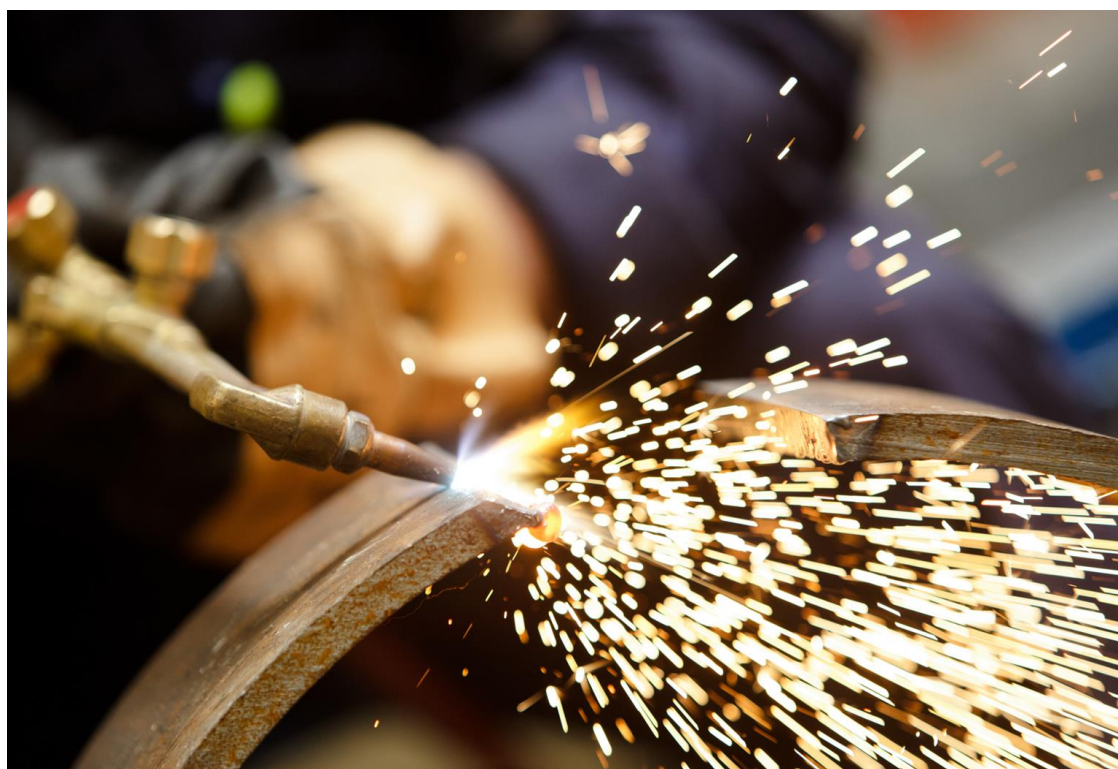


Til
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Marts 2015

EVALUERING AF FAST- HOLDELSESTASKFORCE **MIDTVEJSEVALUERING**



EVALUERING AF FASTHOLDELSESTASKFORCE

MIDTVEJSEVALUERING

INDHOLD

1.	Resumé	1
2.	Indledning	3
2.1	Baggrund	3
2.2	Formål med midtvejsevalueringen	4
2.3	En overordnet status på FastholdelsesTaskforcens indsats	4
2.4	Metode og datagrundlag	6
2.4.1	Effektanalyse	6
2.4.2	Virkningsevaluering	7
2.5	Læsevejledning	8
3.	Analyse af indsatsens effekt på fastholdelse	10
3.1	Formålet med effektanalysen	10
3.2	Forskningsbaserede pejlemærker om årsager til frafald og fastholdelse	11
3.3	Fremgangsmåde	14
3.3.1	Model 1 – sammenligning på tværs af skoler i første indsatsår (tværsnitstilgang)	15
3.3.2	Model 2 – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed-effects tilgang)	15
3.3.3	Model 3 – sammenligning af alle skoler i alle år (difference-in-difference tilgang)	16
3.4	Resultater	17
3.5	Diskussion af resultater	19
3.6	Delkonklusion	20
4.	Virkningsevaluering	21
4.1	Formålet med virkningsevalueringen	21
4.2	Evaluering af de pædagogiske værktøjer	23
4.2.1	Motivationspædagogik	23
4.2.2	Helhedsorientering undervisning	32
4.2.3	Progressiv læring	39
4.2.4	Det pædagogiske lederskab	45
4.3	Tværgående analyse af drivkræfter og barrierer	52
4.3.1	FastholdelsesTaskforcen som facilitator for implementering og effekt	52
4.3.2	Skolernes forberedelse af indsatsen	54
4.3.3	Skolernes oplevelse af kompetenceudviklingens kvalitet, relevans og anvendelighed	57
4.3.4	Skolernes arbejde med at omsætte den nye viden i den pædagogiske praksis	58
4.3.5	Elevernes oplevelse af indsatsen	61
4.4	Delkonklusion	63
4.4.1	Hvor langt er implementeringen – i hvilken grad er de forventede output og resultater opnået?	63
4.4.2	Drivkræfter og barrierer	64

5.	Konklusion	67
5.1	Øget fastholdelse gennem kompetenceløft	67
5.1.1	Fastholdelsen er større for deltagerskolernes elever	67
5.1.2	Store forskelle i implementeringen på tværs af værktøjer og skoler	67
5.1.3	Centrale drivkræfter og barrierer	68
5.2	Perspektivering	71
5.2.1	Konkrete opmærksomhedspunkter	71

BILAG

Bilag 1

Analyse af fastholdelseseffekter

1. RESUMÉ

Denne rapport indeholder en midtvejsevaluering af Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce. FastholdelsesTaskforcen er et nationalt konsulentkorps, der i en fireårig projektperiode har til formål gennem rådgivning og kompetenceudvikling af erhvervsskolernes undervisere og pædagogiske ledere at styrke fastholdelsen af unge i erhvervsuddannelserne. **Formålet** med midtvejsevalueringen er at afdække, hvorvidt skolernes samarbejde med taskforcen i projektets første halvdel har styrket fastholdelsen af skolernes grundforløbselever. Derudover er sigtet at undersøge, hvilke faktorer der henholdsvis fremmer og hæmmer eventuelle fastholdelseseffekter.

Evalueringen er gennemført af Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling ved Aarhus Universitet. Midtvejsevalueringen er en del af en større evaluering, som evaluator gennemfører i perioden 2014-2016 på opdrag af Undervisningsministeriet med henblik på at sikre løbende videnindsamling og -deling. Dataindsamlingen er gennemført i perioden april 2014 til og med februar 2015.

Evaluator har anvendt et **evalueringsdesign**, der kombinerer en kvantitativ effektanalyse med en kvalitativ virkningsevaluering. Evalueringsens analyser og konklusioner og anbefalinger hviler på et omfattende **datagrundlag**, der indbefatter følgende: Litteraturgennemgang af forskning om fastholdelse og gennemførelse, elevdata fra erhvervsskolernes administrative system og Danmarks Statistik, casestudier på en række skoler samt selvevalueringer og logbogsmateriale fra udvalgte skoler. Samlet set er evalueringen funderet på et særdeles solidt datamateriale.

Fastholdelsen er større for indsatsskolernes elever

Den overordnede konklusion er, at **elevfastholdelsen på erhvervsskolernes grundforløb er signifikant større på indsatsskolerne**, end for de skoler der ikke deltager i projektet. Resultaterne, der baserer sig på data fra 14 skoler, hvoraf flere fortsat er i gang med kompetenceudvikling, bør tolkes med varsomhed. Effektanalysen viser foreløbig ingen signifikante forskelle i effekt mellem modelskoler (toårige forløb) og implementeringsskoler (etårige forløb), ligesom det vurderes at være for tidligt at afdække eventuelle forskelle i fastholdelseseffekter mellem de fire pædagogiske værktøjer, der har været fokus for kompetenceudviklingen i projektperiodens første halvdel.

Evaluator hæfter sig ved, at kompetenceudviklingens fastholdelseseffekt er størst for elever med lave karakterer fra grundskolen. Dette kan være en indikation af, at indsatserne har større effekt på fastholdelsen af grundforløbseleverne i målgruppen – socialt udsatte unge med udfordringer, unge fra uddannelsesfremmede hjem samt etniske minoritetsunge – end andre elevgrupper.

Store forskelle i implementeringen på tværs af værktøjer og skoler

Midtvejsevalueringens virkningsevaluering viser, at der er store forskelle på, hvor langt skolerne er nået i implementeringen. Det gælder både for implementeringen på tværs af de fire kompetenceudviklingsværktøjer og på tværs af skoler, der arbejder med det samme værktøj.

Motivationspædagogik er det af de underviserrettede værktøjer, der har været anvendt i længst tid. Det er også det værktøj, hvor der ses de fleste tegn på, at de forventede output og resultater realiseres. På flertallet af skolerne har kompetenceudviklingen resulteret i, at underviserne løbende justerer de pædagogiske metoder, ligesom der er begyndende tegn på, at redskaberne fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis. Eleverne oplever på flertallet af skolerne, at underviserne i nogen grad formår at motivere en differentieret elevgruppe. Virkningsevalueringen styrker indtrykket af, at kompetenceudvikling i Motivationspædagogik medvirker til at skabe de positive fastholdelseseffekter, som effektanalysen dokumenterer for indsatsskolerne.

De to øvrige underviserrettede værktøjer – **Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring** – har været i brug i betydeligt kortere tid og for en mindre gruppe skoler end værktøjet Motivationspædagogik. Det er meget forskelligt, hvor langt skolerne er i implementeringen af begge indsatser. Evaluators hæfter sig ved, at der på enkelte skoler er flere tegn på, at de nye redskaber anvendes og indgår som en integreret del af den pædagogiske praksis. Samlet set er det imidlertid vurderingen, at der ikke er grundlag for en generel konklusion om, at de to værktøjer på nuværende tidspunkt medvirker til at skabe de positive fastholdelseseffekter, som effektanalysen dokumenterer for indsatsskolerne.

Det sidste værktøj – **Det pædagogiske lederskab** – adskiller sig fra de tre øvrige ved, at det retter sig mod de pædagogiske ledere på modelskolerne. Der er flere tegn på, at de pædagogiske ledere på de fire modelskoler arbejder reflekteret med deres pædagogiske lederskab. Også i forhold til dette værktøj er det forskelligt, i hvilken grad dette har sat sig spor i undervisernes pædagogiske praksis. Der er ikke på nuværende tidspunkt grundlag for at konkludere, at indsatsen målrettet den pædagogiske ledelse har den forventede betydning for skolens læringsmiljø.

Centrale drivkræfter og barrierer

Der er på tværs af de fire kompetenceudviklingsværktøjer en række fællestræk, for så vidt angår faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer implementeringen af værktøjerne. Følgende **skoleinterne faktorer** vurderes at have afgørende betydning for skolernes forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingen samt den faktiske anvendelse i praksis:

- Ledelsesfokus på indsatserne
- Tid afsat til indsatserne
- Fokus på udvikling og aktivering af skolens samlede kapacitet
- Erkendt behov for kompetenceudvikling
- Skolernes oplevelse af kvalitet, anvendelighed og relevans.

Desuden vurderer evaluators, at en række **skoleeksterne faktorer** kan have betydning for skolernes implementering. På langt sigt vurderes der at være potentiale for synergi mellem EUD-reformen og skolernes samarbejde med taskforcen. På kort sigt kan en utilstrækkelig national koordinering af de mange nationale initiativer dog udgøre en barriere for indsatsskolernes fastholdelse.

Den indsamlede viden om samspillet mellem de faktorer, der betinger fastholdelseseffekterne, udgør et vigtigt afsæt for yderligere at styrke fastholdelsen af elever i erhvervsskolernes grundforløb. Evaluators peger på seks opmærksomhedspunkter, som FastholdelsesTaskforcen, de eksterne leverandører af kompetenceudviklingsværktøjerne samt skolerne bør have fokus på i projektets anden halvdel.

- **Få klare mål:** Taskforcen bør skærpe fokus på effektskabelse og målopfyldelse ved eksempelvis at rådgive skolerne om at udarbejde individuelle læringsmål for undervisere og ledere.
- **Styrket fokus på ledelse:** Både taskforce og skolernes ledelser bør have en større opmærksomhed på, hvordan der kan arbejdes med at sikre vedvarende ledelsesfokus og forankring i alle projektets faser.
- **Udvikling af skolens samlede organisatoriske kapacitet:** Alle indsatsskoler bør sikre, at samarbejdet med taskforcen bliver en del af skolens handleplan for øget gennemførelse.
- **Prioritering af tid:** FastholdelsesTaskforcen bør løbende drøfte spørgsmålet om prioriteringen af tid med skolernes ledelser og sikre, at en fornyet fokusering af indsatsen fastholdes.
- **Styrket undervisningsdifferentiering:** Taskforcen bør indlede dialog med de eksterne leverandører af værktøjerne med henblik på at styrke undervisningsdifferentieringen.
- **Fokus på synergi med andre nationale projekter:** Taskforcen bør indlede en dialog med skolerne om, hvordan der kan skabes synergi mellem EUD-reformen og taskforcens indsatser. Konkret foreslår evaluators, at der på hjemmesiden udarbejdes et særligt tema herom.

2. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (herefter 'evaluator') resultaterne af midtvejsevalueringen af Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce.

Midtvejsevalueringen er en del af en række evalueringsaktiviteter, som evaluator i perioden 2014-2016 gennemfører efter opdrag fra Undervisningsministeriet. Målgruppen for evalueringen er Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce, Afdelingen for Ungdoms- og Voksenuddannelser samt de deltagende erhvervsskoler. Derudover er det politiske niveau en relevant målgruppe, da det er partierne bag satspuljeaftalen for 2013, der har bevilliget midler til projektet.

2.1 Baggrund

Næsten halvdelen af alle unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse, afbryder uddannelsen. Frafaldet sker oftest tidligt på uddannelsernes grundforløb. Særligt for drenge, elever med anden etnisk herkomst end dansk og elever fra uddannelsesfremmede hjem er der en betydelig risiko for, at uddannelsen afbrydes kort efter, at uddannelsen er påbegyndt.

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt satspuljeprosjekt forankret i Undervisningsministeriet. Formålet med FastholdelsesTaskforcens indsatser er at understøtte regeringens målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. Specifikt er der fokus på gennem styrket kvalitet i undervisningen at bidrage til, at unge i målgruppen påbegynder og gennemfører en erhvervsfaglig uddannelse. Desuden er målet at styrke erhvervsskolernes succes med at få flere unge til at påbegynde og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse samt at give skolerne et kvalitetsløft.

Målgruppen udgøres af:

- socialt udsatte unge med udfordringer
- unge fra uddannelsesfremmede miljøer
- etniske minoritetsunge.

FastholdelsesTaskforcen har ansvar for at yde rådgivning om og igangsætte **specifikke kompetenceudviklende indsatser**, der skal give undervisere og ledere på et stort antal erhvervsskoler viden og erfaring med at anvende konkrete **pædagogiske redskaber og metoder**. Et nationalt konsulentkorps i Undervisningsministeriet tilrettelægger indsatserne sammen med skolerne, mens de konkrete undervisningsforløb gennemføres i samarbejde med eksterne leverandører.

Boks 2-1: Organiseringen af FastholdelsesTaskforcens samarbejde

FastholdelsesTaskforcens samarbejde med de deltagende erhvervsskoler er organiseret i to spor.

Ti erhvervsskoler indgår i samarbejdet som modelskoler i spor 1. Der er tale om et ca. toårigt samarbejde, hvor både de pædagogiske ledere og undervisere indgår i specifikke kompetenceudviklende indsatser, der aftales med den enkelte skole.

36 erhvervsskoler indgår i samarbejdet som implementeringsskoler i spor 2. Skolerne i dette spor er inddelt i fire grupper, der over en periode på ca. et år modtager en af FastholdelsesTaskforcen fire kompetenceudviklende indsatser rettet mod skolens undervisere.

Organiseringen af samarbejdet i to spor giver mulighed for at undersøge eventuelle forskelle og ligheder i resultater og effekter for henholdsvis modelskoler og implementeringsskoler.

<http://www.brugforalleunge.dk/FastholdelsesTaskforce>

Der er samlet afsat 43 mio. kr. til indsatsen, der løber i perioden 2013-2016.

2.2 Formål med midtvejsevalueringen

Det er som en integreret del af projektet besluttet, at der gennemføres løbende evaluering af projektets implementering, resultater og effekter for hermed at sikre en systematisk vidensindsamling, og at viden deles med praksis. Nærværende midtvejsevaluering skal ses som et element i den løbende evaluering. Slutevalueringen af FastholdelsesTaskforcen skal efter planen foreligge ultimo 2016.

Formålet med nærværende midtvejsevaluering er tredelt.

For det første er målet med afsæt i en **effektanalyse** at opnå viden om, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af ledere og lærere på de skoler, der har været en del af indsatsen i fase 1, har opnået de **forventede effekter** og dermed synligt **forbedrer fastholdelsesprocenten**.

På baggrund af effektanalysen gennemfører evaluator *for det andet* en **virkningsevaluering**. Formålet med denne del af midtvejsevalueringen er at afdække, hvilke **faktorer** i forbindelse med implementeringen af indsatserne der kan bidrage til at **forklare de identificerede fastholdelseseffekter**. Der vil både være fokus på at afdække faktorer, der har en **fremmende** effekt og dermed bidrager til at forbedre fastholdelsen af elever på erhvervsskolernes grundforløb, og faktorer, der modsat kan bidrage til at **hæmme** effekten og fastholdelsesprocenten.

Endelig er målet med midtvejsevalueringen at identificere **konkrete forslag** til, hvordan FastholdelsesTaskforcen og de deltagende skoler kan **styrke effekten af indsatserne i projektets anden halvdel** (fase 2). Det er endvidere vurderingen, at der i projektets fase 1 er genereret viden om transfer og implementering, der har generel interesse for sektoren. Evaluator lægger vægt på, at midtvejsevalueringen videreformidler disse indsigter.

2.3 En overordnet status på FastholdelsesTaskforcens indsats

FastholdelsesTaskforcen vil i den fireårige projektperiode samarbejde med omtrent halvdelen af landets erhvervsskoler.

Kernen i de indsatser, der gennemføres på de deltagende erhvervsskoler, er et kompetenceløft af udvalgte undervisere. Gennem samarbejdet afprøves og udbredes fire forskellige underviserrettede kompetenceudviklende værktøjer, der adskiller sig ved de metoder og redskaber, der indgår i indsatsen.

De fire værktøjer er:

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

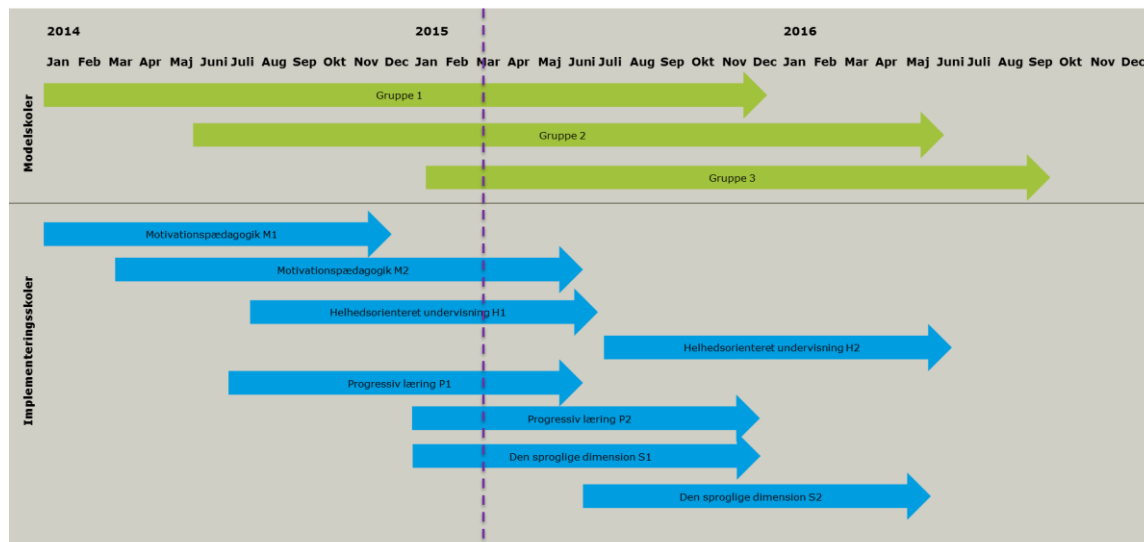
Derudover arbejdes der et femte redskab – Det pædagogiske lederskab – der er et kompetenceudviklingsforløb rettet mod de pædagogiske ledere.

Indsatserne er tilrettelagt i to spor. I det ene spor (spor 1) deltager ti **modelskoler**. Modelskolerne indgår i et toårigt helhedsorienteret samarbejde, som ud over kompetenceudvikling af underviserne med fokus på en eller flere af ovennævnte indsatser indeholder et kompetenceudviklingsforløb – Det pædagogiske lederskab – rettet mod den pædagogiske ledelse.

I det andet spor (spor 2) deltager 36 **implementeringsskoler** i et etårigt samarbejde. Hver enkelt implementeringsskole skal vælge, hvilken af de fire indsatser den ønsker, at samarbejdet skal have fokus på. De 36 skoler deles i fire grupper, således at der sker en bred afprøvning af alle fire indsatser.

Figuren nedenfor indeholder en overordnet tidsplan for gennemførelsen af indsatserne på de omtrent 45 erhvervsskoler, der indgår i projektet.

Figur 2-1: Tidsplan for gennemførelsen af indsatserne på de erhvervsskoler, der har indgået samarbejdsaftale med FastholdelsesTaskforcen



Pilene angiver hhv. modelskolernes og implementeringsskolernes indsatsperiode. Opstarts- og afslutningsperioden indgår ikke. Den stiplede linje markerer tidspunkt for midtvejsevaluering.

Som det fremgår af figuren, er det imidlertid langt fra alle skoler, der er i gang med at gennemføre indsatser.

Sidstnævnte er væsentligt i relation til nærværende midtvejsevaluering, hvor evaluator primært har haft et fokus på de skoler, der er længst i implementeringen af indsatserne. Det gælder 24 skoler, der har valgt at arbejde med tre af værktøjerne; henholdsvis Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring. Som det fremgår af figuren ovenfor, er indsatsen i Motivationspædagogik den af de tre indsatser, der blev igangsat først og mest intensivt i foråret 2014, mens indsatserne i Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring først er igangsat i efteråret 2014 i blot en enkelt klynge pr. indsats (se også boksen nedenfor). Det forhold, at Motivationspædagogik er den indsats, som flest skoler har arbejdet med i længst tid, vil afspejle sig i evalueringens disponering og rækkevidde. Evaluator har på den baggrund haft mulighed for at foretage en grundigere evaluering af indsatsen på de skoler, der har haft fokus på Motivationspædagogik, end de skoler der har valgt at arbejde med Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring.

Boks 2-2: Skoler der deltager i midtvejsevalueringen

Spor 1

- Fire modelskoler i gruppe 1

Spor 2

- Ti skoler fra de to klynger (M1 og M2), der har gennemført Motivationspædagogik
- Fem skoler fra den første klynge (H1), der har gennemført Helhedsorienteret undervisning
- Fem skoler fra den første klynge (P1) der har gennemført Progressiv læring.

Da ingen af skolerne endnu har påbegyndt indsatsen med den sproglige dimension, indgår dette værktøj ikke i midtvejsevalueringen.

2.4 Metode og datagrundlag

Det anvendte evalueringsdesign 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 og de værktøjsspecifikke forandringsteorier for FastholdelsesTaskforcen.¹

Figur 2-2: Evalueringens datakilder og undersøgelsesspørgsmål



* Elever fra den pågældende modelskole udfylder også logbøger, men da de først startede på grundforløbet medio januar 2015, er der endnu ikke indsamlet logbogsbesvarelser fra dem på tidspunktet for midtvejsevalueringen.

2.4.1 Effekttanalyse

Analysen af indsatsens effekt på fastholdelsen af grundforløbs elever 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 grundforløbene. Den ikke-tilfældige udvælgelse af indsatsskoler betyder, at der sandsynligvis vil være visse forskelle på både elev-, indgangs- og skoleniveau, som kan tænkes at påvirke sandsynligheden for fracfald. I effektanalysen benyttes et omfattende datagrundlag, der dækker alle elever på alle skoler i år 2012, 2013 og 2014², samt statistiske metoder (fx propensity score matching), som gør det muligt at kontrollere for disse forskelle.

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 14 deltagende skoler (fire modelskoler og ti implementeringsskoler), som i efteråret 2014 havde implementeret indsatsen for nystartede grundforløbshold. For hvert grundforløbshold, som på daværende tidspunkt modtog indsatsen, oplyste skolens tovholder om flere forhold, som er anvendt til at beregne et såkaldt dosismål. Dosismålet angiver styrken af den påvirkning, som eleverne er udsat for. Kun elever, som har modtaget indsatsen fra starten af deres grundforløb

¹ En mere detaljeret introduktion til de forandringsteorier, analysen tager afsæt i, findes i kapitel 4.

² For 2012 har vi dog kun data om de elever, som startede på grundforløbet tidligst i august.

og fra mindst halvdelen af deres undervisere, indgår i indsatsgruppen, se uddybning i boksen nedenfor.

Boks 2-3: Dosismål

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

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

Den vertikale dimension af dosis (andel af holdets undervisere som deltager i kompetenceudvikling) inddrages for at sikre et mindstemål af påvirkning. Kun elever og hold, hvor mindst halvdelen af underviserne har deltaget i FastholdelsesTaskforcens kompetenceudvikling, indgår i indsatsgruppen.

Med henblik på at undersøge effekten af indsatsen er der etableret flere forskellige sammenligningsgrupper (uddybes i kapitel 3).

Hovedparten af de elever, som indgår i henholdsvis indsatsgruppen og sammenligningsgruppen, påbegyndte deres grundforløb senest august 2014³. Det betyder, at det for hovedparten af indsats- og sammenligningsgruppen er muligt at undersøge, om indsatsen reducerer det relativt store frafald, der almindeligvis ses de første tre måneder af grundforløbet på de tekniske erhvervsuddannelser (på de merkantile grundforløb, som typisk er længere end de tekniske grundforløb, ses et relativt stort frafald de første seks måneder)⁴. Det er derimod ikke muligt at undersøge, om indsatsen reducerer frafaldet hele vejen igennem grundforløbet og dermed medvirker til at øge gennemførselsfrekvensen. Dette skyldes, at det datamateriale fra erhvervsskolernes administrative system, som Styrelsen for It og Læring har stillet til rådighed for evaluator, kun er opdateret til og med september 2014 for sammenligningsgruppen og december 2014 for indsatsgruppen. På baggrund af analysens datagrundlag er det altså ikke muligt at følge en stor del af eleverne til den planlagte afslutning af deres grundforløb.

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

2.4.2 Virkningsevaluering

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

³ Præcist drejer det sig om 87 pct. af eleverne i indsatsgruppen og 97 pct. af eleverne i sammenligningsgruppen.

⁴ Se Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne – Analyse af erhvervsskolernes handlingsplaner 2009*

Casestudier

I løbet af de todages casebesøg (et enkelt blev gennemført på en dag) er der gennemført fokus-gruppeinterviews med pædagogiske ledere, undervisere og elever, observiews⁵ i undervisningen og i nogle tilfælde enkeltinterview med den underskrivende leder. Fokusgruppeinterviewene med ledere og undervisere er anvendt til at indsamle viden om forhold på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau med betydning for *transfer* og dermed for undervisernes udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen. Fokusgruppeinterview med elever og observiews i undervisningen giver primært viden om, hvorvidt underviserne anvender de pædagogiske værktøjer, og om de dermed formår at motivere en differentieret elevgruppe.

Selvevaluering

Alle skoler skal i løbet af deres samarbejde med FastholdelsesTaskforcen gennemføre selvevalueringer, der indsendes til evaluator på fastlagte tidspunkter i forløbet (modelskoler tre gange og implementeringsskoler to gange). Selvevalueringen udarbejdes i fast definerede skemaer, som danner udgangspunkt for tovholder, ledelses- og evt. underviserrepræsentanternes fælles refleksion og dialog om indsatsens implementering og virkning på skolen.

Formålet med selvevalueringen er todelt. Der er lagt op til, at selvevalueringen for det første anvendes formativt, dvs. som reflektivt og fremadrettet værktøj for skolerne, og for det andet at den (selvevalueringen) anvendes summativt, dvs. til systematisk indsamling af data om fremdrift, udfordringer, læring og programfidelitet⁶. Det er i sin egenskab af summativt dataindsamlingsværktøj, at selvevalueringen indgår i midtvejsevalueringen.

Logbøger

Op til midtvejsevalueringen har udvalgte pædagogiske ledere, undervisere og elever på en modelskole og en implementeringsskole udfyldt logbøger hver anden måned. På nuværende tidspunkt har de udfyldt logbøger to gange, og de fortsætter indtil skolens samarbejde med FastholdelsesTaskforcen ophører⁷.

Formålet med logbogen er at beskrive den forandringsproces, som skolens samarbejde med FastholdelsesTaskforcen ifølge forandringsteorien afstedkommer – sker der en forandring, hvornår sker den og hvordan sker den? Som supplement til fokusgruppeinterview med ledere, undervisere og elever samt observiews i undervisningen indfanger logbogen forandningsprocessen, mens den forløber. Dermed bidrager logbøgerne til at synliggøre de sammenhænge, der er beskrevet i forandringsteorien. Yderligere bidrager logbøgerne til refleksionsprocessen på de deltagende skoler og giver dermed også grundlag for løbende forbedring af indsatsen i projektperioden.

Logbogsmaterialet indgår i evalueringen af værktøjet Progressiv læring samt evalueringen af ledelsesudviklingen som supplement til materiale indsamlet gennem casebesøg. Fordi formålet med logbogsmetoden er at følge en udvikling over tid, kan analysen af logbogsmaterialet dog ikke udfoldes fuldstændig i midtvejsevalueringen.

2.5 Læsevejledning

Rapporten indeholder foruden et resumé og nærværende indledning to analysekapitler samt et konkluderende og perspektiverende kapitel. Kapitlerne ser ud som følger:

⁵ Observerview er observation af undervisningssituationen og korte, situationelle interview med elever og undervisere.

⁶ Programfidelitet er et udtryk for, i hvilken grad den implementerede indsats stemmer overens med den tænkte indsats. Høj programfidelitet er således udtryk for stor overensstemmelse med den tænkte indsats og indsatsen, som den er implementeret. Lav programfidelitet er derimod udtryk for, at den implementerede indsats på flere afgørende punkter afviger fra den tænkte indsats.

⁷ Dog udfylder elever på modelskolen første gang logbøger i februar 2015, da de først startede på grundforløbet 15. januar 2015.

Kapitel 3 indeholder en effektanalyse, der giver svar på, om de indsatser, der er gennemført i første halvdel af projektforsøget for FastholdelsesTaskforcen, synligt forbedre fastholdelsen for eleverne på erhvervsskolens grundforløb.

Kapitel 4 indeholder en virkningsevaluering, hvori der dels gennemføres en analyse af implementeringen af fire kompetenceudviklingsværktøjer, dels gennemføres en tværgående analyse af de drivkræfter og barrierer, der bidrager til at forklare de fundne fastholdelseseffekter.

