

Til
FastholdelsesTaskforcen
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Maj 2017

SLUTEVALUERING

EVALUERING AF FASTHOLDELSESTASKFORCENS SAMLEDE INDSATS



SLUTEVALUERING EVALUERING AF FASTHOLDELSESTASKFORCENS SAMLEDE INDSATS

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING	1
2.	INDLEDNING	3
2.1	Baggrund	3
2.2	Formålet med den afsluttende evaluering af FastholdelsesTaskforcens indsats	7
2.3	Kort om reformen af erhvervsuddannelserne	7
2.4	Metode og datagrundlag	8
2.5	Læsevejledning	14
3.	FORSKNINGSBASEREDE PEJLEMÆRKER I RELATION TIL ÅRSAGER TIL FRAFALD OG FASTHOLDELSE	15
3.1	Frafald og fastholdelse – et komplekst fænomen	15
3.2	Individuelle forhold med betydning for frafald og fastholdelse	15
3.3	Kontekstuelle forhold med betydning for frafald og fastholdelse	16
4.	ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES FASTHOLDELSE	18
4.1	Formålet med effektanalysen	18
4.2	Fremgangsmåde	19
4.3	Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen	24
4.4	Resultater	25
4.5	Delkonklusion	33
5.	VIRKNINGSFULDE FASTHOLDELSESFAKTORER	34
5.1	Implementering og forankring af indsatsen	35
5.2	Elevernes oplevelse af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer	39
5.3	Transferfaktorer med betydning for fastholdelseeffekten	40
5.4	Betydningen af FastholdelsesTaskforcens implementerings- og forankringsstøtte	44
5.5	Delkonklusion	52
5.6	Diskussion af effektanalysens resultater	54
5.7	Erhvervsuddannelsesreformens betydning for implementering og forankring	57
6.	KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVERING	59
6.1	Konklusioner	59
6.2	Perspektivering	60

BILAG

Bilag 1 – Teknisk bilag om effektanalyse af Fastholdelsestaskforcens samlede indsats

Bilag 2 – Forandringsteori

1. SAMMENFATNING

I denne evalueringsrapport præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) og Nationalt Center for Kompetenceudvikling ved Aarhus Universitet (herefter NCK) den afsluttende evaluering af FastholdelsesTaskforcens indsats på 47 af de 89 danske erhvervsskoler.

Rapporten er udarbejdet i marts-april 2017 og indgår som det sidste element i den samlede evaluering af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og NCK gennemfører efter opdrag fra Undervisningsministeriet.

Evalueringen er en kombineret effekt- og virkningsevaluering. Formålet med den kvantitative effektanalyse er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens samlede indsats har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever på de erhvervsskoler, der har deltaget i indsatsen. I den kvalitative virkningsevaluering er formålet at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af FastholdelsesTaskforcens fire pædagogiske værktøjer der kan bidrage til at forklare mulige signifikante fastholdelseseffekter (eller fraværet heraf).

Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen har i perioden 2013-2016 samarbejdet med 47 erhvervsskoler om forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløb i taskforcens pædagogiske værktøjer Motivationspædagogik, Helhedsorienteret Undervisning, Progressiv Læring og Den Sproglige Dimension. Værktøjerne er rettet mod lærere på grundforløbene. På modelskolerne påbegyndte udvalgte pædagogiske ledere desuden kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse¹. Omtrent 875 lærere, tovholdere og ledere fra de 47 skoler har deltaget i kompetenceudviklingen i de pædagogiske værktøjer, og 47 ledere fra modelskolerne har deltaget i kompetenceudviklingen i pædagogisk ledelse.

Effektevalueringen viser, at FastholdelsesTaskforcens indsatser på de deltagende skoler samlet set har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever inden for de første 90 dage af grundforløbet. Opgjort i procent svarer det til, at den samlede indsats har øget sandsynligheden for fastholdelsen for en elev i taskforcens målgruppe med mellem 4 og 6 procent, når sandsynligheden for fastholdelse beregnes gennem frafald uden omvalg. Evaluator understreger, at disse beregninger af effektstørrelsen er behæftet med en del usikkerhed, og udelukkende bør bruges til at give en *indikation* af effektstørrelsen.

Skelnes der mellem modelskoler og implementeringsskoler viser effektanalysen, at de to delindsatser har samme effekt på fastholdelsen.

Analysen af de forskellige pædagogiske værktøjers effekt indikerer, at der er signifikante positive fastholdelseseffekter af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring. Til gengæld finder analysen ingen overbevisende tegn på en signifikant positiv effekt af Motivationspædagogik og Den Sproglige Dimension².

Endvidere finder den tværgående effektanalyse ingen tegn på, at den samlede indsats har differentierede effekter for forskellige grupper af elever.

¹ FastholdelsesTaskforcens samarbejde med de deltagende skoler er organiseret i to spor, hvor **modelskolerne** modtager en mere intensiv og omfangsrig indsats end **implementeringsskolerne**. Lærere på udvalgte afdelinger på modelskoler såvel som implementeringsskoler modtager kompetenceudvikling i et af taskforcens pædagogiske værktøjer, mens ledere på modelskoler modtager kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse. Modelskoleindsatsen strækker sig over ca. to og et halvt år, og indsatsen på implementeringsskolerne strækker sig over ca. et år for tre af værktøjerne, og ca. 6 måneder for Den Sproglige Dimension.

² I modsætning hertil indikerer evalueringen af Motivationspædagogik på implementeringsskoler (se værktøjsrapport om Motivationspædagogik, efterår 2016), at indsatsen med Motivationspædagogik har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af grundforløbs-elever på implementeringsskoler. Indeværende rapport evaluerer effekten af Motivationspædagogik på model- såvel som implementeringsskoler, og dækker desuden en længere periode, hvilket kan være mulige forklaringer på forskellen i effekt. Dette diskuteres i afsnit 5.6 i nærværende rapport.

Endelig viser analyseresultaterne, at effekten af den samlede indsats er større i 2015 og 2016 sammenlignet med 2014. Når effekten brydes op på halvår, er det særligt umiddelbart efter erhvervsuddannelsesreformens ikrafttrædelse, at effekten er større end det første halve år af indsatsperioden. Et års tid efter reformens ikrafttrædelse flader effekten en smule ud igen.

Virkningsevalueringen styrker grundlaget for at konkludere, at de fundne fastholdelseeffekter af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring kan tilskrives skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen. (På baggrund af virkningsevalueringerne i værktøjsrapporterne vurderer evaluatoren, at alle fire pædagogiske værktøjer har potentiale til at styrke elevernes fastholdelse, om end i varierende grad og under de rette implementeringsforhold.)

Det vurderes, at følgende faktorer har været afgørende for lærernes og ledernes omsætning af ny viden fra kompetenceudviklingen i deres praksis:

- At lærerne og de pædagogiske ledere er motiverede for at deltage i kompetenceudviklingen og efterfølgende anvende værktøjerne i deres praksis.
- At skolen deltager med en gruppe af lærere og ledere, som arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima³.
- At kompetenceudviklingen er praksisnær og anvendelig, herunder at de specialister, som underviser, observerer og sparrer med lærerne på kompetenceudviklingsforløbet, har viden om erhvervsskoler og elevgruppen.
- At der er et vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering ved at italesætte indsatsens formål, sikre ressourcer til udvikling og fælles forberedelse, og gennem de pædagogiske lederes synlige engagement i indsatsen.
- At FastholdelsesTaskforcen er i løbende dialog med skolerne og tilpasser sin implementeringsstøtte til skolernes forudsætninger og behov.

³ 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

Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (herefter NCK) præsenterer i nærværende rapport resultaterne af den afsluttende evaluering af FastholdelsesTaskforcens indsatser på 47 af de 89 danske erhvervsskoler i perioden 2013-2017⁴.

Rapporten er den sidste af en række evalueringsaktiviteter og -leverancer, der indgår i evalueringen af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og NCK i perioden 2014-2017 gennemfører efter opdrag fra Undervisningsministeriet. Denne rapport skal således ses i sammenhæng med evalueringerne af FastholdelsesTaskforcens fire pædagogiske værktøjer (Motivationspædagogik, Helhedsorienteret Undervisning, Progressiv Læring og Den Sproglige Dimension), indsatsen målrettet pædagogisk ledelse på modelskolerne samt den samlede modelskoleindsats.

Den primære målgruppe for denne rapport er Undervisningsministeriet samt de 47 erhvervsskoler, der har samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om at styrke fastholdelsen af elever. Derudover vurderes det, at der både politisk, på institutionsniveau, blandt leverandører af efter- og videreuddannelse samt bevillingsgiverne/satspuljekredsen vil være en bred interesse for de effekter og erfaringerne, der er opnået som led i de deltagende skolars samarbejde med FastholdelsesTaskforcen.

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 satspuljeprojekt forankret i Undervisningsministeriet. 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 lærere og pædagogiske ledere kan afstedkomme det ønskede kvalitetsløft af undervisningen, så flere elever motiveres og dermed fastholdes på grundforløbet. Dette bygger på erfaringer fra Fastholdelseskaravanen⁵. 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 Undervisningsministeriet 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 implementeringsskolerne. Modelskolerne modtager en kompetenceudviklende indsats rettet mod lærere og pædagogiske ledere på udvalgte afdelinger, mens implementeringsskolerne modtager en kompetenceudviklende indsats rettet

⁴ NCK har foretaget virkningsevalueringerne af de pædagogiske værktøjer Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring og desuden bidraget med input og sparring til midtvejsevalueringen (forår 2015) og nærværende slutevaluering. Rambøll har foretaget effektanalyserne i forbindelse med midtvejsevaluering, slutevaluering og de værktøjsspecifikke evalueringer, samt virkningsevalueringer i forbindelse med midtvejsevaluering, slutevaluering, evaluering af indsatsen målrettet pædagogisk ledelse på modelskolerne og evalueringerne af værktøjerne Motivationspædagogik og Den Sproglige Dimension. Derudover har NCK bidraget med kapitlet om forskningsmæssige pejlmærker om frafald og fastholdelse i nærværende rapport.

⁵ Fastholdelseskaravanen eksisterede i perioden 2008-2012 og havde til formål 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 lærere, pædagogiske metoder, intensiv læring, etablering af lektiehjælp og mentorordninger mm.

mod lærere på udvalgte afdelinger. Modelskoleindsatsen strækker sig over ca. to og et halvt år, og indsatsen på implementeringsskolerne strækker sig over ca. et år for tre af værktøjerne, og ca. 6 måneder for Den Sproglige Dimension. 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 ledere⁶.

Pædagogisk ledelse er de seneste 5-10 år blevet et fokusområde på erhvervsskolerne. Forskning peger på, at styrket pædagogisk ledelse – sammen med andre indsatser – kan bidrage positivt til at udvikle kvaliteten af undervisningen og øge fastholdelsen af elever⁷. FastholdelsesTaskforcens kompetenceudvikling skal give de pædagogiske ledere metoder og redskaber, der gør dem i stand til at sætte og kommunikere tydelige mål og strategisk retning, agere som en synlig rollemodeller over for lærere og elever, indgå i en anerkendende dialog med lærerne om planlægning og valg af pædagogiske metoder og didaktiske redskaber samt give lærerne sparring, feedback, coaching og supervision. Det pædagogiske lederskab kombinerer således 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 lærerne og fremadrettet indgå i planlægningen og prioriteringen af det pædagogiske arbejde.

Ni erhvervsskoler indgår i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen som modelskoler, og 38 skoler indgår i samarbejdet som implementeringsskoler⁸. Samlet set har omtrent 875 lærere og ledere som led i indsatsen modtaget kompetenceudvikling i et eller flere af de pædagogiske værktøjer. Omtrent 100 lærere og ledere har deltaget i Den Sproglige Dimension, knap 200 lærere og ledere har deltaget i Helhedsorienteret Undervisning og knap 300 lærere og ledere har deltaget i hhv. Motivationspædagogik og Progressiv Læring. Derudover har cirka 47 ledere deltaget i kompetenceudvikling i Pædagogisk Ledelse.

Der er afsat 43 mio. kr. til FastholdelsesTaskforcens samlede indsats. Indsatsen løber i perioden 2013–2017.

⁶ Pædagogisk leder er i denne sammenhæng den nærmeste leder til underviserne på deltagende grundforløbsafdelinger.

⁷ I en 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.

⁸ En af disse indgår i samarbejdet som 'mini-modelskole', hvilket indebærer, at skolen har modtaget en indsats målrettet det pædagogiske lederskab af en tredjedel varighed set i forhold til deltagende pædagogiske ledere på de øvrige modelskoler. Skolen indgår som implementeringsskole i effektevalueringen.

Boks 2-1: Kort beskrivelse af den samlede indsats

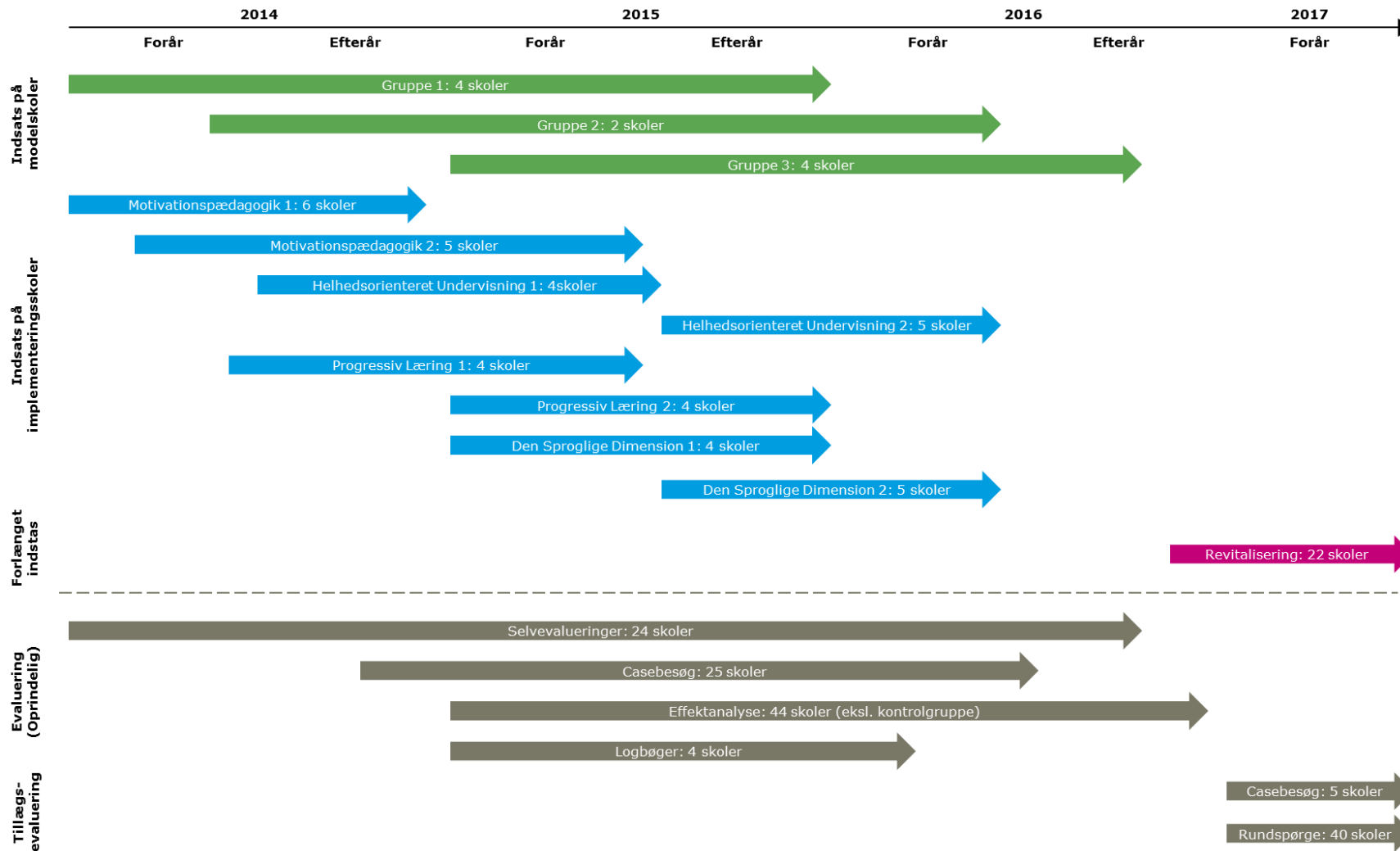
FastholdelsesTaskforcens overordnede indsats består dels af et samtidigt kvalitetsløft af undervisningen gennem anvendelse af specifikke pædagogiske metoder (på modelskoler desuden af et kvalitetsløft af det pædagogiske lederskab), dels af fortløbende støtte til implementering og forankring af motiverende og engagerende undervisning.

Kvalitetsløftet af undervisningen på de deltagende skoler sker gennem undervisning i og afprøvning af et af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer (nogle modelskoler har arbejdet med to værktøjer). De fire pædagogiske værktøjer er specielt målrettet taskforcens målgruppe af elever med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund (værktøjernes pædagogiske og didaktiske indhold er beskrevet i værktøjsrapporterne, som kan hentes på www.fahot.dk). Kompetenceudviklingen af underviserne er tilrettelagt som seminarer, træning i praksis (med og uden supervision fra de specialister, der underviser i værktøjerne) og kollegial supervision. FastholdelsesTaskforcen har ved indgåelse af samarbejdsaftalerne opfordret til, at pædagogiske ledere fra de deltagende afdelinger deltager i seminarerne for at få viden om indholdet af de pædagogiske værktøjer. Således har en eller flere ledere fra hovedparten af skolerne været tilmeldt kompetenceudviklingen.

Kvalitetsløftet af det pædagogiske lederskab på modelskolerne 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 lærere og elever, indgå i en anerkendende dialog med lærere om undervisningsplanlægning og valg af pædagogiske og didaktiske metoder og redskaber samt give lærerne 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.

Nedenfor gives der et overblik over, hvor mange skoler der indgår i de enkelte indsatser og evalueringsaktiviteter, og hvordan indsatserne og evalueringsaktiviteterne er placeret i tid.

Figur 2-1: Indsatsen og evalueringen i tid og tal



2.2 Formålet med den afsluttende evaluering af FastholdelsesTaskforcens indsats

Formålet med den afsluttende evaluering er tredelt:

1. For det første er målet at opnå viden om, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af lærere og pædagogiske ledere på erhvervsskolerne har de forventede effekter og dermed signifikant forbedrer fastholdelsen af elever i målgruppen. Dette sker gennem en **effektevaluering**.
2. Slutevalueringens andet formål er at beskrive omfanget af implementeringen af de pædagogiske værktøjer på skolerne, og at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af indsatsen der kan bidrage til at forklare implementeringen af indsatsen og dermed en evt. fastholdelseeffekt. Dette sker gennem en **virkningsevaluering**. Der skelnes mellem faktorer knyttet til de deltagende lærere og pædagogiske leders motivation mm., faktorer knyttet til indholdet i og tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingen, faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatsen og faktorer i omverdenen.
3. Endelig er målet med den afsluttende evaluering at identificere **konkrete forslag** til, hvordan skoler kan styrke en eventuel effekt af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske redskaber og lignede værktøjer. Forslagene er henvendt til de skoler, der har samarbejdet med taskforcen, men vil også have relevans for skoler, der påtænker at igangsætte kompetenceudviklingsforløb for en større gruppe af lærere og/eller pædagogiske ledere. Derudover identificeres der også forslag til, hvordan Undervisningsministeriet generelt og læringskonsulenterne specifikt kan understøtte større indsatser i uddannelsessektoren.

2.3 Kort om reformen af erhvervsuddannelserne

FastholdelsesTaskforcens indsatser er aftalt og igangsat forud for aftalen om erhvervsuddannelsesreformen, som blev indgået i februar 2014. Forud for reformens ikrafttrædelse lå imidlertid en lang forberedelsesproces, som har påvirket skolerne frem til august 2015. Taskforcens indsatser er således implementeret sideløbende med forberedelsen og ikrafttrædelsen af erhvervsuddannelsesreformen, hvilket kan have påvirket skolernes forudsætninger for at integrere de nye pædagogiske værktøjer i undervisningen. I faktaboksen nedenfor gives et overblik over reformen.

Boks 2-2: Erhvervsuddannelsesreformen kort fortalt

Reformen af erhvervsuddannelserne trådte i kraft i august 2015. Reformens ti indsatsområder er:

- **Et attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø.** Med reformen målrettes erhvervsuddannelsernes grundforløb unge under 25 år for at skabe et attraktivt alternativ til de øvrige ungdomsuddannelser. De elever, der er fyldt 25 år, tilbydes en ny erhvervsuddannelse for voksne.
- **Enklere struktur og mere overskuelighed.** De tolv erhvervsfaglige fællesindgange nedlægges til fordel for fire erhvervsfaglige hovedområder. Det nye grundforløb består af to dele, som begge varer 20 skoleuger. Grundforløb 1 er for unge, der kommer direkte fra grundskolen. Erhvervsuddannelsen vælges ved slutningen af grundforløb 1. På grundforløb 2 har eleverne fag, som er specifikke for den valgte uddannelse. Efter grundforløbet fortsætter eleven på hovedforløbet til den valgte erhvervsuddannelse.
- **Bedre videreuddannelsesmuligheder.** Unge med en erhvervsuddannelse sikres bedre muligheder for videreuddannelse i kraft af flere tiltag; Flere uddannelser udbydes med eux; erhvervsuddannelser på mindst tre år giver adgang til erhvervsakademiuddannelser; fag på højt niveau sidestilles med gymnasiale fag; det afklares hvordan en erhvervsuddannelse kan blive adgangsgivende til relevante universitetsbacheloruddannelser.
- **Erhvervsuddannelse for voksne.** Der oprettes en ny, målrettet uddannelse for voksne, som er fyldt 25 år. Denne elevgruppe har ofte erfaring fra anden uddannelse eller beskæftigelse, som gør, at de ikke behøver alle elementer i en erhvervsuddannelse for unge.
- **Klare adgangskrav.** Der er flere muligheder for at blive optaget på en erhvervsuddannelse: Folkeskolens afgangsbrev med en karakter på minimum 02 i dansk og matematik; en uddannelsesaftale med en virksomhed; eller et eksamensbrev fra en anden ungdomsuddannelse med en karakter på minimum 02 i dansk og matematik. Derudover er der mulighed for optagelse ud fra en helhedsvurdering af ansøgers faglige potentiale baseret på en prøve i dansk og matematik samt en samtale.
- **Ny erhvervsrettet 10. klasse (EUD10).** Der oprettes en ny 10. klasse for unge, som er motiveret for en erhvervsuddannelse, men ikke opfylder adgangskravene. EUD10 skal styrke elevernes færdigheder i dansk og matematik, og præsentere dem for de fire erhvervsfaglige hovedområder.
- **Ny kombineret ungdomsuddannelse.** Der oprettes et beskæftigelsesrettet kompetencegivende uddannelsesstilbud til unge mellem 15 og 24 år, som ikke har de nødvendige faglige, personlige eller sociale kompetencer til at gennemføre en erhvervsfaglig eller gymnasial ungdomsuddannelse.
- **Mere og bedre undervisning.** Før reformen var den ugentlige undervisningstid forskellig alt efter uddannelse. Med reformen garanteres mindst 26 ugentlige klokketimer på grundforløbet. Derudover løftes kvaliteten gennem kompetenceudvikling af lærere og ledere, undervisningsdifferentiering, mulighed for niveaudeling og talenter, udbredelsen af eux til flere erhvervsuddannelser mv.
- **Fortsat indsats for praktikpladser.** Erhvervsskolerne får større økonomisk incitament til at finde praktikpladser frem for skolepraktik gennem ekstra midler til dette tilskud, som erhvervsskolerne får per elev, som indgår en uddannelsesaftale med en virksomhed, samt en omlægning af skolepraktiktaxameteret. Derudover afsættes der ekstra midler til den praktikpladsopgørende indsats.
- **Fokusering af vejledningsindsatsen.** For at sikre, at alle unge har et godt kendskab til de eksisterende ungdomsuddannelser, fokuseres vejledningsindsatsen i grundskolen. Bl.a. skal alle elever i 8. klasse deltage i introduktionskurser til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser, og uddannelsesparathedsvurderingen flyttes fra 9. til 8. klasse. Alle skal udfordres i deres uddannelsesvalg, og der iværksættes særlige tiltag for de unge, der ikke umiddelbart er uddannelsesparate.

2.4 Metode og datagrundlag

Det anvendte evalueringdesign kombinerer en **registerbaseret effektanalyse** med en **virkningsevaluering**. Disse tilgange uddybes nedenfor. Figuren nedenfor giver et overblik over de datakilder, som henholdsvis effektanalysen og virkningsevalueringen bygger på, samt hvilke undersøgelsesspørgsmål de forskellige datakilder belyser. Alle undersøgelsesspørgsmål er udledt af den overordnede forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen.

Figur 2-2: Evalueringens datakilder og undersøgelsesspørgsmål



2.4.1 Effektevaluering

Formålet med effektevalueringen er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens indsats har en positiv, signifikant effekt på fastholdelsen af grundforløbselever 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 grundforløbene⁹. 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 (udbydes i kapitel 4).

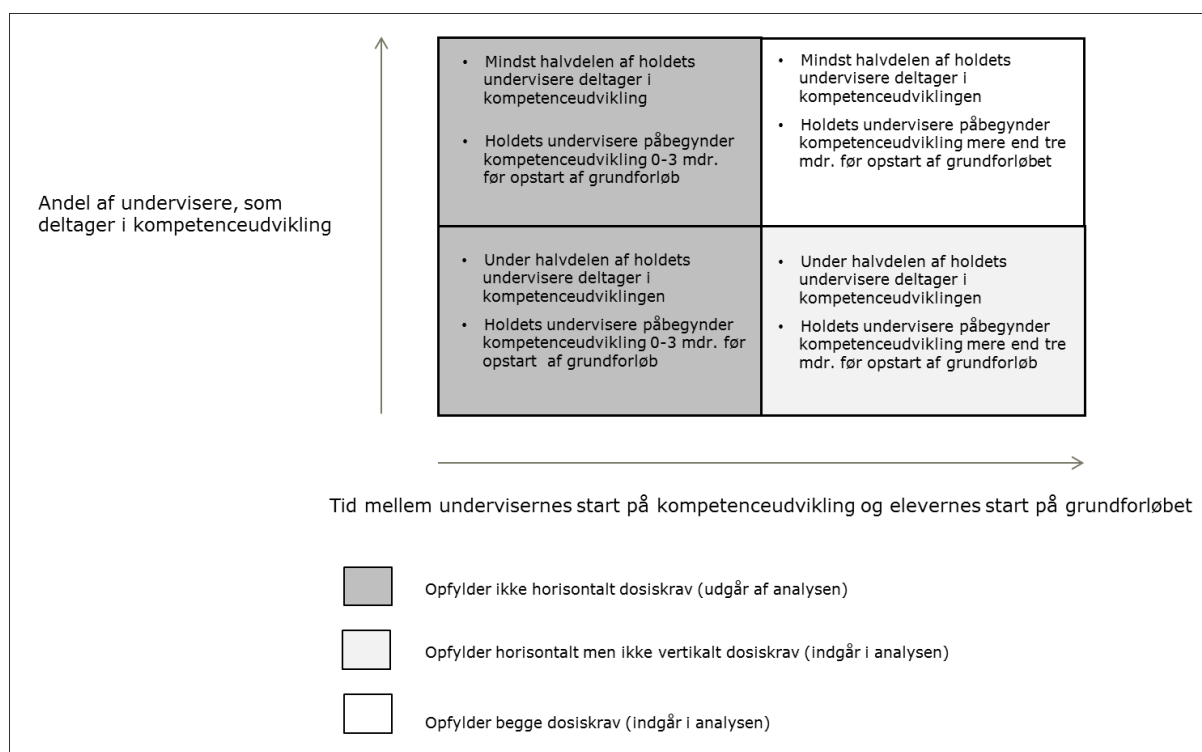
I effektanalysen benyttes et omfattende datagrundlag, der dækker alle elever, der er begyndt på et grundforløb på alle erhvervsskoler i år 2012, 2013, 2014, 2015 og 2016¹⁰, samt statistiske metoder (fx propensity score matching og regressionsanalyse), som gør det muligt at kontrollere for observerbare og ikke-observerbare forskelle mellem elever og skoler samt forskelle over tid.

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 47 skoler, som har deltaget i 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 påbegyndelsen af deres grundforløb, indgår i indsatsgruppen. Derudover skelnes der mellem elever på hold, hvor under halvdelen og mindst halvdelen af holdlærerne har deltaget i kompetenceudviklingen. I figuren nedenfor gives en oversigt over, hvilke elevgrupper der henholdsvis indgår i analysen og udgår pga. for lav dosis.

⁹ Udvalget 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.

¹⁰ For 2012 har vi dog kun data om de elever, som startede på grundforløbet tidligst i august.

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



I boksen nedenfor beskrives det anvendte dosismål og rationale bag nærmere.

Boks 2-3: Om dosismål

Dosismålet inddrager både en horisontal dimension (tid mellem lærernes start på kompetenceudvikling og elevernes opstart på grundforløb) og en vertikal dimension (andel af holdets lærere, 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 lærere, som kort tid forinden har påbegyndt kompetenceudvikling, mens andre hold vil modtage undervisning fra lærere, 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 lærernes 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 lærere har påbegyndt kompetenceudvikling 0-3 mdr. og mere end tre mdr. før elevens opstart på grundforløbet.

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

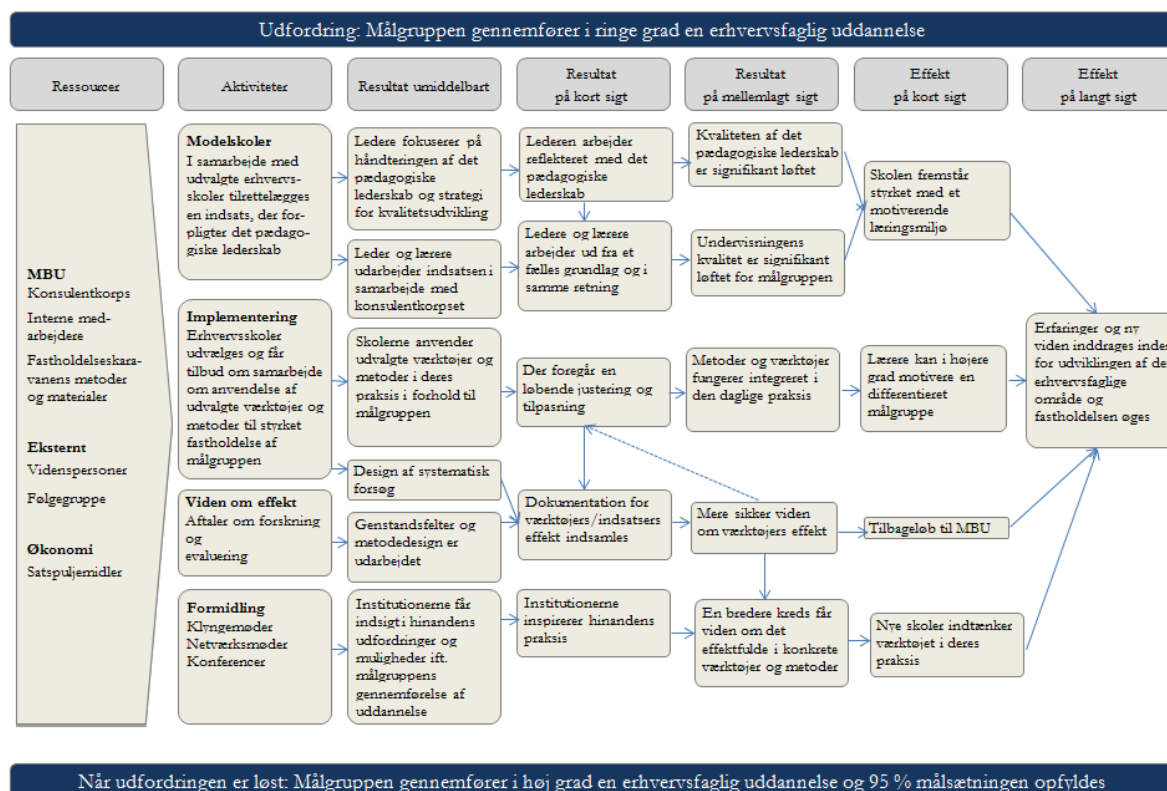
Den potentielle effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser estimeres gennem regressionsanalyser (udbydes i kapitel 4 samt bilag 1).

2.4.2 Virkningsevaluering

Kernen i virkningsevalueringen er at opnå viden om sammenhænge mellem aktiviteter, resultater og effekter. Virkningsevalueringen indebærer en analyse af de antagelser, der eksisterer om, hvordan, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser indsatsen og de specifikke aktiviteter virker.

Analysen foretages på baggrund af en forandringsteori, som klarlægger de mest centrale hypoteser om sammenhængen mellem kompetenceudviklingens form og indhold og de tilsigtede effekter på erhvervsskolerne. Virkningsevalueringen tager afsæt i den generelle forandringsteori for FastholdelsesTaskforcens indsats, som er udviklet af taskercen ved indsatsens begyndelse og løbene har været anvendt i samarbejdet og dialogen med skolerne.

Figur 2-4: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforce



Som en integreret del af virkningsevalueringen foretager evaluatoren en analyse af hypoteserne om, hvilke forhold der influerer på realiseringen (og omfanget) af effekten. På den måde anvendes forandringsteorien ikke blot som en *fælles forståelsesramme* for evalueringen, men *strukturerer også* evalueringen, idet hypoteserne danner udgangspunkt for udvikling af struktur for observationskemaer og interviewguides.

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. Virkningsevalueringen er på samme tid formativ og summativ. Den har med andre ord både til formål at skabe viden, som taskercen og skolerne kan bruge løbende, og udlede konklusioner om resultaterne af indsatserne. Derfor er det kvalitative materiale, som virkningsevalueringen bygger på, indsamlet sideløbende med indsatsens implementering.

I den afsluttende virkningsevaluering af FastholdelsesTaskforcens indsatser læses der på tværs af de devalueringer, der er gennemført i løbet af indsatsperioden, og som bygger på casebesøg, selvevalueringer og logbøger.

Med henblik på også at indsamle viden om implementering og forankring ved afslutningen af indsatsperioden er der som led i nærværende slutevaluering indsamlet ny empiri i form af en rundspørge blandt tovholdere på alle deltagende skoler samt casebesøg på fem skoler, som modtager taskforcens supplerende revitaliseringsindsats.

Casestudier

Datamaterialet i virkningsevalueringen er indsamlet ved besøg på alle ni modelskoler og 16 tilfældigt udvalgte implementeringsskoler. På besøgene er der gennemført interviews med ledere, tovholdere, lærere og elever. Der er gennemført observerviews¹¹ i tilknytning til undervisningen.

Interviewene med ledere og lærere er anvendt til at indsamle viden om forhold på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau med betydning for *transfer* af den tilegnede kompetence til konkret undervisningspraksis. Interviews med elever og observerviews i undervisningen giver primært viden om, hvorvidt lærerne anvender de pædagogiske værktøjer, hvordan de anvender dem, og hvordan lærere og elever oplever anvendelse af dem.

I analyserne af den enkelte skole indgår skriftligt materiale, herunder skolernes samarbejdsaftaler med FastholdelsesTaskforcen og skolernes handlingsplaner.

Interviewene med lærere og uddannelsesledere er som hovedregel foregået i mindre grupper med 2-6 deltagere. Interviewene med eleverne har på hver skole omfattet 5-12 elever.

Boks 2-4: Program for casebesøg – eksempel

Dag 1	Dag 2
<ul style="list-style-type: none"> • Interview med underskrivende leder og tovholder (1½-2 timer) • Observation af undervisning i afdeling X (1½ time) • Interviews med elever i afdeling X (1½ time) • Fokusgruppeinterview med lærere i afdeling X (1½ time) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation af undervisning i afdeling Y (1½ time) • Interviews med elever i afdeling Y (1½ time) • Fokusgruppeinterview med lærere i afdeling Y (1½ time) • Fokusgruppeinterview med uddannelsesledere på tværs af deltagende afdelinger (1 time)

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

Selvevaluering

Alle modelskoler og 16 implementeringsskoler har i løbet af deres samarbejde med FastholdelsesTaskforcen gennemført selvevalueringer. Modelskoler har indsendt selvevalueringer til evaluator i starten, midten og slutningen af indsatsperioden, mens implementeringsskoler har gjort det samme i starten og ved afslutningen af deres forløb. Selvevalueringen er udarbejdet i faste skemaer, som har dannet udgangspunkt for tovholder, ledelses- og evt. lærerrepræsentanters 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 at den anvendes summativt, dvs. til systematisk indsamling af data om fremdrift, og om styrker og svagheder ved arbejdet samt en vurdering af resultaterne ved implementeringen. Det er i sin egenskab som summativ evaluering, at selvevalueringen er anvendt i denne rapport.

¹¹ Observerview er observation af undervisningssituationen og efterfølgende korte, situationelle interviews med elever og lærere.

Logbøger

Endelig er der indsamlet **logbogsmateriale** fra fire skoler. Logbogsmetoden har i princippet den fordel, at den kan kortlægge, om der sker ændringer, og ikke mindst hvornår sådanne ændringer sker i et forløb. Logbogsbesvarelserne giver et billede af, om der er særlige forhold eller særlige tidspunkter i et kompetenceforløb, hvor der sker særlige udviklinger. Antallet og kvaliteten af besvarelser varierer dog fra skole til skole. Således foreligger der fra en af de fire skoler et omfattende logbogsmateriale, som er udfoldet i et bilag til værktøjsrapporten om Progressiv Læring. Dette giver et detaljeret indblik i implementeringsprocessen på en skole. På de øvrige tre skoler er det ganske få lærere og elever som har udfyldt alle logbøger, hvilket gør det vanskeligt at følge udviklingen tæt, som det ellers er hensigten med metoden.

2.4.3 Tillægsevaluering (rundspørge og casebesøg)

I 2016 valgte man at forlænge FastholdelsesTaskforcens oprindelige indsatsperiode på baggrund af en forsinket opstart på nogle af indsatssskolerne og indikationer på, at erhvervsuddannelsesreformen på nogle skoler har flyttet fokus og ressourcer fra implementeringen af indsatsen. I forbindelse med den forlængede indsatsperiode har Rambøll gennemført en tillægsevaluering bestående af en rundspørge til tovholdere og casebesøg på fem skoler.

Rundspørgen, som blev udsendt til alle tovholder i marts 2017, havde dels til formål at undersøge tovholderens oplevelse af graden, hvormed de langsigtede mål er realiseret i praksis. Dels havde den til formål at belyse skolernes udbytte af den implementeringsstøtte, som skolerne modtog i den oprindelige indsatsperiode, og den forankringsstøtte, som nogle skoler modtog i den forlængede indsatsperiode. 40 ud af 48 tovholdere besvarede rundspørgen, hvilket svarer til en svarprocent på 83 pct. Ud af de otte skoler, der ikke besvarede rundspørgen, var der to skoler, hvis tovholder var stoppet efter afslutning af indsatsen, hvorfor der ingen tovholder var på tidspunktet for gennemførelsen af rundspørgen.

Casebesøgene blev gennemført i marts 2017 på tre modelskoler og to implementeringsskoler. Besøgene bestod af fokusgruppeinterviews med skolens tovholder og den øvrige del af skolens ledelse, som har været involveret i projektet, og fokusgruppeinterviews med 2-3 lærere, der havde deltaget i den oprindelige kompetenceudvikling og/eller opfølgende aktiviteter i den forlængede indsatsperiode. På én skole bestod besøget endvidere af observation af én af de pædagogiske dage, der indgik i skolens revitaliseringsindsats.

