A	Model B	Model C
<i>Samlet frafald</i>			
Flere værktøj	Større effekt ved indsats med et enkelt værktøj	Større effekt ved indsats med et enkelt værktøj	Større effekt ved indsats med et enkelt værktøj
<i>Frafald – uden omvalg</i>			
Flere værktøj	Større effekt ved indsats med et enkelt værktøj	Større effekt ved indsats med et enkelt værktøj	Ingen signifikant forskel

Som det fremgår af tabellen, indikerer analysen på tværs af de tre modeller, at en indsats, hvor eleverne modtager undervisning fra undervisere, som kun er kompetenceudviklet i et enkelt værktøj, har større effekt på fastholdelsen inden for de første 90 dage af grundforløbet end en indsats, hvor eleverne modtager undervisning fra undervisere, som er kompetenceudviklet i to værktøjer.

3.4.4 Effekter på samlet frafald på tværs af subgrupper

Effekten af indsatsen er endvidere undersøgt på tværs af subgrupper med henblik på at undersøge, om der er forskelle i effekten, når den brydes ned på forskellige dimensioner knyttet til indsatsen, skolerne og eleverne:

Indsatskarakteristika:

- Implementeringstid (tid fra første seminar til elevens uddannelsesstart)
- Andel deltagende lærere (andelen af holdets lærere, der deltager i indsatsen).

Skolekarakteristika:

- Skolestørrelse (antal elever)
- Monofaglige skoler ift. flerfaglige skoler (skoler med et eller flere hovedområder).

Elevkarakteristika:

- Gennemsnitskarakterer fra grundskolens afgangsprøver i dansk og matematik

- Forældres arbejdsmarkedstilknytning (både mor og far)
- Forældres højeste fuldførte uddannelse (både mor og far)
- Forældres samlede indkomst.

Den første dimension belyser, om der er forskelle i effekt afhængigt af indsatsens dosis målt i forhold til andelen af holdets lærere, der deltager i indsatsen samt implementeringstiden. Andel af deltagende lærere undersøges hhv. lineært og ved at skelne mellem de elever, hvor under halvdelen af holdets undervisere deltager i kompetenceudviklingen og de elever, hvor mindst halvdelen af holdets undervisere deltager i kompetenceudviklingen. Tilsvarende undersøges implementeringstiden hhv. lineært og ved at skelne mellem elever, hvis undervisere har påbegyndt kompetenceudviklingen hhv. 0-3 måneder, 3-6 måneder, 6-9 måneder, 9-12 måneder, 12-15 måneder og mere end 15 måned før elevens opstart på grundforløbet. Implementeringstiden kan potentielt have betydning for effekten, da indsatsen udrulles løbende og derfor er "ude af takt" med holdopstart på grundforløbet. Det betyder, at der er nogle hold, som ved opstart på grundforløbet vil modtage undervisning fra undervisere, som kort tid forinden har påbegyndt kompetenceudvikling, mens andre hold vil modtage undervisning fra undervisere, som er længere i forløbet eller har afsluttet det. Betydningen af andel deltagende lærere og implementeringstid undersøges ved at benytte mål for implementeringstid som selvstændige forklarende variable.

Derudover indgår to skolekarakteristika vedrørende skolens størrelse og struktur samt fire elevkarakteristika vedrørende elevens grundskolekarakterer og socioøkonomiske profil, som kan tænkes at have betydning for effekten af indsatsen. Elev- og skolebetingede dimensioner opfanges ved at indsætte interaktionsvariable, som opfanger effekten af indsatsen i kombination med en bestemt afgrænsning af en af de øvrige forklarende variable.

Tabellen nedenfor giver et overblik over de tre modelleres resultater. Analyserne er foretaget med de samme kontrolvariable som i de øvrige analyser.

Tabel 3-8: Oversigt over resultaterne for subgruppeanalyser på samlet frafald*

	Model A	Model B	Model C
Andel deltagende lærere (binær - halvdelen)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Andel deltagende lærere (lineær)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid (kategorisk)	Ingen forskel	Større effekt ved uddannelsesstart 9-15 måneder efter første seminar	Større effekt ved uddannelsesstart 9-15 måneder efter første seminar
Implementeringstid (lineær)	Ingen forskel	Ingen forskel	Stigende effekt med implementeringstid
Skolestørrelse (binær - over 1,200 elever)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Skolestørrelse (lineær)	Større effect, jo større skolen er	Ingen forskel	Ingen forskel
Monofaglig vs, Flerfaglig skole	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (binær - over 2)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (lineær)	Større effekt ved højere karakterer	Ingen forskel	Ingen forskel
Far i beskæftigelse	Ingen forskel	Større effekt for elever med fædre i beskæftigelse	Større effekt for elever med fædre i beskæftigelse
Mor i beskæftigelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Større effekt for elever med mødre i beskæftigelse
Far kompetencegivende	Ingen forskel	Ingen forskel	Større effekt for elever

uddannelse			med uddannede fædre
Mor kompetencegivende uddannelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Større effekt for elever med uddannede mødre
Familieindkomst	Stigende effekt med familieindkomst	Stigende effekt med familieindkomst	Stigende effekt med familieindkomst

*Pga. begrænsninger i data er frafald uden omvalg ikke et validt effektmål. Derfor er kun det samlede frafald anvendt som effektmål i subgruppeanalyserne.

Tabellen viser, at der ikke er forskelle i effekt afhængigt af indsatsens dosis målt som andelen af holdets undervisere, der deltager i kompetenceudviklingen. Omvendt finder både model B og model C tegn på, at effekten stiger med implementeringstiden.

Hvad angår de to skolekarakteristika, finder ingen af de tre modeller forskelle i effekt afhængigt af skolestørrelse, og hvorvidt skolen er mono- eller flerfaglig.

Endelig indikerer resultaterne i model C, at effekten er mindre for elever med en lavere socioøkonomisk status forstået som forældrenes uddannelse, beskæftigelse og indkomst. Med undtagelse af familieindkomst er der dog ingen gennemgående forskelle i effekt afhængigt af socioøkonomiske karakteristika på tværs af de tre modeller, hvorfor man skal være forsigtig med at udlede konklusioner på den baggrund.

3.5 Delkonklusion

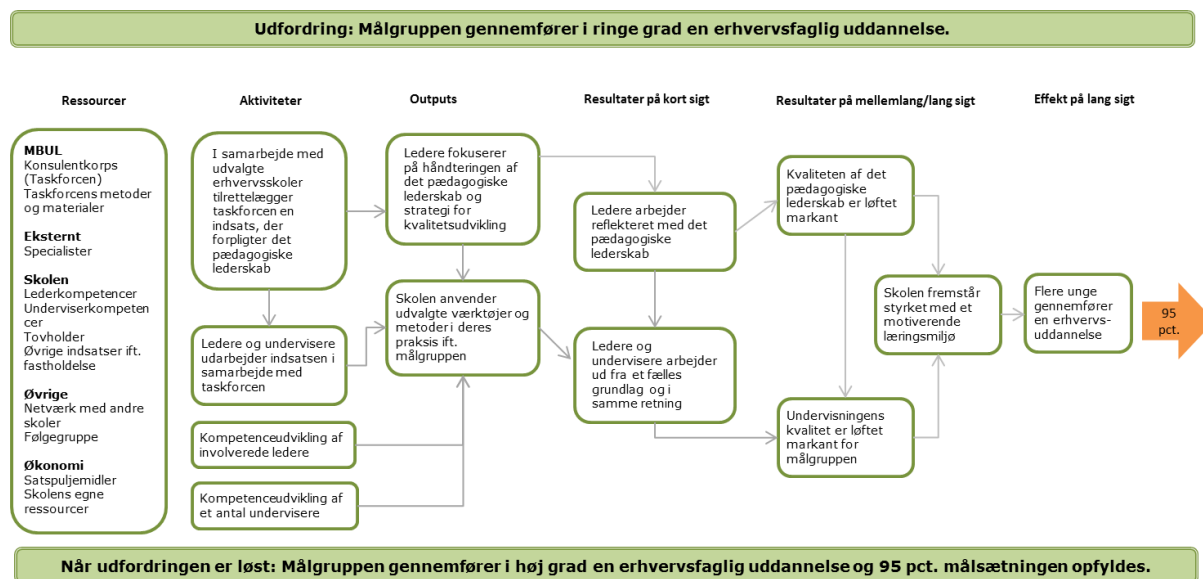
Effektanalysen i dette afsnit finder, at FastholdelsesTaskforcens indsatser på modelskolerne har en positiv effekt på fastholdelsen af elever inden for de første 90 dage af grundforløbet. Vi har at gøre med et solidt datagrundlag og effektestimater, som med få undtagelser er signifikante og har samme retning på tværs af de forskellige statistiske modeller og effektmål (fastholdelse målt gennem det samlede frafald henholdsvis frafald uden omvalg). En sammenligning af de forskellige værktøjer (Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring) viser, at alle tre redskaber har en positiv effekt på fastholdelsen, men indikerer også, at effekten er større for Helhedsorienteret undervisning end for Motivationspædagogik og Progressiv læring.

Endvidere viser analysen, at effekten af den samlede indsats er større i 2015 og 2016 sammenlignet med 2014. En forklaring på dette kan være, at skolerne har haft mulighed for at drage nytte af erfaringer fra tidligere implementering, hvilket kan hænge sammen med, at effekten stiger med implementeringstiden. En anden forklaring kan være, at reformen, som betyder, at elever med karakterer under 02 i dansk og matematik ikke optages, har medført en ændring af elevgrundlaget, og at indsatsen er mere effektiv over for denne elevgruppe. Analysen viser, at der ikke er forskelle på indsatsens effekt afhængigt af elevernes karakterniveau fra folkeskolen. Dette taler umiddelbart imod, at reformen har betydning for effekten af indsatsen. Dog tegner model C et billede af, at effekten øges med elevens familieindkomst (dvs. forældres indkomst). Såfremt elevgruppens socioøkonomiske sammensætning er ændret med reformen, kan dette være en medvirkende forklaring på, at effekten bliver større over tid.

4. VIRKNINGSEVALUERING

I dette kapitel præsenteres resultaterne af virkningsevalueringen. Det overordnede undersøgelses-spørgsmål, som ønskes besvaret med afsæt i virkningsevalueringen, er, om de positive, signifikante fastholdelseeffekter på modelskolerne kan tilskrives indsatsen. I forlængelse heraf vurderes det, hvilke betingende faktorer der har været særligt væsentlige for realiseringen af de fundne fastholdelseeffekter, herunder mulige mangler i forandringsteorien. Figur 4-1 nedenfor illustrerer de forventede årsags-virkningssammenhænge mellem aktiviteter, resultater og effekt, som er forudsat i forandringsteorien om indsatsen på modelskolerne.

Figur 4-1: Overordnet forandringsteori for indsatsen målrettet modelskolerne³⁰



I afsnit 4.1 undersøges det med afsæt i forandringsteorien, om resultaterne på kort, mellemlang og lang sigt er realiseret som led i modelskolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen. Formålet med dette er at teste forandringsteoriens antagelse om, at realiseringen af netop disse resultater er forudsætninger for en egentlig effekt i form af øget fastholdelse.

Hvor analysen i afsnit 4.1 fokuserer på 'kasserne' i forandringsteorien, fokuserer analysen i afsnit 4.2 på 'pilene'. Med andre ord undersøges det, hvilke betingende faktorer (eller mekanismer) der skal være til stede for, at resultaterne på kort, mellemlang og lang sigt realiseres. Der skelnes mellem faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatsen og eksterne faktorer. Hovedvægten vil blive lagt på at afdække faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatsen. Med afsæt i transferforskningen belyses det, hvordan forskellige forhold på *individniveau*, *uddannelsesniveau* (dvs. knyttet til kompetenceudviklingen) og *organisatorisk niveau* kan fremme eller hæmme henholdsvis undervisernes individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og udbyttet i relation til kvaliteten af indsatsen målrettet grundforløbselever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe.³¹ Der vil være fokus på at afdække generelle mønstre og træk blandt skolerne, ligesom der gøres rede for nævneværdige afvigelser fra de generelle mønstre. Dette giver et afsæt for at sammenligne – og dermed i et vist omfang kvalificere – hvor udbredte de fundne mønstre er. Da

³⁰ Evaluatoren har i samarbejde med FastholdelsesTaskforcen udarbejdet en overordnet forandringsteori, en forandringsteori for indsatsen målrettet det pædagogiske lederskab og forandringsteorier for hvert pædagogisk værktøj. Forandringsteorien i figur 4-1 er en tilpasning af den overordnede forandringsteori, så den kun indeholder indsatsen målrettet modelskolerne.

³¹ Overførsel af det lærte fra læringssituationen til en anden situation kalder vi transfer. Transfer defineres – som alle centrale pædagogiske begreber – noget forskelligt i forskellige sammenhænge. Der er imidlertid enighed om, at anvendelse af det lærte er det centrale. Se eksempelvis Wahlgren, B (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde.

det ikke er den enkelte skoles performance, der skal vurderes, men metoden og indsatsens virkning, lægges der i analysen vægt på, at skolerne ikke fremhæves med navn.

Delkonklusionen i afsnit 4.3 sammenfatter virkningsevalueringens resultater.

