

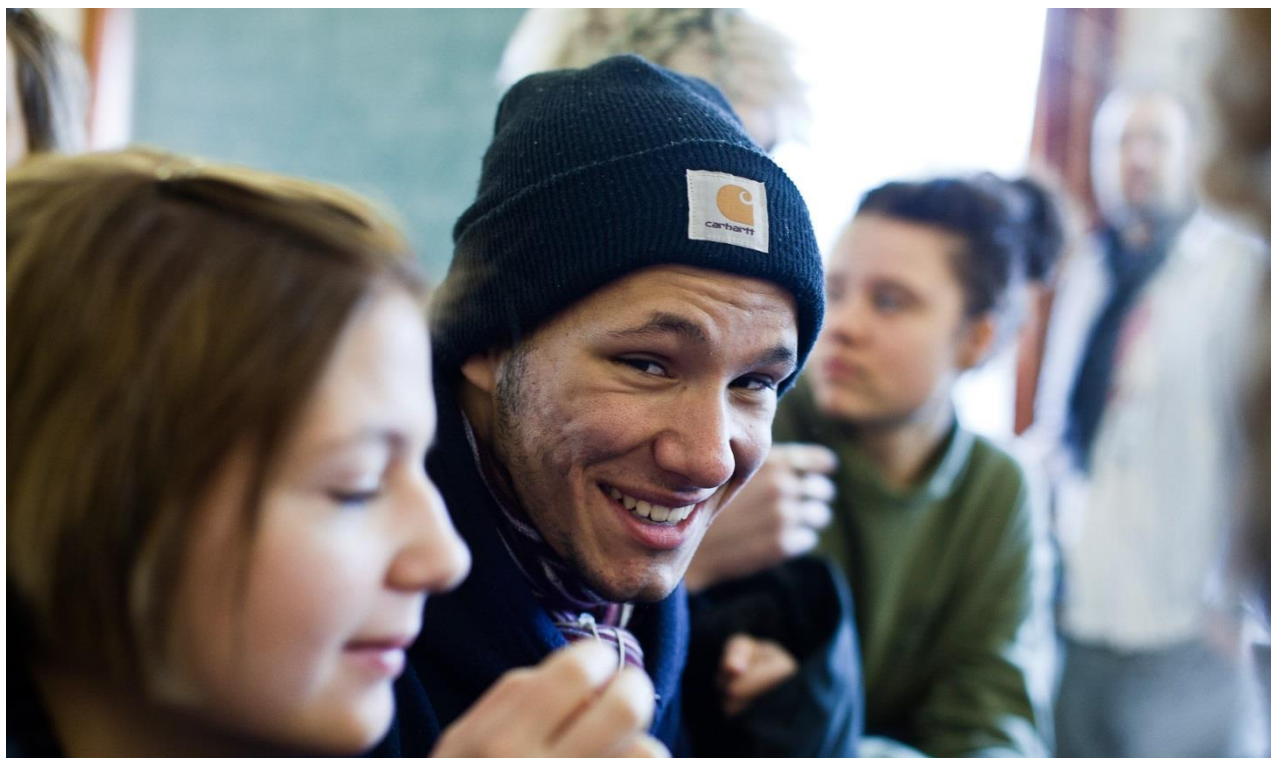
Til
FastholdelsesTaskforcen
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
April 2017

DEN SPROGLIGE DIMENSION

EVALUERING AF DEN SPROGLIGE DIMENSION SOM PÆDAGOGISK VÆRKTØJ PÅ SPOR 2



DEN SPROGLIGE DIMENSION

EVALUERING AF DEN SPROGLIGE DIMENSION SOM PÆDAGOGISK VÆRKTØJ PÅ SPOR 2

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING	1
2.	INDLEDNING	3
2.1	Baggrund	3
2.2	Formålet med evalueringen af værktøjet Den Sproglige Dimension	4
2.3	Beskrivelse af det pædagogiske værktøj	6
2.4	Metode og datagrundlag	8
2.5	Læsevejledning	13
3.	ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES FASTHOLDELSE	14
3.1	Formålet med effektanalysen	14
3.2	Fremgangsmåde	15
3.3	Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen	20
3.4	Resultater	21
3.5	Delkonklusion	22
4.	ANALYSE AF FAKTORER MED BETYDNING FOR FRAVÆRET AF FASTHOLDESEEFFEKTER	23
4.1	Metodiske overvejelser	24
4.2	Faktorer der påvirker sammenhængen mellem aktiviteter, resultater og effekter	26
4.3	Sammenfattende analyse	36
5.	KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	41
5.1	Konklusioner	41
5.2	Perspektivering	42

BILAG

Bilag 1. Forandringsteori

1. SAMMENFATNING

I denne evalueringsrapport præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) den værktøjsspecifikke evaluering af Den Sproglige Dimension som pædagogisk værktøj på de otte skoler, der har modtaget kompetenceudvikling i værktøjet.

Rapporten er udarbejdet i februar-marts 2017 og indgår som et element i den samlede evaluering af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (herefter NCK) på Aarhus Universitet gennemfører efter opdrag af Undervisningsministeriet.

Evalueringen er en kombineret effekt- og virkningsevaluering. Formålet med den kvantitative effektanalyse er at undersøge, om Den Sproglige Dimension 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 eller fraværet af samme.

Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen påbegyndte i 2014 samarbejdet med otte skoler om forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløbet i Den Sproglige Dimension rettet mod lærere på grundforløbene. Omtrent 100 lærere, læsevejledere og pædagogiske ledere har deltaget i kompetenceudviklingen, der har haft en varighed på ca. seks måneder.

Effektanalysen finder ingen tegn på, at FastholdelsesTaskforcens indsats med Den Sproglige Dimension har en effekt på fastholdelsen af elever inden for de første 90 dage af grundforløbet. Indsatsens effekt på fastholdelse senere på grundforløbet er ikke undersøgt, og det kan derfor ikke afvises, at en eventuel pædagogisk effekt af Den Sproglige Dimension indtræder senere.

Virkningsevalueringen bidrager til at forklare fraværet af en signifikant og positiv fastholdelseseffekt af skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om Den Sproglige Dimension. Overordnet peger evalueringen i retning af en *implementeringsfejl* snarere end en *teorifejl*. Det vil sige, at fraværet af signifikante, positive fastholdelseseffekter snarere skyldes, at flere centrale elementer af indsatsen ikke er implementeret efter planen, end at selve det pædagogiske og didaktiske indhold ikke kan påvirke fastholdelsen positivt.

Sammenfattende tegner virkningsevalueringen et billede af, at lærerne på implementeringsskolerne i højere grad end før kompetenceudviklingen arbejder reflektivt med elevernes sprogforståelse, ligesom de anvender nogle elementer af Den Sproglige Dimension.

Både lærere og elever oplever værktøjet som relevant i forhold til at fremme elevernes forståelse af fagstof og motivation for undervisning. Dermed indikerer virkningsevalueringen, at Den Sproglige Dimension har potentiale til at styrke elevernes fastholdelse. På enkelte skoler og blandt enkelte lærere er der tegn på en mere grundlæggende ændring af undervisningspraksis, men da casebesøgene blev gennemført under eller umiddelbart efter kompetenceudviklingsforløbet, fungerede Den Sproglige Dimension dog ikke som en integreret del af den pædagogiske praksis på tværs af grundforløbslærere på nogen af de involverede afdelinger og skoler.

Sammenfattende vurderes det, at følgende faktorer medvirker til at forklare, at indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke har haft den ønskede effekt på elevernes fastholdelse:

- At sprogscreeningen af de deltagende læreres elever på omtrent halvdelen af skolerne ikke er blevet gennemført før kompetenceudviklingen.
- At læsevejledere på flere skoler ikke blev inddraget i arbejdet med at formidle resultaterne af sprogscreeninger til lærerne og følge op på dem. Dette skyldtes enten, at skolen på davæ-

rende tidspunkt slet ikke havde en læsevejleder ansat eller at læsevejlederen ikke fik allokeret ressourcer til at deltage i indsatsen.

- At skolernes strategiske og pædagogiske leders interne rammesætning af indsatsen over for lærerne har været mangelfuld. En tydeligere intern rammesætning kunne have skærpet lærernes fokus, forberedelse og forventninger forud for kompetenceudviklingen.
- At lærerne har manglet tid til at udvikle nye undervisningsmaterialer med udgangspunkt i Den Sproglige Dimension.
- At de pædagogiske leders fokus på og prioritering af indsatsen har været relativt begrænset. Dette har bl.a. hæmmet ledernes faglige sparring med lærerne om anvendelse af Den Sproglige Dimension.
- At indsatsen med Den Sproglige Dimension i højere grad end FastholdelsesTaskforcens øvrige indsatser er faldet sammen med forberedelse og implementering af reformen af erhvervsuddannelserne. Virkningsevalueringen viser, at reformen i høj grad har flyttet de pædagogiske leders opmærksomhed væk fra indsatsen.

2. INDLEDNING

Rambøll og NCK præsenterer i nærværende rapport resultaterne af den værktøjsspecifikke evaluering af Den Sproglige Dimension.