2.5 Læsevejledning

Rapporten indeholder foruden et resumé og nærværende indledning et kapitel om forskningsmæssige pejlemærker om frafald og fastholdelse, to analysekapitler samt et konkluderende og perspektiverende kapitel. Kapitlerne ser ud som følger:

Kapitel 3 indeholder en kort gennemgang af forskning om årsager til frafald og fastholdelse af unge i uddannelse. Pointer fra forskningen vil blive inddraget i analyserne hvor det er relevant.

Kapitel 4 indeholder en effektanalyse, der giver svar på, om skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen forbedrer fastholdelsen af eleverne på erhvervsskolernes grundforløb.

Kapitel 5 indeholder en virkningsevaluering, der giver svar på, hvordan implementeringen af FastholdelsesTaskforcens indsatser er forløbet på skolerne, og hvor langt skolerne er med implementeringen ved afslutningen af indsatsperioden. Virkningsevalueringen omfatter en analyse af de faktorer, der bidrager til at forklare, i hvilken grad taskforcens pædagogiske redskaber er integreret i skolernes pædagogiske praksis. Derudover diskuteres centrale resultater af effektanalysen i lyset af virkningsevalueringen.

Kapitel 6 indeholder evalueringens konklusioner samt en perspektivering.

3. FORSKNINGSBASEREDE PEJLEMÆRKER I RELATION TIL ÅRSAGER TIL FRAFALD OG FASTHOLDELSE

I dette kapitel fremhæves hovedlinjer i den danske og internationale forskning om fastholdelse og frafald med relevans for danske erhvervsskoler. Litteraturen omfatter både studier, der afdækker årsager til frafald, og studier, der belyser indsatser, tiltag og forhold med betydning for fastholdelse. Den præsenterede forskning er fundet gennem en bred litteratursøgning, som blev gennemført som led i evalueringens opstart¹². Viden om årsager til frafald og fastholdelse anvendes i forbindelse med effektanalysen, da det kan være nødvendigt at kontrollere for øvrige forhold med betydning for elevernes frafald.

3.1 Frafall og fastholdelse – et komplekst fænomen

I forskningslitteraturen er der en gennemgående opfattelse af, at frafaldsproblemet er forbundet med en stor kompleksitet, idet et valg om at afbryde en uddannelse er tæt sammenvævet med flere forskellige individuelle, sociale og samfundsøkonomiske forhold, som rækker længere tilbage i tid. Allerede afprøvede strategier viser i tråd med dette, at der ikke findes en enkelt løsning på problemet. En indsats, der reducerer en type af frafald, kan bidrage til at øge en anden type frafald¹³.

Forskningen peger på, at frafald bør ansues som en proces frem for som en pludselig hændelse¹⁴. Derfor bør undersøgelser af frafald og fastholdelse anlægge en processuel tilgang, hvor baggrundsvariable ansues i sammenhæng med kontekstuelle faktorer, og hvor fokus er på, at fx motivation, engagement og præstationer indgår i beslutningen om at afbryde en uddannelse.

Lamb (2011) sammenfatter på baggrund af en gennemgang af empirisk forskning om frafald de væsentligste faktorer med betydning for den enkeltes valg om at fortsætte eller afbryde uddannelse: Den første dimension knytter sig til individuelle baggrundsforhold såsom køn, alder og etnicitet mv. Den anden dimension omfatter den institutionelle kontekst, herunder bl.a. familie, omgangskreds, lokalområde og skole. Den tredje dimension knytter sig til den enkeltes disponering og omfatter den enkeltes adfærd, præstationer og indstilling til fx uddannelse og arbejde.¹⁵

3.2 Individuelle forhold med betydning for frafald og fastholdelse

De individuelle faktorer, som ofte fremdrages i forsøg på at forstå frafalds- og gennemførelsesprocesser, knytter sig ifølge en gennemgang af empirisk forskning foretaget af Rumberger og Rotermund (2012) til fire kategorier. For det første er den enkeltes baggrund væsentlig og forstås i denne sammenhæng som socioøkonomiske, demografiske og sundhedsrelaterede forhold samt individets erfaringer og tidligere præstationer. For det andet fremhæves den enkeltes personlige indstilling og holdninger (*attitudes*), dvs. selvforståelse samt personlige mål og værdier i forhold til eksempelvis uddannelse og arbejde. Den tredje kategori omfatter den enkeltes adfærd, herunder motivation og engagement i forhold til uddannelse, beskæftigelse, misbrug, kriminalitet mv. Endelig fremhæves den enkeltes performance i form af præstationer, ihærdighed og færdig-

¹² Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2014): Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?

¹³ Jørgensen, C. H. (2011): En historie om, hvordan frafald blev et problem i Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 13-32), Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.

¹⁴ Se Rumberger, R. W. (1987): High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121, Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, Nielsen, K et al. (2013): *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*. http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Forskningsprojekter/Fastholdelse_af_erhvervsskoleelever/Slutrapport28082013final.pdf.

¹⁵ Lamb, S. (2011): *School dropout and inequality* i S. Lamb et al. (red.) *School dropout and Completion: International comparative Studies in Theory and Policy*. Springer Science+Business Media B.V., p. 374.

heder. Ifølge Rumberger & Rotermund (2012) kan disse forhold sammen med mere kontekstuelle forhold have betydning for den enkeltes beslutning om at fortsætte eller afbryde en uddannelse¹⁶.

På baggrund af en gennemgang af danske forskningsprojekter om frafald fremhæver Jørgensen (2010) en række karakteristika ved de unge, som falder fra. Den primære forklaring på unges frafald fra uddannelse er, ifølge Jørgensen, deres socioøkonomiske baggrund og deres forudgående skoleforløb. Fraffaldet er særlig stort blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund¹⁷.

3.3 Kontekstuelle forhold med betydning for frafald og fastholdelse

Foruden individuelle baggrundsforhold peger Jørgensen (2010) på, at også kontekstuelle forhold spiller en væsentlig rolle for de unges frafald på erhvervsuddannelserne. Det gælder både de specifikke forhold på skolerne samt mere samfundsøkonomiske forhold såsom konjunkturernes indvirkning på praktikpladssituationen. I tråd hermed er den overordnede konklusion på KORAs (Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning) undersøgelser vedrørende frafald på ungdomsuddannelserne, at fraffaldet på erhvervsskolerne er forskelligt fra skole til skole, også når der tages højde for elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold. Skolerne og lærerne kan altså også gøre en væsentlig forskel for fraffaldet.

Både de direkte tiltag og indsatser rettet mod fraffald samt mere generelle forhold på skolerne såsom undervisningsmiljø, skoleledelse og underviserkompetencer kan have en betydning for elevernes fraffald.¹⁸

På det *organisatoriske niveau* er det karakteristisk for de skoler, som har et lavt fraffald, at der er et tæt samarbejde mellem erhvervsskolerne, Ungdommens Uddannelsesvejledning og produktions-skolerne. Endvidere har skolerne en strategi mod fraffald, der er kendt af de ansatte, og som anvendes målrettet og systematisk, og der er herunder en klar ansvarsfordeling i forhold til at følge op på unge, der er fraffaldstruede. Disse skoler realkompetencevurderer alle elever og bruger vurderingerne som afsæt for tilrettelæggelse af særlige grundforløb. Endelig har skolerne typisk mentorer og coaches, der kan give eleverne personlig støtte¹⁹. Samlet set understreges vigtigheden af, at der udvikles en helhedsorienteret indsats, hvor alle relevante aktører samarbejder med den unges behov i centrum²⁰.

Endvidere fremhæves ofte *lærernes pædagogiske indsats* som værende central for fastholdelse²¹. Forskning omkring sammenhængen mellem pædagogik, didaktik og fraffald er relativt begrænset²², men den pædagogiske forskning knyttes ofte til elevernes motivation og engagement, som jf. ovenfor kan have en betydning for elevernes valg om at fortsætte eller afbryde deres uddannelse. Mange studier indikerer, at praksisbaseret undervisning og "learning by doing" har en positiv indvirkning på elevernes motivation og således kan være med til at reducere fraffald²³. Dette hænger blandt andet sammen med, at mange elever på erhvervsskolerne har negative skoleerfaringer med sig fra folkeskolen. Praksisorientering af de almene fag kan endvidere medvirke til at

¹⁶ Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012): The Relationship between Engagement and High School Dropout i *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 83-99). USA: Springer.

¹⁷ Jørgensen, C. (2010): *Frafald i de danske ungdomsuddannelser* i Markussen (red.) *Frafald i uddanning for 16-20 åringer i Norden*, TemaNord 2010: 517, Nordisk Ministerråd.

¹⁸ Larsen, B. Ø., & Jensen, T. P. (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*.

¹⁹ Jensen, T. P. et al (2009): Unge fraffald på erhvervsskolerne – hvad gør de "gode skoler"? AKF. http://www.kora.dk/media/272065/udgivelser_2009_pdf_unges_frafald_erhvervsskolerne.pdf.

²⁰ Jørgensen, C. (2010): *Frafald i de danske ungdomsuddannelser* i Markussen (red.) *Frafald i uddanning for 16-20 åringer i Norden*, TemaNord 2010: 517, Nordisk Ministerråd.

²¹ Tangaard, L. (2011): *En skoles håndtering af fraffaldsproblematikken* i Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 83-99). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

²² Aarkrog, V. (2012): *Centrale elementer i erhvervsuddannelsernes pædagogik – baseret på forskningen inden for feltet* i Hansen, J. A. & Størner, T. (red.) *I lag med erhvervspædagogikken* (s. 35-42). NCE, Professionshøjskolen Metropol.

²³ Se Tangaard, L. & Brinkman, S. (2008): Til forsvar for en uren pædagogik i *Nordisk Pædagogik*, Vol. 28, no. 4, s. 303-314; Hansen, J. & Størner, T. (2010): *Praksisnær viden og læring i grundforløbet*. Copenhagen: Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Professionshøjskolen Metropol.

overkomme det "gab", der af mange opleves mellem det, som de lærer i henholdsvis skole- og praktikdelene af erhvervsuddannelserne. Med henblik på at imødekomme de heterogene elevgrupper på erhvervsskolerne er der derudover et stigende fokus på lærernes evne til at tilrettelægge differentieret undervisning. Studier viser, at individuel feedback og undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringer, kvalifikationer og læringsstile, ligeledes er vigtige for elevernes motivation²⁴.

Endelig peger flere undersøgelser på, at *det sociale miljø* samt *undervisningsmiljøet* på uddannelsesinstitutionen, herunder ikke mindst lærernes nærvær og engagement, er særdeles vigtige faktorer i forhold til motivation og fastholdelse. Sådanne forhold kan være med til at skabe basis for venskaber og gode relationer mellem elever samt mellem elever og undervisere.²⁵

²⁴ Se Brown, R., Vestergaard, A. og Katznelson, N. (2011): *Ungdom på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Aarhus Universitet, Center for Ungdomsforskning, Erhvervsskolernes Forlag. [http://www.cefu.dk/media/228391/ungdom_erhvervsuddannelserne_skaerm%20\(2\).pdf](http://www.cefu.dk/media/228391/ungdom_erhvervsuddannelserne_skaerm%20(2).pdf); Brown, R og Katznelson, N. (2011): *Motivation i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag. [http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20\(2\).pdf](http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20(2).pdf)

²⁵ Brown, R og Katznelson, N. (2011): *Motivation i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag. [http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20\(2\).pdf](http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20(2).pdf).

4. ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES FASTHOLDELSE

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

Kapitlets indledende afsnit (4.1) indeholder en afgrænsning af formålet med effektanalysen og en definition af fastholdelse, som er effektmålet. Herefter følger i afsnit 4.2 og 4.3 en beskrivelse af henholdsvis fremgangsmåde og relevante metodiske overvejelser. Endelig præsenteres resultaterne af effektanalysen i afsnit 4.4. Der gøres først rede for resultaterne af den samlede analyse, hvorefter der ses nærmere på udviklingen i effekt over tid og til slut beskrives effekterne for forskellige grupper af elever. Resultaterne sammenfattes i afsnit 4.5.

4.1 Formålet med effektanalysen

Formålet med effektanalysen er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens indsatser på de deltagende skoler 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 en stor andel af frafaldet fra erhvervsuddannelsernes grundforløb sker²⁶.

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 er faldet 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 i 1. kvartal 2016 eller senere. Heraf følger, at fastholdelse i denne sammenhæng ikke er det samme som gennemførelse af grundforløbet²⁷.

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

²⁶ I 2015 var der et samlet frafald fra erhvervsskolernes grundforløb 1 og 2 på 32 pct., heraf faldt halvdelen af eleverne fra i løbet af de første 3 mdr. (dvs. at 17 pct. af alle elever, der startede på et grundforløb, var faldet fra efter 3 måneder). Baseret på data fra Styrelsen for IT og Lærings datavarehus.

²⁷ Det datamateriale, som Styrelsen for It og Læring har stillet til rådighed for evaluator, er opdateret til og med primo januar 2017. Det betyder, at vi kan følge alle elever, som startede på grundforløbet før 2016 til afslutningen af deres grundforløb. I princippet kunne vi altså undersøge gennemførelse af grundforløbet frem for fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet, men i så fald ville elever, som startede på grundforløbet i januar 2016 eller senere ikke indgå i analysen. Her er tale om elever, som gik på grundforløb på indsatskolerne 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 gennemførelse af grundforløbet.

Boks 4-1: 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.

4.2 Fremgangsmåde

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

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 indsats. I en situation som denne, hvor implementeringsskolerne i indsatsgruppen ikke er tilfældigt udvalgt blandt alle erhvervsskoler i landet, er det ikke muligt at etablere en sammenligningsgruppe før påbegyndelsen 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 4-2: 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 lærere, 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 incitamenter 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 ikke-observerbare 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. Implementeringsskolerne har i udgangspunkt meldt sig frivilligt til at deltage, og er udvalgt på baggrund af, at skolen har en stor andel af elever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe. Det varierer imidlertid fra værktøj til værktøj, hvor stor interessen har været. Mens den var stor for Progressiv Læring, Helhedsorienteret Undervisning og Motivationspædagogik, var den relativt begrænset for Den Sproglige Dimension. Flere af de skoler, der deltog i Den Sproglige Dimension, er derfor blevet opfordret af FastholdelsesTaskforcen til at deltage, og skolernes elevgruppe matcher ikke FastholdelsesTaskforcens målgruppe. Der er således ikke nogen grund til at tro, at skolerne fra Den Sproglige Dimension adskiller sig markant fra erhvervsskoler, der ikke deltager i indsatsen, hvilket er tilfældet med de øvrige implementeringsskoler. Risikoen for systematiske forskelle håndteres gennem etablering af forskellige sammenligningsgrupper og inddragelse af kontrolvariable med henblik på at fastholde både observerbare og ikke-observerbare forhold på skoleniveau, som kan have betydning for elevernes frafald fra grundforløbet.

Endelig bør det overvejes, om der er risiko for, at systematik i lærernes frafald fra kompetenceudviklingen kan skævvride effektanalysens resultat. FastholdelsesTaskforcen har lagt op til, at lærernes deltagelse i kompetenceudviklingen er obligatorisk og at hele underviserteams (i flere tilfælde alle lærere 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 lærere ikke er kendetegnet ved noget bestemt, fx manglende motivation, mange års undervisningserfaring el. lign. Evaluator har ikke undersøgt årsager til læreres frafald systematisk på hver enkelt implementeringsskole 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 de øvrige devalueringer 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 kapitel 3, viser forskningen om frafald og årsager hertil, at frafald er et yderst komplekst fænomen²⁸: 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 effektvurderingen af FastholdelsesTaskforcens indsatser har

²⁸ Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2014): Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutioner. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?

kompleksiteten den konsekvens, at der ikke kan konstrueres én statistisk model, som kan fastholde alle ikke-observerbare 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 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) samt skolespecifikke forhold.

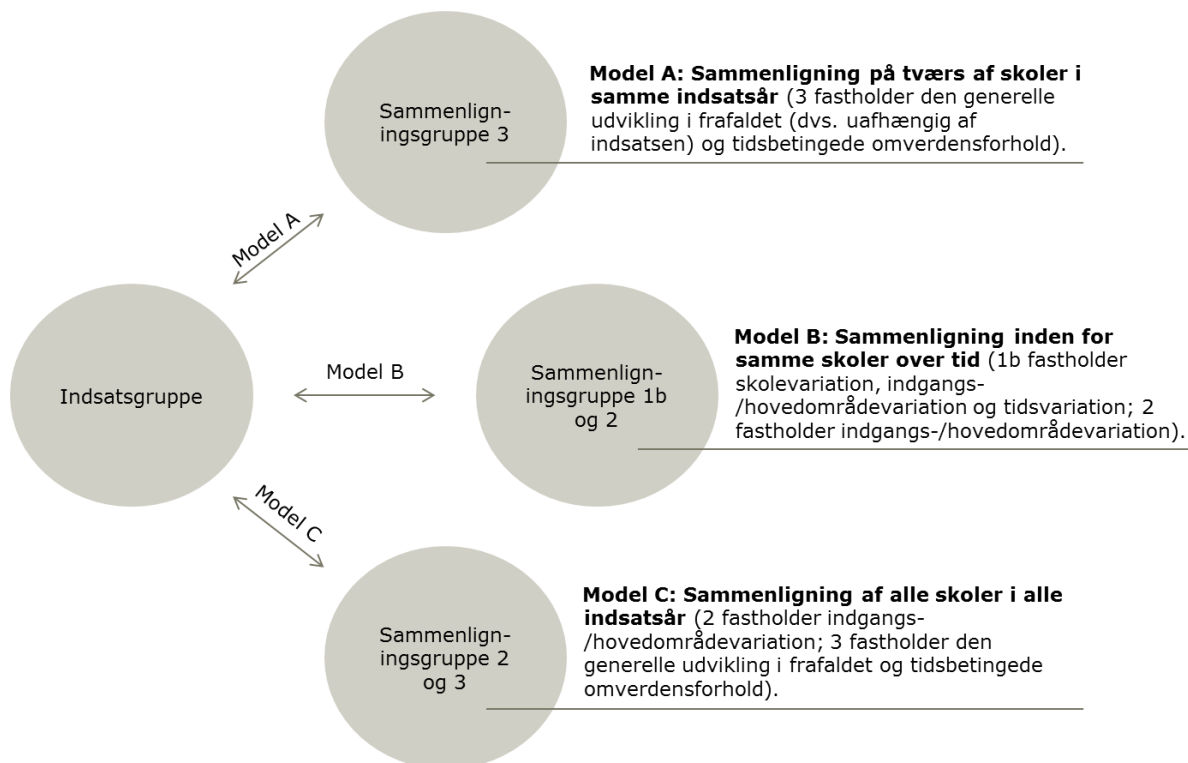
Tabel 4-1: Indsatsgruppe og sammenligningsgrupper

	Indsatsperiode	Før indsats
Deltagende skoler*	1a: Grundforløbselever på deltagende hold	2: Grundforløbselever på indgange/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 samme indsatsår; **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 hele indsatsperioden.

Figur 4-1: 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.

4.2.1 Model A – sammenligning på tværs af skoler i samme indsatsår (tværsnitstilgang)

Med model A sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever på ikke-deltagende skoler, som gik på grundforløbet i indsatsperioden (dvs. sammenligningsgruppe 3). Den statistiske metode "propensity score matching"²⁹ 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 implementeringsskoler og de øvrige erhvervsskoler, inddrages en variabel for indgangens/hovedområdet frafald i det forudgående år som kontrolvariabel i analysen³⁰. 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 omverdenfaktorer, såsom praktikpladssituationen, nye arbejdstidsregler for lærere, beskæftigelsesgraden for ufaglærte og reformer i uddannelses- og beskæftigelsessektoren, holdes fast og dermed ikke skævvrider resultatet.

4.2.2 Model B – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed effects-tilgang)³¹³²

Med model B sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever i sammenligningsgruppe 2 (dvs. tidligere elever fra de deltagende skoler, som gik på indgang/hovedområder, hvor lærere efterfølgende deltager i taskforcens kompetenceudvikling) og sammenligningsgruppe 1b (dvs. elever på ikke-deltagende hold på de deltagende skoler 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 grundforløbselever på samme skole og indgang/hovedområde er, at skole- og indgangs-/hovedområdespecifikke

²⁹ 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.

³⁰ 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.

³¹ 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 ikke-observerbare forhold, som gælder for en gruppe.

³² I effektanalyserne i midtvejsevalueringen og evalueringen af Motivationspædagogik blev gruppe 1b ekskluderet fra analysen pga. risiko for "afsmitning" på holdets lærere og dermed på eleverne. Eksempelvis kan det tænkes, at lærere 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 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.

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 omverdenfaktorer konstante.

En svaghed ved modellens inddragelse af sammenligningsgruppe 1b er, at det ikke kan udelukkes, at der sker en afsmitning fra de deltagende lærere til de ikke-deltagende lærere. Dette 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 afsmitning, er det endnu mere sandsynligt, at der er tale om en reel effekt. Der tages højde for eventuel afsmitning ved at kontrollere for, hvorvidt elever starter før eller efter indsatsen implementeres på skolen ved siden af kontrol for indsatsen.

4.2.3 Model C – sammenligning af alle skoler i alle indsatsår (difference in difference-tilgang³³)

Med model C sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever i sammenligningsgruppe 2 (dvs. tidligere elever fra de deltagende skoler, som gik på indgangs/hovedområder, hvor lærere 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 skole³⁴ samt indgangs/hovedområdets 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 deltagende og ikke-deltagende skoler. Indsatseffekten defineres som forskellen mellem elever på deltagende 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 omverdenforhold 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 omverdenforhold, som påvirker deltagende skoler og ikke-deltagende skoler forskelligt. Konkrete eksempler på sådanne omverdenforhold 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.

4.2.4 Datagrundlag

Tabellen nedenfor viser, hvor mange elever der er i hver indsats- og sammenligningsgruppe fordelt på de tre 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. Blandt indsatsgruppen (1a) er der, med små 6.000 elever, flest inden for *Teknologi, byggeri og transport*, og med knap 2.200 elever, færrest inden for *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*. 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.

³³ 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.

³⁴ 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.

Tabel 4-2: Antal elever i indsatsgruppe og sammenligningsgrupper opdelt på hovedområde, 2013-2016³⁵

Hovedområde	1a*	1b**	2***	3****	Samlet
Omsorg, sundhed og pædagogik	3.532	13.748	6.805	7.606	31.691
Kontor, handel og forretningsservice	3.984	15.991	15.648	30.000	65.623
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	2.199	10.061	8.360	16.598	37.218
Teknologi, byggeri og transport	5.972	43.598	32.876	31.860	114.306
Total	15.687	83.398	63.689	86.064	248.838

*Elever på deltagende hold på implementerings- og modelskoler (indsatsgruppen).

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

***Tidligere elever fra implementerings- og modelskoler, som før indsatsen gik på indgange/hovedområder, hvor ledere og lærere 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 pædagogisk redskab og de tre indsatsår. Det fremgår bl.a. her, at indsatsgruppen i Den Sproglige Dimension er markant mindre end de øvrige.

Tabel 4-3: Antal elever i indsatsgruppe opdelt på pædagogisk redskab og år

Pædagogisk redskab	2014	2015	2016	Samlet
Motivationspædagogik	2.413	1.648	1.731	5.792
Progressiv Læring	-	2.451	2.798	5.249
Helhedsorienteret Undervisning	248	1.514	2.253	4.015
Den Sproglige Dimension	-	396	1.095	1.491
Total	2.663	5.597	7.427	15.687

4.3 Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen

4.3.1 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, skal eleven optages direkte på grundforløb 2. Hvis eleven ved uddannelsesstart har en uddannelsesaftale med en virksomhed (eller praktikstedet), kan eleven optages direkte på grundforløb 2. Grundforløb 1 er en ungeindgang, der ikke tidligere har været på EUD, mens grundforløb 2 har mange fællestæk med det tidligere grundforløb (dog stilles der øgede krav til eleverne i forbindelse med overgang til hovedforløb).

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.

³⁵ Indsats elever på otte af de ni implementeringsskoler med Progressiv Læring indgår i indsatsgruppen. Elever på den niende implementeringsskole indgår ikke i indsatsgruppen, da de begyndte på grundforløbet før, deres holdlærere påbegyndte kompetenceudviklingen, jf. dosiskrav.

4.3.2 Hovedområder

Erhvervsuddannelsesreformen 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 de tidligere erhvervsfaglige fælles indgange nedlagt gældende fra august 2015 og erstattet af 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.

4.3.3 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.

4.4 **Resultater**

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

- ✓ Øger FastholdelsesTaskforcens indsats målgruppens fastholdelse på grundforløbet?

- ✓ Øges målgruppens fastholdelse på grundforløbet over tid, dvs. jo længere indsatsen er i gang?
- ✓ Er der forskel på effekten af indsatsen på modelskoler og indsatsen på implementeringsskoler?
- ✓ Er der forskel på effekten af de forskellige pædagogiske værktøjer?
- ✓ Øger FastholdelsesTaskforcens indsats fastholdelsen på grundforløbet mere for nogen grupper end for andre?

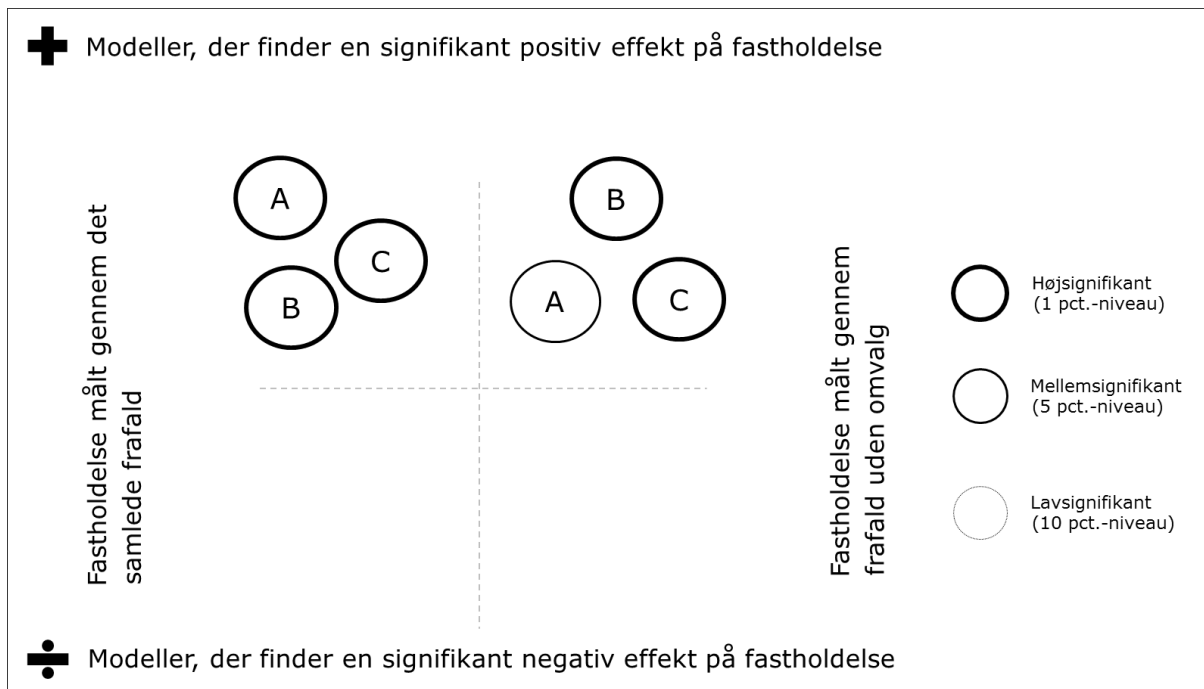
De centrale resultater af effektanalysen diskuteres i afsnit 5.6 i lyset af virkningsevalueringen.

4.4.1 Øger FastholdelsesTaskforcens indsats målgruppens fastholdelse på grundforløbet?

I dette afsnit undersøges effekten af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats, som dækker over flere forskellige typer af indsatser, herunder forskellige indsatser på implementerings- og modelskoler og kompetenceudvikling i forskellige pædagogiske værktøjer. Der ses således på effekten af en indsats bestående af kompetenceudvikling i et pædagogisk værktøj, forløbende over en længere periode og tilrettelagt som vekselvirkning mellem seminarer og træning i praksis. Indsatsen indebærer også, at taskforcen løbende har ydet implementeringsstøtte og sparring.

Resultaterne af den samlede analyse fremgår af figuren nedenfor. De tre modellers estimerede effekter fremgår af bilag 1 sammen med estimater 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 4-2: 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 for elever 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 estimaterne på tværs af de forskellige statistiske modeller og frafaldsmål alle er signifikante ved et signifikansniveau på mindst 5 pct., har samme retning og ligger forholdsvis tæt på hinanden, indikerer resultaterne

samlet set, at FastholdelsesTaskforcens indsats har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af eleverne inden for de første 90 dage af grundforløbet.

Tabellen nedenfor viser indsatsens gennemsnitlige marginale effekter (AME) på fastholdelsen inden for de første 90 dage af grundforløbet for en såkaldt *stillidseret målgruppeelev*.

Boks 4-3: 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 indsats elevernes 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).

Med henblik på at give et billede af indsatsens betydning for en elev i FastholdelsesTaskforcens målgruppe er de gennemsnitlige marginale effekter beregnet for en såkaldt stillidseret målgruppeelev.

Table 4-5: Gennemsnitlige marginale effekter (AME)* for en stillidseret målgruppeelev**

	Samlet frafald			Frafald uden omvalg		
	AME***	Forventet frafald uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring****	AME	Forventet frafald uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring
Model A	-0,038	0,226	-16,6	-0,029	0,180	-16,1
Model B	-0,062	0,302	-20,4	-0,048	0,242	-19,9
Model C	-0,058	0,289	-19,9	-0,046	0,234	-19,5

* Kun beregnet på baggrund af indsats eleverne.

** Beregnet på baggrund af en stillidseret målgruppeelev: Mand, begge forældre ufaglærte, begge forældre er arbejdsløse, gennemsnitlig familieindkomst lig med grænseværdien for den nedre kvartil blandt nye grundforløbselever i pågældende uddannelsesår (dvs. 25 pct. har lavere og 75 pct. har højere), gennemsnitlig afgangskarakterer fra folkeskole i dansk og matematik lig grænseværdien for den nedre kvartil blandt nye grundforløbselever i pågældende uddannelsesår (dvs. 25 pct. har lavere og 75 pct. har højere). For øvrige baggrundsvariable anvendes de faktiske fordelinger blandt indsats eleverne.

*** 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.

**** 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 indsats elever). Når der foretages 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 stillidserede målgruppeelevs risiko for frafald reduceres med ca. 4-6 procentpoint, når der ses på frafald med og uden omvalg, og med ca. 3-5 procentpoint, når der ses på frafald uden omvalg. Hvis vi sammenligner disse gennemsnitlige marginale effekter med det forventede frafald uden indsatsen (ligeledes beregnet som gennemsnit for indsatspopulationen) finder vi, at indsatsen reducerer frafaldssandsynligheden med mellem 17 og 20 pct. for samlet frafald og mellem 16 og 20 pct. for frafald uden omvalg. Opgjort i fastholdelse svarer det til, at fastholdelsen målt gennem samlet frafald stiger mellem 5 og 9 pct., og at fastholdelsen målt gennem frafald uden omvalg stiger mellem 4 og 6 pct. Evaluatoren understreger, at disse beregninger er behæftet med en del usikkerhed (se noter under tabel 4-5), hvorfor de bør bruges til at give en idé om effektstørrelsen og ikke sige noget endegyldigt om den præcise effektstørrelse.

Table 4-6: Gennemsnitlige marginale effekter (AME) for en stiliseret målgruppeelev

	Fastholdelse målt gennem samlet frafald			Fastholdelse målt gennem frafald uden omvalg		
	AME	Forventet fastholdelse uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring	AME	Forventet fastholdelse uden indsatsen (ref.)	Relativ ændring
Model A	0,038	0,774	4,9	0,029	0,82	3,5
Model B	0,062	0,698	8,9	0,048	0,758	6,3
Model C	0,058	0,711	8,2	0,046	0,766	6,0

4.4.2 Øges indsatsens effekt på fastholdelse, jo længere indsatsen er i gang?

Det er relevant at undersøge, hvorvidt effekten ændrer sig over tid, da en stigende effekt over tid kan indikere, at indsatsen gradvist får større effekt på fastholdelse som følge af løbende justering af værktøjet og øget fokus på implementering som følge af de første erfaringer.

Desuden har erhvervsuddannelsesreformen, som nævnt, påvirket elevgrundlaget, hvilket også kan have betydning for indsatsens effekt for elever, der er startet i efteråret 2015 eller 2016. Udviklingen over tid undersøges ved at se på, hvorvidt der er forskel på effekten hos elever, der har påbegyndt deres grundforløb på forskellige tidspunkter³⁶.

Overordnet set finder alle modeller med undtagelse af Model A, at effekten af FastholdelsesTaskforcens indsats er større i 2015 og 2016 sammenlignet med effekten i 2014. Dette gælder både, når fastholdelse måles gennem det samlede frafald og frafald uden omvalg (se bilag for regressionskoefficienter). Stort set samme billede tegner sig, når udviklingen brydes op på halvår. Som det fremgår af nedenstående tabel, er det dog primært i andet halvår 2015 og første halvår 2016, at effekten er større sammenlignet med første halvår 2014. I andet halvår 2016 er estimaterne mindre signifikante. Dette kan indikere, at effekten igen flader lidt ud på dette tidspunkt.

³⁶ 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).

Tabel 4-7: Effektestimat for de enkelte halvår i forhold til effekten i første halvår 2014

	2. halvår 2014	1. halvår 2015	2. halvår 2015	1. halvår 2016	2. halvår 2016
Samlet frafald					
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt**	Ingen signifikant forskel
Model B	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt*	Større effekt**	Ingen signifikant forskel
Model C	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt**	Større effekt***	Større effekt*
Frafald uden omvalg					
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt**	Ingen signifikant forskel
Model B	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt**	Større effekt***	Større effekt*
Model C	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Større effekt**	Større effekt***	Større effekt**

*, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10 pct., 5 pct.- og 1 pct.-niveau.

Samlet indikerer resultaterne, at effekten af FastholdelsesTaskforcens indsats er blevet større over tid, og særligt i perioden efter erhvervsuddannelsesreformen trådte i kraft.

4.4.3 Er der forskel på effekten af indsatsen på modelskoler og indsatsen på implementeringsskoler?

Skolerne varierer med hensyn til, om de deltager i projektet som modelskole eller implementeringsskole. Indsatsen på modelskoler er mere omfattende, idet forløbet strækker sig over længere tid og indebærer kompetenceudvikling af både den pædagogiske ledelse og af lærerne. For implementeringsskolerne er indsatsen alene målrettet lærerne. Effekten kan således potentielt forventes at være større for modelskoler. Nedenstående tabel viser effekten af taskforcens indsatser på modelskolerne sammenholdt med implementeringsskolerne. Der ses både på de samlede effekter og på effekter opbrudt på værktøjer. Den Sproglige Dimension er ikke medtaget, da det kun er én mini-modelskole, der deltager med Den Sproglige Dimension³⁷.

Tabel 4-8: Effektestimat for modelskoler i forhold til effekten for implementeringsskoler

	Samlet	Motivationspædagogik	Helhedsorienteret Undervisning	Progressiv Læring
Samlet frafald				
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Mindre effekt på modelskoler***	Ingen signifikant forskel
Model B	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel
Model C	Større effekt på modelskoler*	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel
Frafald uden omvalg				
Model A	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Mindre effekt på modelskoler*	Ingen signifikant forskel
Model B	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel
Model C	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel	Ingen signifikant forskel

*, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10 pct., 5 pct.- og 1 pct.-niveau.

³⁷ Dette indebærer, at skolen har modtaget en indsats målrettet det pædagogiske lederskab af en tredjedel varighed set i forhold til deltagende pædagogiske ledere på de øvrige modelskoler. Skolen indgår som implementeringsskole i effektevalueringen.

Når der ses på den samlede effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser på det samlede frafald, finder kun model C en lavsignifikant forskel mellem implementerings- og modelskoler. Mere specifikt indikerer model C, at modelskoleindsatsen har en større positiv effekt end indsatsen på implementeringsskoler, men forskellen er kun signifikant ved et signifikansniveau på 10 pct.³⁸ Når der skelnes mellem effekten af de enkelte pædagogiske værktøjer på henholdsvis modelskoler og implementeringsskoler, er billedet nogenlunde det samme. Kun effekten af Helhedsorienteret Undervisning varierer på tværs af model- og implementeringsskoler i model A. Her er effekten størst for implementeringsskoler. Samlet set finder analyserne således ikke evidens for, at effekten af modelskoleindsatsen er større eller mindre end effekten af indsatsen på implementeringsskoler. Med andre ord indikerer resultaterne, at model- og implementeringsskolernes frafaldsfrekvens er forbedret lige meget³⁹.

4.4.4 Er der forskel på effekten af de forskellige pædagogiske redskaber?

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 undersøgt, om der kan identificeres forskelle i effekt afhængigt af, hvilket pædagogisk værktøj skolerne har arbejdet med. Tabellen nedenfor viser resultaterne af effektanalysen brudt ned på de enkelte pædagogiske værktøjer. Der henvises i øvrigt til de enkelte værktøjsrapporter for separate analyser af de fire værktøjer.

Tabel 4-9: Effektestimater for de fire pædagogiske redskaber

	Motivations- pædagogik	Helhedsorienteret Undervisning	Progressiv Læring	Den Sproglige Dimension
Samlet frafald				
Model A	Ingen signifikant effekt	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt***	Ingen signifikant effekt
Model B	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt***	Positiv effekt***	Ingen signifikant effekt
Model C	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt***	Positiv effekt***	Positiv effekt**
Frafald uden omvalg				
Model A	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt**	Positiv effekt**	Ingen signifikant effekt
Model B	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt***	Positiv effekt***	Positiv effekt**
Model C	Ingen signifikant effekt	Positiv effekt***	Positiv effekt***	Positiv effekt***

*, ** og *** angiver signifikans på hhv. 10 pct., 5 pct.- og 1 pct.-niveau.

Som det fremgår af tabellen, finder alle modeller, at de pædagogiske værktøjer enten har en signifikant positiv effekt eller ingen effekt. Ingen modeller finder en negativ effekt af værktøjerne. Effekten af de forskellige værktøjer synes imidlertid at variere:

- For **Progressiv Læring**, ser vi en signifikant positiv effekt på såvel det samlede frafald som frafald uden omvalg i alle tre modeller. Stort set det samme gør sig gældende for **Helhedsorienteret Undervisning**. Dog er effekten på det samlede frafald ikke signifikant i model A.
- Resultaterne for **Den Sproglige Dimension** er blandede. Kun model C finder en signifikant positiv effekt på det samlede frafald, mens det for frafald uden omvalg er både model B og

³⁸ Den mest sandsynlige forklaring på, at model C finder en forskel i effekt mellem model- og implementeringsskoler, når der ses på tværs af værktøjerne, men ikke når der ses på det enkelte værktøj, er, at beregningen af den samlede effekt er baseret på et langt større datagrundlag. Jo flere observationer, jo større forklaringskraft og jo lettere er det at påvise signifikans.

³⁹ Dette betyder ikke, at frafaldsfrekvensen er den samme på model- og implementeringsskoler efter indsatsen, men at der ikke er forskel i hvor meget frafaldsfrekvensen er forbedret.

model C. På baggrund af effektanalysen i værktøjsrapporten om Den Sproglige Dimension konkluderedes det, at indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke har resulteret i en signifikant positiv effekt, da kun model C indikerede en signifikant positiv effekt på fastholdelse målt gennem frafald uden omvalg. Effektanalysen af Den Sproglige Dimension i værktøjsrapporten og i nærværende rapport bygger på samme indsatsgruppe, hvorfor det kan undre, at de ikke viser nøjagtig samme resultater. De to analysers effektestimater (odds-ratio værdier) ligger dog meget tæt på hinanden for alle modeller, kun p-værdien (som angiver signifikansen) varierer en smule. Dette skyldes, at effektanalysen i nærværende rapport er baseret på en større kontrolgruppe, og at p-værdien kan stige eller falde en smule med størrelsen af kontrolgruppen. På baggrund af dette konkluderes det også i nærværende analyse, at der ikke findes overbevisende tegn på, at indsatsen med Den Sproglige Dimension har en signifikant positiv fastholdelseeffekt. Mulige forklaringer på dette udfoldes i værktøjsrapporten.