Boks 4-1: Virkningsevalueringens forudsætninger

Evalueringen af FastholdelsesTaskforcens indsatser på erhvervsskolerne er på samme tid formativ og summativ, med andre ord har den både til formål at skabe viden, som taskforcen og skolerne kan bruge løbende, og udlede konklusioner om resultater af indsatserne. Derfor er casebesøgene, som virkningsevalueringen bygger på, gennemført sideløbende med indsatsens implementering (konkret midt i indsatsperioden på otte ud af de ni modelskoler, der indgår i virkningsevalueringen*). Dette medfører, at empirien fra casestudierne kan bruges til at undersøge, om der ca. halvvejs i forløbet var tegn på, at modelskolerne var på vej til at indfri målene. Da status på implementering og realisering af de forventede resultater kan være en anden ved indsatsens afslutning, kan der ikke drages endelige konklusioner om indsatsens virkning på baggrund af virkningsevalueringen.

*Kun en modelskole har implementeret den sproglige dimension gennem et mindre intensivt og korterevarende samarbejde med FastholdelsesTaskforcen, og udgår derfor af virkningsevalueringen.

Nedenstående tabel giver en oversigt over de enkelte modelskolars indsats. Tabellen har til formål at give baggrundsviden om, hvor mange skoler der har implementeret de enkelte værktøjer, og om fællestræk og forskelle i organisering og intensitet af indsatsen på modelskolerne. Efter tabellen samles der op på, i hvilken grad indsatsens aktiviteter er gennemført som planlagt på tværs af modelskolerne.

Tabel 4-1: Præsentation af anvendte værktøjer og model for samarbejde

Skole	Afbrud uden omvalg seks mdr. efter start på grundforløb (2013)	Indsatser	Intensitet: 1) Omfang (antal deltagende ledere og undervisere) 2) Varighed (fra opstart af kursusaktiviteter til afslutning af samarbejde med FastholdelsesTaskforcen)	Organisering af indsatsen: 1) Andel af ledere, som har gennemført kompetenceudvikling 2) Deltager ledere i undervisernes kompetenceudvikling? (Ja, delvist, nej) 3) Andel af undervisere, som har gennemført kompetenceudvikling 4) Modtager alle deltagende undervisere "den fulde pakke"?
Aarhus Tech	23,6 pct.	Kompetenceløft af pædagogisk lederskab Motivationspædagogik	1a) Fem ledere (fire afdelinger) 1b) 105 undervisere (fire afdelinger) 2) To år (jan14-dec15)	1) Alle* 2) Delvist 3) Alle* 4) Ja
Sosu Randers	23,3 pct.	Kompetenceløft af pædagogisk lederskab Motivationspædagogik Helhedsorienteret undervisning	1a) Tre ledere (to afdelinger) <u>MP</u> 1b) 16 undervisere (to afdelinger) <u>HU</u> 1b) 10 undervisere (to afdelinger) 2) To år (jan14-jan16)	1) Alle (en enkelt leder var ikke med fra starten) 2) Delvist 3) Alle* 4) Nej (alle har deltaget i seminar, men kun halvdelen har deltaget i træning i praksis/supervision)
Vestfyns Handelsskole	14 pct. ³²	Kompetenceløft af pædagogisk lederskab Motivationspædagogik Helhedsorienteret undervisning	1a) To ledere (en afdeling) <u>MP</u> 1b) Fire undervisere, en konsulent og en uddannelsesleder (en afdeling) <u>HU</u> 1b) Fire undervisere, en konsulent og en uddannelsesleder (en afdeling) 1c) To år (jan14-dec15)	1) Alle* 2) Ja 3) Alle* 4) Ja (kompetenceudviklingen har for ingen af underviserne omfattet 'læringsstile', da man tidligere har arbejdet med det på skolen)

³² I 2012 havde skolen et frafald på 26,1 pct.

EUC Sjælland	26,2 pct.	Kompetenceløft af pædagogisk lederskab Helhedsorienteret undervisning	1a) Tre ledere (tre afdelinger) 1b) 15 undervisere (tre afdelinger) i første aftaleperiode, 26 undervisere (seks afdelinger) i anden aftaleperiode 1c) To år (jan14-dec15)	1) Alle 2) Delvist 3) De fleste (fire undervisere har ikke gennemført) 4) Ja
Roskilde Tekniske Skole	23,9 pct.	Kompetenceløft af pædagogisk lederskab Motivationspædagogik Progressiv læring	1a) Fem ledere (tre afdelinger) <u>MP</u> 1b) 25 undervisere (tre afdelinger) <u>PL</u> 1b) 28 undervisere (to afdelinger) 2) En år (aug14-jun15)	1) Godt halvdelen (to har ikke gennemført) 2) Delvist 3) Alle* 4) Nej (en mindre gruppe har modtaget en light version af MP, fordi de på forhånd havde kendskab til en række af værktøjerne)
Rybners	27,0 pct.	Progressiv læring Kompetenceløft af pædagogisk lederskab	1a) Ni ledere (ni afdelinger) 1b) 47 (ni afdelinger) 2) To år (aug14-jun16)	1) De fleste (to ledere har ikke gennemført sidste seminar af lederudvikling) 2) Ja 3) De fleste (6-8 undervisere har ikke gennemført) 4) Ja
Sosu Nord	24,0 pct.	Progressiv læring Kompetenceløft af pædagogisk lederskab	1a) En leder og fem teamkoordinatorer (to afdelinger) 1b) 39 undervisere (to afdelinger) 2) 1½ år (nov14-maj16)	1) De fleste (uddannelseslederen har kun deltaget i udvalgte elementer) 2) Teamkoordinatorer har deltaget i undervisernes kompetenceudvikling 3) Alle* 4) Ja
Selandia	23,0 pct.	Helhedsorienteret undervisning Kompetenceløft af pædagogisk lederskab	1a) Ni ledere (fem afdelinger i step 1) 1b) 30 undervisere i step 1, 30 undervisere i step 2 2) 1½ år (jan15-jul16)	1) Alle* 2) Nogle ledere har 3) De fleste (frafald i step 2) 4) Ja

Niels Brock	18,0 pct.	Progressiv læring Kompetenceløft af pæ- dagogisk lederskab	1a) To ledere 1b) 30 undervisere 2) 1½ år (feb15-sep16)	1) Halvdelen (en leder har ikke gennem- ført) 2) Ja 3) Alle* 4) Ja
Tech College Aalborg³³	22,3 pct.	Den sproglige dimensi- on Kompetenceløft af pæ- dagogisk lederskab	1a) Ni ledere (seks afdelinger) 1b) 30 undervisere (seks afdelinger) og tre læsevejledere 2) Et år (jun15-jun16)	1) To tredjedele (3 ledere har ikke gen- nemført) 2)? 3) Alle* 4) Ja

Note: Tabellen er konstrueret på baggrund af tilgængelige oplysninger. * angiver, at indsatsen ifølge oplysningerne fra skolen er gennemført som planlagt el.lign., men at det ikke eksplicit fremgår, om alle undervisere og ledere har gennemført eller ej.

³³ Skolen har modtaget et "mini-modelskoleforløb", hvilket indebærer dels kortere indsatsperiode, dels at de deltagende pædagogiske ledere har deltaget i et særligt minimeret forløb på tre to-dags seminarer.

Som det fremgår, har en betydelig del af lederne i tre tilfælde ikke gennemført kompetenceudviklingen som planlagt, men det generelle billede er, at alle ledere har gennemført kompetenceudviklingen eller hovedparten af den. Hvad angår underviserne, har alle eller de fleste undervisere gennemført kompetenceudviklingen på modelskolerne. På de tre skoler, hvor der har været et frafald, har frafaldet været mindre. Samlet set har underviseres og leders deltagelse i kompetenceudviklingen således været relativt høj.

Da Tech College Aalborg er den eneste skole, der har implementeret værktøjet Den sproglige dimension, udgår skolen af virkningsevalueringen. FastholdelsesTaskforcen og skolen har modtaget en evaluering af skolens arbejde med indsatsen i et skolenotat.

4.1 Resultater af indsatserne

Effektanalysen sandsynliggjorde, at FastholdelsesTaskforcens indsatser på modelskolerne har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever i målgruppen i løbet af de første tre måneder af grundforløbet. Der er både en effekt, når fastholdelse måles gennem det samlede frafald og frafald uden omvalg. Effektanalysen viste også, at de enkelte pædagogiske værktøjer har signifikante positive effekter på fastholdelsen. Analysen viser, at alle tre værktøjer har positive fastholdelseseffekter, men indikerer også, at Helhedsorienteret undervisning har større effekt end Motivationspædagogik og Progressiv læring.

Kan den samlede effekt og de værktøjsspecifikke effekter tilskrives indsatserne, eller skyldes den øgede fastholdelse andre forhold? Dette spørgsmål undersøges gennem en kvalitativ analyse af, om kompetenceudviklingen af undervisere og ledere har medført ændringer af pædagogisk og didaktisk praksis i undervisningen og ledelsespraksis. I forlængelse heraf undersøges det, om elever og undervisere oplever, at praksisændringerne har betydning for, om frafaldstruede elever fastholdes i uddannelsen, eller om andre forhold på skolerne end motiverende læringsmiljø har betydning for fastholdelsen.

4.1.1 Analyse af målopfyldelse

I dette afsnit undersøges det, om kompetenceudviklingen af undervisere og ledere har medført ændringer af pædagogisk og didaktisk praksis i undervisningen og af ledelsespraksis. Det sker med afsæt i en analyse af målopfyldelse.

Evaluators har efter hvert casebesøg på modelskoler og i forbindelse med udarbejdelse af skolenotater foretaget en vurdering af den enkelte modelskoles målopfyldelse på tidspunktet for casebesøget³⁴. Vurderingen af målopfyldelse bygger på ledere og underviseres oplevelse af ændringer af praksis (egen og andres) efter påbegyndt kompetenceudvikling, elevers beretninger af og oplevelse af undervisningen samt evaluators observationer af undervisningen på udvalgte hold³⁵. Konkret afspejler målopfyldelsesevalueringen, i hvilken grad de forventede mål er realiseret. I figur 4-2 nedenfor opsummeres de forventede resultater (mål) for undervisere og ledere, som er udledt af den overordnede forandringsteori. Output-mål og mål på kort sigt omhandler praksisændringer, mens mål på mellemlang og lang sigt omhandler mere gennemgående forandringer af undervisning og pædagogisk lederskab på modelskolerne.

³⁴ Der er ikke foretaget en målopfyldelsesvurdering af Vestfyns Handelsskole.

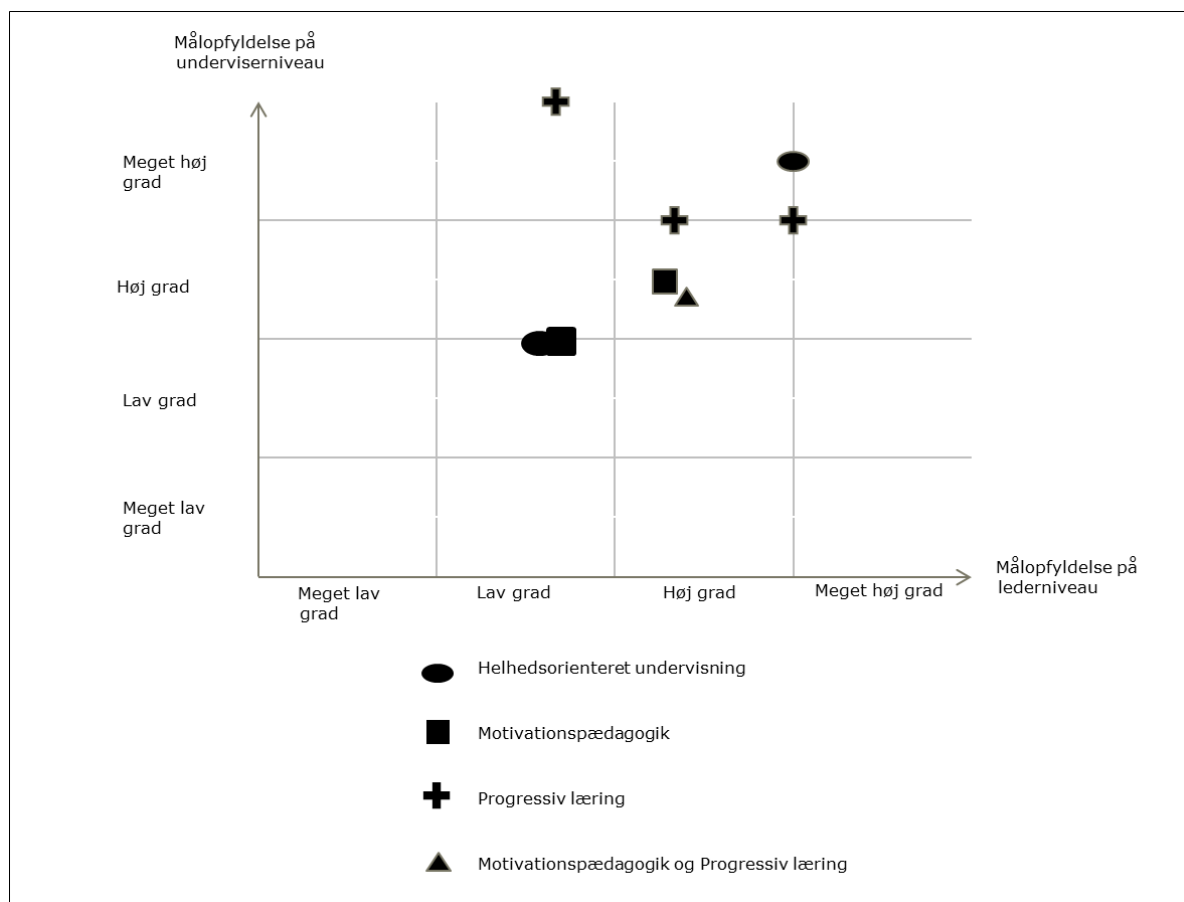
³⁵ Der er ikke foretaget en lignende vurdering af målopfyldelse på implementeringsskolerne.

