

Til  
**FastholdelsesTaskforcen**  
**Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling**

Dokumenttype  
**Rapport, endelig**

Dato  
**Juni 2016**

# MOTIVATIONSPÆDAGOGIK

## EVALUERING AF MOTIVATIONSPÆDAGOGIK SOM PÆDAGOGISK VÆRKTØJ PÅ SPOR 2



**MOTIVATIONSPÆDAGOGIK  
EVALUERING AF MOTIVATIONSPÆDAGOGIK SOM  
PÆDAGOGISK VÆRKTØJ PÅ SPOR 2**

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>SAMMENFATNING</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>2</b>
2.1	Baggrund	2
2.2	Formålet med evalueringen af værktøjet	
	Motivationspædagogik	3
2.3	Beskrivelse af det pædagogiske værktøj	3
2.4	Metode og datagrundlag	5
2.5	Læsevejledning	9
<b>3.</b>	<b>ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES</b>	
	<b>FASTHOLDELSE</b>	<b>10</b>
3.1	Formålet med effektanalysen	10
3.2	Fremgangsmåde	10
3.3	Metodiske overvejelser om erhvervsuddannelsesreform	14
3.4	Resultater	15
3.5	Sammenfatning	18
<b>4.</b>	<b>VIRKNINGSFULDE FASTHOLDELSSEFAKTORER</b>	<b>20</b>
4.1	Metodiske overvejelser	20
4.2	Faktorer der påvirker sammenhængen mellem aktiviteter, resultater og effekter	22
4.3	Sammenfattende analyse	30
<b>5.</b>	<b>KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING</b>	<b>35</b>
5.1	Konklusioner	35
5.2	Perspektivering	36

## BILAG

### Bilag 1. Forandringsteorier

## 1. SAMMENFATNING

I denne evalueringsrapport præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) den værktøjsspecifikke evaluering af Motivationspædagogik som pædagogisk værktøj for de ti implementeringsskoler i spor 2.

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

Evalueringen er en kombineret effekt- og virkningsevaluering. Formålet med den kvantitative effektanalyse er at undersøge, om Motivationspædagogik har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af elever på implementeringsskolerne. I den kvalitative virkningsevaluering er formålet at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af værktøjet der kan bidrage til at forklare mulige fastholdelseseffekter.

### Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen påbegyndte i 2013 samarbejdet med ti implementeringsskoler om forbedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløbet Motivationspædagogik rettet mod undervisere på grundforløbene. 143 undervisere, tovholdere og ledere har været tilmeldt kompetenceudviklingen, der har haft en varighed på 9-12 måneder.

*Effektanalysen* viser, at der er klare indikationer af, at Motivationspædagogik styrker elevernes fastholdelse på hold, der undervises af undervisere, der har gennemført kompetenceudvikling i Motivationspædagogik. De signifikante og positive fastholdelseseffekter findes både for elever i målgruppen – unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund – og grundforløbenes øvrige elever.

Effektanalysen viser desuden, at fastholdelseseffekten er større på store og flerfaglige skoler.

*Virkningsevalueringen* styrker grundlaget for at konkludere, at de fundne fastholdelseseffekter kan tilskrives skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om Motivationspædagogik.

Sammenfattende vurderes det, at følgende faktorer har været centrale for at fremme en ændret underviserpraksis, der øger elevernes fastholdelse:

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

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

Et forhold nævnes på tværs af skoler som en barriere for implementeringen. Undervisere på de ti implementeringsskoler peger på, at manglende prioritering af tid til at afprøve og omsætte viden i praksis hæmmer implementeringen og underviserens mulighed for fuldt ud at realisere potentialerne af de redskaber og metoder, der knytter sig til Motivationspædagogik.

## 2. INDLEDNING

Rambøll præsenterer i nærværende rapport resultaterne af den værktøjsspecifikke evaluering af Motivationspædagogik.

Rapporten er en del af en række evalueringsaktiviteter og -leverancer, der indgår i evalueringen af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling i perioden 2014-2016 gennemfører efter opdrag af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Denne rapport skal således ses i sammenhæng med de øvrige leverancer, der udarbejdes i løbet af 2016 og foråret 2017. Det gælder både de øvrige værktøjsspecifikke evalueringer og den samlede slutevaluering.

Den primære målgruppe for denne rapport er ministeriets FastholdelsesTaskforce samt de ti implementeringsskoler, der har modtaget kompetenceudvikling i Motivationspædagogik. Derudover vurderes det, at der både politisk, på institutionsniveau og blandt leverandører af efter- og videre uddannelse vil være en bred interesse for de effekter og erfaringerne, der er opnået som led i de deltagende skolars arbejde med værktøjet.

### 2.1 Baggrund

Motivationspædagogik er et af fire pædagogiske værktøjer, som er udviklet af FastholdelsesTaskforcen. Værktøjet, der har baggrund i forsøgs- og udviklingsarbejde igangsat af FastholdelsesKaravanen fra 2008-12<sup>1</sup>, har fokus på at styrke undervisernes **pædagogiske formidling** af det faglige stof. Udviklingen af værktøjet er baseret på en antagelse om, at tydelig kommunikation, stærk klasserumsledelse og differentieret undervisning, der integrerer et fokus på at styrke elevernes positive relationer, fremmer elevernes motivation og fastholdelse.

Både modelskoler (spor 1) og implementeringsskoler (spor 2) har haft mulighed for at indgå i samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om implementering af Motivationspædagogik<sup>2</sup>. Denne evaluering retter sig udelukkende mod implementeringsskolernes samarbejde med taskforcen om implementering af værktøjet. Slutevalueringen vil indeholde en analyse af implementeringen af Motivationspædagogik på både model- og implementeringsskoler samt en tværgående analyse af de fire pædagogiske værktøjer.

#### Boks 2-1: Formål og organisering af FastholdelsesTaskforcens arbejde

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt satspuljeprojekt forankret i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Formålet med taskforcens 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. Målgruppen udgøres af unge med et særligt behov for at blive motiveret og støttet i gennemførelse af en uddannelse. Der er tale om unge, der er kendetegnet ved **begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund**. Der er samlet afsat 43 mio. kr. til indsatsen, der løber i perioden 2013-16.<sup>3</sup>

FastholdelsesTaskforcen har ansvaret for at yde rådgivning om og igangsætte **specifikke kompetenceudviklende indsatser**, der skal give undervisere og ledere på et stort antal erhvervsskoler viden om og erfaring med at anvende konkrete **pædagogiske redskaber og metoder**, der forventes at styrke un-

<sup>1</sup> FastholdelsesKaravanen startede som et samarbejdsprojekt mellem det daværende Integrationsministerium og Undervisningsministeriet i 2008 og var hjemmehørende i Ministeriet for Børn og Undervisning. Projektets fokus var at få flere, især etniske minoritetsunge, til at begynde på og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse. Projektet blev finansieret af midler fra den Europæiske Socialfond og satspuljen.

<sup>2</sup> Boks 2-1 indeholder en forklaring på forskellen mellem modelskoler og implementeringsskoler.

<sup>3</sup> Det er i maj 2016 besluttet, at FastholdelsesTaskforcen forlænges. Det betyder, at foråret 2017 indgår i projektperioden.

dervisningskvaliteten og fastholdelsen. Et nationalt konsulentkorps i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling tilrettelægger indsatserne sammen med skolerne, mens de konkrete undervisningsforløb gennemføres i samarbejde med eksterne leverandører.

Samarbejdet med de deltagende erhvervsskoler er organiseret i to spor. 10 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.

Omtrent 40 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 taskforcens 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.

## 2.2 Formålet med evalueringen af værktøjet Motivationspædagogik

Formålet med evalueringen af Motivationspædagogik er tredelt.

For det første er målet med afsæt i en **effektanalyse** at opnå viden om, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af underviserne på de deltagende implementeringsskoler har de forventede effekter og dermed synligt **forbedrer fastholdelsen af elever i målgruppen**.

På baggrund af effektanalysen gennemfører evaluator for det andet en **virkningsevaluering**. Formålet med denne del af evalueringen er at afdække, hvilke faktorer i forbindelse med implementeringen af værktøjet der kan bidrage til at forklare eventuelle identificerede fastholdelses-effekter. Der vil være fokus på **individuelle, uddannelsesspecifikke og organisatoriske faktorer**, der har en fremmende eller hæmmende fastholdelseeffekt.

Endelig er målet med evalueringen at identificere **konkrete forslag** til, hvordan FastholdelsesTaskforcen og skoler kan styrke effekten af de pædagogiske værktøjer. Forslagene er henvendt til de skoler, der aktuelt samarbejder med FastholdelsesTaskforcen, men vil også have relevans for skoler, der påtænker at igangsætte kompetenceudviklingsforløb for en større gruppe undervisere.

## 2.3 Beskrivelse af det pædagogiske værktøj

Værktøjet Motivationspædagogik skal give underviserne på erhvervsuddannelser **metoder og pædagogiske redskaber**, der støtter dem i at tilrettelægge og gennemføre en motiverende undervisning, hvor elevernes lyst til at lære højnes, og hvor **eleverne motiveres til at gennemføre påbegyndt erhvervsuddannelse**<sup>4</sup>.

Tydelig kommunikation i formidlingen af det faglige indhold udgør et centralt fokus i Motivationspædagogik. Det sker blandt andet ved at inddrage læringsstile, aktiverende og differentierende læreprocesser, hvor en tydelig feedback og hyppige succesoplevelser bliver nøglen til at øge elevernes motivation, jf. boksen nedenfor.

<sup>4</sup> En nærmere beskrivelse af værktøjet findes på FastholdelsesTaskforcens hjemmeside: <http://www.fastholdelsestaskforce.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoejer/Motivationspaedagogik>

### Boks 2-2: 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 meningsfulde læreprocesser** og læringsfællesskaber med **tydelig feedback** og hyppige succesoplevelser.
- At skolen får en styrket **positiv og 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<sup>5</sup> for at gennemføre et kompetenceudviklingsforløb i Motivationspædagogik på de ti implementeringsskoler<sup>6</sup>. Det fremgår af samarbejdsaftalerne, at der er tilmeldt 143 undervisere til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet samt en leder fra hver skole.

Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over de deltagende implementeringsskoler. Som det fremgår af tabellen, har alle ti skoler afsluttet samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen.

**Tablet 2-1: Oversigt de ti implementeringsskoler fordelt på de to klynger**

Klynge 1 (januar 2014 - oktober 2014)	Klynge 2 (april 2014 - april 2015)
Syddansk Erhvervsskole	EUC Nordvestsjælland
Social- og Sundhedsskolen Fredericia	Slagteriskolen
Mercantec	Sosu C, Brøndby
Sosu Aarhus	Selandia
EUC Lillebælt	Sopu, Hillerød

Kompetenceudviklingsforløbet har for det første indeholdt **seminarer** med introduktion til læringsstile, styrkebaseret læring, positiv psykologi og klasserums-/værkstedsledelse. For det andet har et bærende element i forløbet været **'træning i praksis'**, hvor specialister har observeret og givet feedback på hver deltagers egen undervisning på den enkelte skole. Som 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 undervisernes individuelle brug af en **logbog** og 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.

### Boks 2-3: Aktiviteter indeholdt i kompetenceudviklingsforløbet i Motivationspædagogik

- Klyngemøde 1 (opstartsmøde), 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 og anvendelses-

<sup>5</sup>Konsortiet har i 2015 ændret navn til "Læring Nu".

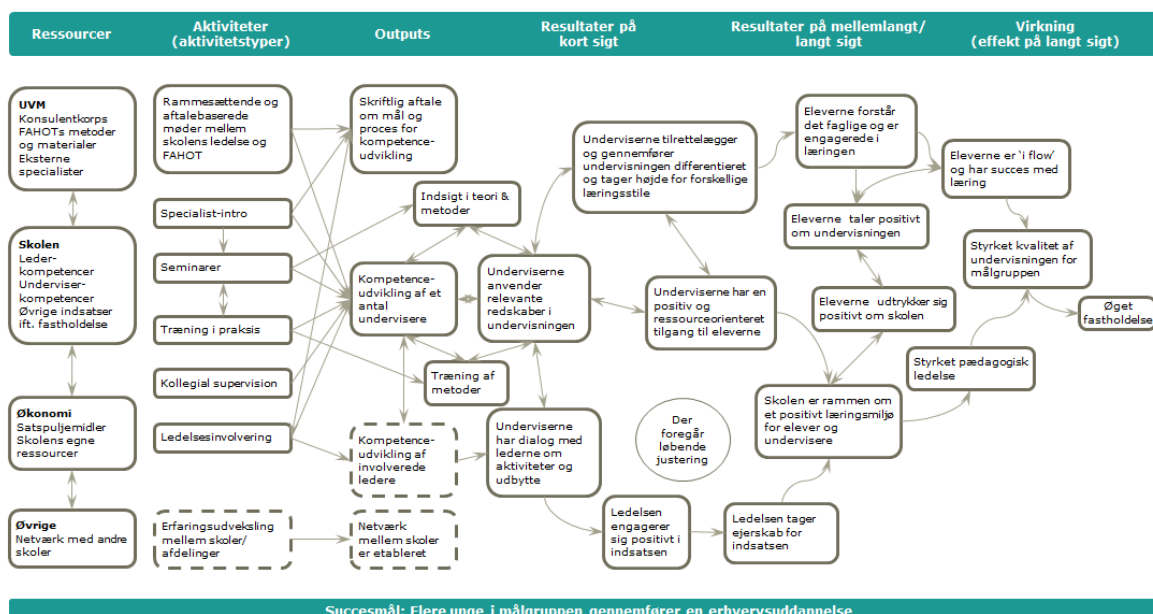
<sup>6</sup> Fire modelskoler har også samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om implementering af Motivationspædagogik.