- Ingen af modellerne finder en signifikant effekt af **Motivationspædagogik** – det gælder både, når der ses på det samlede frafald og frafald uden omvalg. Der henvises til kapitel 5 for en diskussion af dette resultat.

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 sammenholde effektstørrelserne af de enkelte redskaber med hinanden. Denne supplerende analyse viser, at de fleste effektforskelle mellem redskaberne ikke er signifikante. Det er således statistisk alene muligt at konkludere, at effekten af Helhedsorienteret Undervisning er større end effekten af Motivationspædagogik. (Der henvises til afsnit 4.2.1 i det tekniske bilag for uddybende beskrivelse af den supplerende analyse).

4.4.5 Øger FastholdelsesTaskforcens indsats fastholdelsen på grundforløbet mere for målgruppen end for øvrige elever?

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
- Etnicitet
- Forældres arbejdsmarkedstilknøytning (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 lærere deltager i kompetenceudviklingen og de elever, hvor mindst halvdelen af holdets lærere deltager i kompetenceudviklingen. Tilsvarende undersøges implementeringstiden hhv. lineært og ved at skelne mellem elever, hvis lærere 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 hold-opstart på grundforløbet. Det betyder, at der er nogle hold, som ved opstart på grundforløbet vil modtage undervisning fra lærere, som kort tid forinden har påbegyndt kompetenceudvikling, mens andre hold vil modtage undervisning fra lærere, som er længere i forløbet eller har afsluttet forløbet. 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 modellers resultater, når der ses på taskforcens samlede indsats. Der fortolkes kun på resultater, hvor mindst to modeller finder samme resultat og mindst et af resultaterne er signifikant ved minimum 5 pct.-niveau (dette er markeret med fed i tabellen). Analyserne er foretaget med de samme kontrolvariable som i de øvrige analyser.

Tablet 4-10: Oversigt over resultaterne for subgruppeanalyser på samlet frafald⁴⁰

	Model A	Model B	Model C
Andel deltagende lærere (<i>binær – over halvdelen</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Andel deltagende lærere (<i>lineær</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid (<i>kategorisk</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid (<i>lineær</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Skolestørrelse (<i>binær – over 1,200 elever</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Skolestørrelse (<i>lineær</i>)	Stigende effekt med skolestørrelse**	Ingen forskel	Ingen forskel
Monofaglig vs. flerfaglig skole	Større effekt blandt monofaglige skoler**	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (<i>binær – over 2</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (<i>lineær</i>)	Stigende effekt ved højere karakterer**	Ingen forskel	Ingen forskel
Ikke-vestlig herkomst	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Far ingen kompetencegivende uddannelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Mor ingen kompetencegivende uddannelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Far ledig	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Mor ledig	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Familieindkomst (<i>lineær</i>)	Stigende effekt ved højere familieindkomst**	Ingen forskel	Større effekt ved højere familieindkomst*

*, ** og *** angiver signifikans på hhv. 10 pct., 5 pct. og 1 pct.-niveau.

⁴⁰ Pga. begrænsninger i data er frafald uden omvalg ikke et validt effektmål. Derfor er kun det samlede frafald anvendt som effektmål i subgruppeanalyserne.

Som det fremgår af tabellen, indikerer analysen, at der ikke er forskelle i effekt afhængigt af både indsats- og skolekarakteristika. Kun forældrenes samlede indkomst synes at have betydning for indsatsens effekt på elevernes fastholdelse: Jo større familieindkomst, jo større er effekten. Dette må umiddelbart forventes at være i modsætning til FastholdelsesTaskforcens ambition om særligt at øge fastholdelsen hos unge med begrænset forældreopbakning og opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer.

Der henvises til de enkelte værktøjsrapporter for subgruppeanalyser af de enkelte pædagogiske værktøjer og for mere nuancerede resultater.

4.5 Delkonklusion

Effektanalysen i dette afsnit finder, at FastholdelsesTaskforcens indsatser på de deltagende skoler samlet set har en **signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever** inden for de første 90 dage af grundforløbet. Evalueringen hviler på et solidt datagrundlag og signifikante effekt-estimer, som har samme retning på tværs af de forskellige statistiske modeller og effektmål (fastholdelse målt gennem det samlede frafald henholdsvis frafald uden omvalg).

Opgjort i procent viser analysen, at den samlede indsats har resulteret i **en stigning i fastholdelse på mellem 4 og 6 pct.**, når fastholdelsen måles gennem frafald uden omvalg, og mellem 5 og 9 pct., når fastholdelsen måles gennem det samlede frafald⁴¹. Det skal dog understreges, at disse beregninger er behæftet med en del usikkerhed, hvorfor de bør bruges til at give en idé om effektstørrelsen og ikke sige noget endegyldigt om den præcise effektstørrelse.

Endvidere viser evalueringen, at **effekten af indsatsen er større i 2015 og 2016 end i 2014**. Når effekten brydes op på halvår, er det særligt efter erhvervsuddannelsesreformen trådte i kraft, at effekten er større. Det *kan* være et udtryk for, at reformen har haft en positiv betydning og således har fungeret som en katalysator for implementering af de indsatser, men det er ikke muligt at konkludere dette alene på baggrund af effektanalyserne. Dette belyses i stedet i virkningsevalueringen.

Når der ses på tværs af FastholdelsesTaskforcens delindsatser, indikerer analyserne for det første, at **modelskoleindsatsen har samme effekt på fastholdelsen som indsatsen på implementeringsskoler**. For det andet indikerer analyserne af de fire pædagogiske værktøjer, at der ikke er en signifikant positiv fastholdelseseffekt af alle de fire pædagogiske værktøjer. Mens der er **en signifikant positiv effekt af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring**, kan der ikke identificeres effekter af Motivationspædagogik. Hvad angår værktøjet Den Sproglige Dimension, findes der heller ikke overbevisende tegn på en signifikant positiv effekt.

Endelig viser analysen, at der ikke er markante forskelle i effekten af den samlede indsats afhængigt af, hvilke subgrupper der er tale om. Effekten varierer alene med forældrenes indkomst, og indikerer, at effekten er større, jo større familieindkomst. Der er dog lidt flere forskelle at spore, når der ses på de pædagogiske værktøjer isoleret set.

⁴¹ Stigningen i fastholdelse er beregnet i forhold til en hypotetisk kontrafaktisk situation, hvor eleverne i indsatsgruppen ikke har modtaget indsatsen. Den kontrafaktiske situation er statistisk konstrueret.

5. VIRKNINGSFULDE FASTHOLDELSSEFAKTORER

I dette kapitel præsenteres resultaterne af virkningsevalueringen. Det overordnede undersøgelses spørgsmål, som ønskes besvaret med afsæt i virkningsevalueringen, er, om de identificerede fastholdelseseffekter kan tilskrives indsatsen. Dettles gøres ved at undersøge, om de forventede sammenhænge mellem aktiviteter, outputs og resultater, som fremgår af forandringsteorien (se næste side), kan genfindes på skolerne. I forlængelse heraf vurderes det, hvilke betingende faktorer der har været særligt væsentlige for realiseringen af de identificerede fastholdelseseffekter.

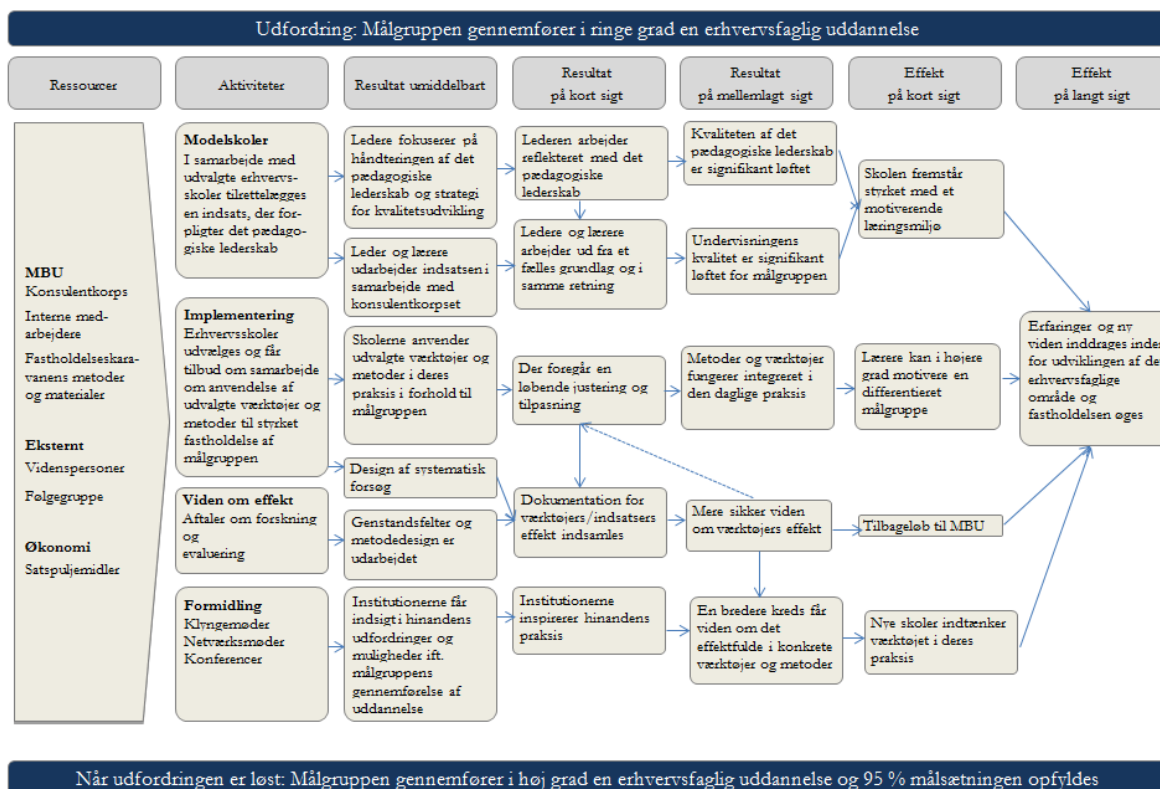
I kapitlets første afsnit (5.1) tegnes et billede af indsatsens implementering på skolerne. Med andre ord undersøges det med afsæt i forandringsteorien (se figuren nedenfor), om resultaterne på kort, mellemlangt og langt sigt er realiserede som led i skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen.

Afsnit 5.2 beskæftiger sig med, hvordan eleverne oplever FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer, herunder om de motiveres af dem og om de har betydning for lysten til at fortsætte i uddannelsen.

Afsnit 5.3 indeholder virkningsevalueringens analyse af, hvordan faktorer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet bidrager til at forklare de fundne fastholdelseseffekter. Hvor analysen i afsnit 5.1 fokuserer på forandringsteoriens enkeltelementer (kasser), fokuserer analysen i afsnit 5.3 på sammenhængen mellem enkeltelementerne (pilene). Med andre ord undersøges det, hvilke betingende faktorer der skal være til stede for, at resultaterne på kort, mellemlangt og langt sigt realiseres. Der skelnes mellem faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatserne og eksterne faktorer. Hovedvægten vil blive lagt på at afdække faktorer knyttet til skolernes implementering af indsatserne. Med afsæt i transferforskningen belyses det, hvordan forskellige forhold på *individniveau*, *uddannelsesniveau* (dvs. knyttet til kompetenceudviklingen) og *organisatorisk* niveau kan fremme eller hæmme henholdsvis lærernes individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og udbyttet i relation til kvaliteten af indsatsen målrettet grundforløbs-elever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe.⁴²

⁴² Overførelse 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.

Figur 5-1: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforcens samlede indsats



I afsnit 5.4 analyseres betydningen af den implementerings- og forankringsstøtte, som FastholdelsesTaskforcen undervejs har ydet til skolerne.

I afsnit 5.5 sammenfattes virkningsevalueringens centrale fund, og i det følgende afsnit (5.6) diskuteres effektanalysens resultater i lyset af virkningsevalueringen.

Kapitlet afsluttes i afsnit 5.7 med en kort analyse af erhvervsuddannelsesreformens betydning for implementering af indsatsen og muligheden for at realisere positive fastholdelseeffekter.

5.1 Implementering og forankring af indsatsen

I dette afsnit tegnes et billede af skolernes implementering og forankring af indsatsen. Først opsummeres det, hvor langt skolerne var cirka halvvejs i den oprindelige indsatsperiode, da casebesøgene blev gennemført⁴³. Herefter belyses status efter afslutning af den oprindelige indsatsperiode⁴⁴.

Tabellen nedenfor giver et overblik over de mål fra forandringsteorien, som strukturerer analysen i afsnittet. Tekst i kursiv indikerer, at et givent mål er specifikt for modelskoleindsatsen.

⁴³ Dette sker med udgangspunkt i evalueringerne af indsatsen på modelskoler og implementeringsskoler. Modelskolerapporten, rapporten om pædagogisk ledelse på modelskolerne og de værktøjsspecifikke rapporter kan downloades fra www.fahot.dk.

⁴⁴ Dette gøres med brug af data fra de fem casebesøg og den rundspørge, der blev gennemført i den forlængede indsatsperiode.

Tabel 5-1: Oversigt over mål i FastholdelsesTaskforcens generelle forandringsteori

Kilde	Umiddelbare resultater	Mål på kort sigt	Mål på mellem-langt sigt	Mål på langt sigt
Den generelle forandringsteoris generelle mål	<ul style="list-style-type: none"> • Skolerne anvender udvalgte værktøjer og metoder i deres praksis i forhold til målgruppen. • Lederne fokuserer på håndteringen af det pædagogiske lederskab og strategier for kvalitetsudvikling. • Ledere og lærere udarbejder indsatsen i samarbejde med konsulentkorpset. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der foregår en løbende justering og tilpasning af værktøjet. • Lederen arbejder reflekteret med det pædagogiske lederskab. • Ledere og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metoder og værktøjer fungerer integreret i den pædagogiske praksis. • Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet. • Undervisningens kvalitet er signifikant løftet for målgruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerne kan i højere grad motivere en differentieret elevgruppe. • Skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø.

Der vil være fokus på at afdække generelle mønstre og træk blandt skolerne, ligesom der gøres rede for nævneværdige afvigelser fra de generelle mønstre. Såfremt der kan observeres forskelle mellem modelskoler og implementeringsskoler, fremhæves det i analysen.

5.1.1 Status undervejs i indsatsperioden

Realisering af umiddelbare resultater og mål på kort sigt

Erfaringerne fra de casebesøg, der blev gennemført i den oprindelige indsatsperiode, viser, at indsatskolerne **umiddelbart efter gennemførelse af kompetenceudviklingen** var undervejs med at implementere de pædagogiske redskaber ude på skolerne. På tværs af implementerings- og modelskoler og på tværs af de pædagogiske redskaber var det generelle billede, at de lærere, der har deltaget i kompetenceudviklingen, anvendte redskaber fra de pædagogiske værktøjskasser, om end det varierede, hvilke konkrete dele af de pædagogiske værktøjer lærerne havde valgt at fokusere på. Ligeledes var der skabt en øget forståelse af og større bevidsthed om vigtigheden af de elementer, der er centrale i de enkelte indsats, eksempelvis synlige og klare mål for elevernes læring (Progressiv Læring) eller sprogbrug (Den Sproglige Dimension).

Realisering af mål på mellemlang sigt

Der kunne endvidere findes tegn på målrealisering på **mellemlangt sigt**, men det er evaluators vurdering, at der her var større forskelle på tværs af skoler. Det varierede, i hvilken grad lærerne havde ændret deres praksis som følge af kompetenceudviklingen, og i hvilken grad ledelsen havde fulgt op gennem dialog. På tværs af skoler kunne der spores en opmærksomhed på vigtigheden af pædagogisk ledelse, men graden, hvormed lederne faktisk udøvede pædagogisk ledelse i forbindelse med indsatsen, varierede fra skole til skole. Mere akutte driftsmæssige hensyn udgjorde på mange skoler en barriere for ledernes udøvelse af pædagogisk ledelse. Således var der også **forskel på graden, hvormed det specifikke værktøj var blevet integreret i den pædagogiske praksis** på afdelingen/skolen. Der var tegn på, at lærerne havde arbejdet med at justere og tilpasse værktøjerne, men kun i få tilfælde havde processen været organiseret og systematisk. En gruppe skoler havde fokus på også at udbrede viden om de pædagogiske redskaber til de lærere, der ikke havde deltaget i kompetenceudviklingen. Dette var dog fortsat et område, hvor skolerne var i proces.

Modelskoleindsatsen med pædagogisk ledelse havde for de fleste skolars vedkommende givet anledning til styrket refleksion om eget lederskab, skolens strategiske mål og formidlingen heraf

– herunder sammenhængen mellem skolens strategiske mål og samarbejdet med Fastholdelses-Taskforcen. Endvidere viser evalueringen af modelskolesamarbejdet, at de fleste ledere havde justeret deres ledelsespraksis og afprøvet nye redskaber (fx systematiske mødestrukturer og systematisk coaching) med det formål at understøtte, at ledere og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning. Det var imidlertid kun et mindretal af skolerne, der havde formået at arbejde systematisk med sparring, feedback, coaching og supervision, og indsatsen havde således for de fleste skoler ikke resulteret i et markant løft af det pædagogiske lederskab på tværs af skoler.

Samlet set gør det sig gældende, at skolerne cirka halvvejs i den oprindelige indsatsperiode var i gang med at implementere de pædagogiske redskaber, men at der var **stor forskel på, hvor langt skolerne var i forhold til forankring**, herunder særligt udbredelse af viden til lærere, der ikke havde deltaget i kompetenceudviklingen, og dermed integration af værktøjerne i den pædagogiske praksis på afdelingen/skolen. På mange af skolerne fremhævedes det da også, at arbejdet med forankring og indsatsimplementering ikke automatisk var tilendebragt, fordi kompetenceudviklingsforløbet var afsluttet. Der var en opmærksomhed på, at videnomsætning og ændring af lærernes pædagogiske praksis tager tid og forudsætter, at skolerne – og ikke mindst ledelserne – tager ansvar for at fastholde fokus på det langsigtede mål om øget fastholdelse.

5.1.2 Status ved indsatsens afslutning

De fem casebesøg gennemført i den forlængede indsatsperiode understøtter billedet af, at der er tale om **en længere implementerings- og forankringsproces**. Fire ud af fem skoler har siden afslutningen af kompetenceudviklingen aktivt arbejdet videre med at implementere og forankre redskaberne i skolernes pædagogiske praksis, om end der **fortsat er forskel på graden af forankring**. Forankringen er størst på de skoler, hvor størstedelen af skolens/afdelingens lærere har deltaget i kompetenceudviklingen. En lærer fra én af modelskolerne udtrykker det på følgende måde: *“Det er forankret i vores måde at tænke undervisning, fordi vi alle var med på kursen. Det ville have været sværere, hvis nogle få nøglepersoner skulle udbrede det. Det, at det er et fællesprojekt for os alle sammen, fungerer rigtig godt.”*

På de skoler, hvor det kun er et mindre antal lærere, der har deltaget i kompetenceudviklingen, ligger der **en større opgave i at udbrede viden om det pædagogiske redskab til skolens øvrige lærere**, og skolerne er samtidig mere sårbare i forhold til udskiftning blandt medarbejdere. På disse skoler er det generelle billede, at der fortsat er forskel på praksis hos de lærere, der deltog i kompetenceudviklingen, og de der ikke gjorde. Ligeledes er det begrænset, i hvilken grad lærerne oplever, at de kan sparre med kolleger om implementeringen af det pædagogiske redskab i praksis.

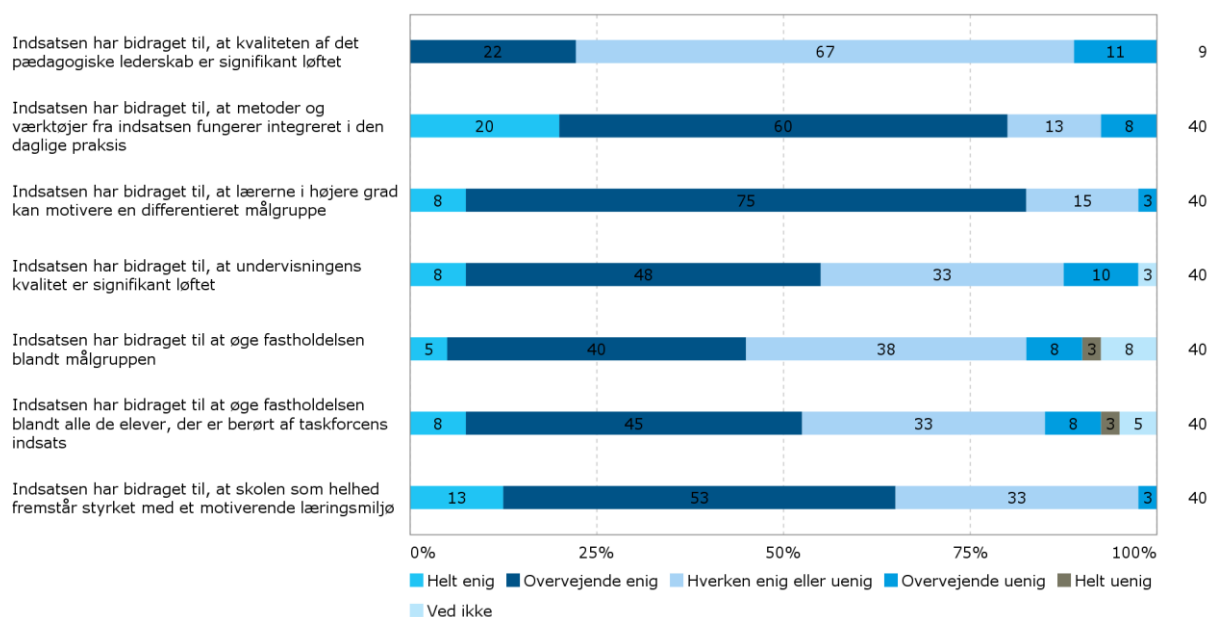
På de skoler, som er lykkedes med at forankre det pædagogiske værktøj i den pædagogiske praksis, er værktøjet tænkt aktivt ind i og italesættes som en del af skolens samlede strategi, ligesom ledelsen har fulgt aktivt op på kompetenceudviklingen ved at afsætte tid til og skabe rammer for arbejdet med værktøjet. Skolerne har valgt at gribe implementerings- og forankringsarbejdet an på forskellige måder, fx ved at redskabet sættes på som fast punkt på dagsorden på udvalgte møder, at det indgår som fokuspunkt i MUS-samtaler eller ledernes observation af undervisningen eller ved at gøre det til et element i skolens løbende uddannelse af nye medarbejdere. Særligt virkningsfuldt er det, at der skabes en fælles retning og et fælles sprog, og at der bevares fokus på værktøjet. Som en leder fra en modelskole udtrykker det, handler det ikke så meget om indholdet af det konkrete redskab, men om *“at vælge retning, have fælles sprog, kvalificere det og fastholde fokus”*. På flere af skolerne fremhæves det, at der **ikke er et fastsat sluttidspunkt for implementerings- og forankringsprocessen**, men at målet er at *“blive ved med at holde det i live”*.

På én af de fem skoler, der deltog i tillægsevalueringen, er man først nu begyndt at arbejde aktivt med forankring og udbredelse. Dette hænger bl.a. sammen med, at den samlede indsats ikke

har forløbet som forventet. Skolen har valgt en løsning, hvor den oprindelige kompetenceudvikling i Helhedsorienteret Undervisning er suppleret med en række ekstra seminarer og en afsluttende eksamen, således at de deltagende lærere opnår 10 ECTS-point. Det samlede forløb har imidlertid været usammenhængende. Endvidere er flere af skolens øvrige lærere skeptiske over for særligt den del af projektet, der handler om kollegial supervision.

Som led i tillægsevalueringen har evaluatoren lavet en rundspørge blandt skolernes tovholdere. I denne er tovholderne blandt andet blevet bedt om at vurdere, hvorvidt de forventede resultater på mellemlangt og langt sigt er realiserede. Den samlede fordeling af tovholdernes svar fremgår af nedenstående figur.

Figur 5-2: Tovholdernes vurdering af, hvorvidt indsatsen har bidraget til realisering af de langsigtede mål



Note: N=40. Spørgsmålsformuleringen lød: Hvor enig eller uenig er du i nedenstående udsagn om betydningen af den samlede indsats for elevernes motivation og fastholdelse? Du bedes tænke på den/de afdelinger og lærere, der har deltaget i taskforcens indsats, når du svarer.

Figuren viser, at størstedelen af tovholderne er overvejende enige eller helt enige i, at indsatsen på nuværende tidspunkt har bidraget til realisering af flere af de langsigtede mål med projektet, herunder at projektet har bidraget til, at metoder og værktøjer fra indsatsen fungerer integreret i den daglige praksis, at lærerne i højere grad kan motivere en differentieret målgruppe, at undervisningens kvalitet er styrket, og at fastholdelsen blandt de elever, der er berørt af indsatsen, er øget.

På et enkelt punkt har indsatsen kun i mindre grad resulteret i de forventede mål ifølge tovholderne. De fleste tovholdere på modelskolerne er hverken enige eller uenige i, at indsatsen har bidraget til, at kvaliteten af det pædagogiske lederskab er signifikant løftet. Dette er i tråd med ovenstående kvalitative betragtning af skolernes praksis for pædagogisk ledelse. Selvom lederne på kort sigt har justeret deres praksis og afprøvet forskellige redskaber, har det ikke afstedkommet en styrket kvalitet i den pædagogiske ledelse i form af systematisk arbejde med sparring, feedback, coaching og supervision.

Endvidere er det værd at bemærke, at det er under halvdelen af tovholderne (45 pct.), som er helt eller overvejende enige i, at indsatsen har bidraget til at øge fastholdelsen blandt målgruppen, dvs. unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund på erhvervsskolernes grundforløb. Lidt flere mener, at indsatsen har styrket fastholdelsen blandt de elever, der har været berørt af indsatsen.

Hovedparten af tovholderne har således ikke en oplevelse af, at indsatsen er særligt virkningsfuld for målgruppen. Dette stemmer ligeledes godt overens med effektanalysens resultater.

Når tovholdernes svar opdeles på de fire pædagogiske redskaber, er der ingen markante forskelle mellem redskaber. Der er heller ingen markante forskelle mellem modelskoler og implementeringsskoler, hvad angår tovholdernes svar på relevante spørgsmål, hvilket understøtter effektanalysens resultat (samme effekt af indsatsen på modelskoler og implementeringsskoler). Eksempelvis er 19 pct. af tovholderne på implementeringsskoler og 22 pct. af tovholderne på modelskoler helt enige i, at værktøjet er integreret i den daglige praksis.

5.2 Elevernes oplevelse af FastholdelsesTaskforcens pædagogiske værktøjer

Som det fremgik af kapitel 3 om forskning i frafald og fastholdelse, fremhæves lærernes pædagogiske indsats ofte som værende central for fastholdelse⁴⁵, idet den anvendte pædagogik og didaktik kan påvirke elevernes motivation og engagement. Motivation har ifølge forskningen stor betydning for elevernes valg om at fortsætte eller afbryde uddannelsen. Mere specifikt peger forskningen på, at frafald snarere er en proces end en pludselig hændelse, hvorfor undersøgelser af frafald og fastholdelse bør have blik for, at fx motivation, engagement og præstationer indgår i beslutningen om at gennemføre eller afbryde en uddannelse. I lyset af dette er det væsentligt at spørge, om eleverne motiveres af FastholdelsesTaskforcens forskellige pædagogiske værktøjer.

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). Flere lærere beskriver, hvordan variation af undervisningsmaterialer og formidlingsformer gør det muligt for eleverne at vælge "forskellige kanaler", der passer til deres læringsstil. Derudover går styrkebaseret læring godt i spænd med mange elevers opfattelse af god undervisning⁴⁶. Dog er der blandt eleverne nogle, der ikke responderer nær så godt som andre på det legende element i Motivationspædagogik.

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. Men det tværfaglige samarbejde er ikke et tema eller emne, der dukker op af sig selv i elevinterviewene. Der er differentierede opfattelser i elevgruppen af Helhedsorienteret Undervisning. Nogle elever siger, at de foretrækker at blive undervist i fagene hver for sig. Især hvis læreren er god til at vise, hvad det pågældende fag og det pågældende undervisningsemne kan bruges til. Nogle elever giver udtryk for, at den projektorienterede undervisningsform bør suppleres af andre undervisningsformer for at skabe variation i undervisningen. Projektarbejde kan opleves som lige så "demotiverende" som anden undervisning, hvis det overdrives. De fleste elever er imidlertid tilfredse med den undervisning, som den tværgående undervisning lægger op til.

Mange af de adspurgte elever, hvis lærere anvender **Progressiv Læring**, giver udtryk for, at præcis og differentieret feedback har positiv betydning for deres faglige progression. På alle skolerne omtaler eleverne feedback som noget positivt, de gerne vil have og i varierende grad får. Eleverne oplever feedback som motiverende. Det giver en idé om, hvor de er fagligt, og hvad de skal gøre for at forbedre deres niveau og præstationer. Fokuseringen på undervisningsmål og faglig progression bidrager til at tydeliggøre forventningerne til elevernes indsats. Nogle elever fortæller, at når lærerne udfordrer eleverne i forhold til deres faglige niveau (deres nærmeste udviklingszone), bliver eleverne mere opmærksomme på selv at kunne efterspørge faglige udfor-

⁴⁵ Tangaard, L. (2011): *En skoles håndtering af frafaldsproblematikken* i Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 83-99). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

⁴⁶ Styrkebaseret læring er læreprocesser baseret på elevernes stærkeste personlighedstræk, optimale måder at lære på samt interesser, værdier og karakterstyrke.

dringer. Betydningen af at have overblik over, hvad de skal lære, hvorfor og hvordan progressionen af deres læring finder sted, er stor. Det er motiverende at kunne se sammenhængen mellem undervisningen og det, den kan anvendes til bagefter, og at blive involveret i læreprocessen.

På baggrund af observationer og uformelle elevsamtaler i undervisningen samt interviews med lærere er det evaluators vurdering, at lærere på skoler med **Den Sproglige Dimension** – når de tager sig tid og er dygtige til at forklare eleverne betydningen af fagord og gråzoneord – bidrager til, at deres elever i højere grad er klædt på til at forstå indholdet af undervisningen, og at eleverne i højere grad tør stille spørgsmål om betydning af ordene. Dette virker motiverende for eleverne, fordi eleverne derved kan følge med og deltage i undervisningen. Det kan omvendt virke frustrerende for eleverne, hvis lærerne ikke på tilstrækkelig vis formår at forklare opgavernes indhold og formål over for eleverne.

Sammenfattende sandsynliggør virkningsevalueringen, at **de pædagogiske værktøjer i varierende grad kan være med til at motivere eleverne**, såfremt lærerne er gode til at anvende dem. Ifølge forskningen på feltet er frafald et komplekst fænomen, og undervisning, som ikke motiverer eleverne, er kun **en ud af flere mulige årsager til frafald** (se kapitel 3). I den forbindelse er det sigende, at elever vurderer værktøjerne positivt, *når de spørges om konkrete elementer*, men at de *uopfordret og på tværs af skoler* fremhæver **gode elev-lærer relationer og fællesskabet på holdet som afgørende for deres lyst til at fortsætte på uddannelsen**⁴⁷. Elev-lærer relationer dækker i denne sammenhæng over en anerkendende og respektfuld tilgang til eleverne i undervisningen, som direkte eller indirekte indgår i alle FastholdelsesTaskforcens værktøjer, men også over alt det, der ikke direkte relaterer sig til undervisningen. I flere elevers øjne er den gode elev-lærer relation eksempelvis kendetegnet ved, at læreren interesserer sig for elevernes liv og problemer uden for skolen, fortæller om sig selv og deler humor med eleverne. Flere undersøgelser peger netop på, at *det sociale miljø* samt *undervisningsmiljøet* på uddannelsesinstitutionen, herunder ikke mindst lærernes nærvær og engagement, er særdeles vigtige faktorer i forhold til motivation og fastholdelse. Sådanne forhold kan være med til at skabe basis for venskaber og gode relationer mellem elever samt mellem elever og lærere.⁴⁸

Sammenfattende genfindes de centrale pointer fra frafaldsforskningen i evalueringen af FastholdelsesTaskforcens værktøjer. Dygtige og engagerede lærere *kan* påvirke elevernes motivation for uddannelse gennem deres pædagogiske og didaktiske indsats. Det er imidlertid vigtigt for elevernes lyst til at gennemføre uddannelsen, at lærerne har såvel pædagogiske og didaktiske kompetencer som relationskompetencer.

5.3 Transferfaktorer med betydning for fastholdelseeffekten

Analysen af faktorer, der kan bidrage til at forklare implementeringen af indsatsen og dermed resultaterne af effektanalysen, tager afsæt i transferforskningens viden om faktorer, der betinger en vellykket omsætning af viden til pædagogisk praksis. Analysen har fokus på, hvordan forskellige forhold på **individniveau, uddannelsesniveau** (dvs. knyttet til selve kompetenceudviklingen) og **organisatorisk niveau** påvirker hhv. lærernes individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og kvaliteten af undervisningen målrettet frafaldstruede unge på erhvervsskolerne.

Tabellen nedenfor opsummerer de generelle hypoteser, der knytter sig til faktorerne på de tre niveauer, og som inddrages i analysen i nærværende afsnit. Tabellen identificerer desuden en række specifikke faktorer, der ifølge forskningen betinger transfer af viden **før, under og efter** kompetenceudviklingen. Der er således ikke tale om elementer af indsatsen, men om forudsætninger for transfer. Eksempelvis har det ikke været en del af indsatsen, at lærerne skulle formulere individuelle læringsmål før kompetenceudviklingen, men det er en faktor, som ifølge transferteorien fremmer transfer af viden.

⁴⁷ På kompetenceudviklingsforløbet i Progressiv Læring var relationskompetence i fokus på andet seminar.

⁴⁸ Brown, R og Katznelson, N. (2011): *Motivation i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag. [http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20\(2\).pdf](http://www.cefu.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20(2).pdf).

Tabel 5-2: Generelle hypoteser og specifikke faktorer

Betingende faktorer	Generelle hypoteser	Specifikke faktorer, der indtages i analysen
Individuelle faktorer	Erhvervsskolernes lærere er en bredt sammensat gruppe. Den enkeltes profil har betydning for både dennes udbytte af kompetenceudviklingen og for de resultater og effekter, som vedkommende 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.).	<ul style="list-style-type: none"> • 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.	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete læringsmål om anvendelse • Involverende undervisningsmetoder • Tid til, at den lærende mestrer det lærte • Lærerens 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 omsættes til undervisning af høj kvalitet og øget fastholdelse.	<ul style="list-style-type: none"> • Ledelsesopbakning og vilje til at inddrage ny viden og nye kompetencer • Transfermiljø: Rum og tid til implementering og anerkendelse af ændret praksis • Organisering af arbejds-situation.

De generelle hypoteser og de specifikke faktorer strukturerer således analysen af de faktorer, der kan bidrage til at forklare implementeringen.

Tabellen nedenfor giver et overblik over de transferfaktorer, som ifølge evalueringerne af indsatsen på modelskolerne samt de værktøjsspecifikke evalueringer af indsatsen på implementeringsskolerne har virket henholdsvis fremmende og hæmmende for, at lærerne har integreret ny viden fra kompetenceudviklingen i deres pædagogiske praksis. I overensstemmelse med transferforskningen fremgår det, om faktorerne knytter sig til forberedelsen af lærernes deltagelse i kompetenceudviklingen (før), deltagelse i kompetenceudviklingen (under) eller den efterfølgende anvendelse af ny viden i den pædagogiske praksis (efter). Efter tabellen opsummeres de vigtigste pointer.

Der er tale om faktorer, som betinger transfer af ny viden i generel forstand. De enkelte transferfaktorer er dermed ikke mere eller mindre virkningsfulde i forbindelse med anvendelsen af taskforcens forskellige pædagogiske værktøjer⁴⁹. Konkret er implementeringen af indsatsen på de enkelte skoler udtryk for en specifik kombination af transferfaktorer. De skoler, der er lykkedes bedst med forankring og implementering af indsatsen, er kendetegnet ved flest fremmende fak-

⁴⁹ I evalueringerne af indsatsen med de forskellige værktøjer fremgår enkelte transferfaktorer, som knytter sig til konkrete værktøjer.

torer og få hæmmende faktorer. Modsat er de skoler, der lykkedes mindre godt med forankring og implementering af indsatsen, kendetegnet ved mange hæmmende og færre fremmende faktorer.

Tabel 5-3: Faktorer, som har fremmet (+) eller hæmmet (÷) transfer og implementering af FastholdelsesTaskforcens indsatser

<p>Faktorer knyttet til forberedelse af deltagelse i kompetenceudvikling</p>	<p>Faktorer på individniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> + Motivation for at deltage i kompetenceudviklingen øger sandsynligheden for, at den enkelte lærer vil prioritere ressourcer til implementering af indsatsen. + Oplevelse af relevans af og behov for kompetenceudviklingen. + Forudgående kendskab til og erfaring med lignende pædagogiske redskaber styrker den enkelte lærers tro på at kunne lykkes med at omsætte viden til den pædagogiske praksis. ÷ En fagfaglig professionsforståelse, hvor viden om pædagogiske metoder og redskaber ikke vurderes at være en forudsætning for at udøve god fagundervisning. ÷ En forståelse af hos den enkelte lærer, at der er tale om kendt viden, som den pågældende allerede har omsat i egen praksis. ÷ Forudgående efter-/videreuddannelse i pædagogisk ledelse på højt fagligt niveau kan indirekte hæmme udbyttet af kompetenceudviklingen, hvis lederne finder niveauet for lavt. <p>Faktorer på organisationsniveau (transferklima)</p> <ul style="list-style-type: none"> + Inddragende dialog om behov og valg af pædagogisk værktøj mellem den strategiske ledelse og pædagogiske ledere og evt. lærere 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. ÷ Manglende intern rammesætning og formidling af indsatsen og dens mål. ÷ Manglende ledelsesprioritering af forberedelse til kompetenceudviklingen (fx formulering af individuelle mål). ÷ Obligatorisk deltagelse blandt lærerne reducerer motivation og ejerskab hos de lærere, som før start oplever indsatsen som mindre meningsfuld. ÷ Manglende ejerskab og refleksion i ledelsen i forhold til samarbejdsaftalens mål, herunder om det er realistisk for skolen at opfylde de fastsatte mål.
<p>Faktorer knyttet til selve kompetenceudviklingen</p>	<p>Faktorer på uddannelsesniveau</p> <ul style="list-style-type: none"> + Tilfredshed med kvalitet, relevans og anvendelighed i forhold til skolens konkrete udfordringer og elevgruppe, øger sandsynligheden for, at lærere og ledere omsætter ny viden i praksis. + Supervision og coaching fra specialister og kolleger øger lærernes udbytte af kompetenceudviklingen. + God balance mellem teori, praksiseksempler i undervisningen og træning i praksis øger sandsynlighed for, at viden omsættes til varige ændringer af den pædagogiske praksis. + Deltagelse af en gruppe lærere og ledere, der arbejder sammen i hverdagen (evt. hele afdelingens lærerkollegium) bidrager til at skabe et fælles sprog og et godt grundlag for dialog og sparring om indholdet i kompetenceudviklingen. + Høj grad af deltagelse gennem forløbet øger sandsynligheden for, at der skabes et skoleinternt netværk af ledere/lærere, der tager ansvaret for implementeringen. + De pædagogiske lederes deltagelse i lærernes kompetenceudvikling skaber et godt grundlag for dialog og sparring med lærerne om kompetenceudviklingens indhold. ÷ Skolen deltager med få lærere, der ikke arbejder sammen til hverdag. ÷ Lav grad af deltagelse gennem forløbet. ÷ Oplevelse af manglende relevans og anvendelighed i forhold til konkrete udfordringer. ÷ Oplevelse af specialisternes utilstrækkelige praksiskendskab og målgruppefokus mindsker sandsynligheden for, at lærerne føler sig i stand til at im-

	<p>plementere redskaber og metoder i praksis.</p> <ul style="list-style-type: none"> ÷ Lav grad af tilpasning af kompetenceudviklingen til lærernes forskellige pædagogiske forudsætninger. ÷ Supervision og coaching, som ikke i tilstrækkelig grad er fokuseret på anvendelsen af det pædagogiske værktøj.
<p>Faktorer knyttet til anvendelse af ny viden efter kompetenceudvikling</p>	<p>Faktorer på organisationsniveau (transferklima)</p> <ul style="list-style-type: none"> + Vedvarende ledelsesopbakning (konkret i form af ressourcer og organisatoriske rammer for fælles forberedelse og udvikling af undervisning) skaber systematik i implementeringen og giver lærerne tid til at 'øve' sig. + Synlig pædagogisk ledelse (fx i form af observation af undervisningen, dialog og sparring med lærerne om indhold og anvendelse af det pædagogiske redskab) skaber en forventning om, at har man opnået ny viden, har man også en forpligtelse til at omsætte den. + Udvikling af fælles støtteredskaber skaber systematik omkring ledernes implementering. + Formidling af viden om, at værktøjet har positiv betydning for undervisningskvalitet og fastholdelse. <ul style="list-style-type: none"> ÷ Svag ledelsesopbakning fra den strategiske ledelse gør det vanskeligt for de pædagogiske ledere at prioritere den fornødne tid til implementering. ÷ Manglende ledelsesprioritering, herunder særligt at der ikke afsættes tilstrækkelig tid og skabes rammer for undervisningsudvikling og kollegial sparring. ÷ Manglende ledelsesopbakning efterlader lærerne i en situation, hvor det i høj grad er op til den enkelte at vurdere, hvordan den nye viden omsættes i praksis. ÷ Organisatoriske ændringer og udskiftninger i lærergruppen vanskeliggør kontinuitet.