Figur 4-2: Oversigt over mål på underviserniveau (øverst) og lederniveau (nederst)



For hvert mål er det vurderet, om der er "mange", "nogle/få" eller "ingen" tegn på, at målet er indfriet. På baggrund af dette er der foretaget en samlet vurdering af hver skoles grad af målopfyldelse³⁶. Figuren nedenfor viser modelskolernes grad af målopfyldelse i forhold til mål for kompetenceudviklingen af det pædagogiske lederskab (den vandrette akse) og i forhold til mål for kompetenceudviklingen af undervisere (den lodrette akse).

Figur 4-3: Grad af målopfyldelse på modelskolerne³⁷



Som det fremgår af figuren havde hovedparten af modelskolerne i høj eller meget høj grad nået målene for både leder- og undervisersporet, da casebesøget fandt sted. En skole med Helheds-

³⁶ "Mange tegn" er tildelt 2 point, "nogle/få tegn" er tildelt 1 point og "ingen tegn" er tildelt 0 point. Max. point i undervisersporet er 8 (4 mål*2 point), pointskalaen er inddelt i fire intervaller svarende til meget lav grad (0-2 point), lav grad (3-4 point), høj grad (5-6 point) og meget høj grad (7-8 point) af målopfyldelse. Max. point i ledersporet er 12 (6 mål*2 point), pointskalaen er inddelt i fire intervaller ligeledes svarende til meget lav grad (0-3 point), lav grad (4-6 point), høj grad (7-9 point) og meget høj grad (10-12 point) af målopfyldelse.

³⁷ Der findes andre kombinationer af værktøjer på modelskolerne end den, der fremgår af figuren, men kun én modelskole havde påbegyndt implementering af begge værktøjer på tidspunktet for casebesøget.

orienteret undervisning og en skole med Motivationspædagogik havde i lav grad nået målene for både undervisere og ledere. Der ses en svag tendens til, at skolerne i lidt højere grad opfyldte målene for undervisersporet end for ledersporet.

Der er ikke observeret meget tydelige forskelle i målopfyldelse for modelskoler, som har implementeret forskellige pædagogiske værktøjer. Dog havde de tre skoler, hvor underviserne er kompetenceudviklet i **Progressiv læring**, i relativ høj grad nået målene for undervisersporet midt i indsatsperioden (to skoler havde i høj grad og en skole havde i meget høj grad nået målene). På to af disse skoler havde lederne også i høj grad nået målene. Dette afspejler, at der er mange tegn på egentlige praksisændringer såvel som mere gennemgående forandringer af undervisningspraksis og pædagogisk lederskab. På disse to skoler er det observeret, at ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning, og at metoder og værktøjer er integreret i den daglige praksis. Der er ligeledes nogle tegn på, at kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet. Midt i indsatsperioden var der få tegn på, at de mest langsigtede mål knyttet til undervisernes såvel som ledernes kompetenceudvikling var realiseret. Dette skal ikke forstås sådan, at der ikke var et motiverende læringsmiljø på de to skoler og at underviserne ikke kan motivere en differentieret elevgruppe, men det er vanskeligt at vurdere kvalitativt, om læringsmiljøet var *mere* motiverende og om underviserne *i højere grad* kunne motivere en differentieret elevgruppe end før indsatsens påbegyndelse.

På den tredje skole med Progressiv læring havde lederne i lav grad nået målene, da casebesøget fandt sted. Her indikerer målopfyldelsesanalysen altså, at underviserne fra indsatsens start har taget ansvar for at implementere indsatsen på trods af, at det pædagogiske lederskab kun i lav grad arbejder reflekteret med det pædagogiske lederskab og sikrer, at undervisere og ledere arbejder ud fra samme grundlag og i samme retning.

Hvad angår de modelskoler, hvor underviserne er kompetenceudviklet i Helhedsorienteret undervisning og Motivationspædagogik, havde de i meget forskellig grad nået målene midt i indsatsperioden.

På den ene skole med **Helhedsorienteret undervisning** havde underviserne i meget høj grad og lederne i høj grad nået målene. Dette afspejler, at der midt i indsatsperioden var mange tegn på, at undervisere ikke bare anvender Helhedsorienteret undervisning men at værktøjet også er integreret i den daglige praksis. Undervisere og ledere gav også til en vis grad udtryk for, at underviserne i højere grad end før indsatsen kunne motivere en differentieret elevgruppe. Der er ligeledes observeret mange tegn på, at ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning. Midt i indsatsperioden var det vanskeligt at vurdere, om skolen fremstod styrket med et motiverende læringsmiljø.

På den anden skole med Helhedsorienteret undervisning havde både ledere og undervisere i lav grad nået målene midt i indsatsperioden. Dette betyder, at der er få tegn på, ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i fælles retning, og få tegn på, at undervisere anvender og integrerer Helhedsorienteret undervisning i deres daglige praksis.

På den ene skole med **Motivationspædagogik** havde både undervisere og ledere i høj grad nået målene for indsatsen midt i perioden, mens undervisere og ledere på den anden skole i lav grad havde nået målene. På førstnævnte skole er der observeret mange tegn på, at underviserne anvendte Motivationspædagogik og nogle tegn på, at værktøjet på daværende tidspunkt var integreret i deres praksis. Ligeledes er der observeret mange tegn på, at lederne arbejdede reflekteret med det pædagogiske lederskab og nogle tegn på, at ledere og undervisere arbejdede ud fra et fælles grundlag og i en fælles retning. Også her er det vanskeligt at vurdere, om underviserne *i højere grad* end før indsatsen kunne motivere en differentieret elevgruppe og om kvaliteten af det pædagogiske lederskab var løftet, da undervisere såvel som ledere i løbet af indsatsperioden har bygget videre på i forvejen gode undervisnings- og ledelseskompetencer.

På den anden skole med Motivationspædagogik var målene for underviserssporet såvel som leder-sporet realiseret i lav grad midt i indsatsperioden. Dette afspejler, at der kun var nogle/få tegn på, at lederne arbejdede reflekteret med det pædagogiske lederskab og at ledere og undervisere arbejdede ud fra et fælles grundlag og i samme retning. Ligeledes var der kun få tegn på, at Motivationspædagogik fungerede integreret i den daglige praksis.

Endelig havde undervisere såvel som ledere i høj grad nået målene på den ene skole, som har implementeret både Motivationspædagogik og Progressiv læring (én afdeling deltager i begge forløb, de øvrige fem deltagende afdelinger deltager kun i ét forløb). Det vil sige, at der var mange tegn på, at underviserne anvendte værktøjerne og nogle/få tegn på, at værktøjerne var integreret i den daglige praksis. Ligeledes var der mange tegn på, at lederne arbejdede reflekteret med det pædagogiske lederskab, og nogle/få tegn på, at ledere og undervisere arbejdede ud fra et fælles grundlag og i samme retning. På denne skole er casebesøget gennemført til slut i indsatsperioden.

Opsummerende sandsynliggør målopfyldelsesanalysen, at **en del af den positive fastholdelseseffekt kan tilskrives FastholdelsesTaskforcens indsats på modelskoler**. Målopfyldelsesanalysen viste, at samtlige modelskoler midt i indsatsperioden var undervejs med implementeringen af indsatsen. Selv på de skoler, hvor målene var realiseret i lav grad, var der tegn på praksisændringer i form af anvendelse af værktøjerne og reflekteret arbejde med det pædagogiske lederskab (dvs. realisering af output-mål og delvis realisering af mål på kort sigt). På de skoler, hvor målene var realiseret i høj eller meget høj grad var der endvidere tegn på, at værktøjerne var i gang med at blive integreret i den daglige undervisningspraksis og at ledere og undervisere, som følge af ledernes reflekterede arbejde med det pædagogiske lederskab, arbejdede ud fra et fælles grundlag og i samme retning (dvs. hel eller delvis realisering af mål på kort sigt). Samlet set indikerer målopfyldelsesanalysen altså, at der på alle modelskoler midt i indsatsperioden var sket visse intenderede ændringer af undervisnings- og ledelsespraksis, blot var der forskel på, hvor langt de enkelte skoler var med at realisere alle forandringsteoriens mål. Dette er argument for, at en del af den signifikante positive effekt på fastholdelse kan tilskrives taskforcens indsats på modelskolerne.

Målopfyldelsesanalysen viser ikke tydelige forskelle i realisering af mål mellem skoler, som har arbejdet med FastholdelsesTaskforcens forskellige værktøjer, når der ses bort fra de tre skoler med Progressiv læring. Tværtimod har evaluator observeret forskelle i målopnåelse blandt skoler med samme værktøj. Dermed kan målopfyldelsesanalysen ikke bidrage til at belyse, hvorfor effektanalysen finder større effekt af Helhedsorienteret undervisning end af Motivationspædagogik og Progressiv læring.

Boks 4-1-2: Overvejelser om den værktøjsspecifikke effektanalyses resultater set i lyset af målopnåelsesanalysen

I lyset af effektanalysens resultater, er det interessant, at de tre modelskoler med Progressiv læring allerede midt i indsatsperioden var relativt langt med at implementere værktøjet. Effektanalysen fandt ingen forskel i effekt mellem Progressiv læring og Motivationspædagogik, hvad man ellers kunne forvente på baggrund af målopfyldelsesanalysen. Elementer fra Progressiv læring er skrevet ind i erhvervsuddannelsesreformen, hvilket måske kan være med til at forklare, at der ikke ses en endnu større effekt af Progressiv læring sammenlignet med de øvrige værktøjer; det er muligt, at undervisere på erhvervsskoler, der ikke deltager i indsatsen, anvender lignende metoder. Såfremt det er tilfældet på tilstrækkeligt mange ikke-deltagende skoler, er der en risiko for, at effektanalysen underestimerer effekten af Progressiv læring, simpelthen fordi der ikke er en reel sammenligningsgruppe.

Hypotesen om underestimering af effekten af Progressiv læring modarbejdes umiddelbart af det faktum, at grundprincippet i Helhedsorienteret undervisning også er skrevet ind i reformteksten. Effektanalysen indikerer, at Helhedsorienteret undervisning har den største effekt på fastholdelse af de tre værktøjer, hvorfor undervisere på modelskoler med Helhedsorienteret undervisning må gøre noget markant anderledes end undervisere på skoler, der ikke deltager i indsatsen. Observationer af undervisning med henholdsvis Progressiv læring og Helhedsorienteret undervisning kan måske underbygge hypotesen om underestimering af effekten af Progressiv læring. På baggrund heraf er det nemlig evaluators vurdering, at kerneelementer i Progressiv læring (fx tydelige læringsmål) er lettere at applicere for den almindelige underviser – og således også for undervisere, der ikke har deltaget i taskforcens kompetenceudvikling – end principperne i Helhedsorienteret undervisning.

I afsnit 4.2 analyseres det, hvilke faktorer, der betinger implementering af indsatsen og dermed realisering af de forventede resultater.

4.1.2 Elevers og underviseres oplevelse af de pædagogiske værktøjer

Som beskrevet i kapitel 2 består FastholdelsesTaskforcens indsats på modelskolerne af mange elementer; dels kompetenceudvikles undervisere i værktøjer med et specifikt pædagogisk og didaktisk *indhold*, dels er kompetenceudviklingen af undervisere såvel som ledere *tilrettelagt* på en særlig måde (fokus på kollektiv kompetenceudvikling og træning i praksis). Tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingen behandles i næste afsnit i forbindelse med analysen af betingende faktorer. I det følgende beskrives elevers og underviseres erfaringer med de konkrete pædagogiske og didaktiske værktøjer. I tabellen nedenfor fremgår de elementer af de forskellige pædagogiske værktøjer, som nogle af de adspurgte undervisere og elever fremhæver positivt.

Tabel 4-2: Oversigt over indsatslementer, som nogle undervisere og elever har gode erfaringer med

Motivationspædagogik	Helhedsorienteret undervisning	Progressiv læring
• Undervisningsdifferentiering • Variation af undervisningsmaterialer og formidlingsformer • Alternative/kreative undervisningsmaterialer • Rammesætning af undervisningen ("dagens program") • Styrkebaseret undervisning	• Projektorienterede undervisningsformer (velegnede til at integrere fagfaglig og almenfaglig undervisning) • Praksisrettede undervisningsformer (tydeliggør relevans i forhold til fremtidig beskæftigelse)	• Differentieret feedback med fokus på den enkelte elevs faglige progression fremadrettet • Klare mål for undervisningen • PL-hjulet

På tværs af modelskoler vurderer de adspurgte elever typisk de anvendte værktøjer positivt, *når de bliver spurgt direkte om konkrete elementer af værktøjerne*. Eleverne kan ikke redegøre for, hvad Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring er, men det er heller ikke en forudsætning for, at værktøjerne virker.