- muligheder af læringsstile.
- Træning i praksis 1, herunder bl.a. observation, enkeltsamtaler 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, enkeltsamtaler og gruppesamtaler på tværs af undervisere.
  - Klyngemøde 2 (opfølgingsmøde), 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, enkeltsamtaler 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 (afsluttende møde), herunder bl.a. 'open space' med boder – udveksling af erfaringer samt udarbejdelse af forankringsplan.

De specifikke sammenhænge mellem aktiviteter, resultater og effekter er opsummeret i forandringsteorien for Motivationspædagogik. Forandringsteorien er udviklet af FastholdelsesTaskfor-  
cen og anvendes af taskfor-  
cen i samarbejde og i dialog med skolerne<sup>7</sup>.

Figur 2-2: Forandringsteori for Motivationspædagogik



## 2.4 Metode og datagrundlag

Det anvendte evalueringdesign kombinerer en **registerbaseret effektanalyse** med en **virkningsevaluering**. Disse tilgange uddybes nedenfor. Figur 2-3 giver et overblik over de datakilder, som henholdsvis effektanalysen og virkningsevalueringen bygger på, samt hvilke undersø-

<sup>7</sup> Forandringsteorien for Motivationspædagogik er udviklet i foråret 2014 efter opstart af første klynge. Den er vedlagt som bilag i et mere læsevenligt format.



gelsesspørgsmål de forskellige datakilder belyser. Alle undersøgelsesspørgsmål er udledt af den overordnede forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen samt den værktøjsspecifikke forandringsteori for Motivationspædagogik (uddybes i afsnit 2.4.2).

**Figur 2-3: Evalueringens datakilder og undersøgelsesspørgsmål**



### 2.4.1 Effektanalyse

Analysen af indsatsens effekt på fastholdelsen af grundforløbs elever bygger på et **kvasi-eksperimentelt evalueringdesign**. Denne type design er kendetegnet ved, at der etableres en sammenligningsgruppe af individer, som ikke har modtaget indsatsen, efter indsatsen er påbegyndt. For hvert individ i indsatsgruppen udpeges en såkaldt "tvilling" fra sammenligningsgruppen, der har de samme elevkarakteristika. 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<sup>8</sup>. Den ikke-tilfældige udvælgelse af indsatskoler betyder, at der sandsynligvis vil være visse forskelle på både elev-, indgangs- og skoleniveau, som kan tænkes at påvirke sandsynligheden for frafald. I effektanalysen benyttes et omfattende datagrundlag, der dækker alle elever på alle erhvervsskoler i år 2012, 2013, 2014 og 2015<sup>9</sup>, 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 ti deltagende implementeringsskoler, som har implementeret indsatsen. For hvert grundforløbshold, som på daværende tidspunkt havde modtaget indsatsen, har skolens tovholder afgivet oplysninger om flere forhold, som er anvendt til at beregne et såkaldt dosismål. Dosismålet angiver styrken af den påvirkning, som eleverne er udsat for. Kun elever, som har modtaget undervisning af lærere, der har deltaget i kompetenceudviklingen fra begyndelsen af deres grundforløb, og fra mindst halvdelen af deres undervisere, indgår i indsatsgruppen, se uddybning i boksen nedenfor.

<sup>8</sup> Udvalget af skoler er sket efter to modeller. Både modelskoler og implementeringsskoler er udvalgt på grund af udfordringer i relation til fastholdelse, men graden af frivillighed i relation til deltagelse har været forskellig. I forhold til implementeringsskolerne har modellen været, at skolerne på linje med en række andre skoler har fået tilbud om at deltage. Det har været op til den enkelte skole at afgøre, om den ville deltage eller ej. Modelskolerne er blevet udvalgt af FastholdelsesTaskforcen, og der har været en tæt dialog mellem taskforce og skoler om deltagelse.

<sup>9</sup> For 2012 har vi dog kun data om de elever, som startede på grundforløbet tidligst i august.

### Boks 2-4: Om 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 implementeringen af indsatsen. Dette betyder, at nogle hold ved opstart på grundforløbet vil modtage undervisning fra undervisere, som kort tid forinden påbegyndte kompetenceudvikling, mens andre hold vil modtage undervisning fra undervisere, som er længere i forløbet eller har afsluttet det. Det andet forhold betyder, at dele af evalueringen 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 opstart på grundforløbet. (Dette løser desuden det analytiske problem, at nogle elever skifter grundforløb undervejs – den startdato der anvendes, er startdato på det hold, som modtager indsatsen). Dosismålet skelner mellem elever, hvis undervisere har påbegyndt kompetenceudvikling 0-3 mdr. og mere end 3 mdr. før elevens opstart på grundforløbet.

Den vertikale dimension af dosis (andel af holdets undervisere som deltager i kompetenceudvikling) inddrages for at sikre et mindstemål af påvirkning. 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 (udbydes i kapitel 3).

Hovedparten af de elever, som indgår i henholdsvis indsatsgruppen og sammenligningsgruppen, påbegyndte deres grundforløb senest august 2015. 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)<sup>10</sup>. Det er derimod ikke muligt at undersøge, om indsatsen reducerer frafaldet hele vejen igennem grundforløbet og dermed medvirker til at øge gennemførelsesfrekvensen for de elever, som er startet efter august 2015. 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 januar 2016. På baggrund af analysens datagrundlag er det altså ikke muligt at følge en mindre del af eleverne til den planlagte afslutning af deres grundforløb.

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

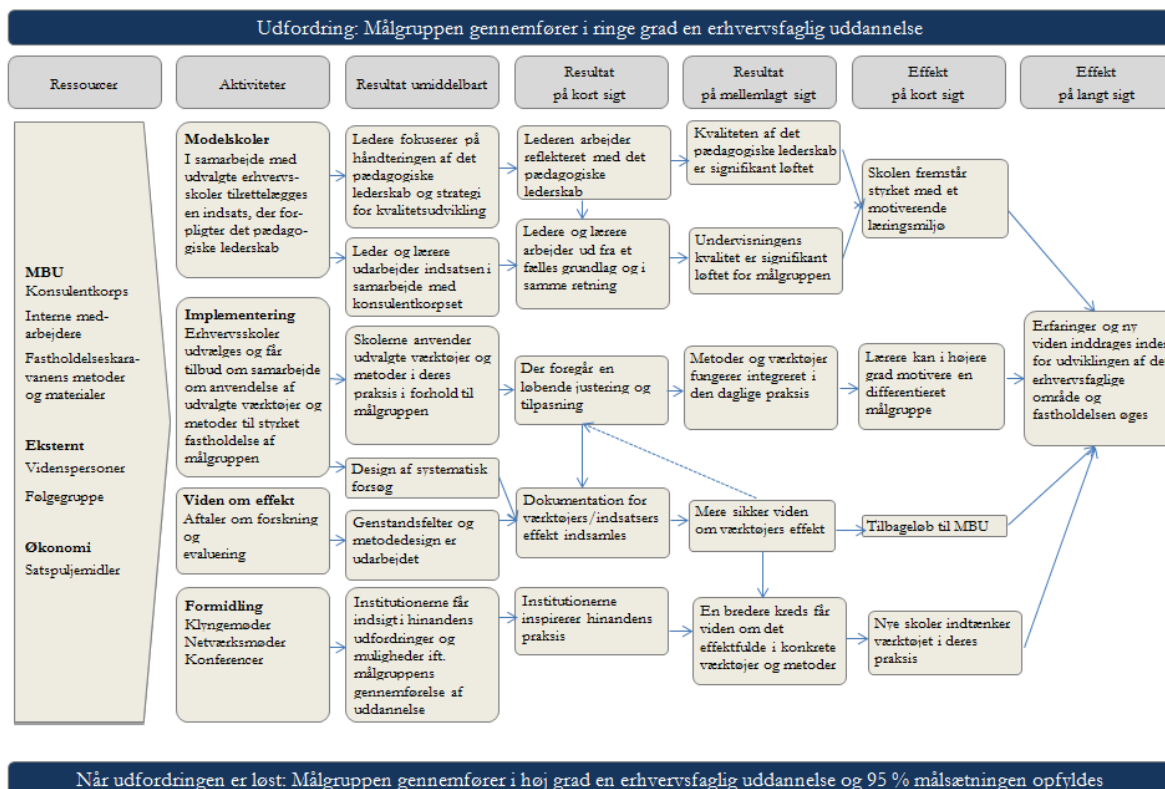
#### 2.4.2 Virkningsevaluering

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

Dette forudsætter en forandringsteori, som klarlægger de tilsigtede effekter og de mest centrale hypoteser om sammenhængen mellem kompetenceudviklingens form og indhold og de tilsigtede effekter på erhvervsskolerne. Virkningsevalueringen tager afsæt i den generelle forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen.

<sup>10</sup> Se Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne – Analyse af erhvervsskolernes handlingsplaner 2009*.

Figur 2-4: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforce



Forandringsteorien danner desuden grundlag for en videre operationalisering af forandringsteoriens resultatmål, der blandt andet specificeres i forandringsteorien for Motivationspædagogik (jf. afsnit 2.3 ovenfor). Det skal bemærkes, at der i denne evaluering udelukkende er fokus på de dele af forandringsteorien, der har relevans for implementeringsskolerne<sup>11</sup>.

Som en integreret del af virkningsevalueringen foretager evaluatoren en systematisk kvalificering og afprøvning af hypoteser om, hvordan individuelle, uddannelsesmæssige og organisatoriske forhold influerer på realiseringen (og omfanget) af effekten. På den måde anvendes forandringsteorien ikke blot som en *fælles forståelsesramme* for evalueringen, men *strukturerer også* evalueringen, idet hypoteserne danner udgangspunkt for udvikling af struktur for observationskemaer og interviewguides. Hypoteserne kvalificeres og nuanceres med afsæt i det arbejde, der ligger til grund for udformningen af konceptet for FastholdelsesTaskforcen.

**Datakilder**

Der er som led i virkningsevalueringen – via casebesøg og selvevaluering – indsamlet forskellige typer af data, der har genereret viden om et eller flere forhold relateret til forberedelse, gennemførelse og implementering af værktøjet.

*Casestudier*

Fire af Rambøll tilfældigt udvalgte skoler har deltaget i casestudierne. I løbet af casebesøgene, der er gennemført over to dage, er der gennemført fokusgruppeinterviews med pædagogiske ledere, undervisere og elever, observews<sup>12</sup> i undervisningen og i nogle tilfælde enkeltinterview med den underskrivende leder. Fokusgruppeinterviewene med ledere og undervisere er anvendt for 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 observews i undervisningen giver primært viden om, hvor-

<sup>11</sup> Forandringsteorien er vedlagt som bilag i et mere læsevenligt format.

<sup>12</sup> Observew er observation af undervisningssituationen og korte, situationelle interview med elever og undervisere.

vidt 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 (implementeringskoler 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 programfidelitet<sup>13</sup>. Det er i sin egenskab af summativt dataindsamlingsværktøj, at selvevalueringen indgår i evalueringen.

## **2.5 Læsevejledning**

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

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

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

**Kapitel 5** indeholder evalueringens konklusioner samt en perspektivering.

---

<sup>13</sup> 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.

### 3. ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES FASTHOLDELSE

Dette kapitel indeholder analysen af indsatsens effekt på elevernes fastholdelse. Analysen er opdelt i fem afsnit.

Kapitlets indledende afsnit indeholder en afgrænsning af formålet og en definition af det centrale effektmål. Herefter følger i afsnit 3.2 og 3.3 en beskrivelse af henholdsvis fremgangsmåde og de metodiske overvejelser, der knytter sig til analysen.

I afsnit 3.4 præsenteres resultaterne af effektanalysen. Der gøres først rede for resultaterne af den samlede analyse, hvorefter udviklingen over tid og effekterne på tværs af subgrupper analyseres. Resultaternes sammenfattes i kapitlets sidste afsnit.

#### 3.1 Formålet med effektanalysen

Formålet med effektanalysen er at undersøge, om FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats på implementeringsskolerne har en statistisk signifikant og positiv effekt på fastholdelsen af elever, som modtager indsatsen. Den definition af frafald, der 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, da afbrydelsesårsagen registreres pr. elev og ikke pr. forløb. Det betyder, at hvis en elev først afbryder ét forløb for i stedet at begynde 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 til 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 2015.

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

I nærværende værktøjsspecifikke evaluering undersøges alene effekten af den motivationspædagogiske indsats.

#### 3.2 Fremgangsmåde

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

Når man ønsker at undersøge, hvorvidt en given indsats har effekt, er det nødvendigt at bestemme "den kontrafaktiske situation". Det vil sige, at det skal estimeres, hvilken risiko eleverne i indsatsgruppen *ville* have haft for frafald, hvis de *ikke* havde modtaget FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats. I en situation som denne, hvor skolerne i indsatsgruppen ikke er tilfældigt udvalgt, men hvor deltagelsen er frivillig, og det dermed ikke er muligt at etablere en sammenligningsgruppe før påbegyndelse af indsatsen, kan det ikke udelukkes, at det er skoler med særlige karakteristika, der deltager i indsatsen. Dette kan eksempelvis være skoler med meget motiverede og strategisk tænkende ledelser.