Rapporten er en del af en række evalueringsaktiviteter og -leverancer, der indgår i evalueringen af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og NCK i perioden 2014-2017 gennemfører efter opdrag af Undervisningsministeriet. 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 otte skoler, der har modtaget kompetenceudvikling i Den Sproglige Dimension. Derudover vurderes det, at der både politisk, på institutionsniveau og blandt leverandører af efter- og videreuddannelse vil være en bred interesse for de effekter og erfaringerne, der er opnået som led i de deltagende skolars arbejde med værktøjet.

Boks 2-1: Indsatsen og evalueringen i tal

- 8 skoler har deltaget i indsatsen med Den Sproglige Dimension
- 147 lærere og ledere var tilmeldt kompetenceudviklingen ved indsatsens start
- Ca. 85 lærere gennemførte kompetenceudviklingsforløbet
- 5 skoler har deltaget i casebesøg
- 8 skoler indgår i effektanalysen
- 1.492 grundforløbs elever er blevet undervist af lærere, som har deltaget i kompetenceudviklingen (indsatsgruppen)
- 123.419 grundforløbs elever fra 2013-2016 indgår i de tre sammenligningsgrupper (se figur 3-1)

2.1 Baggrund

Den Sproglige Dimension er et af fire pædagogiske værktøjer, som er udviklet af FastholdelsesTaskforcen. Den Sproglige Dimension er en tilgang for faglærere, der giver dem metoder og værktøjer til at identificere, medtænke og arbejde med det sproglige element i fagundervisningen. Oprindeligt var fokus hos FastholdelsesKaravanen¹, som igangsatte udviklings- og forsøgsarbejdet i perioden 2008-2012, tosprogede elever, men Den Sproglige Dimension er ikke alene rettet mod tosprogede elever. I stedet er værktøjet relevant for alle elever på erhvervsskoler, som har udfordringer med fagligt ordforråd, ordkendskab generelt, faglig læsning og læseforståelse.

Både modelskoler (spor 1) og implementeringsskoler (spor 2) har haft mulighed for at indgå i samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om implementering af Den Sproglige Dimension². Denne evaluering retter sig mod implementeringsskolernes samarbejde med taskforcen om implementering af værktøjet. Foruden syv implementeringsskoler har én "minimodelskole"³ imidlertid også arbejdet med Den Sproglige Dimension. Data fra denne skole indgår i nærværende evaluering på lige fod med de syv implementeringsskoler (og benævnes herefter implementeringsskole), da omfanget af indsatsen er væsentligt mindre sammenlignet med de øvrige modelskoler,

¹ FastholdelsesKaravanen startede som et samarbejdsprojekt mellem det daværende Integrationsministerium og Undervisningsministeriet i 2008 og var hjemmehørende i Undervisningsministeriet. 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.

² Boks 2-2 indeholder en forklaring på forskellen mellem modelskoler og implementeringsskoler.

³ Det vil sige, at skolen har ikke modtaget den fulde modelskoleindsats. De deltagende pædagogiske ledere på den pågældende skole har modtaget en indsats af en tredjedel varighed set i forhold til deltagende pædagogiske ledere på de øvrige modelskoler.

hvorfor skolen ikke indgik i modelskoleevalueringen. Slutevalueringen vil indeholde en analyse af implementeringen af Den Sproglige Dimension på både model- og implementeringsskoler samt en tværgående analyse af de fire pædagogiske værktøjer.

Boks 2-2: Formål og organisering af FastholdelsesTaskforcens arbejde

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt satspuljeprojekt forankret i Undervisningsministeriet. 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 2013-16.⁴

FastholdelsesTaskforcen har ansvaret for at yde rådgivning om og igangsætte **specifikke kompetenceudviklende indsatser**, der skal give lærere og ledere på et stort antal erhvervsskoler viden om og erfaring med at anvende konkrete **pædagogiske redskaber og metoder**, der forventes at styrke undervisningskvaliteten og fastholdelsen. Et nationalt konsulentkorps i Undervisningsministeriet 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 lærere 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 lærere.

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 Den Sproglige Dimension

Formålet med evalueringen af Den Sproglige Dimension er tredelt.

1. For det første er målet med afsæt i en **effektanalyse** at opnå viden om, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af lærerne på de deltagende implementeringsskoler har de forventede effekter og dermed signifikant **forbedrer fastholdelsen af elever i målgruppen**.
2. 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 fastholdelseeffekter eller fraværet af samme. Der vil være fokus på **individuelle, uddannelsesspecifikke og organisatoriske faktorer**, der har en fremmende eller hæmmende fastholdelseeffekt.
3. Endelig er målet med evalueringen at identificere **konkrete forslag** til, hvordan skoler kan styrke effekten af Den Sproglige Dimension og lignende 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 lærere. Derudover identificeres der også forslag til hvordan Undervisningsministe-

⁴ Det er i maj 2016 besluttet, at FastholdelsesTaskforcen forlænges. Det betyder, at foråret 2017 indgår i projektperioden.

riet generelt og læringskonsulenterne specifikt kan understøtte større indsatser i uddannelsessektoren.

2.3 Kort om reformen af erhvervsuddannelserne

FastholdelsesTaskforcens indsatser er implementeret op til og sideløbende med EUD-reformen, som dermed har påvirket skolernes forudsætninger for at integrere de nye pædagogiske værktøjer i undervisningen. I faktaboksen nedenfor gives et overblik over reformen.

Boks 2-3: Erhvervsuddannelsesreformen kort fortalt

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

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

2.4 Beskrivelse af det pædagogiske værktøj

Værktøjet Den Sproglige Dimension er målrettet faglærere på erhvervsuddannelserne og har til formål at styrke deres pædagogiske og sproglige formidling af fagstof for derigennem at øge elevernes succes og progression i undervisningen samt sikre fastholdelse af eleverne. Indsatsen giver faglærerne viden om og skaber bevidsthed omkring sproget og det før-faglige sprogs betydning for tilegnelse af nyt fagstof. Det styrker oplevelsen og forståelsen af den faglige læring og giver lærerne redskaber og metoder til at identificere og arbejde med begreber, tekniske forklaringer og fagsprog på en sådan måde, at det løfter læringsudbytte for alle elever.

Boks 2-4: Centrale elementer i Den Sproglige Dimension⁵

Den Sproglige Dimension giver **faglærere** på erhvervsuddannelserne metoder og værktøjer til at arbejde med den sproglige formidling af fagstoffet i undervisningen.

- Generel viden om elevernes sproglige niveau og udfordringer set i et EUD-perspektiv, herunder de særlige udfordringer tosprogede og etniske minoritets elever kan have.
- Sprogscreening af de deltagende læreres elever forud for kompetenceudviklingen ved hjælp af det nationale sprogscreeningsværktøj på EUD.
- Bevidsthed og viden om det skriftlige og mundtlige sprogs betydning for elevernes mulighed for at tilegne sig nyt fagstof, samt om hvilke konsekvenser manglende forståelse kan have for elevernes læringsudbytte.
- Viden og erfaring med at bruge metoder og værktøjer i Den Sproglige dimension, herunder viden om ord, sprog og genrer, gråzoneord, læsestrategier, før-under- og efterlæsning, multimodale læremidler, vurdering af tekster og opgavers læseværdighed, læsbarhed og læselighed.
- Gennem samarbejde med ledelsen, læsevejlederen, kollegial supervision og teamsamarbejde arbejdes der strategisk med den sproglige dimension i undervisningen.
- Gennem ekstern coaching og supervision arbejdes der med metoder og redskaber til løbende at undersøge og forbedre egen faglige formidling med fokus på anvendelse af fagtekster og egen skriftlige formidling (eksempelvis opgavetekster).
- Træning i at anvende værktøjet i egen undervisning.

Indholdet af kompetenceudvikling i Den Sproglige Dimension

FastholdelsesTaskforcen har indgået samarbejde med specialister fra UC Syd for at gennemføre et kompetenceudviklingsforløb i Den Sproglige Dimension på de otte implementeringsskoler⁶. Det fremgår af samarbejdsaftalerne, at der blev tilmeldt ca. 147 lærere, læsevejledere, ledere og tovholdere til at deltage i kompetenceudviklingsforløbet, herunder mindst en leder fra hver skole⁷. Dog havde skolerne generelt svært ved at frigøre lærerressourcerne, og mange lærere faldt fra undervejs på grund af afvigelse og andre årsager. Omtrent 85 af de tilmeldte lærere har både fuldført kompetenceudviklingsforløbet og modtaget træning i praksis.

Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over de deltagende implementeringsskoler. Som det fremgår af tabellen, har alle otte skoler afsluttet samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen. En af skolerne i klynge 1 og tre af skolerne i klynge 2 har forlænget samarbejdsaftalen med taskforcen i forbindelse med forlængelsen af projektet.

⁵ Se www.fahot.dk

⁶ FastholdelsesTaskforcen indgik oprindeligt samarbejde med syv implementeringsskoler og en modelskole om Den Sproglige Dimension. Den ene modelskole blev senere konverteret til en "minimodelskole".

⁷ Dette er fraregnet lærere og ledere/tovholdere på de to skoler, der afbrød forløbet undervejs.