Sammenfattende vurderes det, at **individuelle faktorer med betydning for transfer**, især **lærernes motivation** for at deltage i kompetenceudviklingen, herunder oplevelse af kompetenceudviklingens relevans i relation til eget fag og situation, har betydning for en ændret undervisningspraksis. Dette gælder på tværs af model- og implementeringsskoler. I sammenhæng med dette peger evalueringen på, at en fagfaglig professionsforståelse, hvor viden om pædagogiske metoder ikke vurderes at være en forudsætning for at udøve god fagundervisning, i nogle tilfælde hænger sammen med lav grad af motivation. Motivation og oplevelse af relevans er vigtige faktorer i alle faser af indsatsen, men der kan vindes meget ved – på organisationsniveau – at arbejde med lærernes motivation allerede i forberedelsesfasen. Strategiske og pædagogiske ledere kan forsøge at skabe motivation blandt lærerne gennem tydelig intern rammesætning (bl.a. med fokus på sammenhæng mellem indsatsen og skolens pædagogiske og didaktiske grundlag, og formidling af den røde tråd i skolens generelle pædagogiske udviklingsprojekter) og formidling af indsatsens indhold og formål, herunder at pege på hvilke konkrete udfordringer indsatsen kan udgøre en potentiel løsning på. Dette er ikke mindst vigtigt, når lærernes deltagelse er obligatorisk. Derudover er det en generel pointe fra transferforskningen, at forberedelse til kompetenceudvikling i form af formulering af individuelle læringsmål øger udbyttet. I den forbindelse er det relevant, at ledelsen prioriterer tid til forberedelse.

Viden om og erfaring med lignende pædagogiske redskaber kan også fremme overførslen af ny viden til praksis. Evaluator vurderer dog, at disse faktorer er mindre afgørende for transfer end motivation for at deltage i kompetenceudvikling og anvende den nye viden efterfølgende.

Hvad angår **faktorer knyttet til kompetenceudviklingens indhold og tilrettelæggelse** viser evalueringen, at kompetenceudviklingens **relevans og anvendelighed** i forhold til de konkrete udfordringer, som lærerne møder i undervisningen og i relation til elevgruppen, øger sandsynligheden for, at viden omsættes til varige ændringer af den pædagogiske praksis. I den forbindelse er specialisternes kendskab til praksis og erhvervsskolernes elevgruppe centrale. Evalueringen sandsynliggør i forlængelse heraf, at den særlige tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen med **vekslen mellem seminarer og træning i praksis** er en særlig virkningsfuld transferfaktor. På

tværs af skoler er der en udbredt tilfredshed med træning i praksis, som af lærerne typisk opleves som en værdifuld mulighed for at afprøve nye redskaber og udvikle undervisningen med støtte og sparring fra specialisterne og kolleger. Der er eksempler på, at supervision og coaching er fokuseret på lærernes generelle undervisningspraksis frem for anvendelsen af det konkrete pædagogiske værktøj, hvilket hæmmer overførelse af viden om værktøjet.

Et andet forhold, som øger sandsynligheden for, at de pædagogiske værktøjer integreres i den pædagogiske praksis på afdelingen/skolen og ikke blot i den enkelte lærers praksis, er **deltagelse af en gruppe** af lærere og pædagogiske ledere, som arbejder sammen i hverdagen. Dette kan bidrage til at skabe et fælles sprog og et godt grundlag for dialog og sparring om indholdet i kompetenceudviklingen, både mellem lærere og mellem lærere og ledere. Det vurderes at være særlig relevant, når der er forskelle i lærernes faglighed (fx mellem grundfagslærere og faglærere), da dette kan udgøre en barriere for at opnå et fælles pædagogisk og didaktisk fokus på tværs af fag. Endelig fremmer det transfer af den ny viden, hvis hovedparten af de deltagende lærere og pædagogiske ledere gennemfører det samlede kompetenceudviklingsforløb.

Rettes blikket mod **organisatoriske faktorer** indikerer evalueringen, at såvel den strategiske som den pædagogiske **ledelses prioritering af indsatsen** har betydning for, om de pædagogiske redskaber integreres i den pædagogiske praksis på afdelingen/skolen. For det første kan vedvarende ledelsesopbakning i form af allokering af ressourcer og organisatoriske rammer for undervisningsudvikling, kollegial sparring og fælles forberedelse skabe den nødvendige systematik i implementeringen. Manglende tid og utilstrækkelige organisatoriske rammer kan omvendt efterlade lærerne i en situation, hvor det er op til den enkelte lærer at prioritere tid til indsatsen samt vurdere, hvordan den nye viden omsættes i praksis.

For det andet kan synlig pædagogisk ledelse være med til at skabe en forventning blandt lærerne om, at de er forpligtede til at omsætte deres nye viden i praksis. Svag ledelsesopbakning fra den strategiske ledelse gør det vanskeligt for de pædagogiske ledere at prioritere den fornødne tid til implementering.

Endelig vanskeliggør **organisatoriske ændringer** og store **udskiftninger i lærergruppen** kontinuitet i indsatsens implementering. Dette har været en udfordring på en del skoler på grund af den faldende elevtilgang i erhvervsuddannelsesreformens første år.

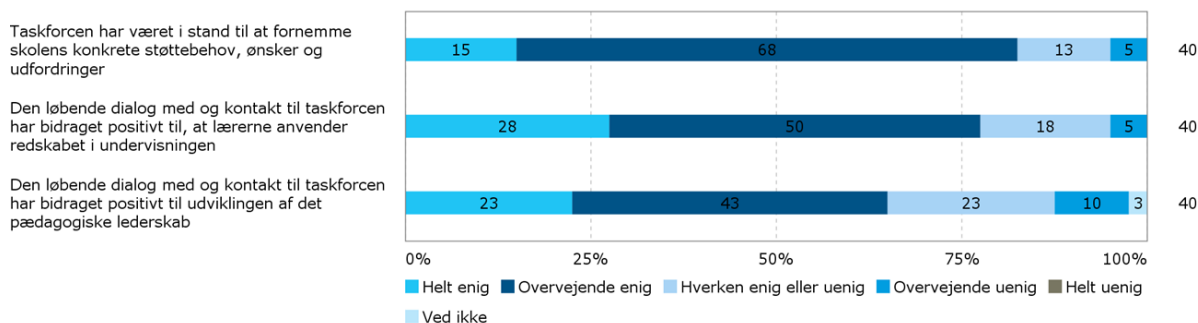
5.4 Betydningen af FastholdelsesTaskforcens implementerings- og forankringsstøtte

5.4.1 Implementeringsunderstøttelse i den oprindelige indsatsperiode

FastholdelsesTaskforcen har i forbindelse med samarbejdet med skolerne lagt betydelig vægt på at understøtte skolernes implementering og forankring af de pædagogiske værktøjer. Gennem bl.a. tilstedeværelse før, under og efter kompetenceudviklingen har det været taskforcens ambition at understøtte både lærere og ledere i den løbende refleksion over resultater og konkrete udfordringer, samt hvilke justeringer i organisationen dette bør afføde.

I dette afsnit afdækkes, med afsæt i tillægsevalueringen, skolernes oplevelse af taskforcens implementeringsunderstøttende aktiviteter og disses betydning for skolernes implementering og forankring af de pædagogiske værktøjer i deres pædagogiske praksis. Yderligere ses der på betydningen af skolernes arbejde med selvevalueringer og forandringsteorier, som er konkrete redskaber til at understøtte skolernes refleksion.

Som det fremgår af nedenstående figur, viser rundspørgen blandt skolernes tovholdere, at langt de fleste tovholdere har en **positiv oplevelse af samarbejdet og dialogen med FastholdelsesTaskforcen**, herunder at taskforcen har været i stand til at fornemme skolernes konkrete støttebehov, ønsker og udfordringer, og at dialogen har bidraget positivt til udvikling af såvel lærernes som ledernes praksis.

Figur 5-3: Tovholderens oplevelse af dialogen med taskforcen

Note: N=40. Spørgsmålsformuleringen lød: Hvor enig er du i følgende udsagn om den løbende dialog med og kontakt til FastholdelsesTaskforcen i indsatsperioden?

Erfaringerne fra de skoler, der deltog i den kvalitative del af tillægsevalueringen, understøtter og nuancerer dette billede. Lederne fra fire af de fem deltagende skoler oplever relationen til og dialogen med taskforcen som god og konstruktiv. Særligt peger de på, at de faste møder med taskforcen har bidraget til konstruktiv opfølgning og sparring, inspiration, opbakning og anerkendelse samt fastholdelse af ledelsesmæssigt fokus. Omfanget af møder og løbende kontakt har været passende ifølge disse skoler – hvilket også bekræftes af rundspørgen, hvori 37 ud af 40 tovholdere oplever **omfanget af taskforcens tilstedeværelse og kontakt som værende passende**⁵⁰. Skolerne oplever taskforcen som optaget af projektet og af, hvad der sker ude på skolerne, og lederne fornemmer tydeligt, at taskforcen har et ønske om langvarig implementering og forankring. Endelig fremhæves det som værende positivt, at taskforcen udviser stor **fleksibilitet og lydhørhed** over for skolerne, således at indsatsen tilpasses skolens konkrete ønsker og behov.

Den sidste af de fem skoler har kun i mindre grad haft kontakt til og dialog med kontaktpersonen fra taskforcen, og oplever i modsætning til de øvrige skoler, at processtøtten og tilstedeværelsen har været begrænset, og at deres kontaktperson kun har haft et begrænset kendskab til skolen og skolens forløb. Denne skoles forløb har som nævnt ovenfor ikke været tilfredsstillende og ledelsen savner, at taskforcen havde lavet et grundigere forarbejde og fulgt processen tættere. Skolen er således heller ikke kommet lige så langt som de øvrige skoler med hensyn til implementering og forankring.

Boks 5-1: Ledere om den løbende dialog med FastholdelsesTaskforcen

- *”Det har været godt med tilbagevendende besøg. Det gør, at man fastholder fokus og ikke glemmer det. Det er også godt, at det kontinuerligt har været de samme personer. De har skabt en god relation til os og lærerne.”*
- *”De har været gode til at se helheden og tilpasse indsatsen ift. vores egne indsatser.”*
- *”Folkene fra taskforcen har været meget interesserede i, hvad der foregik, og interesserede i at få skolen til at reflektere over forløbet. Det har været givende.”*
- *”Vi har ikke haft et stort behov, men de har været loyale på sidelinjen.”*
- *”De er gået ind på vores præmisser, og dem har de kunnet aflæse og navigere i. De har ikke trukket os i en tredje retning.”*
- *”Næste gang skal FAHOT lave et grundigere forarbejde på skolerne: Hvad er skolens forudsæt-*

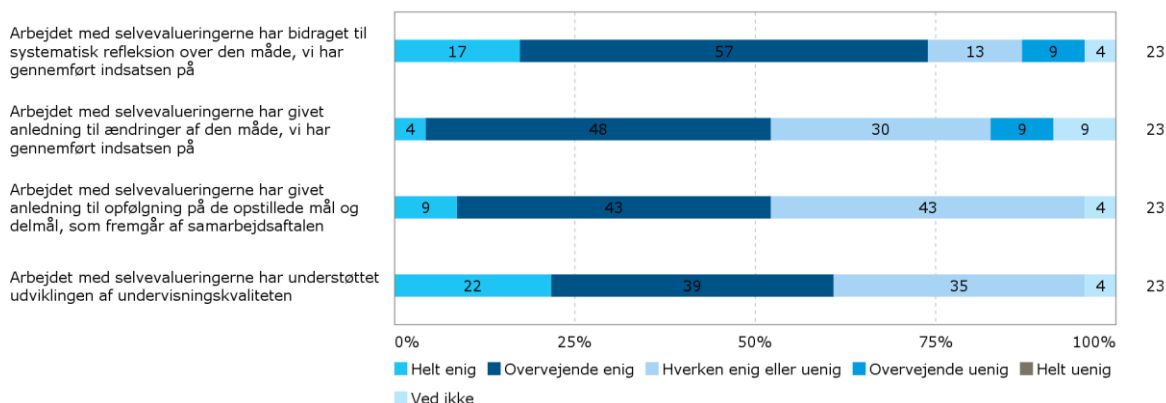
⁵⁰ På modelskolerne har der været ca. 14 møder med taskforcen over to år, mens omfanget af møder på implementeringsskolerne har været meget forskellig. At langt hovedparten af tovholderne oplever omfanget af taskforcens tilstedeværelse som passende, selvom der er forskelle i omfanget fra skole til skole, er sandsynligvis udtryk for, at taskforcen har været gode til at afstemme kontakten efter den enkelte skoles behov.

ninger for at deltage? Hvorfor vil lærerne gerne deltage? Man er nødt til at være forberedt på, hvad man går ind til. Der sker mange ting undervejs. Det er ikke taskforcens skyld, men det er vigtigt at tage udgangspunkt i virkeligheden derude.”

Foruden de faste møder og den løbende dialog har alle modelskoler som led i samarbejdet med taskforcen gennemført selvevalueringer tre gange i indsatsperioden, og udvalgte implementeringsskoler har gennemført selvevalueringer to 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. Endvidere har nogle skoler udviklet en lokal forandringsteori med det formål at tydeliggøre skolens egne delmål og mål for indsatsen. I tillægsevalueringen er det belyst, hvorvidt disse implementeringsredskaber har haft en betydning for implementerings- og forankringsprocessen.

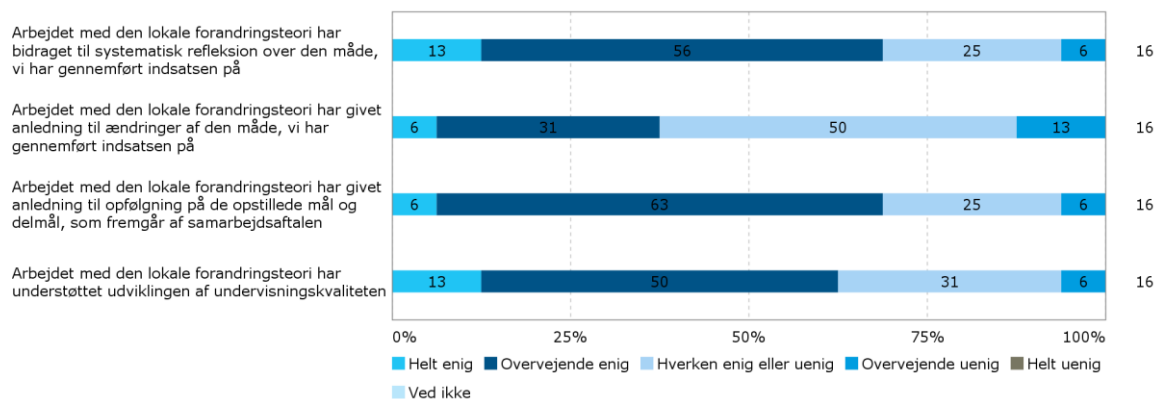
Som det fremgår af nedenstående figur har skolerne en overvejede **positiv oplevelse af arbejdet med selvevalueringerne**. Næsten tre ud af fire tovholdere (74 pct.) er helt eller overvejende enige i, at arbejdet med selvevalueringer har bidraget til systematisk refleksion, og godt halvdelen af tovholderne (52 pct.) mener, at selvevalueringerne har givet anledning til ændringer af den måde, skolen har gennemført indsatsen på, og til opfølgning på de opstillede mål og delmål. De øvrige tovholdere er hverken enige eller uenige i, at de har haft et udbytte af arbejdet med selvevalueringer. Kun ganske få er uenige.

Figur 5-4: Tovholdernes vurdering af udbyttet af arbejdet med selvevalueringer



Note: N=23. Spørgsmålet er kun stillet til de skoler, som har deltaget i selvevalueringer. Spørgsmålsformuleringen lød: I løbet af indsatsperioden har skolen gennemført to eller tre selvevalueringer. Hvor enig er du i nedenstående udsagn om jeres arbejde med selvevalueringer?

Nogenlunde samme billede tegner sig, hvad angår skolernes arbejde med de **lokale forandringsteorier**. Forandringsteoriene har dog i højere grad kunnet bidrage til opfølgning på mål og delmål, og i mindre grad til ændringer af måden, indsatsen er gennemført på. Selvevalueringer og casebesøg i den oprindelige såvel som den forlængede indsatsperiode indikerer, at skolerne fortrinsvis følger op på indsatsens mål gennem dialog med lærerne, mens enkelte skoler har fulgt op gennem ETU. Tovholdernes svar fremgår af nedenstående figur.

Figur 5-5: Tovholderens vurdering af udbyttet af arbejdet med lokale forandringsteorier

Note: N=16. Spørgsmålet er kun stillet til de skoler, som har udviklet en lokal forandringsteori. Spørgsmålsformuleringen lød: Hvor enig er du i nedenstående udsagn om jeres arbejde med den lokale forandringsteori?

Casebesøgene på de fem skoler, der indgik i tillægsevalueringen, tegner et billede af, at skolerne har behov for implementerings- og forankringsunderstøttelse varierer fra skole til skole. Der er således også varierende oplevelser af implementeringsredskaberne. Tovholderne synes i udgangspunkt, at det er vigtigt at evaluere og reflektere, men ikke alle mener, at selvevalueringerne og de lokale forandringsteorier har en egentlig merværdi for skolerne, fordi skolerne i forvejen arbejder med systematisk refleksion og målopfølgning. I disse tilfælde er selvevalueringerne alene noget, skolerne udfylder, fordi de skal. Mens to af disse skoler fortsat finder det meningsfuldt, peger én enkelt skole på, at kravet om selvevalueringer udgør et egentligt forstyrrende element.

De fem casebesøg indikerer, at skolernes **kompetenceniveau i relation til strategisk arbejde** har betydning for, hvilken processtøtte skolerne har behov for og deraf deres **oplevelse af samarbejdet** med taskforcen og de konkrete implementeringsredskaber. De skoler (i dette tilfælde modelskoler), som arbejder meget strategisk ved fx at integrere taskforcens indsats i deres generelle strategiarbejde, systematisk følge op på strategiske mål og sætte ledelsesmæssige ressourcer af til samme, får mindre ud af arbejdet med selvevalueringer og har i mindre grad brug for sparring fra taskforcen. Skolens egen strategi udgør det primære implementeringsredskab, og de fremhæver i stedet taskforcens **anerkendelse og fleksibilitet** som værende vigtig. De er glade for, at taskforcen følger med på sidelinjen og bakker dem op i og anerkender det, skolen gør eller ønsker at gøre. De skoler, som er mere udfordrede organisatorisk, har omvendt et større behov for løbende sparring og opfølgning. En leder fra en af modelskolerne formulerer det på følgende måde: *"Hvis man tumler med strategi, implementeringstiltag, problemløsning, kunne man godt bruge mere konsulentstøtte."*

5.4.2 Forankringsstøtte i den forlængede indsatsperiode

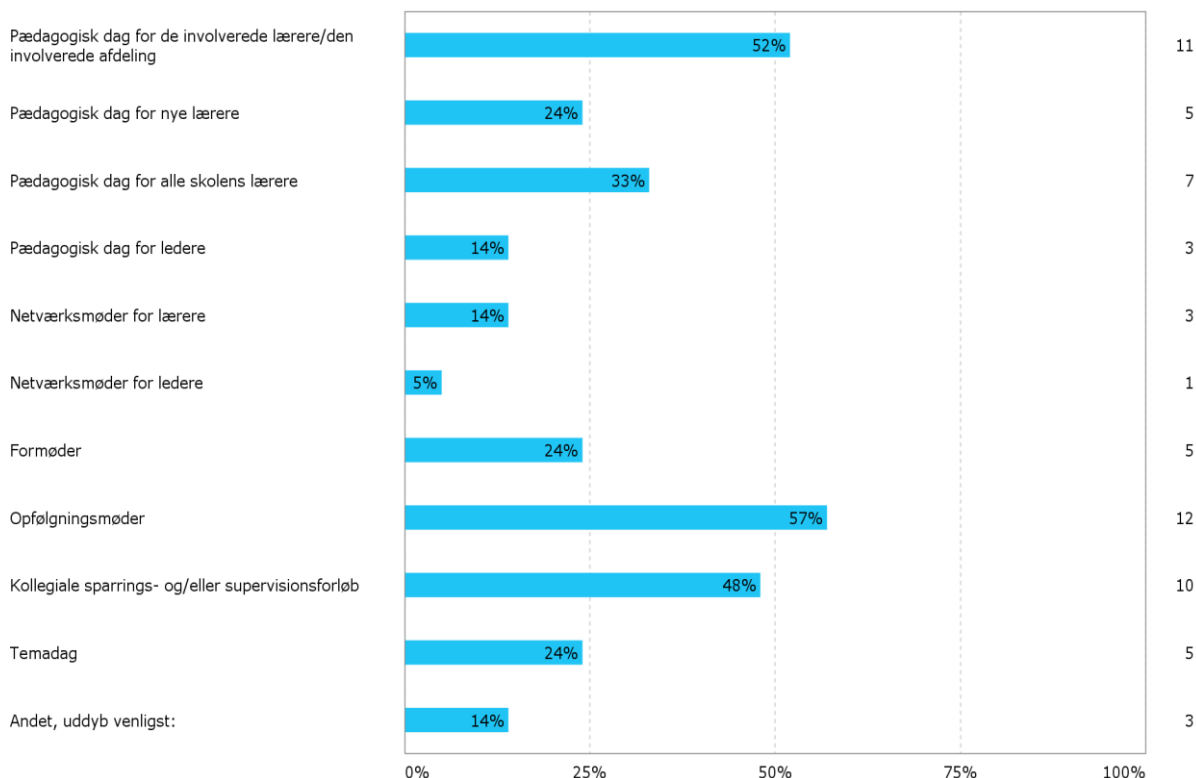
FastholdelsesTaskforcen valgte i 2016 at forlænge den oprindelige indsatsperiode på baggrund af en forsinket opstart på nogle af indsatssskolerne og indikationerne på, at erhvervsuddannelsesreformen på nogle skoler har flyttet fokus og ressourcer fra implementeringen af indsatsen. Formålet med forlængelsen var dermed at styrke forankringen af indsatsen på skolerne og, i sidste ende, effekten på fastholdelsen af elever. Taskforcen tilbød i den forlængede indsatsperiode støtte til forankring og revitalisering af indsatsen. Deltagelsen var frivillig for skolerne, og skolerne havde selv indflydelse på, hvad denne støtte nærmere bestemt skulle fokusere på⁵¹.

Ud af de 47 oprindelige indsatssskoler valgte 22 skoler at tage imod taskforcens tilbud om forankringsstøtte. Den konkrete **forankringsstøtte** har varieret med hensyn til **formål, omfang, indhold og taskforcens rolle**. Mens formålet for nogle skoler har været at genopfriske indholdet af indsatsen, har formålet for andre været at lægge noget ekstra til og koble det pædagogisk-

⁵¹ Der er gennemført revitaliseringsaktiviteter i efteråret 2016 og foråret 2017. Effektanalysens datagrundlag stopper primo januar 2017, hvorfor effektanalysen ikke kan give nogen indikationer af, om revitaliseringsindsatsen har bidraget til effekter på lang sigt.

ske værktøj til andre metoder og redskaber. Derudover har flere skoler valgt at fokusere på at udbrede viden om det pædagogiske redskab til lærere, der ikke deltog i den oprindelige kompetenceudvikling. For de fleste skoler har indsatsen involveret en eller flere pædagogiske dage og for lidt under halvdelen af skolerne også et kollegialt sparrings- og/eller supervisionsforløb. Nedenstående figur viser tovholdernes svar på, hvilke aktiviteter de har deltaget/skal deltage i som led i den forlængede indsatsperiode.

Figur 5-6: Valg af forankringsunderstøttende aktiviteter i den forlængede indsatsperiode



Note: N=21. Spørgsmålet er kun stillet til de skoler, som deltager i den forlængede indsatsperiode. Procenterne summerer til mere end 100, fordi respondenterne har haft mulighed for at angive mere end et svar. Spørgsmålsformuleringen lød: Hvilke aktiviteter har I deltaget/skal I deltage i som led i revitaliseringen? Sæt gerne flere kryds.

Boks 5-2: Eksempler på revitaliseringsaktiviteter

- Skole 1: Pædagogisk dag for alle lærere med fokus på retorik og feedback med primært formål om at udbrede viden til andre lærere (Den Sproglige Dimension).
- Skole 2: To pædagogiske opfølgingsdage for alle lærere, hvoraf den ene fokuserede på feedback og tydelige mål for eleverne, og den anden på kollegial sparring og gensidig elevsparring. Derudover en ekstra dag om brugen af programmet Easy Correct til at give eleverne feedback på skriftlige opgaver. Formålet har været at fastholde fokus og koble Progressiv Læring til skolens fokus på skriftlighed (Progressiv Læring).
- Skole 3: Pædagogisk dag, som gav en genopfriskning af Motivationspædagogik og Progressiv Læring og med et særligt fokus på differentiering. Både gamle og nye lærere samt uddannelsesledere deltog.
- Skole 4: Et forløb med tre pædagogiske dage, som afvikledes i samarbejde med en anden erhvervsskole. Oprindeligt var tanken, at der skulle bygges oven på det oprindelige forløb ved at bruge kollegial sparring til at fokusere på Motivationspædagogik. Dog valgte man at lægge en introduktion til Motivationspædagogik ind på den første, så de lærere, der ikke havde deltaget i den oprindelige kompetenceudvikling, også havde mulighed for at deltage.
- Skole 5: Tre opfølgingsmøder med oplæg fra ekstern specialist med særligt fokus på kollegial supervision og sparring. Mellem dagene træning i praksis, som bestod af bl.a. planlægning af

helhedsorienteret undervisningsforløb og kollegial supervision. Forløbet har været for alle lærere.

På de fem skoler, der indgik i tillægsevalueringen, er der blandt både lærere og ledere en oplevelse af, at indholdet af de konkrete aktiviteter har været relevant, og at processen har været godt tilrettelagt. Det fremhæves som særligt positivt i de tilfælde, hvor indholdet har været konkret og direkte omsætteligt. På tre af fem skoler deltog repræsentanter fra FastholdelsesTaskforcen. Lærere og ledere fortæller, at taskforcens tilstedeværelse har været mindre markant og uden større betydning, men er enige om, at *”det ikke er nogen skade, at ministeriet er med”*. På et par af skolerne fremhæves det dog som værende positivt for lærernes opmærksomhed, fordi lærerne har en forventning om, at der er kvalitet i indholdet og spidser ører, når der kommer nogen udefra. Omvendt opleves det som mangel på interesse på én af de skoler, hvor taskforcen ikke har deltaget. Med andre ord kan taskforcens **tilstedeværelse** således have en vis **signalværdi**.

Alle fem skoler er enige om, at de har fået et udbytte af forankringsstøtten. Det konkrete **udbytte varierer** dog afhængigt af aktiviteternes form, omfang og formål.

For to skoler har aktiviteterne resulteret i, at der er kommet et skærpet fokus på de pædagogiske metoder og værktøjer, hvad end der har været tale om en genopfriskning af de ”gamle” metoder fra det pædagogiske redskab eller om nye metoder, som ”lægges til” redskabet⁵². Det, at lærerne får tid til at arbejde med og sparre med hinanden om de specifikke metoder, gør, at lærerne får fokus på redskaberne og i højere grad taler med hinanden om det. Endvidere gør det, at lederne i højere grad kan referere til redskaberne.

For de tre andre skoler har aktiviteterne resulteret i, at flere lærere i dag kender til metoder og redskaber fra den oprindelige kompetenceudvikling. Graden, hvormed disse lærere også anvender redskaberne, synes at afhænge af, hvor omfattende revitaliseringsindsatsen er. På den skole, hvor indsatsen har bestået af en enkelt pædagogisk eftermiddag, fortæller ledere og lærere, at det kræver mere end én dag at udbrede og forankre indsatsen. På de to andre skoler har man valgt at kombinere pædagogiske dage med træning i praksis bestående af kollegial supervision, og her har ledere og lærere en oplevelse af, at der er tale om en ”fase 2”, og på disse to skoler kan der også findes tegn på, at andre lærere i dag anvender (eller har intentioner om at anvende) det pædagogiske værktøj i deres praksis. Dette stemmer overens med de tidligere pointer fra de værktøjsspecifikke rapporter om, at træning i praksis er en virksomhedsfuld måde at tilrettelægge kompetenceudvikling på.

For alle skoler gælder det imidlertid, at aktiviteterne i den forlængede indsatsperiode har medvirket til at **fastholde fokus på redskaberne**. Dette er en løbende proces og stopper heller ikke efter, at samarbejdet med taskforcen er afsluttet.

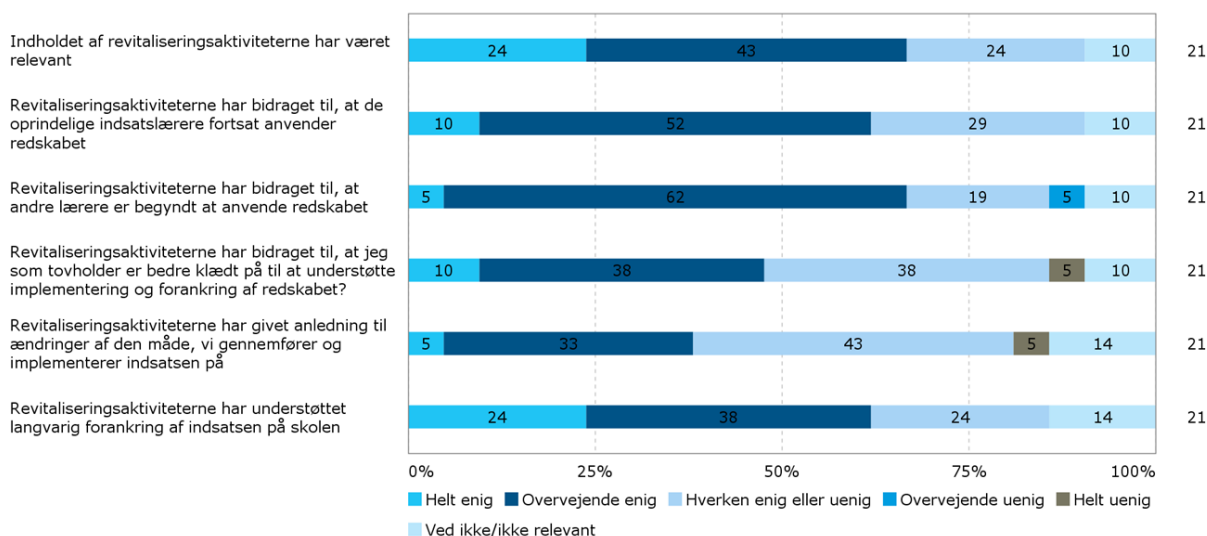
⁵² Fx beskæftiger en skole sig med, hvordan de kan arbejde med Progressiv Læring gennem skriftlig feedback og redskabet Easy Correct.

Boks 5-3: Lærere og ledere om udbyttet af forankrings- og revitaliseringsaktiviteterne

- *“Det er godt med eftermiddage, hvor man samler op. Det holder tingene frisk i hukommelsen. Bare det at tænke på det gør, at man bruger det ugen efter.” (Oprindelig indsatslærer)*
- *“Det er vigtigt at få opfrisket, hvordan vi kan bruge det, så det ikke går i glemmebogen, men bliver en del af kulturen og noget, vi gør fælles.” (Oprindelig indsatslærer)*
- *“Dagen var meget håndgribelig. Jeg fik en ny værktøjskasse, og nu skal jeg i gang med at øve mig.” (Lærer, der ikke har deltaget i oprindelig kompetenceudvikling)*
- *“Hvis ikke vi havde fået de tre ekstra gange, var det faldet til jorden.” (Leder)*
- *“Det gik først i dvale, men nu har det fået genopblomstring efter kurserne.” (Leder)*
- *“Nogle lærere, som jeg var sikker på, havde styr på mål og differentiering, kom på banen, og jeg fik indblik i, at de stadig har svært ved det. Vi drøftede inden, om det var nødvendigt at følge op. Det var det. Også så vi som ledere stadig kan referere til det.” (Leder)*
- *“Det er ikke alle lærere, der bruger det, men alle ved, hvad det er.” (Leder)*

At skolerne generelt har fået et **positivt udbytte af den ekstra forankrings- og revitaliseringsstøtte** bakkes op af tovholderens svar i rundspørgen. Som det fremgår af nedenstående figur, er flertallet af tovholderne helt eller overvejende enige i, at indholdet af revitaliseringsaktiviteterne har været relevant, og at skolens deltagelse i aktiviteterne har bidraget til, at de oprindelige lærere fortsat anvender redskabet og at andre lærere er begyndt at anvende redskabet. Ligeledes er det over halvdelen, der mener, at aktiviteterne har understøttet langvarig forankring af indsatsen på skolen. Lidt færre tovholdere er enige i, at den forlængede indsats har givet anledning til ændringer af måden, skolen gennemfører og implementerer indsatsen på, eller at den har betydet, at de som tovholdere er blevet klædt bedre på. Casebesøgene viser, at det primært er i de tilfælde, hvor der har været lederskifte og/eller tovholderskifte, at revitaliseringsaktiviteterne har resulteret i et positivt udbytte for ledere/tovholdere.

Figur 5-7: Tovholderens oplevede udbytte af forankrings- og revitaliseringsaktiviteterne



Note: N=21. Spørgsmålet er kun stillet til de skoler, som deltager i den forlængede indsatsperiode. Spørgsmålsformuleringen lød: Hvor enig er du i nedenstående udsagn om de revitaliseringsaktiviteter, skolen har deltaget i, i den forlængede indsatsperiode?

5.4.3 FastholdelsesTaskforcen som forandrings- og forankringsagent

I forbindelse med de casebesøg, der er blevet gennemført i forbindelse med tillægsevalueringerne, er skolernes ledere og lærere blevet bedt om at sætte ord på deres oplevelse af taskforcens rolle i indsatsperioden. Det er tydeligt, at det primært er skolernes ledere og tovholdere, der har dannet sig et indtryk af taskforcen. For lærerne spiller taskforcen en mindre synlig rolle.

Det er evaluators vurdering, at fire ud af fem skoler oplever taskforcens tilstedeværelse som **reel implementeringsstøtte**. På disse skoler fremhæver lederne særligt taskforcens **rammesættende og planlæggende rolle**: Taskforcen har bidraget til at skabe rød tråd og sammenhæng i projektet og har lettet koordinationsarbejdet for skolens ledere og tovholdere. Yderligere lægger skolerne vægt på taskforcens rolle som garant for kvaliteten af forløbet, idet taskforcen har kendskab til de rigtige konsulenter, har indsigt i, hvad der virker, og følger op på, at indsatsen forløber efter planen.

Det kommer også tydeligt til udtryk, at de fire skoler generelt opfatter taskforcens løbende opfølgning og tilstedeværelse som **understøttende frem for kontrollerende**, og at dette har en positiv betydning for skolernes implementering og forankring af indsatsen. En tovholder fortæller: *"Det har haft den betydning, at jeg er blevet holdt mere til ilden, og at der har været løbende opmærksomhed. Det har talt til projektets fordel"*. En anden leder fortæller, at *"projektet har været gennemsyret af tryghed"*. Lederen stiller det i modsætning til andre projekter, der er gennemført i regi af Undervisningsministeriet, hvor ledere og lærere i højere grad har haft tendens til at skjule eventuelle faglige svagheder. Vedkommende fortæller også, at *"det var interessant at være på bølgelængde med nogen, som vi tidligere så som kontrollerende"*. På tilsvarende vis omtaler en anden leder taskforcen som en samarbejdspartner og tilføjer, at der er en meget ligeværdig relation. Taskforcen er *"ikke kommet og fortalt, hvad vi skulle gøre, men undersøgt, hvad vi havde brug for"*.

På den femte skole ser billedet lidt anderledes ud, da der her er en oplevelse af manglende sammenhæng, kvalitet og opfølgning. Skolen har således alene en opfattelse af, at taskforcen er et *"administrationskontor"*, der sørger for at kontakte dem, der skal gennemføre indsatsen. De vil gerne have, at taskforcen havde været en aktiv medspiller og i højere grad fulgt op på resultaterne. Som en leder udtrykker det, har skolen *"godt af, at der kommer nogen og trykker os på maven"*.

På baggrund af casebesøgene i forbindelse med såvel den oprindelige som den forlængede indsatsperiode vurderer evaluator, at FastholdelsesTaskforcens tilstedeværelse på skolerne – når den er der – opleves som en *reel implementeringsstøtte*, der **fastholder de strategiske ledelses fokus** på indsatsen samt **motiverer og forpligter** deltagende ledere og lærere på en måde, der fremmer implementering og forankring.

Nedenfor er der på baggrund af ovenstående opsummeret en række forhold relateret til FastholdelsesTaskforcens praksis gennem indsatsperioden, som virker henholdsvis fremmende og hæmmende for implementering og forankring af indsatsen.