Kapitel 5 indeholder midtvejsevalueringens hovedkonklusioner samt en perspektivering indeholdende konkrete opmærksomhedspunkter, som evaluator vurderer, har relevans for, hvordan FastholdelsesTaskforcen og de deltagendes skoler kan styrke fastholdelseseffekten i projektets anden halvdel.

3. ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ FASTHOLDELSE

3.1 Formålet med effektanalysen

Formålet med effektanalysen er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens indsatser på model- og implementeringsskoler har en statistisk signifikant og positiv effekt på fastholdelsen af elever, som modtager indsatsen. Som det fremgik af afsnit 2.4 ovenfor, er det kun muligt at undersøge den potentielle effekt på frafald de første tre måneder efter opstart på grundforløb. Den definition af frafald, som benyttes som effektmål i analysen, fremgår af boksen nedenfor.

Boks 3-1: Effektmål

Det mest reelle effektmål er frafald uden omvalg – dvs. frafald, hvor eleven afbryder uddannelsen 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, i og med at afbrydelsesårsagen registreres pr. elev og ikke pr. forløb. Det betyder, at hvis en elev først afbryder ét forløb for i stedet at starte på et andet forløb og dernæst afbryder det nye forløb pga. sygdom, så vil de første forløb stå som afbrudt pga. sygdom.

I stedet benyttes oplysninger om alle elevens EUD-forløb til at se, om eleven går i gang med et andet forløb 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 tre måneder efter afbrydelsen (som kan ske inden for tre måneder efter opstart) og har dermed behov for seks måneders data i alt efter opstart. Dette har vi ikke for alle elever med opstart i efteråret 2014.

Opdelingen på frafald med omvalg og frafald uden omvalg, der ikke er 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.

I nærværende midtvejsevaluering undersøges eventuelle forskelle i effekt mellem modelskoler og implementeringsskoler (dvs. de to spor), men ikke mellem skoler, som har implementeret forskellige pædagogiske værktøjer. Dette skyldes, at hovedparten af de skoler, som på nuværende tidspunkt har implementeret indsatsen på elevniveau, anvender Motivationspædagogik. Der findes altså endnu ikke et tilstrækkeligt solidt datagrundlag til at foretage sammenligninger mellem skoler, som har implementeret forskellige pædagogiske værktøjer. Disse sammenligninger vil blive gennemført som led i slutevalueringen.

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 en af FastholdelsesTaskforcens indsatser. I tilfælde som dette, hvor skolerne i indsatsgruppen ikke er tilfældigt udvalgt, og det dermed ikke er muligt at etablere en sammenligningsgruppe før påbegyndelse af indsatsen, 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 afgørende for analysens validitet: *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, er sammenlignelige. Beslutningen om, hvilke faktorer der anvendes til at etablere sammenligningsgrupperne, og hvilke faktorer der kontrolleres for i regressionsanalysen, bør hvile på eksisterende viden på området, men afhænger naturligvis også af tilgængelige data. I næste afsnit gennemgås hovedtrækkene i forskningen om frafald og årsager hertil. Afsnittet afsluttes med en præsentation af de forhold (variable), som anvendes til at sikre sammenlignelige grupper af elever og skoler.

3.2 Forskningsbaserede pejlemærker om årsager til frafald og fastholdelse⁸

I det følgende fremhæves hovedlinjer i den danske og engelsksprogede forskning om fastholdelse og frafald med relevans for de danske erhvervsuddannelser.

I forskningslitteraturen er der en gennemgående opfattelse af, at frafald bør ansues som en proces frem for som en pludselig hændelse.⁹ Ifølge forskningen er frafaldsproblemet forbundet med stor kompleksitet, idet et valg om at afbryde en uddannelse oftest ikke træffes pludseligt, men snarere er tæt sammenvævet med individuelle, sociale og samfundsøkonomiske forhold, som rækker længere tilbage i tid.

På baggrund af en gennemgang af empirisk forskning i frafald sammenfatter Lamb frafaldsproblemets væsentligste faktorer i fire dimensioner. 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 omfatter den enkeltes adfærd, præstationer og indstilling til fx uddannelse og arbejde. Den fjerde dimension beskrives som 'outcome', dvs. den enkeltes valg om at fortsætte eller afbryde uddannelsen.¹⁰

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 følelser (*attitudes*), dvs. selvforståelse samt personlige mål og værdier i forhold til eksempelvis uddannelse og arbejde. Den tredje kategori omfatter den enkeltes adfærd, herunder engagement i forhold til uddannelse, beskæftigelse, misbrug, kriminalitet mv. Endelig fremhæves den enkeltes *performance* i form af præstationer, ihærdighed og færdigheder.

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. Frafaldet er særlig stort blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund. Desuden peger han på, at konjunkturerne spiller en væsentlig rolle for de unges frafald fra erhvervsuddannelser, ikke mindst konjunkturerne indvirkning på praktikpladssituationen. Skolerne har imidlertid også en væsentlig rolle og kan gøre en forskel.

⁸ Afsnittet er baseret på en litteraturgennemgang, som Nationalt Center for Kompetenceudvikling har udarbejdet som led i nærværende evaluering.

⁹ 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, 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.

¹⁰ 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.

Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA) har foretaget en række undersøgelser vedrørende frafald på ungdomsuddannelserne. Den overordnede konklusion er, at frafaldet på erhvervsskolerne er forskelligt, også når der tages højde for elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold. Skolerne og underviserne kan således gøre en væsentlig forskel for frafaldet. Både tiltag og indsatser mod frafald og forhold som undervisningsmiljø, skoleledelse og underviserkompetencer kan spille en rolle for erhvervsskoleelevernes frafald. Institutionens størrelse og geografiske placering har imidlertid umiddelbart ingen betydning for elevernes afbrud af uddannelse.¹¹

Endelig peger flere undersøgelser på, at det sociale miljø på uddannelsesinstitutioner og undervisningsmiljøet er særdeles vigtige faktorer i forhold til fastholdelse og motivation, da det kan være med til at skabe basis for venskaber og gode relationer mellem elever samt mellem elever og undervisere.¹²

Som det fremgår af ovenstående, er frafald et yderst komplekst fænomen. Det er derfor vigtigt, at der i analysen af FastholdelsesTaskforcens effekt inddrages mange forskellige forhold knyttet til den individuelle elevs baggrund såvel som skolen. Dog er det ikke muligt at kontrollere for alle potentielle forklarende faktorer, da der ikke findes kvantitative data om eksempelvis erhvervsskoleelevers indstilling til uddannelse og arbejde, deres mentale og fysiske sundhed eller om kvaliteten af det sociale miljø og undervisningsmiljøet på de enkelte erhvervsskoler. Effektanalysens resultater vil blive præsenteret med disse forbehold for "huller" i data in mente. Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over de variable på elev- og skoleniveau, som indgår i midtvejs-evalueringens effektanalyse.

Ud over disse variable inddrages skolens frafald fra tidligere elevårsgange – dette beskrives i afsnit 3.2.

Tabel 3-1: Oversigt over analysens variable

Dimension	Variabel	Udfald
Forhold knyttet til indsatsen	Indsats-identifikator	- Indsatsgruppe - Sammenligningsgruppe
	Indsatsspor	- Modelskole - Implementeringsskole
	Dosis (binær variabel ¹³)	- Eleven starter grundforløb mindst tre mdr. efter undervisernes første seminar - Eleven starter grundforløb mindre end tre mdr. efter undervisernes første seminar
	Dosis (kontinuert variabel)	Difference mellem dato for undervisernes første seminar og elevens start på grundforløbet
Elevens igangværende uddannelse	Indgang*	- Produktion og udvikling - Strøm, styring og it - Bil, fly og andre transportmidler - Bygge og anlæg - Transport og logistik - Merkantil - Mad til mennesker - Sundhed, omsorg og pædagogik

¹¹ Larsen, B. Ø., & Jensen, T. P. (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*.

¹² Brown, R og Katznelson, N. (2011): *Motivation i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag.
[http://www.cef.u.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20\(2\).pdf](http://www.cef.u.dk/media/259799/motivation%20i%20erhvervsuddannelserne%20(2).pdf)

¹³ Dvs. to kategorier

Dimension	Variabel	Udfald
	Sommer- eller vinter-start	- Start på grundforløb mellem august og december - Start på grundforløb mellem januar og juni
Elevens demo- grafiske profil	Køn	- Kvinde - Mand
	Alder	Numerisk variabel
	Under 18	- Under 18 år - Fyldt 18 år
	Etnicitet	- Dansk eller vestlig indvandrer/efterkommer - Ikke-vestlig indvandrer/efterkommer
Elevens socio- økonomiske bag- grund	Fars højeste uddannelse	- Ingen kompetencegivende uddannelse - Erhvervs- eller KVVU - MVVU eller LVU
	Mors højeste uddannelse	- Ingen kompetencegivende uddannelse - Erhvervs- eller KVVU - MVVU eller LVU
	Erhvervsuddannelse, far	- Ja - Nej
	Erhvervsuddannelse, mor	- Ja - Nej
	Fars beskæftigelse	- Beskæftiget - Ledig - Uden for arbejdsstyrken - Ukendt
	Mors beskæftigelse	- Beskæftiget - Ledig - Uden for arbejdsstyrken - Ukendt
	Forældres gennemsnitlige bruttoindkomst	Numerisk variabel
Sociale ydelser og kriminalitet	Beskæftigelsesstatus før start på grundforløb	- Kontakthjælp/uddannelseshjælp - Beskæftiget
	Tidligere dømt (op til tre år før start på grundforløb)	- Ja - Nej
Elevens uddannelseshistorik	Har 10. kl. eksamen	- Ja - Nej
	Gennemsnitskarakterer i folkeskolens prøver i dansk og matematik	Numerisk variabel
	Tidligere fuldført grundforløb	- Ja - Nej
	Tidligere afbrudt grundforløb (samme indgang	- Ja - Nej

Dimension	Variabel	Udfald
	som nuværende)	
	Tidligere afbrudt grundforløb (anden indgang end nuværende)	• Ja • Nej
Skolekarakteristika	Størrelse	• Numerisk variabel
	Mono- eller flerfaglig	• Monofaglig • Flerfaglig

* Otte ud af 12 indgange på erhvervsuddannelserne er repræsenteret i indsatsgruppen. Ved indsatsens afslutning vil indsatsen være bredt ud til hovedparten/alle indgange på erhvervsuddannelserne. Slutevalueringen gennemføres efter reformen, som reducerer antallet af indgange.

3.3 Fremgangsmåde

I dette afsnit præsenteres de regressionsmodeller, som er anvendt til at estimere effekten af FastholdelsesTaskforcens indsatser på henholdsvis modelskoler og implementeringsskoler. Der er anvendt tre forskellige tilgange (modeller) til at estimere effekten. Dette skyldes, at der ikke findes én model, som samlet kan håndtere alle de udfordringer, der er i at sikre en sammenlignelig gruppe som sammenligningsgrundlag for indsatsgruppen.

Den overordnede forskel på de tre modeller er, at de anvender forskellige sammenligningsgrupper til at estimere indsatsens effekt (se tabel 3-2). Anvendelsen af de forskellige sammenligningsgrupper, som fremgår af tabellen nedenfor, er et forsøg på at fastholde henholdsvis tidsbetingede omverdensfaktorer samt indgangs- og skolespecifikke faktorer med mulig betydning for frafaldet, men som der ikke findes data om.

Tabel 3-2: Indsatsgruppe og sammenligningsgrupper

	Indsatsperiode (2014)	Før indsatsperioden (2012-2013)
Deltagende skoler	1a: Elever på deltagende hold 1b: Elever på ikke-deltagende hold	2a: Elever på indgange som deltager i indsatsen i 2014 2b: Elever på indgange som ikke deltager i 2014
Ikke-deltagende skoler	3: Elever på ikke-deltagende skoler	4: Elever på ikke-deltagende skoler

Gruppe 1a består af elever på grundforløbshold, som modtager indsatsen og betegnes derfor "indsatsgruppen". Gruppe 1b består af elever på grundforløbshold på deltagende skoler, som dog ikke modtager indsatsen, da deres undervisere ikke deltager i FastholdelsesTaskforcens kompetenceudvikling. Dog kan det ikke udelukkes, at der er sket en "afsmitning" på holdets undervisere og dermed på eleverne. Konkret kan det tænkes, at undervisere på skoler med en god kultur for videndeling – formel såvel som uformel – lader sig inspirere af deres kolleger, som deltager i kompetenceudvikling og afprøver et eller flere elementer af det pædagogiske værktøj i deres egen undervisning¹⁴. Derfor ekskluderes gruppe 1b fra analysen.

De øvrige fire grupper betegnes "sammenligningsgrupper" og anvendes på forskellig vis i analysen (uddybendes nedenfor). Grupperne 2a og 2b udgøres begge af elever, som gik på de deltagende skoler før indsatsens start. Forskellen på de to grupper er, at gruppe 2a består af elever på indgange, som *efter* elevernes afslutning af grundforløbet påbegyndte indsatsen, mens gruppe 2b

¹⁴ Denne elevgruppe kan evt. inddrages i slutevalueringen med henblik på at undersøge, om der er en "afsmitningseffekt".

består af elever på indgange, som heller ikke efter elevernes afslutning af grundforløbet deltager i indsatsen. Inddragelsen af gruppe 2a er et forsøg på at fastholde indgangsspecifikke faktorer som fx underviserkompetencer. Gruppe 2b inddrages for at medvirke til at give oplysninger om skolespecifikke forhold for de deltagende skoler. Endelig består gruppe 3 og 4 af elever på skoler, som i 2014 ikke deltog i indsatsen. Eleverne i gruppe 3 startede på grundforløbet i 2014, mens elever i gruppe 4 startede på grundforløbet i 2012 eller 2013. Gruppe 4 inddrages i analysen for at kontrollere for den udvikling i frafaldet, der er sket generelt fra 2013 til 2014.

Som nævnt anvendes de forskellige sammenligningsgrupper i tre forskellige regressionsmodeller:

- **Model 1** sammenligner frafaldet på tværs af skoler i 2014 (indsatsgruppe vs. sammenligningsgruppe 3)
- **Model 2** sammenligner frafaldet inden for samme skoler over tid (indsatsgruppe vs. sammenligningsgruppe 2a)
- **Model 3** sammenligner frafaldet på tværs af skoler og på tværs af år (indsatsgruppe vs. sammenligningsgruppe 2a, 2b, 3 og 4).

Den overordnede fremgangsmåde samt fordele og ulemper ved hver af de tre modeller oprises nedenfor. I bilag 1 findes en teknisk beskrivelse af modellerne såvel som oversigtstabeller med samtlige estimerede koefficienter.

3.3.1 Model 1 – sammenligning på tværs af skoler i første indsatsår (tværsnitstilgang)

Med model 1 sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med elever i sammenligningsgruppe 3 (dvs. elever på ikke-deltagende skoler, som gik på grundforløbet inden for samme år som elever i indsatsgruppen). Den statistiske metode "propensity score matching" anvendes til at sikre sammenlignelighed mellem elever i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen. For hver elev i indsatsgruppen finder metoden den elev på en ikke-deltagende skole, som ligner eleven i indsatsgruppen mest muligt på en lang række baggrundsforhold (se bilag 1). Den matchende elev findes altid inden for samme indgang som eleven i indsatsgruppen.

Model 1 sammenligner elever, som går på forskellige skoler på samme tid. For at kontrollere for forskelle mellem disse skoler inddrages en variabel for indgangens frafald i det forudgående år som kontrolvariabel i analysen. Variablen angiver indgangens relative sandsynlighed for frafald, efter at der er kontrolleret for forskelle i elevgrundlag, og er dermed et forsøg på at måle indgangens generelle evne til at fastholde elever¹⁵. Den kan ses som et udtryk for skole- og indgangsspecifikke forhold med betydning for frafald og fastholdelse, eksempelvis socialt miljø og læringsmiljø.

Fordelen ved at sammenligne elever i indsatsgruppen med elever i en sammenligningsgruppe inden for samme år er, at tidsbetingede omverdensfaktorer såsom praktikpladssituationen, nye arbejdstidsregler for undervisere, beskæftigelsesgraden for ufaglærte og reformer af uddannelses- og beskæftigelsessektoren holdes fast og dermed ikke skævrider resultatet. Selv om der tages højde for skolens generelle fastholdelsesevne, er det ikke muligt at fange al variation inden for samme skole, og der kan stadig være forskelle mellem de skoler, der sammenlignes.

3.3.2 Model 2 – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed-effects tilgang)

Med model 2 sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med elever i sammenligningsgruppe 2a (dvs. elever, som gik på grundforløbet på en deltagende skole og på en deltagende indgang før indsatsens start). I modsætning til model 1 er det ikke meningsfuldt at anvende propensity score matching for at sikre sammenlignelighed mellem eleverne i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen. Dette skyldes, at propensity score matching som metode er egnet til

¹⁵ Med andre ord er variablen et hypotetisk mål for frafald for en elev med 0 (referencekategori) i alle kontrolvariable (såkaldt baseline)

at udvælge en delmængde ud af en større gruppe. I dette tilfælde er der kun en antalsmæssigt mindre sammenligningsgruppe tilgængelig, fordi sammenligningsgruppen skal findes på de deltagende skoler. I stedet inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionen. I praksis er der meget lidt forskel på disse to metoder.

Fordelen ved at sammenligne elever, som modtager indsatsen, med tidligere grundforløbselever på samme skole og indgang er, at skole- og indgangsspecifikke 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. En svaghed ved modellen er omvendt, at tidsbetingede omverdensfaktorer (praktikpladssituationen, arbejdstidsregler mm.) kan skævvride resultatet, fordi grundforløbselever fra forskellige år sammenlignes. Desuden er det en ulempe, at sammenligningsgruppen består af langt færre elever end de øvrige etablerede sammenligningsgrupper, da eleverne kun kan findes inden for de skoler og indgange, som samarbejder med FastholdelsesTaskforcen. Et mindre datagrundlag gør det alt andet lige sværere at opnå signifikante resultater, da usikkerheden af estimaterne bliver større, når antallet af observationer falder.

3.3.3 Model 3 – sammenligning af alle skoler i alle år (difference-in-difference tilgang)

Med model 3 sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med elever i sammenligningsgruppe 2a og 2b, 3 og 4 (dvs. elever på deltagende skoler og deltagende/ikke-deltagende indgange før indsatsen, elever på ikke-deltagende skoler i indsatsperioden og elever på ikke-deltagende skoler før indsatsen). Med andre ord sammenligner model 3 både på tværs af skoler (som model 1) og inden for samme skoler (som model 2). Som i model 2 inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionsanalysen frem for gennem propensity score matching. Der kontrolleres for skolespecifikke forhold ved at inddrage skolens generelle fastholdelsesevne som i model 1.

Model 3 er et forsøg på at identificere indsatseffekten for deltagende skoler ved hjælp af en generaliseret *difference-in-difference* regressionsanalyse. Denne tilgang kan betragtes som en kombination af de to forudgående modeller, idet den både kontrollerer for den tidskonstante, skolespecifikke effekt på frafald (*fixed effect*) 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 2013 til 2014. Indsatseffekten defineres således som differencen af ændringen i den kontrollerede (betingede) frafaldsrisiko mellem 2013 og 2014 for henholdsvis de deltagende og ikke-deltagende skoler. Det vil sige, at hvis frafaldsrisikoen (korrigeret for de øvrige forklarende variable) falder med fem procentpoint for indsatselever, men kun med to procentpoint for sammenligningselever, betragtes forskellen på tre procentpoint som en effekt af indsatsen.

Modellens primære styrke er den store sammenligningsgruppe, som betyder, at den variation, der er i data, udnyttes til fulde. Desuden tager modellen både højde for tidsbetingede omverdensforhold ved at sammenligne på tværs af skoler og for skole- og indgangsspecifikke faktorer ved at sammenligne inden for samme skoler bagud i tid.

For at opnå et konsistent estimat for indsatseffekten med model 3 skal to grundlæggende antagelser være opfyldt: 1) De skole- og indgangsspecifikke faktorerers påvirkning af frafaldet skal være konstante i perioden; og 2) de tidsbetingede omverdensforhold skal påvirke frafaldsrisikoen ens for elever på henholdsvis deltagende og ikke-deltagende skoler. Model 3 er meget fleksibel i forhold til kontrollen for de konstante skole- og indgangsspecifikke 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 omverdensforhold, som påvirker deltagende skoler og ikke-deltagende skoler forskelligt. Konkrete eksempler på sådanne omverdensforhold kan være ændringer af regionale beskæftigelsesmuligheder eller andre fra-

faldsreducerende tiltag, som er igangsat på flere skoler. Hvis de deltagende skoler i større omfang end de ikke-deltagende skoler gennemfører andre frafaldsreducerende tiltag end FastholdelsesTaskforcens indsatser, risikerer man at overestimere effekten af FastholdelsesTaskforcens indsatser, fordi regressionsmodellerne i så fald opfanger dele af de øvrige frafaldsreducerende indsatser. Hvis de ikke-deltagende skoler i større omfang end de deltagende skoler gennemfører frafaldsreducerende tiltag, risikerer man omvendt at underestimere effekten af FastholdelsesTaskforcens indsatser.

3.4 Resultater

I dette afsnit præsenteres resultaterne af de tre regressionsanalyser, som er anvendt til at undersøge, hvorvidt der kan spores en effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser på frafaldet tre måneder efter påbegyndt grundforløb på de deltagende skoler. Derudover præsenteres resultaterne af en række subgruppeanalyser, som har til formål at undersøge forskelle i effekt afhængig af forskellige forhold knyttet til indsatsen og skolen. Resultaterne diskuteres i afsnit 3.5.

De tre modelleres effektestimater fremgår af tabel 3-3 nedenfor. De estimerede effekter er opgjort som odds-ratio-værdier (OR). OR er et udtryk for styrken af sammenhængen mellem indsatsen og sandsynligheden for frafald, når der er kontrolleret for socioøkonomiske baggrundsvARIABLE og andre forhold med mulig betydning for den enkelte elevs frafald og fastholdelse. En OR mindre end 1 betyder, at elever i indsatsgruppen alt andet lige har mindre sandsynlighed for frafald end elever i sammenligningsgruppen. En OR på mere end 1 betyder derimod, at elever i indsatsgruppen alt andet lige har en større sandsynlighed for frafald end elever i sammenligningsgruppen. Med andre ord angiver en signifikant OR mindre end 1 en positiv effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser, og en signifikant OR større end 1 en negativ effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser. Effekten på det samlede frafald såvel som effekten på frafald uden omvalg er estimeret.

Tabel 3-3: Effektestimater

	Samlet frafald		Frafald uden omvalg	
	Estimeret effekt (odds-ratio)	p-værdi	Estimeret effekt (odds-ratio)	p-værdi
Model 1	0,774**	(0,04)	0,751**	(0,02)
Model 2	0,869	(0,52)	0,941	(0,72)
Model 3	0,799***	(0,01)	0,870	(0,16)

Note: p-værdi mindre end 0,05 angiver, at effekten er signifikant på 95 %-niveauet. **=signifikant på 95 %-niveauet, ***=signifikant på 99 %-niveauet.

Som det fremgår af tabellen, finder model 1 og 3, at den enkelte elevs sandsynlighed for frafald (når der ikke skelnes mellem frafald med og uden omvalg) er signifikant mindre på de deltagende skoler, end på de skoler der ikke samarbejder med FastholdelsesTaskforcen. Model 2 kan derimod hverken finde en positiv eller negativ effekt på det samlede frafald.

Hvad angår frafald uden omvalg, viser model 1, at sandsynligheden for at afbryde uddannelsen og ikke starte på samme eller et andet grundforløb inden for tre måneder, er signifikant mindre for elever på indsatskoler end for elever på sammenligningsskoler. Derimod kan hverken model 2 eller 3 påvise en signifikant effekt på frafald uden omvalg – det være sig positiv eller negativ. De forskellige resultater af de tre modeller diskuteres i afsnit 3.5.

Tabel 3-4 nedenfor giver et overblik over de tre modellens resultater, når effekten brydes ned på forskellige dimensioner knyttet til indsatsen og skolerne¹⁶:

- Modelskoler versus implementeringsskoler
- Mindre eller mere end tre mdr. mellem undervisernes første seminar og elevernes start på grundforløbet (implementeringstid)
- Monofaglige versus flerfaglige skoler
- Skolestørrelse (elevbestand).

Der er også gennemført en enkelt subgruppeanalyse med fokus på, om den enkelte elevs grundskolekarakterer har betydning for effektstørrelsen. Øvrige analyser af, om indsatsen har forskellig effekt for forskellige grupper af elever, gennemføres i slutevalueringen, som vil bygge på et langt mere solidt datagrundlag om indsats elever¹⁷.

Tabel 3-4: Forskelle i effekt på samlet frafald*

	Model 1	Model 2	Model 3
Model- vs. implementeringsskoler	Modelskoler har større effekt	Ingen forskel	Ingen forskel
Implementeringstid over/under 3 måneder	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Monofaglig/ flerfaglig	Ingen forskel	Der er større effekt på flerfaglige skoler	Der er større effekt på flerfaglige skoler
Skolestørrelse over/ under 1.200 elever	Ingen forskel	Der er større effekt på store skoler	Der er større effekt på store skoler
Skolestørrelse lineær	Ingen forskel	Jo større skole, jo større effekt	Ingen forskel
Grundskolekarakterer under 2/mindst	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
Grundskolekarakterer lineær	Ingen forskel	Ingen forskel	Jo lavere karaktergennemsnit, jo større effekt

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

Tabellen viser, at elever på modelskoler ifølge model 1 oplever en større effekt, mens hverken model 2 eller model 3 kan finde en forskel i effekt mellem modelskoler og implementeringsskoler.

Ingen af modellerne kan finde en forskel i effekt, afhængig af om der er gået mindre eller mere end tre måneder mellem undervisernes første seminar og elevens opstart på grundforløbet.

Model 2 og model 3 viser, at indsatsens effekt på frafaldet er større på flerfaglige skoler og skoler med mere end 1.200 elever end på monofaglige skoler og skoler med mindre end 1.200 elever. De to variable er ikke overraskende korrelerede, da flerfaglige skoler er større end monofaglige skoler. Det vil sige, at skolestørrelse har betydning for indsatsens effekt gennem flerfaglighed – og omvendt. Model 1 kan hverken finde en forskel i effekt mellem monofaglige og flerfaglige skoler eller mellem mindre og større skoler.

¹⁶ Dette er undersøgt vha. interaktioner mellem de pågældende variable og den variabel som angiver, om en given elev hører til indsats- eller sammenligningsgruppen.

¹⁷ I tilfælde – som dette – hvor det overordnede effektestimat er behæftet med en vis usikkerhed, vil de gruppespecifikke effektestimater være behæftet med en endnu større usikkerhed. Derfor gennemføres der ikke egentlige subgruppeanalyser for slutevalueringen.

Endelig er det undersøgt, om indsatsen har forskellig effekt afhængig af elevens karaktergennemsnit i dansk og matematik fra grundskolen. Ingen af de tre modeller kan finde en forskel, når der skelnes mellem elever med et gennemsnit på under 2 og mindst 2. Når gennemsnittet inddrages som lineær, numerisk variabel, finder model 3, men ingen af de øvrige modeller, en forskel i effekt – jo lavere karaktergennemsnit jo større effekt af indsatsen.

3.5 Diskussion af resultater

Ovenstående afsnit viser, at de tre modeller giver mere eller mindre forskellige resultater, hvad angår indsatsens overordnede effekt på frafald såvel som forskelle i effekt afhængig af forhold knyttet til indsatsen og skolen. Selv om hver model har sine styrker og svagheder, vurderes model 3 at give mere konsistente estimater – og derfor mere valide resultater – end de øvrige to modeller.

Som beskrevet i afsnit 3.2 svækkes model 1 af, at den ikke tager højde for uobserverede skole- og indgangsspecifikke forhold med mulig betydning for frafaldet. Den empiriske forskning om frafald og fastholdelse peger på, at skolerne og underviserne kan gøre en væsentlig forskel for frafaldet¹⁸, ikke mindst i kraft af et godt socialt miljø og undervisningsmiljø.¹⁹ Model 1 tager højde for elevernes socioøkonomiske baggrund og uddannelseshistorik gennem propensity score matching og statistisk kontrol, men ikke for forskelle i skolernes sociale miljø og undervisningsmiljø.

Model 2 tager til en vis grad højde for skole- og indgangsspecifikke forhold ved at sammenligne elever inden for samme skoler, men som startede på grundforløbet henholdsvis før og under indsatsen. Til gengæld svækkes denne models forklaringskraft af, at den ikke tager højde for tidsbetingede omverdensfaktorer med mulig betydning for frafald og fastholdelse. Med andre ord bygger model 2 på en antagelse om, at der ikke er sket en generel ændring i frafaldet fra 2013 til 2014, men at hele ændringen skyldes FastholdelsesTaskforcens indsatser. Hvis der er sket en generel forværring af frafaldet fra 2013 til 2014, vil en eventuel effekt af FastholdelsesTaskforcen blive udflignet, og analysen vil ikke kunne påvise en effekt. Konkret tager model 2 ikke højde for de nye arbejdstidsregler, som trådte i kraft i august 2014. De nye arbejdstidsregler kan have en betydning for undervisernes motivation og tid til at arbejde specifikt med fastholdelse. Derudover kan erhvervsskolernes forberedelse til reformen, som træder i kraft i august 2015, muligvis tage tid fra arbejdet med fastholdelse og dermed medføre en generel forværring af frafaldet. Dette kan forklare, hvorfor model 2 hverken finder en signifikant effekt på det samlede frafald eller på frafald uden omvalg.

Argumentet for, at model 3 er den mest konsistente model af de tre, er, at den indeholder begge dimensioner og dermed så vidt muligt tager højde for tidsbetingede omverdensforhold såvel som skole- og indgangsspecifikke faktorer (argumentet er udfoldet i afsnit 3.2). Modellen finder en signifikant positiv effekt på det samlede frafald (dvs. med og uden omvalg), men ikke på frafald uden omvalg. At der ikke kan findes en signifikant effekt på frafald uden omvalg, kan delvist skyldes, at data fra ikke-deltagende skoler ikke gør det muligt at følge elevernes eventuelle omvalg langt tid nok. Det kan ikke udelukkes, at frafald uden omvalg forstørres kunstigt, fordi nogle elever starter på samme eller et andet grundforløb, efter at de ikke kan følges længere i det tilgængelige data. I slutevalueringen vil datagrundlaget være mere solidt, hvormed der kan foretages mere valide analyser af FastholdelsesTaskforcens effekt på frafald uden omvalg.

Selv om resultaterne af model 3 er mere valide end de øvrige modellers resultater, bør man være varsom med at tillægge hele det positive resultat FastholdelsesTaskforcens indsatser. For det første er der flere karakteristika knyttet til den enkelte elev, som der ikke findes data om, men som frafaldsforskningen peger på som betydningsfulde for frafald. Det drejer sig bl.a. om elevens

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

¹⁹ 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)

motivation, indstilling til uddannelse og arbejde samt sundheds- og sygdomsrelaterede forhold. Disse uobserverede elevkarakteristika kan betyde, at indsats- og sammenligningsgruppe ikke er fuldstændig sammenlignelig.