Tabel 2-1: Oversigt over de otte implementeringsskoler fordelt på de to klynger

Klynge 1 (forår 2015 – forår 2016)	Klynge 2 (efterår 2015 – efterår 2016)
Aarhus Social- og Sundhedsskole	Diakonissestiftelsen
Skive Tekniske Skole	NEXT (tidl. Københavns Tekniske Skole)
EUC Syd (Sønderborg og Åbenrå)	IBC (Kolding og Fredericia)
	Dalum Landbrugsskole
	Tech College Aalborg

Det er en central del af indsatsen, at læsevejlederne på skolerne deler tovholderfunktionen med en pædagogisk leder. Hvor den pædagogiske leder har det overordnede administrative ansvar (eksempelvis for at frigøre lærerressourcer til deltagelse i kompetenceudviklingen og sikre at lærerne har tid til at træne anvendelsen af værktøjet efterfølgende), har læsevejlederen ansvar for organisering af sparring med lærerne og test af eleverne med det nationale sprogscreeningsværktøj forud for kompetenceudviklingsforløbet. Hensigten med dette er, at kompetenceudviklingen skal tage udgangspunkt i resultaterne af sprogscreeningen og på den måde målrette kompetenceudviklingsforløbet til de deltagende læreres behov givet deres elevgruppe. Resultaterne anvendes til at give lærerne et indblik i de sproglige udfordringer i klassen og til at identificere de områder, lærerne skal have fokus på i deres arbejde med at integrere sprog i deres eget fag. Sprogscreeningen skal bidrage til, at lærerne kan planlægge en differentieret undervisning med fokus på sprog.

Der indgår tre seminarer og tre sessioner med træning i praksis i kompetenceudviklingsforløbet. Mellem de planlagte aktiviteter forventes det, at lærerne selv arbejder videre med og afprøver stoffet i deres egen klasse. Før første seminar er det hensigten, at skolerne skal gennemføre screening og indledende analyse af de deltagende læreres elevers sproglige styrker og svagheder. Strukturen og indholdet af kompetenceudviklingen fremgår af nedenstående boks.

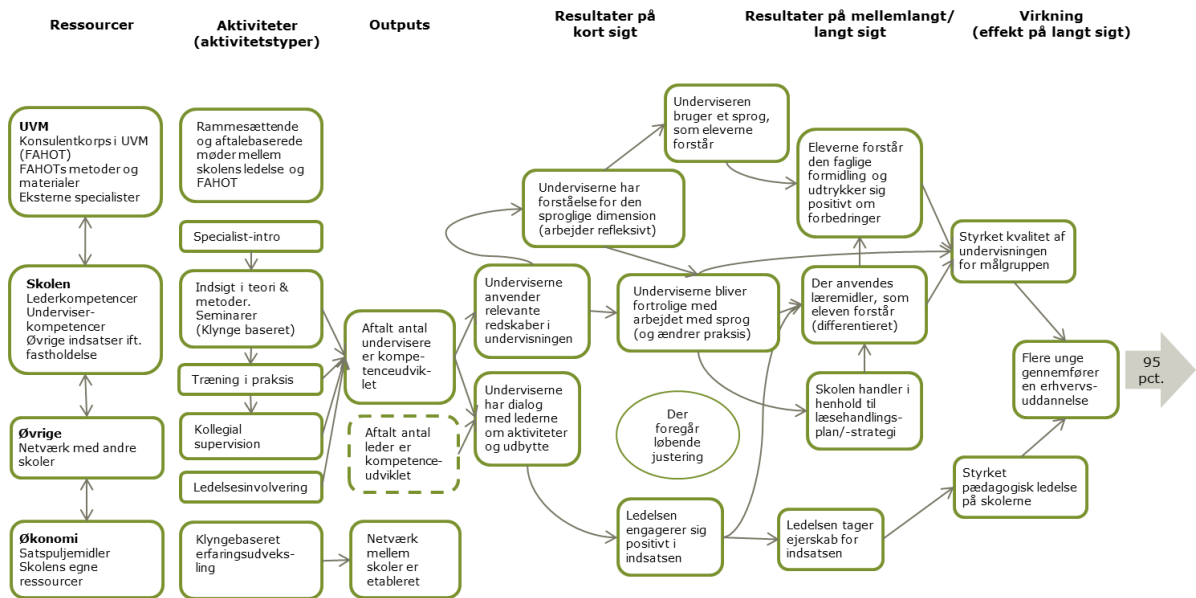
Boks 2-5: Aktiviteter indeholdt i kompetenceudviklingsforløbet i Den Sproglige Dimension⁸

- Introduktion til forløbet på skolen ved specialister.
- Seminar 1: Deltagerne introduceres overordnet til faglig læsning og læseforståelse, herunder især ordkendskab og gråzonesprog (dvs. før-faglige ord, der ligger mellem fagord og hverdagsprog). Lærerne arbejder på seminaret med, hvordan de selv vil afprøve og arbejde videre med fagfaglig læsning og læseforståelse.
- Træning i praksis 1: Observation og vejledning med specialist.
- Seminar 2: Deltagerne arbejder videre med læseforståelse, herunder de tre komponenter i læseforståelse (viden om verden, forforståelse og viden om tekster) og læseforståelsesstrategier. På andet seminar fokuseres der særligt på før-læsningsstrategier, dvs. hvordan lærerne kan klæde eleverne på, inden de læser.
- Træning i praksis 2: Kollegial supervision i teams med specialistopfølgning.
- Seminar 3: De deltagende lærere arbejder med egen skriftsproglige udvikling i forhold til at formulere opgaver til eleverne. Lærerne medbringer opgaver og arbejder med, hvordan de kan forbedre formuleringen af disse.
- Observation og feedback med kollega.

⁸ Kilde: Interview med leverandør af Den Sproglige Dimension

De specifikke sammenhænge mellem aktiviteter, resultater og effekter er opsummeret i forandringsteorien for Den Sproglige Dimension. Forandringsteorien er udviklet af FastholdelsesTaskforcen og anvendes af taskforcen i samarbejde og i dialog med skolerne⁹.

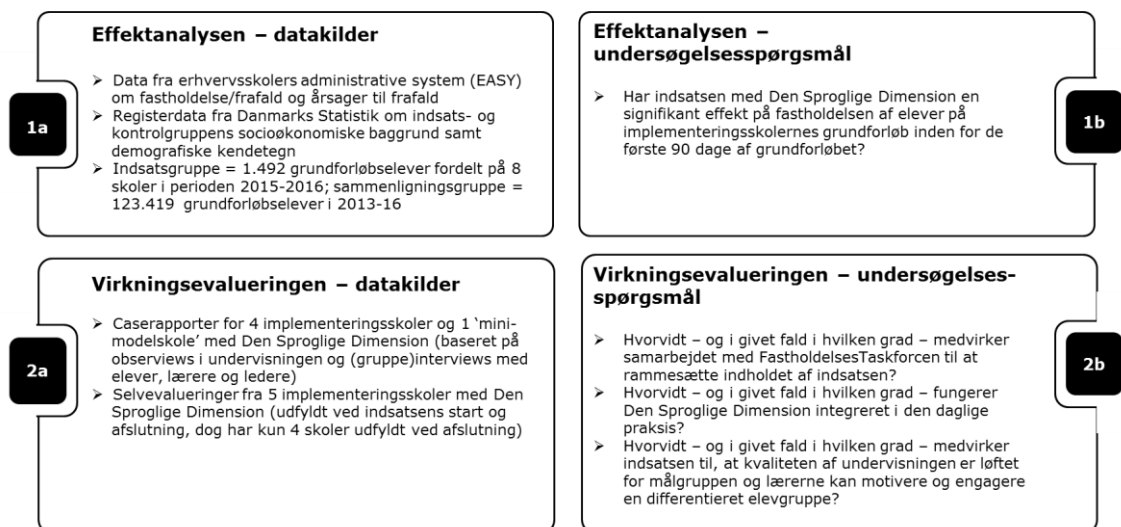
Figur 2-1: Forandringsteori for Den Sproglige Dimension



2.5 Metode og datagrundlag

Det anvendte evalueringdesign kombinerer en **registerbaseret effektanalyse** med en **virkningsevaluering**. Disse tilgange uddybes nedenfor. Figuren nedenfor giver et overblik over de datakilder, som henholdsvis effektanalysen og virkningsevalueringen bygger på, samt hvilke undersøgelsesspørgsmål de forskellige datakilder belyser. Alle undersøgelsesspørgsmål er udledt af den overordnede forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen samt den værktøjsspecifikke forandringsteori for Den Sproglige Dimension (udddybes i afsnit 2.4.2).

Figur 2-2: Evalueringens datakilder og undersøgelsesspørgsmål



⁹ Forandringsteorien for Den Sproglige Dimension er udviklet i efteråret 2014 efter opstart af første klynge. Den er vedlagt som bilag i et mere læsevenligt format.