I sådanne tilfælde kan der anvendes forskellige statistiske udvælgelses- og estimeringsmetoder til at opstille et design med nogle af de samme egenskaber som et lodtrækningsforsøg. To forhold er her afgørende: *For det første* skal det sikres, at de elever, der sammenlignes, er sammenlignelige i forhold til baggrundsvariable. Og *for det andet* skal det sikres, at de skoler, der sammenlignes, reelt er sammenlignelige.

Som det fremgik af midtvejsevalueringen<sup>14</sup>, viser forskningen om frafald og årsager hertil, at frafald er et yderst komplekst fænomen<sup>15</sup>. Dette skyldes, at 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. Det er derfor vigtigt, at der indrages en række forskellige elev- og skolespecifikke faktorer for at etablere sammenligningsgrupperne og som kontrolvariable i regressionsanalysen. De valgte faktorer er de samme som i midtvejsevalueringen og hviler på eksisterende viden på området, men afhænger også af, at der findes tilgængelige data. Eksempelvis foreligger der ikke kvantitative data om erhvervsskoleelevers indstilling til uddannelse og arbejde, deres mentale og fysiske sundhed eller om kvaliteten af det sociale miljø og undervisningsmiljøet på de enkelte erhvervsskoler, hvorfor effektanalysens resultater vil blive præsenteret med disse forbehold for "huller" i data in mente. I bilag 1 findes en komplet oversigt over de medtagne kontrolvariable.

Der er anvendt tre forskellige tilgange (modeller) til at estimere effekten. Dette skyldes, at der ikke findes en model, som samlet kan håndtere alle de udfordringer, der er for 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. Anvendelsen af de forskellige sammenligningsgrupper, som fremgår af tabellen nedenfor, er et forsøg på at fastholde henholdsvis tidsbetingede omverdensfaktorer og indgangs- og skolespecifikke faktorer med mulig betydning for frafald, men som der ikke findes data om.

**Tabel 3-1: Indsatsgruppe og sammenligningsgrupper**

	Indsatsperiode (2014-2015)	Før indsatsperioden (2012-2013)
<b>Deltagende skoler</b>	1a: Elever på deltagende hold 1b: Elever på ikke-deltagende hold	2a: Elever på indgange/hovedområder som deltager i indsatsen i 2014-2015 2b: Elever på indgange/hovedområder som ikke deltager i 2014-2015
<b>Ikke-deltagende skoler</b>	3: Elever på ikke-deltagende skoler	4: Elever på ikke-deltagende skoler

Gruppe 1a består af elever på grundforløbshold, som modtager indsatsen i hhv. 2014 og 2015 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 Fastholdelses-Taskforcens kompetenceudvikling. Det kan dog ikke udelukkes, at der er sket en "afsmitning" på

<sup>14</sup> Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2015): Evaluering af FastholdelsesTaskforce. Midtvejsevaluering.

<sup>15</sup> Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2014): Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutioner. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?

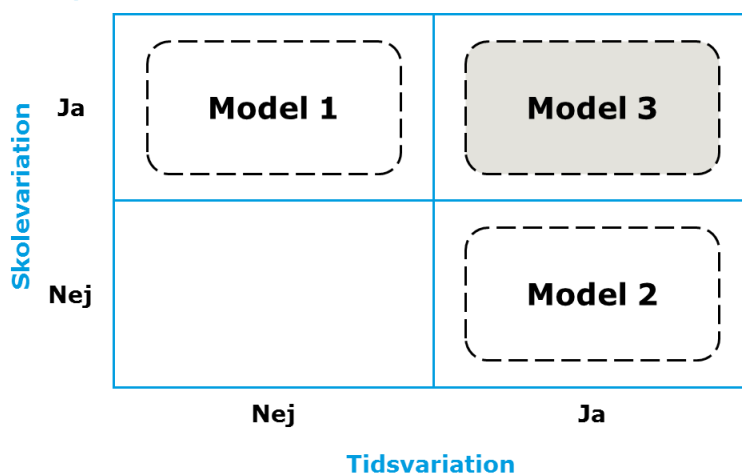
holdets undervisere og dermed på eleverne. Eksempelvis kan det tænkes, at undervisere på skoler med en god kultur for videndeling – formel såvel som uformel – lader sig inspirere af deres kolleger, som deltager i kompetenceudvikling og afprøver et eller flere elementer af det pædagogiske værktøj i deres egen undervisning. Derfor ekskluderes gruppe 1b fra analysen.

De øvrige fire grupper betegnes "sammenligningsgrupper" og anvendes på forskellig vis i analysen (uddybes nedenfor). Grupperne 2a og 2b udgøres begge af elever, som gik på de deltagende skoler før indsatsens påbegyndelse. 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 består af elever på indgange, som heller ikke efter elevernes afslutning af grundforløbet deltog i indsatsen. Inddragelsen af gruppe 2a er et forsøg på at fastholde indgangsspecifikke faktorer som fx underviserkompetencer. Gruppe 2b inddrages for at give oplysninger om skolespecifikke forhold for de deltagende skoler. Endelig består gruppe 3 og 4 af elever på skoler, som i hhv. 2014 og 2015 ikke deltog i indsatsen. Eleverne i gruppe 3 startede på grundforløbet i 2014 eller 2015, mens elever i gruppe 4 startede på grundforløbet i 2012 eller 2013. Gruppe 4 inddrages i analysen for at kontrollere for den generelle udvikling i frafaldet, der er sket fra før indsatsens påbegyndelse til efter indsatsens påbegyndelse.

De forskellige sammenligningsgrupper anvendes i tre forskellige regressionsmodeller:

- **Model 1** sammenligner frafaldet på tværs af skoler i hhv. 2014 og 2015 (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).

Figur 3-1: Effektanalysens tre modeller



Den overordnede fremgangsmåde og 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.

### 3.2.1 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.

Model 1 sammenligner elever, som går på forskellige skoler på samme tid. For at kontrollere for forskelle mellem disse skoler og imødegå et eventuelt selektionsbias inddrages en variabel for



indgangens frafald i det forudgående år som kontrolvariabel i analysen<sup>16</sup>. 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 elever. Selv om der tages højde for skolens generelle fastholdelsesevne, er det dog ikke muligt at fange al variation inden for samme skole, og der kan stadig være forskelle mellem de skoler, der sammenlignes<sup>17</sup>.

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 skævvrider resultatet.

### 3.2.2 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 startede deres grundforløb på samme skole og hovedområde 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, og 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 hovedområde er, at skole- og hovedområdespecifikke forhold til en vis grad holdes fast. Eksempler på forhold med betydning for frafaldet er skolens øvrige tiltag for at øge fastholdelsen (givet der er tale om de samme tiltag før og under samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen), kvaliteten af det pædagogiske lederskab og underviserstabens kompetencer. En svaghed ved modellen er omvendt, at tidsbetingede omverdensfaktorer (praktikpladssituationen, arbejdstidsregler m.m.) kan skævvride resultatet, fordi grundforløbselever fra forskellige år sammenlignes. Denne metode har særligt begrænsninger for indsats elever i 2015, som er påbegyndt uddannelsen, efter EUD-reformen trådte i kraft. For disse elever vil effekten af indsatsen og erhvervsuddannelsesreformen være sammenblandet. Dette problem imødegås delvist ved at anvende variationen i påbegyndelsesår for indsatsen.

### 3.2.3 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 og 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 skole (som model 2). Som i model 2 inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionsanalysen frem for gennem propensity score matching. Der tages højde for skolespecifikke forhold ved at kontrollere for skole<sup>18</sup> samt skole-hovedområdet generelle fastholdelsesevne som i model 1.

Model 3 kan betragtes som en kombination af de to forudgående modeller, idet den både kontrollerer for den tidskonstante, skolespecifikke effekt på frafald og udnytter variationen mellem deltagende og ikke-deltagende skoler. Indsatseffekten defineres som forskellen mellem elever på deltagende skoler og elever på ikke-deltagende skoler, hvad angår ændring i skolens betingede frafaldsrisiko fra 2013 til 2014/2015.

<sup>16</sup> Når der alene sammenlignes på tværs af skoler, vurderer vi det mindre meningsfyldt at kontrollere for skole, som det gøres i de øvrige modeller. I stedet kontrolleres der for indgang.

<sup>17</sup> Foruden et skoleseleksionsbias kan der være et lærerseleksionsbias forstået på den måde, at det kan være en særlig gruppe af lærere, der deltager i kompetenceudviklingen. Problemet forventes dog at være mindre, da det typisk er hele lærerteams eller alle lærere fra samme afdeling, der deltager i indsatsen. Herved reduceres graden af frivillighed. Da der ikke er tilgængeligt data på lærerniveau, er det ikke muligt at tage højde for problemstillingen i de statistiske effektanalyser. Dette er i stedet et opmærksomhedspunkt i den kvalitative virkningsevaluering.

<sup>18</sup> Statistisk gøres dette ved at inddrage dummyvariable for hver skole. Hermed menes, at der for hver skole inddrages en variabel, der angiver, om eleven går på denne skole eller ej.

Modellens primære styrke er den store sammenligningsgruppe, som betyder, at den variation, der er i data, udnyttes til fulde. Desuden tager modellen både højde for tidsbetingede omverdensforhold ved at sammenligne på tværs af skoler og for skole- og indgangsspecifikke faktorer ved at sammenligne inden for samme skoler bagud i tid. Dog er modellen følsom over for eventuelle ændringer i omverdensforhold, som påvirker deltagende skoler og ikke-deltagende skoler forskelligt. Konkrete eksempler på sådanne omverdensforhold kan være ændringer af regionale beskæftigelsesmuligheder eller andre frafaldsreducerende tiltag, som er igangsat på flere skoler. Alt i alt vurderes model 3 dog at være den mest pålidelige model.

Tabellen nedenfor viser, hvor mange elever der er i hver indsats- og sammenligningsgruppe fordelt på de tre hovedområder, som indgår i analysen<sup>19</sup>. Det ses, at der er tale om forholdsvis store populationer, hvilket betyder, at vi har et fornuftigt datamæssigt grundlag til at foretage vores analyser. Dog skal man være opmærksom på, at populationen for "Fødevarer, jordbrug og oplevelser" er markant mindre end de øvrige. I bilag 1 beskrives det nærmere, hvordan hovedområde er defineret, og det uddybes, hvordan frafald og elevgrundlag varierer på tværs af hovedområder.

**Table 3-2: Antal elever i indsatsgruppe og sammenligningsgrupper opdelt på hovedområde, 2012-2015**

Hovedområde	1a	2a	2b	3	4
Omsorg, sundhed og pædagogik	612	2758	791	11.933	8.035
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	199	2.002	1.092	16.662	13.761
Teknologi, byggeri og transport	910	8.649	1.584	46.415	36.837
Total	1.721	13.409	3.467	75.010	58.633

### 3.3 Metodiske overvejelser om erhvervsuddannelsesreform

#### 3.3.1 Grundforløbsstruktur

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

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

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

#### 3.3.2 Hovedindgange

EUD-reformen i 2015 betyder endvidere, at strukturen på erhvervsuddannelserne forenkles. Dette skal medvirke til at gøre valget af en erhvervsuddannelse mere enkelt og overskueligt. Således er de tidligere erhvervsfaglige fælles indgange gældende fra august 2015 nedlagt og erstattet med følgende fire hovedområder:

- Omsorg, sundhed og pædagogik

<sup>19</sup> Der er ingen implementeringsskoler, som deltager med det fjerde hovedområde "Kontor, handel og forretningsservice", hvorfor det er udeladt helt fra analysen.

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

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

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

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

### 3.3.3 Optagelseskrav

Det ændrede optagelseskrav, der indebærer, at elever, der optages på en erhvervsuddannelse, skal have karakteren 02 eller derover i dansk og matematik, ændrer elevgrundlaget på grundforløbene. Optagelseskravet kan forventes at betyde, at en del af de elever, der tidligere havde den største risiko for frafald, ikke optages. FastholdelsesTaskforcen har til formål at styrke fastholdelsen på erhvervsuddannelserne. Det gælder særligt for gruppen af socialt udsatte unge med udfordringer, unge fra uddannelsesfremmede hjem og etniske minoritetsunge. Det vurderes, at de ændrede optagelseskrav vil mindske optaget af unge i målgruppen for FastholdelsesTaskforcen og medvirke til, at den elevgruppe, der fremover optages, er forskellig fra den elevgruppe, der blev optaget før reformen.

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

## 3.4 Resultater

I dette afsnit præsenteres resultaterne af de tre regressionsanalyser, som er anvendt til at undersøge, hvorvidt der kan spores en effekt af FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats 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.

### 3.4.1 Resultater for den samlede effekt

De tre modellens effektestimater fremgår af tabellen nedenfor. De estimerede effekter er opgjort som odds-ratio-værdier. Odds-rationer 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 eller fastholdelse.

En odds-ratio mindre end 1 betyder, at elever i indsatsgruppen alt andet lige har mindre sandsynlighed for frafald end elever i sammenligningsgruppen. En odds-ratio 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 odds-ratio mindre end 1 en positiv effekt af FastholdelsesTaskforcens indsats og en signifikant odds-ratio større end 1 en negativ effekt af FastholdelsesTaskforcens indsats. Effekten på det samlede frafald såvel som effekten på frafald uden omvalg er estimeret. Estimerede odds-ratioer for samtlige baggrundsvARIABLE fremgår af bilaget.