For det andet tager modellen i højere grad end de to øvrige modeller højde for både tidsbetingede omverdensforhold og skole- og indgangsspecifikke faktorer, men det betyder ikke, at modellen tager højde for *alle* forhold med mulig betydning for frafaldet. En del af grunden til, at indsatskolerne ifølge model 3 er signifikant bedre til at fastholde eleverne end sammenligningsskolerne, *kan* være, at disse skoler i udgangspunktet prioriterer arbejdet med fastholdelse højere. Med andre ord kan der være et selektionsbias forbundet med udvælgelsen af de første indsatskoler – det kan ikke udelukkes, at de skoler, som tidligt i processen har takket ja til samarbejde med FastholdelsesTaskforcen, netop har takket ja, fordi ledelsen og underviserne på skolerne er mere motiverede for at arbejde udviklingsorienteret med elevfastholdelse. For at imødekomme denne udfordring skulle indsatsen have været tilrettelagt som et randomiseret, kontrolleret forsøg.

3.6 Delkonklusion

Effektanalysen i dette afsnit viser tegn på, at FastholdelsesTaskforcens indsatser kan bidrage til at nedbringe frafaldet, om end disse tegn bør tolkes med en vis varsomhed. Den mest valide af de tre modeller, som er anvendt til at undersøge effekten, finder en positiv effekt på det samlede frafald, men ingen forskelle i effekt mellem modelskoler og implementeringsskoler. Modellen finder heller ingen forskel i effekt afhængig af implementeringstid (dage mellem undervisernes første seminar og elevernes opstart på grundforløbet).

Der bør dog tages forbehold for analysens resultater (signifikante såvel som insignifikante) af de grunde, som er opridset ovenfor i afsnit 3.4. Derudover kan det have betydning, at midtvejsevalueringen gennemføres på samme tidspunkt som udrulningen af indsatsen. Flere af de 14 indsatskoler, som indgår i effektanalysen, havde på måletidspunktet endnu ikke afsluttet undervisernes kompetenceudvikling. Dette kan skabe yderligere "støj" i data, som kan være med til at forvrænge analysens resultater.

I indsatsens anden fase kan der imidlertid ske mange ændringer. Dels breddes FastholdelsesTaskforcens indsatser til flere skoler, hvilket vil sikre et større og mere solidt datagrundlag til slutevalueringens effektanalyse. Dels får ledelse og undervisere på de allerede deltagende skoler mere erfaring med at anvende de pædagogiske værktøjer, hvilket kan føre til en større afsmitning på eleverne.

4. VIRKNINGSEVALUERING

I forlængelse af effektanalysen ovenfor er formålet med nærværende kapitel at afdække, hvilke faktorer der kan bidrage til at forklare de positive fastholdelseseffekter på de erhvervsskoler, som FastholdelsesTaskforcen samarbejder med. Virkningsevalueringen vil således have fokus på at kvalificere, om der er en kausalsammenhæng mellem de igangsatte kompetenceudviklingsindsatser og de fundne fastholdelseseffekter.

Kapitlet indledes i afsnit 4.1 med en beskrivelse af formålet med virkningsevalueringen. Med afsæt i den forandringsteori, der er udviklet for FastholdelsesTaskforcens indsats, præciseres det specifikke fokus og de centrale undersøgelsesspørgsmål, der strukturerer virkningsevalueringen.

I afsnit 4.2 gennemføres for hvert af de fire værktøjer en grundig analyse af de årsag-virkningsrelationer, der kendetegner skolernes forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteterne samt den efterfølgende implementering af værktøjerne i praksis. Analysen har fokus på at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af indsatserne der kan bidrage til at forklare de identificerede fastholdelseseffekter.

Afsnit 4.3 indeholder en tværgående analyse, hvor vi på tværs af de fire kompetenceudviklingsværktøjer identificerer centrale drivkræfter og barrierer for indfrielsen af de forventede output, resultater og effekter.

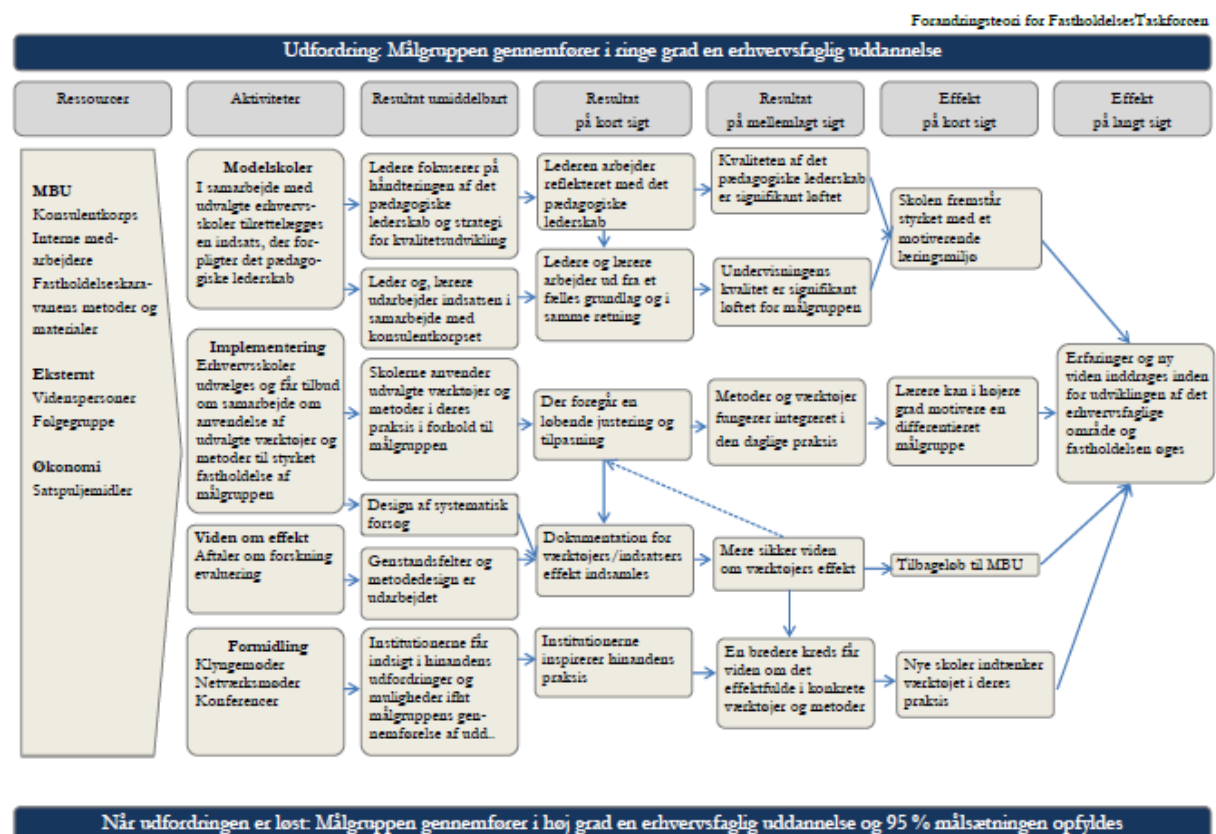
Kapitlets afsnit 4.4 indeholder en delkonklusion, hvor kapitlets væsentligste indsigter om sammenhængene mellem de fire kompetenceudviklingsindsatser og skolernes fastholdelse af elever sammenfattes.

4.1 Formålet med virkningsevalueringen

Virkningsevalueringen tager afsæt i en forståelse af, at effekten af FastholdelsesTaskforcens indsats på model- og implementeringsskolerne opstår i et komplekst samspil af årsag-virkningsrelationer.

Formålet med virkningsevalueringen er at afdække sammenhængen mellem indsats og effekt. FastholdelsesTaskforcen har ved projektets opstart udarbejdet en overordnet forandringsteori, der illustrerer de mest centrale forventede sammenhænge mellem kompetenceudviklingens aktiviteter og indhold og de tilsigtede resultater og effekter på erhvervsskolerne.

Figur 4-1: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforceen



Figuren viser en række begrundede forventninger, som sandsynliggør, at kompetenceudvikling og implementering af de konkrete værktøjer kan bidrage til at fastholde flere elever i grundforløbet og få flere elever videre på erhvervsuddannelsernes hovedforløb. Uanset om der opnås de forventede fastholdelseeffekter eller ej, vil det være relevant at følge kausalkæden for at afdække, hvorvidt de fundne effekter kan tillægges indsatsen eller er udtryk for teorifejl (forkerte antagelser om sammenhæng) eller implementeringsfejl (værktøjet anvendes ikke som planlagt).

I midtvejsevalueringen gennemfører evaluatoren ikke en 'streng' test af forandringsteorien. I stedet undersøges der med afsæt i forandringsteorien, om og i hvilken grad der kan findes belæg for forandringsteoriens sammenhæng, samt hvordan, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser indsatsen virker på henholdsvis model- og implementeringsskolerne.

Da hovedparten af de skoler, der indgår i evalueringen, fortsat er i gang med de kompetenceudviklende indsatsen, vil virkningsevalueringens primære fokus i midtvejsevalueringen være på at afdække forhold i relation til forberedelsen og gennemførelsen af indsatsen samt resultaterne heraf (de umiddelbare og de kortsigtede resultater).

Der vil i virkningsevalueringen også være fokus på at afdække foreløbige resultater og virkninger for eleverne. Tilgangen vil dog her være mere varsom, da flere af de kompetenceudviklende indsatsen fortsat er i gang, hvorfor der kan være gode grunde til, at de forventede effekter for elevgruppen ikke er fuldt ud realiseret. Det betyder eksempelvis i relation til de tre underviserrettede kompetenceudviklingsværktøjer, at der ikke i nærværende midtvejsevaluering gives svar på, om kvaliteten af undervisningen for elevgruppen løftes. Det er evaluators vurdering, at datagrundlaget ikke kan give valide svar herpå.

Boks 4-1: Undersøgelsesspørgsmål udledt af FastholdelsesTaskforcens forandringsteori

Hvorvidt – og i givet fald – i hvilken grad medvirker samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen til at rammesætte indholdet af og processer for indsatsen?¹

- Der er forud for indsatsen indgået samarbejdsaftale om mål og processer for kompetenceudviklingen.

Hvorvidt – og i givet fald – i hvilken grad medvirker kompetenceudviklingen af underviserne til, at:

- Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og værktøjer?
- De pædagogiske metoder og værktøjer fungerer integreret i den daglige praksis?
- Kvaliteten af undervisningen er signifikant løftet for elevgruppen?
- Underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe?

Hvorvidt – og i hvilken grad – medfører kompetenceudviklingen i praksisnær pædagogisk ledelse til, at:

- Lederen arbejder reflekteret med Det pædagogiske lederskab og formår at formidle et fælles grundlag og retning?
- Lederen og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning?
- Kvaliteten af Det pædagogiske lederskab er signifikant løftet?
- Skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø?

1) Dette undersøgelsesspørgsmål er ikke udledt af FastholdelsesTaskforcens overordnede forandringsteori, men af de værktøjsspecifikke forandringsteorier.

Virkningsevalueringen vil med afsæt i transferforskningen afdække, hvordan forskellige forhold på *individniveau*, *uddannelsesniveau* og *organisatorisk niveau* kan fremme eller hæmme henholdsvis underviserens individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og udbyttet i relation til kvaliteten af indsatsen målrettet frafaldstruede unge på erhvervsskolerne.²⁰

Ligeledes afdækkes det, hvorvidt alternative forklaringer potentielt kan modificere eller endog helt underminere den primære mekanisme.

4.2 Evaluering af de pædagogiske værktøjer

I dette afsnit evalueres forberedelse, gennemførelse og implementering for hvert af de fire pædagogiske værktøjer:

- Motivationspædagogik
- Helhedsorienteret undervisning
- Progressiv læring
- Det pædagogiske lederskab.

Hvert afsnit indledes med en kort beskrivelse af indsatsens formål og centrale elementer, en oversigt over, hvornår skolerne gennemfører kompetenceudviklingen, samt en præsentation af den værktøjsspecifikke forandringsteori.

4.2.1 Motivationspædagogik

Beskrivelse af indsatsen – formål og centrale elementer

Det overordnede formål med værktøjet Motivationspædagogik er at styrke den differentierede undervisning med henblik på at øge elevernes motivation for og interesse i undervisningen og sikre fastholdelse af elever.

Værktøjet Motivationspædagogik skal give underviserne på erhvervsuddannelser **metoder og pædagogiske redskaber**, der støtter dem i at tilrettelægge og gennemføre en motiverende

²⁰ 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.

undervisning, hvor elevernes lyst til at lære højnes, og hvor elevernes motiveres til at gennemføre påbegyndt erhvervsuddannelse.

Motivationspædagogik sigter mod at inddrage læringsstile, aktiverende og differentierende læreprocesser, hvor en tydelig feedback og hyppige succesoplevelser bliver nøglen til at øge elevernes motivation, jf. boksen nedenfor.

Boks 4-2: Centrale elementer i Motivationspædagogik

- At undervisningen bliver planlagt og gennemført differentieret på baggrund af **læringsstile og styrkebaseret læring** for at **skabe lyst til læring** hos eleven.
- At underviserne anvender metoder til at skabe **aktiverende, differentierende og meningsfyldte læreprocesser** og læringsfællesskaber med **tydelig feedback** og hyppige succesoplevelser.
- At skolen får en styrket **positiv, ressourceorienteret tilgang** til eleverne, så alle støtter op om øget motivation og læring i hverdagen.
- At der tænkes **fysiske aktiviteter og energizere** ind i undervisningen for at øge elevernes indlæring.

Indholdet af kompetenceudvikling i Motivationspædagogik

FastholdelsesTaskforcen har indgået samarbejde med specialister fra Inteam/Schmidt & Schmidt for at gennemføre et kompetenceudviklingsforløb i Motivationspædagogik på i alt 14 erhvervsskoler, heraf ti implementeringsskoler og fire modelskoler.

Nedenstående figur giver et overblik over skolernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet i relation til Motivationspædagogik.

Figur 4-2: Oversigt over skolernes gennemførelse af kompetenceudviklingsindsatsen

Modelskoler	Implementeringsskoler
• På tre modelskoler gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i relation til Motivationspædagogik i indsatsperioden jan. 2014 til dec. 2015 • På én modelskole gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i perioden aug. 2014 til jan. 2016.	• På fem implementeringsskoler har gennemført kompetenceudviklingsforløbet i relation til Motivationspædagogik i perioden jan. 2014 til okt. 2014 • På yderligere fem implementeringsskoler gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i perioden apr. 2014 til apr. 2015.

Kompetenceudviklingsforløbet har dels indeholdt **seminarer** med introduktion til læringsstile, styrkebaseret læring, positiv psykologi og klasserums-/værkstedsledelse. Dels har et bærende element i forløbet været **'træning i praksis'**, hvor specialisterne har observeret og givet feedback på hver deltagers egen undervisning på den enkelte skole. Som et led i forløbet har underviserne skullet **udvikle materialer**, der medvirker til at øge motivationen blandt eleverne. Specialisternes tilrettelæggelse af kompetenceudviklingsforløbet har været bygget op om underviserens individuelle brug af en **logbog** samt etableringen af en **forbedringskultur** på de enkelte skoler, dvs. et medarbejderdrevet arbejde med at skabe forbedringer af eksisterende praksis.

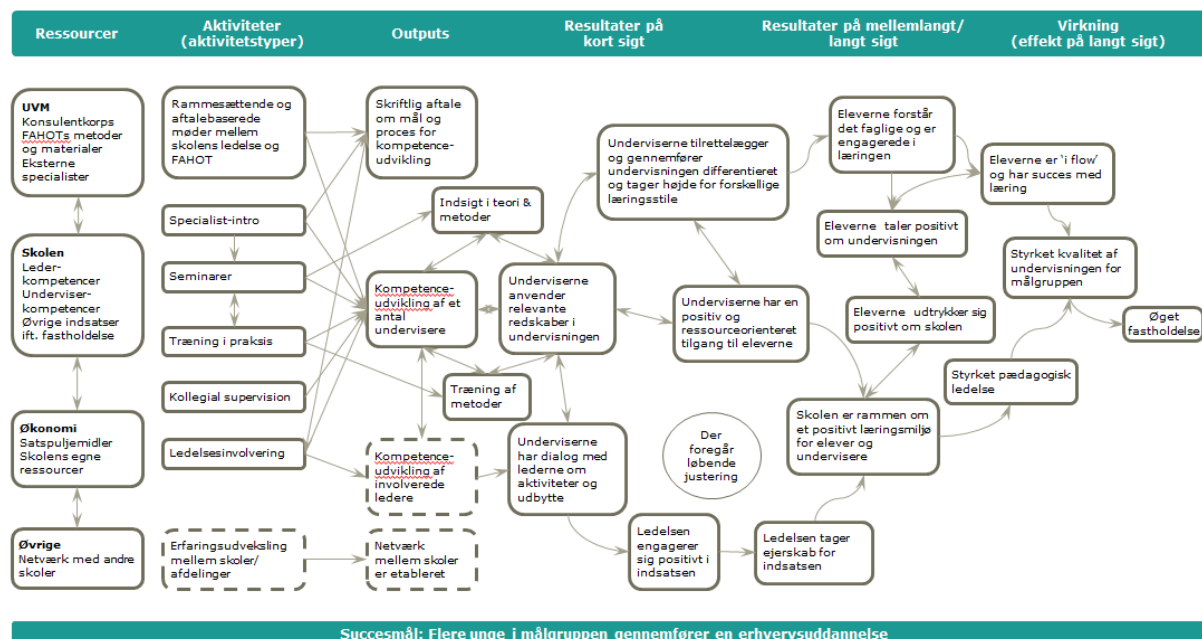
Boksen nedenfor indeholder en liste over de aktiviteter, som kompetenceudviklingsforløbet har bestået af på implementeringsskolerne. På modelskolerne kan der være variationer i aktiviteterne, ligesom der kan indgå yderligere aktiviteter med fokus på kognitiv vejledning.

Boks 4-3: Aktiviteter under kompetenceudviklingsforløbet i Motivationspædagogik

- Klyngemøde 1, herunder bl.a. introduktion til forløbet, forventninger og erfaringer, forløbets milepæle samt valg af fagligt fokusområde.
- Specialistintro, herunder bl.a. observation, gruppedrøftelse om det observerede samt brug af logbog og etablering af forbedringskultur.
- Seminar step 1, herunder bl.a. kortlægning af egen læringsstil, læringsmiljøer, metoder til brug med mange elever, faglige mål samt før-/eftertest som udgangspunkt for gode undervisningsforløb, læringsmaterialer fra FastholdelsesKaravanen, arbejde med eget læringsstilsforløb, anvendelsesmuligheder af læringsstile.
- Træning i praksis 1, herunder bl.a. observation, enkelt- og gruppesamtaler på tværs af undervisere.
- Seminar step 2, herunder bl.a. inspiration til fysiske aktiviteter, intro til program der letter arbejdet med udvikling af materialer, digitale læringsstile, videreudvikling af eget læringsstilsforløb samt individuel vejledning, herunder digitale løsninger.
- Træning i praksis 2, herunder bl.a. observation, enkeltsamtale og gruppesamtale på tværs af undervisere.
- Klyngemøde 2, herunder bl.a. afsæt i forbedringskultur og overlevering af erfaringer og udbytte, formulering af forankrings- og udbredelsesstrategi til øvrige medarbejdere på skolen, elever fortæller, hvad de har lært om progressionen samt intro til teoretisk baggrundsmateriale, som skal læses forud for seminar step 3.
- Seminar step 3, herunder bl.a. styrkebaseret læring, dvs. læreprocesser baseret på elevernes stærkeste personlighedstræk, optimale måder at lære på samt interesser, værdier og karakterstyrker, intro til positiv psykologi, egne karakterstyrker, styrkeøvelser, praksiseksempler på styrkebaseret læring, gennemslagskraft som underviser, positiv og effektiv kommunikation.
- Træning i praksis 3, herunder bl.a. observation, enkelt- og gruppesamtaler på tværs af undervisere – give og modtage kollegial støtte.
- Træning i kollegial praksis – støtte i motivationspædagogik, herunder bl.a. feedback, som tidligere blev etableret via specialist, motivationsarbejde i teori og praksis.
- Klyngemøde 3, herunder bl.a. 'open space' med boder – udveksling af erfaringer samt udarbejdelse af forankringsplan.

De specifikke sammenhænge mellem indsats, resultater og effekter er opsummeret i forandrings-teorien for Motivationspædagogik. Forandringsteorien er udviklet af FastholdelsesTaskforcen og anvendes af taskforcen i samarbejde og i dialog med skolerne.

Figur 4-3: Forandringsteori for Motivationspædagogik



Datagrundlag

Den værktøjsspecifikke evaluering af Motivationspædagogik baserer sig på casebesøg på to modelskoler og fire implementeringsskole samt selvevalueringer fra de besøgte skoler. Der er i alt datamateriale fra seks skoler til rådighed, hvoraf tre er tekniske skoler, to er social- og sundhedsskoler, mens den sidste er en handelsskole.

Forberedelse af kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik

Rammesætning

Midtvejsevalueringen viser, som forudsat i forandringsteorien, at den rammesættende dialog mellem FastholdelsesTaskforcen og skolerne for skolernes vedkommende varetages af skolens ledelse eventuelt med inddragelse af den af skolen udvalgte tovholder for indsatsen.

På de seks skoler, hvor evaluator har foretaget casebesøg i forbindelse med evalueringen af Motivationspædagogik, har hovedparten af de pædagogiske ledere og undervisere givet udtryk for, at de kun i ringe grad er blevet inddraget i skolens beslutning om at indgå i samarbejdet, herunder valget af hvilken indsats skolen skulle vælge, og hvilken del af skolen der kunne indgå.

To skoler adskiller sig imidlertid fra dette mønster. Begge skoler nævner, at de tidligt i processen er blevet inddraget i ledelsens beslutning om, hvilken indsats og hvilke dele af skolen der skulle inddrages. Disse to skoler, der repræsenterer både en model- og en implementeringsskole, har således tidligt i forløbet fået forankret ansvaret for beslutningen om projektet bredere i organisationen, der samtidig har opnået et højere informationsniveau end de øvrige skoler. Den tidlige inddragelse har på de to konkrete skoler en positiv betydning for den interne rammesætning.

Intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold

Midtvejsevalueringen dokumenterer, at de enkelte samarbejdsaftaler mellem FastholdelsesTaskforcen og skolen ikke i sig selv har været et dokument, som skolerne har anvendt i den interne rammesætning og formidling af projektets formål. Desuden viser midtvejsevalueringen, at der er stor forskel på, hvorvidt og hvad skolerne har gjort for at forberede undervisere og pædagogiske ledere på den konkrete indsats.

Halvdelen af skolerne har i den forberedende fase på forskellig vis prioriteret den interne rammesætning. Både gennem forskellige inddragende processer, som nævnt ovenfor, og fælles sessioner har ledelsen informeret deltagerne om indsatsernes formål og skolens forventninger. En tovholder beskriver, at hun varetager en oversætterfunktion i dialogen med på den ene side skolens ledelse og FastholdelsesTaskforcen om det strategiske grundlag og på den anden side skolens undervisere, hvor hun har fokus på, at indholdet bliver relateret til hverdagen, så underviserne kan have fokus på anvendelsesaspektet. Ledere på to skoler peger på, at skolen har haft gode forudsætninger for forberedelsen, fordi skolen i flere år har arbejdet med metoder og tilgange, der ligger tæt op ad indholdet i Motivationspædagogik.

På den anden halvdel af skolerne angiver underviserne, og i et vist omfang også de pædagogiske ledere, at ledelsen ikke i tilstrækkelig grad har prioriteret den interne rammesætning. Dette har betydet, at de er påbegyndt kompetenceudviklingen uden, med meget lidt eller fejlagtig information om, hvad de skulle i gang med. De interviewede undervisere oplever, at dette generelt påvirker deres egne forventninger og indstilling til kompetenceudviklingen negativt.

Nogle få af de ledere og/eller tovholdere, som har haft til opgave at introducere skolens deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet for underviserne på de besøgte skoler, peger på, at de ikke har følt sig godt nok klædt på til opgaven, og at vigtig viden om den enkelte afdelings deltagelse ikke i tilstrækkeligt omfang er blevet videreføret fra de ledere på skolen, som har underskrevet samarbejdsaftalen med FastholdelsesTaskforcen.

Ingen af de besøgte skoler har forud for kompetenceudviklingen sat individuelle kompetencemål for underviserne med henblik på at sikre implementeringen af værktøjet Motivationspædagogik, hvilket potentielt kan have betydning for den løbende justering og tilpasning af metoder og værktøjer.

Gennemførelse af kompetenceudviklingen

Deltagelse i kompetenceudviklingen

Størstedelen af de tilmeldte undervisere på de besøgte skoler har deltaget i samtlige dele af kompetenceudviklingsforløbet. En mindre andel af underviserne har måttet melde afbud til enkelte dele af kompetenceudviklingen grundet sygdom eller undervisning, der ikke har kunnet afløses eller flyttes. Enkelte er efter aftale med ledelsen helt udtrådt af forløbet af personlige årsager.

Kun få ledere har deltaget i kompetenceudviklingsseminarerne vedrørende Motivationspædagogik. Blandt de ledere, der har deltaget i kompetenceudviklingen, er der ingen, der har deltaget i samtlige af specialisternes seminarer.

Skolernes oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed
Hovedparten af de undervisere, der har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet i Motivationspædagogik, har på tværs af skoler været tilfredse med specialisternes tilrettelæggelse og gennemførelse af forløbet. Såvel seminarerne som specialisternes observation og feedback i forbindelse med besøg på skolerne vurderes at være både relevante

Underviserne på tværs af de besøgte skoler om skolens introduktion til deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet

- *"Det var ikke frivilligt, men vi har selv været med til at sige ja. Frafald eller ej, så kan man altid blive bedre, og frafaldet skal nedbringes."*
- *"Det var ikke så meget, om vi skulle have kompetenceudvikling, men vi blev hørt i forhold til, om det skulle være den kompetenceudvikling."*
- *"Vi har fornemmelsen af, at de tiltag, der sker, bliver igangsat fra ledelsens side, fordi de så kan sætte et flueben. Det var den der revolverledelse, hvor vi bare var udpeget."*
- *"Introduktionen var mangelfuld."*
- *"Ledelsesoplægget var mystisk, for vi har ikke særlig stort frafald i vores afdeling."*

Underviserne på tværs af de besøgte skoler om tilfredsheden med specialisternes tilrettelæggelse af kompetenceudviklingsforløbet

Størstedelen af underviserne har været tilfredse med deltagelsen i og udbyttet af kompetenceudviklingen. Nogle få undervisere har udtrykt utilfredshed af forskellig karakter, herunder det store fokus på "bløde pædagogiske tematikker", tidspress i forhold til skolens deltagelse samt forhåndskendskab til indsatslementerne i Motivationspædagogik.

- *"Oplevelsen var, at der ikke var noget nyt i det, men at der var redskaber, som blev mere tydelige. Det var inspirerende, og det gjorde mig mere bevidst om tingene."*
- *"Jeg har fået ny inspiration til en anderledes tilgang, og så fik jeg bekræftet mine evner i forhold til relationsarbejde."*
- *"Jeg har fået et skarpere blik på mit valg af teori og metoder. Nu ryster jeg posen, og det har sine fordele."*
- *"Struktur i det hele taget er jeg blevet opmærksom på. Det er noget, jeg skal skabe for eleverne, og det har værdi."*
- *"Det var gammel vin på nye flasker."*

og anvendelige. Det er individuelt, om underviserne har fået størst udbytte af henholdsvis seminarerne eller specialisternes konkrete træning i praksis.

En mindre gruppe af undervisere, der er kendetegnet ved at lægge særlig vægt på elevernes fagfaglige kompetencer, har udtrykt modstand mod for kompetenceudviklingsforløbet, da denne gruppe af undervisere har oplevet, at det indholdsmæssige fokus på motivation, undervisningsdifferentiering og læringsstile har været pædagogiske tematikker, som efter deres opfattelse ikke havde stor relevans for deres fagundervisning.

En anden mindre gruppe af undervisere har udtrykt utilfredshed med skolens deltagelse i forløbet, idet kompetenceudviklingsforløbet opleves som en ekstra byrde i en i forvejen travl hverdag.

Yderligere har en lille gruppe undervisere på tværs af skoler tilkendegivet, at elementer af den konkrete kompetenceudvikling i forvejen var kendt stof, hvorfor det oplevedes som mindre interessant.

Implementering i praksis

Det er evaluators vurdering, at underviserne på de enkelte skoler i varierende omfang har implementeret indsatslementerne i kompetenceudviklingsværktøjet i undervisningen. Overordnet set er der tegn på, at de pædagogiske leders prioritering af et vedvarende implementeringsfokus har stor betydning for, om underviserne oplever, at der er tale om en koordineret implementering af indsatsen, eller om det er noget, som den enkelte underviser har ansvaret for i samarbejde med sine nærmeste teamkolleger.

Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber

Med undtagelse af en enkelt skole, der kun i meget ringe grad bruger kompetenceudviklingen som et afsæt for en løbende justering af metoder og værktøjer, synes der på samtlige besøgte skoler at være tegn på, at skolerne konkret forsøger at tage de nye redskaber i brug, jf. boksen nedenfor.

På en skole udtrykker en gruppe undervisere, at kompetenceudviklingsforløbet har fungeret som en buffet med ideer, muligheder og værktøjer, som de anvender ud fra den enkelte undervisers vurdering af, hvad der bedst motiverer elevgruppen og bidrager til fastholdelse. Der er i gruppen af undervisere en bevidsthed om, at denne tilgang betyder, at de ikke alle gør det samme, og at dette bidrager til at fremme en varieret undervisning, der gør eleverne aktive og motiverede.

På tre andre skoler har den pædagogiske ledelse haft en mere styret tilgang og lagt vægt på, at alle undervisere eksempelvis har arbejdet med at udvikle nye undervisningsmaterialer, der understøtter elevernes forskellige læringsstile. Underviserne oplever på alle tre skoler, at det er udfordrende at få tid til at udarbejde materialer, men underviserne anerkender samtidig, at nyudviklede undervisningsmaterialer er et effektivt redskab til at understøtte en pædagogisk praksis, der tager afsæt i forskellige læringsstile.

Det er evaluators indtryk, at enkelte skoler og undervisningsteams farer vild i de forskellige redskaber, der indgår i kompetenceudviklingsforløbet. Der er således en mindre gruppe af undervisere, der efter kompetenceudviklingsindsatsen er tilendebragt, fortsat har svært ved at gøre rede for de centrale elementer i Motivationspædagogik, ligesom de har svært ved selv at systematisere og prioritere, hvad de skal arbejde med og hvordan. Denne gruppe efterspørger, at de pædagogiske ledere i højere grad går ind og systematiserer den videre pædagogiske indsats.

Evaluator hæfter sig også ved, at selv på de skoler, hvor ledelsesfokus i relation til implementeringen har været relativt svagt, er der grupper af undervisere og underviserteams, der på grund af et højt engagement på egen hånd evner at fastholde fokus på løbende justering og tilpasning.

Boks 4-4: Eksempler på indsatslementer i Motivationspædagogik som er implementeret på skolerne

Der er stor variation på tværs af de besøgte skoler – og på tværs af undervisere – mht., hvor mange af indsatslementerne i Motivationspædagogik, der er blevet implementeret. Følgende er en liste over en række af de elementer, der i varierende omfang er blevet implementeret i undervisningen på de besøgte skoler.