2.5.1 Effektevaluering

Formålet med effektevalueringen er at undersøge, om indsatsen med Den Sproglige Dimension har en signifikant positiv effekt på fastholdelsen af grundforløbselever i målgruppen. Effektevalueringen bygger på et **kvasi-eksperimentelt evalueringsdesign**. Denne type design er kendetegnet ved, at der etableres en sammenligningsgruppe af individer, som ikke har modtaget indsatsen, efter indsatsen er påbegyndt. Til forskel fra et egentligt eksperimentelt design er fordelingen af skoler (og dermed elever) til henholdsvis indsatsgruppen og sammenligningsgruppen ikke tilfældig i statistisk forstand¹⁰. Dette betyder, at der kan være visse forskelle på både elev-, indgangs- og skoleniveau, som kan tænkes at påvirke sandsynligheden for frafald. Med henblik på at håndtere disse forskelle og give det mest retvisende billede af indsatsens effekt er der etableret flere forskellige sammenligningsgrupper (udbydes i kapitel 3).

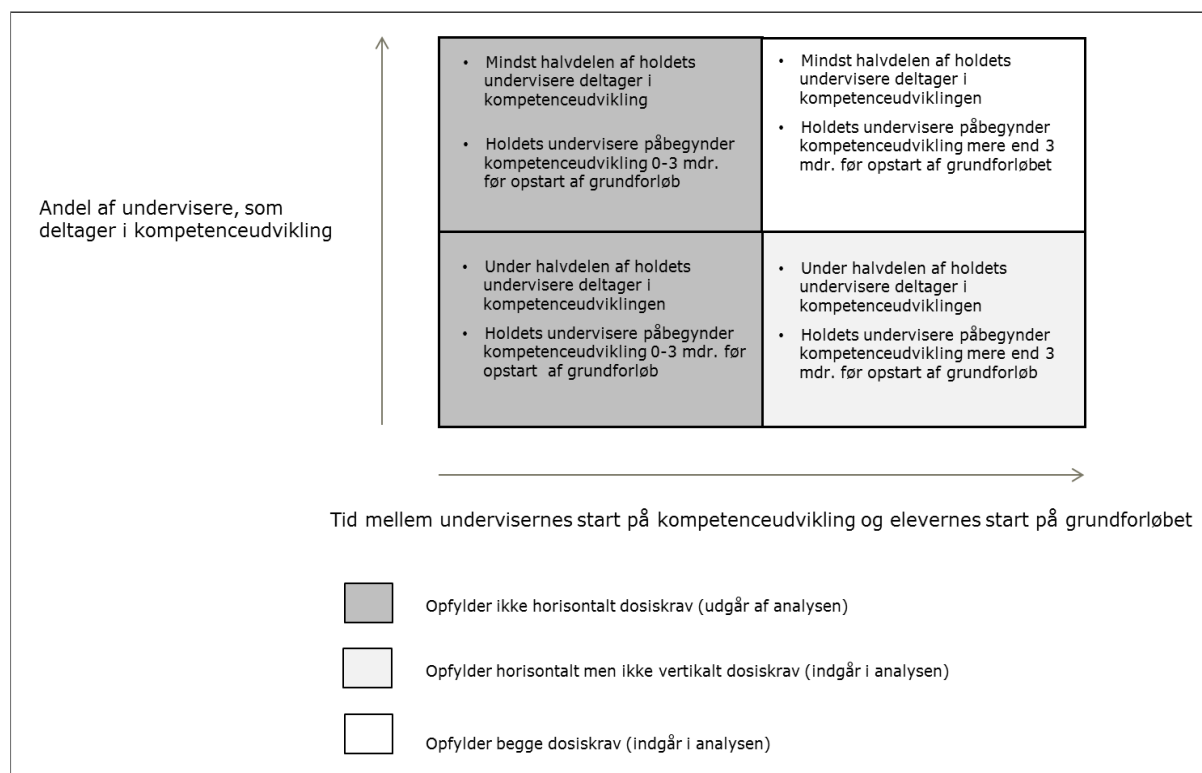
I effektanalysen benyttes et omfattende datagrundlag, der dækker alle elever, der er begyndt på et grundforløb på alle erhvervsskoler i år 2012, 2013, 2014, 2015 og 2016¹¹, samt statistiske metoder (fx propensity score matching og regressionsanalyse), som gør det muligt at kontrollere for disse forskelle.

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 otte implementeringsskoler, som har implementeret indsatsen med Den Sproglige Dimension. For hvert grundforløbshold, som på daværende tidspunkt havde modtaget indsatsen, har skolens tovholder afgivet oplysninger om flere forhold, som er anvendt til at beregne et såkaldt dosismål. Dosismålet angiver styrken af den påvirkning, som eleverne er udsat for. Kun elever, som har modtaget indsatsen fra starten af deres grundforløb og fra mindst halvdelen af deres lærere, indgår i indsatsgruppen. I figuren nedenfor gives en oversigt over hvilke elevgrupper, der henholdsvis indgår i analysen og udgår pga. for lav dosis.

¹⁰ Udvælgelsen af skoler er sket efter to modeller. Både modelskoler og implementeringsskoler er udvalgt på grund af udfordringer i relation til fastholdelse, men graden af frivillighed i relation til deltagelse har været forskellig. Modelskolerne er blevet udvalgt af FastholdelsesTaskforcen på baggrund af særligt højt frafald på grundforløbene og en stor andel elever i taskforcens målgruppe. Der har været en tæt dialog mellem taskforcen og modelskoler om deltagelse. Implementeringsskolerne har på linje med en række andre skoler fået tilbud om at deltage, og det har været op til den enkelte skole at træffe afgørelse om deltagelse. Dog har kun to skoler tilmeldt sig indsatsen med Den Sproglige Dimension efter første henvendelse, de resterende skoler er rekrutteret gennem en mere intensiv proces med overtalelse fra taskforcens side.

¹¹ For 2012 har vi dog kun data om de elever, som startede på grundforløbet tidligst i august.

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



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

Boks 2-6: Om dosismål

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

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

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

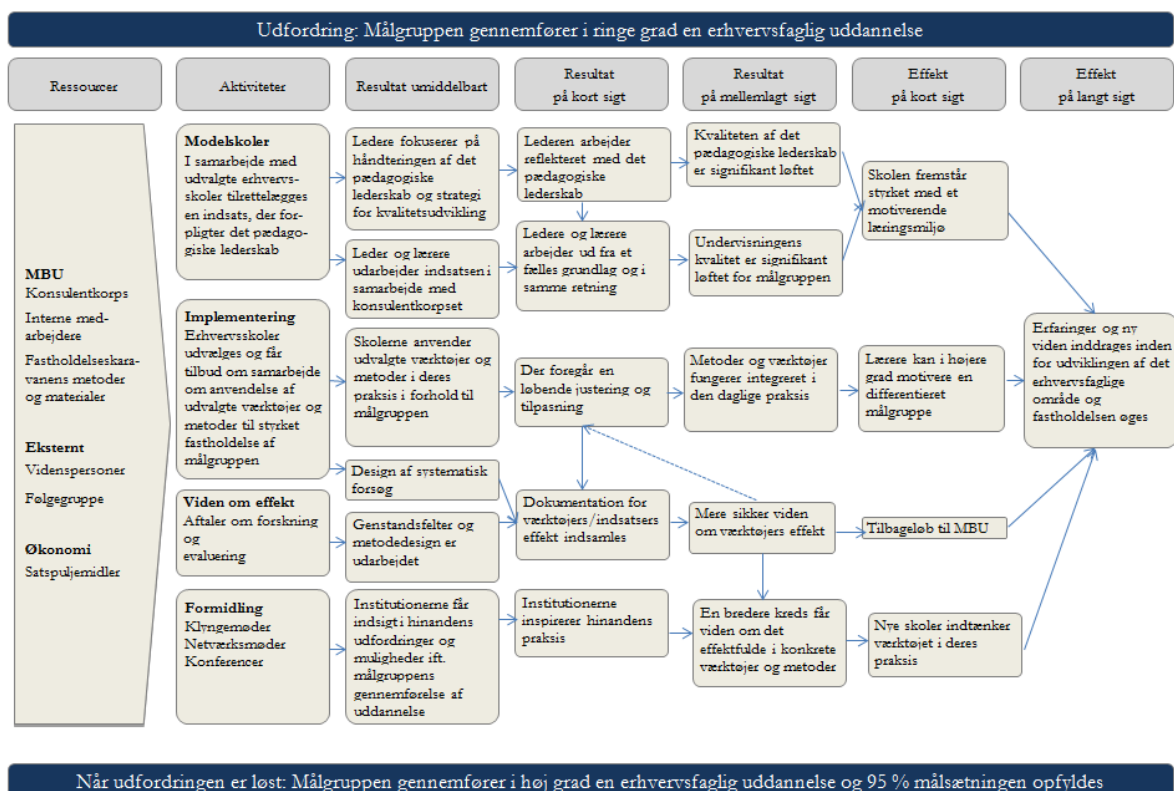
Den potentielle effekt af FastholdelsesTaskforcens indsatser estimeres gennem regressionsanalyser (udbydes i kapitel 3 samt bilag 1).

2.5.2 Virkningsevaluering

Kernen i virkningsevalueringen er at opnå viden om sammenhænge 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.

Figur 2-2: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforce



Forandringsteorien danner desuden grundlag for en videre operationalisering af forandringsteoriens resultatmål, der blandt andet specificeres i forandringsteorien for Den Sproglige Dimension (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 implementeringsskolerne¹².

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.

¹² Forandringsteorien er vedlagt som bilag i et mere læsevenligt format.