I relation til **Motivationspædagogik** er mange elever særligt positivt indstillede over for variationen i undervisningens form (fx lege og konkurrencer, bevægelse i undervisningen, vekslen mellem gruppearbejde og klasseundervisning inden for samme undervisningstime) og undervisningsmaterialer (fx film, QR-koder, gamle postkort). Mange af eleverne i fokusgrupperne giver udtryk for ikke kun at have tilvalgt en praktisk uddannelse men fravalgt en boglig uddannelse. Derfor passer en varieret og omskiftelig undervisning med et reduceret omfang af klassisk tavleundervisning dem godt. Nogle elever responderer ikke nær så godt som andre på det legende element i Motivationspædagogik. Flere undervisere beskriver, hvordan variation af undervisningsmaterialer og formidlingsformer gør det muligt for eleverne at vælge "forskellige kanaler", der passer til deres læringsstil. Derudover går styrkebaseret undervisning godt i spænd med mange elevers opfattelse af god undervisning.

Mange elever på skoler med **Helhedsorienteret undervisning** svarer, at det understøtter deres læring, når der er en tydelig sammenhæng mellem den fagfaglige og den almenfaglige undervisning, fordi det tydeliggør relevansen af det almenfaglige i relation til fremtidig beskæftigelse inden for faget. En underviser oplever, at undervisningen giver mening for eleverne, når sammenhængen mellem den fagfaglige og den almenfaglige undervisning italesættes over for eleverne, for eksempel ved løbende at påpege hvilke fag forskellige elementer i et projektforsløb "hører til". Integration af den fagfaglige og den almenfaglige undervisning er kernen i Helhedsorienteret undervisning. Evalueringen viser, at projektforsløb har potentiale til at skabe denne sammenhæng, og at den praksisrelaterede undervisningsform (dvs. med udgangspunkt i virkelige problemer) sætter yderligere spot på relevans og formål med undervisningen. Nogle elever giver dog udtryk for, at den projektorienterede undervisningsform bør suppleres af andre undervisningsformer for at skabe variation i undervisningen, da projektarbejde kan opleves som lige så "demotiverende" som anden undervisning, hvis det overdrives.

Mange af de adspurgte elever, hvis undervisere anvender **Progressiv læring**, giver udtryk for, at præcis og differentieret feedback og konstruktiv kritik, har positiv betydning for deres faglige progression. Det lader til at være særligt motiverende, når feedbacken peger på, hvordan eleverne kan forbedre deres præstationer. Blandt eleverne på en af modelskolerne er der bred enighed om, at klare, praksisrelaterede mål og struktur for undervisningen – gerne med en høj grad af undervisningsdifferentiering – styrker deres motivation. Undervisere på en modelskole finder PL-hjulet (redskab i Progressiv læring) anvendeligt til at tydeliggøre for eleverne, hvordan de enkelte temaer i faget tilsammen støtter op om fagets og uddannelsens endelige mål. Andre undervisere giver udtryk for, at indholdet i Progressiv læring er for teoretisk.

- 4.1.3 Andre forhold med mulig betydning for de positive fastholdelseseffekter på modelskolerne
At elever på tværs af modelskoler vurderer FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer positivt er i og for sig ikke overraskende, da alle værktøjer bygger på anerkendte og forskningsunderbyggede pædagogiske og didaktiske principper for god undervisning. Elevernes positive respons sandsynliggør, at en del af den positive effekt kan tilskrives det pædagogiske og didaktiske indhold i FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer.

Frafald er et komplekst fænomen, og undervisning, som ikke motiverer eleverne, er formentlig kun en ud af flere mulige årsager. I den forbindelse er det sigende, at eleverne vurderer værktøjerne positivt, *når de spørges om konkrete elementer*, men at de *uopfordret og på tværs af skoler* fremhæver gode elev-underviser relationer og fællesskabet på holdet som afgørende for deres lyst til at fortsætte på uddannelsen. Elev-underviser relationer dækker i denne sammenhæng over en anerkendende og respektfuld tilgang til eleverne i undervisningen, som indgår i Motivationspædagogik i form af den styrkebaserede tilgang, men også over alt det, der ikke direkte relaterer sig til undervisningen. I flere elevers øjne er den gode elev-underviser relation eksempelvis kendetegnet ved, at underviseren interesserer sig for elevernes liv og problemer uden for skolen, fortæller om sig selv og deler humor med eleverne. Nogle undervisere giver udtryk for den holdning, at en socialpædagogisk indsats over for frafaldstruede elever er nødvendig for at få dem til

at møde op på skolen fra dag til dag og blive modtagelige for at arbejde med undervisningens faglige indhold.

Det er muligt, at deltagelse i FastholdelsesTaskforcens indsats har motiveret nogle undervisere til at gøre endnu mere af det, der efter deres overbevisning styrker fastholdelse, men som ikke direkte er en del af taskforcens pædagogiske værktøjer. Med andre ord kan hele den positive fastholdelseseffekt sandsynligvis ikke tilskrives forskellige konkrete elementer af indsatsen, men det, at der er en indsats, som har skabt øget fokus på og refleksion over, hvordan elever i målgruppen fastholdes.

4.2 Faktorer, der påvirker sammenhængen mellem aktiviteter, resultater og effekter

Analysen af faktorer, der kan bidrage til at forklare de fundne resultater og effekter, tager afsæt i transferforskningens viden om faktorer, der betinger en vellykket omsætning af viden til pædagogisk praksis. Tabel 4-2 nedenfor præsenterer hypoteser om de betingende faktorer på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau. I overensstemmelse med transferforskningen er analysen inddelt i tre faser – før, under og efter kompetenceudviklingen – da betingelserne for omsætning af viden i forbindelse med kompetenceudvikling ikke alene har at gøre med faktorer, der knytter sig til kompetenceudviklingen, men også er betinget af faktorer, der knytter an til forberedelse og den efterfølgende anvendelse af viden i den pædagogiske praksis.

Også i denne del af analysen vil der være fokus på at afdække generelle mønstre og træk blandt skolerne, der giver et afsæt for at sammenligne de fundne mønstre.

Tabel 4-3: Generelle hypoteser og specifikke faktorer, der inddrages i analysen

Betingende faktorer	Generelle hypoteser	Specifikke faktorer der inddrages i analysen
Individuelle faktorer	Erhvervsskolernes undervisere er en bredt sammensat gruppe. Den enkeltes profil har betydning for både dennes udbytte af kompetenceudviklingen og for de resultater og effekter, som de kan medvirke til på egen skole. Forskellene i læringsudbytte kan skyldes forskelle i tidligere oparbejdede studiekompetencer, i deres erfaringer, viden, færdigheder og kompetencer fra praksis samt forskelle i deres vilkår for tilegnelse af viden (herunder tid til at studere, muligheder for en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdsforhold mv.).	• Viden, færdigheder og erfaringer • Kontrol over ydre betingelser i handlekonteksten: beslutningskraft og handlekompetence • Evnen til målsætning og målforpligtelse • Professionsidentitet og værdier • Handleberedskab: motivation og vilje til at løse og legitimere bestemte opgaver eller opnå et bestemt mål.
Faktorer knyttet til kompetenceudviklingen	Viden overføres ikke direkte i en kompetenceudviklingssituation, men konstrueres gennem modtagernes egne læringsaktiviteter og anvendelse. Kompetenceudvikling baseret på en høj grad af deltagelse (fx øvelser, casebaseret undervisning, studiegruppearbejde, arbejdet med caseprojekter) vurderes at øge sandsynligheden for læring.	• Konkrete læringsmål om anvendelse • Involverende undervisningsmetoder • Tid til at den lærende mestrer det lærte • Underviserens personlige gennemslagskraft.
Organisatoriske faktorer	De organisatoriske rammer for anvendelsen af de tilvejebragte kompetencer udgør en betingende faktor for, på hvilken måde kompetenceudviklingen kan bidrage til styrket kvalitet og fastholdelse. Når de enkelte skoler og skoleledelser er parate til at benytte, nyttiggøre, applicere den viden og de kompetencer, som medarbejdere har opnået, øges chancen for, at viden og kompetencer	• Ledelsesopbakning og vilje til at inddrage ny viden og nye kompetencer • Transfermiljø: rum, plads og anerkendelse af ændret praksis • Organisering af arbejdssituation.

	omsættes til undervisning af høj kvalitet og øget fastholdelse.	
--	---	--

4.2.1 Forberedelse af indsats og implementering

I dette afsnit er der fokus på at afdække, hvorvidt forberedelsen bidrager til, at de pædagogiske ledere og undervisere, der skal deltage i kompetenceudviklingen, har viden om og ejerskab til indsatsen som helhed og de mål, der er fastsat for skolen. Det er hypotesen, at dette vil fremme undervisernes motivation for at deltage i de konkrete kompetenceudviklende aktiviteter.

Deltagelse og valg af værktøjer

Et særligt kendetegn ved forberedelsen af indsatsen for modelskolerne er, at skolerne er udvalgt af FastholdelsesTaskforcen, der har vurderet, at der på disse skoler har været en særlig fastholdelsesudfordring for målgruppen. Der har i udgangspunktet ikke været lagt op til en drøftelse af, hvorvidt skolerne skulle deltage, men derimod hvilke værktøjer den enkelte skole skulle arbejde med.

Evalueringen viser, at skolernes beslutning om at deltage i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen for flertallet af skolerne, er en beslutning, der er truffet af den strategiske ledelse. De ledere og undervisere, der har været målgruppen for indsatsen, har ikke haft indflydelse på beslutningen om, hvorvidt de ønsker og har behov for at deltage i de respektive kompetenceudviklingsforløb. Taskforcen har i dialog med ledelsen på hver modelskole udarbejdet en skriftlig samarbejdsaftale, der indeholder en relativt detaljeret beskrivelse af målene for samarbejdet. Kernen i målene er de samme for alle modelskoler. Fem skoler har tilføjet et eller flere lokale mål (jf. boksen nedenfor). Hovedparten af disse er overordnede mål for både ledere og medarbejdere, der handler om samarbejde og sammenhæng i de professionelles arbejde, mens de resterende har fokus på elevernes oplevelse af undervisningen og læringsmiljø. En del af disse mål for både skolens professionelle og eleverne beskriver en konkret forandring, der ønskes opnået.

Boks 4-3: Eksempler på lokale mål

Eksempler på lokale mål for skole, ledere og undervisere

- Commitment og engagement hos de deltagende ledere og medarbejdere
- Samarbejdet mellem EUD-lærere og EUD-ledere styrkes
- Der kommer et øget ledelsesmæssigt fokus på skolens pædagogiske arbejde
- Underviserne oplever sammenhæng og synergi mellem grundforløbene på skolens to afdelinger
- Undervisere og elevsupportere oplever sig som kompetente – både i forhold til det pædagogiske/didaktiske faglige og det relationelle
- Lederne skal sikre, at faglærernes nye viden og inspiration vedligeholdes og fortsat udvikles

Eksempler på lokale mål der retter sig mod eleverne

- Forbedret elevtrivsel og undervisningsevaluering
- Eleverne oplever klare rammer og autenticitet i og uden for undervisningen
- Eleverne er motiverede for at gennemføre grundforløbet, fordi de oplever undervisningen som meningsfuld og udviklende
- Eleverne oplever fællesskabet som fundament for faglig, social og personlig udvikling

Flere af skolerne har således i forbindelse med indgåelsen af samarbejdsaftalens mål og valg af pædagogiske værktøjer søgt at tydeliggøre og præcisere, hvordan modelskolesamarbejdet hænger sammen med skolens øvrige overordnede satsning, herunder fælles didaktisk og pædagogisk grundlag. Således fortæller en pædagogisk chef, at hun vurderede, at værktøjerne i modelskolesamarbejdet flugtede med skolens fælles didaktisk og pædagogisk grundlag, som er blevet udviklet i 2013. Kompetenceudviklingen kunne således fungere understøttende for skolens øvrige strategiske arbejde med den pædagogiske udvikling.

Hovedparten af skolernes ledelser har lagt vægt på at inddrage de pædagogiske ledere og i visse tilfælde også udvalgte undervisere i de deltagende afdelinger, i beslutningen om, hvilket eller hvilke værktøjer der skulle vælges for underviserne.