**Tabel 3-3: Effektestimater**

	Samlet frafald		Frafald uden omvalg	
	Estimeret effekt (odds-ratio)	p-værdi	Estimeret effekt (odds-ratio)	p-værdi
<b>Model 1</b>	0,760***	(0,00)	0,771***	(0,01)
<b>Model 2</b>	0,673***	(0,11)	0,724**	(0,25)
<b>Model 3</b>	0,728***	(0,00)	0,805**	(0,02)

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

Som det fremgår af tabellen, finder model 1 og model 3, at den enkelte elevs sandsynlighed for frafald (når der ikke skelnes mellem frafald med og uden omvalg) er signifikant mindre på de deltagende hold, end på de hold der ikke deltager i FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats. Estimatet i model 2 er konsistent med de øvrige estimater i den forstand, at det har samme retning og nogenlunde samme størrelse, men er lige nøjagtig ikke sikker nok til at være signifikant. Den begrænsede signifikans for model 2 kan muligvis forklares af utilstrækkelig kontrol for påvirkningen af EUD-reformen og manglende variation i forhold til implementeringsåret på indsatskolerne. Resultaterne af sandsynlighedsmodellerne for frafald uden omvalg tegner omtrent samme billede.

Samlet kan resultaterne ses som en væsentlig indikation på, at indsatsen har en positiv effekt med hensyn til at reducere frafaldsrisikoen. Dette skyldes, at estimaterne er konsistente på tværs af alle tre modeller og signifikante på tværs model 1 og 3 (og tilnærmelsesvis signifikant i model 2 i forhold til samlet frafald). Størrelsen af den estimerede effekt er endvidere betydelig. Således peger analysen på, at frafaldet blandt eleverne i sammenligningsgruppen er omkring 32-37 pct. større end frafaldet for i indsats eleverne.

#### 3.4.2 Udviklingen i effekten over tid

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

Analysen finder imidlertid ikke dokumentation for, at der er forskel mellem effektstørrelsen i 2014 og 2015. Estimaterne antyder, at effekten er større i 2014 end 2015, men ingen af estimaterne er signifikante.

Når analysen foretages på tværs af de enkelte semestre (halvår), findes der enkelte signifikante forskelle, men de viser ikke noget entydigt billede. Model 1 finder, at effekten på det samlede frafald er større i første halvår 2015 sammenlignet med første halvår i 2014. Effekten er dog kun signifikant på et 10 pct.-niveau, og det samme resultat findes ikke i analysen med frafald uden omvalg. Model 2 indikerer omvendt, at effekten på både det samlede frafald og frafald uden om-

valg er mindre i andet halvår 2015 sammenlignet med første halvår 2014. Model 2 er dog særlig uegnet til at test udviklingen over tid, da den tilskriver hele ændringen over tid til indsatsen, så selv om modellen er signifikant på et 1 pct.-niveau, anser vi ikke disse estimater for at være troværdige.

Samlet set er der således ikke noget, der tyder på, at effekten ændrer sig over tid.

### 3.4.3 Effekter på samlet frafald på tværs af subgrupper

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

Indsatskarakteristika:

- Implementeringstid (tid fra første seminar til elevens uddannelsesstart).

Skolekarakteristika:

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

Elevkarakteristika:

- Gennemsnitskarakterer fra grundskolens afgangsprøver i dansk og matematik
- Forældres arbejdsmarkedstilknøytning (både mor og far)
- Forældres højeste fuldførte uddannelse (både mor og far)
- Forældres samlede indkomst.

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

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

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

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

	Model 1	Model 2	Model 3
<b>Implementeringstid over vs. under 3 mdr.</b>	Mindre effekt når implementeringstiden er over 3 måneder	Ingen forskel	Ingen forskel
<b>Monofaglig vs. flerfaglig</b>	Der er større effekt på flerfaglige skoler	Ingen forskel	Der er større effekt på flerfaglige skoler
<b>Skolestørrelse (binær)</b>	Der er større effekt på store skoler	Der er større effekt på store skoler	Der er større effekt på store skoler
<b>Skolestørrelse (lineær)</b>	Der er større effekt på store skoler	Der er større effekt på store skoler	Der er større effekt på store skoler
<b>Grundskolekarakterer (binær)</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Der er større effekt for elever med karaktergennemsnit på under 02
<b>Grundskolekarakterer (lineær)</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
<b>Far indgår i vs. far uden for arbejdsstyrken</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
<b>Mor indgår i vs. mor uden for arbejdsstyrken</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
<b>Far uden uddannelse vs. far med uddannelse</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel
<b>Mor uden uddannelse vs. mor med uddannelse</b>	Ingen forskel	Større effekt for elever hvis mor ikke har en uddannelse	Ingen forskel
<b>Familieindkomst</b>	Ingen forskel	Ingen forskel	Ingen forskel

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

Tabellen viser, at elever på store implementeringsskoler ifølge alle tre modeller oplever en større effekt af FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats, og det samme gør elever på flerfaglige skoler ifølge model 1 og model 3. Model 2 finder dog ikke en tilsvarende effekt i relation til de flerfaglige skoler. Samlet indikerer analyserne dog, at effekten er størst på store og flerfaglige skoler.

Analysen finder omvendt ingen *gennemgående* forskelle i effekt afhængig af implementeringstiden og elevgruppens karakteristika, hvorfor man skal være forsigtig med at udlede konklusioner på den baggrund. I model 1 ses en mindre effekt, når implementeringstiden er over tre måneder, i model 2 kan der identificeres en større effekt på elever, hvis mor ikke har en uddannelse, og i model 3 er effekten større for elever med et karakterniveau fra grundskolen på under 02. Analysen indikerer i relation til sidstnævnte, at der kan være tale om forskelle i effekt afhængig af elevernes faglige niveau fra folkeskolen, idet estimaterne, som det fremgår af bilaget, er konsistente på tværs af de tre modeller, og idet model 3 vurderes at være den mest pålidelige. Det samme gør sig ikke gældende for de to øvrige fund.

### 3.5 Sammenfatning

Effektanalysen i dette afsnit finder betydelige indikationer på, at FastholdelsesTaskforcens motivationspædagogiske indsats har nedbragt frafaldet blandt eleverne på implementeringsskolerne. Vi kan være forholdsvis sikre på denne konklusion, da vi har med et fornuftigt datagrundlag at

gøre, estimerne er signifikante i model 1 og model 3, og estimerne på tværs af de forskellige statistiske modeller og frafaldsmål har samme retning og størrelse.

På trods af at elevgrundlaget, jf. afsnit 3.3.3, kan forventes at se anderledes ud i 2. halvår 2015, finder analysen ikke tegn på, at den positive effekt af den motivationspædagogiske indsats ændres for elever, der er startet i 2. halvår 2015, dvs. efter indførelsen af erhvervsuddannelsesreformen. Resultatet skal dog tolkes med en vis varsomhed, idet der fortsat er en vis usikkerhed, som følge af at det ikke har været muligt at følge alle disse elever i seks måneder efter opstart.

At effekten er den samme for elever, der er startet efter erhvervsuddannelsesreformen, stemmer overens med de resultater, som viser, at der ikke kan identificeres gennemgående forskelle i effekt på tværs af elever med forskellige grundskolekarakterer og forskellige socioøkonomiske profiler. Når effekten på frafaldet hos indsatsens primære målgruppe og frafaldet hos øvrige elever er forholdsvis ens, er der ikke grund til at forvente, at indsatsens effekt vil ændres markant, som følge af at erhvervsskolernes elevgrundlag ser anderledes ud efter reformen.

Endelig indikerer effektanalysen, at effekten af den motivationspædagogiske indsats er større på store og flerfaglige skoler. Dette kan muligvis forklares ved, at den organisatoriske kapacitet ofte er større på store og flerfaglige skoler. En større organisatorisk kapacitet kan i højere grad gøre det muligt at prioritere ressourcer til tovholderrollen, forankring af kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik i praksis og videndeling blandt underviserne.



## 4. VIRKNINGSFULDE FASTHOLDELSSEFAKTORER

I dette kapitel præsenteres resultaterne af virkningsevalueringen. Der er i kapitlet fokus på at afdække, hvilke faktorer der kan bidrage til at forklare de positive fastholdelseseffekter på de ti implementeringsskoler, der har samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om implementering af det pædagogiske værktøj Motivationspædagogik. Virkningsevalueringen vil systematisk søge at afdække, om de positive fastholdelseseffekter, der er identificeret i effektanalysen, afspejler de årsag-virknings-sammenhænge, som er forudsat i forandringsteorien om Motivationspædagogik, eller om effekterne skal tilskrives andre forhold.

Kapitlet indledes i afsnit 4.1 med en række specifikke metodiske overvejelser, der dels knytter sig til operationaliseringen af forandringsteorien, dels præciserer, hvordan transferforskningens indsigter omsættes til specifikke hypoteser om, hvordan individuelle, uddannelsesmæssige og organisatoriske faktorer påvirker implementeringen.

Afsnit 4.2 indeholder virkningsevalueringens analyse af, hvordan faktorer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet bidrager til at forklare de fundne fastholdelseseffekter. Som en integreret del af virkningsevalueringen vil evaluator systematisk kvalificere og afprøve hypoteser om, hvordan individuelle, uddannelsesmæssige og organisatoriske forhold influerer på de fundne effekter.

Kapitlet afsluttes i afsnit 4.3 med en sammenfattende analyse, hvor der foretages en samlet vurdering af, hvorvidt de fundne effekter kan tilskrives de aktiviteter, skolerne har gennemført som led i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen. Som et led i denne del af analysen vil vi identificere faktorer, der har været særligt fremmende eller hæmmende for implementering og forankring, herunder mulige mangler i forandringsteorien.

### 4.1 Metodiske overvejelser

#### 4.1.1 Operationalisering af forandringsteorien

Evaluator vil som led i virkningsevalueringen integrere analysen af de overordnede resultatmål, der er indeholdt i den generelle forandringsteori, og de specifikke resultatmål og succeskriterier, der er fastsat i relation til Motivationspædagogik. De specifikke mål og succeskriterier udgør således en operationalisering af målene i den generelle forandringsteori. Dette illustreres i tabellen nedenfor.

Kernen i virkningsevalueringen er at opnå viden om sammenhængene mellem aktiviteter, resultater og effekter. Virkningsevalueringen indebærer med andre ord en realitetstest af de antagelser, der eksisterer om, hvordan, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser værktøjet og de specifikke aktiviteter virker.

**Tabel 4-1: Oversigt over mål på kort, mellemlangt og langt sigt udledt af forandringsteorier og samarbejdsaftaler**

Kilde	Outputmål	Mål på kort sigt	Mål på mellemlangt sigt	Mål på langt sigt
Den generelle forandringsteoriens generelle mål	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erhvervsskoler udvælges og får tilbud om samarbejde om anvendelse af udvalgte værktøjer og metoder til styrket fastholdelse af målgruppen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolerne anvender udvalgte værktøjer i deres praksis i forhold til målgruppen</li> <li>Der foregår en løbende justering og tilpasning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metoder og værktøjer fungerer integreret i den daglige praksis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lærerne kan i højere grad motivere en differentieret elevgruppe</li> </ul>
Værksted-specifik forandringsteori for det pædagogiske lederskab (indikatorer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skriftlig aftale om mål og proces for kompetenceudvikling</li> <li>Kompetenceudvikling af et antal undervisere</li> <li>Underviserne har indsigt i teori og metoder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Underviserne anvender relevante redskaber i undervisningen</li> <li>Underviserne har dialog med lærerne om aktiviteter og udbytte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Underviserne tilrettelægger og gennemfører undervisningen differentieret og tager højde for forskellige læringsstile</li> <li>Underviserne har en positiv og resourceorienteret tilgang til eleverne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eleverne forstår det faglige og er engagerede i læringen</li> <li>Eleverne taler positivt om undervisningen</li> <li>Eleverne udtrykker sig positivt om skolen</li> <li>Eleverne er i flow og har succes med læring</li> <li>Øget fastholdelse</li> </ul>
Succeskriterier for værktøjet (fremgår af samarbejdsaftalen)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Underviserne udtrykker sig positivt om forbedringen af deres undervisning</li> <li>Nye undervisere anvender værktøjet med supervision fra kolleger og/eller kompetenceudvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen har øget fastholdelsen hos de involverede undervisere elever med 25 pct. et halvt år efter indsatsens afslutning</li> <li>Eleverne udtrykker, at de oplever, at deres læring øges, og de får feedback fra underviserne</li> <li>Eleverne er bedømt godkendt til overgang til relevant hovedforløb</li> </ul>

Der vil være fokus på at afdække generelle mønstre og træk blandt skolerne, ligesom der gøres rede for nævneværdige afvigelser fra de generelle mønstre. Dette giver et afsæt for at sammenligne – og dermed i et vist omfang kvantificere – hvor udbredte de fundne mønstre er. Der lægges i analysen vægt på, at skolerne ikke fremhæves med navn.