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

Boks 2-7: Virkningsevalueringens forudsætninger

Evalueringen af FastholdelsesTaskforcens indsatser på erhvervsskolerne er på samme tid formativ og summativ, med andre ord har den både til formål at skabe viden, som taskeforcen og skolerne kan bruge løbende, og udlede konklusioner om resultater af indsatserne. Derfor er casebesøgene, som virkningsevalueringen bygger på, gennemført sideløbende med indsatsens implementering (konkret umiddelbart efter sidste seminar på to af skolerne, og 1-4 måneder efter sidste seminar på tre af skolerne, der indgår i virkningsevalueringen). Hvor effektevalueringen bygger på data fra 3 mdr. efter afslutningen af lærernes kompetenceudvikling til slutningen af indsatsperioden, bygger virkningsevalueringen på et nedslag i løbet af indsatsen. Med andre ord tegner empirien fra casestudierne et statusbillede af implementering og forventede resultater, som kan være et andet i dag.

Casestudier

I løbet af todages casebesøg¹³ på fem skoler er der gennemført fokusgruppeinterviews med pædagogiske ledere, lærere og elever, observiews¹⁴ i undervisningen og i nogle tilfælde interviews med hhv. skolens underskrivende leder og skolens læsevejleder. Fokusgruppeinterviewene med ledere og lærere er anvendt til at indsamle viden om forhold på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau med betydning for *transfer* og dermed for lærernes udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen. Fokusgruppeinterviews med elever og observiews i undervisningen giver primært viden om, hvorvidt lærerne anvender Den Sproglige Dimension, og om de dermed formår at gøre undervisningen meningsfuld for eleverne og motivere en differentieret elevgruppe. I fokusgruppeinterviewet har der typisk deltaget 8 elever, mens interviewene med lærere og uddannelsesledere som hovedregel er foregået i lidt mindre grupper med 4-6 deltagere.

Boks 2-8: Program for casebesøg - eksempel

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

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

Selvevaluering

Udvalgte implementeringsskoler har i løbet af deres samarbejde med FastholdelsesTaskforcen gennemført selvevalueringer, der indsendes til evaluators i starten og ved afslutningen af forløbet. Selvevalueringen er udarbejdet i fast definerede skemaer, som har dannet udgangspunkt for

¹³ På én af de fem caseskoler blev casebesøget efter aftale med FastholdelsesTaskforce gennemført på én dag, da skolen ikke have mulighed for at afsætte to dage hertil.

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

toholder, ledelses- og evt. lærerrepræsentanternes fælles refleksion og dialog om indsatsens implementering og virkning på skolen.

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

Logbøger

Endelig er der indsamlet **logbogsmateriale** fra to skoler. Logbogsmetoden har i princippet den fordel, at den kan kortlægge, om der sker ændringer, og ikke mindst hvornår sådanne ændringer sker i et forløb. Logbogsbesvarelserne giver et billede af, om der er særlige forhold eller særlige tidspunkter i et kompetenceforløb, hvor der sker særlige udviklinger. På grund af den begrænsede varighed af indsatsen (6 måneder) har det dog kun været muligt at indsamle to logbøger fra hver skole. Derudover er det kun ganske få lærere og elever, som har udfyldt begge logbøger. Disse forhold gør det vanskeligt at følge udviklingen tæt, som det ellers er hensigten med metoden. Logbogsmaterialet anvendes derfor blot til at understøtte eller nuancere virkningsevalueringen, hvor det er relevant.

2.6 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 Den Sproglige Dimension markant forbedrer fastholdelsen af eleverne på erhvervsskolernes grundforløb.

Kapitel 4 indeholder en virkningsevaluering, hvori der gennemføres en analyse af implementeringen af Den Sproglige Dimension, herunder en analyse af de drivkræfter og barrierer, der bidrager til at forklare de fundne fastholdelseeffekter eller fraværet af samme.

Kapitel 5 indeholder evalueringens konklusioner samt en perspektivering.

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

3. ANALYSE AF INDSATSENS EFFEKT PÅ ELEVERNES FASTHOLDELSE

Dette kapitel indeholder analysen af Den Sproglige Dimensions effekt på elevernes fastholdelse på grundforløbet.

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

3.1 Formålet med effektanalysen

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

Fastholdelse måles ved hjælp af oplysninger om elevernes frafald fra grundforløbet. Fastholdelse i uddannelse er per definition det modsatte af frafald; hvis en person på et givent tidspunkt ikke er faldet fra en uddannelse, er personen fastholdt i uddannelse *på dette tidspunkt*. Vi ved, om og i givet fald hvornår hver enkelt elev i datagrundlaget falder fra grundforløbet, *med mindre* han/hun stadig var i gang med grundforløbet, da data blev udtrukket fra erhvervsskolernes administrative system (EASY-A). Dette gælder for de elever, som startede på grundforløbet i 1. kvartal 2016 eller senere. Heraf følger, at fastholdelse i denne sammenhæng ikke er det samme som gennemførelse af grundforløbet¹⁶.

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

¹⁶ Det datamateriale, som Styrelsen for It og Læring har stillet til rådighed for evaluator, er opdateret til og med primo januar 2017. Det betyder, at vi kan følge alle elever, som startede på grundforløbet før 2016 til afslutningen af deres grundforløb. I princippet kunne vi altså undersøge gennemførelse af grundforløbet frem for fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet, men i så fald ville elever, som startede på grundforløbet januar 2016 eller senere ikke indgå i analysen. Her er tale om en stor del af eleverne i indsatsgruppen for Den Sproglige Dimension. Med henblik på at anvende det mest solide datagrundlag i analysen, har evaluator i dialog med FastholdelsesTaskforcen på den baggrund truffet beslutning om at bruge fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet som effektmål frem for gennemførelse af grundforløbet.

Boks 3-1: Effektmål

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

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

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

Dette effektmål har dog flere begrænsninger:

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

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

3.2 Fremgangsmåde

I dette afsnit præsenteres den fremgangsmåde og de statistiske modeller, der er anvendt til at estimere effekten af indsatserne på implementeringsskolerne med Den Sproglige Dimension.

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

Boks 3-2: Metodiske overvejelser om sammenlignelighed

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

Sammenligneligheden på **skoleniveau** udfordres, såfremt skoler med særlige karakteristika deltager i indsatsen. Implementeringsskolerne, som deltager i indsatsen med Den Sproglige Dimension, er ikke udvalgt på baggrund af frafaldstal, elevgruppens kendetegn el. lign., men er heller ikke tilfældig udvalgt i statistisk forstand. Risikoen for, at skolerne i indsatsgruppen adskiller sig fra landets øvrige erhvervsskoler, håndteres gennem etablering af forskellige sammenligningsgrupper og inddragelse af kontrolvariable med henblik på at fastholde både observerbare og uobserverbare forhold på skoleniveau, som kan have betydning for elevernes frafald fra grundforløbet.

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

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

Som evaluator redegjorde for i midtvejsevalueringen¹⁷ viser forskningen om frafald og årsager hertil, at frafald er et yderst komplekst fænomen¹⁸; valget om at afbryde en uddannelse er tæt sammenvævet med individuelle, sociale og samfundsøkonomiske forhold, som ikke er opstået her og nu men rækker længere tilbage i tid. For effektevalueringen af FastholdelsesTaskforcens indsats med Den Sproglige Dimension på implementeringsskoler har kompleksiteten den konsekvens, at der ikke kan konstrueres én statistisk model som kan fastholde alle uobserverbare forhold med mulig betydning for frafald og fastholdelse. For at sikre at effektanalysens resultater ikke skævvrides af "usynlige" forskelle mellem elever og skoler som deltager henholdsvis ikke deltager i indsatsen, er der anvendt tre forskellige modeller til at estimere effekten. Den overord-

¹⁷ Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2015): Evaluering af FastholdelsesTaskforce. Midtvejsevaluering.

¹⁸ Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2014): Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutioner. Hvad ved vi fra forskningen om frafald og fastholdelse på de danske erhvervsuddannelsesinstitutioner?

nede forskel på de tre modeller er, at de anvender forskellige sammenligningsgrupper i et forsøg på at fastholde forskellige forhold, som kan have betydning for frafald, men som der ikke findes data om. Det drejer sig om henholdsvis tidsbetingede forhold i skolernes og elevernes omverden, forhold som er særlige for indgangen (før reformen)/hovedområdet (efter reformen) og skolespecifikke forhold.