- Dagsorden for dagen, ugen og/eller emnet ud fra henholdsvis et analytisk og et holistisk perspektiv
- Kompetencemål for hver elev hver uge
- Tilrettelæggelse af dagen, så flere læringsstile bliver anvendt
- Bevidsthed om at give differentierede forklaringer og opgaver og at have forskellige forventninger til forskellige typer af elever
- Brug af og bevidsthed om anvendelsen af klasserummet, herunder klasserumsledelse
- Tydelig feedback
- Fokus på succesoplevelser
- Spil, konkurrencer, orienteringsløb med fagligt indhold
- Store plancher med information
- QR-koder med information
- Quizzer, herunder anvendelse af Sokrativ, Jeopardy eller Tip en 13'er
- Videoptagelser, jokes og fodbold som øvrige energizere.

Det pædagogiske værktøj fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis

Samtlige skoler er bevidste om, at arbejdet med implementering af Motivationspædagogik er en proces, og der gives på flertallet af skolerne udtryk for, at underviserne oplever, at de fortsat er i en læringsfase. På et mindretal af skolerne er der mange tegn på, at de værktøjer, som underviserne introduceres for i forbindelse med Motivationspædagogik, begynder at fungere som en integreret del af den pædagogiske praksis. Underviserne på disse skoler giver udtryk for, at de er blevet mere opmærksomme på at planlægge en varieret undervisningsdag og på at tilpasse undervisningen løbende i løbet af dagen, hvis der er tegn på, at eleverne er uopmærksomme og umotiverede.

På disse skoler peger underviserne blandt andet på, at det fælles kompetenceløft har betydet, at den pædagogiske samtale på skolen er blevet mere professionel i underviserteamet, og at underviserne – sammen og hver især – tager et større ansvar for at udvikle praksis. Det fælles kompetenceløft og de opfølgingsaktiviteter (fx fælles forberedelse og undervisning samt workshops med udvikling af nye materialer mv.), der igangsættes på skolerne, har således understøttet videndeling, hvilket bidrager til at fastholde motivation og fokus.

På de øvrige skoler er det evaluators vurdering, at skolerne endnu kun har høstet de lavest hængende frugter, og at der fortsat er behov for et meget stærkt implementeringsfokus fra både pædagogiske ledere og undervisere.

Underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe

Spørgsmålet om, hvorvidt – og i hvilken grad – underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe, kan analyseres ud fra et underviser- og et elevperspektiv.

Evaluator vurderer på baggrund af observerviews og fokusgruppeinterviews på både modelskoler og implementeringsskoler, at underviserne – når de lykkes med at integrere de nye redskaber i undervisningen (læringsstile, energizere, en positiv og ressourcepræget tilgang) – motiverer en bred elevgruppe. De understreger særligt, at flere af lege-elementerne medvirker til, at de elever, der før har haft dårlige oplevelser med at gå i skole, bliver mere motiverede. Der er på flere skoler en mindre bekymring for og opmærksomhed på, hvorvidt de stille piger motiveres af indsatsen.

Eleverne udtrykker generelt, at de er tilfredse med den undervisning, de får. Deres beskrivelse af, hvad der kendetegner god undervisning, indeholder flere af de elementer, der er centrale i arbejdet med indsatsen (Motivationspædagogik). De udtrykker, at der er et trygt og respektfuldt læringsmiljø med overvejende gode elev-lærer-relationer. Eleverne er gode til at give eksempler på, hvordan underviserne varierer undervisningen, og på hvilken måde det motiverer dem.

Derimod er der på omtrent halvdelen af skolerne en mindre gruppe elever, der efterlyser en højere grad af faglig undervisningsdifferentiering, således at også de stærkeste elever bliver passende udfordret. De oplever, at underviserne bruger relativt meget tid på de svageste elever.

Der er evaluators vurdering, at der er tegn på, at en stor gruppe af underviserne på de besøgte skoler i nogen grad evner at motivere en differentieret elevgruppe. Både elevernes og undervisernes udsagn indikerer, at dette kan have sammenhæng med undervisernes implementering af kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik.

Drivkræfter og barrierer

To skoler er i særlig grad lykkedes med få implementeret en stor del af indsatslementerne i relation til Motivationspædagogik. Årsagerne til deres succesfulde implementering kan i særlig grad tilskrives dels **deltagende ledere**, der har haft kontinuerligt fokus på implementeringen og har formået at **uddelegere ansvar** til de enkelte undervisere for udvikling og implementering, dels undervisere, der kan beskrives som **ildsjæle** med gode ideer, energi og vilje til udvikling af såvel undervisning som undervisningsmateriale.

På de øvrige besøgte skoler har undervisere og ledere implementeret nogle af indsatslementerne i Motivationspædagogik, og flere tilkendegiver, at de fortsat er i en læringsfase, hvor de arbejder med i øget omfang at få implementeret indsatslementerne i deres praksis.

Af nedenstående fremgår en række af de drivkræfter og barrierer, der på de besøgte skoler har haft betydning for implementeringen.

Undervisernes udsagn om elevernes oplevelse af Motivationspædagogik

- *"Jeg var bange for, at jeg kun ramte de unge elever, men de ældre elever vil også gerne lege."*
- *"På grundforløbsholdene på 40 uger har vi en tungere målgruppe, og jeg bliver glad, når eleverne kommer og siger, at det er fedt at gå i skole på den her måde. Og det er især de tunge elever, der siger sådan."*
- *"Eleverne tager virkelig læringsstile til sig. De finder ud af, hvordan de lærer bedst."*

Elevernes udsagn om deres oplevelse af Motivationspædagogik

- *"Det er megafedt, at vi lærer via læringsstile, fordi det hele tilpasses den enkelte elev. Det gør det mere interessant, når vi skal være aktive i undervisningen. Vi har et bedre lærer-elev-forhold, når underviserne er så engagerede i os."*
- *"Man lærer meget mere, når man lærer på den måde, hvor man lærer bedst."*
- *"Det er så godt, at de tager højde for vores behov, så det ikke er os, der skal indordne os undervisningen."*

Boks 4-5: Eksempler på drivkræfter og barrierer for implementering af Motivationspædagogik

Drivkræfter

- At ledelsen har deltaget i (dele af) kompetenceudviklingsseminarerne med henblik på at opnå en større forståelse af, hvordan indsats-elementer kan implementeres, og hvad implementeringen kræver.
- At ledelsen har kontinuerligt fokus på implementeringen, fx ved at have Motivationspædagogik som fast punkter på dagsordenen på ugentlige møder med undervisere og løbende nævne og tale om Motivationspædagogik i pauser mv.
- At ledelsen har fokus på løbende observation, supervision og feedback på undervisningen.
- At skolen har gode faciliteter, og/eller at ledelsen har fokus på (udvikling af) klassemiljøer.
- At ledelse og undervisere har fokus på erfaringsudveksling mellem undervisere om ideer, udvikling og implementering.
- At ledelsen har fokus på at ansvarliggøre undervisere for udvikling og implementering af indsatslementer fra Motivationspædagogik.
- At indsatslementer i Motivationspædagogik er delvist overlappende med øvrig kompetenceudvikling.
- At underviserne har vilje, energi og gode ideer i forhold til at implementere indsatslementer fra Motivationspædagogik.
- At underviserne oplever, at de har opbakning og de fornødne ressourcer til at implementere indsatslementer.

Barrierer

- At ledelsen og underviserne har udfordringer i forhold til at finde de fornødne ressourcer til udvikling af ideer til implementering og udvikling af materiale.
- At klassemiljøer er uegnede til bestemte typer undervisning.
- At der er en "privatpraktiserende" kultur, hvor der er begrænset fokus på videndeling og samarbejde på tværs af underviserne.
- At undervisere bevidst ikke følger ledelsens planer og retningslinjer – uden konsekvenser.
- At der under forløbet har været større udskiftning i ledelsen eller blandt undervisere.

Sammenfatning

Sammenfattende vurderer evaluator, at der er tegn på, at der på de besøgte skoler foregår **en løbende justering og tilpasning af metoder og værktøjer**. På de skoler, der er længst fremme med implementeringen, er der også tegn på, at de pædagogiske metoder og værktøjer fungerer integreret i den daglige praksis.

Eleverne på de skoler, der har arbejdet med Motivationspædagogik, udtrykker generelt tilfredshed med undervisningen, som de vurderer, foregår i et trygt læringsmiljø kendetegnet ved overvejende gode lærer-elev-relationer. Eleverne oplever, at underviserne **i nogen grad formår at motivere en differentieret elevgruppe**.

Der vurderes, at det er særlig vigtigt for de involverede skoler at have fokus på følgende med henblik på at sikre, at indsatslementer fra Motivationspædagogik i højere grad implementeres i den daglige praksis:

- At skolens ledelse prioriterer forberedelse af kompetenceforløbet højt, så alle pædagogiske ledere og undervisere kender formålet og indholdet af indsatsen.
- At de pædagogiske ledere deltager i de fællessessioner, der indgår i Motivationspædagogik.
- At såvel ledelse som undervisere holder et kontinuerligt fokus på indsatslementerne i Motivationspædagogik, også efter endt kompetenceudviklingsforløb, fx ved at have det som et

punkt på møder, uddelegere ansvarsområder ift. udvikling, tale om det uformelt, sikre forum for videndeling og inspiration på tværs af undervisere mv.

- At såvel ledelse som undervisere prioriterer de fornødne ressourcer til udvikling, idégenerering og omsætning af ideer med henblik på at implementere indsatsselementer.
- At såvel ledelse som medarbejdere arbejder sammen om, hvordan klassemiljøer kan tilrettelægges bedst muligt givet de ressourcemæssige rammer.

4.2.2 Helhedsorientering undervisning

Beskrivelse af indsatsen – formål og centrale elementer

Det overordnede formål med værktøjet Helhedsorienteret undervisning er *"at styrke elevernes udbytte af undervisningen ved at øge elevernes forståelse af det fagfaglige stof i sammenhæng med det almenfaglige, som er afgørende for anvendt forståelse af den nye viden".²¹* Kernen i værktøjet er en integrering af *"de relevante almenfaglige elementer (dansk, matematik, naturfag mv.) i det erhvervsfaglige forløb".* Det er hensigten, at denne integrering af det almenfaglige i det fagfaglige skal ske på baggrund af den enkelte elevs realkompetencevurdering og med blik for, hvilke almenfaglige elementer der er nødvendige, for at eleven opnår de fagfaglige mål.²²

Værktøjet Helhedsorienteret undervisning skal give undviserne på erhvervsuddannelser **metoder og pædagogiske redskaber**, der støtter dem i at tilrettelægge og gennemføre en undervisning med udgangspunkt i elevernes (forskellige) realkompetencer. Undervisningen tilrettelægges og gennemføres per definition som helhedsorienteret og praksisnær undervisning. Det er antagelsen, at en sådan undervisning vil øge fastholdelsen.

Der lægges vægt på, at Helhedsorienteret undervisning gennemføres i et samarbejde i et underviserteam i forhold til den enkelte elevs læringsprogression. Den gode underviser og det gode underviserteam arbejder ud fra elevernes individuelle uddannelsesplaner. Der lægges tilsvarende vægt på den pædagogiske leders fokus og opbakning til gennemførelsen af Helhedsorienteret undervisning gennem pædagogisk lederskab.

Boks 4-6: Centrale elementer i Helhedsorienteret undervisning

Helhedsorienteret undervisning sigter mod at inddrage:

- Elevernes realkompetencevurdering
- Individuelle undervisningsplaner for eleverne
- Integration af almenfaglige elementer i den fagfaglige undervisning
- Teamsamarbejde mellem undervisere om de enkelte elever.

Indholdet af kompetenceudvikling i Helhedsorienteret undervisning

FastholdelsesTaskforcen har indgået samarbejde med Rambøll Attractor²³ til at gennemføre et kompetenceudviklingsforløb i Helhedsorienteret undervisning på de involverede erhvervsskoler. Nedenstående figur giver et overblik over skolernes deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet i relation til Helhedsorienteret undervisning.

²¹ Fra FastholdelsesTaskforcens samarbejdsaftaler med skoler, som implementerer Helhedsorienteret undervisning.

²² Se Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce: *Uddybende beskrivelse af værktøjet Helhedsorienteret undervisning*. www.brugforalleunge.dk.

²³ For at sikre uvildigheden af evalueringen er det Nationalt Center for Kompetenceudvikling, der fungerer som evaluator af værktøjet.

Boks 4-7: Oversigt over skolernes gennemførelse af kompetenceudviklingsindsatsen

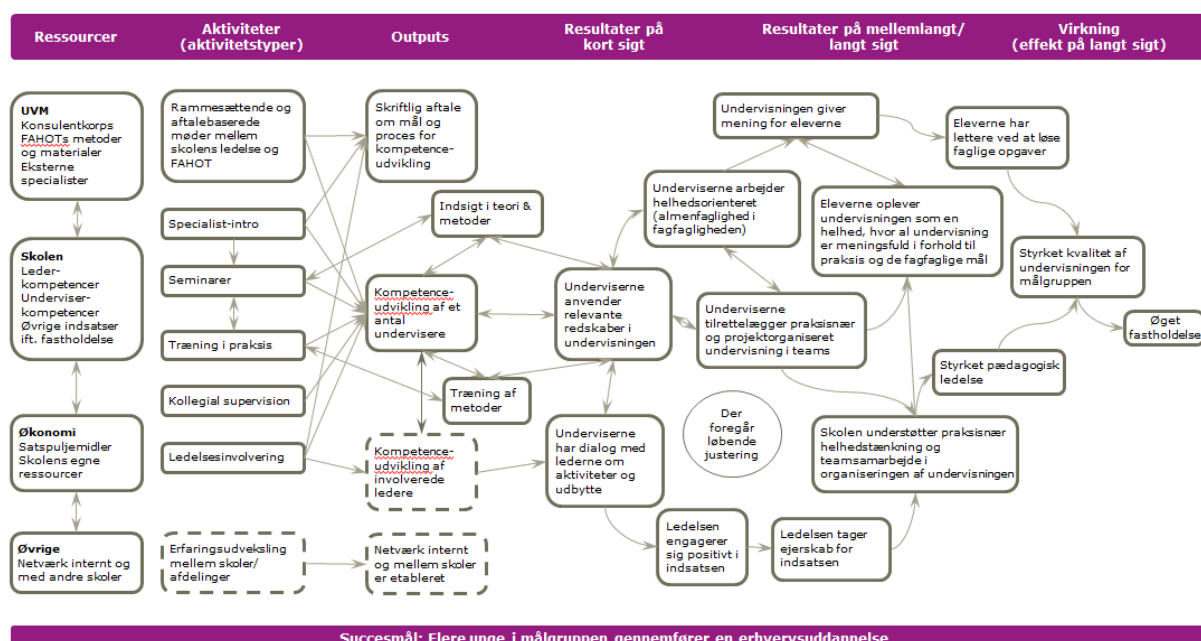
Modelskoler	Implementeringsskoler
- To modelskoler (en teknisk skole og en handelsskole) gennemfører kompetenceudviklingsforløbet i relation til Helhedsorienteret undervisning i indsatsperioden jan. 2014 til dec. 2015 - På den ene af de to modelskoler gennemføres samtidig kompetenceudvikling i Helhedsorienteret undervisning.	På fem implementeringsskoler gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i relation til Helhedsorienteret undervisning i perioden aug. 2014 til aug. 2015.

Kompetenceudviklingsforløbet har dels indeholdt **seminarer** med introduktion til elementer af Helhedsorienteret undervisning. Dels har et bærende element i forløbet været **'træning i praksis'**, hvor specialister og kolleger har observeret og givet coaching på hver deltagers egen undervisning på den enkelte skole. En væsentlig del af kompetenceudviklingsforløbet har således også været rettet mod at lære kollegial undervisningsobservation og coaching som metode. Kompetenceudviklingen er tilrettelagt med den hensigt, at deltagerne ikke alene selv har skullet tilegne sig nye kompetencer, men også har skullet lære at oplære og coacher kolleger i metoden. Metoden skal efterfølgende udbredes til flere kolleger, end dem der deltager i seminarer og får træning i praksis af specialister.

Som led i forløbet har underviserne skullet **udarbejde fælles forberedelse** af helhedsorienterede undervisningsforløb, således at eleverne oplever sammenhæng mellem fagene og oplever al undervisning som praksisnær.

De specifikke sammenhænge mellem indsats, resultater og effekter er opsummeret i forandringsteorien for Helhedsorienteret undervisning. Forandringsteorien er udviklet af FastholdelsesTaskforcen og anvendes af taskforcen i samarbejde og i dialog med skolerne. Det er hensigten, at det – som et integreret element i besvarelsen af de overordnede undersøgelsesspørgsmål – afdækker, om der er tegn på, at skolerne realiserer de specifikke aktiviteter, output og resultater, der er fastsat i relation til Helhedsorienteret undervisning.

Figur 4-4: Forandringsteori for Helhedsorienteret undervisning



Datagrundlag

Midtvejsevalueringen af værktøjet Helhedsorienteret undervisning baserer sig på casebesøg på to modelskoler og en implementeringsskole, selvevalueringer fra de tre besøgte skoler samt yderligere en implementeringsskole. Der er i alt datamateriale fra fire skoler til rådighed, hvoraf to er handelsskoler og to er tekniske skoler. På de to besøgte modelskoler havde de interviewede undervisere afsluttet selve kompetenceudviklingen i Helhedsorienteret undervisning. På implementeringsskolen var underviserne cirka halvvejs i kompetenceudviklingsforløbet.

Forberedelse af kompetenceudviklingen

Rammesætning

Forandringsteorien for Helhedsorienteret undervisning forudsætter, at den rammesættende dialog mellem FastholdelsesTaskforcen og skolerne varetages af skolens strategiske ledelse. Antagelsen er, at det skaber gode vilkår for implementeringen af indsatsen, hvis skolens ledelse formår at skabe en fælles opfattelse af relevans blandt alle involverede pædagogiske ledere og undervisere. Midtvejsevalueringen viser imidlertid, at underviserne på alle tre skoler savner en ledelsesmæssig begrundelse for valget af Helhedsorienteret undervisning som indsats for, der kan øge fastholdelsen på grundforløbet. Dette er ikke ensbetydende med, at skolernes strategiske ledelse ikke har en begrundelse for valg af værktøj, herunder værktøjets relevans i forhold til fastholdelse, men det er ikke i tilstrækkelig grad kommunikeret ud til de pædagogiske ledere og undervisere på de deltagende afdelinger.

En modelskole oplever, at der har været en mangelfuld forventningsafstemning med FastholdelsesTaskforcen vedrørende ressourceforbrug i form af egenfinansieret tid til dels undervisere og dels ledere. Denne skole oplever yderligere, at de behov for kompetenceudvikling, som underviserne gav udtryk for i samtaler med taskforcen, ikke har haft indflydelse på udformningen af forløbet. Endelig er det oplevelsen, at forventningen om at gennemføre en model med udbredelse til flere undervisere gennem oplæring og coaching fra kolleger ikke har været gjort klar og diskuteret i forhold til læringskulturen på skolen.

En anden modelskole gennemfører ud over ledelsesudviklingen både Helhedsorienteret undervisning og Motivationspædagogik. Det synes umiddelbart at være en omfattende samlet indsats set i forhold til fastholdelse, idet skolen generelt har et lille frafald, der blot et enkelt år steg væsentligt, hvorefter det faldt igen. Såvel undervisere som ledere er glade for den tilbudte kompetenceudvikling, men stiller spørgsmål ved, om det lave frafald kan sænkes væsentligt, da et vist frafald på grund af skoleeksterne faktorer er uundgåeligt. Det er evaluators vurdering, at skolen peger på en grundlæggende problematik i forhold til udvælgelse af skoler.

Intern rammesætning og formidling af mål og formidling af samarbejdsaftalens indhold

På to skoler giver de pædagogiske ledere og/eller tovholdere, som har skullet introducere underviserne til kompetenceudviklingsforløbet, udtryk for, at de ikke forud for de første aktiviteter har haft tilstrækkelig viden om indholdet af kompetenceudviklingen. De oplever også, at de ikke i tilstrækkelig grad har fået den nødvendige information fra skolens strategiske ledelse, som har indgået den formelle samarbejdsaftale med FastholdelsesTaskforcen. Lederne har ikke formuleret klare mål for undervisernes kompetenceudvikling inden kompetenceforløbet. Konsekvenserne af disse forhold har været usikkerhed blandt underviserne samt manglende mulighed for at planlægge praktisk i forhold til forløbet.

Underviserne oplever generelt, at de er blevet udpeget eller udvalgt til at deltage. På den ene skole oplever det udpegede underviserteam udvælgelsen som et positivt incitament og en anerkendelse af deres gode samarbejde, mens de interviewede undervisere på den anden skole oplever udvælgelsen som en anerkendelse af i forvejen godt pædagogisk udviklingsarbejde. På den tredje skole drejer det sig om alle de lærere, der er knyttet til det hold, som deltager. Underviserne her stiller sig lidt undrende over for, at deres hold er udpeget, men er tilfredse med at modtage kompetenceudvikling.

På ingen af skolerne er der opstillet mål for kompetenceudviklingen inden deltagelse i kursusforløbet. På en skole har underviserne dog opstillet mål for det samlede forløb i samarbejde med specialisterne. Målene relaterer dog ikke alle direkte til Helhedsorienteret undervisning, og ingen af dem inddrager eksplicit de centrale elementer i realkompetencevurdering og arbejdet med det almenfaglige i den fagfaglige undervisning.

Gennemførelse af kompetenceudviklingen

Deltagelse i kompetenceudviklingen

Størstedelen af de tilmeldte undervisere på de besøgte skoler har deltaget i samtlige dele af kompetenceudviklingsforløbet. En mindre andel af underviserne har måttet melde afbud til enkelte dele af kompetenceudviklingen grundet sygdom eller undervisning, der ikke har kunnet afløses eller flyttes.

På en af de besøgte skoler er der divergerende oplevelser mellem undervisere og ledelse om deltagelsen. Det er undervisernes oplevelse, at nogle undervisere, som ikke fandt, at de fik et udbytte af forløbet, fik lov til at stoppe. Det er ledelsens opfattelse, at der har været praktiske eller personlige årsager til, at nogle undervisere er stoppet.

Omfanget af såvel ledernes deltagelse i selve kompetenceudviklingen som deres engagement i den pædagogiske ledelse af projektet varierer betydeligt mellem de tre skoler. Fire af de seks involverede uddannelsesledere og tovholdere på de tre besøgte skoler har deltaget fuldt ud i kompetenceudviklingsseminarerne og i mindre omfang i de interne træningsgange.

Undervisernes oplevelse af relevans, anvendelighed og kvalitet

På tværs af skolerne og på den enkelte skole er der divergerende oplevelser af forløbet. Udsagnene fra underviserne spænder fra stor tilfredshed og oplevelse af udbytte til stor utilfredshed og oplevelse af lav anvendelighed. Dette kan dels henføres til, at de konkrete aktiviteter har været tilrettelagt forskelligt i de forskellige indsatsperioder, dels synes en del af tilfredsheden at være relateret til den/de specialist(er), der konkret har været tilknyttet den enkelte skole.

Undervisernes oplevelse af udbytte synes endvidere at være relateret til deres opfattelse af deres konkrete elevgruppe og muligheden for anvendelse i forhold til den. På tværs af de besøgte skoler er der flere undervisere, som giver udtryk for, at der er andre faktorer, end dem der fokuseres på i Helhedsorienteret undervisning, der vurderes at have størst betydning for at sikre elevernes gennemførelse af grundforløbet. Det er undervisernes oplevelse, at den væsentligste faktor er undervisernes relation til eleverne, ikke mindst til de elever som er frafaldstruede. På en skole udtrykker flere undervisere uafhængigt af hinanden, at deres arbejde på grundforløbet handler "80 pct. om relationer og 20 pct. om fag". Dermed gør de opmærksom på, at hvis underviserne ikke har tilstrækkelige relationskompetencer, vil der være et højt fravær og en væsentlig mindre læringsparathed blandt de fremmødte.

På tværs af skolerne giver underviserne udtryk for, at Helhedsorienteret undervisning er et relevant værktøj i arbejdet med undervisningens faglige aspekter, men at de relationelle og sociale aspekter af undervisningen altid er første skridt, når det drejer sig om socialt og fagligt udfordrede elever. På en skole giver underviserne samtidig udtryk for, at Helhedsorienteret undervisning vil være relevant på erhvervsuddannelsernes hovedforløb, fordi værktøjet forudsætter en mere uddannelsesparat elevgruppe.

Endelig er undervisernes udbytte af forløbet knyttet til tilrettelæggelsen af forløbet. På den skole, hvor underviserne i samarbejde med specialisterne har opstillet kompetencemål for det samlede forløb, oplever underviserne, at forløbet har været præget af en klar, eksplicit og løbende revideret målstyring. På en anden skole, hvor der ikke er opstillet mål for kompetenceudviklingen, oplever underviserne omvendt, at forløbet har været rodet, uden en tydelig progression og sam-

menhæng, samt at det har været meget svært at opnå en dialog om en løbende justering af forløbet. På denne skole oplever underviserne, at forløbet var teoritungt, og at de konkrete værktøjer ikke var tilpasset elevgruppen.

På tværs af de tre skoler oplever underviserne, at udbyttet af observation og coaching samt undervisning relateret direkte til den observerede undervisning er langt større end udbyttet af fælles seminarer og teoretisk undervisning på skolen.

Implementering i praksis

På tværs af de tre skoler er der store forskelle på, i hvilken grad underviserne har ændret deres praksis som følge af kompetenceudviklingen i Helhedsorienteret undervisning. Den store variation skyldes i høj grad undervisernes forskellige oplevelser af anvendeligheden og relevansen af det tilbudte forløb. Herudover har forhold knyttet til pædagogisk ledelse og ledelsesmæssig prioritering af indsatsen betydning for, i hvilken grad kompetenceudviklingen er omsat til ændret praksis.

Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber

Det er vigtigt, at kompetenceudviklingen medvirker til, at underviserne *løbende* udvikler og tilpasser de præsenterede metoder og værktøjer, så de passer til indholdet af deres undervisning og til forudsætningerne i deres elevgruppe. Metoden med observation af undervisning og coaching af specialist og kolleger opleves af de fleste undervisere at give stort udbytte i forhold til ændring af praksis og løbende justering af metoder. Det fordrer, at man bevæger sig ud over det, man plejer, også som meget erfaren underviser, og det giver en træning i at fokusere på et forhold ad gangen og derigennem løfte kvaliteten af undervisningen trin for trin.

Kompetenceudviklingen bliver med denne metode i bedste fald meget praksisnær, når specialisten lader observationerne danne baggrund for, i samarbejde med underviserne, løbende at justere forløbet, både hvad angår målsætninger og de teorier og metoder, der arbejdes med i forløbet. Omvendt er udbyttet af denne metode begrænset på den ene skole, hvor underviserne oplever, at specialisten mangler forståelse af, hvad der er muligt at gennemføre med den konkrete elevgruppe, og hvor målsætninger og indhold opleves som fastlagte og ufleksible og dermed uden relation til observationerne. På den pågældende skole hæmmer dette undervisernes løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber til egen undervisning.

Det pædagogiske værktøj fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis

Overordnet er der kun få tegn på, at Helhedsorienteret undervisning på de enkelte skoler begynder at fungere som en integreret del af den pædagogiske praksis. Dette skyldes flere forhold på skolerne.

Helhedsorienteret undervisning kræver i udpræget grad, at der afsættes ressourcer til og skabes praktiske muligheder for, at fælles forberedelse kan ske. Fælles forberedelse er vigtig, da undervisere i almenfagene og underviserne i de erhvervsfaglige fag skal samarbejde om at tilrettelægge en undervisning, som integrerer relevante almenfaglige elementer i den fagfaglige undervisning. Dette sker i meget varierende omfang på de tre skoler. De undervisere, som har fået mulighed for fælles forberedelse, giver udtryk for, at dette har stor værdi for muligheden for at integrere Helhedsorienteret undervisning i deres praksis. De værdsætter den pædagogiske leders vilje til at give dem de bedst mulige betingelser.

Mange af underviserne oplever i begrænset omfang pædagogisk ledelse, heller ikke i forhold til sparring og dialog om de nye metoder, som de pædagogiske ledere også har en varierende grad af forståelse af. Andre ser samarbejdet med den pædagogiske ledelse som konstruktivt.

De pædagogiske ledere på alle tre skoler vil gerne praktisere pædagogisk ledelse. De finder det vigtigt for forløbet, og de oplever i højere grad end underviserne, at det sker. Samtidig oplever

de pædagogiske ledere også, at de i høj grad mangler ressourcer til pædagogisk ledelse og bruger meget tid på administration og drift.

På en skole er det ikke de samlede underviserteam for holdene, som deltager i forløbet. Dette vanskeliggør implementeringen betydeligt, da det tiltænkte fælles afsæt for integration af og sammenhæng mellem almenfag og fagfaglige fag ikke er til stede.

På tværs af skolerne ses en forståelse af, at temaer og/eller projekter på tværs af fagene og dermed et øget lærersamarbejde er en måde at skabe en helhedsorienteret undervisning på. På to skoler synes der fra faglærerne at være fokus på de naturvidenskabelige almenfaglige færdigheder som understøttende for opnåelsen af de fagfaglige mål, mens der synes at være mindre opmærksomhed på betydningen af læse- og skrivefærdigheder for tilegnelsen af faglig viden.

På en skole efterlyser underviserne i høj grad et fokus på relationskompetencer, mens underviserne på to skoler i samarbejde med specialisten også har haft fokus på at arbejde med relationskompetencer og således oplever dette som en del af Helhedsorienteret undervisning. Det er karakteristisk for de forskellige forløb, at der indgår andre pædagogiske elementer i den pædagogiske udvikling, fx relationskompetencer og cooperative learning.

På baggrund af de gennemførte casebesøg er det vanskeligt at pege på, hvordan denne kompetenceudvikling mere præcist retter sig mod Helhedsorienteret undervisning. Undervisernes udsagn om observation og coaching afspejler et forløb, som i vid udstrækning retter sig mod en mere generel pædagogisk udvikling, som er udbytterig, men ikke i tilstrækkelig grad understøtter implementeringen af Helhedsorienteret undervisning som en klart defineret metode.

Det grundlæggende træk ved gennemførelsen af Helhedsorienteret undervisning, nemlig differentieret inddragelse af de almene fag på basis af en realkompetencevurdering, fremtræder ikke tydeligt i de ændringer af praksis, som underviserne beskriver. Der er elementer af helhedsorientering, som bl.a. udfoldes i elevernes undervisningsplaner, men en systematisk planlægning og gennemførelse af undervisning, der integrerer de almene elementer på baggrund af de forskellige realkompetencevurderinger, har evaluator ikke fået beskrevet som led i casebesøgene.

I boksen nedenfor opsummeres det, i hvilken grad de tre skoler har implementeret forskellige elementer af Helhedsorienteret undervisning.

Boks 4-8: Eksempler på indsatslementer i Helhedsorienteret undervisning, som i varierende omfang er implementeret på de tre skoler

Der er variation på tværs af de besøgte skoler – og på tværs af undervisere med hensyn til, hvor mange af indsatslementerne i Helhedsorienteret undervisning, der er blevet implementeret. Følgende er en liste over en række af de elementer, der i varierende omfang er blevet implementeret i undervisningen på de besøgte skoler:

- Der er forskel på den vægt, der lægges på realkompetencevurderinger
- Der er forskel på, hvordan integrationen foregår: Det almene i det fagfaglige eller det fagfaglige i det almene
- Der er forskel på graden af samarbejdet i de tværgående lærerteams
- Der er forskel på omfanget af ledernes involvering sig i den pædagogiske udvikling.

Underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe

Den enkelte underviser differentierer i et vist omfang sin undervisning, men med fokus på sit eget fag, og evaluator har ikke set eller fået beskrevet eksempler på teambaseret undervisningsdifferentiering.

Set fra et underviserperspektiv har aktiviteterne på de undersøgte skoler medført en generel pædagogisk udvikling, hvor der er stigende fokus på samarbejde i lærerteamene. Det er evaluators vurdering, at der er fokus på sammenhæng mellem fag, men en egentlig udfoldet og specifik didaktik med fokus på integration af almene fag på baggrund af realkompetencevurderinger er ikke udviklet.

Set fra et elevperspektiv er det vanskeligt på nuværende tidspunkt at pege på effekter. Eleverne er ikke bevidste om de nye tiltag. De er tilfredse med det engagement og den undervisning, som de tværgående temaer lægger op til, men de ser ikke disse som væsentlige for fastholdelse. De peger selv på andre forhold som mere betydningsfulde, særligt et godt læringsmiljø og undervisernes måde at indgå i relationer med eleverne på, men også på didaktiske forhold som fx variation i undervisningen eller fysisk aktivitet.

Drivkræfter og barrierer for implementering og resultater

Af nedenstående fremgår en række af de drivkræfter og barrierer, der på de besøgte skoler har haft betydning for implementeringen og følgelig resultater og effekter af indsatsen (Helhedsorienteret undervisning).

Boks 4-9: Eksempler på drivkræfter og barrierer

Eksempler på drivkræfter på de besøgte skoler

- Helhedsorienteret undervisning er et fokusområde i EUD-reformen, hvilket styrker skolernes motivation for at implementere og udbrede værktøjet.
- Interesse i den samlede undervisergruppe for kollegial undervisningsobservation og coaching.
- Tildeling af ressourcer til og organisatoriske rammer for fælles forberedelse og udvikling af undervisning.
- Inspiration til udvikling af egen undervisning fra observation af kollegers undervisning og fra fælles forberedelse.
- Kompetenceudvikling der er nært relateret til konkret praksis.
- Ledelsens incitamenter til videndeling.

Eksempler på barrierer på de besøgte skoler

- Manglende ressourcer til pædagogisk ledelse.
- Utilstrækkelig tid til fælles forberedelse.
- Det er ikke hele underviserteams, der deltager i kompetenceudvikling.
- Modstand i den samlede undervisergruppe mod åbne klasserum og videndeling.
- Kompetenceudvikling som er teoritung.
- Værktøjer som forudsætter en mere uddannelsesparat elevgruppe, end den underviserne har.

Sammenfatning

Det er på tidspunktet for nærværende midtvejsevaluering (primo 2015) fortsat ikke klart, hvorvidt kvaliteten af undervisningen er blevet løftet på de involverede skoler som følge af kompetenceudviklingen inden for Helhedsorienteret undervisning. På tidspunktet for skolebesøgene blev elementer af kompetenceudviklingen i meget varierende grad implementeret i undervisningen. Flere centrale elementer i Helhedsorienteret undervisning kunne ikke spores som værende i fokus for underviserne.

Det vurderes, at det er særlig vigtigt for de involverede skoler at have fokus på følgende med henblik på at sikre, at indsatslementer fra Helhedsorienteret undervisning implementeres fuldt ud i den daglige praksis:

- At det i højere grad afklares, hvad der er de centrale mekanismer i Helhedsorienteret undervisning, og at det tydeliggøres over for underviserne.
- At det i højere grad afklares, hvordan der tages udgangspunkt i realkompetencevurderingen med henblik på tilegnelsen af de nødvendige almene kompetencer, og at dette tydeliggøres for eleverne.

- At de tilbudte kompetenceforløb over for underviserne i højere grad bliver relateret til den konkrete praksis og til de centrale elementer i Helhedsorienteret undervisning (og ikke i en generel pædagogisk kompetenceudvikling).
- At udviklingen af samarbejdet i underviserteams fokuserer på det faglige samspil og på udvikling af eksempler på integration af det almene i det fagfaglige.
- At såvel ledelse som undervisere holder et kontinuerligt fokus på indsatslementerne i Helhedsorienteret undervisning.

4.2.3 Progressiv læring

Beskrivelse af indsatsen – formål og centrale elementer

Det overordnede formål med værktøjet Progressiv læring er at styrke den pædagogiske og didaktiske formidling af undervisningens formål og forventninger til eleverne for derigennem at gøre eleverne bevidste om egen faglig progression.

Progressiv læring er karakteriseret ved forskellige pædagogiske principper, som kan sammenfattes i punkterne i boksen nedenfor.

Boks 4-10: Centrale elementer i Progressiv læring

- Underviseren skal indledningsvis formulere tydelige læringsmål for undervisningens temaer og positive forventninger til elevernes progression.
- Underviseren skal have kendskab til den enkelte elevs progression og give eleven feedback i forhold hertil.
- Underviseren skal sikre et positivt og arbejdsorienteret læringsfællesskab, hvor der arbejdes med aktiverende, meningsfulde og relevante læreprocesser.

Kilde: Undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce: Uddybende beskrivelse af værktøjet Progressiv læring (www.brugforalleunge.dk).

De beskrevne principper – progression i undervisningen og et positivt læringsmiljø – er velkendte principper for god undervisning. Det er derfor vigtigt at afklare, hvad der mere specifikt lægges i disse principper, og hvordan indholdet adskiller sig fra andre former for undervisning. Indsatsen kan karakteriseres ved, at **der lægges særlig vægt på** de beskrevne forhold, og **at eleverne dermed bliver bevidste om egen faglig progression**.

Indholdet i kompetenceudvikling i Progressiv læring

FastholdelsesTaskforcen har indgået samarbejde med specialister fra Inteam til at gennemføre et kompetenceudviklingsforløb i Progressiv læring på i alt 14 erhvervsskoler, heraf fire modelskoler og ti implementeringsskoler.

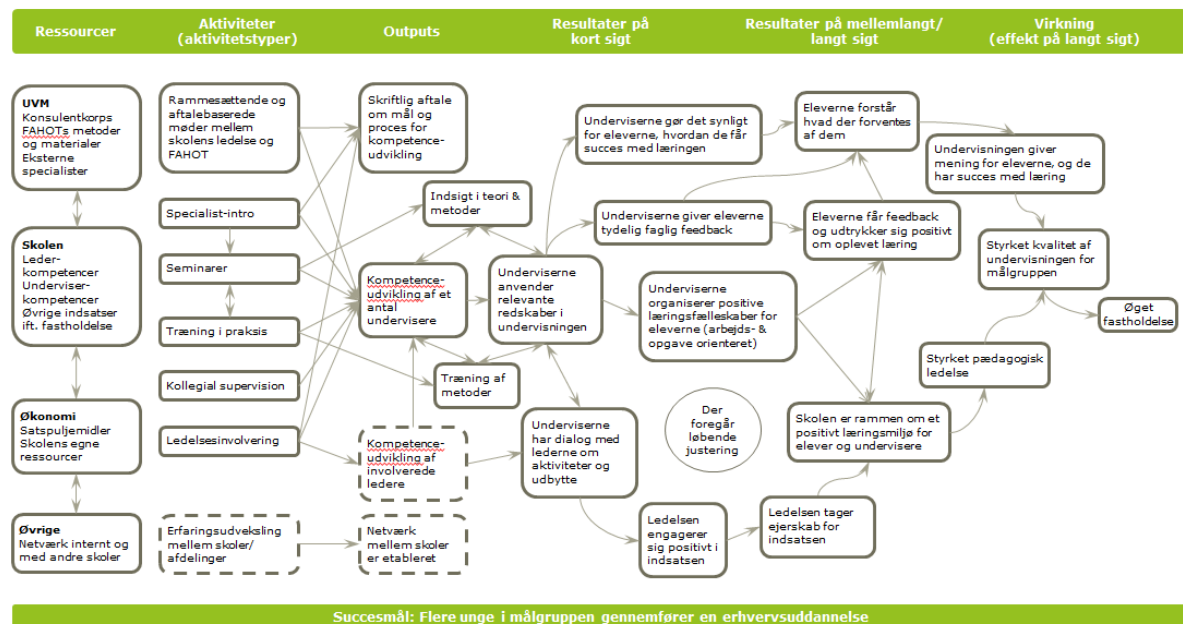
Figur 4-11: Oversigt over skolernes gennemførelse af kompetenceudviklingsindsatsen

Modelskoler	Implementeringsskoler
• På en modelskole gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i relation til Progressiv læring i perioden jun. 2014 til okt. 2015 • På en modelskole gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i perioden aug. 2014 til maj 2015 • På en modelskole gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i perioden jan. 2015 til sep. 2015 • På en modelskole gennemføres kompetenceudviklingen i perioden sep. 2015 til mar. 2016	• På fem implementeringsskoler gennemføres kompetenceudviklingsforløbet i relation til Progressiv læring i perioden aug. 2014 til aug. 2015

Kompetenceudviklingsforløbet har indeholdt **seminarer** med introduktion til forskellige pædagogiske værktøjer, herunder et pædagogisk hjul, der omfatter principper som differentiering, fokus på relationer og et trygt læringsmiljø, og et PL-hjul, der beskriver elementerne i den progressive læringsproces (reflektere, tænke, handle og føle). Derudover har et bærende element i forløbet været **'træning i praksis'**, hvor specialisterne har observeret og givet feedback på hver deltagers egen undervisning.

De specifikke sammenhænge mellem indsats, resultater og effekter er opsummeret i forandrings-teorien for Progressiv læring. Forandringsteorien er udviklet af FastholdelsesTaskforcen og anvendes af taskforcen i samarbejde og i dialog med skolerne. Det er hensigten, at det som et integreret element i besvarelsen af de overordnede undersøgelsesspørgsmål afdækkes, om der er tegn på, at skolerne realiserer de specifikke aktiviteter, output og resultater, der er fastsat i relation til Progressiv læring.

Figur 4-5: Forandringsteori for Progressiv Læring



Datagrundlag

Evalueringen af Progressiv læring baserer sig på data, der omfatter et besøg på en implementeringsskole (teknisk skole) og logbogsmateriale fra to ledere, 12 lærere og 25 elever på en implementeringsskole (handelsskole). Logbøgerne var på tidspunktet for midtvejsevalueringen udfyldt ad to omgange. Nærværende vurdering af implementering og anvendelse af Progressiv læring vil dermed bygge på to forskellige datakilder, som hver især giver viden om mere eller mindre forskellige aspekter af denne del af indsatsen. Dertil kommer, at hver datakilde giver forholdsvis begrænset viden om implementeringen og anvendelsen af Progressiv læring, fordi de pågældende skoler på tidspunktet for dataindsamlingen var forholdsvis tidlig i processen. Af den grund vil evalueringen af Progressiv læring i det følgende antage en mere komprimeret form end de øvrige værktøjsevalueringer. Konkret vil nogle undersøgelsesspørgsmål være slået sammen.

Forberedelse af kompetenceudviklingen

På den skole, hvor evaluator har foretaget casebesøg i forbindelse med evalueringen af Progressiv læring, er de to deltagende grundforløbsafdelinger valgt, fordi fraværet i 2014 var rekordstort.

I samarbejdsaftalerne mellem de involverede skoler og FastholdelsesTaskforcen fastlægges det, at *"formålet med Progressiv læring er at styrke den pædagogiske formidling af det faglige stof for derigennem at øge elevernes succes og progression i undervisningen og dermed sikre fastholdelse af eleverne i uddannelsen"*. Det bemærkes i den forbindelse, at elementet "et fokuseret læringsmiljø", som indgår i FastholdelsesTaskforcens uddybende beskrivelse af værktøjet, ikke nævnes i samarbejdsaftalerne.

Ingen af de interviewede undervisere havde på forhånd gjort sig forestillinger om, hvad de mere præcis skal have ud af kompetenceudviklingsforløbet. Således har de heller ikke opstillet mål for egen læring. På baggrund af casebesøget vurderer evaluator, at dette svækker overførslen af læringen fra kurset til undervisernes praksis.

Gennemførelse af kompetenceudviklingen

Deltagelse i kompetenceudviklingen

Hovedparten af de involverede undervisere på den skole, hvor der er gennemført casebesøg, har deltaget i kursusaktiviteten knyttet til implementeringen af Progressiv læring. Samtlige undervisere har været involveret i supervision.

Undervisernes oplevelse af relevans, anvendelighed og kvalitet

Der er divergerende oplevelser af værktøjets relevans blandt underviserne på den skole, hvor der er gennemført casebesøg, og den skole, hvor der er udfyldt logbøger.

Blandt de deltagende undervisere på den skole, hvor der er gennemført casebesøg, er der generelt tilfredshed med kompetenceudviklingen, men der er også en udbredt opfattelse af, at *"meget af det, som vi lærte, kan man ikke anvende direkte i den konkrete undervisning"*. I den forbindelse bør det nævnes, at det ikke står klart for underviserne, hvad der er det væsentligste udbytte af den første del af kompetenceudviklingsforløbet. Nogle taler om kropssprog, som et godt udbytte af kompetenceudviklingen, nogle taler om "elevtyper", andre om PL-hjulet. Der er uklarhed om, hvad PL-hjulet egentlig indeholder, og hvad det kan anvendes til. En underviser siger: *"Jeg har prøvet at anvende hjulet i praksis, men det er meget teoretisk. Det passer ikke rigtig til de forløb, som jeg gennemfører. Man må sige, at i virkelighedens verden fungerer det ikke rigtig"*. Samlet set er de involverede underviseres opfattelse af kompetenceudviklingen, at den er *"meget teoretisk og med mange fine ord"*.

Til gengæld er der stor tilfredshed med supervisionen, som opleves som fremmede for det kollegiale samarbejde, og med coachingen og den mere praksisnære side af undervisningen. Underviserne vurderer selv, at de lærer meget ved at observere hinandens undervisning.

Et andet billede tegner sig i logbogsmaterialet fra en anden implementeringsskole, som gennemfører forløb i Progressiv læring. I logbøgerne har underviserne vurderet effektiviteten af de igangværende aktiviteter i forhold til at øge fastholdelse. På en skala fra 1 til 10, hvor 10 er det bedste, tildeler underviserne i gennemsnit værktøjet 7,9. Dermed oplever underviserne, at Progressiv læring er forholdsvis effektivt til at øge fastholdelse blandt deres elevgruppe – og derfor forholdsvis relevant.

Logbogsbeskrivelserne fra de 12 undervisere viser ikke et entydigt billede af udviklingen i underviseres opfattelser af de forskellige socialpædagogiske kompetencer, der knytter sig til anvendelsen af Progressiv læring (i logbøgerne har underviserne vurderet egne kompetencer på en skala fra 1 til 10). Mens underviserne (gennemsnitligt) oplever, at de er blevet minimalt ringere til at vurdere en elevs læringsudbytte og differentiere undervisningen, så er de (gennemsnitligt) blevet marginalt bedre til at give feedback og give svage elever en succesoplevelse. Det er bemærkelsesværdigt, at den (gennemsnitligt) største positive og markante ændring mellem de to logbogsbesvarelser er i underviseres opfattelse af deres kompetence til at begrunde indholdet i undervisningen over for eleverne, så de oplever, at der er sammenhæng mellem den og deres fremtidige arbejde. Dette forhold tilskriver eleverne væsentlig betydning for fastholdelse, selv om det ikke umiddelbart har noget med Progressiv læring at gøre.

På baggrund af logbogsbesvarelserne kan det konstateres, at underviserne efter første seminar ikke oplever, at de er blevet væsentligt bedre i forhold til det, der er centralt for Progressiv læring (vurdere læringsudbytte og give feedback). De oplever derimod, at de er blevet bedre til at skabe sammenhæng mellem uddannelsen og det fremtidige arbejde. Umiddelbart synes der at være et transferproblem, idet der er begrænset overføring fra kurset til den konkrete effekt på skolen. Der bør dog tages forbehold for, at det foreliggende datamateriale er indsamlet tidligt i kompetenceudviklingsforløbet.

Implementering i praksis

Vurderingen af, i hvilken grad Progressiv læring er implementeret på de to skoler, hvor der er gennemført casebesøg henholdsvis udfyldt logbøger, skal læses med det forbehold, at underviserne på dataindsamlings tidspunktet kun havde deltaget på ét seminar.

På tidspunktet for midtvejsevalueringen foregår der i et vist omfang en løbende justering og tilpasning af metoder og værktøjer, idet underviserne anvender elementer af Progressiv læring i forhold til egen praksis. Værktøjet Progressiv læring fungerer som en del af den daglige praksis, idet lærerne anvender værktøjet sideløbende med andre pædagogiske aktiviteter, som de finder vigtige i forhold til fastholdelse. Hovedprincippet om at tydeliggøre læreprocessen og læringsudbyttet er således klart for de involverede undervisere: De peger på, at de i større udstrækning end tidligere arbejder med at klargøre, hvad eleverne skal lære, og hvad der er kommet ud af læringen. Derudover forsøger flere undervisere at få viden om elevernes faglige progression ved at anvende før-/eftertest.

Men samtidig peger de på en række andre forhold, som, de mener, er vigtige, hvis eleverne skal fastholdes. Fx at undervisningen skal være en blanding af det praktiske og det teoretiske, og at man skal vise eleverne respekt. I interviewene siger underviserne, at *"mange andre forhold, fx den personlige kontakt til eleverne og undervisningens praksisrelatering, klare og fastholdte rammer, har større betydning end læringsmål"*.

Underviserne er enige om, at det, de nu gør i deres undervisning, for så vidt ikke er nyt. De har altid lagt vægt på progression og et godt læringsmiljø, *"men vi er blevet mere bevidste om det, og vi gør det mere systematisk"*.

I elevernes logbogsudfyldelser og i elevinterviewene beskrives en række tiltag, som lærerne udfører, og som eleverne er glade for: *"De (underviserne) skaber en rigtig god stemning, når de kommer smilende ind i klassen". "De laver sjov i undervisningen og gør undervisningen spændende". "De hjælper, hvis man spørger om det."* Eleverne anvender ikke begreber direkte knyttet til mål, feedback eller progression; men kommer indirekte i nærheden af disse forhold, når de siger: *"Ja, de prøver at tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, så vi alle kan følge med."*

På nuværende tidspunkt er der på skolerne en opfattelse af, at Progressiv læring drejer sig om formulering af læringsmål og viden om elevernes faglige progression, og at der er gode initiativer i gang desangående. Blandt nogle undervisere er der uklarhed om det mere konkrete pædagogiske og didaktiske indhold i Progressiv læring. På den baggrund kan det konstateres, at en større klarhed over, hvad der er det centrale i Progressiv læring, og hvad dette indebærer for undervisningen, kan gøre anvendelsen heraf mere skarp.

Underviserne på tværs af de to skoler om anvendelse af Progressiv læring

- *"Jeg har skrevet, hvad de skal arbejde med i dag på tavlen."*
- *"Vi samler ofte op på, når ugen er gået, hvad eleverne har lært. Vi forsøger også at pege på, hvad de har lært, når de arbejder med et projekt. De [eleverne] synes ikke, de har lært noget, bare fordi de har lavet et konkret produkt. Vi viser dem, hvad de har gjort galt og godt undervejs, og peger på, hvad de har lært på den måde."*
- *"Jeg har afprøvet en 'tørresnor' til visualisering af, hvor langt vi er i et fag. Det virker godt for eleverne – og ikke mindst motiverende."*
- *"Jeg har brugt før-/eftertesten. Før vi gik i gang med et nyt kapitel og før eleverne havde læst det, lavede jeg en førtest, og afslutningsvis lavede jeg en eftertest."*

Boks 4-12: Eksempler på indsatslementer i Progressiv Læring

Der gennemføres en række pædagogiske tiltag i forbindelse med udviklingsarbejdet. Nogle direkte i tilknytning til Progressiv læring og andre uden egentlig sammenhæng hermed. Som eksempler på tiltag, der har direkte sammenhæng med Progressiv læring, er indledning af undervisningen med gennemgang af, hvad der skal læres, afslutning af undervisningsugen med evaluering af, hvad der er lært i ugen, før-/eftertest for at få viden om elevernes faglige progression og gøre denne tydelig for eleverne.

Underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe

Såvel elevinterviewene som de udfyldte logbøger giver et klart indtryk af, at eleverne er ganske godt tilfredse med undervisningen og deres lærere.

Der er ingen af eleverne i interviewene, som nævner Progressiv læring som noget positivt i forbindelse med fastholdelse – selv om de bliver spurgt om det. De har tydeligvis ikke noget forhold til begrebet "progression" eller en opfattelse af, at de nu er blevet klogere. Eleverne fremhæver i stedet den sociale side af undervisningen som vigtigere, og at man arbejder med noget konkret (på værkstedet, køre truck). De fremhæver tilsvarende, at det er vigtigt, at der er struktur i undervisningen. Lærerne skal være der fysisk og mentalt. De skal signalere, at de er der for eleverne. De skal have kontakt til eleverne.

Disse opfattelser går igen i elevernes logbogsbesvarelser (fra en anden skole og et andet fagfelt). I logbogsbesvarelserne er der ikke markante forskelle mellem den første og den anden besvarelse, hverken i indholdet i de givne svar eller i den generelle opfattelse af skole og undervisning. Der er sket en lille stigning i positiviteten over for undervisningen; men der er sket et tilsvarende lille fald i positiviteten over for skolen som helhed og i stemningen på holdet. Det er vanskeligt at knytte dette direkte til indsatsen. I logbogsbeskrivelserne kan der ikke dokumenteres nogen (væsentlig) ændring i elevernes opfattelse efter to måneder.

Set ud fra et elevperspektiv er det vanskeligt på nuværende tidspunkt at pege på effekter. Eleverne er ikke bevidste om de nye tiltag. De er tilfredse med den undervisning, de modtager, men de ser ikke Progressiv læring som væsentlig for fastholdelse. De peger selv på andre og mere betydende forhold, eksempelvis at undervisningen er konkret og – især – at kunne se målet med uddannelsen. Der er heller ikke grundlag for at vurdere, om og i givet fald i hvilket omfang eleverne oplever, at underviserne lykkes med at motivere en differentieret elevgruppe.

Drivkræfter og barrierer for implementering

Nedenstående fremgår de drivkræfter og barrierer, der på den besøgte skole har haft betydning for implementeringen.

Boks 4-13: Eksempler på drivkræfter og barrierer

Eksempler på drivkræfter

- Den pædagogisk ansvarlige bakker op om aktiviteten
- Lærerne er engagerede og vil gerne prøve noget nyt
- Undervisningen er som udgangspunkt praksisrelateret (teknisk).

Eksempler på barrierer

- Uklarhed om hvad Progressiv læring drejer sig om
- At der er mange og mange forskellige tiltag i gang på skolen med henblik på fastholdelse.

Sammenfatning

Det er på dette tidspunkt (primo 2015) ikke klart, hvorvidt kvaliteten af undervisningen er blevet løftet som følge af kompetenceudviklingen inden for Progressiv læring.

Det vurderes, at det er særlig vigtigt for de involverede skoler at have fokus på følgende med henblik på at sikre, at indsatslementer fra Progressiv læring implementeres fuldt ud i den daglige praksis:

- Opfattelsen af, hvad det særlige ved Progressiv læring er, står ikke klar for projektdeltagerne, selv om de har en opfattelse af, at det drejer sig om tydelige mål (men det gør al undervisning principielt). Det kunne derfor forbedre indsatsen, hvis dette forhold blev udfoldet, så der kunne gives klarere svar på følgende: Hvordan udfoldes det progressive aspekt konkret i undervisningen? Og hvordan adskiller Progressiv læring sig fra almindelig god pædagogik?
- Undervisernes udbytte af deres kompetenceforløb har generelt været positivt. De har fået mere fokus på "tydeligere mål". Men kompetenceudviklingen efterlader tilsvarende et indtryk af, at det i højere grad drejer sig om coaching i almindelighed end om implementering af et nyt pædagogisk værktøj (Progressiv læring) i særdeleshed. Den konkrete undervisning og den gennemgående model (PL-hjulet) opfattes meget teoretisk.
- Eleverne er tilfredse med undervisningen og deres lærere; men de har ikke noget eksplicit forhold til Progressiv læring. Omvendt er de meget bevidste og artikulerede om forhold, som de mener, har betydning for fastholdelsen. Disse forhold har kun indirekte tilknytning til målbeskrivelse og feedback.

4.2.4 Det pædagogiske lederskab

Kort beskrivelse af indsatsen – formål og centrale elementer

Formålet med værktøjet Det pædagogiske lederskab er at sikre øget elevfastholdelse ved et kvalitetsløft af det praksisnære pædagogiske lederskab.

Midlet er en kompetenceudviklingsindsats rettet mod de pædagogiske ledere. Konkret skal den pædagogiske ledelse udvikle kompetencer til at understøtte underviserne i at løfte opgaven med fastholdelse.

Værktøjet 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 rollemodel for underviserne og eleverne, indgå i en anerkendende dialog med underviserne om planlægning og valg af pædagogiske metoder og didaktiske redskaber samt give underviserne 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 underviserne og fremadrettet indgå i planlægningen og prioriteringen af det pædagogiske arbejde.

Boks 4-14: Centrale succeskriterier i Det pædagogiske lederskab

- Lederen agerer i fastholdelsessammenhæng som et tydeligt bindeled mellem skolens strategiske niveau og underviserne
- Lederen er i praksis et fyrtårn og rollemodel for underviserne i arbejdet med elevernes fastholdelse
- Lederen er tydelig, ressourceorienteret og anerkendende i sin kommunikation
- Lederen støtter løbende op om underviserne ved i praksis at give sparring, feedback, coaching og supervision
- Lederen er ofte synlig for elevgruppen ved tilstedeværelse i relevante aktiviteter.

Indholdet af kompetenceudvikling i Det pædagogiske lederskab

FastholdelsesTaskforcen har indgået samarbejde med specialister fra UCN-Act2Learn, der implementerer kompetenceudviklingsindsatsen for de pædagogiske ledere på modelskolerne, hvoraf fire af disse indgår i denne midtvejsevaluering, jf. kapitel 2.

Kompetenceudviklingsforløbet for den enkelte deltager har et omfang svarende til ca. 80 arbejdstimer. Der er lagt vægt på, at der i forløbet er en variation mellem teori og praksis, idet hovedvægten vil være på praksiselementerne.

Undervisningen er en blanding mellem **fællesseminarer** med teoretiske oplæg og dialog om øvelser og opgaver. Dertil stilles lederne over for **konkrete øvelser og opgaver**, der skal løses i den pædagogiske praksis på lederens egen skole. Lederne vil modtage **coaching og supervision** fra de indsatsansvarlige specialister i forbindelse med den praktiske opgaveløsning, ligesom lederne skal deltage i **gensidig supervision** mellem ledere på tværs af skoler.

I det følgende vises en liste over de aktiviteter, som kompetenceudviklingsforløbet har bestået af, herunder de elementer som de enkelte aktiviteter har indeholdt.

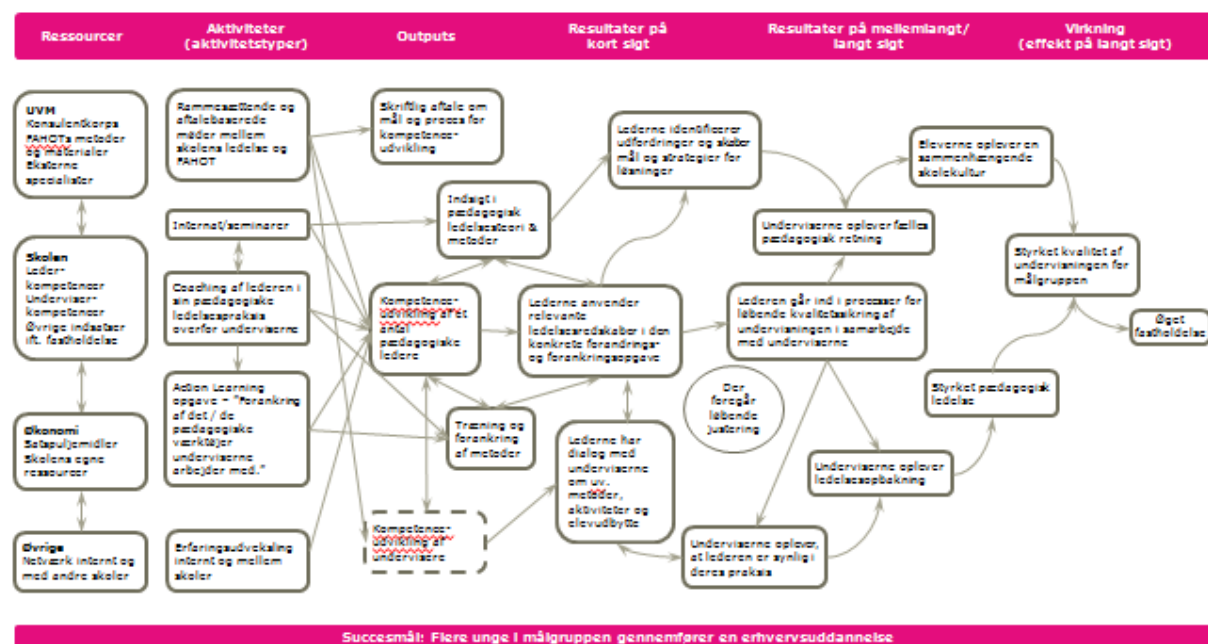
Boks 4-15: Aktiviteter under kompetenceudviklingsforløbet i Det pædagogiske lederskab

- Et opstartsseminar (internat) med en varighed af 1½ dag (ca. 15 arbejdstimer)
- Første session af individuel coaching og supervision foretaget af leverandøren over for den enkelte leder (ca. 5 arbejdstimer)
- Første session af parvis gensidig supervision ledere imellem på egen skole eller med leder på en anden modelskole (ca. 5 arbejdstimer)
- Individuel løsning af praksisrelateret hjemmeopgave (ca. 10 arbejdstimer)
- Et midtvejsseminar med en varighed på 1 dag (ca. 10 arbejdstimer)
- Anden session af individuel coaching og supervision foretaget af leverandøren over for den enkelte leder (ca. 5 arbejdstimer)
- Anden session af parvis gensidig supervision ledere imellem på egen skole eller med leder på anden modelskole (ca. 5 arbejdstimer)
- Individuel løsning af praksisrelateret hjemmeopgave (ca. 10 arbejdstimer)
- Afslutningsseminar (internat) med en varighed af 1½ dag (ca. 15 arbejdstimer).

De forventede sammenhænge mellem kompetenceudviklingsindsatsen for de pædagogiske ledere, resultater og effekter er opsummeret i den overordnede forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen samt i den specifikke forandringsteori for redskabet. Som der fremgår af forandringsteorien, er antagelsen den, at pædagogisk ledelse primært har en indirekte effekt på elevernes fastholdelse. De pædagogiske ledere kan gennem underviserne styrke kvaliteten af undervisningen, hvilket forventes at øge fastholdelsen.