#### 4.1.2 Faktorer der betinger en vellykket omsætning af viden i den pædagogiske praksis

Analysen af faktorer, der kan bidrage til at forklare de fundne resultater og effekter, tager afsæt i transferforskningens viden om faktorer, der betinger en vellykket omsætning af viden til pædagogisk praksis. Analysen har fokus på, *hvordan forskellige forhold på individniveau, uddannelsesniveau og organisatorisk niveau påvirker hhv. underviserens individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og kvaliteten af undervisningen målrettet frafaldstruede unge på erhvervsskolerne.*

Tabellen nedenfor opsummerer de generelle hypoteser, der knytter sig til faktorerne på de tre niveauer. Tabellen identificerer desuden en række specifikke faktorer, der betinger transfer af viden *før, under og efter* kompetenceudviklingen.

**Tabel 4-2: Generelle hypoteser og specifikke faktorer, der inddrages i analysen**

Betingende faktorer	Generelle hypoteser	Specifikke faktorer der inddrages i analysen
Individuelle faktorer	<p>Erhvervsskolernes undervisere er en bredt sammensat gruppe. Den enkeltes profil har betydning for både dennes udbytte af kompetenceudviklingen og for de resultater og effekter, som de kan medvirke til på egen skole.</p> <p>Forskellene i læringsudbytte kan skyldes forskelle i tidligere oparbejdede studiekompetencer, i deres erfaringer, viden, færdigheder og kompetencer fra praksis samt forskelle i deres vilkår for tilegnelse af viden (herunder tid til at studere, muligheder for en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdsforhold mv.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viden, færdigheder og erfaringer</li> <li>• Kontrol over ydre betingelser i handlekonteksten: beslutningskraft og handlekompetence</li> <li>• Evnen til målsætning og målforpligtelse</li> <li>• Professionsidentitet og værdier</li> <li>• Handleberedskab: motivation og vilje til at løse og legitimere bestemte opgaver eller opnå et bestemt mål.</li> </ul>
Faktorer knyttet til kompetenceudviklingen	<p>Viden overføres ikke direkte i en kompetenceudviklingssituation, men konstrueres gennem modtagernes egne læringsaktiviteter og anvendelse.</p> <p>Kompetenceudvikling baseret på en høj grad af deltagelse (fx øvelser, casebaseret undervisning, studiegruppearbejde, arbejdet med caseprojekter) vurderes at øge sandsynligheden for læring.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkrete læringsmål om anvendelse</li> <li>• Involverende undervisningsmetoder</li> <li>• Tid til at den lærende mestrer det lærte</li> <li>• Underviserens personlige gennemslagskraft.</li> </ul>
Organisatoriske faktorer	<p>De organisatoriske rammer for anvendelsen af de tilvejebragte kompetencer udgør en betingende faktor for, på hvilken måde kompetenceudviklingen kan bidrage til styrket kvalitet og fastholdelse. Når de enkelte skoler og skoleledere er parate til at benytte, nyttiggøre, applicere den viden og de kompetencer, som medarbejdere har opnået, øges chancen for, at viden og kompetencer omsættes til undervisning af høj kvalitet og øget fastholdelse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ledelsesopbakning og vilje til at inddrage ny viden og nye kompetencer</li> <li>• Transfermiljø: rum, plads og anerkendelse af ændret praksis</li> <li>• Organisering af arbejdssituation.</li> </ul>

De generelle hypoteser og de specifikke faktorer strukturerer således analysen af de betingende faktorer, der kan bidrage til at forklare de fundne resultater. I overensstemmelse med transferforskningen er analysen inddelt i tre faser – før, under og efter kompetenceudviklingen – da betingelserne for omsætning af viden i forbindelse med kompetenceudvikling ikke alene har at gøre med faktorer, der knytter sig til kompetenceudviklingen, men også er betinget af faktorer, der lige såvel knytter sig til forberedelse og den efterfølgende anvendelse af viden i den pædagogiske praksis.

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

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

### 4.2.1 Forberedelsen af indsatsen

FastholdelsesTaskforcen har ansvaret for at yde rådgivning om og igangsætte specifikke kompetenceudviklende indsætter, der skal give undervisere og ledere på de deltagende erhvervsskoler viden om og erfaring med at anvende konkrete pædagogiske redskaber og metoder – i dette tilfælde Motivationspædagogik. Der er med andre ord tale om en nationalt initieret indsats.

Ifølge den overordnede forandringsteori er det antagelsen, at "Erhvervsskoler udvælges og får tilbud om samarbejde om anvendelse af udvalgte værktøjer og metoder til styrket fastholdelse af målgruppen". Det er desuden antagelsen, at forberedelse og tilrettelæggelse af samarbejdet sker på rammesættende og aftalebaserede møder mellem skolens ledelse og taskforcen, der resulterer i en skriftlig aftale om mål og proces for kompetenceudviklingen.

#### **Boks 4-1: Mål for output af det indledende samarbejde mellem taskforce og skoler**

##### **Erhvervsskoler udvælges og får tilbud om samarbejde om anvendelse af udvalgte værktøjer og metoder til styrket fastholdelse af målgruppen**

- Rammesættende og aftalebaserede møder mellem skolens ledelse og FAHOT
- Skriftlig aftale om mål og proces for kompetenceudvikling.

I dette afsnit analyseres, hvordan skolerne har oplevet samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om samarbejdsaftalen. Der er fokus på at afdække, hvorvidt forberedelsen bidrager til at sikre ejerskab af mål og fremme undervisernes motivation for at deltage i de konkrete kompetenceudviklende aktiviteter.

##### *Aftale om mål og rammer i den indledende dialog med FastholdelsesTaskforce*

Tilgangen til rekrutteringen af de ti implementeringsskoler har været båret af en mulighed for frivillighed. FastholdelsesTaskforcen har via egen hjemmeside samt skriftlig og mundtlig kontakt til erhvervsskoler med elevudfordringer gjort opmærksom på muligheden for at indgå i et samarbejde om Motivationspædagogik som implementeringsskole. Skolernes ledelser har på den baggrund aktivt kunnet tilkendegive interesse for, om de ønskede at deltage i samarbejdet. Det er væsentligt, at muligheden for frivillighed fortrinsvis har været et forhold, der kan tillægges betydning i relation til de strategiske leders beslutning om deltagelse. Det er evaluators vurdering, at de deltagende undervisere ikke på samme måde har haft mulighed for individuelt at beslutte, om de ønskede at deltage. På de fire tilfældigt udvalgte implementeringsskoler, der har deltaget i virkningsevalueringen, er det ledelsen, der har besluttet, hvilken afdeling eller hvilke afdelinger der skulle deltage.

Virkningsevalueringen bekræfter som forudsat, at den rammesættende dialog varetages af FastholdelsesTaskforcen og repræsentanter for skolens strategiske ledelse eventuelt med inddragelse af den af skolen valgte tovholder. Resultatet af dialogen er for alle skolers vedkommende forankret i en skriftlig samarbejdsaftale.

På tre ud af de fire skoler, som evaluator har gennemført casebesøg på, er det vurderingen, at det er den strategiske ledelse, der af egen drift og uden nævneværdig involvering af skolens øvrige personale har besluttet, at skolen skulle deltage i samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen med fokus på Motivationspædagogik.

På den fjerde implementeringsskole har den strategiske ledelse, der har truffet beslutning om samarbejde, valgt en anden tilgang, idet ledelsen i den forberedende fase har inddraget både uddannelsesleder og undervisere i beslutningen om, hvilket pædagogisk værktøj der skulle arbejdes med. Dette har resultatet i, at underviserne tidligt i processen har fået en forståelse af fastholdelsesudfordringen og aktivt valgt, at Motivationspædagogik skal være en del af løsningen.

Det er evaluators vurdering, at processen i forbindelse med udarbejdelse af samarbejdsaftaler, herunder fastsættelsen af skolens succesmål for fastholdelse, har været relativt topstyret. Dette kommer til udtryk ved, at store dele af implementeringsskolernes samarbejdsaftaler er helt identiske. Det gælder eksempelvis afsnittet om de succesmål, der blandt andet indeholder et mål om, at skolen skal øge fastholdelsen blandt de involverede underviseres elever med 25 pct. Aftalerne

fremstår som et dokument, der formaliserer et samarbejde og sætter en overordnet retning. Skolernes første selvevalueringer viser tegn på, at skolerne tidligt i samarbejdet har en række relevante bud på, hvordan de på elev-, underviser- og skoleniveau kan følge op på underviserresultater og eleveffekter som følge af kompetenceudviklingsforløbet. En skole har som bilag til selvevalueringen udarbejdet en lokal forandringsteori. Evaluator finder imidlertid ingen eksempler på, at implementeringsskolerne med afsæt i taskforcens formel for opgørelse af styrket fastholdelse har foretaget en præcis beregning af, hvor meget skolen skal øge fastholdelsen for at realisere succesmålet om en øget fastholdelse på 25 pct. Fastsættelse af specifikke måltal opgjort pr. afdeling (og om muligt pr. hold) kunne have været en enkel og konkret måde at formidle fastholdelsesmålet for de deltagende undervisere.

#### *Intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold*

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

To skoler har i den forberedende fase på forskellig vis prioriteret den interne rammesætning. Både gennem forskellige inddragende processer, som nævnt i afsnittet ovenfor (*aftale om mål og rammer i den indledende dialog med FastholdelsesTaskforce*), 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. Underviserne på en anden skole peger på, at de har haft gode forudsætninger for forberedelsen, fordi skolerne i flere år har arbejdet med metoder og tilgange, der ligger tæt op ad indholdet i Motivationspædagogik. Det er evaluators vurdering, at dette forhåndskendskab for en gruppe undervisere vil være positivt for den enkeltes motivation for og tiltro til, at vedkommende formår at lære og omsætte det lærte efterfølgende.

#### **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."
- "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."

På de to øvrige skoler 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 påbegyndte kompetenceudviklingen uden, med meget lidt eller fejlagtig information om, hvad de skulle i gang med. En underviser anfører, at det først var på seminaret, at hun blev informeret om, at kompetenceudviklingen havde fokus på Motivationspædagogik. De interviewede undervisere oplever, at dette generelt påvirker deres egne forventninger til og motivation for kompetenceudviklingen negativt.

Ingen af underviserne på de besøgte skoler nævner i forbindelse med casebesøgene, at de i forberedelsesfasen er blevet præsenteret for eller har anvendt FastholdelsesTaskforcens materialer om Motivationspædagogik. Der er heller ingen af de besøgte skoler, der forud for kompetenceudviklingen har sat individuelle kompetence- eller læringsmål for underviserne med henblik på at sikre implementeringen af værktøjet Motivationspædagogik. Det er imidlertid evaluators vurdering, at en mere systematisk dialog mellem uddannelsesleder og undervisere om læringsmål kunne have skærpet den enkelte undervisers interesse og motivation forud for kompetenceudviklingsforløbet. I et transferperspektiv lægges der vægt på, at netop tydelig målsætning, der giver den lærende en passende udfordring, vurderes at kunne bidrage til at motivere den enkelte og

fremme omsætning af den viden, som den enkelte tilegner sig i forbindelse med kompetenceudvikling<sup>20</sup>.

- 4.2.2 Skolens oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed af kompetenceudviklingen  
 Ansvar for kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik varetages af en ekstern leverandør. Forandringsteorien for Motivationspædagogik indeholder en antagelse om, at de deltagende undervisere som et umiddelbart output opnår indsigt i teori og metoder gennem deltagelse i Motivationspædagogik.

#### Boks 4-2: Mål for output knyttet til kompetenceudvikling

- Kompetenceudvikling af et antal undervisere
- Underviserne har indsigt i teori og metoder.

I analysen vil der være fokus på at afdække skolernes deltagelse og undervisernes vurdering af kompetenceudviklingsforløbets kvalitet, relevans og anvendelighed.

#### *Deltagelse i kompetenceudviklingen*

Virkningsevalueringen viser, at størstedelen af de tilmeldte undervisere 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. En enkelt skole har oplevet et mere systematisk fravær blandt en mindre gruppe undervisere.

Det har været forudsat i samarbejdsaftalen mellem skolerne og Fastholdelsestaskforcen, at en leder fra hver skole skulle deltage i kompetenceudviklingsforløbet. Repræsentanter for skolens ledelse har på to af skolerne deltaget i kompetenceudviklingsseminarerne vedrørende Motivationspædagogik. Det er evaluators vurdering, at dette har givet ledelsen et godt fundament for at understøtte implementeringen. Det gælder både i forhold til at udvikle relevante støtteredskaber i organisationen og muligheden for at foretage observation og løbende sparre med underviserne om, hvordan de kan arbejde med at omsætte Motivationspædagogik i den pædagogiske praksis.

#### *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.

#### **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. Dog peger flere undervisere på, at det faglige niveau på seminarerne har været for lavt. Nogle få undervisere har udtrykt utilfredshed af forskellig karakter, herunder det store fokus på "bløde pædagogiske tematikker", tidspres i forhold til skolens deltagelse samt forhåndskendskab til indsatslementerne i Motivationspædagogik.

- "Niveauet var for lavt... Tingene blev skåret alt for meget ud i pap. Man følte sig lidt set ned på."
- "Jeg er blevet dygtigere til at forklare, hvorfor jeg gør de ting, jeg gør... Jeg kan godt lide, at jeg har fået teori på, hvad jeg gør."
- "Jeg tog imod det med kyshånd, for jeg er sådan forholdsvis ny underviser. Jeg var også glad for, at de kom ud og rettede og gav feedback."
- "Det var gammel vin på nye flasker."