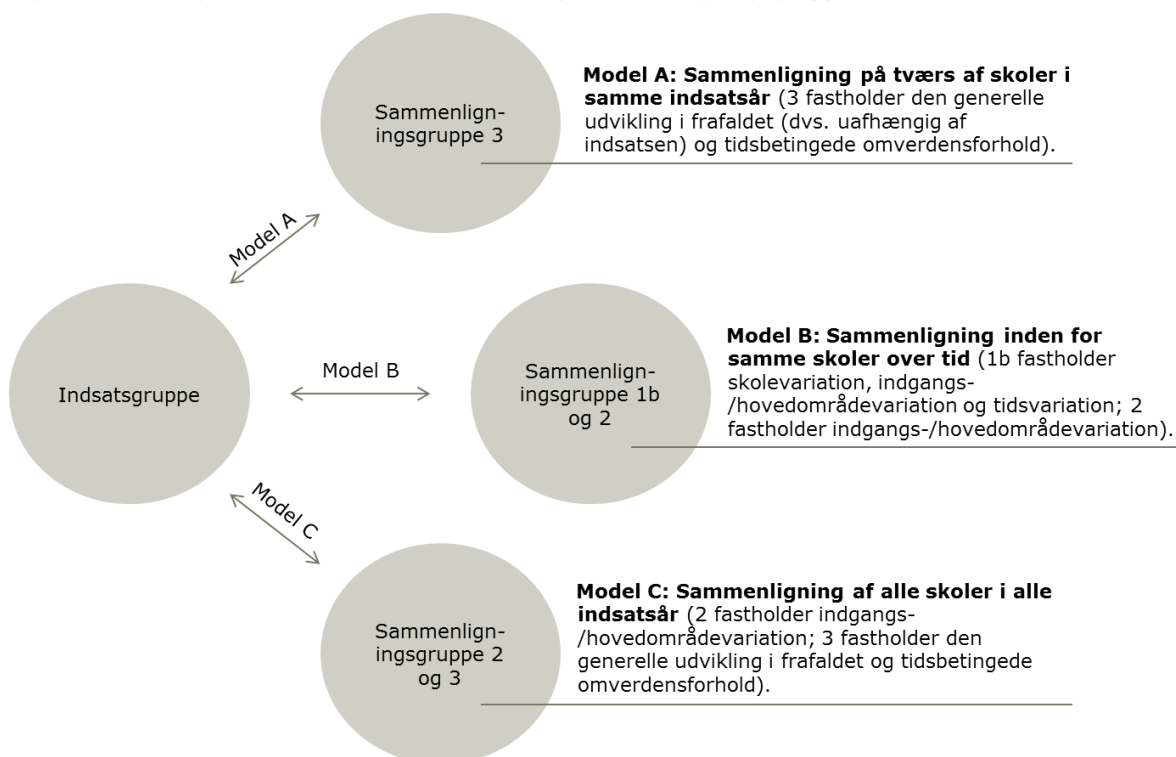
Table 3-1: Indsatsgruppe og sammenligningsgrupper

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

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

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

Figure 3-1: Tre regressionsmodeller med forskellige sammenligningsgrupper



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

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

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

gruppe 3). Den statistiske metode "propensity score matching"¹⁹ anvendes til at sikre sammenlignelighed mellem elever i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen.

Model A sammenligner elever, som går på forskellige skoler på samme tid. For at kontrollere for den forskel i frafald, som der sandsynligvis er imellem de særligt udvalgte implementeringsskoler og de øvrige erhvervsskoler, inddrages en variabel for indgangens/hovedområdet frafald i det forudgående år som kontrolvariabel i analysen²⁰. Variablen angiver indgangens/hovedområdet relative sandsynlighed for frafald, efter at der er kontrolleret for forskelle i elevgrundlag, og er dermed et forsøg på at måle indgangens/hovedområdet generelle evne til at fastholde elever. Selv om der tages højde for skolens generelle fastholdelsesevne, er det dog ikke muligt at fange al variation inden for samme skole, og der kan stadig være forskelle mellem de skoler, der sammenlignes.

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

3.2.2 Model B – sammenligning inden for samme skoler over tid (fixed effects-tilgang)²¹²²

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

Fordelen ved at sammenligne elever, som modtager indsatsen, med tidligere grundforløbselever på samme skole og indgang/hovedområde er, at skole- og indgangs-/hovedområdespecifikke 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 lærerstabens kompetencer. Dertil kommer, at man ved at inddrage de elever, som går på samme skole, men som ikke deltager i indsatsen (gruppe 1b), også kan holde tidsbetingede omverdensfaktorer konstante.

¹⁹ Propensity score matching er en avanceret statistisk teknik til at etablere en sammenligningsgruppe af individer, som på relevante parametre (fx forældres uddannelse og beskæftigelse, afgangskarakterer fra folkeskolen) er sammenlignelige med individer i indsatsgruppen. Anvendelsen af propensity score matching er én måde at tage højde for de parametre, som kan have indflydelse på, om en given indsats har den ønskede effekt eller ej.

²⁰ Når der alene sammenlignes på tværs af skoler, vurderer vi det mindre meningsfuldt at kontrollere for skole, som det gøres i de øvrige modeller. I stedet kontrolleres der for indgang.

²¹ En fixed-effects-regression er en metode, der benytter sig af variationen mellem elever såvel som variationen over en periode for samme elever/hold. Metoden er god til at håndtere tidskonstante uobserverbare forhold, som gælder for en gruppe.

²² I effektanalyserne i midtvejsevalueringen og evalueringen af Motivationspædagogik blev gruppe 1b ekskluderet fra analysen pga. risiko for "afsmitning" på holdets lærere og dermed på eleverne. Eksempelvis kan det tænkes, at lærere på skoler med en god kultur for vidensdeling – formel såvel som uformel – lader sig inspirere af deres kolleger, som deltager i kompetenceudvikling og afprøver et eller flere elementer af indsatsen i deres egen undervisning. Det er Rambølls erfaring, at Model B i de tidligere evalueringer har vist sig svag, idet det ikke er muligt at isolere effekterne af indsatsen fra effekterne af erhvervsuddannelsesreformen. Dette skyldes, at den tidligere version af Model B tildelte alle ændringer i frafaldet over tid på skolen til indsatseffekten. Denne problematik var relativt begrænset, da vi kun sammenlignede eleverne et enkelt år før og efter indsatsen, men er blevet væsentligt forstærket i takt med, at analysen udvides med flere år og skoler med forskellige implementeringsår. Endelig blev modellen yderligere svækket som følge af erhvervsuddannelsesreformen i 2015, der havde en stor indflydelse på elevernes fastholdelse, som den tidligere version af Model B kun i mindre grad kunne tage højde for. På den baggrund inkluderes gruppe 1b i Model B i nærværende analyse af indsatsens effekt på modelskolerne, da denne justering netop hjælper med at kontrollere for de eksterne påvirkninger over tid.

En svaghed ved modellens inddragelse af sammenligningsgruppe 1b er, at det ikke kan udelukkes, at der sker en afsmitning fra de deltagende lærere til de ikke-deltagende lærere. Dette kan potentielt reducere forskellen mellem indsats- og kontrolgruppen, hvorved der er en risiko for, at model B underestimerer den fulde effekt af indsatsen. Dette kan imidlertid betragtes som en strengere test: Viser analysen, at der er en signifikant positiv effekt, på trods af eventuel afsmitning, er det endnu mere sandsynligt, at der er tale om en reel effekt. Der tages delvis højde for eventuel afsmitning ved at kontrollere for, hvorvidt elever starter før eller efter indsatsen implementeres på skolen samtidig med at der tages højde for deltagelse i indsatsen.

3.2.3 Model C – sammenligning af alle skoler i alle indsatsår (difference in difference-tilgang²³)

Med model C sammenlignes frafaldet blandt elever i indsatsgruppen med frafaldet blandt elever i sammenligningsgruppe 2 (dvs. tidligere elever fra de otte implementeringsskoler, som gik på indgange/hovedområder, hvor lærere efterfølgende deltager i taskforcens kompetenceudvikling i Den Sproglige Dimension) og 3 (dvs. elever på ikke-deltagende skoler før og under indsatsen). Med andre ord sammenligner model C både på tværs af skoler (som model A) og inden for samme skole (som model B). Som i model B inddrages elevens baggrundsforhold som kontrolvariable i regressionsanalysen frem for gennem propensity score matching. Der tages højde for skolespecifikke forhold ved at kontrollere for skole²⁴ samt indgangens/hovedområdet generelle fastholdelsesevne som i model A.

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

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

3.2.4 Datagrundlag

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

²³ Difference-in-difference sammenligner den relative ændring i frafald for indsatsgruppen før/efter indsats med den relative ændring i frafald for sammenligningsgruppen i samme periode.

²⁴ Statistisk gøres dette ved at inddrage dummy-variable for hver skole. Hermed menes, at der for hver skole inddrages en variabel, der angiver, om eleven går på denne skole eller ej.

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

Hovedområde	1a*	1b**	2***	3****	Samlet
Omsorg, sundhed og pædagogik	432	1.453	1.081	7.606	10.572
Kontor, handel og forretningsservice	140	2.836	1.167	30.000	34.143
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	293	2.136	2.235	16.598	21.262
Teknologi, byggeri og transport	627	11.735	13.220	31.860	57.442
Total	1.492	18.160	17.703	86.064	123.419

*Elever på deltagende hold på implementeringsskoler (indsatsgruppen).

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

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

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

Nedenstående tabel viser antallet af elever i indsatsgruppen (1a) opdelt på de tre indsatsår.

Tabel 3-3: Antal elever i indsatsgruppe opdelt på hovedområde og år²⁵

	2015	2016	Samlet
Omsorg, sundhed og pædagogik	105	327	432
Kontor, handel og forretningsservice	5	135	140
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	72	220	293
Teknologi, byggeri og transport	214	413	627
Total	396	1.095	1.492

3.3 Metodiske overvejelser om betydning af erhvervsuddannelsesreformen

3.3.1 Grundforløbsstruktur

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

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

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

3.3.2 Hovedområder

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

²⁵ Elever som begyndte på grundforløb på en af de otte implementeringsskoler i 2014 indgår ikke i analysen, da de begyndte på grundforløbet før deres holdlærere påbegyndte kompetenceudviklingen i Den Sproglige Dimension (jf. dosiskrav).