Tabel 5-4: Faktorer knyttet til FastholdelsesTaskforcen, som har fremmet (+) eller hæmmet (÷) implementering og forankring af FastholdelsesTaskforcens indsatser

<p>Faktorer knyttet til FastholdelsesTaskforcens generelle kendetegn</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Kontinuerlig kontaktperson: At skolerne gennem hele forløbet har den samme kontaktperson fra taskforcen sikrer, at taskforcen opbygger et godt kendskab til skolen og på den baggrund har mulighed for at give mere målrettet sparring. Derudover er det med til at skabe en god og ligeværdig relation mellem taskforcen og skolens ledelse. Begge dele virker positivt for samarbejdet og skolernes implementering og forankring. + Kendskab til sektoren: At der er tale om "skolefolk" med baggrund fra og indsigt i sektoren bidrager til konstruktiv dialog og sparring. + Fleksibilitet: Høj grad af fleksibilitet fra taskforcens side og muligheden for udvikling af tilpassede løsninger gør det muligt at skabe sammenhæng mellem skolens strategi og øvrige projekter, hvilket bidrager positivt til den langvarige forankring. ÷ Udskiftninger hos FastholdelsesTaskforcen: Udskiftninger blandt taskforcen bevirker, at taskforcen ikke har tilstrækkeligt kendskab til skolens udfordringer og behov og derfor ikke kan give den rette processtøtte. ÷ Manglende blik for de merkantile uddannelser: Et par af skolerne oplever, at taskforcen primært har fokus på de tekniske erhvervsuddannelser, og at de sommetider mangler en forståelse for den merkantile kontekst. Som følge heraf, kommer forløbet ikke helt til at afspejle virkeligheden. ÷ Manglende synlighed over for lærerne: Lærerne oplever generelt ikke taskforcen som synlig. Mere synlighed i forbindelse med seminarer o. lign. vil betyde, at lærerne vil have en større forståelse for indsatsen og tage indsatsen mere seriøst. Hvis taskforcen ikke gør dette, er det vigtigt, at skolens tovholder står for denne oversættelse.
<p>Faktorer knyttet til FastholdelsesTaskforcens implementerings- og forankringsstøtte</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Løbende opfølgning: Løbende opfølgning og opmærksomhed fra taskforcen sikrer, at skolernes fokus på implementering og forankring fastholdes. + Faste møder ude på skolerne: At personer fra taskforcen deltager i faste møder med de relevante ledere ude på skolerne gør, at skolerne fortsat føler sig hørt i et så stort projekt som dette og bidrager positivt til skolernes motivation. + Opfølgende indsatser: Opfølgende indsatser, herunder revitaliseringsaktiviteter, er vigtige for, at der holdes liv i indsatsen. Sådanne aktiviteter kan med fordel fokusere på, hvordan skolerne konkret vil arbejde med indsatsen, fx hvordan, hvornår, hvor ofte og under hvilke rammer. Én enkelt pædagogisk dag er som regel ikke tilstrækkelig. Hvis der kan tænkes løbende opfølgning og vidensdeling ind i indsatsen, vil det være en fordel. ÷ Manglende forarbejde: Hvis taskforcen ikke har tilstrækkelig indsigt i og forståelse for den enkelte skoles virkelighed og forudsætninger for at deltage i projektet, er der risiko for, at forløbet ikke kommer til at fungere i praksis, og at tidsplanen skrider. ÷ Manglende rammesætning: Nogle skoler har oplevet manglende rammesætning af rolle- og ansvarsfordeling, herunder hvad der forventes af lederne i forbindelse med kompetenceudviklingen. Særligt vigtigt er det, at lederne klædes på i forhold til at understøtte implementeringen efterfølgende. ÷ Manglende dialog og kontakt: Sjældent kontakt gør, at det ikke er muligt for taskforcen at sikre, at forløbet kører som planlagt, og for at gribe ind, hvis der er behov for løbende ændringer og justeringer.

5.5 Delkonklusion

5.5.1 Kan effekterne tilskrives indsatsen?

Evaluatoren finder, at de aktiviteter, der er planlagt i relation til lærernes kompetenceudvikling, hovedsageligt er gennemført som planlagt: Lærernes deltagelse i kompetenceudviklingen har generelt været høj, og lærerne har været overvejende tilfredse med indholdet af kompetenceudviklingen. Hvad angår kompetenceudviklingen i pædagogisk ledelse for modelskolerne, finder evaluatoren, at lederne på hovedparten af modelskolerne har deltaget i kompetenceudviklingen som planlagt. Dette er dog med undtagelse af tre modelskoler, hvor en betydelig andel af lederne ikke har gennemført de planlagte aktiviteter af forskellige årsager.

Endvidere viste ovenstående analyse af skolernes arbejde med at implementere og forankre de pædagogiske værktøjer i praksis, at der kan findes mange tegn på, at lærerne umiddelbart efter kompetenceudviklingen anvender metoder og redskaber fra kompetenceudviklingen. Flere lærere arbejder også med at justere og tilpasse de pædagogiske redskaber til den konkrete kontekst. Dertil kommer, at der på modelskolerne kan findes tegn på, at de fleste pædagogiske ledere har afprøvet nye redskaber til pædagogisk ledelse. Det er imidlertid kun et mindretal af modelskolerne, som har formået at arbejde systematisk med feedback, coaching og supervision, og indsatsen har for de fleste modelskoler således ikke resulteret i et markant løft af det pædagogiske lederskab. Dette stemmer overens med tovholdernes besvarelser i rundspørgen.

Halvvejs i indsatsperioden er mange af skolerne således godt i gang med at implementere indsatsen, herunder at integrere de pædagogiske værktøjer i skolernes pædagogiske praksis, om end der er forskel på, i hvilken udstrækning lærerne anvender metoderne. Endvidere kan der i tillægsevalueringen findes tegn på, at skolerne også arbejder videre med at implementere og forankre indsatsen på længere sigt. Endelig tyder rundspørgen blandt tovholdere på, at indsatsen på hovedparten af skolerne også har medvirket til, at undervisningens kvalitet er løftet, og at lærerne i højere grad kan motivere en differentieret målgruppe.

Spørger man eleverne selv fremgår det, at alle FastholdelsesTaskforcens værktøjer har potentiale til at påvirke eleveres motivation positivt, om end i varierende grad. Virkningsevalueringen tyder på, at værktøjerne og lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer ikke kan stå alene i fastholdelsesindsatsen. Det er vigtigt for elevernes lyst til at fortsætte i uddannelsen, at deres lærere både har gode pædagogiske og didaktiske kompetencer og relationskompetencer.

Opsummerende vurderer evaluatoren på baggrund af virkningsevalueringen, at de forventede sammenhænge mellem aktiviteter, outputs og resultater kan genfindes på hovedparten af skolerne, og at de fundne fastholdelseseffekter med stor sandsynlighed kan tilskrives indsatsen.

5.5.2 Hvilke transferfaktorer fremmer eller hæmmer implementeringen af indsatsen?

Sammenfattende vurderes det på tværs af skoler, at følgende transferfaktorer på individniveau, uddannelsesniveau (dvs. knyttet til kompetenceudviklingen) og organisatorisk niveau, har været afgørende for lærernes og ledernes omsætning af ny viden fra kompetenceudviklingen i praksis:

- At lærerne og de pædagogiske ledere er motiverede for at deltage i kompetenceudviklingen og efterfølgende anvende værktøjerne i deres praksis. Der kan med fordel arbejdes på at skabe motivation blandt lærere og pædagogiske ledere allerede i forberedelsesfasen, bl.a. igennem klar information om og rammesætning af indsatsen.
- At skolen deltager med en gruppe af lærere og ledere, som arbejder sammen i hverdagen. Dette skaber et godt grundlag for et fælles sprog og en fælles retning, og fremmer dermed et godt transferklima, hvor nye metoder og værktøjer integreres i den pædagogiske praksis på afdelingen/skolen frem for blot i den enkelte lærers praksis.
- At kompetenceudviklingen er praksisnær, herunder at specialisterne har viden om erhvervsskoler og elevgruppen. Dette støtter lærerne i at omsætte den ny viden i deres praksis. Vekselvirkningen mellem seminarer og træning i praksis er ligeledes et virkningsfuldt element.
- At der er et vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring. Det fremmer især implementering, hvis ledelsesopbakningen både kommer til udtryk som ressourcer og rammer til udvikling og fælles forberedelse, og som de pædagogiske lederes synlige engagement i indsatsen.

5.6 Diskussion af effektanalysens resultater

I dette afsnit diskuteres effektanalysens centrale resultater i lyset af virkningsevalueringen.

5.6.1 Ingen forskel i effekt på modelskoler og implementeringsskoler

Effektanalysen viste, at FastholdelsesTaskforcens samlede indsats overordnet set har en signifikant positiv effekt på fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet. Den viste også, at der ikke er en signifikant forskel på effekten af modelskoleindsatsen og effekten af indsatsen på implementeringsskoler. Det er umiddelbart overraskende, at den længerevarende modelskoleindsats med det parallelle fokus på udvikling af det pædagogiske lederskab ikke har en større effekt på fastholdelsen end indsatsen på implementeringsskolerne. Det giver anledning til at stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt den positive effekt på modelskolerne også kan tilskrives lederens kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse – eller alene lærernes kompetenceudvikling. Lærerne fremhæver generelt dialog og sparring med den pædagogiske ledelse som værende af betydning for deres arbejde med at implementere de pædagogiske værktøjer i deres praksis. Umiddelbart er der derfor ikke grund til at tro, at en praksisnær og reflekteret ledelsespraksis ikke skulle bidrage positivt til lærernes anvendelse af de pædagogiske værktøjer. Virkningsevalueringen peger på flere mulige forklaringer på, hvorfor der ikke kan identificeres forskelle i effekt mellem modelskoler og implementeringsskoler.

FastholdelsesTaskforcen har med kompetenceudviklingen af pædagogiske ledere forsøgt at skabe et godt transferklima på modelskolerne gennem en styrkelse af centrale transferfaktorer på organisatorisk niveau. Dermed bygger modelskoleindsatsen på en antagelse om, at de pædagogiske ledere gennem en praksisnær og reflekteret pædagogisk ledelsespraksis kan bidrage til integrationen af de pædagogiske værktøjer i den enkelte lærers og afdelingens/skolens pædagogiske praksis. Virkningsevalueringen demonstrerer ikke denne antagelse, men den finder heller **ingen indikationer på, at pædagogisk ledelse i relation til lærernes anvendelse af værktøjerne er mere fremtrædende på modelskolerne end på implementeringsskolerne** (eksempelvis har en betydelig andel af de pædagogiske ledere på tre modelskoler ikke gennemført hele kompetenceudviklingsforløbet). Evalueringen tyder derimod på, at pædagogiske ledere på tværs af skoler oftest er bevidste om vigtigheden af pædagogisk ledelse, men at det varierer en del fra skole til skole, i hvilken grad pædagogisk ledelse realiseres i praksis⁵³. Der kan ikke spores nogen særegne mønstre for modelskoler versus implementeringsskoler.

I forlængelse af ovenstående indikerer virkningsevalueringen, at udgangspunktet i forhold til pædagogiske ledelseskompetencer også varierer en del fra skole til skole. Således er der blandt såvel modelskolerne som implementeringsskolerne eksempler på både god og mindre god pædagogisk ledelse. **At de pædagogiske ledere på implementeringsskolerne ikke har modtaget kompetenceudvikling i regi af FastholdelsesTaskforcen betyder ikke nødvendigvis, at de ikke udøver pædagogisk ledelse.** Desuden har mange pædagogiske ledere på implementeringsskolerne deltaget i lærernes kompetenceudvikling, hvilket udgør et godt grundlag for praksisnær sparring og støtte til lærerne i at anvende de nye metoder og redskaber. Opsummerende skal effektanalysens resultater ikke nødvendigvis læses sådan, at kompetenceudviklingen af de pædagogiske ledere på modelskolerne slet ingen effekt har, men måske snarere, at der også finder pædagogisk ledelse sted på implementeringsskolerne. I forlængelse heraf indikerer effekt- og virkningsevalueringen tilsammen, at de pædagogiske lederes deltagelse i lærernes kompetenceudvikling er (mindst) lige så virkningsfuld som selvstændig kompetenceudvikling af de pædagogiske ledere.

⁵³ I devalueringen af indsatsen målrettet det pædagogiske lederskab på modelskolerne konkluderes det netop, at kompetenceudviklingen af de pædagogiske ledere for de fleste skolers vedkommende har givet anledning til styrket refleksion om eget lederskab, og at de fleste ledere har justeret deres ledelsespraksis og afprøvet nye redskaber. Det er imidlertid kun pædagogiske ledere på et mindretal af modelskolerne, som har formået at arbejde systematisk med sparring, feedback, coaching og supervision, hvorfor indsatsen for de fleste modelskoler ikke har resulteret i et markant løft af det pædagogiske lederskab.

Endelig kan andre faktorer end pædagogisk ledelse bidrage til at forklare, hvorfor modelskoleindsatsen ikke har større effekt på fastholdelse end indsatsen på implementeringsskoler.

For det første peger evalueringen på, at det har stor positiv betydning for transfer, at lærere, som også arbejder sammen i hverdagen, deltager som gruppe. Lærernes fælles deltagelse udgør et godt grundlag for at integrere værktøjerne i afdelingens pædagogiske praksis frem for blot i den enkelte lærers praksis. I evalueringen er der eksempler på, at **en gruppe af engagerede lærere i fællesskab formår at drive indsatsen frem uden nævneværdig ledelsesopbakning** og engagement. Evaluator vurderer, at dette er en del af forklaringen på, at det parallelle fokus på ledelsesudvikling på modelskolerne ikke har givet udslag i større effekt end indsatsen på implementeringsskolerne.

For det andet viser tillægsevalueringen tydeligt, at FastholdelsesTaskforcens konsulenter har leveret omfattende og kvalificeret **implementeringsstøtte på modelskoler såvel som implementeringsskoler**. Således kan taskeforcen have påvirket transfermiljøet og implementering af indsatsen positivt og på den måde kompenseret for eventuelle mangler i pædagogisk ledelse på nogle implementeringsskoler.

Endelig bør det nævnes, at model- og implementeringsskolernes forskellige udgangspunkter i forhold til frafald ikke kan forklare, at der ikke er forskelle i effekten af de to delindsatser. Som tidligere beskrevet er modelskolerne udvalgt til at deltage i indsatsen på baggrund af særligt store udfordringer med frafald og en stor andel af elever i FastholdelsesTaskforcens målgruppe. De statistiske analyser tager imidlertid højde for forskelle i skolernes frafaldsfrekvens før indsatsen.

5.6.2 Ingen signifikante positive fastholdelseeffekter af Den Sproglige Dimension og Motivationspædagogik
Effektanalysen finder ingen tydelige indikationer på, at indsatsen med **Den Sproglige Dimension** har øget fastholdelsen af elever på de deltagende skoler signifikant. På baggrund af virkningsevalueringen af Den Sproglige Dimension konkluderes det, at fraværet af effekt sandsynligvis skyldes, at **indsatsen på flere punkter ikke er implementeret som tiltænk**. Dette udfoldes i værktøjsrapporten om Den Sproglige Dimension.

I modsætning til effektanalysen i værktøjsrapporten om **Motivationspædagogik** finder effektanalysen i nærværende slutevaluering ingen signifikant positiv effekt af Motivationspædagogik på fastholdelse. Begge effektanalyser er valide, og forklaringen skal sandsynligvis findes i, at de to analyser bygger på forskellige datagrundlag. Hvor effektanalysen i værktøjsrapporten er baseret på data fra implementeringsskolerne til og med 2015, bygger effektanalysen i slutevalueringen på data fra både model- og implementeringsskoler til og med 2016. Effektanalysen i nærværende slutevaluering finder indikationer på, at effekten af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats stiger i takt med at indsatsen implementeres på skolerne, men at den efter et vist punkt begynder at aftage igen. Dette kan være en del af forklaringen på, at analysen af Motivationspædagogik's effekt i den fulde indsatsperiode ikke finder en signifikant effekt. I den sammenhæng er det væsentligt, at Motivationspædagogik er den af de fire indsatser, som blev igangsat tidligst, og dermed også den indsats, som har været i gang i længst tid. Selvom der ikke er indsamlet tilstrækkelig kvalitativ empiri sent i indsatsperioden til at det kan bekræftes, giver den faldende effekt af Motivationspædagogik anledning til en opmærksomhed på ikke at slippe fokus på forankring efter indsatsens formelle afslutning.

Effektanalysen i modelskolerapporten viste ligesom værktøjsrapporten en signifikant positiv effekt af Motivationspædagogik. Men den indikerer også, at der er mindre effekt ved indsatser med to værktøjer end med indsatser med et enkelt værktøj. Dette kan også være en del af forklaringen på, at effektanalysen i slutevalueringen (som også inddrager modelskolerne) ikke finder en signifikant positiv effekt af Motivationspædagogik. Motivationspædagogik er nemlig det værktøj, der flest gange er implementeret i kombination med et andet værktøj på modelskolerne.

Endvidere er Motivationspædagogik i alle tilfælde implementeret som det første værktøj på de pågældende modelskoler. Det er muligt, at indsatsen med det værktøj, der er fulgt efter Motivationspædagogik, har taget en del af opmærksomheden og ressourcerne fra forankringsarbejdet med Motivationspædagogik. Denne overvejelse kan ikke bekræftes af virkningsevalueringen, da casebesøg på de pågældende skoler er gennemført kort tid efter at lærerne afsluttede forløbet i Motivationspædagogik og før/i opstarten af forløbet med det andet værktøj.

5.6.3 Signifikante positive effekter af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring

Effektanalysen i slutevalueringen såvel som i værktøjsrapporter og modelskolerapporten finder signifikante positive fastholdelseeffekter af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring. En del af forklaringen på, at disse værktøjer lader til at have større effekt på sigt end FastholdelsesTaskforcens øvrige værktøjer, kan være, at der er overlap mellem værktøjernes indhold og den pædagogik og didaktik, der fremhæves i aftaleteksten om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Således kan grundprincipper fra begge værktøjer genfindes i reformteksten (eksempelvis tydelige læringsmål og en helhedsorienteret tilgang til undervisningen).

Effektanalysen i nærværrede slutevaluering er baseret på frafaldsdata til og med 2016, dvs. halvandet år inde i reformen af erhvervsuddannelserne. De solide resultater om signifikante positive effekter af Progressiv Læring og Helhedsorienteret Undervisning (og fraværet af overbevisende tegn på effekt af de øvrige værktøjer) kan pege på visse synergieffekter mellem indholdet i reformen og de to værktøjer. Af den rundspørge, der er gennemført som led i tillægsevalueringen, fremgår det, at skoler med Helhedsorienteret Undervisning i højere grad end de øvrige skoler oplever, at reformen har haft en positiv indflydelse på implementering af indsatsen. Dette kan også være en mulig forklaring på den svindende effekt af Motivationspædagogik og fraværet af effekt af Den Sproglige Dimension. Synergi mellem reformen og FastholdelsesTaskforcens værktøjer har ikke været et selvstændigt fokusområde i virkningsevalueringen, hvorfor en mere detaljeret analyse ville kræve yderligere kvalitativ dataindsamling på et større antal skoler.

5.6.4 Ingen forskelle i effekter for målgruppen og øvrige elever

Målgruppen for FastholdelsesTaskforcens indsatser udgøres af unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund på erhvervsskolernes grundforløb. Effektanalysen viser imidlertid, at effekten af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats ikke varierer væsentligt på tværs af forskellige elevgrupper – indsatsen har signifikante positive effekter på både fastholdelse af målgruppen og på fastholdelse af øvrige elever.

Vores elevdata er ikke robuste nok til at forklare, hvorfor indsatsen ikke, som tiltænkt, har en særlig virkning for elever i målgruppen. Dog ved vi fra andre undersøgelser af indsatser målrettet lignende målgrupper, at det kan være svært at nå denne målgruppe, selv med fokuserede indsatser. Eksempelvis viste evalueringen af forsøg med modersmålsundervisning, at klassebaserede indsatser, herunder ekstra timer i dansk og undervisning i Almen Sprogforståelse, havde en signifikant effekt på dansksprogede elevers læsefærdigheder i dansk, mens der omvendt ikke kunne identificeres et særligt positivt udbytte for tosprogede elever eller elever med forældre uden en kompetencegivende uddannelse⁵⁴.

Ifølge forskningen på feltet er frafald et komplekst fænomen, og undervisningen er kun én ud af flere faktorer, som har betydning for, hvorvidt eleverne fastholdes på uddannelsen. I overensstemmelse med dette peger elever (og lærere) på tværs af skoler på, at også andre forhold, såsom gode elev-lærer relationer og fællesskabet på holdet er afgørende for elevernes motivation og lyst til at fortsætte på uddannelsen. Det er muligt, at sådanne forhold har særlig betydning for

⁵⁴ Andersen, S. C et al (2014): Indledende analyser af forsøg med modersmålsbaseret undervisning og Andersen, S. C et al. (2016): Increasing Instruction Time in School does Increase Learning. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States, doi: 10.1073/pnas. 1516686113.

de mest frafaldstruede elever. At der dette til trods er positive effekter af taskforcens indsats for målgruppen, er således positivt.

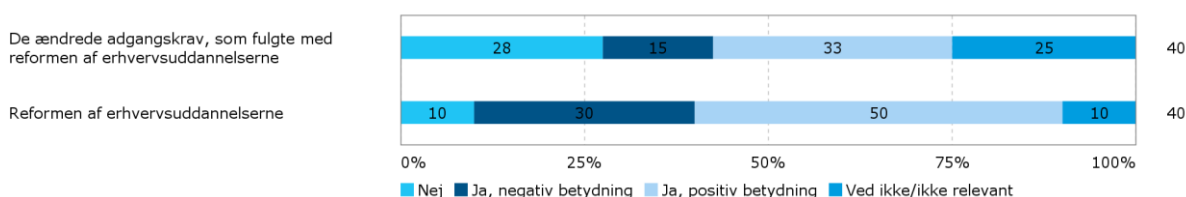
5.7 Erhvervsuddannelsesreformens betydning for implementering og forankring

Stort set alle de skoler, der har deltaget i virkningsevalueringen, nævner, at erhvervsuddannelsesreformen har påvirket skolernes arbejde med indsatsen. Det varierer imidlertid fra skole til skole, om de oplever påvirkningen som positiv eller negativ – eller begge dele. I dette afsnit udfoldes det, hvordan reformen mere konkret har påvirket skolernes arbejde med at implementere de pædagogiske værktøjer i deres praksis og med at realisere de ønskede mål. Afsnittet er baseret på casebesøg i såvel den oprindelige som den forlængede indsatsperiode og på en rundspørge blandt tovholdere om implementering og forankring.

5.7.1 Betydning for indholdsmæssig relevans af de pædagogiske redskaber

De ændrede adgangskrav, der følger med reformen, medfører ændringer i elevgrundlaget. Det forventes at betyde, at en del af de elever, der tidligere havde den største risiko for frafald, og som udgør en særlig målgruppe for FastholdelsesTaskforcen, ikke optages. En hypotese kunne således være, at indholdet af de pædagogiske værktøjer er mindre relevant med det ændrede elevgrundlag. Subgruppeanalyserne i effektevalueringen finder imidlertid ingen entydige indikationer på, at taskforcens samlede indsats har større effekt for taskforcens målgruppe end for erhvervsskoleelever generelt. Subgruppeanalysen i værktøjsrapporten om Progressiv Læring peger dog på, at dette værktøj har større effekt for taskforcens målgruppe. Af virkningsevalueringerne af de enkelte værktøjer fremgår det, at nogle lærere og ledere oplever, at de pædagogiske værktøjer er mindre anvendelige over for en fagligt svag målgruppe, mens andre oplever det modsatte. Andre igen påpeger, at redskaberne er almengyldige uanset elevgruppen. Dette mønster understøttes af en rundspørge. Som det fremgår af figuren nedenfor, er der stor variation i tovholderne svar. Lidt under en tredjedel af tovholderne svarer, at de ændrede adgangskrav, som fulgte med reformen, ingen betydning har for implementering af indsatsen, mens lidt over en tredjedel mener, at reformen har haft en positiv betydning. En lidt mindre gruppe (15 pct.) mener, at reformen har haft en negativ betydning og en fjerdedel ved det ikke. Samlet set, er der således ikke noget, der tyder på, at de ændrede adgangskrav (og det ændrede elevgrundlag) har haft en systematisk påvirkning på relevansen af de pædagogiske værktøjer og på realisering af de langsigtede mål.

Figur 5-8: Tovholderne oplevede udbytte af forankrings- og revitaliseringsaktiviteterne



Note: N=40. Spørgsmålsformuleringen lød: Har følgende faktorer haft betydning for implementering og forankring af det pædagogiske redskab på skolen?

5.7.2 Betydning for indsatsimplementering

Ovenstående figur viser, at langt de fleste tovholdere oplever, at erhvervsuddannelsesreformen har haft en betydning for implementeringen af indsatsen. Dog **varierer det fra skole til skole, om de vurderer, at reformen samlet set har haft en positiv eller negativ indflydelse.** Mens halvdelen af tovholderne oplever, at reformen har haft en positiv betydning, oplever lidt under halvdelen, at reformen har haft en negativ betydning.

De lærere og ledere, som peger på, at reformen har udgjort en **drivkraft**, oplever, at den viden, som de har opnået i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbene, 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 undervisningsmate-

rialer. Lærerne 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 nyerhvervede viden fra kompetenceudviklingsforløbene i deres pædagogiske praksis. Endvidere er der på nogle skoler en oplevelse af, at uddannelseslederne med reformen i højere grad skal prioritere den pædagogiske ledelse tæt på lærerne. Også dette antages at fremme implementering af de pædagogiske værktøjer i skolernes pædagogiske og didaktiske praksis.

Endelig er der særligt blandt de skoler, der har arbejdet med **Helhedsorienteret Undervisning, en oplevelse af, at reformen er understøttende for implementeringen af indsatsen**, fordi netop helhedsorientering udgør et bærende element i reformen. Reformen bidrager således til øget motivation for at deltage i kompetenceudviklingen og for at implementere og udbrede viden om Helhedsorienteret Undervisning. Derudover bidrager reformens fokus på helhedsorientering også til, at lærerne i højere grad fravælger en privatpraktiserende pædagogisk praksis. Dette er ikke mindst af stor betydning for, at den kollegiale supervision og sparring kommer til at fungere.

De nye rammer og strukturer, der følger med reformen, har imidlertid også skabt en øget usikkerhed og forvirring blandt lærerne, som ifølge ledere og lærere har udgjort en **barriere** for implementeringen. Usikkerheden består blandt andet i, at skolerne har været nødt til at reducere medarbejderstaben som følge af det faldende optag. Det er evaluators vurdering, at usikkerheden omkring skolernes økonomi på kort sigt har været hæmmende for lærernes motivation og for ledernes mulighed for at rykke tættere på lærernes pædagogiske praksis. Lærere og ledere fortæller også, at reformen har betydet, at lærerne er blevet mere pressede på tid, og at det har udgjort en barriere i forhold til at få tid til eksempelvis kollegial sparring og supervision. I de casebesøg, der er gennemført i skoleåret før reformen, knytter lærerne problemstillingen med manglende tid til de nye arbejdstidsregler, som trådte i kraft i august 2014⁵⁵. I de senere casebesøg peger lærerne ikke på de nye arbejdstidsregler som hæmmende for implementeringen i nævneværdig grad.

Endelig har både forberedelse og implementeringen af reformen krævet ledelsens tid og fokus, hvilket har haft den konsekvens, at der for de pædagogiske ledere har været mindre opmærksomhed på og tid til implementeringsopgaven i forbindelse med samarbejdet med Fastholdelses-Taskforcen.

Evalueringen giver således et billede af, at erhvervsuddannelsesreformen både 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 vurdering af nettoeffekten. Der er tale om komplekse sammenhænge, hvor "nettoeffekten" kan være forskellig på tværs af skoler og afdelinger. Det forhold, at effektanalysen viser, at effekten er større umiddelbart efter reformens ikrafttrædelse sammenlignet med det første halve år i indsatsperioden (første halvår af 2014) og igen flader ud et års tid efter reformens ikrafttrædelse, kan være et udtryk for, at reformen har haft en positiv betydning for implementeringen af indsatsen. At effekten bliver større fra andet halvår af 2015, kan dog også skyldes, at det særligt har været i tiden op til reformens ikrafttrædelse, at arbejdet med reformen har udgjort en hæmmende faktor, og at det herefter i højere grad har været muligt at realisere den ønskede effekt. Endelig kan udviklingen i effekt også skyldes andre forhold, som har ændret sig over tid, hvorfor denne udvikling ikke nødvendigvis kan tilskrives erhvervsuddannelsesreformen.

⁵⁵ Se midtvejsevaluering af FastholdelsesTaskforce, marts 2015

6. KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVERING

I dette afsluttende kapitel sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner fra nærværende evaluering af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats, som 47 af de 89 danske erhvervsskoler har deltaget i i perioden 2013-2017.

Afsnit 6.1 indeholder evalueringens væsentligste konklusioner om fastholdelseeffekter og faktorer, der betinger de observerede effekter. Afsnit 6.2 indeholder en perspektivering med anbefalinger rettet mod det ministerielle niveau og institutionsniveauet.

6.1 Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen påbegyndte i 2013 og 2014 samarbejdet med de 47 skoler om forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløb i taskforcens pædagogiske værktøjer Motivationspædagogik, Helhedsorienteret Undervisning, Progressiv Læring og Den Sproglige Dimension. Værktøjerne er rettet mod lærere på grundforløbene. På modelskolerne påbegyndte udvalgte pædagogiske ledere desuden kompetenceudvikling i pædagogisk ledelse.

For de 38 implementeringsskoler har forløbene i store træk været ens og haft en varighed på ca. 12 måneder (dog 6 måneder for skoler, som har implementeret Den Sproglige Dimension). På de ni modelskoler er indsatsen løbet over 2-2½ år. I alt har cirka 875 lærere, tovholdere og ledere fra de 47 skoler deltaget i kompetenceudviklingen i de pædagogiske værktøjer, og 47 ledere fra modelskolerne har deltaget i kompetenceudviklingen i pædagogisk ledelse.

FastholdelsesTaskforcens indsatser øger elevernes fastholdelse

Effektevalueringen viser, at FastholdelsesTaskforcens indsatser på de deltagende skoler samlet set har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever inden for de første 90 dage af grundforløbet. Opgjort i procent svarer det til, at den samlede indsats har øget sandsynligheden for fastholdelse for en elev i taskforcens målgruppe med mellem 4 og 6 procent, når fastholdelsen måles gennem frafald uden omvalg, og mellem 5 og 9 procent, når fastholdelsen måles gennem det samlede frafald. Evaluatoren understreger, at disse beregninger af effektstørrelsen er behæftet med en del usikkerhed, og udelukkende bør bruges til at give en *indikation* af effektstørrelsen.

Skelnes der mellem modelskoler og implementeringsskoler viser analysen, at de to indsatstyper har samme effekt på fastholdelsen. En mulig forklaring på dette kan være, at der udøves pædagogisk ledelse i relation til indsatsen på både model- og implementeringsskoler. Virkningsevalueringen finder ingen tegn på, at de pædagogiske ledere på modelskolerne understøtter lærerne i at implementere indsatsen i større eller mindre grad end på implementeringsskolerne.

Analysen af de forskellige pædagogiske værktøjers effekt indikerer, at der er signifikante positive fastholdelseeffekter af Helhedsorienteret Undervisning og Progressiv Læring. Til gengæld finder analysen ingen tydelige tegn på en signifikant positiv effekt af Motivationspædagogik og Den Sproglige Dimension.

Endvidere finder den tværgående effektanalyse i nærværende slutevaluering ingen tegn på, at den samlede indsats har differentierede effekter for forskellige grupper af elever. De værktøjs-specifikke effektanalyser indikerer dog, at indsatsen med Progressiv Læring har større effekt for elever i taskforcens målgruppe end erhvervsskoleelever generelt. Helhedsorienteret Undervisning har derimod samme effekt for alle erhvervsskoleelever uanset forudsætninger⁵⁶.

Endelig viser analyseresultaterne, at effekten af den samlede indsats er større i 2015 og 2016 sammenlignet med 2014. Når effekten brydes op på halvår, er det særligt umiddelbart efter er-

⁵⁶ De værktøjsspecifikke rapporter kan downloades fra www.fahot.dk.

hvervsuddannelsesreformens ikrafttrædelse, at effekten er større end det første halve år af indsatsperioden. Et års tid efter reformens ikrafttrædelse flader effekten en smule ud igen. Virkningsevalueringen indikerer, at reformen hverken har været entydigt hæmmende eller fremmende, men at den sandsynligvis har haft forskellig betydning fra skole til skole.

De signifikante positive fastholdelseeffekter kan tilskrives indsatsen

Evalueringen viser, at hovedparten af skolerne omtrent halvvejs inde i indsatsperioden var godt i gang med at implementere indsatsen, herunder at integrere de pædagogiske værktøjer i skolerne pædagogiske praksis. Ved afslutningen af indsatsperioden er der fundet tegn på, at skolerne også arbejder videre med at implementere og forankre indsatsen på længere sigt. Endelig indikerer rundspørgen blandt tovholderne, at indsatsen på flertallet af skoler har medvirket til, at undervisningens kvalitet er løftet, og at lærerne i højere grad kan motivere en differentieret målgruppe.

Opsummerende vurderer evaluatoren på baggrund af virkningsevalueringen, at de forventede sammenhænge mellem aktiviteter, outputs og resultater kan genfindes på hovedparten af skolerne, og at de fundne fastholdelseeffekter derfor med stor sandsynlighed kan tilskrives indsatsen.

Faktorer, der forklarer de fundne fastholdelseeffekter

Sammenfattende vurderes det på tværs af skoler, at følgende transferfaktorer på individniveau, uddannelsesniveau (dvs. knyttet til kompetenceudviklingen) og organisatorisk niveau, har været afgørende for lærernes og ledernes omsætning af ny viden fra kompetenceudviklingen i praksis:

- At lærerne og de pædagogiske ledere er motiverede for at deltage i kompetenceudviklingen og efterfølgende anvende værktøjerne i deres praksis. Skoler, der lykkes med at skabe motivation blandt lærere og pædagogiske ledere allerede i forberedelsesfasen, bl.a. igennem klar information om og rammesætning af indsatsen, har allerede inden kompetenceforløbets påbegyndelse skabt et gunstigt afsæt for omsætning af ny viden og dermed ændring af den pædagogiske praksis.
- At skolen deltager i kompetenceudvikling i de pædagogiske værktøjer med en gruppe af lærere og ledere, som arbejder sammen i hverdagen. Dette skaber et godt grundlag for et fælles sprog og en fælles retning samt de pædagogiske lederes mulighed for at udøve praksisnær pædagogisk ledelse, og fremmer dermed et godt transferklima, hvor nye metoder og værktøjer integreres i den pædagogiske praksis på afdelingen/skolen frem for blot i den enkelte lærers praksis.
- At kompetenceudviklingen er praksisnær, herunder at specialisterne har viden om erhvervsskoler og elevgruppen. Dette støtter lærerne i at omsætte den ny viden i deres praksis. Vekselvirkningen mellem seminarer og træning i praksis er ligeledes et virkningsfuldt element.
- At der er et vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring. Det fremmer især implementering, hvis ledelsesopbakningen både kommer til udtryk som ressourcer og rammer til udvikling og fælles forberedelse, og som de pædagogiske lederes synlige engagement i indsatsen.

6.2 Perspektivering

Evalueringen giver grundlag for anbefalinger, der har fokus på, hvordan det fremadrettede arbejde med de pædagogiske værktøjer og lignende redskaber på erhvervsskolerne kan gribes an.

Der sondres nedenfor mellem to typer af anbefalinger. For det første er der formuleret en række anbefalinger, der retter sig mod Undervisningsministeriet generelt og læringskonsulenterne specifikt. Det er vurderingen, at disse anbefalinger kan have relevans for tilsvarende initiativer

iværksat af ministeriet. For det andet anbefalinger til, hvordan erhvervsskolerne i almindelighed kan arbejde med at skabe transfer og dermed styrke effekten af ressourcer anvendt på kompetenceudvikling.

Anbefalingerne tager ikke udelukkende afsæt i nærværende slutevaluering, men er baseret på det samlede evalueringsmateriale, der er tilvejebragt i det mere end treårige evalueringsforløb.

Anbefalinger rettet mod Undervisningsministeriet og ministeriets læringskonsulenter

- **Videreudvikling af virkningsfulde indsatser, der understøtter EUD-reformen.** De positive fastholdelseeffekter for særligt Progressiv Læring og Helhedsorienteret Undervisning er perspektivrige af flere grunde. For det første er de positive fastholdelseeffekter for de to pædagogiske værktøjer i sig selv bemærkelsesværdige i en sektor, hvor der de seneste ti år har været et massivt fokus på at styrke fastholdelsen. At effekterne af Progressiv Læring er særligt store for målgruppen, er ligeledes en væsentlig indsigt. For det andet indgår disse to pædagogiske værktøjer som elementer i reformen af erhvervsuddannelserne. Med henblik på at styrke grundlaget for det videre arbejde med implementeringen af reformen, synes der således at være et potentiale i at undersøge, om der er mulighed for at opnå endnu mere præcis viden om, hvad det virkningsfulde ved de to redskaber er, samt hvordan der kan arbejdes med at udmønte de to pædagogiske redskaber i erhvervsskolernes pædagogiske praksis.
- **Få centrale mål.** FastholdelsesTaskforcen har lagt stor vægt på at formulere specifikke succesmål for skolernes arbejde med indsatsen. Disse er forankret i samarbejdsaftalen med skolerne. Evalueringen viser, at hverken model- eller implementeringsskoler i særlig høj grad orienterer sig mod samarbejdsaftalens fastsatte mål. Eksempelvis er det kun undtagelsesvis, at skolerne præcist opgør, i hvilken grad de har realiseret målet om en styrket fastholdelse på 25 pct. for elever, der har modtaget undervisning af lærere, der har deltaget i kompetenceudvikling. Evaluator foreslår på den baggrund, at ministeriet har fokus på at støtte skolernes ledelser i at fastholde et tydeligt målhierarki samt gennemføre en prioriteret målopfølgning på de mest centrale mål om fastholdelse (eller andre for skolen helt centrale mål).
- **Fokus på forberedelsesfasen.** Evalueringen viser, at en del lærere påbegyndte kompetenceudviklingsforløbet uden eller med mangelfuld information om formål og indhold samt forudgående refleksion over egne læringsmål. Dette reducerer lærernes motivation og kan påvirke udbyttet af kompetenceudviklingen negativt. Det foreslås på den baggrund i forhold til lignende indsatser at prioritere forberedelsesfasen endnu højere. I denne sammenhæng vil det være relevant, at konsulenterne foretager en vurdering af skolens transferklima og behov for støtte.
- **Differentierede støtteindsatser før, under og efter.** Evalueringen viser, at skolernes transferklima og ledelsesmæssige opbakning til indsatsen er en afgørende faktor for implementering og forankring. Dette forhold har samtidig betydning for, hvilket behov skolerne har for processtøtte og dermed for deres oplevelse af udbyttet af selvevalueringer og sparring med taskforcen. Jo bedre transferklima og jo bedre pædagogiske lederskab, jo mindre processtøtte har skolerne brug for. Disse skoler har snarere brug for opbakning og fleksibilitet. Det anbefales, at de nationale konsulentressourcer prioriteres på baggrund af en behovsvurdering, således at de skoler, der har størst behov, får mest støtte.
- **Tæt og løbende samarbejde mellem læringskonsulenter og skoler.** Analysen af FastholdelsesTaskforcens implementerings- og forankringsstøtte viser, at langt de fleste skoler har en god relation til taskforcen og oplever samarbejdet som konstruktivt. Den løbende dialog bidrager især til rammesætning af og sammenhæng i indsatsen og sikrer en høj kvalitet. Med henblik på at opbygge en god og ligeværdig relation til læringskonsulenterne er det i lignende indsatser vigtigt, at skolerne gennem hele forløbet har den samme kontaktperson

fra ministeriet. Dette er med til at sikre, at læringskonsulenterne opbygger et godt kendskab til skolen, og på den baggrund har mulighed for at give mere målrettet sparring, der opleves som understøttende frem for kontrollerende.