Det er hensigten, at evaluator som et integreret element i besvarelsen af de overordnede undersøgelsesspørgsmål afdækker, om og hvorvidt der er tegn på, at skolerne realiserer de specifikke aktiviteter, output og resultater, der er fastsat i forandringsteorien for Det pædagogiske lederskab.

Figur 4-6: Forandringsteori for Det pædagogiske lederskab



Datagrundlag

Midtvejsevalueringen af værktøjet Det pædagogiske lederskab baserer sig på casebesøg og selvevalueringer fra de fire modelskoler, hvoraf to er tekniske skoler, en er en social- og sundhedsskole, mens den sidste er en handelsskole.

Forberedelse af kompetenceudviklingen

Rammesætning

Midtvejsevalueringen viser, at det er forskelligt, i hvilken grad det indledende samarbejde med FastholdelsesTaskforcen medvirker til at rammesætte indholdet af indsatsen over for de pædagogiske ledere. Der er tegn på, at vilkårene for den indledende rammesætning er forskellige på de fire modelskoler, der indgår i midtvejsevalueringen af ledelsesindsatsen. Skolestørrelse og skolens organisering kan her spille en rolle.

To af de fire modelskoler er kendetegnet ved at være store skoler, der udbyder et stort antal uddannelser, der udbydes i afdelinger, som ikke har et dagligt samarbejde på tværs. Det skaber større afstand mellem de strategiske ledere og de pædagogiske ledere, end der er på de to modelskoler, der er kendetegnet ved at være små skoler, der udbyder få uddannelser, og hvor der er en tæt og løbende kontakt mellem skolens ledelse og de pædagogiske ledere.

Intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold

Interviews med de pædagogiske ledere viser, at de pædagogiske ledere oplever, at forberedelsen og rammesætningen af skolens deltagelse i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen har givet et godt afsæt for de pædagogiske lederes kompetenceudvikling og for deres mulighed for at løfte opgaven i den efterfølgende implementering. Der er skabt en intern organisering, hvor de interne tovholdere har et veldefineret ansvar, som de tager på sig i dialog med de pædagogiske ledere. Evaluatoren vurderer, at dette har betydet, at der før kompetenceudviklingsindsatsen påbegyndtes, er skabt et højt informationsniveau og motivation blandt de pædagogiske ledere til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet.

På de to store modelskoler giver interviews med de pædagogiske ledere et indtryk af, at det rammesættende arbejde, som den strategiske ledelse og tovholder har haft med FastholdelsesTaskforcen, ikke er videreformidlet bredt til de pædagogiske ledere. Lederne har derfor ikke forud for kompetenceudviklingsforløbet haft et klart billede af de overordnede mål for samarbejdet

med FastholdelsesTaskforcen eller fået gjort sig nogle konkrete overvejelser om, hvad de selv ville have ud af forløbet.

Gennemførelse af kompetenceudviklingen

Deltagelse i kompetenceudviklingen

Det er evaluators vurdering, at de pædagogiske ledere i høj grad deltager i de gennemførte kompetenceforløbet. Der er på flere skoler foretaget udskiftninger i gruppen af pædagogiske ledere, hvilket har betydet, at ikke alle pædagogiske ledere har været med i hele forløbet eller ikke har sikkerhed for at kunne deltage i hele forløbet, da de eksempelvis sidder som konstituerede pædagogiske ledere.

Det skal i denne sammenhæng understreges, at kompetenceudviklingsforløbet for de pædagogiske ledere ikke er afsluttet.

Tilfredshed med kompetenceudviklingen – relevans, anvendelighed og kvalitet

Der er blandt tre ud af fire skoler generelt tilfredshed i gruppen af pædagogiske ledere med kompetenceudviklingen. De pædagogiske ledere peger generelt på, at de har udbytte af at møde andre ledere, der står med tilsvarende ledelsesudfordringer, og derigennem få sparring med relevans for eget lederskab og de udfordringer, de møder i hverdagen. Flere fremhæver i relation hertil den positive betydning, det ledernetværk, der er etableret på tværs af skolerne, har haft i denne sammenhæng. De vurderer også, at der er positivt, at der sættes fokus på den pædagogiske dimension af lederskabet. Særligt flere af de ledere, der er nye i jobbet som pædagogisk ledere, peger på, at det er meget værdifuldt at blive introduceret til centrale begreber, redskaber og metoder om pædagogisk ledelse, da dette ikke er viden, de bringer med sig fra tidligere job eller uddannelse.

Det er forskelligt, hvilke konkrete elementer og redskaber de pædagogiske ledere peger på som særligt relevante og anvendelige. På en skole fremhæver lederne anerkendende ledelse, systematisk kommunikation og styring af forandringsprocesser som særligt anvendelige i forhold til deres pædagogiske praksis. En anden skole peger på relevansen og anvendeligheden af redskaber til at formulere pædagogiske mål og coaching som et redskab til at indgå i samarbejdet med underviserne om udvikling af undervisningen.

Flere modelskoler peger på, at specialisterne med fordel kunne have stillet tydeligere krav om forberedelse og aktiv deltagelse på de fælles seminarer. Desuden fremhæves det, at det har været udfordrende for specialisterne at finde et teoretisk niveau for undervisningen (måske fordi de deltagende lederes viden har varieret betydeligt), hvor flere peger på, at niveauet har været for lavt. Endelig efterlyser de pædagogiske ledere en bedre kobling mellem lederforløbet og de kompetenceudviklingsforløb, som underviserne modtager.

En af de fire modelskoler konstaterer, at udbyttet af kompetenceudviklingen ikke står mål med tidsforbruget. Det er på denne skole lederens oplevelse, at en del af kompetenceudviklingen har været for teoretisk, mens andre dele kun har givet en overfladisk viden, der ikke i sig selv har udgjort et tilstrækkeligt grundlag for en ændring af ledelsespraksis. Det er primært de meget konkrete værktøjer – fx værktøjer til udvikling af nye mødeformer – som lederne har oplevet som omsættelige til ny praksis. Lederne på denne skole peger også på, at den supervision, som indgår i forløbet, også bidrager til at sikre anvendelse i praksis.

Implementering i praksis

Der kan med afsæt i forandringsteorien stilles fire undersøgelsesspørgsmål i relation til virkningerne af de pædagogiske lederes kompetenceudvikling.

Det bør indledningsvis nævnes, at de data, der er indsamlet som led i midtvejsevalueringen, alene giver et afsæt for at besvare de tre af de fire undersøgelsesspørgsmål, jf. boksen nedenfor.

Evaluator vurderer, at spørgsmålet om, hvorvidt skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø, ikke meningsfuldt lader sig besvare ved en analyse, der alene knytter sig til dette ene værktøj. Derimod er spørgsmålet afdækket i relation til afsnit 4.3.5 om elevernes oplevelse af indsatserne, herunder om skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø.

Boks 4-16: Undersøgelsesspørgsmål knyttet til Det pædagogiske lederskab

Hvorvidt – og i hvilken grad – medfører kompetenceudvikling i praksisnær pædagogisk ledelse, at:

- Lederen arbejder reflekteret med Det pædagogiske lederskab og formår at formidle et fælles grundlag og retning?
- Lederen og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning?
- Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er signifikant løftet?
- Skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø?

Lederen arbejder reflekteret med det pædagogiske lederskab og formår at formidle et fælles grundlag og retning

Evaluator vurderer, at der på fire modelskoler er en række tegn på, at de pædagogiske ledere oplever, at de arbejder reflekteret med Det pædagogiske lederskab og formår at formidle et fælles grundlag og retning.

Der er blandt lederne på tværs af de fire modelskoler enighed om, at de særligt har haft et betydeligt fokus på deres lederskab og betydningen af, at de som ledere sætter retning og 'tager styrepinden' i forhold til implementeringen af de nye pædagogiske redskaber, som er i fokus i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen. Lederne fremhæver i denne sammenhæng, at kompetenceudviklingen har betydet, at de har fået en række konkrete redskaber, der gør deres kommunikation mere effektiv, fordi de som ledere anvender er mere ressourceorienterede og anerkendende i dialogen med underviserne. Konkret er der flere ledere, der peger på, at de tydeligt formidler en klar forventning om, at løbende pædagogisk-didaktisk udvikling er et krav til alle undervisere.

Lederen og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning

At en skoles pædagogiske ledelse formår at *formidle* et fælles pædagogisk grundlag og retning er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at ledere og undervisere faktisk får *omsat* denne viden og dermed *arbejder* i samme retning.

Der er på alle fire modelskoler tegn på, at underviserne er i en proces, hvor de arbejder med at omsætte den viden, som kompetenceudviklingen har givet dem. Der er imidlertid stor forskel på tværs af de fire skoler, hvor langt skolerne er nået i implementeringen af de enkelte redskaber.

To skoler er relativt langt i implementeringsprocessen. Der er tale om skoler, hvor de pædagogiske ledere er **tæt på den pædagogiske praksis**. På den ene skole sker dette eksempelvis ved 'skemalagte **pædagogiske samtaler**', som er mellem den pædagogiske leder og de enkelte undervisere, hvor der konkret anvendes nogle af de værktøjer, der er blevet præsenteret i Det pædagogiske lederskab, da de bidrager til at strukturere samtalerne og skabe rum for refleksion. På den anden skole fremhæves betydningen af det løbende og tætte samarbejde mellem ledere og undervisere. De pædagogiske ledere **indgår i undervisningen** som led i indsatsen, og de pædagogiske ledere anses på denne måde som en integreret del af undervisergruppen.

På de to øvrige modelskoler udtrykker både de pædagogiske ledere og undervisere, at de er i en proces, der kun lige er påbegyndt. Flere af de pædagogiske ledere, der er interviewet i forbindelse casebesøgene, udtrykker, at de oplever, at det er **svært at afse tid til dialogen** med underviserne om det pædagogiske arbejde. Det er desuden tydeligt, at de pædagogiske ledere er mindre tydelige i deres krav og forventninger til, at underviserne skal omsætte den ny erhvervede viden i udviklingen af deres pædagogiske praksis. På en skole stilles der eksempelvis krav om, at

alle undervisere med afsæt i kompetenceudviklingen udvikler nye undervisningsmaterialer, der imødekommer elevernes præference for forskellige læringsstile og understøtter en differentieret undervisning. Det er imidlertid evaluators indtryk, at lederne **ikke systematisk følger** op på, om dette faktisk sker.

Der er på de to skoler også tegn på, at de pædagogiske ledere står over for en undervisergruppe, hvor der blandt en mindre gruppe af undervisere er en betydelig modstand mod at fokusere på egen pædagogisk praksis. Dette efterlader lederne et relativt lille rum for at udfolde det pædagogiske lederskab.

Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er signifikant løftet

Det er ikke på baggrund af de data, der er tilvejebragt i forbindelse med midtvejsevalueringen, ikke muligt at vurdere, om kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet signifikant.²⁴ Det er imidlertid muligt på baggrund af både ledernes og undervisernes udsagn herom at foretage en forsigtig kvalitativ vurdering af kvaliteten af det pædagogiske lederskab.²⁵

Evaluator vurderer – i tråd med de to ovenstående afsnit, at der på to ud af de fire modelskoler er tegn på et pædagogisk lederskab, der har kendetegn, som indikerer kvalitet. Det handler for det første om, at de to skolars ledere arbejder kontinuerligt med at udvikle pædagogiske mål og strategier, som formidles og diskuteres på fælles møder for undervisere og ledere. Dertil kommer, at de pædagogiske ledere tydeliggør deres forventninger om, at undervisernes har en pædagogiske-didaktiske viden, som de søger at omsætte i undervisningen. For det andet er de pædagogiske ledere på de to skoler meget bevidste om, hvordan de involverer sig direkte i planlægning, udvikling og evaluering af undervisningen. Konkret giver de eksempler på, hvordan de på forskellig vis deltager i og observerer undervisningen, samt hvordan teammøderne anvendes til at drøft konkrete udfordringer i relation de nye pædagogiske redskaber. Det vurderes ligeledes, at der er indikationer af, at Det pædagogiske lederskab kan have medvirket til at understøtte denne ledelsespraksis.

På de to andre modelskoler er der kun få tegn på, at kvaliteten af den pædagogiske ledelse er løftet. De pædagogiske ledere er selv bevidste om, at der fortsat er et stykke vej at gå, og at en vellykket implementering blandt andet forudsætter en højere prioritering af indsatsen.

Drivkræfter og barrierer

Individuelle forhold blandt de pædagogiske ledere

Det er evaluators indtryk, at der blandt de pædagogiske ledere er en meget stor parathed og motivation i forhold til at arbejde med Det pædagogiske lederskab. Særligt udtrykker flere af de relativt nye ledere, der ikke har en pædagogisk uddannelsesbaggrund, et stort ønske om at få styrket deres kompetencer på dette område. Dette forhold medvirker til at fremme de pædagogiske lederes udbytte af kompetenceudviklingsforløbet og den efterfølgende implementering.

En mindre del af lederne fremhæver, at ledernes faglige niveau har været meget forskelligt, og at specialisterne ikke har evnet at differentiere undervisningen. Det vurderes, at en del af de pædagogiske ledere har et stort kendskab til ledelsesteori og -praksis. Det er evaluators vurdering, at denne gruppe ikke er blevet udfordret tilstrækkeligt – særligt i forløbets teoretiske elementer – hvorfor læringsudbyttet ikke står mål med tidsforbruget.

²⁴ Signifikanstest forudsætter, at der er gennemført en statistisk analyse. Dette giver data ikke mulighed for.

²⁵ Vurderingen af kvalitet i det pædagogiske lederskab forudsætter en afgrænsning af, hvilke dimensioner i det pædagogiske lederskab der er i fokus, og hvordan disse operationaliseres. Det er evaluators vurdering, at det i relation til den konkrete projektkontekst er relevant at fokusere på to dimensioner af pædagogisk ledelse: 1) Ledelse af skolens læringskultur og 2) udvikling af skolens undervisningspraksis. Der er tale om to dimensioner af pædagogisk ledelse, der i forskningslitteraturen om pædagogisk ledelse er identificeret som værende af betydning for elevernes læring. Ledelse af skolens læringskultur handler blandt andet om lederens rolle som strategisk retningsgiver og formidler af skolens mål, visioner og forventninger, mens udvikling af undervisningspraksis handler om, at skoleledelsen involverer sig direkte i planlægningen, udviklingen og evaluering af undervisningens indhold, praksis og metoder. Se Rambøll (2014): Forskningskortlægning om pædagogisk ledelse.

Uddannelsesmæssige forhold

Lederne udtrykker som nævnt ovenfor generelt tilfredshed med indholdet af kompetenceudviklingen, herunder også vekselvirkningen mellem teori, øvelser og coaching, som de oplever som relevant og anvendelig.

Det er tydeligt for særligt to af skolerne, at en bedre forberedelse af kompetenceudviklingen i form af højere informationsniveau samt konkrete læringsmål for den enkelte leders læring kunne have bidraget til at fremme læringsudbyttet.

Organisatoriske forhold

Der er flere forhold, der tyder på, at **skolestørrelse** kan være en faktor, der har betydning for de pædagogiske leders vilkår og mulighed for en succesfuld implementering af indsatsen. Evalueringen af de fire modelskoler viser således tegn på, at de pædagogiske leders mulighed for at optræde som bindeled mellem den strategiske ledelse og underviserne samt at indgå i en tæt dialog med underviserne om udvikling af den pædagogiske praksis er større på de mindre skoler end på de store skoler.

Desuden indikerer midtvejsevalueringen, at vilkårene for at bringe de metoder og redskaber, der knytter sig til Det pædagogiske lederskab, i anvendelse afhænger af den pædagogiske-didaktiske kultur, der er blandt underviserne på den pågældende afdeling. Det er evaluators vurdering, at de pædagogiske ledere i nogle tilfælde har sværere ved at implementere de nye værktøjer i en undervisergruppe, hvor underviserne har en klassisk håndværksfaglig uddannelse (fx murer og automekaniker). Derimod møder de pædagogiske ledere på de sundhedsfaglige og pædagogiske uddannelser mindre modstand i undervisergruppen, og de har derved lettere ved at finde rum for at implementere de nye værktøjer.

Figur 4-7: Sammenfatning af drivkræfter og barrierer

Eksempler på drivkræfter på de besøgte skoler

- Høj grad af parathed og motivation blandt de pædagogiske ledere i forhold til det konkrete kompetenceudviklingsforløb, der indholdsmæssigt opleves som relevant og anvendeligt samt havende en god balance imellem teori, praksis og øvelser mv.
- 100 pct. opbakning på skolen til, at de pædagogiske ledere skal have en mere tydelig og deltagende rolle i udviklingen af undervisningen.
- EUD-reformen kan blive en understøttende faktor, da EUD-reformen stiller krav om tydelig pædagogisk ledelse.

Eksempler på barrierer på de besøgte skoler

- Niveauet for den teoretiske del af undervisningen har været for lavt for en mindre gruppe af de pædagogiske ledere.
- Der mangler sammenhæng mellem Det pædagogiske lederskab og den kompetenceudvikling, som skolens undervisere modtager.
- En mindre gruppe pædagogiske ledere udtrykker, at det er svært at finde de fornødne ressourcer til at udfylde rollen som deltagende pædagogisk leder, der indgår i en tæt dialog med underviserne om udvikling af undervisningen.
- Modstand blandt visse undervisere (der er forankret i skolens/afdelingens underviserkultur) er en barriere for lederens mulighed for at udfolde deres pædagogiske lederskab.
- Manglende opfølgning og konsekvens, hvis krav fra lederne ikke efterkommes.

Sammenfatning

Sammenfattende vurderes det, at der er mange tegn på, at de pædagogiske ledere på hensigtsmæssig vis er i gang med implementeringen af de redskaber og metoder, som de har tilegnet sig i forbindelse med Det pædagogiske lederskab.

Det er forskelligt, hvor langt de pædagogiske ledere er nået i implementeringen på tværs af de fire skoler. Dette afhænger dels af ledernes egen forberedelse og evne til at prioritere indsatsen, men også i nogen grad af de specifikke implementeringsvilkår, der er på den pågældende skole.

Der vurderes, at det er særlig vigtigt for de involverede skoler at have fokus på følgende med henblik på at sikre, at indsatsselementer fra Det pædagogiske lederskab implementeres fuldt ud i den daglige praksis:

- *Specialisterne* bør iagttage de kritikpunkter, som lederne anfører. På den baggrund kan der foretages justeringer af de resterende elementer af kompetenceudviklingen for de fire model-skoler, der indgår i midtvejsevalueringen, samt for de seks øvrige modelskoler, der er eller snart vil påbegynde indsatsen.
- At de *pædagogiske ledere* har et kontinuerligt fokus på indsatsselementerne i Det pædagogiske lederskab og prioriterer tid til at deltage og involverer sig i undervisningen.
- At de *pædagogiske ledere* systematisk følger op på de initiativer, de har igangsat som led i indsatsen.

4.3 Tværgående analyse af drivkræfter og barrierer

På baggrund af de fire værktøjsspecifikke evalueringer gennemføres i dette afsnit en tværgående analyse af de forhold, der på tværs af indsatser vurderes at udgøre centrale drivkræfter og barrierer for indfrielsen af de forventede output, resultater og effekter.

Den tværgående analyse er struktureret i følgende fem temaer, der vurderes at være relevante i forhold til nærværende midtvejsevaluering:

1. FastholdelsesTaskforcen som facilitator for implementering og effekt
2. Skolernes forberedelse af kompetenceforløbet
3. Skolernes oplevelse af kompetenceforløbet
4. Skolernes arbejde med at omsætte ny viden i den pædagogiske praksis
5. Elevernes oplevelse af indsatsen.

4.3.1 FastholdelsesTaskforcen som facilitator for implementering og effekt

FastholdelsesTaskforcen består af et udgående konsulentkorps placeret i Undervisningsministeriet. Taskforcen tager bl.a. sit afsæt i de erfaringer, der blev opnået med den tidligere FastholdelsesKaravane, der eksisterede i perioden 2009-2013. Målet er gennem brug af en række pædagogiske værktøjer at bidrage til, at flere unge gennemfører en erhvervsfaglig uddannelse.

Konsulentkorpsset har en række opgaver som led i implementeringen af det fireårige projekt, som FastholdelsesTaskforcen udgør. *For det første* har taskforcens medarbejdere udviklet interventionerne (eller værktøjerne) baseret på tidligere erfaringer og tilgængelig viden/forskning om undervisning og fastholdelse. *For det andet* har taskforcen gennemført udbud og indgået kontrakt med de leverandører/specialister, der inden for fastlagte rammer skal levere kompetenceudvikling og støtte til erhvervsskolerne. *For det tredje* har taskforcen en nøglerolle i samarbejdet med erhvervsskolerne. Det handler om at udvælge, indgå i dialog og indgå samarbejdsaftaler med erhvervsskoler. Sidstnævnte udgør omdrejningspunktet for FastholdelsesTaskforcens opgaveportefølje. Derudover har taskforcen en række yderligere opgaver i form af vidensopsamling, formidling og betjening af det politiske system.

Som det fremgår af ovenstående, er FastholdelsesTaskforcens opgaveportefølje mangefacetteret. Det handler om kontraktstyring med leverandører, facilitering af samarbejde med skoler samt tværgående videndeling.

Sammenfattende spiller FastholdelsesTaskforcen – som udgående konsulentkorps – en nøglerolle som programleder. Det gælder såvel i forhold til at understøtte **implementering** som (via skolerne) at medvirke til **effektskabelse**. Taskforcen har således en **rammesættende** rolle, som det er relevant at sætte fokus på i en midtvejsevaluering. Nedenfor fremhæves en række forhold, som midtvejsevalueringen giver belæg for at have fokus på.

Identifikation og udvælgelse af skoler

Som det fremgik af nærværende rapports indledning, samarbejder FastholdelsesTaskforcen med et betydeligt antal skoler (omtrent 45 skoler i alt i de to spor). Det er evaluators indtryk, at taskforcen har gennemført et omfattende arbejde med at være i dialog med og udvælge skoler til at indgå i taskforcens indsats. Ifølge korpsets medarbejdere er rekruttering af samarbejdsskoler sket ved brug af data (statistik om frafald) og en række kriterier (elever i målgruppen, geografi, skoletype etc.). Det er endvidere prioriteret at afholde møder med skolernes ledelser for at sikre ejerskab af implementeringen.

På trods af den beskrevne strategi for udvælgelse af skoler er det evaluators vurdering, at det ikke i alle tilfælde har været klart for skolerne, hvorfor FastholdelsesTaskforcen har taget initiativ til dialog om samarbejde, herunder hvilke skoler der vælger eller udvælges til at anvende et bestemt værktøj. Relevante spørgsmål ud fra en programmeringslogik kunne være: Hvilke kriterier er der anlagt, for at skolerne går ind i arbejdet? Hvor højt og hvor stabilt skal frafaldet være på en skole? Skal der være en bestemt type frafald? Evaluator er bekendt med, at der fra taskforcens side har været anlagt en vis pragmatisme i rekrutteringen af skoler, dels for at sikre en variation i skoletyper og skolestørrelse, dels for at nå det målsatte antal skoler. Det er evaluators vurdering, at det har stor betydning for skolernes motivation, at det er tydeligt for både skolernes ledelse og medarbejdere, hvad der er baggrunden for, at FastholdelsesTaskforcen indleder dialog med skolen om et samarbejde. Det er væsentligt for den enkelte skole, at der foreligger en specifik og for skolen genkendelig begrundelse for, hvorfor indsatsen igangsættes, og på hvilken måde indsatsen forventes at kunne løse de givne udfordringer. Ligeledes er det væsentligt, at skolen oplever, at indsatsens omfang er afstemt med den udfordring, der søges løst. Det er evaluators vurdering, at taskforcen med fordel kan støtte skolernes ledelser i at udarbejde specifikke begrundelser, der giver svar på ovennævnte spørgsmål, for hermed at sikre, at der etableres en meningsfuld og motiverende ramme for samarbejdet.

Formulering af mål og styring efter mål

FastholdelsesTaskforcen arbejder med udgangspunkt i en forandringstænkning, hvor en række mål og tilsigtede effekter er formuleret med udgangspunkt i en overordnet **forandringsteori** samt specifikke forandringsteorier for de enkelte værktøjer. Taskforcen arbejder med andre ord ud fra en programmeringslogik, hvor design, gennemførelse/implementering samt evaluering sker med udgangspunkt i førnævnte forandringsteori(er). Supplerende er der indlejret en række hypoteser om effekt af de værktøjer, der indgår som en del af indsatsen.

Ovenstående udmøntes konkret i samarbejde med de deltagende skoler. Således har alle skoler indgået en samarbejdsaftale med taskforcen. De ti modelskoler har som supplement hertil udarbejdet en lokal forandringsteori. Formålet hermed er at tydeliggøre over for skolerne, hvilke mål indsatsen (ét eller flere værktøjer) skal bidrage til at opfylde.

På trods af denne eksplicite målstyringstilgang er det evaluators indtryk, at nogle skoler har udfordringer med at identificere og fastholde et klart fokus på indsatsens mål. Virkningsevalueringen viser, at skolerne kun i meget begrænset omfang bruger den indledende rammesætning til at opstille et målhierarki for på den måde at få en klar prioritering af, hvilke mål der er de mest

centrale for skolen at indfri. I stedet står disse skoler tilbage med mange uprioriterede mål, som skaber en risiko for, at skolens indsats bliver tilfældig og ufokuseret. Det er evaluators vurdering, at det fremadrettet vil være væsentligt, at taskforcen skærper rådgivningen i forhold til effekt-skabelse og opfyldelse af mål. En væsentlig dimension i denne sammenhæng er at tydeliggøre og prioritere mellem flere mål – i samarbejde med skolerne.

Identifikation og beskrivelse af værktøjerne

I forlængelse af ovenstående ønsker evaluator at pege på de pædagogiske værktøjer, der udgør FastholdelsesTaskforcens indsats. Undervisningsministeriet har via taskforcen givet en beskrivelse af de anvendte værktøjer²⁶. Beskrivelserne er forholdsvis præcise, men det er evaluators erfaring – baseret på den gennemførte dataindsamling – at beskrivelserne med fordel kan udfoldes yderligere, så de kan udgøre en tydeligere 'baggrund' for indsatsen på de enkelte skoler. Det er vurderingen, at det ville styrke implementeringen, hvis der var større klarhed mellem beskrivelserne af definition, formål, mål, succesmål, indhold og implementering. Eksempelvis er det lidt uklart, hvad der er indholdet (eller selve kernen) i værktøjerne, og hvad der er en del af implementeringsprocessen (fx teamarbejde, videndeling, kollegial supervision).

I beskrivelserne af de forskellige værktøjer er der endvidere et ikke ubetydeligt overlap imellem indholdet i de forskellige værktøjer. Fx forekommer feedback/tilbage melding som et indsats element i både Motivationspædagogik og i Progressiv læring. Der er et tilsvarende overlap mellem 'positive relationer' (værktøj) og 'positivt læringsmiljø' (værktøj) og mellem 'praksisrelaterede undervisningsforløb' (værktøj) og 'praksisorienterede opgaver' (værktøj). Der er overlap mellem 'individuelle uddannelsesplaner' (Helhedsorienteret undervisning) og 'tydelige mål' (Progressiv læring). Der er imidlertid klare forskelle mellem de forskellige værktøjer, men forskellene udviskes delvis ved anvendelse af forskellige 'tillægsbestemmelser' i værktøjsbeskrivelserne.

På dette tidspunkt i implementeringen af indsatsen er det evaluators indtryk, at der ligger en risiko i den transformationsproces, som eksisterer fra FastholdelsesTaskforcens opfattelse af værktøjerne over kompetenceudbydernes/leverandørernes fastlæggelse af indhold i kompetenceudviklingen til forståelsen og anvendelsen af det pågældende værktøj på den enkelte skole. 'Oversættelsen' bidrager i nogle tilfælde til, at indsatserne ikke i alle tilfælde er klart definerede, hvilket kan føre til *slør* i implementeringen. Programfideliteten kommer med andre ord under pres, idet der er forskellige opfattelser og udformninger af de værktøjer, der anvendes på de forskellige skoler.

Sammenfattende har evaluator ovenfor peget på en række implementeringsforhold, som FastholdelsesTaskforcen vil kunne påvirke i den restende programperiode. FastholdelsesTaskforcen tilbyder skolerne samarbejde med fokus på implementering af en række værktøjer rettet mod undervisere og et værktøj rettet mod de pædagogiske ledere. Værktøjerne har alle til formål at forbedre fastholdelsen. Værktøjerne har forskelligt indhold og er som udgangspunkt tænkt anvendt i forhold til de fastholdelsesproblemer, som kan lokaliseres på den enkelte skole. Brug af forskellige værktøjer handler imidlertid også om, som nævnt, at kunne udsige, hvilke værktøjer der fungerer bedst. Hvis der skal kunne gives et sådant svar, kræver det, at de forskellige indsats er relativt klart definerede i forhold til hinanden. Det skal være klart, hvilket indhold værktøjet har på den enkelte skole, og derfor hvilke fastholdelsesproblemer der er identificeret og arbejdes med. Det er tilsvarende vigtigt at være opmærksom på, at såvel indhold som kvalitet af den kompetenceudvikling, som lærerne modtager på de enkelte skoler, ændres og sandsynligvis forbedres gennem forløbet.

4.3.2 Skolernes forberedelse af indsatsen

Det fremgår af de værktøjsspecifikke forandringsteorier, at samarbejdet mellem FastholdelsesTaskforcen og de deltagende skoler indledes med en række rammesættende møder mellem sko-

²⁶ Bilag 3 til udbud om evaluering af FastholdelsesTaskforcen. Se også www.fahot.dk.

lens ledelse og taskforcen. Resultatet heraf er en skriftlig aftale om mål og proces for kompetenceudviklingen.

Forandringsteoriene beskriver ikke de skoleinterne processer, der følger efter indgåelsen af samarbejdsaftalen, før kompetenceudviklingsaktiviteterne påbegyndes. Det fremgår imidlertid af virkningsevalueringen, at den skriftlige samarbejdsaftale ikke i sig selv er et dokument, som skolerne har anvendt aktivt i den skoleinterne rammesætning og formidling af de mål og aktiviteter, der indgår i skolens forberedelse. Virkningsevalueringen viser desuden, at der er stor forskel på skolernes forberedelse.

Med udgangspunkt i transferforskningen analyseres der i dette afsnit på tværs af indsatser, hvorvidt og i hvilken grad de 24 skoler har fokuseret på forberedelsen af kompetenceudviklingsindsatsen.²⁷ Herudover sættes der fokus på de faktorer i forbindelse med forberedelsen, der kan bidrage til at forklare, hvilken indstilling og hvilke forventninger undervisere og ledere har haft til kompetenceudviklingsforløbet.

Organisatoriske forhold med relevans for forberedelsen

Tre af de skoler, hvor evaluator har gennemført interviews, har i særlig grad prioriteret forberedelsen og den interne rammesætning af kompetenceudviklingsforløbet. På de øvrige besøgte skoler er forberedelsen og den interne rammesætning af kompetenceudviklingsaktiviteterne begrænset.

På de skoler, hvor der er gennemført en særlig indsats for at forberede kompetenceudviklingsforløbet, er der to organisatoriske forhold, der er væsentlige at rette fokus mod. Det er evaluators vurdering, at særligt to organisatoriske forhold konkret har haft betydning for skolernes forberedelse og således muligheden for at sikre, at skolerne får et maksimalt udbytte af kompetenceudviklingen.