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

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

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

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

3.3.3 Adgangskrav

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

I effektanalysen undersøges udviklingen i effekten over tid. Formålet med dette er dels at undersøge, om det ændrede elevgrundlag efter erhvervsuddannelsesreformen har betydning for effekten af FastholdelsesTaskforcens indsats, dels at undersøge om det tidsmæssige overlap mellem reformen og implementeringen af Den Sproglige Dimension på skolerne har en betydning for effekten.

3.4 Resultater

I det følgende præsenteres resultaterne af de tre regressionsanalyser, som er anvendt til at undersøge, hvorvidt der kan spores en effekt af FastholdelsesTaskforcens indsats med Den Sproglige Dimension på frafaldet tre måneder efter påbegyndt grundforløb på de deltagende skoler.

Det overordnede resultat af effektanalysen er, at der ikke er evidens for, at den enkelte elevs sandsynlighed for fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet er større på deltagende hold sammenlignet med hold, der ikke har deltaget i indsatsen. Når fastholdelse måles gennem frafald uden omvalg, viser analysen et tilsvarende billede: Med undtagelse af en enkelt model (C), som finder en signifikant positiv effekt på fastholdelse målt gennem frafald uden omvalg, kan der ikke identificeres signifikante forskelle mellem indsats elever og elever, der ikke har del-

taget i indsatsen. Tilsammen indikerer resultaterne således, at indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke har bidraget til signifikant øget fastholdelse på de otte implementeringsskoler. Det bemærkes dog også, at ingen modeller indikerer en negativ effekt.

Med supplerende analyser er det undersøgt, om effekten af indsatsen varierer over tid og på tværs af grupper, herunder om der kan identificeres signifikante fastholdelseeffekter for enkelte år eller mindre grupper. Analyserne viser, at der ikke kan identificeres nævneværdige forskelle, når effekten brydes op på år og subgrupper. Der henvises til bilag 1 for resultaterne af disse analyser.

3.5 Delkonklusion

I dette kapitel er det undersøgt ved hjælp af tre statistiske modeller, om FastholdelsesTaskforcens indsats med værktøjet Den Sproglige Dimension har en signifikant effekt på fastholdelsen af elever inden for de første 90 dage af erhvervsuddannelsernes grundforløb. Det er både undersøgt, om indsatsen har en signifikant effekt på fastholdelse målt gennem det samlede frafald (med og uden omvalg) og fastholdelse målt gennem frafald uden omvalg. Analysen finder ikke belæg for at konkludere, at indsatsen med Den Sproglige Dimension har hverken signifikante positive eller negative fastholdelseeffekter. Det er ikke undersøgt, om værktøjet har en effekt på fastholdelsen efter grundforløbets første 90 dage, og det kan dermed ikke udelukkes, at den pædagogiske effekt af indsatsen først indtræder senere i grundforløbet.

I næste kapitel analyseres det, hvorfor indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke har nogen effekt på fastholdelsen.

4. ANALYSE AF FAKTORER MED BETYDNING FOR FRAVÆRET AF FASTHOLDELSESEFFEKTER

I dette kapitel præsenteres resultaterne af virkningsevalueringen. I kapitlet belyses det, hvilke forhold der kan bidrage til at forklare fastholdelseeffekter på implementeringsskolerne, der har samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen om implementering af det pædagogiske værktøj Den Sproglige Dimension. Der vil herunder være et særligt fokus på at afdække potentielle forklaringer på resultaterne af effektanalysen, som viser, at FastholdelsesTaskforcens indsats med Den Sproglige Dimension *ikke* har resulteret i øget fastholdelse på implementeringsskolerne.

At implementeringsskolernes deltagelse i Den Sproglige Dimension ikke har affødt signifikante positive fastholdelseeffekter kan potentielt have tre overordnede forklaringer. For det *første* kan årsagen til, at indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke har resulteret i øget fastholdelse på implementeringsskolerne, være relateret til forandringsteoriens antagelser om, *hvordan* indholdet i indsatsen med Den Sproglige Dimension resulterer i styrket fastholdelse. I kapitlet søges det derfor at afdække de enkelte skridt (mekanismer) i forandringsteorien med henblik på at undersøge om antagelserne holder, eller om der er eventuelle mangler i forandringsteorien og dermed tegn på en *teorifejl*. For det *andet* kan det forklares af forhold relateret til gennemførelsen af selve indsatsen (*implementeringsfejl*). Såfremt indsatsen ikke er gennemført som tiltænkt, kan det ikke forventes, at de forventede resultater realiseres til fulde. I kapitlet belyses det derfor, om de planlagte aktiviteter er gennemført, og om lærerne og lederne deltager i kompetenceudviklingen som tænkt. For det *tredje* kan fraværet af effekt skyldes faktorer, der betinger succesfuld implementering af indsatsen – dette værende tilstedeværelsen af faktorer, der hæmmer implementeringen, eller fraværet af faktorer, der fremmer implementeringen. Sådanne faktorer kan opdeles i individuelle forhold, organisatoriske forhold og forhold knyttet til kompetenceudviklingen og vil typisk være relateret til den interne kontekst på skolen. Der kan imidlertid også være skoleeksterne forhold, som kan virke enten fremmende eller hæmmende for implementeringen. Med udgangspunkt i transferforskningen afdækkes i kapitlet faktorer, som kan have betydning for succesfuld omsætning af kompetenceudvikling til praksis.

Boks 4-1: Definition af teorifejl og implementeringsfejl

Spørgsmålet om *teorifejl* henviser til, om de teoretisk forventede sammenhænge mellem indsatsens elementer og de ønskede resultater af indsatsen er til stede i virkeligheden. I dette tilfælde betyder det, at virkningsevalueringen på systematisk vis leder efter tegn på, om der er sammenhæng mellem lærernes anvendelse af værktøjet og metoder i Den Sproglige Dimension og øget fastholdelse blandt lærernes elever. Hvis disse sammenhænge ikke er til stede, vil indsatsen – selv i det tilfælde, hvor den er implementeret som intenderet, og hvor kontekstuelle faktorer er gunstige – ikke have en effekt. Teorifejl kan være relateret til alle led og antagelser i forandringsteorien og eksempler på potentielle teorifejl kan således være:

- At den konkrete tilrettelæggelse af kompetenceudviklingen (form, længde og niveau) *ikke* resulterer i et læringsudbytte hos lærerne i form af bl.a. ny viden om Den Sproglige Dimension.
- At det pædagogiske og didaktiske indhold i Den Sproglige Dimension *ikke* fører til øget motivation og fastholdelse af eleverne. I dette tilfælde vil elevernes fastholdelse ikke øges, selv når lærerne har integreret elementerne i Den Sproglige Dimension i deres praksis.

En *implementeringsfejl* henviser til, at indsatsen ikke er implementeret som tiltænkt. Dette kan eksempelvis være, hvis lærere eller ledere ikke har deltaget i (alle dele af) kompetenceudviklingen, eller hvis de øvrige understøttende aktiviteter i indsatsen (fx sprogscreeningerne, inddragelse af læsevejlederen) ikke er gennemført. Hvis indsatsen med Den Sproglige Dimension ikke er implementeret som intenderet, kan det ikke forventes, at den kan få de forventede effekter på elevernes fastholdelse.

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, hvorvidt og i så fald hvordan faktorer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet bidrager til at forklare, at implementeringsskolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om implementering af det pædagogiske værktøj Den Sproglige Dimension ikke har resulteret i signifikante positive fastholdelseeffekter.

Kapitlet afsluttes i afsnit 4.3 med en sammenfattende analyse, hvori der foretages en samlet vurdering af, hvad der kan forklare, at indsatsen ikke har en effekt på elevernes fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet. Som et led i denne del af analysen vil vi identificere faktorer, der har været særligt fremmende eller hæmmende for implementering og forankring.

4.1 Metodiske overvejelser

4.1.1 Operationalisering af forandringsteorien

Evaluators 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 Den Sproglige Dimension. 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 forandringsteoris generelle mål	<ul style="list-style-type: none"> Erhvervsskoler udvælges og får tilbud om samarbejde om anvendelse af udvalgte værktøjer og metoder (Den Sproglige Dimension) til styrket fastholdelse af målgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Skolerne anvender Den Sproglige Dimension i deres praksis i forhold til målgruppen Der foregår en løbende justering og tilpasning af værktøjet 	<ul style="list-style-type: none"> Metoder og værktøjer fungerer integreret i den pædagogiske praksis 	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne kan i højere grad motivere en differentieret elevgruppe
Værktøjs-specifik forandringsteori for Den Sproglige Dimension (indikatorer)	<ul style="list-style-type: none"> Aftalt antal lærere er kompetenceudviklet 	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne anvender relevante redskaber i undervisningen Lærerne har dialog med lederne om aktiviteter og udbytte 	<ul style="list-style-type: none"> Lærerne har forståelse af Den Sproglige Dimension (arbejder reflektivt) Lærerne bliver fortrolige med arbejdet med sprog (og ændrer praksis) Lærerne bruger et sprog, som elever- 	<ul style="list-style-type: none"> Eleverne forstår den faglige formidling og udtrykker sig positivt om forbedringer Der anvendes læremidler, som eleverne forstår (differentieret) Skolen handler i henhold til læsehandlingsplan/-strategi Undervisningens kvalitet er styrket for mål-

			ne forstår	gruppen <ul style="list-style-type: none"> • Øget fastholdelse
Succeskriterier for Den Sproglige Dimension (fremgår af samarbejdsaftalen)			<ul style="list-style-type: none"> • Lærerne udtrykker sig positivt om deres arbejde • Ledelsen tager ejerskab for indsatsen 	<ul style="list-style-type: none"> • Skolen har øget fastholdelsen hos de involverede læreres elever med 25 pct. et halvt år efter indsatsens afslutning • Der anvendes læremidler og opgaver, som eleverne sprogligt forstår.