Fælles intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold

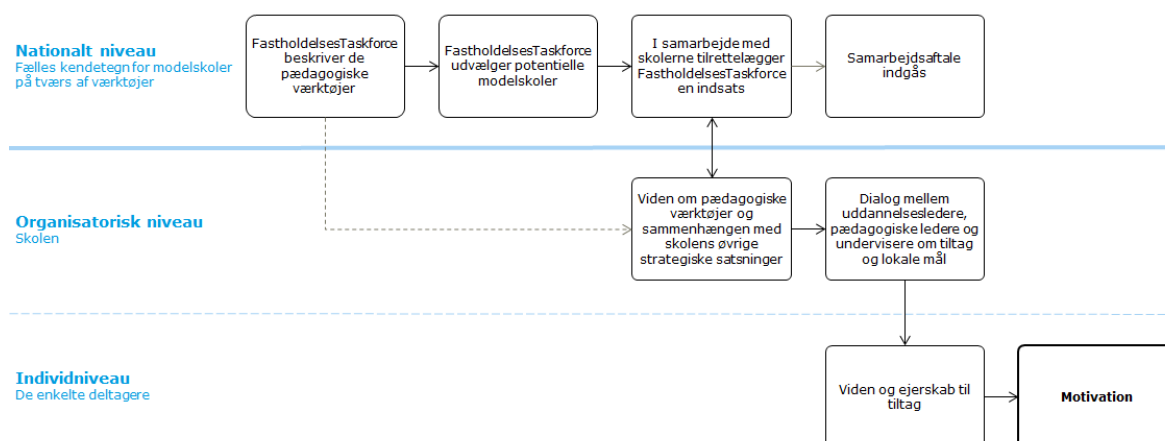
Der er på modelskoler stor forskel på, hvordan forberedelsen er blevet organiseret, og hvordan de pædagogiske ledere og undervisere har oplevet den fælles interne rammesætning og forberedelse af skolens deltagelse.

På omtrent halvdelen af skolerne har skolens strategiske ledelse i forberedelsesfasen lagt vægt på en høj grad af inddragelse af de pædagogiske ledere og undervisere. På en af skolerne er lederne eksempelvis blevet inddraget i forberedelsen af oplæg til det første kick off-møde, mens ledelsen på en anden skole har nedsat en arbejdsgruppe med repræsentanter fra ledelsen, underviserne og vejlederne til at udvikle forandringsteorier for indsatserne. Det har bidraget til at skabe fælles og klare forventninger til, hvad skolen skal have ud af indsatsen. De mest proaktive skoler har således allerede i forberedelsesfasen skabt en lokal fortælling om modelskolesamarbejdet, der bidrager til at skabe motivation og ejerskab blandt den enkelte.

På den anden halvdel af skolerne er der i forberedelsesfasen ikke blevet lagt vægt på hverken information eller inddragelse af de pædagogiske ledere og undervisere forud for kompetenceudviklingen. Dette har betydet, at lederne på disse skoler er mødt relativt uforberedte op til kompetenceudviklingen. Mangelfuld information kan imidlertid resultere i modvilje og påvirke motivationen negativt blandt deltagerne. Eksempelvis bemærker en skole i sin første selvevaluering, at "Modelprojektet forudsætter, at der ikke er pædagogisk viden, udvikling og helhedsorienteret tænkning i forvejen på skolen – hvilket ikke er motiverende for deltagerne". Skolen går med andre ord ind i samarbejdet med en oplevelse af ikke at blive anerkendt for den pædagogiske viden, der er til stede på skolen. Den manglende fælles forberedelse vurderes at udgøre en risiko for, at denne gruppe skoler får sværere ved at skabe et fælles og forpligtende ejerskab for indsatsen blandt både de deltagende ledere og undervisere.

Figuren nedenfor søger at illustrere de betingende faktorer, der vurderes at have betydning for skolerne i forberedelsesfasen. Selvom det formelt er skolens ledelse og den ansvarlige tovholder, der forbereder modelskolesamarbejdet, så er der tegn på, at **den inddragelse og dialog**, der er mellem skolens ledelse og de uddannelsesledere og undervisere, der skal deltage i kompetenceudviklingen, er væsentlig for den samlede **viden og forståelse**, der er i organisationen i forhold til projektet. Der er ligeledes en række tegn på, at ledelsens **rammesætning** og evne til at forklare, på hvilken måde modelsamarbejdet passer sammen med skolens overordnede strategiske mål, bidrager til at skabe **mening og ejerskab** for de deltagende uddannelsesledere og undervisere og øger chancen for, at de er **motiverede** for at deltage i kompetenceudviklingsforløbet.

Figur 4-4: Betingende faktorer i forberedelsen af indsatsen



Evalueringen viser, at der på tværs af skoler er stor forskel på den viden, ejerskab og motivation, der er blandt de deltagende ledere og undervisere forud for påbegyndelsen af kompetenceudviklingen. En række organisatoriske forhold i relation til forberedelsen af modelskolesamarbejdet –

graden af information om og inddragelse af de deltagende ledere og undervisere i valg af tiltag – vurderes i denne fase, at have en positiv betydning for de deltagende lederes og underviseres viden om indsatsen og motivation for at deltage i kompetenceudviklingsforløbet.

4.2.2 Skolernes oplevelse af udbyttet af kompetenceudviklingen

Både taskforce og modelskoler har investeret betydelige ressourcer på at deltage i kompetenceudviklingen. Ifølge transferteorien er et vigtigt skridt på vejen til at sikre transfer, at de deltagende ledere og undervisere oplever, at kompetenceudviklingsforløbet har en høj kvalitet og samtidig er relevant og anvendeligt. I dette afsnit afdækkes skolernes oplevede udbytte af kompetenceudviklingen og de faktorer, der har haft betydning herfor.

Udbyttet blandt de pædagogiske ledere

Der er ikke enighed blandt modelskolerne om kvaliteten af kompetenceudviklingsforløbet for de pædagogiske ledere. Den ene halvdel af skolerne udtrykker en relativt høj tilfredshed med kvaliteten. Disse skoler peger på, at kompetenceudviklingsforløbet har givet ledergruppen et fælles vidensgrundlag, der giver lederne et fælles sprog og mind-set. Det styrker ledernes evne til sammen at formidle en fælles retning. Samme gruppe skoler peger samtidig på, at kompetenceudviklingsforløbet har givet dem anvendelige og relevante redskaber. Det gælder både for så vidt angår processtyring samt redskaber og metoder til observation, supervision og feedback.

Den anden halvdel af skolerne har en mere blandet oplevelse af kvaliteten. Begrundelserne herfor er forskellige. To skoler peger på, at det faglige niveau på seminarerne generelt har været for lavt, hvorfor deres udbytte af indsatsen ikke står mål med ledernes tidsforbrug. To andre skoler begrundet den lave tilfredshed med begrænset anvendelighed i forhold til de redskaber, der er blevet arbejdet med, mens en del af ledergruppen på den femte skole ikke oplever forløbet som relevant. Fælles for disse skolers kritik har desuden været, at de har savnet en klarere kobling mellem kompetenceudviklingsforløbet for ledere og forløbene for underviserne. Det er evaluators vurdering, at selvom der blandt denne gruppe skoler er en vis utilfredshed med kvaliteten og niveauet af kompetenceudviklingsforløbet, så betyder det ikke, at disse skoler systematisk har forsømt en aktiv anvendelse af udvalgte redskaber. Eksempelvis nævner flere af lederne på skolerne i denne gruppe, at ledernes styrkede kompetencer i forhold til systematisk observation og feedback har bidraget til at styrke kvaliteten i deres pædagogiske ledelse.

Udbyttet blandt underviserne

Underviserne på tværs af de ti modelskoler udtrykker overordnet tilfredshed med specialisternes tilrettelæggelse af kompetenceudviklingsforløbet og vekselvirkningen mellem seminarer og træning i praksis.

Oplevelsen af det **faglige niveau** på seminarerne har været blandet. Mens en del undervisere i relation til Motivationspædagogik peger på, at det faglige niveau var for lavt, er det oplevelsen, at indholdet i seminarerne om Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring er blevet for teoretisk og har manglet tilstrækkelig kobling til praksis. Underviserne oplever, at leverandørernes manglende praksiskendskab både kommer til udtryk ved en begrænset forståelse af underviserens eksisterende pædagogiske viden samt begrænset kendskab til elevgruppen. Derimod har der med enkelte undtagelser været stor tilfredshed blandt skolernes undervisere med træning i praksis. Uanset om disse har sessioner gennemført med ekstern coach eller med en kollega, så peges der på, at disse sessioner har givet mulighed for at afprøve de redskaber, som seminarerne har givet viden om. Underviserne har værdsat muligheden for at fokusere på egen pædagogisk praksis og få konkret sparring om, hvordan den enkelte deltager kan udvikle egen undervisning.

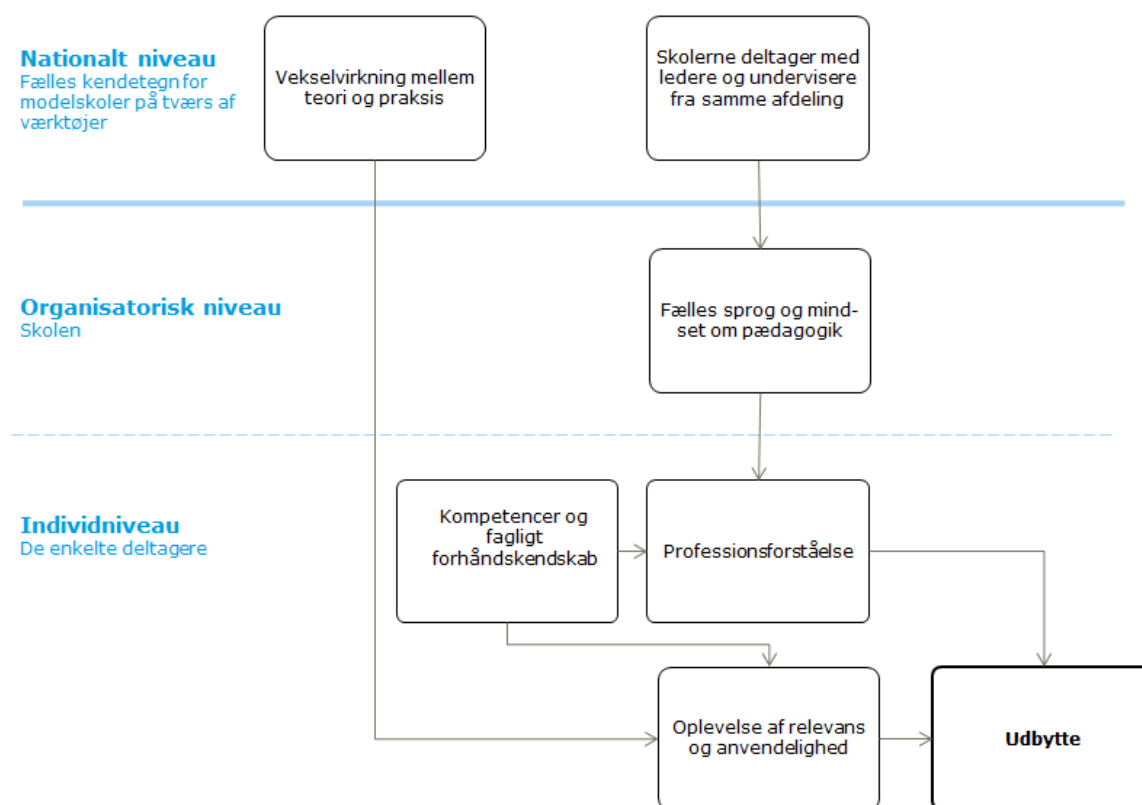
Casebesøg og fokusgruppeinterview med underviserne indikerer, at underviserens individuelle vurdering af udbytte af kompetenceudviklingsforløbenes enkeltelementer varierer betydeligt. Der peges på tværs af pædagogiske værktøjer på, at særligt skolens yngste og mindste erfarne undervisere har fået størst udbytte af kompetenceforløbet. Modsat findes der på flere skoler, der har arbejdet med forskellige pædagogiske værktøjer, en mindre gruppe relativt erfarne undervi-

sere, som har udtrykt modstand mod kompetenceudviklingsforløbenes pædagogiske fokus og legende tilgang og generelt udtrykker en manglende villighed til at ændre adfærd.

Overordnet er det vurderingen, at de ti modelskoler har opnået ny viden om og erfaring med metoder og redskaber, som de vurderer, er **relevante og anvendelige** for deres undervisning i al almindelighed. Dette gælder i særlig grad de modelskoler, der i forberedelsen af indsatsen (jf. afsnit 4.2.1.) har været gode til at skabe sammenhæng mellem modelskolesamarbejdet og skolens overordnede strategiske satsninger. For de skoler, der har arbejdet med Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring er det tillige oplevelsen, at EUD-reformens fokus på disse to temaer generelt har bidraget til at styrke deltagernes oplevelse af relevans. Dog er det et opmærksomhedspunkt blandt de skoler, der har arbejdet med Helhedsorienteret undervisning, at kompetenceudviklingsforløbet ikke har specifik relevans i forhold til undervisning og fastholdelse af modelskolesamarbejdets elevgruppe.

Samtlige modelskolerne peger på, at det forhold, at de har deltaget i kompetenceudviklingen som **en gruppe fra samme afdeling**, har fremmet deres udbytte af kompetenceudviklingsforløbet. Afgørende i denne sammenhæng har det været, at underviserne løbende har haft mulighed for at drøfte de nye indsigter, de har opnået, og hvordan de kan omsættes i praksis.

Figur 4-5: Betingende faktorer, der påvirker skolernes udbytte af kompetenceudviklingen



Som det fremgår af figuren er det evaluators vurdering, at modelskolernes udbytte og oplevelse af relevans og anvendelighed er betinget af en række forhold på og uden for skolen.