For det første handler det om ledelsens **prioritering** af forberedelsen. En systematisk forberedelse af indsatsen forudsætter, at ledelsen klart formidler mål og indhold i indsatser, så alle deltagere har information herom, og at der afsættes tid og ressourcer til systematisk refleksion herom, fx fastsættelse af individuelle og kollektive læringsmål. Forberedelsen kan også – som det er sket på to skoler – styrkes ved, at undervisere og pædagogiske ledere inddrages i ledelsens beslutning om, hvilken indsats der skal gennemføres for hvilke deltagere (hele skolen eller en enkelt afdeling).

For det andet handler det om skolens **organisatoriske kapacitet** på området. I relation til den konkrete indsats peger tre skoler på betydningen af, at ledere og undervisere i forberedelsesfasen af kompetenceudviklingsforløbet har kunnet aktivere eksisterende relevant viden om indsatserne. Skolerne har allerede i en årrække arbejdet med relaterede pædagogiske værktøjer, og skolerne har konkret udnyttet denne viden i forberedelsen af indsatsen.

Arbejdet med forandringsteoriene og drøftelserne i forbindelse med første selvevaluering har på overordnet plan skullet bidrage til at sikre den skoleinterne proces. Dog kan det konstateres, at kun tre ud af de ti besøgte skoler har haft den fornødne prioritering og organisatoriske kapacitet til at sikre en god forberedelse af kompetenceudviklingsaktiviteterne. De interviewede undervisere og ledere på både skoler, der har gjort en særlig indsats for at forberede kompetenceudviklingsforløbet, og de skoler, hvor forberedelsen har været begrænset, tilkendegiver, at forberedelsen og den interne rammesætning generelt har påvirket deres forventninger og indstilling til kompetenceudviklingsforløbet.

²⁷ En central pointe i transferforskningen er, at forberedelse og efterbehandling er af afgørende betydning for effektiv læring og om-sætning af den viden, der opnås gennem uddannelse og kompetenceudvikling.

De faktorer, der har været **fremmende** for, at undervisere og ledere har haft positive forventninger og indstilling til kompetenceudviklingsforløbet, er bl.a.:

- At den underskrivende leder har **inddraget** øvrige ledere og undervisere i beslutningen om at igangsætte kompetenceudviklingsforløbet. Fx beskriver en gruppe undervisere, at de blev hørt om, hvorvidt de vurderede, at det var den rette kompetenceudvikling at igangsætte på det pågældende tidspunkt, og at det medvirkede til, at de oplevede medejerskab i forhold til at deltage i forløbet og at "blive bedre".
- At der har kunnet gives en god **introduktion** for undervisere og ledere til deltagelsen i kompetenceudviklingen, herunder for eksempel **begrundelser** for, hvorfor den konkrete afdeling på en skole bør deltage i kompetenceudviklingsforløbet, hvad indholdet af kompetenceudviklingsforløbet forventedes at være, samt hvordan den praktiske gennemførelse af underviserens deltagelse ville komme til at forløbe.
- At der er gennemført et systematisk arbejde med at **opstille mål og succeskriterier** for implementeringen, og at undervisere og ledere er blevet inddraget og/eller hørt i processen. Fx har ledelsen på en skole under forberedelsen **prioriteret** visse indsatslementer i kompetenceudviklingen, hvorefter der blev nedsat en arbejdsgruppe, som har **udarbejdet specifikke forandringsteorier** for de enkelte indsatslementer, hvorefter forandringsteorierne blevet sendt i høring hos den samlede undervisergruppe.
- At undervisere og ledere har arbejdet med **motivationen** for at deltage i og anvende kompetenceudviklingen. Motivationen udspringer af bevidstheden om et behov, og jo tydeligere undervisere og ledere kan se behovet og anvendelsessituationen for sig, jo større er sandsynligheden for, at indsatslementerne i kompetenceudviklingen implementeres i praksis. Fx peger en leder på, at vedkommende forud for kompetenceudviklingen har drøftet forløbet med underviserne enkeltvis, hvorefter det blev aftalt, at en underviser af personlige årsager ikke deltog i kompetenceudviklingsforløbet.

Omvendt peger ledere og undervisere på bl.a. følgende faktorer, der har været **hæmmende** under forberedelsen af kompetenceudviklingsforløbet:

- At ledere og undervisere **ikke har fået tilstrækkelig information** fra FastholdelsesTaskforce om indsatserne på rette tidspunkt. Fx beskriver en leder, at vedkommende efterspurgte konkret informationsmateriale, men fik det ikke. Det gjorde det svært at formidle til underviserne, hvad indsatsen konkret indeholdt.
- At en række pædagogiske ledere og tovholdere har fået overdraget opgaven af den underskrivende leder på skolen og **ikke** været tilstrækkelig klædt på af den underskrivende leder i forhold til at **forklare og begrunde**, hvorfor skolen eller netop deres afdeling er blevet udvalgt til at deltage i kompetenceudviklingen. Fx beskriver en leder, at det har bevirket, at det har været svært at formidle og 'sælge' kompetenceudviklingsforløbet til underviserne.
- At der **ikke har været prioriteret tilstrækkelig tid og ressourcer** til at italesætte og drøfte deltagelsen og indholdet heraf. Fx tilkendegiver en mindre gruppe af undervisere, at de forud for kompetenceudviklingen oplevede, at indholdet af kompetenceudviklingen ville være 'gammel vin på nye flasker', hvilket spillede ind på deres oplevelse af relevansen af deres deltagelse i kompetenceudviklingen. Yderligere beskrives på nogle skoler, at der kan identificeres en alderskløft mellem ældre og yngre undervisere, hvor de ældre typisk oftere har modstand mod kompetenceudvikling. På nogle skoler er der således ikke specifikt arbejdet med at bearbejde modstand forud for forløbet og skabe en positiv værdisætning af kompetenceudviklingen.
- At **der ikke har været opsat mål** for skolens og den enkeltes deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteterne. Fx tilkendegiver undervisere og ledere på hovedparten af de besøgte skoler, at der ikke har været sat mål for eller drøftet, hvad der forventes at komme ud af deltagelsen i kompetenceudviklingsaktiviteterne. En underviser beskriver yderligere, at vedkommende end ikke vidste, hvad vedkommende mødte ind til ved kompetenceudviklingens opstart. At der ikke er arbejdet med, hvad det kunne forventes, at kompetenceudviklingen

ville bidrage til, og hvad det forventede udbytte ville være, har haft betydning for underviseres og lederes indstilling og forventninger til kompetenceudviklingsforløbet.

- 4.3.3 Skolernes oplevelse af kompetenceudviklingens kvalitet, relevans og anvendelighed
Transferforskningen peger på, at underviseres og de pædagogiske lederes oplevelse af kompetenceudviklingens kvalitet, relevans og anvendelighed vil have betydning for, om underviserne efterfølgende vil investere tid og energi i at justere og omsætte den nyerhvervede viden til ændringer i egen pædagogisk praksis.

I dette afsnit sættes der fokus på de faktorer, der kan bidrage til at forklare skolernes oplevelse af kompetenceudviklingsindsatsernes kvalitet, relevans og anvendelighed.

Individuelle faktorer

De værktøjsspecifikke analyser ovenfor viser, at der forskel på, i hvilket omfang deltagerne oplever, at de har behov for kompetenceudvikling.

Der synes generelt blandt deltagerne at være både lyst og nysgerrighed efter ny viden og en oplevelse af, at indsætterne vurderes at være relevante for skolens arbejde med fastholdelse. Særligt blandt de pædagogiske ledere finder evaluator, at der er et erkendt behov for at styrke de pædagogiske ledelseskompetencer.

For underviserne er det indtrykket, at der er større forskel på, hvorvidt den enkelte underviser oplever at have behov for yderligere kompetenceudvikling. Der peges på flere forskellige grunde til, at en mindre andel af underviserne oplever behovet for kompetenceudviklingen som lavt. En gruppe undervisere vurderer, at de allerede har stor viden om de metoder og redskaber, som indsatsen indeholder. En anden gruppe vurderer, at indsætternes indhold er mindre relevant for deres undervisning, fordi de har fokus på undervisningens faglige indhold. Endelig er der en tredje gruppe, der tilhører skolens ældste og mest erfarne undervisere. Denne gruppe beskrives generelt som mindre forandringsparat, hvilket også præger en del af de erfarne og ældre underviseres tilgang til kompetenceudviklingen. De har grundlæggende svært ved at finde ressourcer til at lære nyt, da de ikke er indstillet på at ændre praksis.

Faktorer knyttet til kompetenceudviklingen

Der er overordnet set tilfredshed med kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik og Det pædagogiske lederskab, mens underviseres tilfredshed er mere blandet, når det gælder Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring. I forhold til de to sidstnævnte indsatser er det vigtigt at understrege, at kompetenceudviklingen stadig er i gang, og at deltagerne kun er om-trent halvvejs igennem forløbet.

Skolens oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed

Samlet set vurderer hovedparten af både undervisere og pædagogiske ledere, at indsætterne indholdsmæssigt er relevante. Dette er hovedindtrykket i forhold til såvel Motivationspædagogik, Helhedsorienteret undervisning som Det pædagogiske lederskab, hvor oplevelsen af relevans vurderes at være fremmende for læringsudbyttet.

Dog peger mindre grupper af deltagerne på tre af værktøjerne på, at undervisningsniveauet har været for lavt, mens der i relation til Progressiv læring peges på, at forløbet har været for teoretisk og for lidt anvendelsesorienteret, hvorved indsatsen i nogen grad mister sin relevans. Begge dele vurderes at være hæmmende for læringsudbyttet.

Manglende forventningsafstemning mellem specialister og deltagere

Endvidere har mindre grupper blandt både undervisere og ledere påpeget, at de har oplevet at mangle information og få afstemt forventninger med specialisterne. Det gælder dels i forhold til deres forberedelse til fællessessioner, dels i forhold til deres forberedelse til observationen og

supervisionen, herunder hvad der blev observeret på. Den manglende information og forventningsafstemning har bevirket, at en lille gruppe undervisere mistede motivationen, fandt forberedelsen uoverskuelig og derved ikke har fået et optimalt udbytte af kompetenceudviklingen.

Organisatoriske faktorer

Tid til at deltage i kompetenceudviklingen

Skolerne peger på, at det er en stor organisatorisk udfordring at gennemføre de relativt omfattende kompetenceudviklingsforløb. Det handler dels om at sørge for afvikling af timer for elever, når kompetenceudviklingen pågår, dels at skabe rum for deltagernes forberedelse heraf.

Det er evaluators vurdering, at det i meget stort omfang er lykkedes skolernes ledelser at organisere undervisningen på en måde, så stort set alle tilmeldte har deltaget i indsatsaktiviteterne, hvilket er en helt afgørende og oplagt fremmede faktor for læringsudbyttet. På flere skoler har lederne deltaget i samtlige fælles undervisningssessioner sammen med skolens undervisere, hvilket underviserne ser som et positivt tegn på ledelsens engagement og prioritering af indsatsen, hvilket også understøtter underviserens egen motivation.

I lyset af hvor stor en investering, det er for skolerne at friholde underviserne for undervisning under kompetenceforløbet, er det bemærkelsesværdigt, at kun få skoler systematisk har arbejdet med at opstille læringsmål for de deltagende undervisere og de pædagogiske ledere. Det er evaluators vurdering, at dette forhold kan være hæmmende for deltagernes læringsudbytte.

4.3.4 Skolernes arbejde med at omsætte den nye viden i den pædagogiske praksis

Investeringen i de forskellige kompetenceudviklende indsatser, der er gennemført eller er i gang på de 24 samarbejdsskoler, vil kun løfte undervisningens kvalitet, skabe mere motiverende læringsmiljøer og øge fastholdelsen, hvis skolerne formår at omsætte den ny erhvervede viden i den pædagogiske praksis.

Dette afsnit sætter fokus på de faktorer, der kan bidrage til at forklare, i hvilket omfang skolens personale faktisk lykkes med at omsætte den nye viden, de har erhvervet i forbindelse med kompetenceudviklingsindsatserne, i deres pædagogiske praksis på en måde, der løfter undervisningens kvalitet og skaber mere motiverende læringsmiljøer.

Der er tale om et komplekst samspil mellem mange faktorer, hvoraf nogle er skolespecifikke, mens andre er skoleeksterne forhold. Vi sonderer nedenfor mellem organisatoriske forhold, individuelle forhold og skoleeksterne forhold.

Organisatoriske forhold

Vedvarende pædagogisk ledelsesfokus og ledelsesforankring

Selvevalueringer og casebesøg viser, at vedvarende pædagogisk ledelsesfokus er en kritisk faktor for implementeringen. Samtlige skoler, der er besøgt i forbindelse med midtvejsevalueringen, fremhæver dette forhold. Der er imidlertid stor forskel på, i hvilken grad og hvordan de pædagogiske ledere løfter denne opgave.

Evaluator finder, at der både blandt modelskoler og implementeringsskoler er gode eksempler på ledere, der er lykkedes med at sikre et vedvarende ledelsesfokus og en tydelig ledelsesforankring af opgaven. Særligt to kendetegn kan fremhæves i relation hertil.

Et kendetegn ved disse skoler er, at ledelsen har skabt **klare organisatoriske rammer for dialogen mellem ledere og undervisere**. Konkret er indsatsen et fast punkt på de møder, som lederne har med hinanden og med underviserne, hvor mål og retning formidles og omsættes til aftaler om, hvornår og hvordan der arbejdes med udmøntningen af forskellige metoder og værktøjer.

tøjer. De pædagogiske ledere på flere skoler peger eksempelvis på, at de har afsat ekstra ressourcer til, at underviserne har tid til fælles forberedelse. Dette sikrer, at underviserne har tid sammen til at videndele og omsætte ny viden til konkrete tiltag i undervisningen. På en skole har det givet mulighed for, at der skabes bedre sammenhæng i undervisningen i forskellige fag. På en anden skole anvendes den fælles forberedelsestid eksempelvis til, at underviserne kan arbejde systematisk med at udvikle nye undervisningsmaterialer, der i nogle tilfælde også kan deles mellem underviserne. Fælles for disse tiltag er, at de klare organisatoriske rammer skaber det rum, der er nødvendigt for at sikre en kollektiv anvendelse af og refleksion over den nye viden, kompetenceudviklingen har tilført skolen.

Et andet kendetegn knytter sig til karakteren af de pædagogiske leders **deltagelse** i og **dialog om undervisningen**. De pædagogiske ledere på disse skoler prioriterer og formår at indgå i dialogen med underviserne som deltagende læringsledere. En skole har skemalagte 'pædagogiske samtaler', der er et fælles rum mellem underviser og pædagogisk leder til refleksion over undervisningen. På en anden skole fremhæver den pædagogiske leder, at hun prioriterer at være synlig i læringsmiljøerne, fx på en ugentlig gåtur i afdelingen, der tjener til, at hun får en løbende og hverdagsagtig dialog med både elever og undervisere om undervisningen. På begge skoler er der en fast form for både deltagelse i og dialog om undervisningen, da det giver en tryghed, som underviserne peger på, er vigtig. Det gælder ikke mindst, da der er et stort behov for, at den pædagogiske leders deltagelse ikke må få karakter af kontrol.

Der er også skoler, der er lykkedes mindre godt med at sikre et løbende pædagogisk ledelsesfokus. Den hyppigst anvendte begrundelse for nedprioritering af den pædagogiske ledelsesopgave er manglende tid (jf. afsnit nedenfor). Evaluator vurderer dog, at en supplerende forklaring kan være, at der er en gruppe pædagogiske ledere – måske særligt på de større erhvervsskoler – der står **isoleret** med den pædagogiske ledelsesopgave. De har hverken en tæt kontakt med deres overordnede ledere, der skal bistå dem med at prioritere opgaven, de indgår ikke i en tæt kollegasparring med andre pædagogiske ledere, ligesom de heller ikke indgår i en tæt kontakt med deres undervisere om udvikling af undervisningen. Isolationen betyder, at den pædagogiske ledelsesopgave ikke bliver prioriteret tilstrækkeligt (der er heller ingen, der på den korte bane stiller en til ansvar for den manglende prioritering), hvilket er en **hæmmende** faktor for implementeringen.

Et fælles afsæt for at løfte opgaven skaber fundament for udvikling af skolens pædagogiske praksis

Samtlige skoler, der indgår i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen, deltager i kompetenceudviklingen med en gruppe af undervisere og evt. pædagogiske ledere. Der er på skolerne enighed om, at det er fremmende for implementeringen af indsatsen, at der er skabt et fælles sprog og pædagogisk afsæt for at udvikle skolens pædagogiske praksis. Det nævnes, at det kollektive kompetenceløft skaber bedre vilkår for den løbende sparring blandt det pædagogiske personale, ligesom det fremmer både motivation og arbejdsglæde. På en mindre gruppe skoler fremhæves det desuden, at det fælles kompetenceløft styrker den fælles ansvarlighed og fokus i arbejdet med fastholdelse, som i forvejen har været højt prioritet på disse skoler.

For de undervisere, der deltager i indsatsen, fremhæves betydningen af, at de nærmeste kolleger, som de samarbejder med om undervisningen af et hold, også deltager i indsatsen. Det er i den sammenhæng interessant, at de fællesskaber, som kompetenceløftet foregår i, tilsyneladende ikke behøver at være særligt store. På flere af skolerne er indsatsen målrettet et team på tre til fire undervisere i en enkelt afdeling. Disse undervisere peger ligesom underviserne på de øvrige skoler på den positive betydning af, at der er tale om et fælles kompetenceløft, og der er ikke på disse skoler noget, der tyder på, at underviserne har sværere ved at få omsat den nye viden i deres fælles pædagogiske praksis. Der er tværtimod snarere tegn på, at det i de mindre fællesskaber er lettere at forpligte hinanden på indsatsen, ligesom det på disse skoler er let at få adgang til den pædagogiske leder.

Det er tydeligt, at der på de skoler, hvor deltagelsen i kompetenceforløbene af den ene eller anden grund ikke har omfattet alle undervisere i en afdeling eller et hold, bliver implementeringen vanskeligere, fordi underviserne mangler et forpligtende fællesskab til at dele ansvar for udvikling, videndeling og sparring. Flere skoler er imidlertid opmærksomme på denne problematik og har derfor af samme grund tilbudt nye undervisere opsamlingskurser. Dette oplever de nye undervisere som meget værdifuldt.

Tid

Der er på flertallet af skolerne enighed blandt både pædagogiske ledere og undervisere om, at tid er en afgørende faktor, når det handler om succesfuld implementering og omsætning af viden i den pædagogiske praksis. Der peges også samstemmende på, at det er svært at finde den fornødne tid, og **at manglende tid overordnet set er en hæmmende faktor** for en vellykket implementering.

Underviserne peger særligt på, at det er svært at finde tid til forberedelse, hvor de konkret kan planlægge, hvordan de vil bruge den nye viden i undervisningen. Når det alligevel lykkes på nogle skoler, er det fordi de pædagogiske ledere formår at afsætte timer til forberedelse, der er øremærket til arbejdet med implementeringen af denne indsats, jf. afsnit om organisatoriske rammer ovenfor.

For underviserne er problemstillingen om manglende tid til forberedelse i relation til dette konkrete projekt også tæt knyttet til skolens generelle drøftelser om udmøntningen af de nye regler om arbejdstid. Det er undervisernes vurdering, at udmøntningen af de nye arbejdstidsregler i sig selv bidrager til at hæmme implementeringen.

De pædagogiske ledere oplever især, at det er svært at afse tid til den direkte dialog med underviserne. Det fremgår af lederinterviewene på samtlige ti skoler, der har været genstand for casebesøg, at der for samtlige de interviewede pædagogiske ledere er et ønske om at have mere tid til deltagelse, undervisningsobservation og dialog. Enkelte pædagogiske ledere er ansvarlige for ganske mange undervisere, hvor det synes åbenlyst, at det inden for de nuværende rammer er en umulig opgave at udøve en pædagogisk ledelse i tråd med det, der er hensigten.

Individuelle forhold

Særligt casebesøgene på ti af de 24 skoler viser, at de deltagende erhvervsskolars pædagogiske personale repræsenterer en bredt sammensat gruppe, der varierer i alder og har forskellige uddannelsesmæssige og professionelle baggrunde. Midtvejsevalueringen bekræfter, at en række individuelle forhold har betydning for den enkelte undervisers bidrag til implementeringen af indsatserne. Det gælder:

Alder

Midtvejsevalueringen peger på, at den enkelte undervisers forandringsparathed og bidrag til implementering af indsatserne i nogen grad spiller sammen med underviserens alder. Generelt peges der på, at undervisere, der nærmer sig afslutningen af deres arbejdsliv, bliver mindre forandringsparate. Denne faktor fremhæves på fire ud af ti skoler. Blandt de pædagogiske ledere er der dog ingen tegn på, at aldersdimensionen har betydning for den enkeltes motivation for at bidrage til implementeringen af indsatsen og udvikle egen praksis.

Uddannelsesbaggrund og kompetencer

Det fremhæves på flere skoler, at den enkelte undervisers uddannelses- og professionelle baggrund har betydning for underviserens udbytte af kompetenceudviklingen samt motivation for at udvikle egen praksis.

På et mindre antal skoler peges der på, at en mindre gruppe faglærere inden for udvalgte fagområder (bygge og anlæg nævnes på flere skoler) udviser skepsis i forhold til relevansen af at implementere visse pædagogiske redskaber (mest udtalt for Motivationspædagogik) i egen praksis. Der peges på, at en del af underviserne i denne gruppe har en håndværksmæssig uddannelse med en stærk håndværksfaglig professionsforståelse. De lægger vægt på, at de varetager en faglig undervisningsopgave, og at elevernes motivation skal udspringe af en faglig interesse. De vurderer samtidig, at det i mindre grad er deres opgave at motivere eleverne med brug af bløde pædagogiske værktøjer – en opgave de desuden har begrænsede uddannelsesmæssige forudsætninger for at løfte. Dette suppleret med en professionel karriere som håndværker kan ifølge både pædagogiske ledere og undervisere på de pågældende uddannelsessteder være **hæmmende** for anvendelsen og implementeringen af de pædagogiske redskaber og metoder. På en enkelt skole peger de pædagogiske ledere desuden på, at en stor del af underviserne er udfordret, da de ikke har de skriftlige færdigheder, der forudsættes, når nye undervisningsmaterialer skal udarbejdes.

Modsat efterlader evalueringen et billede af, at underviserne på flere sosu-skoler og handelsskoler har en uddannelsesbaggrund og en professionsforståelse, der gør, at den enkelte underviser er fortrolig med og har interesse for de pædagogiske og didaktiske emner. Dette gør, at de i høj grad ser kompetenceudviklingsindsatsen som værende relevant og er parate til at arbejde aktivt for at udvikle og justere egne pædagogiske rutiner. Dette er en **fremmende** faktor i forhold til implementeringen af de konkrete pædagogiske værktøjer.

Endelig er der en gruppe undervisere, som vurderer, at de generelt har et højt kompetenceniveau i forhold til de oplevede fokusområder i den tilbudte indsats, hvilket gør, at de på forhånd ikke engagerer sig voldsomt i kompetenceudviklingen, ligesom de heller ikke føler, at de har behov for at justere egen praksis med afsæt heri.

Skoleeksterne forhold

EUD-reformen

Samtlige skoler nævner i deres selvevaluering, at EUD-reformen forventes at have betydning for skolens implementering af den konkrete indsats. Begrundelsen er på flertallet af skolerne, at EUD-reformen på kort sigt vil påvirke ledelsens tid og fokus på implementeringen negativt. På langt sigt er det imidlertid vurderingen på hovedparten af skolerne, at der vil være en række synergier mellem EUD-reformen og implementeringen af de konkrete redskaber, hvilket vil have en positiv indvirkning på skolernes evne til at fastholde eleverne.

Mange uprioriterede projekter med fokus på fastholdelse og gennemførelse

Endelig peger en stor gruppe af skolerne på, at der igennem de seneste år har været igangsat et væld af initiativer med henblik på at styrke elevernes fastholdelse og gennemførelse. Set i dette lys er FastholdelsesTaskforcens kompetenceudviklingsinitiativ blot et blandt mange initiativer, der kæmper om ledernes og underviserens opmærksomhed og tid. Manglende prioritering af de forskellige indsatser udgør en barriere for, at projekterne lykkes.

4.3.5 Elevernes oplevelse af indsatsen

Der har i virkningsevalueringen været fokus på at afdække elevernes oplevelse af indsatsen. Dette kan bidrage til at afdække undersøgelsesspørgsmålet om, hvorvidt og i hvilken grad underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe, og hvorvidt eleverne oplever, at skolerne fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø. Svarene på disse spørgsmål kan bidrage til at kvalificere effektanalysens fund om eleveffekter.

Motivation og fastholdelse i et elevperspektiv

Eleverne har et klart billede af, hvad der i deres optik er motiverende undervisning, og hvad der skal til for at fastholde dem i deres grundforløb. Eleverne identificerer på tværs af skoler og indsatser særligt tre forhold, der er vigtige for deres motivation og fastholdelse:

- Et trygt læringsmiljø
- Praksisnær undervisning med en tydelig sammenhæng mellem teori og praksis
- Høj grad af undervisningsdifferentiering.

I elevinterviewene er der mange tegn på, at skolerne i høj grad lykkes med at skabe **et trygt læringsmiljø** med gode relationer mellem elever og undervisere, og en elevgruppe, der fungerer socialt. Der er en del elever, der for at understreger denne pointe, drager paralleller til skoleoplevelser i grundskolen, og fremhæver, at der på den nuværende skole er meget lidt mobning og en mere respektfuld og anerkendende relation mellem elever og undervisere, end de har været vant til tidligere.

Elevinterviews og observatørbesøg bekræfter også, at eleverne har en klar præference for **den praksisnære undervisning**. Det forhold fremhæves især af eleverne, der følger uddannelser inden for grundforløbsindgangene bygge og anlæg, bil, fly og andre transportmidler samt dyr, planter og natur, hvor eleverne er glade for at få mulighed for i praksis at prøve kræfter med deres fag og i praksis får mulighed for at afprøve det, de har lært i teorifagene. Denne præference træder knap så tydeligt frem på uddannelserne på fx merkantil og sundhed, omsorg og pædagogik.

Endelig peger elevinterviews og observatørbesøg på, at eleverne på tværs af skoler og indsatser lægger vægt på, at underviserne evner at **differentiere undervisningen**, at de hver især har mulighed for at få den undervisning, de har behov for. På omtrent halvdelen af de skoler, hvor der er gennemført casebesøg, udtrykker en mindre elevgruppe, at skolen har et utilstrækkeligt fokus på at udfordre de fagligt stærke elever. Denne elevgruppe peger i stedet på, at underviserne har en tendens til at bruge forholdsvis meget tid på de svageste elever. Evaluatoren vurderer, at det utilstrækkelige fokus på at udfordre de fagligt stærke elever påvirker denne elevgruppes motivation negativt og kan udgøre en risikofaktor i relation til frafald.

Samlet set er det evaluators vurdering, at der er tegn på, at eleverne på hovedparten af skolerne er tilfredse med undervisningen og oplever et trygt læringsmiljø. Der er ligeledes tegn på, at skolerne i nogen grad lykkes med at **motivere en differentieret elevgruppe**.

Sammenhæng mellem indsats og elevernes oplevelser af undervisningen

Det er i forlængelse heraf væsentligt at afdække, om der er grundlag for at antage, at underviserens evne til at skabe et motiverende læringsmiljø og motivere en differentieret elevgruppe har en sammenhæng med de indsatser, der er gennemført i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen, og hvorvidt det fremmer fastholdelsen.

Det er evaluators vurdering, at virkningsevalueringen understøtter, at der på flertallet af skolerne er en sammenhæng mellem den motivationspædagogiske indsats, skolerne har deltaget i, og elevernes oplevelse af, at skolen har et motiverende læringsmiljø, og at underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe. Ligeledes peger elevudsagnene på, at dette kan bidrage til at fastholde eleverne i grundforløbet.

I relation til Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring udtrykker eleverne ligeledes tilfredshed med undervisningen. Det er imidlertid evaluators vurdering, at de specifikke kendetegn ved de to indsatser ikke umiddelbart har betydning for elevernes fastholdelse på grundforløbet. Eleverne peger derimod på, at andre forhold – såsom et godt læringsmiljø med praktiske elementer og gode relationer til deres underviser – er af betydning for deres fastholdelse. Dette er ikke elementer, der er et særskilt fokus på i Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læ-

ring. Det er på den baggrund evaluators vurdering, at virkningsevalueringen hverken giver grundlag for at be- eller afkræfte, at der er en sammenhæng mellem indsatsen og elevernes fastholdelse. Det kan således ikke udelukkes, at de to indsatser både direkte og indirekte bidrager til et godt læringsmiljø og bidrager til, at underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe.

Det er i forlængelse heraf ligeledes relevant at afdække, om og i givet fald hvordan kompetenceløftet rettet mod de pædagogiske ledere direkte eller indirekte påvirker elevernes oplevelse af skolens læringsmiljø. Virkningsevalueringen viser imidlertid ikke noget klart mønster, når vi sammenligner elevernes oplevelse af skolens læringsmiljø på henholdsvis modelskoler og implementeringsskoler. Eleverne oplever på begge typer skoler et trygt læringsmiljø med overvejende positive lærer-elev-relationer og et godt socialt miljø blandt eleverne.

4.4 Delkonklusion

I virkningsevalueringen har vi fokus på at afdække forhold i relation til forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingen og implementeringen, der kan bidrage til at forklare, i hvilken grad de forventede output, resultater og effekter er opnået.

Afsnit 4.4.1 indeholder en sammenfattende beskrivelse af, hvor langt implementeringen af de enkelte indsatser er, herunder om og i hvilken grad de forventede output og resultater, der er beskrevet i forandringsteorien, er nået. Afsnit 4.4.2 indeholder en samlet beskrivelse af, hvilke forhold på tværs af indsatser der vurderes at udgøre centrale drivkræfter og barrierer for en vellykket implementering.

4.4.1 Hvor langt er implementeringen – i hvilken grad er de forventede output og resultater opnået?

Motivationspædagogik er den af de tre underviserindsatser, der har været i gang i længst tid. Det er også den indsats, hvor vi på baggrund af virkningsevalueringen kan se flest tegn på, at den gennemførte kompetenceudvikling resulterer i, at underviserne løbende justerer redskaber og metoder, samt begyndende tegn på, at redskaberne fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis. Eleverne udtrykker generelt tilfredshed med undervisningen og oplever, at underviserne **i nogen grad formår at motivere en differentieret elevgruppe**. Eleverne bekræfter desuden, at det er deres oplevelse, at undervisningen bidrager til deres fastholdelse. Evaluator finder på den baggrund, at virkningsevalueringen giver et grundlag for at konkludere, at der er **en sammenhæng mellem skolernes arbejde med Motivationspædagogik og elevernes oplevelse af effekt**.