<sup>20</sup> Det er veldokumenteret, at tydelige læringsmål er et kendetegn ved god undervisning. For den lærende kan læringsmålene bidrage til at gøre det tydeligt, hvad der skal læres. Læringsmålene skal ifølge forskningen på området løbende tilpasses den lærendes forudsætninger for læring. Se eksempelvis Hattie, J. (2013): Synlig læring for lærere.

Samlet set er det skolernes oplevelse, at vekselvirkningen mellem seminarer og træning i praksis har fungeret, og at forløbet som helhed har været relevant og anvendeligt. En del undervisere peger på, at det faglige niveau på seminarerne har været for lavt, mens der til gengæld har været en udtalt tilfredshed blandt skolerne med træning i praksis. Således peger tre ud af fire skoler i den afsluttende selvevaluering på, at observation og feedback har været en værdifuld mulighed for underviserne med støtte og sparring fra specialisterne at afprøve nye redskaber og udvikle undervisningen med afsæt i den nye viden. Adspurgt om, hvilke styrker der har været ved den måde skolen har arbejdet med at gennemføre indsatsen, anfører tre ud af fire skoler, at specialisternes supervision og efterfølgende feedback opleves som fremmede for omsætning og forankring.

Casebesøg og fokusgruppeinterview med underviserne indikerer, at undervisernes individuelle vurdering af udbyttet af kompetenceudviklingsforløbets enkeltelementer varierer betydeligt. Flere skoler peger på, at særligt skolens yngste og mindst erfarne undervisere har været meget begejstrede for værktøjet. Modsat er der på et par skoler en mindre gruppe relativt erfarne undervisere, som har udtrykt modstand mod kompetenceudviklingsforløbet. Sidstnævnte gruppe af undervisere, der hovedsageligt er optaget af undervisningens fagfaglige kvalitet, 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.

Både undervisere og tovholdere er optagede af udfordringen med at finde den fornødne tid til at deltage, forberede og efterbehandle den viden, deltagerne har opnået. En del undervisere bemærker, at større fleksibilitet fra specialisternes side i relation til gennemførelsen af supervision kunne have fremmet værdien af dette element i kompetenceudviklingen yderligere. Tilsvarende peger en mindre gruppe af deltagerne på, at udbyttet af klyngemøderne har været relativt lille. 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 mindre gruppe undervisere på tværs af skoler tilkendegivet, at elementer af den konkrete kompetenceudvikling i forvejen var kendt stof, hvorfor det oplevedes som mindre relevant og lidt spild af tid.

Overordnet er det imidlertid vurderingen, at det faglige niveau har været tilfredsstillende, og at alle skoler har opnået ny viden om metoder og redskaber, som de vurderer, er relevant og anvendelig. Samtlige implementeringsskoler, der indgår i virkningsevalueringen, peger på, at det forhold, at de har deltaget i kompetenceudviklingen som en gruppe fra samme afdeling, har fremmet udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet. Afgørende i denne sammenhæng har det været, at underviserne løbende har haft mulighed for at drøfte de nye indsigter, de har opnået, og hvordan de kan omsættes i praksis (se også nedenfor).

#### 4.2.3 Implementering i praksis

I analysen af implementeringen i praksis rettes fokus mod graden af realisering af forandringsteoriens resultatmål. Der sondres i forandringsteorien mellem resultater på kort, mellemlangt og langt sigt. Analysen nedenfor er struktureret i tre afsnit, hvor resultaterne på kort, mellemlangt og langt sigt analyseres hver for sig.

##### *Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber*

Der er på samtlige skoler mange tegn på, at skolerne konkret forsøger at tage de nye redskaber i brug.



### Boks 4-3: Mål for resultater på kort sigt

#### Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber

- Underviserne anvender relevante redskaber i undervisningen
- Underviserne har dialog med lederne om aktiviteter og udbytte.

På to af de fire implementeringsskoler, der indgår i virkningsevalueringen, har et tæt samarbejde mellem tovholdere og uddannelsesledere bidraget til en systematisk opfølgning på kompetenceudviklingen. Der har blandt andet været lagt vægt på at støtte underviserne i at udvikle nye undervisningsmaterialer, der understøtter elevernes forskellige læringsstile. Underviserne på begge skoler har oplevet, 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. Uddannelseslederne udøver en deltagende læringsledelse. Både undervisere og uddannelsesledere fremhæver de positive erfaringer, de har gjort med observation, som begge parter ser et stort potentiale i. En leder udtrykker det således: "De har det godt med, at jeg kommer ind og observerer. De kan godt lide, at jeg går op i deres arbejde." I det hele taget er der en nysgerrig, anerkendende og tillidsfuld dialog indbyrdes mellem underviserne og mellem undervisere og ledere, der sikrer videndeling. På den ene af de to skoler har en mindre gruppe "ildsjæle" af undervisere desuden udvist en høj motivation og et engagement, der er smittet af på de øvrige deltagere. Underviserne beskriver, at kompetenceudviklingsforløbet har fungeret som et idekatalog med ideer, muligheder og værktøjer, 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. Underviserne er desuden blevet støttet af både den strategiske ledelse og uddannelseslederen, der har afsat ekstraressourcer til forberedelse og prioriteret en deltagende læringsledelse.

På de to øvrige skoler har implementeringen i højere grad været overladt til underviserne. På begge skoler efterlyser underviserne et større engagement fra ledelsens side. På den ene skole giver underviserne udtryk for, at de savner anvisninger og initiativer fra ledelsen om, hvordan og hvornår de motivationspædagogiske metoder skal bringes i spil. Dette har betydet, at underviserne kun i ret begrænset omfang er lykkedes med at anvende de metoder, som de har vurderet har været lettest at omsætte i praksis.

På den anden skole er implementeringen foregået i de enkelte underviserteams, og der er stor forskel på, hvor langt de forskellige teams er nået. Det er evaluators indtryk, at enkelte undervisningsteams har haft svært ved at opnå det fornødne overblik over de mange 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 ledelsesfokusset 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 – med hensyn til, 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 betydningen af god klasserumsledelse
- Spil, konkurrencer, orienteringsløb med fagligt indhold, der gør eleverne mere aktive i undervisningen
- Positiv og anerkendende tilgang i dialogen med eleverne, herunder fokus på succesoplevelser
- QR-koder med information
- Quizzer, herunder anvendelse af Sokratis, 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*  
Resultaterne på kort sigt har på hovedparten af skolerne skabt et robust fundament for, at de motivationspædagogiske redskaber fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis.

Boksen nedenfor integrerer resultatmålet, der i den overordnede forandringsteori er sat for det mellemlange sigt, med målene fra forandringsteorien om Motivationspædagogik og skolernes samarbejdsaftaler.

#### Boks 4-5: Mål for resultater på mellemlangt sigt

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

- Underviserne tilrettelægger og gennemfører undervisningen differentieret og tager højde for forskellige læringsstile
- Underviserne har en positiv og ressourceorienteret tilgang til eleverne
- Underviserne udtrykker sig positivt om forbedringen af deres undervisning
- Nye undervisere anvender værktøjet med supervision fra kolleger og/eller kompetenceudvikling.

Samtlige skoler er bevidste om, at arbejdet med implementering af Motivationspædagogik er en proces, hvor underviserne oplever, at de fortsat er i en læringsfase.

Det er på to af skolerne vurderingen, at der er en del tegn på, at de værktøjer, som underviserne introduceres for i forbindelse med Motivationspædagogik, fungerer 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 med en differentieret undervisning, der tager højde for elevernes læringsstile. Der er fokus på at tilpasse undervisningen løbende i løbet af dagen, hvis der er tegn på, at eleverne er uopmærksomme og umotiverede.

På den tredje skole er der en del tegn på, at udvalgte undervisningsteams lykkedes med at integrere en stor del af de motivationspædagogiske redskaber i undervisningen. Denne gruppe af undervisere lægger vægt på, at de med afsæt i værktøjets indholdsmæssige elementer om positiv psykologi er blevet bedre til at italesætte elevernes succeser og vække elevernes nysgerrighed og motivation, så eleverne bliver mere aktive i undervisningen og tager større ansvar for egen læring. Underviserne peger på, at kompetenceudviklingsforløbet har betydet, at de arbejder mere målrettet med flere formidlingsformer og undervisningsmaterialer, så eleverne har mulighed for at vælge, hvad der passer til deres læringsstil.

Der er på tværs af skoler enighed blandt underviserne om, 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 planlægningsdage samt workshops med udvikling af nye materialer mv.), der igangsættes på skolerne, har således understøttet videndeling, hvilket bidrager til at fastholde motivation og fokus. Det forhold, at den enkelte underviser ikke efterlades alene med beslutningen om, hvad og hvordan den ny viden skal omsættes i praksis, vurderes at have stor betydning for, at underviserne lykkes med at integrere de nye pædagogiske redskaber. Der er således på flere af skolerne parallelt med kompetenceudviklingsforløbet udviklet en række organisatoriske støtteredskaber, der støtter den enkelte og gruppen som helhed i implementeringsarbejdet.

På en af skolerne er det evaluators vurdering, at skolen endnu kun har høstet de lavest hængende frugter, og at der fortsat er behov for et meget stærkt implementeringsfokus – ikke mindst fra ledelsens side.

Der er i relation til indfrielsen af resultatmålet om, at det pædagogiske redskab fungerer som en integreret del af praksis, desuden fokus på, hvorvidt skolerne lykkes med at udbrede kendskabet til det pædagogiske redskab i egen organisation. Det er evaluators vurdering, at tre af skolerne er nået relativt langt, når det gælder udbredelse af indsatsen til undervisere, der ikke har deltaget i kompetenceudvikling. På én skole er man nået så langt, at skolen også har fokus på udbredelse til andre skoler. Der er blandt underviserne en oplevelse af, at de har opnået nogle vigtige pædagogiske erfaringer om anvendelse af de motivationspædagogiske metoder, som de er stolte af at vise frem for andre skoler. På de to øvrige skoler er der i højere grad fokus på den skoleinterne videndeling, der dels har været drevet af nysgerrighed fra de undervisere, der ikke har deltaget i Motivationspædagogik, dels af elever, der efterspørger, at underviserne på hovedforløbet også tilbyder en undervisning, der tager højde for forskellige læringsstile.

Der er på de tre skoler et godt transferklima på underviserniveau. Der er en åbenhed og en vilighed til at dele ud af egen viden og erfaring blandt de undervisere, der har deltaget i kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik. Det forhold, at underviserne har deltaget i kompetenceudviklingen som en gruppe, fremmer et godt transferklima. Dette kommer både til udtryk ved en fælles forpligtelse til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet ved den efterfølgende anvendelse og omsætning af viden i den pædagogiske praksis. En stor del af underviserne fremhæver, at de pædagogiske samtaler er blevet mere professionelle, fordi underviserne bruger og anvender den opnåede viden i de fælles samtaler om udvikling af den pædagogiske praksis.

#### *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.

#### **Boks 4-6: Resultater på langt sigt**

##### **Underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe**

- Skolen har øget fastholdelsen hos de involverede underviseres elever med 25 pct. et halvt år efter indsatsens afslutning
- Eleverne udtrykker, at de oplever, at deres læring øges, og de får feedback fra underviserne
- Eleverne er bedømt godkendt til overgang til relevant hovedforløb
- Eleverne forstår det faglige og er engagerede i læringen
- Eleverne taler positivt om undervisningen
- Eleverne udtrykker sig positivt om skolen
- Eleverne er i flow og har succes med læring.

Evaluator vurderer på baggrund af observerviews og fokusgruppeinterviews, 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 et par af skolerne en mindre bekymring for og opmærksomhed på, hvorvidt de stille piger motiveres af indsatsen.

Der er blandt underviserne en generel opmærksomhed på, at eleverne trives, og flere skoler anfører, at de forventer, at deres arbejde med Motivationspædagogik vil afspejle sig i øget elevtrivsel, der kan aflæses i skolens trivselsmålinger. Tre ud af fire skoler foretager i den afsluttende selvevaluering en konkret vurdering af indsatsens mulige effekt på elevernes fastholdelse og overgang til hovedforløb. To skoler vurderer med afsæt i egne data, at skolens samarbejde med taskforcen om Motivationspædagogik har bidraget til at styrke fastholdelsen af elever på udvalgte grundforløbshold samt overgangsfrekvensen fra grundforløbet til hovedforløbet.

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-lærerrelationer. Eleverne er gode til at give eksempler på, hvordan underviserne varierer undervisningen, og på hvilken måde det motiverer dem. På en enkelt skole efterlyser eleverne på en af de deltagende afdelinger en højere grad af faglig undervisningsdifferentiering.

Der er evaluators vurdering, at der er tegn på, at en stor gruppe af underviserne på de besøgte implementeringsskoler i nogen eller i høj 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.

### 4.3 Sammenfattende analyse

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

#### 4.3.1 Kan effekterne tilskrives indsatsen?

Det er evaluators overordnede vurdering, at virkningsevalueringen viser tegn på, at de forventede sammenhænge mellem aktiviteter, resultater og effekter, som de er beskrevet i den overord-

#### Undervisernes udsagn om elevernes oplevelse af Motivationspædagogik

- *"Vi kan se, at eleverne godt kan lide det. Jeg troede, at jeg havde De Vises Sten for undervisning, men jeg kan jo se, at det nye virker og derfor synes jeg, at det har været spændende."*
- *"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-elevforhold, 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."*

nede forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen og forandringsteorien for Motivationspædagogik, kan genfindes på hovedparten af de implementeringsskoler, der har samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om Motivationspædagogik.