Der på tværs af de pædagogiske værktøjer særligt to forhold, der knytter sig til FastholdelsesTaskforcens organisering af kompetenceudviklingsforløbene, der synes at have været befordrende for deltagernes udbytte. For det første vurderes det, at **vekselvirkningen mellem seminarer og træning i praksis** har bidraget til, at de undervejs i forløbet både har opnået ny viden og praktisk erfaring med, hvordan denne kan omsættes i praksis. For det andet er det vurderingen, at det forhold, at skolerne deltager som en **samlet gruppe**, der arbejder sammen til

hverdag, har fremmet udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet. Det er evaluators vurdering, at det både for pædagogiske ledere og undervisere har været virkningsfuldt, at de løbende har haft mulighed for at drøfte ny viden, de har opnået, og hvordan den kan omsættes i praksis og de erfaringer, de opnår i forbindelse med afprøvning af nye metoder og redskaber i den pædagogiske praksis.

Derudover kan der på baggrund af evalueringen peges på, at der er to **skoleinterne forhold**, der påvirker skolernes udbytte af kompetenceudviklingen og den enkelte deltagers motivation for at omsætte viden og erfaring i egen praksis.

For det første viser evalueringen, at der er stor forskel på deltagernes **kompetenceniveau**. Eksempelvis er der på en række skoler grupper af ledere og undervisere, der nyligt har taget en specifik efter- og videreuddannelse i fx pædagogisk ledelse, læringsstile og læringsmålsstyret undervisning og derfor vurderer, at niveauet af kompetenceudviklingen er for lavt. De skoler, der allerede ved kompetenceudviklingsforløbets opstart har et **fagligt forhåndskendskab**, har en tendens til at opleve det faglige niveau i seminarerne for lavt. Det er imidlertid vurderingen, at en stor del af disse skoler har oplevet et stort udbytte af træning i praksis og har gode forudsætninger for at arbejde videre med implementering i praksis.

Evalueringen viser for det andet, at **den enkelte deltagers professionsforståelse** har betydning for, hvorvidt kompetenceudviklingen opleves som relevant og anvendelig. Modelskoleevalueringen viser, at professionsforståelsen blandt såvel ledere og undervisere er under forandring i disse år. Der er en stor gruppe ledere og undervisere, der er optagede af, at de skal lede og gennemføre god undervisning, og at det forudsætter indsigt i pædagogik og pædagogisk ledelse. Samtidig er der en mindre gruppe ledere og undervisere på tværs af skoler, der har en mere traditionel forståelse af deres opgave som henholdsvis driftsleder og fagunderviser (med fokus på at sikre en bestemt faglig færdighed). Der er en tendens til, at førstnævnte gruppe af ledere og undervisere oplever kompetenceudviklingen som mere relevante og anvendelig end sidstnævnte.

4.2.3 Implementering i praksis

Fastholdelsestaskforcen har i forbindelse med det to-årige samarbejde med modelskolerne lagt betydelig vægt på at understøtte skolernes implementering og forankring af de pædagogiske værktøjer. I dette afsnit afdækkes, på hvilken måde taskforcens implementeringsunderstøttende aktiviteter har spillet sammen med de skoleinterne faktorer, der samtidig har betydning for forankring.

Modelskolesamarbejdet er tidsmæssigt faldet sammen med indgåelsen af den politiske aftale om EUD-reformen i foråret 2014 og den efterfølgende formelle ikrafttrædelse af reformen i august 2015. Afsnittet afsluttes med en vurdering af reformens betydning for skolernes implementering.

FastholdelsesTaskforcen som forandrings- og forankringsagent

FastholdelsesTaskforcen har gennem hele projektperioden via faste møder med skolernes strategiske ledelse, arbejdsgruppe- og netværksmøder haft en løbende dialog med modelskolerne om udfordringer, støttebehov og eventuelle ønsker til ændringer i kompetenceudviklingsforløbet. Taskforcen har desuden stillet krav om, at modelskolerne tre gange i samarbejdsperioden gennemfører en selvevaluering (se nedenfor i afsnittet herom).

Både de strategiske ledelser og de grupper, der har bidraget til skolernes selvevaluering, har i forbindelse med evalueringen kvitteret for den måde, taskforcen har stillet sig til rådighed på for en åben dialog om skolernes udfordringer og deres behov. Det er evaluators vurdering, at skolerne gennem hele samarbejdsperioden har oplevet taskforcens tilstedeværelse som en **reel implementeringsstøtte**, der fastholder de strategiske lederes fokus på indsatsen samt motiverer og forpligter deltagende ledere og underviserne på en måde, der fremmer skolernes implementering og forankring af indsatsen.

Det er på den baggrund evaluators vurdering, at FastholdelsesTaskforcens implementeringsstøtte indirekte kan have fremmet målopfyldelsen og de fundne fastholdelseseffekter.

Skoleinterne faktorer

Særligt to skoleinterne faktorer vurderes at have haft væsentlig betydning for, i hvilken grad skolen lykkes med implementeringen.

Evaluator vurderer for det første, at en **vedvarende opmærksomhed fra skolens strategiske ledelse** er en kritisk faktor, når det gælder modelskolernes arbejde med at omsætte de pædagogiske værktøjer i egen praksis. Det vedvarende ledelsesfokus udmønter sig på den ene side ved klare forventninger om målopfyldelsen. På den anden side synes det strategiske ledelsesfokus samtidig at være fremmende for muligheden for at **prioritere tid og ressourcer** til arbejdet hermed. Det gælder både tid til det pædagogiske udviklingsarbejde tæt på den enkelte deltagers pædagogiske praksis samt i forhold til udvikling af støtteredskaber, der kan understøtte den løbende fælles refleksion om fremdrift og behov for justering.

Der er blandt modelskolerne en række eksempler på, at modelskolerne lykkes med at prioritere tid til det pædagogiske udviklingsarbejde. Udvikling af undervisningsmaterialer og konkrete undervisningsforløb, der tager afsat i den ny viden fra de pædagogiske værktøjer, har fundet sted på hele pædagogiske dage for samtlige deltagende ledere og undervisere, der er afsat fast forberedelsestid til undervisernes forberedelse og udvikling eller afsat tid til faste skemalagte pædagogiske samtaler, der understøtter en systematisk dialog mellem pædagogiske ledere og undervisere.

Tilsvarende finder en række eksempler på, at modelskolerne har prioriteret ressourcer til at udvikle velfungerende **støtteredskaber**. Der er udviklet faste mødestrukturer, der sikrer systematisk og løbende opfølgning på både ledelses- og underviserniveau, skabeloner til mødedagsordner, procedurer for deling af undervisningsmaterialer. Støtteredskaberne sikrer, at den enkelte leder og underviser ikke selv skal udvikle redskaber, men derimod kan støtte sig til velafprøvede redskaber, som skolen stiller til rådighed.

Det er imidlertid **fortsat manglende tid**, der af de deltagende ledere og undervisere vurderes at være den væsentligste barriere for effektiv implementering. Det gælder selv på de modelskoler, hvor den strategiske ledelse har været størst, og hvor målopfyldelsen er længst.

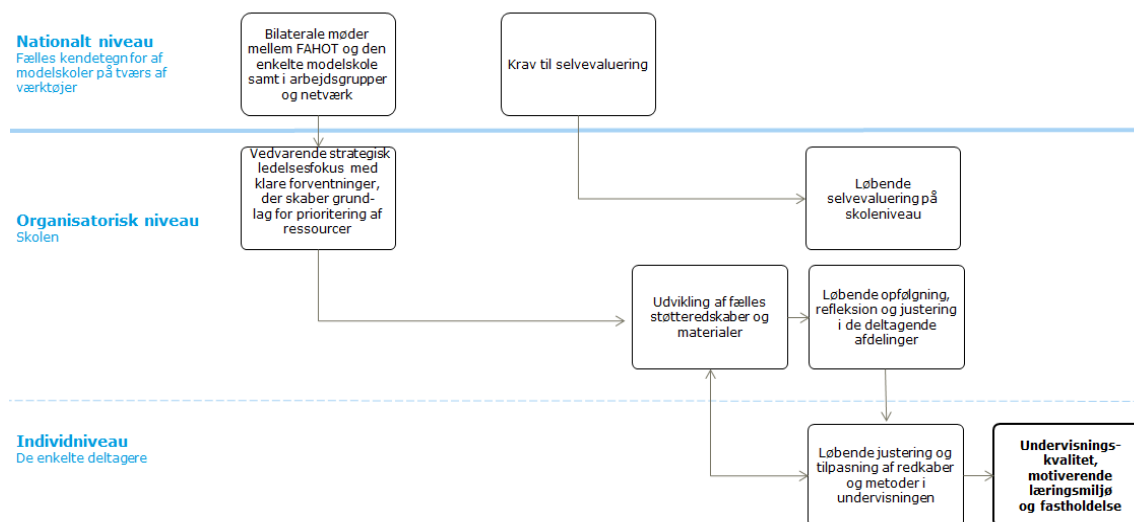
Den anden skoleinterne faktor, der vurderes at være af afgørende betydning for implementeringen er, at der på skolen gennemføres en **systematisk og løbende refleksion på flere niveauer**.

Som led i samarbejdet med taskforcen har modelskolerne gennemført selvevalueringer tre gange i indsatsperioden. Selvevalueringerne er gennemført efter en fast skabelon, og formålet har været at understøtte systematisk og løbende refleksion i forbindelse med implementering og forankring af indsatsen. Den rundspørge, som evaluator har foretaget blandt modelskolerne i september 2016, viser, at selvevalueringerne i overvejende grad har bidraget til systematisk refleksion over den måde, skolen har gennemført indsatsen på (to tovholdere er helt enige, fire er overvejende enige og en er hverken enig eller uenig i dette). Skolerne har i forskellig grad fulgt systematisk op på de mål og resultater, som de formulerede i første selvevaluering (tre tovholdere svarer, at skolen i høj grad gjorde dette, tre svarer hverken i høj eller lav grad og en har ikke svaret). I forlængelse heraf har selvevalueringerne også i forskellig grad givet anledning til ændringer af den måde, skolerne har gennemført indsatsen (tre tovholdere er overvejende enige i dette, to er hverken enige eller uenige og to er helt uenige). Endelig vurderer skolerne, at arbejdet med selvevalueringerne i forskellig grad har understøttet udviklingen i undervisningskvaliteten (tre tovholdere svarer i høj grad, tre svarer hverken i høj eller lav grad og en svarer i lav grad).

I forhold til den lokale refleksion i afdelingerne, så er det evaluators vurdering, at hovedparten af modelskolerne er i gang med at udvikle og afprøve nye modeller og støtteredskaber hertil (jf. ovenfor). Dette arbejde er drevet af de ledere, der har deltaget i kompetenceudvikling om pædagogisk ledelse, i et tæt samarbejde med de undervisereteams, der på flertallet af modelskolerne er omdrejningspunktet for det praksisnære pædagogiske udviklingsarbejde.

Det er bemærkelsesværdigt, at selvom de pædagogiske ledere ikke på alle modelskoler lykkes med at sætte sig i spidsen for et systematisk opfølgings- og refleksionsarbejde i afdelingen, så er der i evalueringen eksempler på, at undervisere og undervisereteams udviser en stor ansvarlighed og motivation for at få omsat ny viden og redskaber i undervisningspraksis. Det er evaluators vurdering, at dette kan være et tegn på, at der på nogle skoler er bedre vilkår for transfer og omsætning af den nye viden opnået i forbindelse med kompetenceudviklingen for underviserne end blandt de pædagogiske ledere.

Figur 4-6: Betingende faktorer med betydning for modelskolernes implementering



EUD-reformen

Samtlige skoler nævner som led i deres selvevaluering, at EUD-reformen påvirker deres arbejde med indsatsen. I dette afsnit analyseres, på hvilken måde skolerne oplever, at reformen har påvirket implementeringskonteksten for kompetenceudviklingsforløbet for de pædagogiske ledere.

Skolerne har i året op til reformens ikrafttrædelse varetaget en lang række udviklingsopgaver i relation til reformen. Et mindre antal skoler peger på, at reformen på visse punkter har været en understøttende faktor, når det gælder implementering af de pædagogiske værktøjer. Det gælder særligt for Helhedsorienteret undervisning, der er et fokusområde i reformen, og Progressiv læring, der indholdsmæssigt har fokus på læringsmålstyret undervisning og feedback, der også er centrale elementer i reformen. Flere skoler har parallelt med implementeringen af progressiv læring investeret i nye undervisningsmaterialer, der hjælper underviserne med at planlægge og gennemføre læringsmålstyret undervisning.

Det er imidlertid vurderingen, at størstedelen af modelskolerne oplever reformen som en hæmmende faktor, da reformforberedelserne har betydet, at der har været mindre tid og opmærksomhed i forhold til nærværende implementeringsopgave. Det er evaluators vurdering, at reformforberedelserne særligt har været en udfordring for skolernes ledere.

4.3 Delkonklusion

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål, som ønskes besvaret med afsæt i virkningsevalueringen, er, om eventuelle fastholdelseeffekter på modelskolerne kan tilskrives indsatsen. I forlængelse heraf vurderes det, hvilke betingende faktorer der har været særligt væsentlige for realiseringen af de identificerede fastholdelseeffekter, herunder mulige mangler i forandringsteorien.