Anbefalinger om transfer rettet mod skolerne

- **Inddragelse og formidling.** Det er afgørende for deltagernes motivation, at den forestående indsats opleves som nødvendig og meningsfuld. Evalueringen viser, at mange skoler ikke har prioriteret inddragelsen af repræsentanter for de involverede medarbejdergrupper tilstrækkeligt. Det foreslås på denne baggrund, at skolerne i forbindelse med store kompetenceudviklingsindsatser (eller andre store forandringsprojekter) arbejder mere systematisk med inddragelse og formidling. Inddragelse og formidling skal blandt andet sikre, at den enkelte lærer selv eller i samarbejde med nærmeste leder kan formulere egne læringsmål.
- **Vedvarende strategisk ledelsesfokus.** Evalueringen viser, at varige ændringer af lærernes pædagogiske praksis er en langvarig proces, der forudsætter et vedvarende ledelsesfokus på implementering og forandring. Evaluator vurderer i denne sammenhæng, at ledelsen bør have et vedvarende fokus på opfølgning på 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 lærerne får støtte til at omsætte ny viden i praksis og ikke selv skal finde løsninger på de udfordringer, den enkelte lærer møder. I den sammenhæng peger evalueringen på, at involvering af de pædagogiske ledere i lærernes kompetenceudvikling er (mindst) lige så virkningsfuldt i forhold til at sikre et vedvarende ledelsesfokus som selvstændig kompetenceudvikling af de pædagogiske ledere. Derudover er organisatoriske støttestrukturer i form af eksempelvis faste mødestrukturer eller fælles koncepter for observation og feedback væsentlige, såfremt disse også løbende er genstand for afprøvning og udvikling.
- **Udvikling og drift skal hænge sammen.** De skoler, som har deltaget med alle afdelingens lærere, tillægger det stor værdi, at lærerne har deltaget i kompetenceudviklingen som gruppe. Det har givet et fælles sprog og mulighed for at sparre med hinanden løbende, hvilket vurderes at være fremmende for implementeringen af konkrete redskaber. Det er imidlertid en stor planlægningsopgave at gennemføre kompetenceudvikling for en stor gruppe lærere. Samtidig kan det påvirke undervisningen negativt, hvis en stor gruppe af skolens lærere over en længere periode tages ud af undervisningen for at deltage i kompetenceudvikling. Det foreslås på denne baggrund, at der tænkes i forskudte forløb, således at de dele af kompetenceudviklingen, der ikke foregår på skolen, foregår i flere og mindre grupper. Såfremt kompetenceudviklingen udbydes eksternt med deltagelse af flere skoler, er det vurderingen, at dette ikke indebærer ekstraudgifter. Dette kan desuden åbne mulighed for, at den enkelte medarbejder oplever større fleksibilitet i forhold til, hvornår konkrete aktiviteter ligger. Det forhold, at kompetenceudviklingen i kraft af de forskudte forløb strækker sig over en længere periode, kan bidrage positivt til forankringen på skolen.
- **Transfer tager tid.** Evalueringen viser, at det er en generel udfordring for skolerne at prioritere den nødvendige tid til indsatsen. Det er afgørende, at ledelsen har et vedvarende fokus på indsatsen og et klart bud på, hvordan der frigøres de fornødne ressourcer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet. Ellers er der risiko for, at indsatsen i stedet blot bliver en tidsrøver, der ikke giver det forventede udbytte. Evaluator foreslår derfor, at skolens ledelse løbende vurderer, om der er afsat den fornødne tid, og om rammerne for implementeringen er hensigtsmæssige. Hvis dette ikke er tilfældet, bør ledelsen skabe klarhed herom. Dette forudsætter blandt andet, at de strategiske ledelser evner at foretage nødvendige prioriteringer og samtidig har en tålmodighed i forhold til realiseringen af de langsigtede resultater og effekter.

BILAG 1 – TEKNISK BILAG OM EFFEKTANALYSE AF FAST- HOLDELSESTASKFORCENS SAMLEDE INDSATS

Dokumenttype
Teknisk bilag

Dato
April 2017

EVALUERING AF FASTHOLDELSES- TASKFORCE

EFFEKTANALYSE AF DEN SAMLEDE IND- SATS

1. OM ANALYSEN

Rambøll har gennemført en statistisk analyse af, hvilken effekt FastholdelsesTaskforcen har på elevernes samlede frafald og frafald uden omvalg. Navnlige fokuserer følgende bilagsnotat på det analytiske design for estimering af effekten af FastholdelsesTaskforcens indsatser samlet og opdelt på de pædagogiske redskaber på samtlige deltagerskoler.

2. DATAGRUNDLAG

Analysen er udarbejdet på baggrund af følgende data:

- 1) Udtræk fra EASY-databasen – erhvervsskolernes administrative system
- 2) Registerdata fra Danmarks Statistik

2.1.1.1 Udtræk fra EASY

Styrelsen for It og Læring (STIL) har stillet data fra erhvervsskolernes database EASY (fremover benævnt som EASY) til rådighed for Rambøll. Data består af et samlet udtræk, der dækker over samtlige elever, der påbegyndte et grundforløb på en erhvervsskole i perioden 01. juli 2012 til 01. oktober 2016⁵⁷. Her er der tale om elever, der både har deltaget og ikke-deltaget i indsatsen. Dataudtrækket gør det muligt at følge gennemførelsen af grundforløbene til og med den 8. januar 2017.

Databasen indeholder en række oplysninger om samtlige grundforløb på de danske erhvervsskoler:

- Start- og slutdato
- Uddannelse (CØSA-koder)
- Status for uddannelsesforløbet (gennemført eller afbrudt)
- Årsag til afbrud

2.1.1.2 Registerdata fra Danmarks Statistik

Til analysen har vi indhentet oplysninger fra en række registre i Danmarks Statistik. Disse data er anvendt til at identificere baggrundskarakteristika for både elever i indsats- og kontrolgruppen samt deres forældre. Følgende registre indgår i datagrundlaget:

Tabel 3: Oversigt over anvendte registre fra Danmarks Statistik

Register	Indhold
Befolkningsregistret	Alder, køn, herkomst, oprindelsesland
Grundskolekarakterer	Karakterer fra folkeskolens afgangsprøve
Elevregistret	Oplysninger om samtlige uddannelsesforløb for eleven Oplysninger om forældrenes fuldførte uddannelsesforløb – har eleven en forælder, der har taget en erhvervsuddannelse
DREAM	Oplysninger om forsørgelse (modtagelse af ydelser)
Kriminalstatistik – afgørelser	Dømt for kriminalitet
Uddannelse	Højeste fuldførte uddannelse (forældre)
Indkomster	Bruttoindkomst, lønindkomst, socioøkonomisk status (forældre)

2.2 Anvendte definitioner og afgrænsninger

2.2.1 Definition af frafald

Data fra EASY indeholder oplysninger om, hvorvidt en elev har afbrudt eller gennemført uddannelsesforløbet (eller i gang ved afskæringstidspunktet den 8. januar 2017). Data indeholder endvidere oplysninger om årsagen til afbrydelsen.

⁵⁷ Dataudtrækket er indhentet primo februar 2017.

En udfordring ved EASY-data er, at skolerne ikke har ens praksis i forhold til registrering af afgangsårsagen. Størstedelen af skolerne registrerer således kun en afgangsårsag (den seneste) for samtlige forløb inden for en given indgang/hovedområde pr. elev. Dette medfører, at vi for elever, som har påbegyndt samme grundforløb (indgang/hovedområde) på samme erhvervsskole flere gange, kun kender afgangsårsag for det seneste forløb. Hvis fx det seneste forløb er gennemført, registreres samtlige tidligere afbrudte forsøg også som gennemført.

Vi løser dette problem ved hjælp af følgende tiltag:

- hvis et forløb er efterfulgt af et nyt forløb med samme afgangsårsag (gennemført) inden for samme skole og indgang/hovedområde, ændres afgangsårsagen til "*Udmeldt (fortsætter uddannelsen på samme skole efter mere end 14 dage)*"
- øvrige afgangsårsager (afbrud) rettes ikke

Denne korrigerede afgangsårsag danner, sammen med start- og slutdato, grundlaget for oprettelsen af den første udfaldsvariabel, *samlet frafald*. Vi definerer samlet frafald som uddannelsesforløb, der slutter inden for de første tre måneder, og ikke ender med en korrigeret afgangsårsag "gennemført".

Overordnet er vi interesserede i at skelne imellem reel frafald, hvor eleven falder helt fra, og omvalg til en anden uddannelse. På grund af ovenstående udfordring med data er det ikke muligt at opgøre omvalg direkte ud fra afgangsårsagen. I stedet for anvender vi oplysninger om elevernes øvrige erhvervsskoleforløb. På baggrund af disse oplysninger kan vi se, om en elev, kort efter et afbrud, går i gang med et nyt grundforløb.

Vi kan på den måde opdele det samlede frafald på omvalg eller frafald som ikke skyldes omvalg (betegnes "frafald – uden omvalg"). Praktisk set følger vi eleverne 90 dage efter et afbrudt forløb. Hvis de inden for disse 90 dage starter på et nyt uddannelsesforløb, er der tale om omvalg. Denne definition er således næsten ens med definitionen for afbrud uden omvalg i Undervisningsministeriets forløbsstatistik på erhvervsuddannelsesområdet. Den eneste forskel er, at vores mål følger eleverne op til tre måneder efter et afbrud, mens forløbsstatistikken anvender en opfølgingsperiode på op til seks måneder⁵⁸. Fordelen af vores definition er, at den medfører en mindre dataforsinkelse.

Der er en række begrænsninger forbundet med dette mål af frafald uden omvalg:

- Der er udelukkende tale om omvalg til et grundforløb på erhvervsskoler, dvs. omvalg til andre uddannelser (fx HF) indgår ikke.
- Vi skal kunne følge eleverne i op til tre måneder efter et afbrud, som kan ske inden for de tre første måneder af grundforløbet. Samlet set skal vi derfor kunne følge eleverne mindst seks måneder fra påbegyndelsestidspunktet. Dette medfører, at det grundforløb, som påbegyndes fra og med 12. juli 2016 og afbrydes inden for de første tre måneder, ikke kan følges op på i hele perioden (statistisk kaldes disse forløb censurerede), således at vi ikke har et sikkert kendskab til deres omvalgsstatus.

Derfor er frafald uden omvalg et mindre konsistent analysemål end det samlede frafald. I analysen har vi derfor valgt at se på både det samlede frafald og frafald uden omvalg.

2.2.2 Afgrænsninger af forløb

Registrering af grundforløbselever i EASY har primært et administrativt formål. Anvendelse af dette data til analysearbejde kræver derfor en indledende datarens og -afgrænsning.

⁵⁸ Dehn, K. (11. januar 2013). *Spørgsmål og svar*. UNI•C Statistik & Analyse. Hentet fra: <http://www.admsys.uni-c.dk/~media/ADMSYS/EASY%20A/Dokumenter/Skrivelser%20fra%20MBU/Statistik/FAQ.pdf>

Den første udfordring i EASY er, at en person kan have flere registrerede forløb (*hold*), som enten helt eller delvist overlapper i tid. Den første del af den nødvendige datarens består derfor af håndtering af dubletter og overlappende aktiviteter.

Boks 1 giver en detaljeret og kronologisk gennemgang af de foretagende trin og prioriteringer i datarens. Da alle disse trin er konsistente for indsats- og kontrolgruppen, vurderer vi ikke, at datarens kan medføre en bias i forhold til de estimerede effekter.

Boks 1: Detaljeret beskrivelse af den trinvis håndtering af dubletter og overlappende forløb

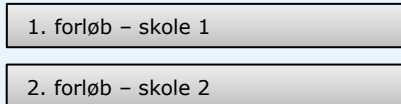
1. Sortering af dubletter på hhv. start- og slutdato inden for samme skole:



Hvis to forløb har samme start- eller slutdato, vælges det længste forløb. Hvis mindst et af forløbene er på et indsatshold, beholdes:

- den tidligste dato for første seminar for indsatshold
- den højeste andel lærere som har deltaget i seminaret

2. Sortering af dubletter på hhv. start- og slutdato på tværs af skoler:



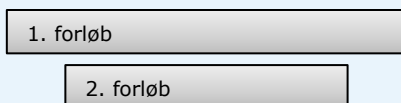
Knap 500 par af forløb er helt ens ift. start- og slutdato, men er registreret på to forskellige skoler. I ca. 85-90 pct. af tilfældene er der tale om dobbeltregistrering af forløb på Aarhus TECH og VIA College. I disse tilfælde prioriteres følgende forløb:

- forløb på indsatskoler og indsatshold
- forløb på tekniske skoler frem for professionshøjskoler

Hvis begge forløb er på samme indgang/hovedområde, og mindst et af forløbene er på et indsatshold, beholdes:

- den tidligste dato for første seminar for indsatshold
- den højeste andel lærere som har deltaget i seminaret

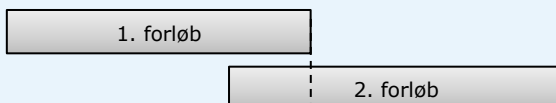
3. Et forløb ligger fuldstændigt inden for samme periode som et andet:



Hvis et forløb starter efter og slutter før det forudgående forløb, beholdes det længste forløb. Hvis begge forløb er inden for samme skole og indgang/hovedområde, og mindst et af forløbene er på et indsatshold, beholdes:

- den tidligste dato for første seminar for indsatshold
- den højeste andel lærere som har deltaget i seminaret

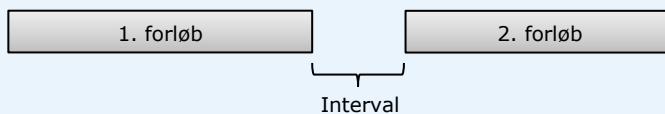
4. Delvis overlap mellem forløb:



Hvis et nyt forløb starter, før det seneste forløb er afsluttet, men slutter efter det seneste forløb, bliver de enten lagt sammen eller afgrænset på baggrund af følgende kriterier:

- Hvis begge forløb er inden for samme skole og indgang/hovedområde, lægges de to forløb sammen og den oprindelige grundforløbstype beholdes.
Hvis mindst et af disse forløb er på et indsatshold, beholdes:
 - den tidligste dato for første seminar for indsatshold
 - den højeste andel lærere som har deltaget seminaret
- Hvis forløbene er knyttet til forskellige skoler eller indgange/hovedområder, afgrænses det senest påbegyndte forløb, således at:
 - startdato sættes til slutdato for det forhenværende forløb plus 1 dag
 - begge forløb markeres som hhv. før og efter omvalg.

5. Ingen overlap mellem forløb



Hvis to efterfølgende forløb ikke overlapper hinanden, beregnes intervallet mellem de to forløb:

- Hvis intervallet er op til 14 dage, og begge forløb er indenfor samme indgang/hovedområde og skole, lægges de sammen således, at der beholdes:
 - den tidligste startdato, seneste slutdato og den oprindelige grundforløbstype
 - den tidligste dato for første seminar for indsatshold
 - den højeste andel lærere som har deltaget seminaret
- Hvis intervallet er op til 90 dage, og de to forløb er knyttet til forskellige indgange og/eller skoler, eller hvis begge forløb er indenfor samme indgang og skole, men med et interval mellem 15 og 90 dage:
 - markeres begge forløb som hhv. før og efter omvalg med pause.
- Hvis intervallet er op til 40 dage, og begge forløb er indenfor samme indgang/hovedområde samt den første ender med afgangsårsag 40 (*Grundforløb 1 fuldført*), og den nye grundforløbstype er *Grundforløb 2*, lægges to forløb sammen således, at der beholdes:
 - den tidligste startdato, seneste slutdato og den oprindelige grundforløbstype
 - den tidligste dato for første seminar for indsatshold
 - den højeste andel lærere som har deltaget seminaret

Uddannelsesforløb, som starter inden for 14 dage efter et afbrudt forløb på samme indgang/hovedområde men på en anden skole, fjernes fra analysepopulationen. Dette skyldes, at vi betragter de to forløb som et skoleskift. Det andet forløb er derfor blot en fortsættelse af det første forløb.

2.2.3 Definition af indsatsen

Eleverne i indsatsgruppen er identificeret på baggrund af holdnumre i EASY. Holdnumre for samtlige nyoprettede hold i 2014, 2015 og 2016 med undervisere, som har deltaget i kompetenceudviklingen, er indsamlet fra de 41 deltagende skoler, her af er 9 modelskoler og 32 implementeringskoler. For hver af disse hold har vi indsamlet oplysninger om antal undervisere, som hhv. deltager og ikke-deltager i kompetenceudviklingen samt dato for det første seminar.

For at sikre at alle elever på deltagerhold er påvirket af indsatsen, beholder vi kun elever, som påbegynder deres uddannelse efter den første seminardato. I modsætningen til de første rapporter, er der ikke opsat et kriterium for andelen af undervisere, der har deltaget i kompetenceudviklingen. Dette er gjort for at undgå at miste et større antal elever på enkelte skoler. Andelen af undervisere på et givet hold, der deltager i kompetenceudviklingen, undersøges nærmere i subgruppeanalyserne.

For at undersøge effektforskelle som følge af implementeringstiden fra start af kompetenceudviklingen (første seminar) til at indsatsen rulles ud på skolerne, skelner vi i subgruppeanalyserne mellem elever, hvis undervisere har påbegyndt kompetenceudviklingen 0-3 måneder, 3-6 måneder, 6-9 måneder, 9-12 måneder og 12-15 måneder, inden eleverne starter på grundforløbet.

De deltager-skoler som ikke viderefører indsatsen, efter at have deltaget oprindeligt, udgår af analysen fra det år, hvor de ikke fortsætter indsatsen. Dette skyldes, at nye elever kan indirekte påvirkes af en afsluttet indsats gennem de erfaringer, der er opsamlet på skolerne.

Tabel 4 giver et overblik over, hvilke skoler, der deltager i indsatsen i år 2014, 2015 og 2016 og hvilke pædagogiske redskaber de har arbejdet med.

Tabel 4: Oversigt over pædagogiske redskaber på skoler som deltager i indsatsen, 2014-2016

	2014	2015	2016
Business College Syd	-	HU	HU
Dalum Landbrugsskole	-	-	SD
Diakonissestiftelsens Social- og Sundhedsskol	-	-	SD
Erhvervsskolen Nordsjælland	-	-	HU
EUC Lillebælt	MP	-	MP
EUC Nordvest	-	HU	HU
EUC Nordvestsjælland	MP	MP	MP
EUC Sjælland	HU	HU	HU
EUC Syd	-	SD	SD
Handelsgymnasiet Vestfyn	MP	MP & HU	MP & HU
HANSENBERG	-	PL	-
Herningsholm Erhvervsskole	-	PL	PL
IBC International Business College	-	SD	SD
Knord	-	-	HU
Köld College	-	HU	-
Skolen for Klinikassistenter i København	-	PL	PL
Learnmark Horsens	-	PL	-
Mercantec	MP	-	MP
NEXT UDDANNELSE KØBENHAVN	-	-	SD
Niels Brock - Copenhagen Business College	-	-	PL
Randers Social- og Sundhedsskole	MP	MP & HU	MP & HU
Roskilde Tekniske Skole	-	MP & PL	MP & PL
Rybners	-	PL	PL
Selandia – Center for Erhvervsrettet Uddannelse	MP	MP & HU	MP & HU
Skive Handelsskole	-	PL	PL
Skive Tekniske Skole	-	SD	-
Social- og Sundhedsskolen Fyn	-	-	HU
Social -og Sundhedsskolen Fredericia-Vejle-Horsens	MP	-	MP
SOPU København & Nordsjælland	MP	MP	MP
SOSU C Social- og Sundhedsuddannelses Centret	MP	MP	MP
SOSU Nord	-	PL	PL
SOSU Sjælland	-	-	HU
SOSU Aarhus	MP	MP & SD	-
Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle	MP	-	MP
TECHCOLLEGE	-	SD	SD & MP
TietgenSkolen	-	PL	PL
Tradium	-	PL	PL
Tønder Handelsskole	-	HU	-
ZBC Zealand Business College	MP	MP & PL	MP & PL
AARHUS TECH	MP	MP	MP

Anm.: Skolen for Klinikassistenter i Aarhus er udeladt af analysen, da ingen af deltagerholdene, opfylder minimumskravet om holdstart inden første seminar dato, dvs. ingen af elever modtager indsatsen fra uddannelsesstart.

2.2.4 Definition af skole

Det har ikke været muligt at skelne mellem forskellige geografiske afdelinger inden for de samme erhvervsskoler. Dette skyldes, at denne information ikke har været tilgængelig i vores udtræk fra EASY-databasen. Når vi taler om skoleniveau, er det dermed den administrative enhed og ikke

den geografiske enhed, der refereres til. På enkelte skoler er indgange/hovedområder adskilt geografisk.

2.2.5 Grundforløbstype

Som følge af erhvervsskolereformen i 2015 er grundforløbsstrukturen væsentligt ændret fra august 2015. Reformen har medført, at grundforløbet opdeles i to dele á 20 uger. På den første del (*grundforløb 1*) skal eleverne tilegne sig almene og brede erhvervsfaglige kompetencer samt have bedre tid og grundlag for at træffe det endelige uddannelsesvalg. En elev, der påbegynder en erhvervsuddannelse senest et år efter at have afsluttet folkeskolens 9. eller 10. klasse, vil starte på grundforløbets 1. del.

Grundforløbets anden del (*grundforløb 2*) er målrettet hovedforløbet med specifik erhvervs-specialisering. Hvis det er mere end et år siden, at en elev har afsluttet folkeskolens 9. eller 10. klasse, eller hvis eleven ved uddannelsesstart har en uddannelsesaftale med en praktikplads, kan eleven optages direkte på grundforløb 2.

I denne analyse betragter vi grundforløb 1 og 2 som et sammenhængende uddannelsesforløb for de elever, der starter på grundforløb 1. Vi kontrollerer for, hvilken af de tre grundforløbstyper (grundforløb 1, grundforløb 2 eller grundforløb på gammel ordning) eleverne starter på. Det er den første holdregistrering i et uddannelsesforløb, som afgør hvilken grundforløbstype eleven tilhører.

2.2.6 Definition af indgang/hovedområde

Indtil 2015 var alle grundforløb på de danske erhvervsskoler opdelt på 12 forskellige erhvervsfaglige fælles indgange. En indgang svarede til en uddannelsesretning eller fagspecialisering. På enkelte indgange differentierede grundforløbene yderligere på et speciale, fx *tømrere* og *malere* på indgangen *Bygge og anlæg*. Specialerne kunne variere på både uddannelseskraft og -længde. Den konkrete organisering var bestemt af skolen. Vi forventer dog, at variationen indenfor samme indgang var mindre end på tværs af indgangene.

De 12 tidligere erhvervsfaglige fælles indgange bestod af:

- *Bygnings- og brugerservice*
- *Bil, fly og andre transportmidler*
- *Bygge og anlæg*
- *Dyr, planter og natur*
- *Krop og stil*
- *Medieproduktion*
- *Mad til mennesker*
- *Merkantil*
- *Produktion og udvikling*
- *Strøm, styring og it*
- *Sundhed, omsorg og pædagogik*
- *Transport og logistik.*

Erhvervsskolereformen i 2015 har medført en forenkling af strukturen på erhvervsuddannelserne. Dette skulle medvirke til at gøre valget af en erhvervsuddannelse mere enkelt og overskueligt. De tidligere erhvervsfaglige fælles indgange er fra august 2015 nedlagt og erstattet med følgende fire hovedområder:

- *Omsorg, sundhed og pædagogik*
- *Kontor, handel og forretningservice*
- *Teknologi, byggeri og transport*
- *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*

Konsekvensen af ovennævnte ændringer er, at grundforløbene er betydeligt mere ensartede efter reformen. Det giver nye muligheder og udfordringer i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse af analysen.

For elever på grundforløb 2 er det stadig muligt at opdele de enkelte uddannelsesretninger (angivet af såkaldte CØSA-koder) på de forhenværende 12 indgange. Dette er dog ikke muligt for elever på grundforløb 1, som endnu ikke er opdelt på uddannelsesretning.

For den del af analysen, hvor vi udelukkende ser på tværs af skoler det samme år, anvender vi både indgange og hovedområder. Vi anvender indgange for elever, der enten er startet på den gamle grundforløbstype eller det nye grundforløb 2, mens vi for elever, der starter på det nye grundforløb 1, anvender de fire hovedområder.

For den del af analysen, hvor der ses på udviklingen over tid på de samme skoler, anvendes den mindste fællesnævner – de fire hovedområder. Således grupperes de gamle indgange for elever på den gamle ordning og nye CØSA-koder for grundforløbstype 2-elever til et af de fire hovedområder. Dette gøres for at sikre en konsistent opdeling af uddannelser for samtlige elever før og efter reformen.

2.3 Beskrivelse af det anvendte datagrundlag

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan vores population af elever på grundforløb ser ud i forhold til skoler, uddannelse og baggrundsforhold.

2.3.1 Elever der indgår i analysen

Vores analysepopulation består overordnet af en indsatsgruppe samt tre kontrolpopulationer, bestående af hhv.:

- Elever der starter på en af de deltagende skoler i indsatsperioden
- Elever der starter på en af de deltagende skoler i perioden før indsatsen
- Elever der starter på en af de ikke-deltagende skoler i den samme periode.

Tabel 5 illustrerer de anvendte indsats- og kontrolgrupper afgrænset i forhold til periode og deltagelse i indsatsen.

Tabel 5: Indsatsgruppe og kontrolgrupper

	Indsatsperiode	Før indsats
Deltagende Skoler	1a: Elever på deltagende hold 1b: Elever på deltagende hovedområder, som <u>ikke</u> modtager indsats	2: Elever på hovedområder, som efterfølgende deltager i indsatsen
Ikke-deltagende skoler	3: Elever på ikke-deltagende skoler	

Anm.: Elever på hovedområder på deltager skolerne, som ikke deltager i indsatsen, er udeladt af analysen, da det kun omfatter et fåtal af elever på enkelte skoler.

Gruppe 1a består af elever på grundforløbshold på deltagerskolerne, hvor lærerne modtager kompetenceudviklingen i hhv. 2014, 2015 og 2016, og betegnes derfor "indsatsgruppen". De øvrige tre grupper betegnes "kontrolgrupper" og anvendes på forskellig vis i analysen.

Gruppe 1b består af elever på grundforløbshold på deltagende skoler, som ikke modtager indsatsen, da deres undervisere ikke deltager i kompetenceudviklingen. Eleverne går på grundforløbet på samme tid som eleverne i indsatsgruppen og inden for samme hovedområde. Gruppe 1b inddrages i effektanalysen for at fastholde uobserverbare skole- og tidsspecifikke faktorer.

Gruppe 2 består af elever, som starter grundforløber på en af deltager-skolerne, inden denne deltager i indsatsen. Inddragelsen af gruppe 2 er et forsøg på at fastholde tidskonstante skole- og indgangsspecifikke faktorer som fx underviserkompetencer.

Endelig består gruppe 3 af elever på skoler, som ikke deltog i indsatsen. Eleverne i gruppe 3 startede på grundforløbet i perioden 2013-2016, dvs. både før og efter indsatsen udrulles på deltager-skolerne. Gruppen inddrages i analysen for at kontrollere for den generelle udvikling i frafaldet, der er sket fra før indsatsens påbegyndelse til efter indsatsens implementeres.

Tabel 6 viser, hvor mange elever der er i hver gruppe fordelt på de fire hovedområder. Det ses, at der er tale om relativt store populationer, hvilket betyder, at vi har et godt datamæssigt grundlag for at foretage analyserne. Blandt indsatsgruppen (1a) er der, med godt 5.972 elever, flest indenfor *Teknologi, byggeri og forretningsservice* og, med kun 2.199 elever, færrest inden for *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*.

Tabel 6: Antal elever i indsatsgruppe og kontrolgrupper opdelt på hovedområde, 2013-2016

Hovedområde	1a	1b	2	3	Samlet
Omsorg, sundhed og pædagogik	3.532	13.748	6.805	7.606	31.691
Kontor, handel og forretningsservice	3.984	15.991	15.648	30.000	65.623
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	2.199	10.061	8.360	16.598	37.218
Teknologi, byggeri og transport	5.972	43.598	32.876	31.860	114.306
Total	15.687	83.398	63.689	86.064	248.838

Nedenstående tabel viser antallet af elever i indsatsgruppen (1a) opdelt på de forskellige pædagogiske redskaber og år.

Tabel 7: Antal indsats elever opdelt på pædagogiske redskaber

Pædagogisk redskab	2014	2015	2016	Samlet
Motivationspædagogik	2.413	1.648	1.731	5.792
Progressiv Læring	-	2.451	2.798	5.249
Helhedsorienteret Undervisning	248	1.514	2.253	4.015
Sproglig Dimension	-	396	1.095	1.491
Total	2.663	5.597	7.427	15.687

Tabel 8 viser en lang række baggrundsvariable for hhv. indsatsgruppen (1a) og de tre primære kontrolgrupper (1b, 2 og 3).

Tabel 8: Sammenligning af gennemsnitsværdier af de forklarende variable for indsatsgruppen (1a) og de anvendte kontrolgrupper (1b, 2 og 3), år 2013-2016

	1a	1b	2	3
Kvinder (pct.)	44,0	39,7	38,6	41,5
Under 18 (pct.)	39,1	26,6	29,8	31,9
Alder (år)	20,7	22,4	21,7	21,7
Ikke-vest (pct.)	10,5	11,6	12,5	10,0
Ukendt far (pct.)	5,4	7,2	7,8	6,5
Ukendt mor (pct.)	3,2	4,9	5,2	4,2
<i>Fars beskæftigelse (ref. Beskæftiget)</i>				
- Ledig (pct.)	4,3	3,9	4,1	3,9
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	21,8	22,4	20,8	21,1
- Ukendt (pct.)	18,2	22,8	16,0	18,5
<i>Mors beskæftigelse (ref. Beskæftiget)</i>				
- Ledig (pct.)	5,1	4,9	5,0	4,8
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	28,5	27,7	26,1	27,3
- Ukendt (pct.)	13,1	17,5	9,5	13,0
Forældrenes gns. indkomst (1000 kr.)	312,6	304,0	285,1	298,9
<i>Fars højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsigivende)</i>				
- Erhvervsudd. og KVU (pct.)	47,3	44,2	42,2	46,2
- MVU og LVU (pct.)	4,2	5,3	5,1	4,4
<i>Mors højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsigivende)</i>				
- Erhvervs og KVU (pct.)	47,4	43,0	40,8	44,0
- MVU og LVU (pct.)	9,1	10,9	10,5	9,9
Far fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	46,4	43,3	41,4	45,5
Mor fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	46,0	41,7	39,5	42,8
Dømt (pct.)	7,5	8,4	10,9	8,5
Fuldført 10. klasse (pct.)	42,4	38,7	40,0	41,8
Gennemsnitskarakterer (12 skala)	2,2	2,1	2,1	2,2
- karakterer utilgængelige (pct.)	17,2	24,0	23,9	21,7
Tidligere fuldført grundforløb (pct.)	23,4	25,6	23,6	24,3
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb (pct.)	33,7	38,3	38,8	39,7
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb (pct.)	5,3	8,6	12,3	8,5
Antal observationer	15.687	83.398	63.689	86.064

2.3.2 Variationer i frafald - opdelt på indgange/hovedområder og skoler

Indsatsen foregår typisk på udvalgte indgange/hovedområder på skolen. Der er store forskelle på elevgrundlaget på tværs af uddannelsesretninger, og dermed på elevernes frafaldsrisiko. Som eksempel på dette viser Tabel 9 forskellen på elever på to forskellige hovedområder (*Fødevarer, jordbrug og oplevelser* sammenlignet med *Teknologi, byggeri og transport*) samt to forskellige indgange (*Bygge og anlæg* samt *Strøm, styring og it*) indenfor samme hovedområde (*Teknologi, byggeri og transport*) i 2013.

Tabel 9: Eksempel på forskelle i elever på to hovedområder og to indgange, 2013

	Forskel mellem hovedområder		Forskel mellem indgange	
	Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Teknologi, byggeri og transport	Bygge og anlæg	Strøm, styrning og IT
Samlet frafald (pct.)	27,6	29,3	33,9	26,7
Frafald uden omvalg (pct.)	19,8	19,5	22,1	17,1
Kvinder (pct.)	52,8	15,0	15,3	4,8
Under 18 (pct.)	28,0	32,4	35,6	34,1
Alder (år)	21,9	21,2	20,5	21,4
Ikke-vest (pct.)	7,2	11,9	10,9	11,0
Ukendt far (pct.)	8,1	6,4	5,9	6,0
Ukendt mor (pct.)	5,1	3,4	2,9	3,3
<i>Fars beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>				
- Ledig (pct.)	4,2	4,5	4,8	4,0
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	19,7	21,4	21,6	18,9
- Ukendt (pct.)	16,8	14,2	14,2	13,1
<i>Mors beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>				
- Ledig (pct.)	5,0	5,1	5,3	4,8
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	25,8	26,8	27,2	24,1
- Ukendt (pct.)	9,7	7,3	6,6	6,9
Forældrenes gns. indkomst (1.000 kr.)	275,2	286,6	285,0	299,3
<i>Fars højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>				
- Erhvervs og KVU (pct.)	47,2	48,7	49,6	51,4
- MVU og LVU (pct.)	5,0	4,5	4,3	4,4
<i>Mors højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>				
- Erhvervs og KVU (pct.)	51,7	51,0	51,9	53,9
- MVU og LVU (pct.)	9,0	9,6	9,7	10,0
Far fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	46,6	48,0	48,8	50,3
Mor fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	50,6	50,0	50,8	52,5
Dømt (pct.)	10,6	14,2	18,0	8,6
Fra offentlig forsørgelse (pct.)	28,2	26,7	25,2	26,1
Fra kontanthjælp mm. (pct.)	19,9	18,8	19,0	15,9
Fuldført 10. klasse (pct.)	38,7	36,3	35,0	41,5
Gennemsnits karakterer (12-skala)	2,1	2,0	2,5	2,9
- karakterer utilgængelige (pct.)	25,4	24,1	24,2	19,8
Tidligere fuldført grundforløb (pct.)	24,7	28,3	24,3	27,7
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb (pct.)	40,3	35,5	33,3	26,8
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb (pct.)	6,4	20,8	23,7	18,8
Uddannelsesstart (jan-juli) (pct.)	39,9	38,2	36,0	35,7

Der er ligeledes store forskelle i elevgrundlaget på tværs af de enkelte skoler – også indenfor samme hovedområde eller indgang. Tabel 10 viser, hvordan elevgrundlaget, indenfor indgangen *Bygge og anlæg*, på hhv. Rybners Tekniske Skole og Københavns Tekniske Skole var i 2013.

Tabel 10: Eksempel på forskelle på elevgrundlaget mellem to skoler – for Bygge og anlæg, 2013

	Rybners Tekniske Skole	Københavns Tekniske Skole
Samlet frafald (pct.)	30,2	36,4
Frafald uden omvalg (pct.)	20,9	25,5
Kvinder (pct.)	18,8	17,6
Under 18 (pct.)	47,6	28,2
Alder (år)	19,1	21,4
Ikke-vest (pct.)	6,3	17,8
Ukendt far (pct.)	1,4	8,1
Ukendt mor (pct.)	0,8	4,5
<i>Fars beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>		
- Ledig (pct.)	4,9	5,6
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	20,9	20,9
- Ukendt (pct.)	9,2	16,5
<i>Mors beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>		
- Ledig (pct.)	4,9	5,2
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	25,0	23,2
- Ukendt (pct.)	4,6	8,3
Forældrenes gns. indkomst (1.000 kr.)	289,8	308,3
<i>Fars højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>		
- Erhvervs og KVU (pct.)	60,6	38,6
- MVU og LVU (pct.)	1,4	10,1
<i>Mors højst fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>		
- Erhvervs og KVU (pct.)	56,3	40,2
- MVU og LVU (pct.)	7,6	18,6
Far fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	60,1	37,7
Mor fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	56,3	39,2
Dømt (pct.)	16,6	18,4
Fra offentlig forsørgelse (pct.)	17,9	25,0
Fra kontanthjælp mm. (pct.)	15,5	18,6
Fuldført 10. klasse (pct.)	41,3	37,5
Gennemsnits karakterer (12-skala)	2,4	2,9
- karakterer utilgængelige (pct.)	24,5	26,0
Tidligere fuldført grundforløb (pct.)	15,2	21,2
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb (pct.)	31,5	29,9
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb (pct.)	31,8	23,4
Uddannelsesstart (jan-juli) (pct.)	34,8	42,8

Udbud af indgange varierer på tværs af skolerne, hvilket påvirker elevgrundlaget. Ligeledes har skolerne, qua deres geografiske placering, forskelligt elevgrundlag – også når man sammenligner indenfor samme indgang/hovedområde. Skolens elevgrundlag har stor indflydelse på frafaldet på skolen, og der er dermed en væsentlig variation i frafaldsprocenten på tværs af skolerne. Tabel 11 viser frafaldet opdelt op hovedområder for samtlige skoler i 2013.