Evaluatoren finder, at de aktiviteter, der er planlagt i relation til kompetenceudviklingsforløbet, i store træk er gennemført som aftalt. Det er vurderingen, at deltagelsen i både seminarforløbene og træning i praksis har været relativt høj. Det er på den baggrund evaluatorens vurdering, at kompetenceudviklingsaktiviteterne i forbindelse med Motivationspædagogik er gennemført med en acceptabel fidelitet.

Der er mange tegn på, at de forventede output er realiseret i form af indgåede samarbejdsaftaler og opnået indsigt i teori og metoder. Det samme gælder for resultatmålene på kort sigt, hvor evalueringen viser mange tegn på, at underviserne som forventet foretager løbende justering og tilpasning, anvender relevante redskaber i undervisningen og har dialog med lederne om aktiviteter og udbytte.

Resultaterne på kort sigt har på de fleste skoler skabt et robust fundament for realisering af mål på mellemlangt og langt sigt. Der er på tre ud af fire skoler en del tegn på, at dele af gruppen af undervisere, der har deltaget i Motivationspædagogik, er lykkedes med at integrere de redskaber, der knytter sig til Motivationspædagogik i den pædagogiske praksis, og at underviserne kan motivere en differentieret elevgruppe. Der er tilsyneladende også en mindre gruppe undervisere på flere skoler, der enten har svært ved eller ikke ønsker at foretage ændringer af egen pædagogiske praksis.

Virkningsevalueringen styrker således grundlaget for at konkludere, at de fundne fastholdelseseffekter kan tilskrives skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om Motivationspædagogik.

Som led i den overordnede vurdering af indsatsens virkning har evaluatoren desuden haft fokus på at afdække, hvorfor effektanalysen – imod forventningen – ikke finder, at der er systematiske forskelle på fastholdelseeffekten for forskellige elevgrupper. Virkningsevalueringen viser, at skolernes undervisere typisk har fokus på at planlægge og gennemføre en undervisning, der udfordrer hele elevgruppen. Underviserne er optagede af at styrke fastholdelsen af de unge, der udgør målgruppen for indsatsen, men underviserne vurderer ikke, at dette sker på bekostning af andre elevgrupper. Det er evaluatorens vurdering, at denne grundlæggende tilgang til undervisningsopgaven bidrager til at forklare, hvorfor effektanalysen viser, at fastholdelseeffekterne ikke er større for eleverne i målgruppen end for den samlede elevgruppe.

#### 4.3.2 Hvilke faktorer har betydning for fastholdelseeffekten?

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

Det er ikke muligt i én figur at illustrere, hvordan de mange faktorer, der er identificeret i analysen i afsnit 4.2, tilsammen påvirker muligheden for at realisere de forventede resultater og effekter for de deltagende skoler. Nedenstående tabel opsummerer de fremmende og hæmmende faktorer, der konkret er identificeret på implementeringsskolerne. Konkret er implementeringen af Motivationspædagogik på den enkelte skole udtryk for en specifik kombination af både fremmende og hæmmende faktorer.

**Tabel 4-3: De betingende faktoreres betydning for målopfyldelsen**

	<b>Fremmende faktorer</b>	<b>Hæmmende faktorer</b>
Organisatoriske forhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>Høj grad af involvering af uddannelsesleder – og evt. undervisere – i behovsafdækning og valg af pædagogisk værktøj skaber grundlag for en målrettet formidling af indsatsens mål og indhold, hvilket øger undervisernes motivation forud for kompetenceudviklingen.</li> <li>Vedvarende ledelsesopbakning der kommer til udtryk ved, at der er afsat tid til implementering, herunder udvikling af fælles støtteredskaber, der skaber systematik i implementeringen.</li> <li>Godt transferklima skaber en forventning om, at undervisere, der har opnået ny viden, også er forpligtede til at omsætte og udbrede den i egen organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manglende ejerskab og refleksion i ledelsen i forhold til samarbejdsaftalens mål, herunder om det er realistisk for skolen at opfylde de fastsatte mål.</li> <li>Manglende intern rammesætning og formidling af indsatsen og dens mål resulterer i lav motivation blandt underviserne forud for kompetenceudviklingen.</li> <li>Svag ledelsesopbakning efterlader underviserne i en situation, hvor det i høj grad er op til den enkelte at vurdere, hvordan den ny viden omsættes i praksis.</li> <li>Udskiftninger blandt underviserne reducerer sandsynligheden for, at der skabes et skoleinternt netværk, der tager ansvar for indsatsimplementering.</li> </ul>
Faktorer i relation til kompetenceudviklingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen deltager med en gruppe af undervisere, der samtidig arbejder sammen i hverdagen.</li> <li>Høj grad af deltagelse øger sandsynlighed for, at der skabes et skoleinternt netværk, der tager ansvar for implementeringen.</li> <li>Tilfredshed med kvalitet, relevans og anvendelighed øger sandsynlighed for, at underviserne vil prioritere ressourcer til implementering af indsatsen.</li> <li>God balance mellem teori og praksisnær træning øger sandsynlighed for, at viden omsættes til varige ændringer i den pædagogiske praksis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lav grad af deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet.</li> <li>Oplevelse af manglende relevans og anvendelighed betyder, at indsatsen ikke eller kun delvist implementeres.</li> </ul>
Individuelle faktorer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Høj grad af motivation for og viden om pædagogiske udviklingsprocesser styrker den enkeltes afsæt for målopfyldelse.</li> <li>Forudgående kendskab til og erfaring med lignende pædagogiske redskaber styrker den enkelte undervisers tro på at kunne lykkes med at omsætte viden til pædagogisk praksis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En fagfaglig professionsforståelse hvor viden om pædagogiske metoder og redskaber ikke vurderes at være en forudsætning for at udøve god fagundervisning.</li> <li>En forståelse hos den enkelte af at der er tale om kendt viden, som den enkelte underviser allerede har omsat i egen praksis.</li> </ul>

Sammenfattende vurderes det på tværs af de implementeringsskoler, der har arbejdet med Motivationspædagogik, at følgende faktorer har været centrale for at fremme en ændret underviserpraksis, der øger elevernes fastholdelse:

- At ledelsen har fokus på at inddrage de involverede medarbejdere – og som minimum de uddannelsesledere, der er ansvarlige for de deltagende undervisere – i forberedelsen af kompetenceudviklingsforløbet. Inddragelsen gælder både i valg af pædagogisk værktøj og målrettet formidlingsindsats, der er afgørende for at fremme undervisernes motivation forud for kompetenceudviklingsforløbet.
- At skolen deltager med en gruppe undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima, hvilket kommer til udtryk i form af en fælles for-

pligtelse til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet og sikre efterfølgende anvendelse og omsætning af viden i den pædagogiske praksis.

- At underviserne oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant og anvendeligt, hvilket blandt andet opnås ved en god balance mellem seminarer og træning i praksis.
- At der er vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring ved synligt at italesætte indsatsens mål og sikre ressourcer til at udvikle organisatoriske støtteredskaber, således at underviserne ikke står alene med ansvaret for opfølgning.

Et forhold nævnes af alle skoler som en barriere for implementeringen: Undervisere på tværs af samtlige skoler peger på, at manglende prioritering af tid til at afprøve og omsætte viden i praksis hæmmer implementeringen, og at underviserne fuldt ud kan realisere potentialerne af de redskaber og metoder, der knytter sig til Motivationspædagogik.

Virkningsevalueringen bekræfter således i vidt omfang forandringsteoriens antagelser om sammenhængen mellem indsats og resultatmål, mens transferforskningen bidrager med en forståelse af de betingende faktorer, der udgør drivkræfter og barrierer for, at resultat- og effektmål indfries.

Evalueringen viser imidlertid, at forandringsteorien koblet med transferteoriens fokus på skoleinterne forhold på et væsentligt punkt er mangelfuld, da den udelader de skoleeksterne forhold af analysen. Nedenfor udvides analysen, idet betydningen af skoleeksterne forhold analyseres.

#### 4.3.3 Betydningen af skoleeksterne faktorer der supplerer forandringsteorien

Særligt to skoleeksterne forhold vurderes at have betydning for implementeringen og de fundne effekter. Det gælder den løbende implementeringsstøtte fra FastholdelsesTaskforcen og EUD-reformen.

##### *Den løbende implementeringsstøtte fra FastholdelsesTaskforcen*

FastholdelsesTaskforcen har gennem hele projektperioden via faste møder med skolernes strategiske ledelse, opstartsmøder på tværs af skoler og deltagelse i klyngemøder haft en løbende dialog med skolerne om underviserens udfordringer, støttebehov og eventuelle ønsker til ændringer i kompetenceudviklingsforløbet.

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

Det er evaluators vurdering, at FastholdelsesTaskforcen hermed indirekte bidrager til at realisere de fundne fastholdelseeffekter. Det er i forhold til forandringsteorien – og ikke mindst i forhold til lignende fremadrettede initiativer – væsentligt at tydeliggøre, at FastholdelsesTaskforcen ikke blot har en vigtig rammesættende rolle i forhold til indsatsens indhold i samarbejdets forberedende fase. I tråd med implementeringsforskningen har FastholdelsesTaskforcen gennem en vedvarende tilstedeværelse før, under og efter kompetenceforløbet formidlet en ambition om at støtte både undervisere og ledere i den løbende refleksion over resultater og konkrete udfordringer, samt hvilke justeringer i organisationen dette bør afføde. Virkningsevalueringen viser, at nogle skoler er kommet rigtig langt, mens andre skoler kunne have haft behov for en endnu mere målrettet og intensiv støtte før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet.



### *EUD-reformen*

Samtlige skoler nævner som led i deres selvevaluering, at EUD-reformen påvirker deres arbejde med indsatsen. I dette afsnit analyseres, på hvilken måde skolerne oplever, at reformen har påvirket implementeringskonteksten for kompetenceudviklingsforløbet for de pædagogiske ledere. Det skal i denne sammenhæng nævnes, at samtlige data, der indgår i virkningsevalueringen, er indsamlet før reformens ikrafttræden.

Skolerne har i året op til reformens ikrafttrædelse varetaget en lang række udviklingsopgaver i relation til reformen. En enkelt skole peger på, at reformen har været en understøttende faktor, når det gælder implementering af Motivationspædagogik, herunder udvikling af nye undervisningsmaterialer. På en anden skole er der en meget eksplicit dialog i gang mellem den strategiske ledelse og uddannelseslederne om, at uddannelseslederne med reformen i højere grad skal prioritere den pædagogiske ledelse tæt på underviserne. Med afsæt heri fremhæver uddannelseslederen i den afdeling, der har deltaget i Motivationspædagogik, at han forventer de kommende år at få meget mere fokus på den pædagogiske ledelse, herunder anvendelsen af observation og feedback.

Det er imidlertid vurderingen, at flere skoler oplever reformen som en hæmmende faktor, da reformforberedelserne har betydet, at der har været mindre tid og opmærksomhed i forhold til nærværende implementeringsopgave. Det er evaluators vurdering, at reformforberedelserne særligt har været en udfordring for skolernes ledere. Både undervisere og ledere peger på disse skoler på, at de med fordel kunne have prioriteret den konkrete ledelsesopgave i forhold til Motivationspædagogik højere.

## 5. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I dette afsluttende kapitel sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner fra nærværende evaluering af Motivationspædagogik som pædagogisk værktøj, som ti implementeringsskoler har arbejdet med som led i deres samarbejde med FastholdelsesTaskforcen.

Afsnit 5.1 indeholder evalueringens væsentligste konklusioner om fastholdelseseffekter og faktorer, der betinger de observerede effekter. Som supplement hertil indeholder afsnit 5.2 en perspektivering med en række anbefalinger rettet mod det nationale niveau og det operationelle institutionsniveau.

### 5.1 Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen påbegyndte i 2013 samarbejdet med ti skoler om forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløbet Motivationspædagogik rettet mod undervisere på grundforløbene. For de ti implementeringsskoler har aktiviteterne i kompetenceforløbet været ens og haft en varighed på 9-12 måneder. I alt 143 undervisere, tovholdere og ledere fra de ti skoler har været tilmeldt kompetenceudviklingen.

#### *Motivationspædagogik øger elevernes fastholdelse*

Effektanalysen viser, at der er klare indikationer af, at Motivationspædagogik styrker elevernes fastholdelse på hold, der undervises af undervisere, der har gennemført kompetenceudvikling i Motivationspædagogik. De signifikante og positive fastholdelseseffekter findes både for elever i målgruppen – unge med begrænset forældreopbakning, opvækst i socialt udsatte eller uddannelsesfremmede miljøer eller etnisk minoritetsbaggrund – og grundforløbenes øvrige elever.

Effektanalysen viser desuden, at effekten af den motivationspædagogiske indsats er større på store og flerfaglige skoler. Dette kan muligvis forklares ved, at den organisatoriske kapacitet ofte er større på store og flerfaglige skoler. En større organisatorisk kapacitet giver i højere grad mulighed for at prioritere ressourcer til tovholderrollen, forankring af kompetenceudviklingen i Motivationspædagogik i praksis og videndeling blandt underviserne.