4.3.1 Kan effekterne tilskrives indsatsen?

Det er evaluators overordnede vurdering, at virkningsevalueringen viser tegn på, at de forventede sammenhænge mellem aktiviteter, outputs og resultater på kort sigt kan genfindes på hovedparten af modelskolerne.

Evaluator finder, at de aktiviteter, der er planlagt i relation til undervisernes kompetenceudviklingsforløb, i store træk er gennemført som planlagt på modelskolerne. Det er vurderingen, at undervisernes deltagelse i både seminarforløbene og træning i praksis har været relativ høj. Det er på den baggrund evaluators vurdering, at kompetenceudviklingsforløbene i forbindelse med de fire pædagogiske værktøjer, når der ses bort fra et mindre frafald, er gennemført som planlagt.

I relation til de aktiviteter, der er planlagt i relation til ledernes kompetenceudviklingsforløb, finder evaluator, at lederne på hovedparten af skolerne har gennemført kompetenceudviklingen som planlagt, dog med undtagelse af tre skoler, hvor en betydelig andel af de deltagende ledere af forskellige årsager ikke har deltaget i alle seminarer. Evaluator har ikke det nødvendige data til at vurdere i hvilken grad de deltagende ledere har gennemført de planlagte aktiviteter i træning i praksis.

Analysen af skolernes realisering af forandringsteoriens forventede mål viste, at implementeringen af indsatsen var godt undervejs på modelskolerne midt i indsatsperioden, om end der naturligvis var forskelle mellem skolerne. Selv på de skoler, hvor målene var realiseret i lav grad, var der tegn på praksisændringer i form af anvendelse af værktøjerne og reflekteret arbejde med det pædagogiske lederskab. På de skoler, hvor målene var realiseret i høj eller meget høj grad var der endvidere tegn på, at værktøjerne var i gang med at blive integreret i den daglige undervisningspraksis og at ledere og undervisere, som følge af ledernes reflekterede arbejde med det pædagogiske lederskab, arbejdede ud fra et fælles grundlag og i samme retning (dvs. hel eller delvis realisering af mål på kort sigt). Samlet set indikerer målopfyldelsesanalysen altså, at der på alle modelskoler midt i indsatsperioden var sket visse intenderede ændringer af undervisnings- og ledelsespraksis, blot var der forskel på, hvor langt de enkelte skoler var med at realisere alle forandringsteoriens mål. Ingen af skolerne havde på daværende tidspunkt realiseret alle forandringsteoriens mål på mellemlang og lang sigt, men billedet kan være et andet i dag ved afslutningen af indsatsperioden.

FastholdelsesTaskforcens indsats på modelskolerne er kompleks, idet den består af flere delelementer, der i samspil tænkes at øge fastholdelsen af elever i taskforcens målgruppe. Virkningsevalueringen sandsynliggør for det første, at en del af effekten kan tilskrives undervisernes anvendelse af de pædagogiske og didaktiske værktøjer; dels viser målopfyldelsesevalueringen at underviserne allerede midt i indsatsperioden anvendte udvalgte metoder og værktøjer, dels findes der positive erfaringer med værktøjerne blandt en del elever såvel som undervisere. Virkningsevalueringen sandsynliggør for det andet, at den særlige tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen med vekslen mellem seminarer og træning i praksis er et tværgående virkningsfuldt indsatsmoment (effektanalysen fandt netop positive fastholdelseseffekter af alle værktøjer). På tværs af skoler er der en udbredt tilfredshed med træning i praksis, som af underviserne typisk opleves som en værdifuld mulighed for at afprøve nye redskaber og udvikle undervisningen med støtte og sparring fra specialisterne. Endelig indikerer virkningsevalueringen, at den kollektive kompetenceudvikling har sat øget fokus på værdien af vidensdeling og kollegial sparring, og på den måde har fremmet en positiv udvikling af den pædagogiske praksis med fokus på fastholdelse, som rækker ud over de konkrete værktøjer, på nogle modelskoler.

Opsummerende vurderer evaluator på baggrund af virkningsevalueringen, at den signifikante positive effekt på fastholdelse både skal tilskrives undervisernes anvendelse af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer, den særlige tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen og en generel øget motivation for at arbejde med fastholdelse som følge af indsatsen.

4.3.2 Hvilke faktorer har betydning for fastholdelseeffekten?

Virkningsevalueringen viser samtidig, at en række betingende faktorer har haft betydning for implementeringen og dermed den øgede elevfastholdelse. Skolernes arbejde med at omsætte den ny viden om pædagogisk ledelse, Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning og/eller Progressiv læring til den pædagogiske praksis er udtryk for et komplekst samspil mellem specifikke organisatoriske forhold på skolen, kompetenceudviklingssituationen og deltagernes individuelle forudsætninger.

Nedenstående tabel opsummerer de fremmende og hæmmende faktorer, der konkret er identificeret på modelskolerne. Tekst i kursiv indikerer, at faktoren fremmer/hæmmer både ledere og underviseres omsætning af ny viden i praksis. Konkret er implementeringen af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer på den enkelte skole udtryk for en specifik kombination af både fremmende og hæmmende faktorer.

Tabel 4-4: Fremmende og hæmmende faktorer

	Fremmende faktorer	Hæmmende faktorer
Organisatoriske forhold	• <i>Inddragende dialog mellem den strategiske ledelse og pædagogiske ledere og undervisere resulterer i viden om indsatsens indhold og mål, og forståelse for sammenhæng mellem indsatsen og skolens øvrige strategiske satsninger, hvilket øger ejerskab og motivation forud for kompetenceudviklingen.</i> • <i>Godt transferklima skaber en forventning om, at har man opnået ny viden, har man også en forpligtelse til at omsætte den i praksis.</i> • Vedvarende ledelsesopbakning skaber høje forventninger, der forpligter de pædagogiske ledere og undervisere på implementering. • Udvikling af fælles støtteredskaber skaber systematik omkring ledernes implementering.	• <i>Manglende intern rammesætning og formidling af indsatsen og dens mål til pædagogiske ledere og undervisere resulterer i lav motivation forud for kompetenceudviklingen.</i> • Svag ledelsesopbakning gør det sværere for de pædagogiske ledere at prioritere den fornødne tid til implementering. • Manglende (prioritering af) tid til forberedelse og efterbehandling af ny viden er en barriere for at undervisere integrerer værktøjerne i deres daglige praksis.
Faktorer i relation til kompetenceudviklingen	• <i>Skolen deltager med en gruppe af ledere/undervisere, der samtidig arbejder sammen i hverdagen.</i> • <i>Tilfredshed med kvalitet, relevans og anvendelighed i forhold til skolens konkrete udfordringer og elevgruppe, øger sandsynligheden for at ledere/undervisere omsætter ny viden i praksis.</i> • <i>God balance mellem teori og praksisnær træning øger sandsynlighed for, at viden omsættes til varige praksisændringer.</i> • Høj grad af deltagelse øger sandsynligheden for, at der skabes et skoleinternt netværk af ledere, der tager ansvaret for implementeringen.	• <i>Skolen deltager med få ledere/undervisere, der ikke arbejder sammen til hverdag.</i> • <i>Lav grad af deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet.</i> • <i>Oplevelse af manglende relevans og anvendelighed i forhold til konkrete udfordringer er en barriere for at ledere og undervisere omsætter ny viden i praksis</i> • Oplevelse af specialisternes utilstrækkelige praksiskendskab er en barriere for at undervisere anvender værktøjer.

Individuelle faktorer	• <i>Høj grad af motivation og viden om pædagogiske udviklingsprocesser, herunder transfer, styrker den enkeltes afsæt for målopfyldelse.</i>	• Præference hos lederne for at sikre velfungerende drift kan resultere i manglende interesse for at prioritere ressourcer til kompetenceudvikling og forankring. • Forudgående efter-/videreuddannelse i pædagogisk ledelse på højt fagligt niveau kan indirekte hæmme udbyttet af kompetenceudviklingen, hvis lederne finder niveauet for lavt • En fagfaglig professionsforståelse hvor viden om pædagogiske metoder og redskaber ikke vurderes at være en forudsætning for at udøve god fagundervisning
-----------------------	---	---

Sammenfattende vurderes det på tværs af modelskolerne, at følgende faktorer har været centrale for at fremme de ledelsesmæssige adfærdsskift og en ændret underviserpraksis, som er beskrevet i de mål, der knytter sig til indsatsen:

- Klar information og inddragelse af de pædagogiske ledere, som deltager i kompetenceudvikling og som er ansvarlige for de deltagende undervisere, i forberedelsen af indsatsens ejerskab og motivation. Inddragelsen gælder både i valg af pædagogisk værktøj og målrettet formidlingsindsats, der er afgørende for at fremme de pædagogiske ledere og underviseres motivation forud for kompetenceudviklingen.
- At skolen deltager med en gruppe ledere/undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima, hvilket kommer til udtryk i form af en fælles forpligtelse til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet og sikre efterfølgende anvendelse og omsætning af viden i den pædagogiske praksis.
- At ledere og undervisere oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant og anvendeligt i forhold til skolens elevgruppe og konkrete udfordringer med frafald.
- At der er vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring ved synligt at italesætte indsatsens mål og sikre ressourcer til at udvikle organisatoriske støtteredskaber, således at underviserne ikke står alene med ansvaret for opfølgning.
- At skolens topledelse har et vedvarende strategisk fokus og forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries.

Virkningsevalueringen sandsynliggør forandringsteoriens antagelser om sammenhængen mellem indsats og resultatmål, men peger også på andre forhold med betydning for fastholdelse, mens transferforskningen bidrager med en forståelse af de betingende faktorer, der udgør drivkræfter og barrierer for, at indsatsens resultat- og effektmål indfries.

Evalueringen viser imidlertid, at forandringsteorien koblet med transferforskningens fokus på skoleinterne forhold på et væsentligt punkt er mangelfuld, da den udelader de skoleeksterne forhold af analysen. Der er på tværs af modelskolerne enighed om, at reformen i skoleåret 2014/15 og udmøntningen i det efterfølgende skoleår har påvirket skolernes og lederes måde at arbejde med indsatsen. Nedenfor udvides analysen, idet vi analyserer, på hvilken måde skolerne oplever, at EUD-reformen ændrer implementeringskonteksten.

4.3.3 EUD-reformens betydning for indsatsens virkning

Samtlige skoler nævner som led i evalueringen, at EUD-reformen påvirker modelskolernes arbejde med indsatsen. I dette afsnit analyseres det, på hvilken måde modelskolerne oplever, at

reformen har påvirket implementeringskonteksten for kompetenceudviklingsforløbet af de pædagogiske ledere.

Før reformen

Modelskolerne har i året op til reformens ikrafttrædelse oplevet et stort pres på de pædagogiske ledere. De pædagogiske ledere har bidraget til løsning af en række udviklingsopgaver, der er relateret til reformen. Det gælder eksempelvis udvikling af nye undervisningsplaner og materialer for grundforløbene. Der er tale om en højt prioriteret opgave, der ifølge lederne har taget meget tid. Det er skolernes vurdering, at forberedelsen af EUD-reformen på mange skoler har bidraget til et tæt samarbejde mellem uddannelsesledere og undervisere om eksempelvis undervisningsplanerne, hvor uddannelseslederne med fordel har kunnet anvende en række af de redskaber og metoder, som de er blevet præsenteret for på kompetenceudviklingsforløbet. Det er imidlertid vurderingen, at reformen hovedsagligt har udgjort en hæmmende faktor i forhold til at sikre de pædagogiske leders tid og opmærksomhed i nærværende implementeringsopgave.

Efter reformen

Med reformens ikrafttræden den 1. august 2015 er der sket en række ændringer, der grundlæggende har ændret rammerne for og indholdet af grundforløbet. Eksempelvis er der indført:

- nye skærpede adgangskrav for eleverne, der ændrer elevgrundlaget
- ny grundforløbsstruktur
- nye krav til den pædagogiske-didaktiske tilgang, der anlægges i undervisning
- justering af krav til de pædagogiske leders kompetencer.³⁸

For eleverne er der tale om en lang række ændringer, der har til formål at udvikle motiverende erhvervsrettede læringsmiljøer, øget fastholdelse og gennemførelse samt løfte kvaliteten af uddannelserne.

På de modelskoler, der er besøgt lige op til reformen og efter reformens ikrafttræden, finder evaluator, at der blandt de undervisere, der har deltaget i den kvalitative evaluering, generelt er en oplevelse af, at den viden, som de har opnået i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbene³⁹ er relevant og anvendelig for de udviklings- og undervisningsopgaver, som følger af reformen. Der er blandt medarbejderne på disse skoler investeret betydelige ressourcer i at tilpasse undervisningsplaner og undervisningsforløb til reformen, ligesom der på nogle af skolerne er investeret i nye undervisningsmaterialer. Underviserne på disse skoler oplever, at de både i forbindelse med udvikling af nye undervisningsforløb og ibrugtagning af nye materialer har haft mulighed for at omsætte den ny erhvervede viden fra kompetenceudviklingsforløbene i deres pædagogiske praksis. Undervisningsobservationerne bekræfter i vidt omfang dette.