Tabel 11: Frafall (inkl. omvalg) pr. skole og hovedområde, angivet i pct., 2013

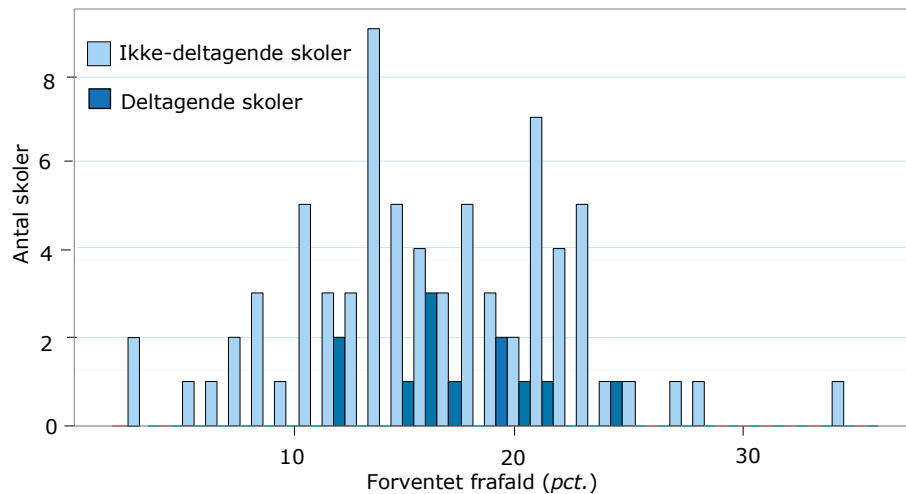
Institution	Omsorg, sundhed og pædagogik	Kontor, handel og forretningsservice	Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Teknologi, byggeri og transport
Asmildkloster Landbrugsskole	-	-	10,4	-
Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole	8,6	-	-	-
Business College Syd	-	19,1	-	-
Bygholm Landbrugsskole	-	-	21,6	-
Campus Bornholm	-	12,4	26,5	21,8
Campus Vejle	-	9,1	-	-
Center for erhv. rettede udd. Lolland-Falster	-	16,6	36,8	38,3
CPH WEST - Uddannelsescenter København Vest	14,4	19,4	-	20,5

Institution	Omsorg, sundhed og pædagogik	Kontor, handel og forretningsservice	Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Teknologi, byggeri og transport
Dalum Landbrugsskole	-	-	19,4	-
Den jyske Håndværkerskole	-	-	-	21,3
Diakonissestiftelsens Social- og Sundhedsskolen	16,2	-	-	-
Erhvervsgymnasiet Grindsted	-	8,9	-	-
Erhvervsskolen Nordsjælland	-	18,2	29,9	26,4
EUC Lillebælt	-	-	-	44,6
EUC NORD	-	13,5	23,2	28,4
EUC Nordvest	-	9,4	22,4	21,4
EUC Nordvestsjælland	27,5	14,6	-	25,6
EUC Sjælland	37,4	-	-	39,9
EUC Syd	33,9	-	32,4	29,3
Frederikshavn Handelsskole	-	16,9	-	-
Gråsten Landbrugsskole	-	-	14,5	-
Haderslev Handelsskole	-	16,0	-	-
Handelsgymnasiet Ribe	-	20,0	-	-
Handelsgymnasiet Vestfyn	-	20,9	-	-
HANSENBERG	16,3	-	27,2	31,1
Herningsholm Erhvervsskole	31,0	31,1	-	22,3
Hotel- og Restaurantskolen	-	-	30,0	-
IBC International Business College	-	10,5	-	-
Jordbrugets Uddannelsescenter Århus	-	-	20,2	-
Kold College	-	-	26,8	-
København Nord	-	10,9	-	-
Københavns Tekniske Skole	-	-	-	31,9
Københavns Universitet - Skovskolen og SKT Køben.	25,5	-	-	-
Køge Handelsskole	-	18,4	-	-
Learnmark Horsens	-	9,2	-	25,9
Lemvig Gymnasium	-	10,1	-	-
Mercantec	-	10,1	21,3	17,3
Niels Brock - Copenhagen Business College	-	18,5	-	-
Nordjyllands Landbrugsskole	-	-	10,8	-
Randers Social- og Sundhedsskole	16,1	-	-	-
Roskilde Handelsskole	-	22,6	-	-
Roskilde Tekniske Skole	-	-	29,0	28,2
Rybners	-	15,8	36,6	29,0
Selandia - Center for Erhvervsrettet Uddannelser	-	22,5	28,5	30,1
Silkeborg Business College	-	16,9	-	-
Skanderborg-Odder Center for uddannelse	-	14,6	-	-
Skive Handelsskole	-	12,7	-	-
Skive Tekniske Skole	-	-	-	24,1
SKT - Skolen for Klinikass., Tandpl., Kl. Tan	20,9	-	-	-
Social & Sundhedsskolen, Herning	16,8	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	11,1	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen Fyn	11,7	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen i Silkeborg	11,2	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg	14,2	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen Syd	35,5	-	-	-
Social- og Sundhedsskolen	17,3	-	-	-

Institution	Omsorg, sundhed og pædagogik	Kontor, handel og forretningsservice	Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Teknologi, byggeri og transport
Fredericia-Vejle-Horsens				
SOPU København & Nordsjælland	15,9	-	-	-
SOSU C Social- og Sundhedsuddannelses Centret	17,1	-	-	-
SOSU Nord	20,3	-	-	-
SOSU Nykøbing F.	14,9	-	-	-
SOSU Sjælland	19,8	-	-	-
Svendborg Erhvervsskole	-	10,6	26,1	36,4
Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle	18,5	-	24,3	24,7
TEC Teknisk Erhvervsskole Center	-	-	-	30,2
Tech College Aalborg	22,6	-	32,8	25,0
Teknisk Skole Silkeborg	-	-	24,2	35,0
Tietgen Skolen	-	12,3	-	-
Tradium	-	12,7	-	40,8
Tønder Handelsgymnasium & Handelsskole	-	12,7	-	-
Uddannelsescenter Holstebro	-	7,7	24,1	20,7
Uddannelsescenter Ringkøbing Skjern	-	10,3	19,2	16,1
Varde Handelsskole	-	11,7	-	-
Vejen Business College	-	15,0	-	-
Viden Djurs	-	10,5	-	18,8
Viden Djurs, Kalø Økologisk Landbrugsskole	-	-	12,2	-
ZBC Roskilde (Slagteriskolen)	-	-	25,3	28,8
ZBC Zealand Business College	-	13,8	29,9	34,9
Aalborg Handelsskole	-	16,1	-	-
Aarhus Business College	-	13,9	-	-
Århus Social- og Sundhedsskole	28,2	-	-	-
AARHUS TECH	-	-	28,6	27,0

Variation i skolernes frafaldsprocent kan ikke udelukkende forklares af forskelle i elevgrundlaget. For at vise dette, har vi lavet en statistisk analyse af det forventede frafald for hver skole givet dens elevgrundlag og uddannelsesudbud i 2013. Det vil sige, at vi kontrollerer for den del af skolens frafald, som skyldes elevsammensætning og skolens udbud af indgange. Efter denne kontrol er der stadig en væsentlig variation mellem skolerne, som ikke er forklaret. Denne variation må delvis skyldes skolespecifikke forhold. For at illustrere denne forskel, har vi taget en statistisk gennemsnitlig elev og set på, hvor stor hans/hendes sandsynlighed for frafald ville have været på de forskellige skoler i 2013. Figur 1 viser, at afhængigt af hvilken skole eleven gik på, ville eleven have fra omkring 5 pct. sandsynlighed og op til over 30 pct. sandsynlighed for at falde fra. En del af denne variation er netop den skolespecifikke påvirkning af frafaldet.

Figur 1: Beregnet forventet skolespecifikt frafald kontrolleret for baggrundvariable, logistisk regression af samlet frafald over elev-, forældre-, indgangs- og skolevariable, påbegyndt grundforløb i 2013



Den forskel i forventet frafald mellem skoler, som ikke kan forklares af det observerbare elevgrundlag, kan potentielt skyldes ikke-observerbare elevforhold som motivation, indstilling til uddannelse og arbejde, fysisk og mental sundhed mm. Store dele af denne forskel kan dog også tilskrives skolespecifikke forhold som lærere, studiemiljø, ressourcer og regionale forhold.

2.3.3 Variationer i frafald over tid

Tabel 12 viser frafaldet på de analyserede skoler over tre halvår. Tabellen viser, hvordan frafaldet på den samme skole varierer fra et år til et andet. Ændringerne i frafald over år kan blandt andet skyldes ændringer i elevgrundlaget på den enkelte skole, men påvirkes også i høj grad af ændringerne i omverdenen, fx landsdækkende forhold som den økonomiske konjunktur og lokale forhold som fx regional ledighed blandt ufaglærte og faglærte. Ligeledes vil ændringerne på de enkelte skoler spille ind.

Tabel 12 viser desuden, at der er forskel i frafaldsniveauet for elever på vinter- og sommeropstart inden for den samme skole og år. Forklaringen på dette kan være, at elevgrundlaget på vinteropstart er anderledes i forhold til elevgrundlaget på den ordinære opstart i august, eller at nogle indgange kun udbydes i august. Endvidere vil vinteropstarten typisk være meget mindre, hvilket resulterer i færre oprettede hold med potentielt mindre elevopdeling.

Tabel 12: Frafald over skole og tid, 2. efterår 2012 – efterår 2013 (før indsats)

Skole	2012 E	2013 F	2013 E
Asmildkloster Landbrugsskole	8,8	-	10,0
Business College Syd	23,8	25,3	16,5
Campus Bornholm	13,2	26,5	18,0
Campus Vejle	12,7	7,2	9,7
Center for erhv.rettede udd. Lolland-Falster	26,5	55,5	26,4
CPH WEST - Uddannelsescenter København Vest	17,1	16,6	20,8
Dalum Landbrugsskole	15,3	-	8,6
Den jydsk Haandværkerskole	25,0	42,1	13,6
Diakonissestiftelsens Social- og Sundhedsskole	16,9	15,2	17,4
Erhvervsgymnasiet Grindsted	6,5	-	9,6
Erhvervsskolen Nordsjælland	23,3	26,7	24,2
Erhvervsskolerne Aars	12,2	17,6	11,9
EUC Lillebælt	34,3	57,1	39,1
EUC NORD	15,7	32,6	18,8
EUC Nordvest	13,5	19,1	16,3
EUC Nordvestsjælland	22,0	26,0	21,8
EUC Sjælland	30,1	63,0	31,1
EUC Syd	31,7	32,1	29,2

Skole	2012 E	2013 F	2013 E
Frederikshavn Handelsskole	12,8	19,5	15,9
Gråsten Landbrugsskole	5,2	-	14,3
Haderslev Handelsskole	9,2	-	14,8
Handelsgymnasiet Ribe	11,6	-	18,4
Handelsgymnasiet Vestfyn	7,2	-	10,7
Handelsskolen Silkeborg	8,9	21,4	15,0
HANSENBERG	29,5	30,5	29,8
Herningsholm Erhvervsskole	27,6	27,7	27,6
Hotel- og Restaurantskolen	28,3	30,7	29,3
IBC International Business College	10,0	14,6	8,5
Jordbrugets UddannelsesCenter Århus	20,7	26,3	16,0
Kalø Økologisk Landbrugsskole	13,1	-	11,5
Kold College	34,1	32,9	18,4
København Nord	9,0	14,9	9,6
Københavns Tekniske Skole	33,1	35,8	34,2
Københavns Universitet - Skovskolen og SKT Købh	28,1	23,4	27,1
Køge Handelsskole	14,5	25,2	16,5
Learnmark Horsens	16,4	21,7	16,6
Lemvig Gymnasium, STX, HTX og HG	12,1	-	7,8
Mercantec	17,3	22,4	14,6
Niels Brock - Copenhagen Business College	17,9	19,6	17,8
Nordjyllands Landbrugsskole	6,6	-	8,3
Randers Social- og Sundhedsskole	19,8	20,2	13,2
Roskilde Handelsskole	15,4	37,4	17,0
Roskilde Tekniske Skole	25,7	33,5	27,2
Rybners	26,3	28,4	23,4
Selandia - Center for Erhvervsrettet Uddannelse	23,0	28,4	26,9
Skanderborg-Odder Center for uddannelse	12,4	-	14,8
Skive Handelsskole	7,7	-	10,8
Skive Tekniske Skole	23,9	39,3	26,8
SKT - Skolen for Klinikass., Tandpl., Kl. Tandtekn	12,9	-	21,8
Slagteriskolen, Uddannelsescenter i Roskilde	21,6	26,4	24,2
Social & SundhedsSkolen, Herning	16,4	22,5	15,1
Social- og Sundhedsskolen Fyn	11,9	15,8	13,6
Social- og Sundhedsskolen Syd	16,5	8,4	12,9
Social- og Sundhedsskolen Esbjerg	14,2	32,5	38,9
Social- og Sundhedsskolen i Silkeborg	13,6	14,1	9,9
Social- og Sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg	8,6	16,4	9,6
Social- og Sundhedsskolen Fredericia-Vejle-Horsens	15,5	22,4	13,7
SOPU København & Nordsjælland	20,5	15,4	16,2
SOSU C Social- og Sundhedsuddannelses Centret	17,6	16,2	18,0
SOSU Nord	20,1	20,8	20,0
SOSU Nykøbing F.	16,0	-	14,3
SOSU Sjælland	15,3	29,5	16,3
Svendborg Erhvervsskole	17,7	25,3	26,8
Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle	25,0	25,6	21,1
Tech College Aalborg	28,1	34,0	25,6
Teknisk Erhvervsskole Center	29,8	33,4	28,0
Teknisk Skole Silkeborg	25,5	37,2	26,6
TietgenSkolen	12,1	13,1	11,6
Tradium	22,3	44,7	22,4
Tønder Handelsgymnasium & Handelsskole	19,2	-	10,5
Uddannelsescenter Holstebro	18,3	24,5	15,7
UddannelsesCenter Ringkøbing-Skjern	11,3	22,9	11,8
Varde Handelsskole	10,0	-	11,9
Vejen Business College	10,4	-	13,7
Viden Djurs	11,1	23,7	13,4
ZBC Zealand Business College	18,2	27,7	18,7
Aalborg Handelsskole	12,1	20,5	12,8

Skole	2012 E	2013 F	2013 E
Århus Købmandsskole	11,1	18,6	11,9
Århus Social- og Sundhedsskole	13,5	31,1	-
AARHUS TECH	24,2	30,2	26,0

Anm.: Kun frafald for skoler med mindst 50 påbegyndte elever i halvåret er præsenteret i tabellen.

3. MODEL OG ESTIMERING

Ovenstående gennemgang viser, at der er en række forskelle mellem elever, uddannelser og skoler, som der skal tages højde for i analysedesignet. Ligeledes er frafaldsændringer over tid en faktor, der er vigtig at se på. I det følgende beskriver vi, hvordan vi i analysedesignet håndterer disse forskelle. Vi beskriver ligeledes den konkrete model og estimeringsmetode, som anvendes.

3.1 Anvendte variable

Tablet 13 giver en oversigt over de forklarende variable, som vi har medtaget i analysen.

Tablet 13: Oversigt over variable der indgår i analysen

Variabelnavn:	Forklaring:	Koder:
Forhold knyttet til indsatsen		
Indsatseffekt	Uddannelsesstart efter første seminar	1 = indsats elever 0 = kontrolgruppe
Modelskole	Eleven går på en af de fire modelskole	1 = modelskole 0 = implementeringsskole
Implementeringstid (kategorisk)	Uddannelsesstart mindst 0-3 måneder, 3-6 måneder, 6-9 måneder, 9-12 måneder og 12-15 måneder efter første seminar	0 = 0-3 måneder 1 = 3-6 måneder 2 = 6-9 måneder 3 = 9-12 måneder 4 = 12-15 måneder
Implementeringstid (kontinuerlig)	Interaktionsvariabel for indsats og tid siden første seminar	Antal dage siden første seminar. Lig med nul for kontrolgruppeelever.
Andel deltagende lærere (binær)	Andel lærere på holdet, der deltager i kompetenceudviklingen	
Andel deltagende lærere (kontinuerlig)	Over halvdelen af lærere på holdet deltager i kompetenceudviklingen	0 = mindre end halvdelen 1 = over end halvdelen
Interaktion – skolestørrelse (binær)	Interaktionsvariabel for indsats og dummy for skolestørrelse over 1.200 elever	0 = under 1.200 elever 1 = over 1.200 elever
Interaktion – skolestørrelse (kontinuerlig)	Interaktionsvariabel for indsats og skolestørrelse	Antal grundforløbs elever på skolen. Lig med nul for kontrolgruppeelever.
Interaktion – monofaglig	Interaktionsvariabel for indsats og dummy for monofaglig skole	<i>Dummy</i> = indsats * monofaglig
Interaktion – grundskolekarakter	Interaktionsvariabel for indsats og gennemsnittet i dansk og matematik fra afgangsprøven grundskolen	<i>Dummy</i> = indsats * under 2 <i>Lineær</i> = indsats * karakterer
Elevers demografiske profil		
Kvinder	Dummy-variabel for køn	1 = kvinde 0 = mand
Under 18 år	Eleven har ikke fyldt 18 år primo uddannelsesstartsåret	1 = under 18 år 0 = 18 år eller over
Alder	Elevers alder primo uddannelsesstartsåret	Standardiseret med middelværdi 0 og standardafvigelse 1.
Ikke-vest	Indvandrer eller efterkommer fra ikke-vestlige lande	1 = ikke-vestlig herkomst 0 = øvrige
Elevers socioøkonomiske baggrund		
Ukendt far*	Dummy for elever, hvis far ikke kan findes i befolkningsregistret for perioden 2011 til 2014, dvs. far er enten død før 1. jan. 2011 eller ikke bosat i Danmark i perioden, eller at elever ikke har en registreret far	1 = ukendt far 0 = øvrige
Ukendt mor*	Dummy for elever, hvis mor ikke kan findes i befolkningsregistret for perioden 2011 til 2014, dvs. er enten død før 1. jan. 2011 eller er ikke bosat i Danmark i perioden	1 = ukendt mor 0 = øvrige
Fars beskæftigelse	Fars beskæftigelsesstatus pr. november året før uddannelsesstart	1 = beskæftiget (ref.) 2 = arbejdsløs 3 = uden for arbejdsstyrken 4 = ukendt status
Mors beskæftigelse	Mors beskæftigelsesstatus pr. november året før uddannelsesstart	1 = beskæftiget (ref.) 2 = arbejdsløs 3 = udenfor arbejdsstyrken

Variabelnavn:	Forklaring:	Koder:
		4 = ukendt status
Forældrenes gns. indkomst	Forældrenes gennemsnitlige bruttoindkomst i året op til uddannelsesstart. Udregnes kun for kendte forældre	Standardiseret med middelværdi 0 og standardafvigelse 1.
Fars højeste uddannelse	Fars højeste fuldførte uddannelse, året op til uddannelsesstart	1 = ingen erhvervs-givende uddannelse (<i>ref.</i>) 2 = erhvervs- eller kort videregående uddannelse 3 = mellemlang eller lang videregående uddannelse
Mors højeste uddannelse	Mors højeste fuldførte uddannelse, året op til uddannelsesstart	1 = ingen erhvervs-givende uddannelse (<i>ref.</i>) 2 = erhvervs- eller kort videregående uddannelse 3 = mellemlang eller lang videregående uddannelse
Far fuldført erhvervsuddannelse	Erhvervsuddannelse, far (1/0)	1 = far gennemført erhvervsuddannelse 0 = øvrige
Mor fuldført erhvervsuddannelse	Erhvervsuddannelse, mor (1/0)	1 = mor gennemført erhvervsuddannelse 0 = øvrige
Sociale ydelser og kriminalitet		
Dømt	Tidligere dømt for kriminalitet (ekskl. færdselslovsovertrædelser) i tre forudgående år op til uddannelsesstart	1 = dømt 0 = ikke dømt
Fra offentlig forsørgelse	Elev er på offentlig forsørgelse (inkl. kontanthjælp) mindst en af de forudgående 12 uger op til uddannelsesstart	1 = fra offentligforsørgelse 0 = ellers
Fra kontanthjælp mm.	Elev er på kontanthjælp eller uddannelsesstøtte mindst en af de forudgående 12 uger op til uddannelsesstart	1 = fra kontanthjælp m.m. 0 = ellers
Elevens uddannelseshistorik		
10. klasse	Har gennemført en 10. klasse	1 = gennemført 10. klasse 0 = ellers
Gns. karakterer	Gennemsnitlige karakterer i 9. eller 10. klasse i afgangsprøver i dansk og matematik	Standardiseret med middelværdi 0 og standardafvigelse 1
Ukendte karakterer	Ukendte afgangskarakterer	1 = karakterer utilgængelige 0 = øvrige
Tidligere fuldført grundforløb	Tidligere fuldført mindst et grundforløb	1 = har tidligere gennemført et grundforløb 0 = øvrige
Tidligere afbrudt (anden) grundforløb	Tidligere afbrudt grundforløb, anden indgang end nuværende	1 = har tidligere afbrudt et grundforløb inden for en øvrig indgang 0 = øvrige
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb	Tidligere afbrudt grundforløb, samme indgang som nuværende	1 = har tidligere afbrudt et grundforløb inden for den samme indgang 0 = øvrige
Uddannelses- og institutionsforhold for igangværende grundforløb		
Deltagerskole efter implementering	Dummy-variabel for elever i population 1a og 1b, dvs. samtlige elever på de deltagende skole-hovedområder fra det år indsatsen udrulles. Anvendes kun som kontrol i Model B.	1 = deltager skole-hovedområde efter implementering 0 = øvrige
Vinterstart	Uddannelsesstart mellem januar og juli	1 = vinteropstart 0 = sommeropstart
Indgang/ hovedområde	Indgang eller hovedområde for elevens uddannelse	
Skolestørrelse	Antal elever som starter på en erhvervsuddannelse i pågældende år	Standardiseret med middelværdi 0 og standardafvigelse 1.
Monofaglig	Dummy-variabel for skoler som kun udbyder en hovedområde	1 = et hovedområde 0 = flere hovedområder
Skole-indgang/ skole-hovedområde fixed-effekt	Estimerede beta-koefficienter for skole-indgang/hovedområde dummy variable fra en logistisk regression for afbrud i forudgående periode (2013 i Model A og 2012 i Model B-3).	

Variabelnavn:	Forklaring:	Koder:
	For elever som er starter på den gamle uddannelse, anvende estimerede beta-koefficienter skole-indgange, mens der for de nye grundforløb anvendes estimerede beta-koefficienter for skole-hovedområde (dvs. gennemsnitlige effekter på tværs af de underliggende indgange)	
Uddannelsesinstitution	Dummy-variable for uddannelsesinstitution	En dummyvariabel (0/1) pr. skole i analysen.
År	Dummy-variable for uddannelsesstartsår	En dummyvariabel (1/0) for hvert år i analysen (2013-2015)
Censureret	Dummy for elever, som starter deres uddannelse i 1. halvår 2016 og derfor er i risiko for at være censureret i forhold til omvalg	1 = 1. halvår 2016 0 = øvrige

Anm. :* I denne analyse er mors og fars uddannelse dannet med udgangspunkt i Danmarks Statistiks nye uddannelsesklassifikation (DISCED-15), mens de tidligere rapporter tog udgangspunkt i de nu udfasede forspalte-koder (Forspalte1).

3.2 Det valgte design

Vi har valgt at estimere effekten ved hjælp af tre forskellige design:

Model A: Sammenligning på tværs af skoler i hhv. 2014, 2015 og 2016

Model B: Sammenligning indenfor samme skoler over tid (før og efter implementering)

Model C: Sammenligning af alle skoler i alle år.

3.2.1 Model A: Tværsnitstilgang

Model A forsøger at identificere indsats-effekten ved en *tværsnitstilgang*, hvor frafaldet blandt grundforløbs elever i indsatsgruppen (1a) sammenlignes med en kontrolgruppe bestående af samtlige grundforløbs elever, som påbegynder deres uddannelse på en af de ikke-deltagende skoler i 2014, 2015 eller 2016 (3).

Mens indsatsgruppen består af **15.687 elevforløb**, indeholder kontrolgruppen af de ikke-deltagende skoler i 2014-2016 godt **62.882 elevforløb**. For at udnytte denne datafordeling optimalt, afgrænser vi kontrolgruppen til de elever, som er reelt sammenlignelige med indsats eleverne. Dette gør vi ved hjælp af en *propensity score matching* metode. For hver elev i indsatsgruppen finder vi de mest sammenlignelige elever på de ikke-deltagende skoler målt på baggrund af person- og familievariable.

Praktisk set opnås dette ved at beregne en såkaldt *propensity score* for samtlige elever i indsats- og kontrolgruppen, som angiver sandsynlighed for at deltage i indsatsen ud fra elevernes baggrundsvARIABLE. *Propensity score* estimeres ud fra en logistisk regression, hvor sandsynlighed for at deltage i indsatsen estimeres på baggrund af de valgte baggrundsvARIABLE X:

$$\text{indsats}^* = \beta_0 + \beta_1 X_{it} + \varepsilon \quad (i)$$

For hver elev i indsatsgruppen vælges to elever i kontrolgruppen, som har de nærmeste værdier af *propensity score*, dvs. *alt andet lige* har samme sandsynlighed for at indgå i indsatsgruppen. For at sikre at elevernes uddannelseskraV og -forløb er ens, vælges der kun "match" blandt elever inden for den samme påbegyndelsesår samt samme indgang (elever før august 2015) eller samme hovedområde og grundforløbstype (elever efter august 2015), som eleven i indsatsgruppen.

I modsætning til tidligere de tidligere rapporten opdeler vi denne gang den statistiske model til beregning af propensity score på de enkelte pædagogiske værktøjer, således at de samme baggrundskaraktistika kan påvirke sandsynligheden for deltager i de enkelte delindsatser forskelligt. Endeligt tillader denne gang også delvis-genudvælgelse af kontrolpersonen, dvs. at den samme person fra kontrolpopulation kan matches til flere deltagere men kun, hvis for deltagerne er i modtager i forskellige pædagogiske redskaber. Dermed kan en kontrolperson kun matches til en deltager inden for hvert redskab. Dette er gjort for at kompensere for den relativt store indsatsgruppe sammenligner med de tidligere undersøgelser.

Indsatsgruppen og de matchede kontrolgruppeelever udgør dernæst analysepopulationen for en ny logistisk regression af frafaldssandsynligheden over de samme person- og familievariable, X , samt en række uddannelses- og skolespecifikke variable, S . En dummy-variable for elever, som går på et indsatshold, opfanger indsats effekten:

$$Y_{ik,2014}^* = \beta_0 + \delta \text{indsats} + \beta_1 X_i + \beta_2 S_k + \varepsilon \quad (\text{ii})$$

Mens den overstående model (ii) kontrollerer for skolespecifikke faktorer som indgang/hovedområde, skolens størrelse og indikator for monofaglig skole, er en større del af de skolespecifikke forhold som fx lærerkvalitet og de fysiske skoleforhold ikke opfanget i modellen. Hvis de deltagende skoler i højere eller mindre grad rammes af negative skolespecifikke påvirkninger på frafaldet i forhold til kontrolskolerne, kan indsats effekten være over- eller underestimeret.

For at tage højde for de tidskonstante skoleeffekter, anvender vi de tilgængelige data fra 2013. En regression for frafaldssandsynligheden i 2013 estimeres over elevvariablerne i X og over dummy-variable for samtlige kombinationer af skole-indgang (elever før august 2015) og skole-hovedområde (elever efter august 2015):

$$Y_{ik,2013}^* = \beta_0 + \beta_{1,2013} X_{i,2013} + \gamma \text{skole_indgang} + \varepsilon \quad (\text{iii})$$

Værdierne af de estimerede koefficienter for hver skole-indgang, $\hat{\gamma}$, indsættes derefter som en forklarende variabel i frafaldsregressionen for 2014 (ii), således at den endelige regressionsmodel er:

$$Y_{ik,2014}^* = \beta_0 + \delta \text{indsats} + \beta_1 X_{i,2014} + \beta_2 S_{k,2014} + \hat{\gamma}_{k,2013} + \varepsilon \quad (\text{iv})$$

Fordelen ved at sammenligne elever i indsatsgruppen med elever i en kontrolgruppe inden for samme år er, at tidsbetingede omverdenfaktorer, såsom praktikpladssituationen, nye arbejdstidsregler for undervisere, beskæftigelsesgraden for ufaglærte og reformer af uddannelses- og beskæftigelsessektoren, holdes konstante og dermed ikke skævvrider resultatet. Dette gør denne model særligt egnet til at adskille effekten af indsatsen fra den generelle påvirkning af reformen i 2015. Selv om vi tager højde for skolens generelle fastholdelsesevne, er det ikke muligt at fange alt variation indenfor samme skole, og der kan stadig være forskelle mellem de skoler, der sammenlignes. Ligeledes tages der ikke højde for eventuelle ændringer i de skolespecifikke forhold efter 2013. Skolernes generelle fastholdelsesevne kan også have ændret sig væsentligt mellem 2013 og 2016.

3.2.2 Model B: Fixed-effects tilgang

Model B forsøger at identificere indsats effekten på frafaldet for elever på deltagende skolerne ved at sammenligne elever på de deltagende skoler over tid. Her sammenligner vi indsatsgruppen med elever, som startede deres grundforløb på samme skole og hovedområde, før og efter indsatsen blev indført (2 og 1b), men ikke går på indsats hold. Her anvender vi en form for *fixed-effects*-tilgang, hvor de ikke-observerbare skolespecifikke forhold forsøges at holdes konstant før og efter indsatsen.

I modsætning til Model A er det ikke meningsfuldt at anvende en *propensity score matching*-metode i denne model. Dette skyldes, dels at de to grupper har en mere ens størrelse, dels at elever, som starter på samme skole og hovedområde i to sammenliggende år, i højere grad må antages at være mere sammenlignelige end elever, der starter på forskellige skoler i samme år.

Model B estimerer således en logistisk regressionsmodel for frafald over de forklarende variable på hele indsatsgruppen og kontrolgrupperne 1b og 2. Den anvendte modelspecifikation er:

$$Y_{ikt}^* = \beta_0 + \delta \text{indsats} + \delta_0 \text{efter_implementering} + \beta_1 X_{it} + \beta_2 S_{kt} + \beta_3 \text{skole}_k + \hat{\gamma}_{k,2012} + \varepsilon \quad (\text{v})$$

hvor Y_{ikt}^* er frafaldssandsynlighed for en given elev i , som påbegynder et grundforløb på skole-hovedområde k i år t ; X_{it} er elevens baggrundsvariable og S_k er uddannelsesvariable. Modelspeci-

fikationen minder i høj grad om ligning (iv). Forskellen mellem (iv) og (v) består primært i, at (v) kontrollerer for tidskonstante skoleforhold ved at indsætte dummy-variable for samtlige skoler som forklarende variable. For at opfange en eventuel afsmitning fra indsatselver på deres skolekammerater, indsættes også dummy-variable for elever der starter efter indsatsen implementeres (dvs. gruppe 1a og 1b). På samme måde som i Model A kontrolleres der igen for skoleindgangsspecifikke forhold i det forudgående uddannelsesår ved at indsætte de estimerede koefficienter for dummyvariable for skole-hovedområde fra regressionsmodel (ii). Her estimerer vi disse koefficienter på baggrund af elever med uddannelsesstart i 2. halvår 2012.

Fordelen ved dette identifikationsdesign er, at skole- og hovedområdespecifikke forhold til en vis grad holdes konstante over tid. En svaghed ved modellen er omvendt, at hele den overordnede ændring i den betingede frafaldsrisiko over tid, tilskrives indsatsen, hvis ikke vi havde medtaget de hold, der starter på deltager skolerne, efter indsatsen implementeres, men ikke selv indgår direkte i indsatsen. Disse hold kan dog i væsentlig grad blive påvirket af indsatsen indirekte. Dette kan fx skyldes intern vidensdeling mellem lærere, der deltager i kompetenceudviklingen, og dem der ikke gør. Vi forventer derfor, at der for disse elever vil være en positiv afsmittende effekt fra indsatsen. Hvis denne antagelse holder, vil den reducere den estimerede effekt af indsatsen. Hvis vi alligevel finder en signifikant indsats effekt, vil dette styrke argumentet for, at indsatsen har haft en positivt direkte effekt på frafaldet i indsatsgruppen. Der tages delvis højde for eventuel afsmitning 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: Difference-in-difference tilgang

I den sidste model forsøger vi at identificere indsats effekten ved hjælp af et generaliseret *difference-in-difference* identifikationsdesign. Her sammenligner vi frafaldet blandt elever i indsatsgruppen (1a) med elever på deltagende skoler før indsatsimplementeringen (2) samt elever på ikke-deltagende skoler før og efter indsatsimplementeringen (3). I modsætning til tidligere rapporter er elever, der går deltager skoler efter indsatsimplementeringen, men ikke deltager i indsatsen, (1b) medtaget i denne analyse.

Indsats effekten defineres som differencen af ændringen i den betingede frafaldsrisiko over perioden 2013 til 2016 for hhv. de deltagende og ikke-deltagende skoler kontrolleret for de observerbare karakteristika.

Således identificerer vi indsats effekten både ud fra tværsnittsvariationen mellem deltagende og ikke-deltagende skoler (som i Model A) og ud fra tidsvariationen før og efter indsatsimplementering (som i Model B). Som i den forrige Model B inddrager vi elev- og uddannelsesbaggrundsforhold som kontrolvariable i regressionsanalysen. Der kontrolleres for tidskonstante skolespecifikke forhold ved at medtage dummyvariable for hver skole og beregnede frafaldstilbøjeligheder for skole-hovedområde fra 2012 (estimerede beta-koefficienter) i regressionen. Ændringer i de eksterne tidsbetingede omverdenforhold opfanges af dummyvariable, $t1$, $t2$ og $t3$, for uddannelsesstart i hhv. 2014, 2015 og 2016 (i forhold til 2013). En eventuel afsmitning fra indsatselver på deres skolekammerater opfanges igen ved hjælp af en dummy-variable for elever, der starter på en implementeringsskole efter indsatsen udrullet på skolen (dvs. gruppe 1a og 1b). Formelt kan Model C udtrykkes som:

$$Y_{ikt} = \beta_0 + \delta \text{indsats} + \delta_0 \text{efter_implementering} + \beta_1 \beta_1 X_{it} + \beta_2 S_{kt} + \beta_3 \text{skole}_k + \beta_4 t + \hat{y}_{k,2012} + \varepsilon \quad (\text{vi})$$

Modellens primære styrke er den brede kontrolgruppe, som betyder, at den variation, der er i data, udnyttes til fulde. Desuden tager modellen både højde for tidsbetingede omverdenforhold ved at sammenligne på tværs af skoler og for skole- og hovedområdespecifikke faktorer ved at sammenligne inden for samme skoler bagud i tid. Dette er særligt vigtigt, da der sker væsentlige ændringer i erhvervsuddannelserne efter den nye reform implementeres. Modellen er heller ikke påvirket af eventuelle afsmittende effekter på øvrige hold på deltagende skoler.

For at opnå et konsistent estimat for indsats effekten med Model C, skal to grundlæggende antagelser være opfyldt: 1) De skole- og hovedområdespecifikke faktorerers påvirkning af frafaldet skal være konstante i perioden; og 2) De tidsbetingede omverdenforhold skal påvirke frafaldsrisikoen ens for elever på hhv. deltagende og ikke-deltagende skoler. Model C tager i større grad højde for konstante skole- og hovedområdespecifikke faktorer, men det kan være en ulempe, at den eksterne udvikling over tid antages at være ens for samtlige skoler og indgange. Dette skyldes, at modellen er følsom over for eventuelle ændringer i omverdenforhold, som påvirker deltagende skoler og ikke-deltagende skoler forskelligt. Eksempler på disse påvirkninger kan omfatte ændringer i de regionale beskæftigelsesmuligheder eller udbuddet af alternative uddannelser i lokalområdet. Dette er dog denne gang afhjulpet ved at inddrage ikke-indsats elever på deltager skole efter indsatsimplementeringen (1b) som en tredje kontrolgruppe.

- 3.2.4 Estimeringsmetode i alle tre modeller: Logistisk regressionsanalyse og klyngekorrigerede standardfejl
 Da vores udfaldsvariable er binær (fracfald/ikke-fracfald), estimerer vi alle tre ovennævnte modeller (iv, v og vi) som logistiske regressionsmodeller. Den logistiske regressionsmodel angiver, at frafaldssandsynligheden $P(Y=1)$ afhænger af j forklarende variable x_1, \dots, x_j således at:

$$Y^* = \text{Logit}\left(\frac{P(Y=1)}{1-P(Y=1)}\right) = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_j x_j + \varepsilon \quad (\text{vii})$$

hvor Y^* er en såkaldt *latent variabel*, som angiver elevens frafaldssandsynlighed som lineær variabel. Givet at samtlige variable Y, x_1, \dots, x_j er observerede, kan regressionsmodellen (vii) estimeres ved hjælp af *maksimum likelihood*-metoden.

For alle regressionsmodeller anvendes såkaldte klyngekorrigerede standardfejl, som tager højde for, at elever på samme skole kan ligne hinanden mere end elever på forskellige skoler.

4. RESULTATER

4.1 Beskrivende analyser

Tabel 14 viser det samlede frafald på de deltagende skole-hovedområder og ikke-deltagende skoler opdelt på år. Hovedområder på de deltagende skoler uden indsats indgår ikke i opgørelsen.

Tabel 14: Samlet frafald opdelt på deltagende ikke deltagende hold og år

	2013	2014	2015	2016
Ikke-deltagende skoler	22,4	24,5	24,9	24,6
Deltagende skole-hovedområder	24,3	26,3	17,7	17,6
Difference (<i>deltagende - ikke-deltagende</i>)	1,9	1,8	-7,2	-7,0

Anm.: Frafalet for deltagende skole-indgange i 2014 beregnes kun på baggrund af elever på indsatshold (1a), dvs. ekskl. elever på deltagende skole-indgange som ikke modtager indsats (1b).

Det samlede frafald stiger fra 2013 til 2015 blandt elever i ikke-deltagende skoler og falder derefter i 2016. For indsatsleverne ser vi kun en stigning fra 2013 til 2014, mens frafalet er faldet i 2015 og 2016. Set over hele perioden stiger frafalet på ikke-deltagende skoler fra 22 til 25 pct., mens frafalet falder fra 24 pct. i 2013 til 18 pct. i 2016 for indsatslever.

Vi bemærker desuden, at frafalet på de deltagende-hovedområder oprindeligt er hhv. 1,9 og 1,8 pct.point højere sammenlignet med ikke-deltagende skoler i 2013 og 2014. I 2015 og 2016 er frafalet for indsatslever derimod hhv. 7,2 og 7,0 pct.point lavere sammenlignet med ikke-deltagende skoler. Tabellen indikerer således en positiv effekt af indsatsen på fastholdelsen af grundforløbselever og at den effekt er størst for 2015-elever. Tabellen tager ikke højde for fordelingen af elever på hovedområder eller baggrundskaraktistika. Ændringen kan derfor ikke direkte tolkes som en effekt. Det skyldes, at den relative forbedring af fastholdelsen blandt indsatsleverne kan skyldes ændring i elevsammensætningen.

4.2 Analyse af effekter

Tabel 15 giver en oversigt over estimerne af indsats effekten for de tre udvalgte modeller (A, B og C), som er beskrevet i afsnit 3.2. Resultaterne viser både indsats effekten på det samlede frafald og på frafald uden omvalg.

Estimerne er præsenteret som odds-ratioer, der kan fortolkes som den relative risiko for, at eleven afbryder uddannelsen. Indsatsvariablen med en odds-ratio på 1,3 indikerer, at elever i indsatsgruppen *alt andet lige* har en 30 pct. højere frafaldsrisiko end elever i kontrolgruppen. En odds-ratio under 1 indikerer derimod, at indsatsen reducerer frafalet.

Tabel 15: Effektestimer, odds-ratioer

	Samlet frafald		Frafald uden omvalg	
	Odds-ratio	p-værdi	Odds-ratio	p-værdi
Model A	0.781***	(0.00)	0.801**	(0.01)
Model B	0.711***	(0.00)	0.742***	(0.00)
Model C	0.721***	(0.00)	0.748***	(0.00)

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10-, 5- og 1 pct.-niveau

For det samlede frafald viser regressionsanalyserne en positiv effekt af indsatsen på fastholdelse. Dvs. elever i indsatsgruppen har *alt andet lige* en lavere frafaldssandsynlighed i forhold til eleverne i kontrolgrupper i alle tre modeller. Dette resultat er signifikant i alle tre modeller. Resultaterne kan derfor tolkes som væsentlig evidens for en positiv effekt af indsatsen på reduktion af frafaldsrisikoen.

Resultaterne af sandsynlighedsmodellerne for frafald uden omvalg giver ligeledes et ret tydeligt billede af indsatsens effekt. Igen tyder resultaterne fra alle tre modeller på signifikant evidens for, at indsatsen reducerer frafald uden omvalg.

Tabel 16 viser indsatsens gennemsnitlige marginale effekter (AME) på frafaldet blandt indsatselverne. Den marginale effekt for en given elev udtrykker forskellen i den estimerede sandsynlighed for frafald givet denne elevs baggrundskarakteristika. Den gennemsnitlige marginale effekt angiver således gennemsnittet af denne frafaldsforskel for indsatspopulationen målt i procentpoint. Gennemsnitlige marginale effekter er et bredt anerkendt indikativt mål for den procentvise effektstørrelse af en indsats. De er dog forbundet med en del usikkerhed og skal derfor primært anvendes som et illustrativ målstok for indsatsens størrelse. En gennemsnitlig marginal effekt med negativt fortegn betyder, at deltagelse i indsatsen *alt andet lige* mindsker sandsynlighed for frafald (øger elevernes sandsynlighed for fastholdelse).

Tabel 16: Gennemsnitlige marginale effekter for hhv. samlet frafald og frafald uden omvalg

	Samlet frafald			Frafald uden omvalg		
	AME	Forventet frafald (ref.)	Relativ ændring	AME	Forventet frafald (ref.)	Relativ ændring
Model A	-0,038	0,230	-16,5	-0,030	0,189	-15,8
Model B	-0,053	0,245	-21,8	-0,042	0,201	-20,8
Model C	-0,051	0,243	-21,0	-0,040	0,200	-20,2

De gennemsnitlige marginale effekter indikeres at indsatsen reducerer den enkelte indsatselvs frafaldssandsynlighed med ca. 4-5 pct.point, når der ses på frafald med og uden omvalg, og med ca. 3-4 pct.point, 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 17 og 22 pct. for samlet frafald og mellem 16 og 21 pct. for frafald uden omvalg.

Tabel 17 viser ligeledes marginale effekt. Forskellen sammenlignet med Tabel 16 er, at de nye marginale effekter er beregnet på baggrund af en stiliseret eksempel på en målgruppelev i stedet for at være baseret på den samlede indsatsgruppe. Den stiliserede målgruppelev er karakteriseret ved:

- er en mand
- begge forældre er ufaglærte og arbejdsløse
- gennemsnitlig familieindkomst i den nedre kvartil sammenlignet med andre grundforløbs elever (dvs. 25 % har lavere og 75 % har højere)
- gennemsnit af afgangskarakterer i dansk og matematik i den nedre kvartil sammenlignet med andre grundforløbs elever (dvs. 25 % har lavere og 75 % har højere).