Endelig viser effektanalysen, at fastholdelseseffekten for de elever, der påbegyndte grundforløbet efter EUD-reformens ikrafttrædelse i august 2015, ikke er større, end for elever der har gennemført grundforløbet før reformens ikrafttrædelse. Resultatet skal dog tolkes med en vis varsomhed, da datagrundlaget for elever, der påbegyndte grundforløb efter EUD-reformens ikrafttrædelse, ikke er helt sammenlignelige med data for elever, der påbegyndte grunduddannelsen før reformen.

#### *Faktorer der forklarer de fundne fastholdelseseffekter*

Virkningsevalueringen styrker grundlaget for at konkludere, at de fundne fastholdelseseffekter kan tilskrives skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om Motivationspædagogik.

Sammenfattende vurderes det på tværs af implementeringsskoler, der har arbejdet med Motivationspædagogik, at følgende faktorer har været centrale for at fremme en ændret undervisningspraksis, der øger elevernes fastholdelse:

- At ledelsen har fokus på at inddrage de involverede medarbejdere – og som minimum de uddannelsesledere, der er ansvarlige for de deltagende undervisere – i forberedelsen af kompetenceudviklingsforløbet. Inddragelsen gælder både i valg af pædagogisk værktøj og målet for formidlingsindsats, der er afgørende for at fremme undervisernes motivation forud for kompetenceudviklingsforløbet.
- At skolen deltager med en gruppe undervisere, der arbejder sammen i hverdagen. Det kollektive element fremmer et godt transferklima, hvilket kommer til udtryk i form af en fælles for-

pligtelse til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet og sikre efterfølgende anvendelse og omsætning af viden i den pædagogiske praksis.

- At underviserne oplever kompetenceudviklingsforløbet som relevant og anvendeligt, hvilket blandt andet er opnået ved en god balance mellem seminarer og træning i praksis.
- At der er vedvarende ledelsesfokus på at understøtte implementering og forankring ved synligt at italesætte indsatsens mål og sikre ressourcer til at udvikle organisatoriske støtteredskaber, således at underviserne ikke står alene med ansvaret for opfølgning.

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

Et forhold nævnes af alle skoler som en barriere for implementeringen. Undervisere på tværs af samtlige skoler peger på, at manglende prioritering af tid til at afprøve og omsætte viden i praksis hæmmer implementeringen, og at underviserne fuldt ud kan realisere potentialerne af de redskaber og metoder, der knytter sig til Motivationspædagogik.

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

## 5.2 Perspektivering

Evalueringen giver grundlag for en række anbefalinger, der har fokus på, hvordan det fremadrettede arbejde med udvikling af Motivationspædagogik og lignede pædagogiske værktøjer på erhvervsskolerne kan gribes an. Der sondres nedenfor mellem to typer af anbefalinger. For det første er der formuleret en række anbefalinger, der retter sig mod FastholdelsesTaskforcen. Det er vurderingen, at disse anbefalinger kan have relevans for taskforcen i den resterende indsatsperiode eller tilsvarende initiativer iværksat af læringskonsulenterne i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. For det andet indeholder anbefalingerne forslag til, hvordan erhvervsskolerne i al almindelighed kan arbejde med at skabe transfer og dermed styrke effekten af ressourcer anvendt til kompetenceudvikling.

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

*Anbefalinger rettet mod FastholdelsesTaskforcen og ministeriets læringskonsulenter*

- **Få klare mål.** FastholdelsesTaskforcen har lagt stor vægt på at formulere specifikke succesmål for Motivationspædagogik. Disse er forankret i samarbejdsaftalen. Evalueringen viser, at implementeringsskolerne ikke i særlig høj grad orienterer sig mod samarbejdsaftalens fastsatte mål. Eksempelvis er der ingen af de fire implementeringsskoler, der præcis opgør, i hvilken grad de har realiseret målet om en styrket fastholdelse på 25 pct. for elever, der har modtaget undervisning af undervisere, der har deltaget i Motivationspædagogik. Evaluator foreslår på den baggrund, at FastholdelsesTaskforcen støtter skolerne i at gennemføre en prioriteret målopfølgning på de mest centrale mål om fastholdelse og overgang til hovedforløbet. Dette kan også være et opmærksomhedspunkt for STUKs rådgivning af skoler om anvendelse af data i kvalitetsarbejdet.

- **Fokus på forberedelsesfasen.** Evalueringen viser, at en del undervisere påbegyndte kompetenceudviklingsforløbet uden eller med mangelfuld information om formål og indhold samt forudgående refleksion over egne læringsmål. Dette reducerer undervisernes motivation og kan påvirke udbyttet af kompetenceudviklingen negativt. Det foreslås på den baggrund, at det vil være relevant i forhold til lignende indsatser at prioritere forberedelsesfasen endnu højere. I denne sammenhæng vil det være relevant, at konsulenterne foretager en vurdering af skolens modenhed og behov for støtte.
- **Differentierede støtteindsatser før, under og efter.** Den lokale implementeringskontekst har stor betydning for, hvilken grad af støtte den enkelte skole har behov for. Det gælder både før, under og efter, at indsatsen er gennemført. Det anbefales, at de nationale konsulentressourcer prioriteres på baggrund af en behovs- og modenhedsvurdering, således at de skoler, der har størst behov, får mest støtte.

#### *Anbefalinger rettet mod skolerne*

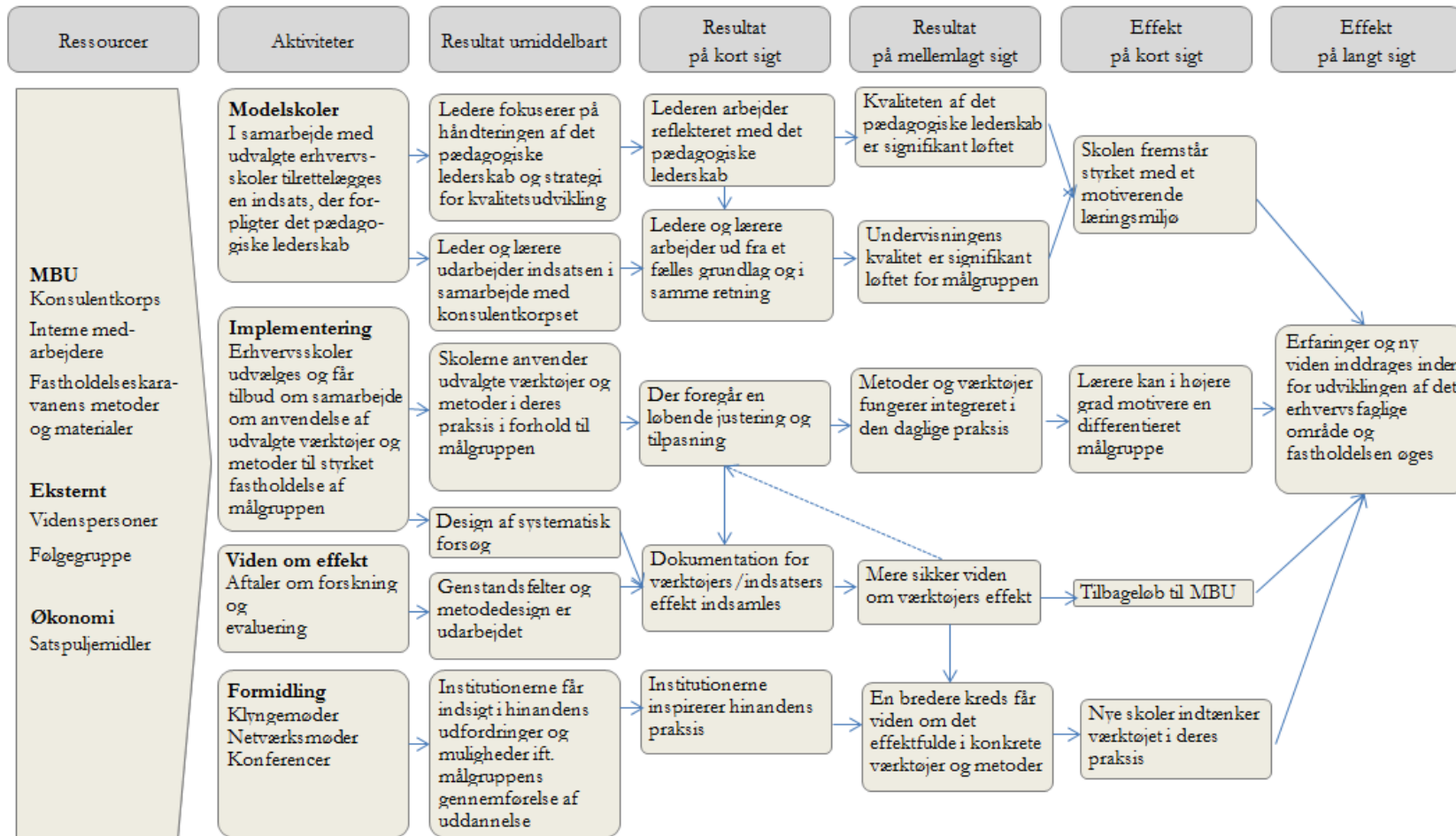
- **Inddragelse og formidling af behov.** Det er afgørende for deltagernes motivation, at den forestående indsats opleves som nødvendig og meningsfuld. Evalueringen viser, at mange skoler ikke har prioriteret inddragelsen af repræsentanter for de involverede medarbejdergrupper tilstrækkeligt. Det foreslås på denne baggrund, at skolerne i forbindelse med store kompetenceudviklingsindsatser (eller andre store forandringsprojekter) arbejder mere systematisk med inddragelse og formidling. Inddragelsen og formidling skal blandt andet sikre, at den enkelte underviser selv eller i samarbejde med nærmeste leder kan formulere egne læringsmål.
- **Vedvarende strategisk ledelsesfokus.** Evalueringen viser, at varige ændringer af undervisernes pædagogiske praksis er en langvarig proces, der forudsætter et vedvarende ledelsesfokus på implementering og forandring. Evaluator vurderer i denne sammenhæng, at ledelsen bør have et fokus vedvarende opfølgning på mål, der giver et afsæt for en løbende vurdering af, om der er behov for at foretage justeringer i forhold til indsatsen. I relation til det sidste er det væsentligt, at ledelsen sørger for, at underviserne får støtte til at omsætte ny viden i praksis og ikke selv skal finde løsninger på de udfordringer, som den enkelte møder. Organisatoriske støtteredskaber i form af eksempelvis faste mødestrukturer eller fælles koncepter for observation og feedback er væsentlige, såfremt disse også løbende er genstand for afprøvning og udvikling.
- **Udvikling og drift skal hænge sammen.** Skolerne tillægger det stor værdi, at undervisere – og i mange tilfælde også repræsentanter for ledelsen – har deltaget i kompetenceudviklingen sammen som gruppe. Det har givet et fælles sprog og nye redskaber, som gruppen løbende har mulighed for at drøfte, afprøve og udvikle i egen praksis med sparring fra specialisterne, hvilket vurderes at have afgørende betydning for, at underviserne lykkes med at omsætte og anvende det lærte. Det er imidlertid en stor planlægningsopgave at gennemføre kompetenceudvikling for en stor gruppe undervisere. Samtidig kan det påvirke undervisningen negativt, hvis en stor gruppe af skolens undervisere over en længere periode tages ud af undervisningen for at deltage i kompetenceudvikling. Det foreslås på denne baggrund, at der tænkes i forskudte forløb, således at de dele af kompetenceudviklingen, der ikke foregår på skolen, foregår i flere og mindre grupper. Såfremt kompetenceudviklingen udbydes eksternt med deltagelse af flere skoler, er det vurderingen, at dette ikke indebærer ekstraudgifter. Dette kan desuden åbne mulighed for, at den enkelte medarbejder oplever større fleksibilitet i forhold til, hvornår konkrete aktiviteter ligger. Det forhold, at kompetenceudviklingen i kraft af de forskudte forløb strækker sig over en længere periode, kan bidrage positivt til forankringen på skolen.

- **Tranfer tager tid.** Evalueringen viser, at det er en generel udfordring for skolerne at prioritere den nødvendige tid til indsatsen. Det er afgørende, at ledelsen har et vedværende fokus på indsatsen og et klart bud på, hvordan der frigøres de fornødne ressourcer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet. Ellers er der risiko for, at indsatsen i stedet blot bliver en tidsrøver, der ikke giver det forventede udbytte. Evaluator foreslår derfor, at skolens ledelse løbende vurderer, om der er afsat den fornødne tid, og om rammerne for implementeringen er hensigtsmæssige. Hvis dette ikke er tilfældet, bør ledelsen skabe klarhed herom. Dette forudsætter blandt andet, at de strategiske ledelser evner at foretage nødvendige prioriteringer og samtidig har en tålmodighed i forhold til realiseringen af de langsigtede resultater og effekter.

## **BILAG**

### **FORANDRINGSTEORIER**

## Udfordring: Målgruppen gennemfører i ringe grad en erhvervsfaglig uddannelse



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

## Forandringsteori for Motivationspædagogik

### Udfordringer/problemer:

1. Eleverne er ikke motiveret i den daglige undervisning
2. Eleverne får ikke tilstrækkeligt læringsudbytte af undervisningen
3. Underviserne har vanskeligt ved at undervise differentieret
4. Underviserne mangler redskaber til at skabe et positivt læringsmiljø
5. Skolen savner større motivation i undervisningen blandt elever og undervisere