Selvom der er et stort overlap mellem reformens målsætninger og de mål, der er formuleret i relation til taskforcesamarbejdet, så oplever modelskolerne samtidig en usikkerhed som følge af EUD-reformen. Årsagen er det faldende optag, der hurtigt slår igennem – hårdest i foråret 2016 – og som påvirker skolernes økonomi negativt. Således har en del skoler det seneste år været nødt til at reducere medarbejderstaben.

Det er evaluators vurdering, at den usikkerhed, reformen har skabt omkring skolernes økonomi, på kort sigt vil være hæmmende for de pædagogiske leders og underviseres motivation og ledernes mulighed for at rykke tættere på undervisernes pædagogiske praksis.

Evalueringen giver således et billede af, at EUD-reformen i månederne før og efter ikrafttrædelsen har været en faktor, der både har haft positiv og negativ betydning for implementeringen af indsatsen. Det er ikke muligt på baggrund af de indsamlede data at foretage en samlet vurde-

³⁸ Reformen viderefører og justerer kravet om, at "der på hver skole skal være pædagogiske ledelseskompetencer mindst svarende til et modul i diplomuddannelse i pædagogisk ledelse fra finanslovsaftalen om Bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti (af 8. november 2012) således, at den pædagogiske ledelseskompetence sikres hos ledere med ansvar for den løbende pædagogiske og didaktiske udvikling af uddannelserne". Der har således allerede fra 2013 har været en udvikling i gang på dette felt.

³⁹ På disse skoler har enten progressiv læring eller helhedsorienteret undervisning været en del af indsatsen.

ring af nettoeffekten. Der er tale om komplekse sammenhænge, hvor "nettoeffekten" formentlig kan være forskellig på tværs af modelskoler og deltagende afdelinger.

5. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I dette afsluttende kapitel sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner fra nærværende evaluering af **FastholdelsesTaskforcens indsatser på modelskolerne**.

Afsnit 5.1 indeholder evalueringens væsentligste konklusioner om fastholdelseeffekter og betingende faktorer. Som supplement hertil indeholder afsnit 5.2 en perspektivering.

5.1 Konklusioner

Den samlede modelskoleindsats øger elevernes fastholdelse

Effektanalysen viser, at FastholdelsesTaskforcens samlede indsats på modelskolerne har bidraget til at **øge fastholdelsen af elever inden for de første tre måneder af grundforløbet**, hvor der almindeligvis ses et relativt stort frafald fra erhvervsuddannelsernes grundforløb. Fastholdelsen øges specifikt for grundforløbs elever i taskforcens målgruppe – unge med begrænset forældredreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund – såvel som for grundforløbs elever generelt. Effektanalysen finder signifikante **positive fastholdelseeffekter af alle tre pædagogiske værktøjer**, og indikerer en lidt større effekt af Helhedsorienteret undervisning end af Motivationspædagogik og Progressiv læring⁴⁰.

Effektanalysen viser også, at den positive effekt af den samlede indsats (dvs. når der ikke skelnes mellem de pædagogiske værktøjer) er større i 2015 og 2016 end i 2014. En mulig forklaring kan være, at skolerne har forbedret rammerne for indsatsen på baggrund af egne og andre modelskolers erfaringer med implementering og forankring fra det første indsatsår. En anden mulig forklaring kan være, at EUD-reformens optagelseskrav om karakteren 02 eller derover i dansk og matematik har medført ændringer i elevgrundlaget fra skoleåret 2015/16, og at indsatsen er mere effektiv over for de elever, der nu er på grundforløbene. Analysen finder ikke signifikante forskelle i indsatsens effekt afhængig af elevernes karakterniveau fra folkeskolen, hvilket taler imod en egentlig reform-effekt.

De positive fastholdelseeffekter kan tilskrives indsatsen

På alle modelskoler var der midt i indsatsperioden sket visse **ændringer af undervisnings- og ledelsespraksis**, som var intenderet med indsatsen, om end der var forskel på, hvor langt de enkelte skoler var med at realisere alle de forventede resultater af indsatsen. Det er vanskeligt at vurdere kvalitativt, om undervisningens kvalitet midt i indsatsperioden var løftet *markant* for elevgruppen, så underviserne *i højere grad* end før indsatsen var i stand til at motivere en differentieret elevgruppe, da eleverne er startet på skolen efter indsatsens start. Men mange elever giver udtryk for, at flere af elementerne i FastholdelsesTaskforcens værktøjer, stemmer godt overens med deres idé om god undervisning. Ligeledes kan mange undervisere fortælle om positive erfaringer med at anvende værktøjerne. Virkningsevalueringen viser desuden, at særligt yngre undervisere med få års erfaring oplever, at de i kraft af kompetenceudviklingen bliver i stand til at motivere og engagere eleverne.

Virkningsevalueringen viser desuden, at den særlige tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen med vekslen mellem seminarer og træning i praksis er et **tværgående virkningsfuldt indsats-element**. I forlængelse heraf viser virkningsevalueringen, at den kollektive kompetenceudvikling, hvor store dele af underviserteams deltager sammen, har fremmet en **positiv udvikling af en pædagogisk praksis med fokus på vidensdeling og kollegial sparring**.

Opsummerende vurderer evaluatoren på baggrund af virkningsevalueringen, at den signifikante positive effekt på fastholdelse både skal tilskrives undervisernes anvendelse af Fastholdel-

⁴⁰ Det fjerde værktøj, Den sproglige dimension, indgår hverken i effektanalyse eller virkningsevaluering, da det kun er afprøvet på én modelskole.

sesTaskforcens pædagogiske værktøjer, den særlige tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen og en generel øget motivation for at arbejde med fastholdelse som følge af indsatsen.

Faktorer, der forklarer de fundne fastholdelseseffekter

Sammenfattende vurderes det på tværs af modelskoler, at følgende faktorer har været centrale for at fremme, at undervisere og ledere omsætter ny viden fra kompetenceudviklingen i deres praksis:

- Klar information og inddragelse af de pædagogiske ledere i forberedelsen af indsatsen skaber ejerskab og motivation. Inddragelsen gælder både i valg af pædagogisk værktøj og målrettet formidlingsindsats, der er afgørende for at fremme de pædagogiske ledere og undervisernes motivation forud for kompetenceudviklingen.
- At skolen deltager med en gruppe ledere og undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima, hvilket kommer til udtryk i form af en fælles forpligtelse til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet og sikre efterfølgende anvendelse og omsætning af viden i den pædagogiske praksis.
- At ledere og undervisere oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant og anvendeligt i forhold til skolens elevgruppe.
- At der er vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring ved synligt at italesætte indsatsens mål og sikre ressourcer til at udvikle organisatoriske støtteredskaber, således at underviserne ikke står alene med ansvaret for opfølgning.
- At skolens topledelse har et vedvarende strategisk fokus og forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries.

Som supplement til ovennævnte skolespecifikke faktorer er det evaluators vurdering, at FastholdelsesTaskforcens løbende implementeringsstøtte har været en indirekte drivkraft for skolernes arbejde med forankring af indsatsen.

Derudover vurderer evaluator, at sammenfaldet mellem samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen og forberedelsen af EUD-reformen har været udfordrende. Ledernes fokus på reformforberedelserne har for nogle ledere været en barriere for deres prioritering af taskforce-samarbejdet. Der er samtidig flere tegn på, at reformen kan være fremmede for implementeringen. Dette gælder særligt i forhold til implementering og anvendelse af observation og feedback som et redskab i dialogen mellem undervisere og uddannelsesledere om udviklingen af den pædagogiske praksis.

5.2 Perspektivering, anbefalinger og opmærksomhedspunkter

Evalueringen giver grundlag for en række anbefalinger og opmærksomhedspunkter om, hvordan det fremadrettede arbejde med lignende projekter, der sigter på at udvikle de professionelle pædagogiske praksis, kan gribes an.

Anbefalinger og opmærksomhedspunkter retter sig dels mod det nationale niveau, dels mod skoleniveauet. Det er vurderingen, at det første sæt af anbefalinger kan have relevans for taskforcen i den resterende indsatsperiode eller tilsvarende initiativer iværksat af det udgående konsulentkorps i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. For det andet indeholder anbefalingerne forslag til, hvordan erhvervsskolerne i al almindelighed kan arbejde med at skabe transfer og dermed styrke effekten af ressourcer anvendt til kompetenceudvikling.

Anbefalingerne har en foreløbig karakter og vil i forbindelse med slutevalueringen kunne kvalificeres og nuanceres yderligere.

Anbefalinger rettet mod det nationale niveau:

- **Løbende opfølgning på ambitiøse mål.** Et vigtigt element i FastholdelsesTaskforcens samarbejde med modelskolerne har været et ambitiøst mål om at styrke skolernes fastholdelse af elever på de deltagende grundforløb med 25 procent. Dette mål indgår i ministeriets samarbejdsaftaler med skolerne, målet har været et omdrejningspunkt for skolernes løbende selvevaluering og der er fulgt op på målet med robuste effektmålinger foretaget af ekstern evaluator. Det er evaluators vurdering, at taskforcens fokus på at fastsætte ambitiøse mål og succeskriterier samt at sikre løbende opfølgning herpå har været et vigtigt redskab for ministeriet. Det gælder både i forhold til ledelse og styring af projektet. Evaluator anbefaler på den baggrund, at ministeriet i den udgående vejledning og rådgivning prioriterer arbejdet med at fastsætte ambitiøse og operationaliserbare mål samt systematisk opfølgning herpå.
- **Differentierede støtteindsatser før, under og efter.** Modelskolesamarbejdet viser, at den lokale implementeringskontekst har stor betydning for, hvilken grad af støtte den enkelte skole har behov for. Det gælder før, under og efter, at indsatsen er gennemført. Det anbefales på den baggrund, at de nationale konsulentressourcer prioriteres på baggrund af en behovs- og modenhedsvurdering, således at de skoler, der har størst behov, får mest støtte.
- **Aktiv implementeringsunderstøttelse.** Der har i modelskolesamarbejdet været en løbende dialog mellem den enkelte skole og FastholdelsesTaskforce om fremdrift, udfordringer og mulige lokale tilpasninger. Det vurderes, at taskforcens løbende støtte og krav til skolernes selvevaluering har fastholdt de strategiske lederes fokus på indsatsen og skabt en øget indsigt i og opmærksomhed på skolerne om, hvad der skal til i egen organisation for at sikre en vedvarende forankring. Taskforcens stærke fokus på aktiv implementeringsunderstøttelse og forankring finder støtte i den moderne implementeringsforskning. Forskningen pointerer betydningen af, at implementering ikke sker af sig selv, men kan understøttes aktivt med et fokus på udvikling af den organisatoriske kapacitet gennem iterative processer.⁴¹ Det vurderes, at implementeringsforskningens viden om kapacitetsopbygning og iterative processer kan give værdifuld inspiration til ministeriets udgående konsulentkorps' fremadrettede arbejde.

Anbefalinger rettet mod skolerne

- **Kollektivt kompetenceløft, der knytter an til skolens strategiske satsninger.** Skolerne tillægger det stor værdi, at undervisere og ledere har deltaget i kompetenceudviklingen sammen som gruppe. Det har givet et fælles, professionelt sprog og givet viden om konkrete redskaber, som gruppen løbende har mulighed for at afprøve og udvikle i egen praksis med sparring fra specialisterne. Der etableres dermed et fagligt og forpligtende fællesskab, der vurderes at have stor betydning for, at ledere og underviserne lykkes med at omsætte og anvende det lærte.

Det forhold, at den kollektive kompetenceudvikling på en række af modelskolerne samtidig har været koblet tæt til skolens centrale strategiske satsninger, vurderes yderligere at have bidraget til, at indsatsen fortolkes ind i den lokale kontekst og får relevans.

Det er evaluators vurdering, at skolerne i relation til lokale investeringer i kompetenceudvikling kan have glæde af at organisere indsatsen således, at denne knytter an til skolens strategiske satsninger og sikre, at det enkelte kompetenceudviklingsforløb er organiseret i større grupper af medarbejdere. Dette bidrager til at styrke den enkeltes medarbejders omsætning af den viden i egen praksis og kan understøtte udviklingen af et transferklima i organisationen som helhed.

⁴¹ Se eksempelvis Rambøll (2016): New Approaches to Policy Implementation.

- **Vedvarende strategisk ledelsesfokus.** Evalueringen viser, at varige ændringer af underviseres pædagogiske praksis er en langvarig proces, der forudsætter et vedvarende ledelsesfokus på implementering og forankring. Evaluator vurderer i denne sammenhæng, at ledelsen bør have fokus på vedvarende opfølgning af mål, der giver et afsæt for en løbende vurdering af, om der er behov for at foretage justeringer i forhold til indsatsen. I relation til det sidste er det væsentligt, at ledelsen sørger for, at underviserne får støtte til at omsætte ny viden i praksis og ikke selv skal finde løsninger på de udfordringer, som den enkelte møder. Organisatoriske støtteredskaber i form af eksempelvis faste mødestrukturer eller fælles koncepter for observation og feedback er væsentlige, såfremt disse også løbende er genstand for afprøvning og udvikling.