Tabel 17: Gennemsnitlige marginale effekter for hhv. samlet frafald og frafald uden omvalg for en stiliseret målgruppelev

	Samlet frafald			Frafald uden omvalg		
	AME	Forventet frafald (ref.)	Relativ ændring	AME	Forventet frafald (ref.)	Relativ ændring
Model A	-0,038	0,226	-16,6	-0,029	0,180	-16,1
Model B	-0,062	0,302	-20,4	-0,048	0,242	-19,9
Model C	-0,058	0,289	-19,9	-0,046	0,234	-19,5

Note: beregnet på baggrund af en stiliseret målgruppelev: *mand, begge forældre ufaglærte, begge forældre er arbejdsløse, gns. familieindkomst lige med grænseværdien for den nedre kvartil blandt nye grundforløbs elever i pågældende uddannelsesår, gns. afgangskarakterer fra folkeskole i dansk og matematik lige grænseværdien for den nedre kvartil blandt nye grundforløbs elever i pågældende uddannelsesår.* For øvrige baggrundsvARIABLE anvendes de faktisk fordelinger blandt indsatselverne.

Tabel 18 præsenterer de estimerede odds-ratioer for samtlige baggrundsvARIABLE i de tre regressionsmodeller for det samlede frafald, som danner grundlag for den første resultatkolonne i Tabel 15. Her bemærkes en stigning i antallet af signifikante estimater fra Model A til model B og C, hvilket kan forklares med den øgede empiriske styrke af disse modeller, som følge af en større analysepopulation.

Der ses næsten fuld konsistens blandt de signifikante estimater på tværs af de tre modeller. Kun for estimater uden signifikans og indikator for monofaglig skole, ser vi modstridende påvirkninger af de enkelte baggrundsforhold.

Tabel 18: De fulde estimationsresultater – samlet frafald

	Model A		Model B		Model C	
	odds-ratio	p-værdi	odds-ratio	p-værdi	odds-ratio	p-værdi
Indsatseffekt	0,781***	(0,00)	0,711***	(0,00)	0,721***	(0,00)
Deltagerskole efter implementering	-	-	1,022	(0,81)	0,967	(0,68)
Kvinder	0,965	(0,28)	0,974	(0,34)	0,972	(0,17)
Under 18	0,589***	(0,00)	0,699***	(0,00)	0,659***	(0,00)
Alder (sd.)	1,042	(0,26)	0,947***	(0,00)	0,939***	(0,00)
Ikke-vest	0,997	(0,92)	0,890***	(0,00)	0,919***	(0,00)
Ukendt far	0,893	(0,26)	0,967	(0,47)	0,942	(0,12)
Ukendt mor	0,811	(0,16)	0,741***	(0,00)	0,749***	(0,00)
<i>Fars beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig	1,043	(0,57)	1,187***	(0,00)	1,151***	(0,00)
- Udenfor arbejdsstyrken	1,093**	(0,05)	1,099***	(0,00)	1,086***	(0,00)
- Ukendt	1,056	(0,18)	1,109***	(0,00)	1,095***	(0,00)
<i>Mors beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig	0,982	(0,80)	1,159***	(0,00)	1,126***	(0,00)
- Udenfor arbejdsstyrken	1,144***	(0,00)	1,113***	(0,00)	1,113***	(0,00)
- Ukendt	1,053	(0,32)	1,058*	(0,08)	1,102***	(0,00)
Indkomst (sd.)	1,000	(0,98)	1,000	(0,97)	0,998	(0,76)
<i>Fars højst fuldførte uddannelse (ref. ingen kendt erhvervsgivende)</i>						
- Erhvervs og KVVU	1,041	(0,77)	0,992	(0,92)	0,957	(0,47)
- MVU og LVU	0,940	(0,42)	0,900***	(0,00)	0,908***	(0,00)
<i>Mors højst fuldførte uddannelse (ref. ingen kendt erhvervsgivende)</i>						
- Erhvervs og KVVU	0,909	(0,43)	0,911*	(0,06)	0,921**	(0,03)
- MVU og LVU	1,018	(0,72)	0,951	(0,14)	0,942**	(0,02)
Far fuldført erhvervsuddannelse	0,922	(0,53)	0,946	(0,47)	0,980	(0,75)
Mor fuldført erhvervsuddannelse	1,112	(0,36)	1,068	(0,24)	1,051	(0,23)
Dømt (sidste 3 år)	1,667***	(0,00)	1,618***	(0,00)	1,619***	(0,00)
Fra offentlig forsørgelse	0,839***	(0,00)	0,828***	(0,00)	0,839***	(0,00)
Fra kontanthjælp mm,	1,392***	(0,00)	1,589***	(0,00)	1,549***	(0,00)
Fuldført 10. klasse	0,841***	(0,00)	0,839***	(0,00)	0,840***	(0,00)
Gennemsnits karakterer (DA og MA)	1,020	(0,51)	0,961***	(0,01)	0,980	(0,17)
- karakterer utilgængelige	1,002	(0,97)	1,056**	(0,02)	1,058***	(0,00)
Tidligere fuldført grundforløb	0,811***	(0,00)	0,942*	(0,08)	0,924***	(0,00)
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb	1,228***	(0,01)	1,446***	(0,00)	1,373***	(0,00)
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb	1,164***	(0,00)	1,297***	(0,00)	1,292***	(0,00)
Uddannelsesstart (jan-juli)	1,179*	(0,05)	1,196***	(0,00)	1,263***	(0,00)
Monofaglig skole*	1,009	(0,91)	1,809***	(0,00)	0,801***	(0,01)
Skolestørrelse (sd.)	1,143**	(0,02)	1,110	(0,60)	1,394	(0,10)
<i>Grundforløbstype (ref. gammel)</i>						
- Grundforløb I	0,236***	(0,00)	0,349***	(0,00)	0,325***	(0,00)
- Grundforløb II	0,564**	(0,02)	0,544***	(0,00)	0,537***	(0,00)
<i>Indgang/Hovedområde</i>	Blandet		Hovedområde		Hovedområde	
<i>Skole dummy variable</i>	Nej		Ja		Nej	
<i>År-dummy</i>						
- 2014	-	-	1,113*	(0,07)	1,113***	(0,01)
- 2015	1,002	(0,98)	0,957	(0,63)	0,974	(0,65)
- 2016	0,821	(0,14)	0,781**	(0,04)	0,780***	(0,00)
Skole-indgang/ Skole-hovedområde koefficienter 2013/2012*	1,680***	(0,00)	0,972	(0,79)	1,202	(0,10)
Antal observationer	46.043		162.768		248.822	
pseudo R-sq	0,078		0,072		0,075	

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10, 5 og 1 pct. niveau. +: Skole-indgang koefficienter er estimeres af en model for samlet frafaldssandsynlighed over baggrundsvariable og skole-indgangsdummy-variable i hhv. 2013 for Model A og 2012 for Model B og C.

Tabel 19 præsenterer de estimerede odds-ratioer for samtlige baggrundsvariable i de tre regressionsmodeller af frafald uden omvalg, som danner grundlag for den anden resultatkolonne i Tabel 15.

Tabel 19: De fulde estimationsresultater – frafald uden omvalg

	Model A		Model B		Model C	
	odds-ratio	p-værdi	odds-ratio	p-værdi	odds-ratio	p-værdi
Indsatseffekt	0,801**	(0,01)	0,742***	(0,00)	0,748***	(0,00)
Deltagerskole efter implementering	-	-	1,056	(0,48)	1,003	(0,97)
Kvinder	0,975	(0,48)	0,995	(0,83)	0,990	(0,60)
Under 18	0,587***	(0,00)	0,718***	(0,00)	0,668***	(0,00)
Alder (sd.)	1,010	(0,80)	0,962**	(0,01)	0,945***	(0,00)
Ikke-vest	1,011	(0,78)	0,904***	(0,00)	0,927***	(0,00)
Ukendt far	0,944	(0,60)	0,970	(0,53)	0,961	(0,29)
Ukendt mor	0,783	(0,13)	0,771***	(0,00)	0,780***	(0,00)
<i>Fars beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig	1,036	(0,64)	1,144***	(0,00)	1,127***	(0,00)
- Udenfor arbejdsstyrken	1,076	(0,12)	1,105***	(0,00)	1,088***	(0,00)
- Ukendt	1,039	(0,38)	1,097***	(0,00)	1,082***	(0,00)
<i>Mors beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig	0,878	(0,10)	1,144***	(0,00)	1,096***	(0,00)
- Udenfor arbejdsstyrken	1,129***	(0,01)	1,093***	(0,00)	1,095***	(0,00)
- Ukendt	1,016	(0,78)	1,027	(0,42)	1,056**	(0,04)
Indkomst (sd.)	1,013	(0,47)	1,004	(0,65)	1,003	(0,65)
<i>Fars højst fuldførte uddannelse (ref. ingen kendt erhvervs-givende)</i>						
- Erhvervs og KVVU	0,923	(0,60)	0,957	(0,60)	0,942	(0,36)
- MVU og LVU	0,966	(0,64)	0,939*	(0,05)	0,942*	(0,05)
<i>Mors højst fuldførte uddannelse (ref. ingen kendt erhvervs-givende)</i>						
- Erhvervs og KVVU	0,868	(0,25)	0,937	(0,21)	0,911**	(0,04)
- MVU og LVU	1,003	(0,95)	0,966	(0,30)	0,963	(0,16)
Far fuldført erhvervsuddannelse	1,024	(0,87)	0,983	(0,85)	0,994	(0,93)
Mor fuldført erhvervsuddannelse	1,142	(0,25)	1,045	(0,44)	1,067	(0,16)
Dømt (sidste 3 år)	1,650***	(0,00)	1,533***	(0,00)	1,555***	(0,00)
Fra offentlig forsørgelse	0,888*	(0,07)	0,885***	(0,00)	0,887***	(0,00)
Fra kontanthjælp mm.	1,375***	(0,00)	1,503***	(0,00)	1,483***	(0,00)
Fuldført 10. klasse	0,848***	(0,00)	0,830***	(0,00)	0,833***	(0,00)
Gennemsnits karakterer (DA og MA)	1,028	(0,40)	0,977	(0,15)	0,995	(0,74)
- karakterer utilgængelige	1,011	(0,82)	1,046**	(0,04)	1,048**	(0,01)
Tidligere fuldført grundforløb	0,792***	(0,00)	0,915***	(0,00)	0,895***	(0,00)
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb	1,180**	(0,04)	1,349***	(0,00)	1,284***	(0,00)
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb	1,157**	(0,01)	1,224***	(0,00)	1,226***	(0,00)
Uddannelsesstart (jan-juli)	1,086	(0,21)	1,144***	(0,00)	1,176***	(0,00)
Monofaglig skole*	0,986	(0,88)	1,603***	(0,00)	0,658***	(0,00)
Skolestørrelse (sd.)	1,097	(0,12)	0,909	(0,62)	1,178	(0,49)
<i>Grundforløbstype (ref. gammel)</i>						
- Grundforløb I	0,252***	(0,00)	0,421***	(0,00)	0,401***	(0,00)
- Grundforløb II	0,547***	(0,00)	0,702**	(0,01)	0,675***	(0,00)
<i>Indgang/Hovedområde</i>	Blandet		Hovedområde		Hovedområde	
<i>Skole dummy variable</i>	Nej		Ja		Nej	
<i>År-dummy</i>						
- 2014	-	-	1,134**	(0,02)	1,132***	(0,00)
- 2015	0,982	(0,85)	1,077	(0,38)	1,092	(0,15)
- 2016	0,989	(0,93)	0,969	(0,80)	0,997	(0,97)
Skole-indgang/ Skole-hovedområde koefficienter 2013/2012*	1,374***	(0,00)	1,020	(0,84)	1,146	(0,14)
Antal observationer	46.043		162.768		248.822	
pseudo R-sq	0,061		0,051		0,054	

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10, 5 og 1 pct. niveau. +: Skole-indgang koefficienter er estimeres af en model for samlet frafaldssandsynlighed over baggrundsvariable og skole-indgangsdummy-variable i hhv. 2013 for Model A og 2012 for Model B og C.

4.2.1 Effekt af indsatstype

I det følgende afsnit ser vi på effekten opdelt på de fire pædagogiske redskaber, som er med i analysen. Ovenstående viser, at FastholdelsesTaskforcens samlede indsats har en positiv betydning for skolernes fastholdelse. Det er imidlertid også væsentligt at undersøge, om der kan iden-

tificeres forskelle i effekt afhængigt af, hvilket pædagogisk redskab deltagerkolerne har arbejdet med.

Tabel 20 viser effekten opdelt på *motivationspædagogik, helhedsorienteret undervisning, progressiv læring og den sproglige dimension*. Effektestimaterne er vist som odds-ratioer. Signifikansen måler, hvorvidt hvert redskab har haft en effekt på elevernes frafald.

Tabel 20: Effektestimater for pædagogiske redskaber

	Model A		Model B		Model C	
	Odds-ratio	p-værdi	Odds-ratio	p-værdi	Odds-ratio	p-værdi
<i>Samlet frafald</i>						
Motivationspædagogik	0,912	(0,19)	0,905	(0,18)	0,938	(0,39)
Helhedsorienteret undervisning	0,823	(0,12)	0,612***	(0,00)	0,617***	(0,00)
Progressiv læring	0,662***	(0,00)	0,660***	(0,00)	0,659***	(0,00)
Den sproglige dimension	0,984	(0,87)	0,845	(0,14)	0,829**	(0,04)
<i>Frafald – uden omvalg</i>						
Motivationspædagogik	0,902	(0,16)	0,937	(0,22)	0,955	(0,40)
Helhedsorienteret undervisning	0,801**	(0,03)	0,678***	(0,00)	0,685***	(0,00)
Progressiv læring	0,728**	(0,03)	0,664***	(0,01)	0,666***	(0,00)
Den sproglige dimension	0,934	(0,54)	0,791**	(0,04)	0,782***	(0,01)

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10-, 5- og 1 pct.-niveau

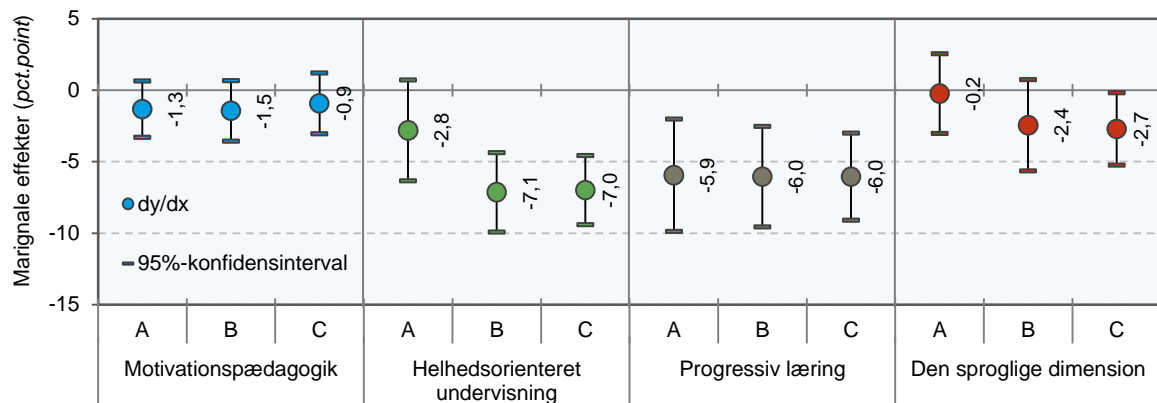
Af tabellen ser vi, at nogle redskaber har bidraget til at reducere det samlede frafald blandt indsatsleverne. For progressiv læring, ser vi en signifikant effekt på frafaldet i alle tre modeller. For helhedsorienteret undervisning er effekten ikke signifikant i Model A, og effekten af den sproglige dimension er kun signifikant i Model C. Der er ingen signifikant effekt af motivationspædagogik i de tre modeller.

For frafald uden omvalg er der ligeledes evidens for en positiv effekt fra nogle af de pædagogiske redskaber. Model B og C finder en signifikant effekt af helhedsorienteret undervisning, progressiv læring, og den sproglige dimension. I alle 3 modeller er effekten af motivationspædagogik ikke signifikant. I Model A ses en signifikant effekt på frafaldet uden omvalg for Helhedsorienteret undervisning og progressiv læring.

I den overstående opgørelse er det ikke muligt at sammenstille de relative effektstørrelser af de enkelte redskaber med hinanden.

Figur 2 viser effekterne af Motivationspædagogik, Helhedsorienteret Undervisning, Progressiv Læring og Den Sproglige Dimension som marginale effekter med det tilhørende 95%-konfidensinterval. Konfidensintervallet angiver det interval, hvormed vi med 95 pct. sikkerhed kan sige, at den egentlige effekt af indsatsen ligger inden for. Hvis konfidensintervallerne for de fire redskaber overlapper hinanden, er der ikke tale om signifikante forskelle i effektstørrelse mellem de enkelte redskaber. Hvis konfidensintervallerne ikke overlapper hinanden, betyder det omvendt, at det ene værktøj har en større effekt end det andet.

Figur 2: Marginale effekter opdelt på indsatsstype



Anm.: A, B og C angiver estimater fra hhv. model A, B og C.

Resultaterne viser en større variation i effektstørrelserne mellem de enkelte redskaber og de tre modeller. Hvis vi fokuserer på de marginale effekter i model B og C, finder vi at den største effekt med 7 pct.point ses for helhedsorienteret undervisning efterfulgt af progressiv læring med en reduktion af frafaldet på 6 pct.point. Den sproglige dimension bidrager med en frafaldsreduktion under 3 pct.point (kun signifikant i model C), mens motivationspædagogik kun reducerer frafaldet med mellem 1 og 1,5 pct.point (ikke signifikant).

Ser vi derimod på konfidensintervallerne, bliver det tydeligt at de fleste af effektforskellene mellem redskaberne ikke er signifikante. Således er kun forskellen mellem effekten af motivationspædagogik og helhedsorienteret undervisning signifikant på en 5%-signifikansniveau. Forskellen mellem den sproglige dimension og helhedsorienteret undervisning samt mellem motivationspædagogik og progressiv læring er tæt på grænseniveauet for signifikans på 5% og vil være signifikante på en 10%-niveau.

4.2.2 Effekter opdelt på model- og implementeringsskoler

Tabel 21 præsenterer estimaterne for effekten af at modtage en af indsatserne på en modelskole fremfor på en implementeringskole. Overordnet finder vi kun bergænset evidens for en forskel i effekten på hhv. model- og implementeringskolerne. Hvis betragter the de forskellige redskaber samlet, er det kun Model C, der finder en signifikant større effekt for elever på modelskolerne. Forskellen er ikke signifikant for de to øvrige modeller eller for frafald uden omvalg. Opdelt på de enkelte redskaber, finder vi kun en signifikant forskel for effekten af helhedsorienteret undervisning. Her effekten derimod større elever på implementeringskolerne og kun i model A (dog både for frafald samlet og frafald uden omvalg).

Tabel 21: Effektestimater for indsats på en modelsskole fremfor på en implementeringskole (reference)

	Model A		Model B		Model C	
	Koefficient	p-værdi	Koefficient	p-værdi	Koefficient	p-værdi
<i>Samlet frafald</i>						
Samlet	-0,040	(0,70)	-0,166	(0,11)	-0,169*	(0,10)
Motivationspædagogik	-0,099	(0,33)	0,007	(0,96)	-0,004	(0,98)
Helhedsorienteret undervisning	0,496**	(0,04)	0,120	(0,61)	0,099	(0,66)
Progressiv læring	0,063	(0,75)	-0,107	(0,52)	-0,111	(0,46)
<i>Frafald – uden omvalg</i>						
Samlet	-0,023	(0,80)	-0,102	(0,35)	-0,097	(0,37)
Motivationspædagogik	-0,082	(0,38)	-0,045	(0,66)	-0,050	(0,63)
Helhedsorienteret undervisning	0,408*	(0,06)	0,359	(0,14)	0,361	(0,12)
Progressiv læring	0,136	(0,49)	-0,083	(0,71)	-0,091	(0,68)

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10-, 5- og 1 pct.-niveau

Anm.: Den Sproglige Dimension er udeladt af denne opgørelse, da der ingen af modelskolerne, der deltager med dette redskab.

4.2.3 Udvikling i effekten over tid

I det følgende afsnit ser vi nærmere på udviklingen i indsats effekten over tid. Her tester vi, hvorvidt der er forskel på effekten afhængigt af, hvornår indsats eleverne påbegynder deres grundforløb. Stigende effekt over tid kan potentielt indikere, at indsatsen er mere effektiv ved senere implementering. Det kan fx skyldes læring på baggrund af erfaringer fra implementeringen på andre hold og skoler.

Udviklingen opfanges ved at indsætte såkaldte *interaktionsvariable*, som er kryds mellem indsats- og uddannelsesstart. Da vi vælger at kigge på starttidspunkt som en kategorisk variabel, opfanger *interaktionsvariablen* ændringen af indsats effekten for en given periode sammenlignet med den første periode. Vi anvender to tidsdimensioner:

- År for uddannelsesstart, hvor 2014 er anvendt som reference
- Semester for uddannelsesstart, hvor 1. halvår 2014 er anvendt som reference

Tabel 22 viser de estimerede koefficienter for interaktionsvariable af uddannelsesstartsåret i Model A, B og C. Hvert estimat i Tabel 22 er baseret på en ny regression med samme specifikation som i Tabel 18. Estimaterne for øvrige forklarende variable vises ikke, da de ikke adskiller sig væsentligt fra resultaterne i Tabel 18.

Estimaterne præsenteres som rå regresionskoefficienter frem for odds-ratioer. Dette skyldes, at de ordinære odds-ratioer ikke har en meningsfuld fortolkning for interaktionsvariable. Således kan Tabel 16 ikke uden videre anvendes til at belyse effektstørrelse, men kun retning og signifikans. En negativ koefficient for 2015 indikerer en højere indsats effekt (større reduktion i frafald blandt indsats eleverne) i 2015 sammenlignet med 2014.

Vi finder evidens for, at effekten er stigen over tid. Resultaterne fra alle tre modeller viser et signifikante højere indsats effekt på frafaldet i både 2015 og 2016 sammenlignet med 2014. Kun for frafald uden omvalg i model A i 2015 er resultatet ikke signifikant.

Tabel 22: Effektestimater for 2015 og 2016 i forhold til effekten i 2014

	2015		2016	
	Koefficient	p-værdi	Koefficient	p-værdi
<i>Samlet frafald</i>				
Model A	-0,258**	(0,04)	-0,459***	(0,00)
Model B	-0,416**	(0,02)	-0,483***	(0,01)
Model C	-0,483***	(0,00)	-0,564***	(0,00)
<i>Frafald – uden omvalg</i>				
Model A	-0,112	(0,45)	-0,359***	(0,01)
Model B	-0,442**	(0,01)	-0,504***	(0,01)
Model C	-0,468***	(0,01)	-0,577***	(0,00)

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10-, 5- og 1 pct.-niveau

Tabel 23 viser de estimerede koefficienter for interaktionsvariable af uddannelsesstartssemester (-halvår) fra de tre modeller for hhv. samlet frafald og frafald uden omvalg. Hver række svarer til en selvstændig regression.

Resultaterne bekræfter i høj grad konklusionerne i den forudgående tabel. Der ses en signifikant stigning i effektstørrelsen over tid, hvor effekten er størst omkring 2. halvår 2015 og 1. halvår 2016. Her finder vi evidens for en signifikant større effekt sammenlignet med 1. halvår 2014 - både ved samlet frafald og frafald uden omvalg for Model B og C. Derudover er der for Model A en signifikant større effekt ved 1. halvår 2016 sammenlignet med 1. halvår 2014 i både samlet frafald samt frafald uden omvalg.

Table 23: Effektestimat for 1. halvår 2015 til 2. halvår 2016 i forhold til effekter 1. halvår 2014

	2. halvår 2014	1. halvår 2015	2. halvår 2015	1. halvår 2016	2. halvår 2016
<i>Samlet frafald</i>					
Model A	0,117	0,217	-0,228	-0,502**	-0,222
Model B	-0,054	-0,056	-0,546*	-0,673**	-0,410
Model C	-0,009	-0,118	-0,563**	-0,742***	-0,445*
<i>Frafald – uden omvalg</i>					
Model A	0,008	0,086	-0,136	-0,427**	-0,281
Model B	-0,051	-0,197	-0,533**	-0,615***	-0,487*
Model C	-0,046	-0,250	-0,543**	-0,701***	-0,544**

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv. 10-, 5- og 1 pct.-niveau

Table 24 viser de estimerede koefficienter for interaktionsvariablerne af uddannelsesstartsår i opdelt i på de enkelt pædagogiske redskaber. Her finder vi kun evidens for stigende effekt af indsatsen med tid for progressiv læring, hvor effekten i 2016 er større sammenlignet med 2015, særligt for frafald uden omvalg. For helhedsorienteret undervisning finder, at effekten er lavest i 2015, mens der ikke er en signifikant forskel mellem effekten 2014 og 2016. Det resultat skal dog ses i lyset af relativt få deltager for dette redskab i 2014 (se Table 7). For den sproglige dimension finder vi en faldende effekt mellem 2015 og 2016 men kun for frafald uden omvalg og kun i to af modellerne. Samlet indikerer disse resultater, at noget af den positive udvikling i de forudgående tabeller, kan forklares af stigende udbredelse af de to mest effektive pædagogiske redskaber i hhv. 2015 og 2016 (helhedsorienteret undervisning og progressiv læring).

Table 24: Effektestimater for pædagogiske redskaber

	Model A		Model B		Model C	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
<i>Samlet frafald</i>						
Motivationspædagogik	0,107	-0,117	0,157	-0,135	0,252	-0,159
Helhedsorienteret undervisning	0,551***	-0,142	0,538***	0,106	0,553***	0,084
Progressiv læring	ref.	-0,381**	ref.	-0,231	ref.	-0,245
Den sproglige dimension	ref.	0,004	ref.	0,304	ref.	0,257
<i>Frafald – uden omvalg</i>						
Motivationspædagogik	-0,019	-0,179	0,179	-0,080	0,236	-0,124
Helhedsorienteret undervisning	0,605***	-0,023	0,926***	0,248	0,897***	0,222
Progressiv læring	ref.	-0,483***	ref.	-0,350*	ref.	-0,390**
Den sproglige dimension	ref.	0,199	ref.	0,505***	ref.	0,418***

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv, 10-, 5- og 1 pct.-niveau

4.2.4 Subgruppeanalyser

I følgende afsnit ser vi nærmere på indsats effekten opdelt på følgende dimensioner:

- Andel deltagende lærere
- Implementeringstid (tid fra første seminar til elevens uddannelsesstart)
- Skolens størrelse målt i antal elever
- Monofaglige skoler ift. flerfaglige skoler (skole med en eller flere grundforløbsindgange)
- Gennemsnitskarakterer fra grundskolens afgangsprøver i dansk og matematik
- Forældrenes arbejdsmarkedstilknøytning (begge forældre)
- Forældrenes højeste fuldførte uddannelse (begge forældre)
- Forældrenes samlede indkomst

De to første dimensioner vedrører effekten af differentieret indsatsdosis målt i forhold til hhv, omfang og implementeringsgrad, De efterfølgende tre dimensioner opfanger effekten af indsatsen på forskellige elev- og skolekarakteristika, mens de sidste tre opfanger indsats effekten på elever med forskellig socioøkonomisk baggrund,

Vi opfanger påvirkningen af de to første dimensioner på indsatseffekten ved at indsætte mål for dosis som selvstændige forklarende variable, Der kontrolleres for elev-, forældre og skolebetingsdimensioner ved at indsætte interaktionsvariable, som opfanger effekten af indsatsen i kombination med en bestemt afgrænsning af en af de forklarende variable,

Tabel 25 viser de estimerede koefficienter for dosis- og interaktionsvariablerne i Model A, B og C. Alle variable er medtaget enkeltvis i regressionen til hver af de tre modeller med samme specifikation som i Tabel 18. Således svarer hver celle i Tabel 25 til en selvstændig regression. Estimatene for øvrige forklarende variable vises ikke, da de ikke adskiller sig væsentligt fra resultaterne i Tabel 18.

Estimatene er præsenteret som rå regresionskoefficienter frem for odds-ratioer. Dette skyldes, at de ordinære odds-ratioer ikke har en meningsfuld fortolkning for interaktionsvariable. Således kan Tabel 25 ikke uden videre anvendes til at belyse af effektstørrelserne, men kun til at angive effektens retning og signifikans. En negativ koefficient indikerer, at effekten er større (mindre sandsynlighed for frafald) for den pågældende variabel.

Tabel 25: Effektestimater for det samlede frafald

	Model A		Model B		Model C	
Andel deltagende lærere (<i>binær - halvdelen</i>)	0,136	(0,20)	0,067	(0,47)	0,072	(0,43)
Andel deltagende lærere (<i>lineær</i>)	0,188	(0,27)	0,109	(0,50)	0,134	(0,40)
Implementeringstid, kategorisk (<i>ref.: 0-3 måneder</i>)						
- 3-6 måneder	-0,001	(1,00)	-0,008	(0,97)	-0,020	(0,94)
- 6-9 måneder	0,208	(0,37)	-0,029	(0,90)	-0,022	(0,92)
- 9-12 måneder	-0,046	(0,86)	-0,187	(0,48)	-0,222	(0,41)
- 12-15 måneder	0,079	(0,76)	-0,201	(0,47)	-0,289	(0,30)
- 15 måneder eller over	0,166	(0,50)	-0,014	(0,95)	-0,060	(0,78)
Implementeringstid (<i>lineær</i>)	0,006	(0,39)	-0,004	(0,54)	-0,006	(0,31)
Skolestørrelse (<i>binær - over 1,200 elever</i>)	-0,023	(0,87)	0,053	(0,65)	0,065	(0,56)
Skolestørrelse (<i>lineær</i>)	-0,244**	(0,04)	0,010	(0,91)	-0,009	(0,92)
Monofaglig vs, Flerfaglig skole	-0,312**	(0,04)	-0,095	(0,48)	-0,095	(0,47)
Grundskolekarakter (<i>binær - over 2</i>)	-0,092	(0,26)	0,020	(0,75)	-0,015	(0,81)
Grundskolekarakter (<i>lineær</i>)	-0,158**	(0,02)	0,009	(0,84)	-0,027	(0,55)
Far i beskæftigelse	0,014	(0,87)	0,042	(0,37)	0,017	(0,71)
Mor i beskæftigelse	-0,074	(0,39)	-0,015	(0,81)	-0,043	(0,51)
Far kompetencegivende uddannelse	-0,107	(0,14)	-0,029	(0,56)	-0,047	(0,32)
Mor kompetencegivende uddannelse	-0,019	(0,77)	0,046	(0,31)	0,029	(0,51)
Familieindkomst	-0,127**	(0,02)	-0,056	(0,16)	-0,077*	(0,07)
Ikke-vestlig herkomst	-0,093	(0,14)	0,043	(0,29)	-0,000	(1,00)

Anm.: *, ** og *** angiver signifikans på et hhv, 10-, 5- og 1 pct, niveau

Fortolkning af ovenstående resultater for subgruppeanalyser er opsummeret i Tabel 26.

Tabel 26: Oversigt over resultaterne for subgrubeanalyser for samlet frafald

	Model A	Model B	Model C
Andel deltagende lærere (<i>binær - halvdelen</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Andel deltagende lærere (<i>lineær</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid (<i>kategorisk</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid (<i>lineær</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Skolestørrelse (<i>binær - over 1,200 elever</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Skolestørrelse (<i>lineær</i>)	Stigende effekt med skolestørrelse	Ingen forskel	Ingen forskel
Monofaglig vs, Flerfaglig skole	Større effekt blandt monofaglige skoler	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (<i>binær - over 2</i>)	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakter (<i>lineær</i>)	Større effekt ved højere karakterer	Ingen forskel	Ingen forskel
Far i beskæftigelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Mor i beskæftigelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Far kompetencegivende uddannelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Mor kompetencegivende uddannelse	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Familieindkomst	Større effekt ved højere familieindkomst	Ingen forskel	Større effekt ved højere familieindkomst
Ikke-vestlig herkomst	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel

4.3 Supplerende deskriptiv statistik: Propensity score matching

Tabel 27 præsenterer middelværdierne af de forklarende variable, som anvendes til *propensity score matching* i Model A for elever i hhv. indsats- og kontrolgruppen (før og efter matchningen). Matchningen er gennemført for samtlige elever i indsatsgruppen. Det har dog ikke været muligt at finde match til 336 elever i indsatsgruppen, som derfor udgår af Model A. For de øvrige 15.351 indsats elever er der udvalgt tre sammenlignelige elever fra kontrolgruppen for hver indsats elev.

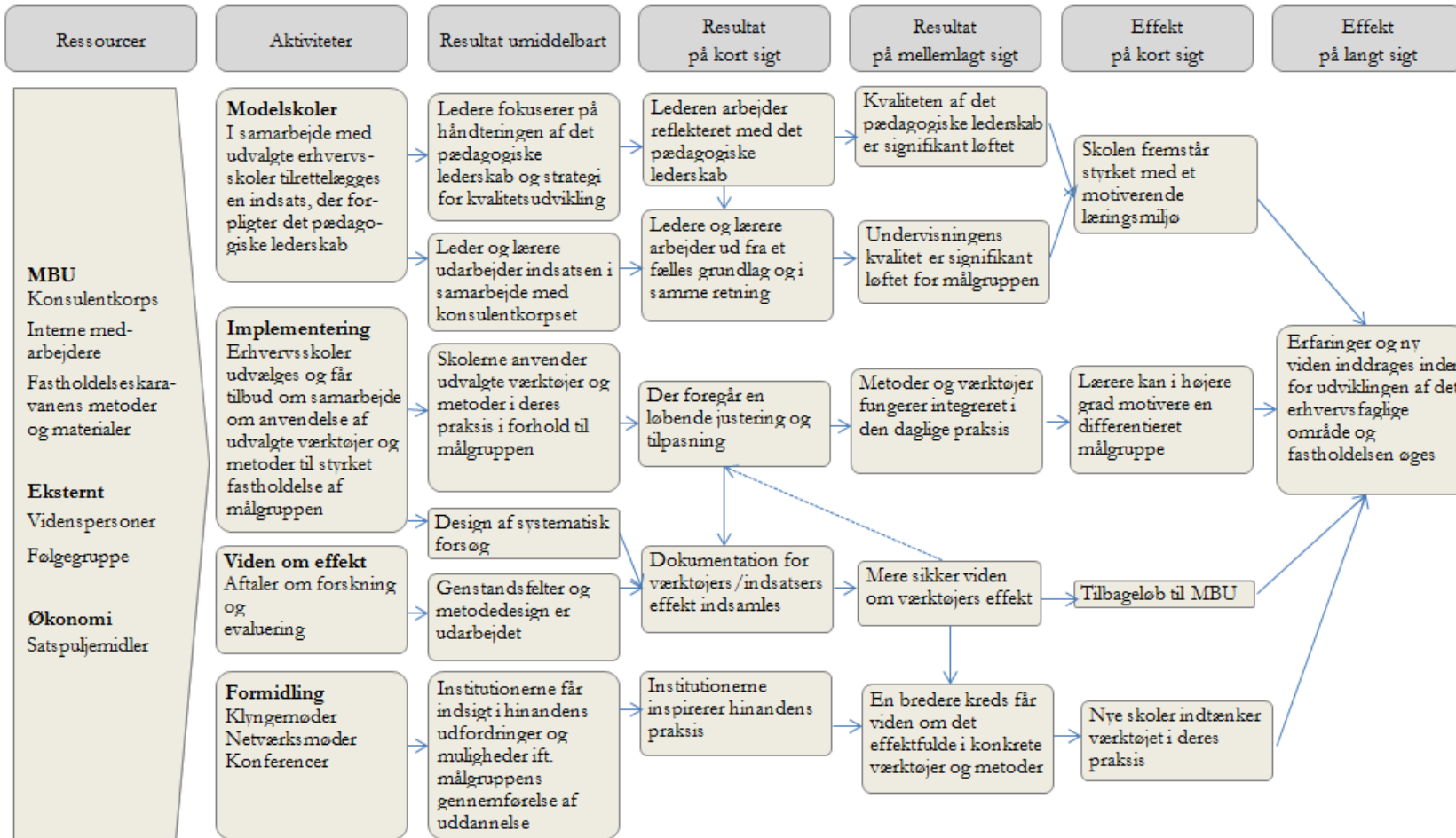
Tabellen viser overordnet, at den anvendte matchning-metode har været succesfuld til at finde sammenlignelige elever fra kontrolgruppen for indsats eleverne. Matchningen mindsker differencen i middelværdierne mellem indsats- og kontrolelever for 18 af de 26 variable. Differencen reduceres særligt for de centrale variable om elevens demografiske baggrund og kontrol for tidligere afbrudte grundforløb.

Tabel 27: Gennemsnit af de forklarende variable før og efter propensity score matching i Model A

	Indsats-elever		Kontrol elever før matchning		Kontrol elever efter matchning	
	Gnst,		Gnst,	Diff,	Gnst,	Diff,
Kvinder (pct.)	43,8		41,7	2,1	44,9	-1,1
Under 18 (pct.)	39,6		31,0	8,7	37,6	2,1
Alder (år)	20,7		21,8	-1,2	21,1	-0,4
Ikke-vest (pct.)	10,6		9,9	0,6	9,6	1,0
Ukendt far (pct.)	5,3		6,4	-1,0	6,1	-0,7
Ukendt mor (pct.)	3,2		4,2	-1,0	3,8	-0,7
<i>Fars beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig (pct.)	4,3		3,8	0,4	3,8	0,4
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	21,8		21,5	0,2	21,5	0,3
- Ukendt (pct.)	18,3		19,9	-1,6	20,6	-2,3
<i>Mors beskæftigelse (ref. beskæftiget)</i>						
- Ledig (pct.)	5,1		4,8	0,3	4,9	0,2
- Udenfor arbejdsstyrken (pct.)	28,6		27,7	0,9	28,4	0,1
- Ukendt (pct.)	13,2		14,7	-1,5	15,4	-2,2
Forældrenes gns. indkomst (1000 kr.)	312,3		302,4	10,0	307,5	4,8
<i>Fars højest fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>						
- Erhvervs og KVU (pct.)	47,3		46,9	0,4	47,7	-0,5
- MVU og LVU (pct.)	4,2		4,6	-0,4	4,0	0,2
<i>Mors højest fuldførte uddannelse (ref. ingen erhvervsgivende)</i>						
- Erhvervs og KVU (pct.)	47,3		44,4	2,9	47,3	0,0
- MVU og LVU (pct.)	9,2		10,1	-1,0	9,3	-0,1
Far fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	46,4		46,0	0,4	46,8	-0,4
Mor fuldført erhvervsuddannelse (pct.)	45,9		43,2	2,7	46,1	-0,1
Dømt (pct.)	7,5		8,0	-0,5	7,2	0,2
Fuldført 10. klasse (pct.)	42,3		41,8	0,4	41,6	0,6
Gennemsnitskarakterer (12skala)	2,2		2,2	0,1	2,2	0,0
-karakterer utilgængelige (pct.)	17,2		21,4	-4,3	19,0	-1,8
Tidligere fuldført grundforløb (pct.)	23,3		24,6	-1,4	23,2	0,1
Tidligere afbrudt (andet) grundforløb (pct.)	34,0		40,1	-6,1	33,2	0,8
Tidligere afbrudt (samme) grundforløb (pct.)	5,3		7,8	-2,5	4,9	0,4
Antal observationer	15.351		62.882		30.692	

BILAG 2 – FORANDRINGSTEORI

Udfordring: Målgruppen gennemfører i ringe grad en erhvervsfaglig uddannelse



Når udfordringen er løst: Målgruppen gennemfører i høj grad en erhvervsfaglig uddannelse og 95 % målsætningen opfyldes