De to øvrige underviserrettede indsatser – **Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring** – har været i gang i betydeligt kortere tid og for en mindre gruppe skoler. Det er meget forskelligt, hvor langt skolerne er i implementeringen af de to indsatser. De betydelige forskelle kan i nogen grad skyldes, at det **ikke er klart for alle skoler, hvad der er de centrale elementer i de to kompetenceforløb**. Enkelte skoler er kommet meget langt med implementeringen og viser mange tegn på, at der foretages justeringer i den pædagogiske praksis, og de nye redskaber fungerer som en integreret del af praksis, men disse udgør en undtagelse. Evaluator hæfter sig ved, at eleverne også på disse skoler udtrykker tilfredshed med undervisningen, der foregår i et godt og trygt læringsmiljø. Det er imidlertid evaluators vurdering, at det med undtagelse af enkelte skoler **næppe er sandsynligt**, at der er en **direkte sammenhæng** mellem undervisernes arbejde med **Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring og elevernes motivation og fastholdelse**. Elevernes positive oplevelse kan derimod skyldes andre forhold ved undervisningen, der ikke kan tilskrives den gennemførte kompetenceudvikling.

Den sidste indsats – Det pædagogiske lederskab – adskiller sig fra de tre første ved, at kompetenceudviklingen retter sig mod de pædagogiske ledere. I modsætning til de tre øvrige indsatser er det ikke forventningen, at indsatsen har en direkte, men derimod en indirekte effekt på elevernes fastholdelse. Virkningsevalueringen viser, at der er mange tegn på, at de pædagogiske

ledere på de fire modelskoler **arbejder reflekteret med deres pædagogiske lederskab**. Virkningsevalueringen viser desuden, at der på to af skolerne også er tegn på, at ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning, ligesom der samlet set er indikationer af, at indsatsen har løftet kvaliteten af Det pædagogiske lederskab på de to skoler. På de to øvrige skoler er der dog kun få tegn på, at undervisere og ledere arbejder i samme retning, og der er ikke grundlag for at konkludere, at kvaliteten af Det pædagogiske lederskab er løftet. Det er evaluators vurdering, at disse **forskelle i implementeringsgraden på tværs af de fire skoler** dels skal findes i ledernes forberedelse og evne til at prioritere indsatsen, dels de specifikke implementeringsvilkår, der er på de fire skoler.

Det er ikke på baggrund af den værktøjsspecifikke analyse muligt at vurdere, om ledelsesindsatsen styrker skolernes læringsmiljø. Sammenligner vi elevernes udsagn om skolernes læringsmiljø, er der ikke noget, der tyder på, at læringsmiljøet på modelskolerne er mere motiverende end på implementeringsskolerne. Der er således på nuværende tidspunkt **ikke grundlag for at konkludere, at lederindsatsen har den forventede betydning for skolens læringsmiljø**.

4.4.2 Drivkræfter og barrierer

Der er på tværs af de fire indsatser en række ligheder i de bagvedliggende faktorer, der har en henholdsvis fremmende og hæmmende effekt på såvel forberedelse, gennemførelse og implementering af indsatserne, der spiller sammen og tilsammen kan medvirke til at forklare skolernes evne til at fastholde eleverne. Nedenfor opsummeres de væsentligste drivkræfter og barrierer, der er identificeret i forbindelse med virkningsevalueringen.

Organisatoriske forhold

Tydelig ledelse

Det er tydeligt gennem hele virkningsevalueringen, at skolernes ledelser har indflydelse på en række organisatoriske forhold med afgørende betydning for forberedelsen, gennemførelsen og implementeringen af kompetenceudviklingsindsatserne.

Virkningsevalueringen viser, at skolernes undervisere og pædagogiske ledere peger på, at det er fremmende for indsatsen, at skolens ledelse:

- I forberedelsen *prioriterer* den interne rammesætning og formidling af indsatsens mål og indhold samt gerne inddrager medarbejdere i beslutningen herom
- At ledelsen følger kompetenceudviklingen tæt. Det kan eksempelvis ske ved, at de *pædagogiske ledere deltager i de underviserrettede kompetenceforløb*
- At ledelsen gennem tydelig *prioritering sikrer den fornødne* tid til deltagelse og opfølgning på kompetenceudviklingen
- At ledelsen har et vedvarende ledelsesfokus på implementeringen. Dette kan sikres ved at etablere *klare organisatoriske rammer* for dialogen mellem ledere og undervisere.

Virkningsevalueringen viser, at der er elementer af **god pædagogisk ledelse** på både model- og implementeringsskoler. På de fleste skoler er der imidlertid et betydeligt potentiale for at styrke ledelsens fokus på indsatsen gennem alle projektets fase for dermed at undgå, at et **utilstrækkeligt ledelsesfokus** bliver en barriere for, at effekter kan realiseres på langt sigt.

Den organisatoriske kapacitet

En anden organisatorisk faktor, som virkningsevalueringen identificerer som fremmende for implementeringen, er, at der arbejdes med at udvikle skolens samlede kapacitet på et afgrænset område. Der er konsensus på skolerne om, at det **kollektive kompetenceløft** skaber bedre vilkår for løbende faglig sparring, ligesom det fremmer motivationen og den fælles ansvarlighed for arbejdet med fastholdelse.

Virkningsevalueringen peger desuden på, at skolens organisatoriske kapacitet ikke alene er en fremmede faktor i implementeringsfasen, men også kan bidrage til at understøtte skolens forberedelse af indsatsen. I relation til de konkrete kompetenceudviklende indsatser har et mindre antal skoler peget på, at de i forbindelse med den interne rammesætning og formidling har haft glæde af, at de kunne **aktivere forudgående viden om indsatserne**. De skoler, der forud for indsatsen har haft en viden i organisationen, har med andre ord haft bedre forudsætninger for at klæde undervisere og pædagogiske ledere på til kompetenceudviklingen.

Tid som en ressource

Der er på flertallet af skolerne enighed om blandt både pædagogiske ledere og undervisere, at tid er en afgørende faktor, når det handler om succesfuld implementering og omsætning af viden i den pædagogiske praksis. Der peges også samstemmende på, at det er svært at finde den fornødne tid, og **at manglende tid er en barriere** for en vellykket implementering.

For underviserne er problemstillingen om manglende tid til forberedelse i relation til dette konkrete projekt også tæt knyttet til skolens generelle drøftelser om udmøntningen af de nye regler om arbejdstid. Det er undervisernes vurdering, at **udmøntningen af nye arbejdstidsregler** i sig selv bidrager til at hæmme implementeringen.

Individuelle faktorer

Erkendt behov for kompetenceudvikling

Virkningsevalueringen viser samlet set, at der blandt de deltagende undervisere og pædagogiske ledere er en udbredt **erkendelse af, at kompetenceudvikling kan være en vej til at sikre øget fastholdelse**. Dette er en afgørende og fremmede faktor, der understøtter den enkelte deltagers udbytte af kompetenceudviklingen og den efterfølgende implementering. Denne erkendelse synes mest udtalt blandt de pædagogiske ledere, der er nye i jobbet som ledere.

For en mindre gruppe af de deltagende undervisere viser virkningsevalueringen imidlertid, at de oplever, at deres behov for kompetenceudvikling af lavt. Der er forskellige grunde hertil:

- En mindre andel af de deltagende undervisere vurderer, at de i forvejen har *stor viden* om de metoder og redskaber, som indsatsen indeholder.
- En anden gruppe vurderer, at indsatsernes indhold er *irrelevant* for deres undervisning, fordi de vurderer, at det er undervisningens faglige indhold, der bør være i fokus.
- Endelig er der en tredje gruppe, der tilhører *skolernes ældste og mest erfarne undervisere*. Denne gruppe fremstår generelt som mindre forandringsparat end de øvrige undervisere, hvilket kan præge den enkeltes vurdering af egne behov for kompetenceudvikling. På flere skoler peger de ældste og mest erfarne undervisere således på, at de har svært ved at se mening med og perspektiv i kompetenceudviklingen, da de grundlæggende ikke har lyst til at ændre på deres undervisningspraksis.

Uanset årsag, er det hæmmende for den enkeltes udbytte og efterfølgende implementering, hvis der ikke er et erkendt behov for kompetenceudvikling. Det vurderes imidlertid ikke, at manglende erkendelse af behovet for kompetenceudvikling påvirker skolernes samlede udbytte og implementeringsevne på afgørende vis.

Faktorer knyttet til kompetenceudviklingen

Indsatsbeskrivelser med mange konkurrerende mål

Det er evaluators vurdering, at indsatserne er ambitiøse, og at dette resulterer i, at Undervisningsministeriet i indsatsbeskrivelserne har opstillet mange og konkurrerende mål og succes-kriterier.

Virkningsevalueringen viser, at skolerne kun i meget begrænset omfang bruger den indledende rammesætning til at opstille et målhierarki for på den måde at få en klar prioritering af, hvilke mål der er de mest centrale for skolen at indfri. Det er evaluators vurdering, at skolernes utilstrækkelige prioritering af den forberedende fase kan smitte af på kompetenceudviklingen og deltagernes udbytte heraf. Da kun få skoler har opstillet individuelle læringsmål for de deltagende undervisere og ledere, mangler mange deltagere et redskab til at navigere i kompetenceudviklingen. Dette afspejler sig i læringssituationen, hvor underviserne særligt i forhold til Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring peger på, at de har svært ved at beskrive det konkrete læringsudbytte samt pege på, hvilke elementer der kendetegner indsatsen. Da kompetenceudviklingen for de to nævnte indsatser endnu ikke er afsluttet, er det vurderingen, at det er for tidligt at drage endelige konklusioner på baggrund heraf.

Det er evaluators vurdering, at de mange konkurrerende mål bør være et fremadrettet opmærksomhedspunkt, da en utilstrækkelig prioritering kan hæmme læringsudbyttet i forbindelse med kompetenceudviklingen.

Skolernes oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed

Det er evaluators vurdering, at der i relation til Motivationspædagogik, der er den eneste af fire indsatser, hvor indsatsen er afsluttet, på tværs af skoler er tilfredshed med specialisternes tilrettelæggelse og gennemførelse af forløbet. Både ledere og undervisere peger på, at det faglige niveau sagtens kunne have været højere. Dette ændrer dog ikke ved det overordnede positive indtryk. Virkningsevalueringen indikerer, at både undervisere og pædagogiske ledere finder, at indsatsen indholdsmæssigt er både relevant og anvendelig.

Da de to øvrige underviserrettede indsatser endnu ikke er afsluttet, vurderer evaluator, at det er for tidligt at drage konklusioner om indsatsernes kvalitet, relevans og anvendelighed. Det samme gælder for indsatsen rette mod de pædagogiske ledere.

Dog gælder det på tværs af alle fire indsatser, at der er indikationer af, at både undervisere og pædagogiske ledere peger på, at læringsudbyttet er størst i de praksisnære forløb som eksempelvis træning i praksis, supervision, kollegial observation. Denne indsigt er interessant, da den finder støtte i forskningslitteraturen, der peger på, at praksisnær kompetenceudvikling, fx i form af lærer-til-lærer-observation med efterfølgende evaluering og drøftelse, er blandt de mest effektive former for kompetenceudvikling.²⁸

Skoleeksterne drivkræfter og barrierer

EUD-reformen

Samtlige skoler nævner, at EUD-reformen forventes at have betydning for skolens implementering af de konkrete indsatser. EUD-reformen vurderes på kort sigt at påvirke ledelsens tid og fokus på implementering negativt. På langt sigt er det imidlertid vurderingen på hovedparten af skolerne, at der vil være en række synergier mellem EUD-reformen og implementeringen af de konkrete redskaber, hvilket vil have en positiv indvirkning på skolernes evne til at fastholde eleverne.

Mange ikke-prioriterede projekter med fokus på fastholdelse og gennemførelse

Endelig peger en stor gruppe af skolerne på, at der igennem de seneste år har været igangsat et væld af initiativer med henblik på at styrke elevernes fastholdelse og gennemførelse. Set i dette lys er FastholdelsesTaskforcens kompetenceudviklingsinitiativ blot et blandt mange initiativer, der kæmper om ledernes og underviserens opmærksomhed og tid. Manglende prioritering af de forskellige indsatser udgør en barrierer for, at projekterne lykkes.

²⁸ Se eksempelvis Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relation to Achievement.

5. KONKLUSION

I dette afsluttende kapitel sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner fra nærværende midtvejsevaluering.

Afsnit 5.1 indeholder såvel effektanalysens som virkningsevalueringens konklusioner. Som supplement hertil indeholder afsnit 5.2 en perspektivering med en række opmærksomhedspunkter, som evaluatoren vurderer som relevante for, hvordan både FastholdelsesTaskforce og de deltagende skoler i projektets fase 2 kan styrke fastholdelseeffekten. Det er evaluatorens vurdering, at nedenstående pointer om fastholdelse kan have relevans for erhvervsskolesektoren som helhed, ligesom den tilvejebragte viden om transfer og implementering kan være af generel relevans for uddannelsesområdets aktører og interessenter.

5.1 Øget fastholdelse gennem kompetenceløft

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt projekt, der har til formål at styrke fastholdelsen af unge i erhvervsuddannelsernes grundforløb. Projektet har været i gang siden begyndelsen af 2013 og er dermed primo 2015 halvvejs igennem projektperioden. Nærværende midtvejsevaluering udgør en evalueringsmæssig milepæl, idet resultaterne giver et første indblik i kompetenceudviklingsværktøjernes fastholdelseeffekter, samt hvilke drivkræfter og barrierer der bidrager til at forklare potentielle resultater og effekter.

5.1.1 Fastholdelsen er større for deltager skolernes elever

Effektanalysen indikerer, at FastholdelsesTaskforcens kompetenceudviklende indsatser kan bidrage til at nedbringe elevfrafaldet på erhvervsskolernes grundforløb. Resultaterne, der baserer sig på data fra 14 skoler, hvoraf flere fortsat er i gang med kompetenceudvikling, bør tolkes med en vis varsomhed.

Den mest valide af de tre modeller, som er anvendt til at undersøge effekten, finder en positiv effekt på de 14 skolars samlede frafald, men ingen forskelle i effekt mellem modelskoler og implementeringsskoler. Modellen finder heller ingen forskel i effekt afhængig af implementeringstid (dage mellem undervisernes første seminar og elevernes opstart på grundforløbet).

Evaluatoren hæfter sig ved, at denne model også indikerer, at kompetenceudviklingens fastholdelseeffekt er størst for elever med lave karakterer fra grundskolen. Jo lavere karakterer eleverne bringer med sig fra grundskolen, jo større effekt har kompetenceudviklingsindsatserne på elevernes fastholdelse. Dette kan være en indikation på, at indsatserne har større effekt på fastholdelsen af grundforløbseleverne i målgruppen – socialt udsatte unge med udfordringer, unge fra uddannelsesfremmede hjem samt etniske minoritetsunge – end andre elevgrupper.

5.1.2 Store forskelle i implementeringen på tværs af værktøjer og skoler

Virkningsevalueringen viser, at der er store forskelle på, hvor langt skolerne er nået i implementeringen af indsatserne. Det gælder både for implementeringen på tværs af de fire kompetenceudviklingsværktøjer, men også på tværs af skoler, der arbejder med det samme værktøj.

Motivationspædagogik er den af de tre underviserrettede indsatser, der har været i gang i længst tid. Det er også den indsats, hvor der ses de fleste tegn på, at de forventede output og resultater realiseres. Kompetenceudviklingsindsatsen og arbejdet med *Motivationspædagogik* har på flertallet af skolerne resulteret i, at underviserne løbende justerer pædagogiske redskaber og metoder, ligesom der er begyndende tegn på, at redskaberne fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis. Eleverne oplever på flertallet af skolerne, at underviserne i nogen grad formår at motivere en differentieret elevgruppe. Evaluatoren finder på den baggrund, at der er grundlag for at konkludere, at der synes at være en sammenhæng mellem kompetenceudviklingsindsatsen i *Motivationspædagogik* og elevernes oplevelse af effekt. Det er på den baggrund evaluatorens vurdering, at virkningsevalueringen styrker indtrykket af, at kompetenceudviklingen i *Motivations-*

pædagogik medvirker til at skabe de positive fastholdelseeffekter, som effektanalysen dokumenterer for deltagerskolerne.

De to øvrige underviserrettede indsatser – *Helhedsorienteret undervisning* og *Progressiv læring* – har været i gang i betydeligt kortere tid og for en mindre gruppe skoler end Motivationspædagogik. Det er meget forskelligt, hvor langt skolerne er i implementeringen af begge indsatser. De betydelige forskelle kan i nogen grad skyldes, at det ikke er klart for alle skoler, hvad der er de centrale elementer i de to kompetenceforløb. Enkelte skoler er kommet meget langt med implementeringen og viser flere tegn på, at der foretages justeringer i den pædagogiske praksis, og at de nye redskaber fungerer som en integreret del af praksis. Disse udgør imidlertid en undtagelse. Evaluatoren hæfter sig ved, at eleverne også på disse skoler udtrykker tilfredshed med undervisningen, der foregår i et godt og trygt læringsmiljø. Det er imidlertid evaluators vurdering, at det med undtagelse af enkelte skoler næppe er sandsynligt, at der er en direkte sammenhæng mellem undervisernes arbejde med Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring og elevernes motivation og fastholdelse. Elevernes positive oplevelse kan derimod skyldes andre forhold ved undervisningen, der ikke kan tilskrives den gennemførte kompetenceudvikling.

Det er således evaluators vurdering, at virkningsevalueringen ikke giver grundlag for en generel konklusion om, at kompetenceudviklingen i Helhedsorienteret undervisning og Progressiv læring på nuværende tidspunkt medvirker til at skabe de positive fastholdelseeffekter, som effektanalysen dokumenterer for deltagerskolerne. Med til billedet hører, at kompetenceudviklingsforløbene for de to kompetenceudviklingsværktøjer på flertallet af de deltagende skoler, der gennemfører indsatserne, endnu kun er omtrent halvvejs.

Den sidste indsats – Det pædagogiske lederskab – adskiller sig fra de tre første ved, at kompetenceudviklingen retter sig mod de pædagogiske ledere på modelskolerne. Virkningsevalueringen viser, at der er flere tegn på, at de pædagogiske ledere på de fire modelskoler arbejder reflekteret med deres pædagogiske lederskab. Virkningsevalueringen viser desuden, at der på to af de fire skoler er tegn på, at ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning, ligesom der samlet set er indikationer af, at indsatsen har løftet kvaliteten af det pædagogiske lederskab. På de to øvrige skoler er der dog kun få tegn på, at undervisere og ledere arbejder i samme retning, og der er ikke grundlag for at konkludere, at kvaliteten af Det pædagogiske lederskab er løftet. En forsigtig sammenligning af elevernes udsagn om skolernes læringsmiljø viser ingen indikationer på, at læringsmiljøet på modelskolerne er mere motiverende end på implementeringsskolerne. Der er således på nuværende tidspunkt ikke grundlag for en generel konklusion om, at lederindsatsen har den forventede betydning for skolens læringsmiljø.

5.1.3 Centrale drivkræfter og barrierer

Det er evaluators vurdering, at der på tværs af de fire kompetenceudviklingsværktøjer er en række fællestræk i forhold til de faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer forberedelsen, gennemførelsen og implementeringen af de kompetenceudviklende indsatser. Hovedkonklusionen er, at det formentlig er muligt med afsæt i midtvejsevalueringens viden om samspillet mellem disse faktorer at styrke fastholdelsen af elever i erhvervsskolernes grundforløb yderligere.

Nedenfor opsummeres de væsentligste skoleinterne og skoleeksterne drivkræfter og barrierer.

Skoleinterne drivkræfter og barrierer

Tydelig ledelse

Virkningsevalueringen dokumenterer, at skolernes ledelser har indflydelse på en række organisatoriske forhold med afgørende betydning for forberedelsen, gennemførelsen og implementeringen af kompetenceudviklingsindsatserne.

Virkningsevalueringen viser, at det er fremmende for indsatsen, at skolens ledelse:

- I forberedelsen *prioriterer* den interne rammesætning og formidling af indsatsens mål og indhold samt gerne inddrager medarbejdere i beslutningen herom
- At ledelsen følger kompetenceudviklingen tæt. Det kan eksempelvis ske ved, at de *pædagogiske ledere deltager i de underviserrettede kompetenceforløb*
- At ledelsen gennem tydelig *prioritering sikrer den fornødne* tid til deltagelse og opfølgning på kompetenceudviklingen
- At ledelsen har et vedvarende ledelsesfokus på implementeringen. Dette kan sikres ved at etablere *klare organisatoriske rammer* for dialogen mellem ledere og undervisere.

Virkningsevalueringen viser, at der er elementer af **god pædagogisk ledelse** på både model- og implementeringsskoler. På de fleste skoler er der imidlertid et betydeligt potentiale for at styrke ledelsens fokus på indsatsen gennem alle projektets fase for dermed at undgå, at et **utilstrækkeligt ledelsesfokus** bliver en barriere for, at effekter kan realiseres på langt sigt.

Fokus på udvikling og aktivering af skolens samlede organisatoriske kapacitet

En anden organisatorisk faktor, som virkningsevalueringen identificerer som fremmende for implementeringen, er, at der arbejdes med at udvikle skolens samlede kapacitet på et afgrænset område. Der er konsensus på skolerne om, at det **kollektive kompetenceløft** skaber gode vilkår for løbende faglig sparring, ligesom det fremmer motivationen og den fælles ansvarlighed for arbejdet med fastholdelse.

Virkningsevalueringen peger desuden på, at skolens organisatoriske kapacitet ikke alene er en fremmende faktor i implementeringsfasen, men også i forberedelsesfasen, hvor eksisterende viden med relevans for indsatsen er et vigtigt aktiv for både ledere og undervisere. De skoler, der forud for indsatsen evner at **aktivere relevant viden**, har med andre ord bedre forudsætninger for at klæde undervisere og pædagogiske ledere på til kompetenceudviklingen.

Tid som en ressource

Tid er en afgørende faktor, når det handler om succesfuld implementering og omsætning af viden i den pædagogiske praksis. Virkningsevalueringen dokumenterer, **at manglende tid er en barriere** for en vellykket implementering. Det gælder for både undervisere og pædagogiske ledere.

For underviserne er spørgsmålet om manglende tid til forberedelse i relation til nærværende indsats tæt knyttet til skolens generelle drøftelser om udmøntningen af de nye regler om arbejdstid. Det er undervisernes vurdering, at **udmøntningen af nye arbejdstidsregler** i sig selv bidrager til at hæmme implementeringen.

I lyset af hvor stor en investering det er for skolerne at friholde underviserne for undervisning under kompetenceforløbet, er det bemærkelsesværdigt, at kun få skoler systematisk har arbejdet med at opstille individuelle læringsmål for de deltagende undervisere og de pædagogiske ledere. Det er evaluators vurdering, at dette forhold kan være hæmmende for deltagernes læringsudbytte.

Erkendt behov for kompetenceudvikling

Virkningsevalueringen viser, at den enkelte underviser og pædagogiske leders **erkendelse af, at kompetenceudvikling kan være en vej til at sikre øget fastholdelse**, er en afgørende og fremmende faktor, der understøtter den enkelte deltagers udbytte af kompetenceudviklingen og motivationen for at ændre egen praksis. Denne erkendelse synes mest udtalt blandt de pædagogiske ledere, der er nye i jobbet som ledere.

Evaluator vurderer, at der på de deltagende skoler er tre individuelle årsager til, at nogle undervisere finder, at de ikke har behov for kompetenceudvikling. Den handler om, at den enkelte underviser har en opfattelse af:

- at have *tilstrækkelig viden* om de metoder og redskaber, som indsatsen indeholder
- at indsatsens indhold er *irrelevant* for den faglige undervisning, der bør være i fokus
- at *alder* er en legitim undskyldning for ikke at deltage i kompetenceudvikling og udvikle egen praksis.

Uanset årsag, vurderer evaluator, at manglende erkendelse af behovet for kompetenceudvikling på afgørende vis hæmmer skolernes samlede udbytte og implementeringsevne.

Skolernes oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed

Det er evaluators vurdering, at det er for tidligt at drage generelle konklusioner om kvalitet, relevans og anvendelighed af værktøjerne, da kompetenceforløbene for tre ud af fire værktøjer fortsat er i gang.

Evaluator vurderer med dette *in mente*, at der kan drages to foreløbige konklusioner. For det første er der indikationer af, at det faglige niveau i forbindelse med kompetenceudviklingen for flere af værktøjerne er for lavt, og at **der gøres for lidt for at differentiere undervisningen**, så alle deltagere oplever, at de bliver udfordret tilpas. For det andet er der på tværs af alle fire værktøjer indikationer af, at **læringsudbyttet er størst i de praksisnære forløb** (træning i praksis, supervision, kollegial observation). Denne indsigt er perspektivrig, da samme pointe kan genfindes i forskningslitteraturen på området.

Skoleeksterne drivkræfter og barrierer

FastholdelsesTaskforcen som facilitator for implementering og effekt

Virkningsevalueringen viser, at det på trods af taskforcens eksplicite målstyringstilgang fortsat er en udfordring for en del skoler at identificere og fastholde et klart fokus på indsatsens mål. Virkningsevalueringen viser, at skolerne kun i meget begrænset omfang bruger den indledende rammesætning til at opstille et målhierarki for på den måde at få en klar prioritering af, hvilke mål der er de mest centrale for skolen at indfri.

Det er evaluators vurdering, at dette udgør en væsentlig barriere for, at skolerne får det fulde udbytte af kompetenceudviklingen, det efterfølgende kvalitetsløft af undervisningen og styrket fastholdelse af eleverne til følge. Det er evaluators vurdering, at det fremadrettet vil være væsentligt, at taskforcen skærper rådgivningen i forhold til effektskabelse og opfyldelse af mål. En væsentlig dimension i denne sammenhæng er at tydeliggøre og prioritere mellem flere mål – i samarbejde med skolerne.

EUD-reformen

Virkningsevalueringen viser, at skolerne vurderer, at EUD-reformen på kort sigt påvirker ledelsens tid og fokus på implementering negativt. På langt sigt er det imidlertid vurderingen, at der vil være en række synergier mellem EUD-reformen og implementeringen af de konkrete redskaber, hvilket vil have en positiv indvirkning på skolernes evne til at fastholde eleverne. Dette er ikke mindst interessant i fase 2, da EUD-reformen træder i kraft i august 2015.

Mange uprioriterede projekter med fokus på fastholdelse og gennemførelse

Der har igennem de seneste år været igangsat et stort antal nationale initiativer med henblik på at styrke elevernes fastholdelse og gennemførelse. FastholdelsesTaskforcen er et blandt mange initiativer. Evaluator vurderer, at manglende national prioritering af flere samtidige indsatser kan udgøre en barriere for, at skolerne lykkes med projekter og dermed kan styrke fastholdelsen af erhvervsskolernes elever.

5.2 Perspektivering

Evaluators finder, at der på baggrund af ovennævnte konklusion kan udledes en række opmærksomhedspunkter, som har relevans for både FastholdelsesTaskforcen, de eksterne leverandører af kompetenceudviklingsværktøjerne samt skolerne i projektets anden halvdel.

5.2.1 Konkrete opmærksomhedspunkter

1. Få klare mål

FastholdelsesTaskforcen gør allerede et stort arbejde for at rammesætte indsatsen og støtte skolerne i arbejdet med at opstille lokale forandringsteorier. Midtvejsevalueringen viser imidlertid, at skolernes interne rammesætning og formidling af formålet med indsatsen ikke er på plads forud for påbegyndelse af kompetenceudviklingen på mange skoler.

Midtvejsevalueringen viser, at dette fortsat bør være et opmærksomhedspunkt for FastholdelsesTaskforcen, og taskforcen bør overveje, om skolernes forberedelse af indsatsen kan understøttes på andre måder end de nuværende samarbejdsaftaler og kick-off-møder.

Konkret foreslår evaluators, at taskforcen skærper rådgivningen i forhold til effektskabelse og opfyldelse af mål. Eksempelvis kan der stilles krav om, at skolerne som led i forberedelsen af indsatsen dels udarbejder en plan for, hvordan alle deltagere informeres om indsatsen, dels får til opgave at **udarbejde individuelle læringsmål**.

2. Styrk fokus på ledelse gennem alle faser

Midtvejsevalueringen viser, at et vedvarende ledelsesfokus og en tydelig ledelsesforankring af indsatsen før, under og efter kompetenceudviklingen er afgørende for, at kompetenceudviklingen får den ønskede og forventede effekt.

Både taskforcen og skolernes ledelser bør have større opmærksomhed på, hvordan der kan arbejdes med at sikre vedvarende ledelsesfokus og forankring.

Der er i midtvejsevalueringen mange gode eksempler på, hvordan skoleledelser har etableret **klare organisatoriske rammer** for dialogen mellem ledere og undervisere. Klare formelle rammer bidrager til at skabe det rum, der er nødvendigt for at sikre fælles forberedelse og anvendelse af den viden, kompetenceudviklingen tilfører skolerne.

3. Fokusér på at udvikle og aktivere skolens samlede organisatoriske kapacitet, og brug dette som afsæt for indsatsen

Midtvejsevalueringen viser betydningen af, at skolerne får integreret samarbejdet med taskforcen i skolens øvrige fastholdelses- og gennemførelsesindsatser. Dette er vigtigt i prioriteringsøjemed, men også for at sikre at skolens personale har viden om, på hvilken måde denne indsats bygger videre på og spiller sammen med andre indsatser. Denne viden er med til at skabe mening for den enkelte, hvilket er af stor betydning for den transfer, der skabes.

Evaluators foreslår, at alle skoler, der deltager i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen, sikrer, at samarbejdet bliver **en del af skolens handleplan for øget gennemførelse**. Det bør i handleplanen tydeligt fremgå, hvordan samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen bygger videre og spiller sammen med det fælles pædagogiske og didaktiske grundlag.

4. Prioriter tid

Midtvejsevalueringen viser, at det er en generel udfordring for skolerne at prioritere den nødvendige tid til indsatsen.

Det er afgørende, at ledelsen har et klart bud på, hvordan der frigøres den nødvendige tid blandt såvel undervisere som pædagogiske ledere. Ellers er der risiko for, at indsatsen blot bliver endnu en tidsrøver, der ikke giver det forventede udbytte.

Evaluators foreslår, at taskforcen **løbende drøfter spørgsmålet om prioriteringen af tid** med skolernes ledelser. Hvis skolen ikke kan give et fyldestgørende svar, bør indsatsen ikke videreføres, før der er skabt klarhed herom.

5. Styrk undervisningsdifferentiering gennem praksisnære undervisningsaktiviteter

Der er i midtvejsevalueringen flere indikationer af, at det faglige niveau i kompetenceudviklingen for flere af værktøjerne er for lavt, og at der gøres for lidt for at differentiere undervisningen, så alle deltagere oplever, at de bliver udfordret tilpas.

Evaluators foreslår på den baggrund, at taskforcen indleder dialog med de eksterne leverandører af værktøjerne, så der findes **konkrete løsninger på, hvordan undervisningsdifferentieringen styrkes**. Der kan i den sammenhæng peges på, at de praksisnære undervisningsforløb her bør være i fokus, da der her er oplagte muligheder for at arbejde meget intensivt med undervisningsdifferentieringen.

6. Realiser synergier mellem EUD-reform og taskforcens indsatser

Midtvejsevalueringen viser, at skolerne vurderer, at der på langt sigt vil være en række synergier mellem EUD-reformen og skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen.

Evaluators anbefaler på den baggrund, at FastholdelsesTaskforcen i forbindelse med ikrafttrædelser af EUD-reformen indleder en **dialog med skolerne om, hvordan disse synergier realiseres**. Konkret foreslår evaluators, at der på **hjemmesiden udarbejdes et særligt tema** herom.