4.1.2 Hypoteser om 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. lærernes individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og kvaliteten af undervisningen målrettet frafaldstruede unge på erhvervsskolerne.

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

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

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

	<p>ken måde kompetenceudviklingen kan bidrage til styrket kvalitet og fastholdelse. Når de enkelte skoler og skoleledelser er parate til at benytte, nyttiggøre, applicere den viden og de kompetencer, som medarbejderne 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"> • Transfermiljø: rum og tid til implementering og anerkendelse af ændret praksis • Organisering af arbejds-situation.
--	---	--

De generelle hypoteser og de specifikke faktorer strukturerer analysen af de betingende faktorer, der kan bidrage til at forklare resultaterne af effektevalueringen. 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.

Der vil være fokus på at afdække generelle mønstre og karakteristika 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.

4.2 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 indsatser, der skal give lærere og ledere på de deltagende erhvervsskoler viden om og erfaring med at anvende konkrete pædagogiske redskaber og metoder – i dette tilfælde Den Sproglige Dimension. 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 4-2: Mål for output af det indledende samarbejde mellem taskforcen 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 FastholdelsesTaskforcen
- Skriftlig aftale om mål og proces for kompetenceudvikling.

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

Aftale om mål og rammer i den indledende dialog med FastholdelsesTaskforcen

Tilgangen til rekrutteringen af de otte 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 Den Sproglige Dimension som implementeringsskole. Skolernes ledelser har på den baggrund aktivt kunnet tilkendegive interesse for, om de ønskede at deltage i samarbejdet. To skoler har tilmeldt sig på denne baggrund. FastholdelsesTaskforcen forsøgte at rekruttere skoler

med særligt store frafaldsudfordringer, men uden held. De øvrige skoler, som har deltaget i indsatsen, er derfor ikke særligt udvalgt på grund af frafaldsudfordringer, men oplever dog, som det fremgår nedenfor, et behov for at arbejde med den sproglige dimension i undervisningen.

På de fem udvalgte skoler, der har deltaget i virkningsevalueringen af Den Sproglige Dimension, er beslutningen om at deltage i projektet truffet af den strategiske ledelse. Det generelle billede er endvidere, at det er et strategisk, bevidst valg at deltage i indsatsen. Dels oplever skolerne et behov for netop at fremme arbejdet med sprog, dels betragter de Den Sproglige Dimension som værende i tråd med skolernes generelle strategi og øvrige fastholdelsestiltag. Samarbejdet med Taskforcen har således været meningsfuldt for skolerne. I dialog med pædagogiske ledere og eventuelle udviklingskonsulenter har den strategiske ledelse besluttet, hvilke afdelinger og lærere der skulle deltage i projektet ud fra overvejelser om, hvor behovet var, og hvem der kunne løfte opgaven. Lærerne er kun i begrænset omfang blevet involveret i overvejelserne om, hvorvidt skolen skulle deltage i projektet, og deres egen deltagelse har kun i få tilfælde været frivillig. Dette hænger bl.a. sammen med, at man på nogle skoler har truffet et bevidst valg om, at *alle* afdelingens lærere skulle deltage i kompetenceudviklingen.

Selvevalueringen indikerer, at skolerne har reflekteret over, hvad de vil opnå med indsatsen, og hvilke tegn der vil være på målopfyldelse. Det fremgår imidlertid *ikke*, at skolerne systematisk har fulgt op på målene i samarbejdsaftalen, og at de således er i stand til at dokumentere effekter.

Intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold

Ledelsens beslutning om at deltage i indsatsen er blevet meldt ud til lærere og øvrige uddannelses- og pædagogiske ledere skiftligt via mail eller på informationsmøder, og projektet er typisk blevet rammesat som værende et led i skolernes fastholdelsesstrategi. På alle de fem caseskoler giver lærerne imidlertid udtryk for, at omfanget af information om, hvad indsatsen indebar, og hvad der forventedes af dem som lærere, har været begrænset. Ligeledes er der ingen af skolerne, der har opstillede individuelle kompetence- eller læringsmål for lærerne. Formulering af individuelle læringsmål er ikke et element i indsatsen, men evaluator vurderer med afsæt i transfer-teorien, at det kunne have styrket lærernes udbytte af kompetenceudviklingen. Lærerne fortæller således, at de forud for kompetenceudviklingen ikke har haft en klar fornemmelse af, hvad de skulle have ud af forløbet, ligesom de ikke har forberedt sig særligt op til seminarerne.

På trods af at det typisk ikke har været frivilligt for lærerne, om de vil deltage, og at den interne rammesætning og information om projektet har været begrænset, fortæller hovedparten af de interviewede lærere på tværs af de fem skoler, at de generelt har haft en positiv indstilling til projektet og været motiverede for at deltage i kompetenceudviklingen, da de oplever et behov på netop dette område og kan se en sammenhæng med skolens øvrige indsatser og mål. På flere af caseskolerne er der dog også en mindre gruppe af lærere, der har været mere kritiske over for at skulle deltage i projektet – enten fordi de føler, at de har rigeligt at se til i forvejen, eller fordi de er skeptiske over for antagelsen om, at kompetenceudviklingen vil have nævneværdige konsekvenser for fastholdelsen (udfoldes i afsnit 4.2.2). For denne gruppe lærere har den begrænsede interne rammesætning af indsatsen bidraget yderligere til manglende ejerskab for projektet.

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

- *"Vi kunne have ønsket os en dybere præsentation – hvad er formålet, hvad skal eleverne få ud af det, hvad kan I bruge det til?"*
- *"Jeg var ikke så godt klædt på. Det kom hen ad vejen. Jeg forventede ikke noget bestemt."*
- *"I starten havde jeg svært ved at se mig selv i det. Jeg synes, at vi allerede har fokus på sproglige dimensioner – det er jo ikke ukendt for os, at eleverne ikke er velkendte med de begreber, vi underviser dem i. Jeg havde nok takket nej til kurset, hvis jeg havde haft muligheden."*
- *"Vi har jo ikke været plaget af et stort frafald. Og når vi har frafald, så har vi ikke tænkt det sproglige som årsag til frafaldet. Vi tror måske, det handler om noget andet. Det gavner ikke min motivation, hvis man ikke selv tror, det er der, hvor indsatsen er fokuseret, der egentlig gør en forskel."*
- *"Min leder kom og sagde, at "der er sådan et projekt, var det ikke noget for dig?" Det ville jeg rigtig gerne, for det synes jeg er spændende. Alle sådanne nogle projekter kan jeg godt lide at have fingrene i. Det er med til at udvikle mig. Så fik jeg informationsmateriale – så blev jeg endnu mere interesseret."*

I relation til forberedelsen af indsatsen indikerer ovenstående samlet set, at skolerne har været motiveret for at deltage i projektet, idet skolens ledelse har truffet en aktiv og strategisk beslutning om at deltage i projektet og kan se en kobling til skolens øvrige strategiske mål. Også hovedparten af lærerne kan se relevans og meningsfuldhed i projektet – dette på trods af at det for mange af lærerne har været obligatorisk for dem at deltage, og at informationen om projektet har været sparsom. Manglende motivation vurderes derfor ikke som værende en væsentlig forklaring på de insignifikante resultater i effektanalysen. Omvendt vurderes det, at en tydeligere intern rammesætning og større grad af dialog mellem ledere og lærere om læringsmål samt opfølgning på samme kunne have skærpet lærernes fokus, forberedelse og forventninger forud for kompetenceudviklingen og dermed øget sandsynlighed for succesfuld omsætning af den viden, som den enkelte tilegner sig i forbindelse med kompetenceudviklingen. Dette kan således udgøre en mulig medvirkende forklaring på, at indsatsen ikke har resulteret i en styrket fastholdelse på implementeringsskolerne.

4.2.2 Skolens oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed af kompetenceudviklingen

Ansvar for kompetenceudviklingen i Den Sproglige Dimension varetages af en ekstern leverandør. Forandringsteorien for Den Sproglige Dimension indeholder en antagelse om, at de deltagende lærere som et umiddelbart output opnår indsigt i teori og metoder gennem deltagelse i kompetenceudviklingen.

Boks 4-3: Mål knyttet til kompetenceudvikling

- Kompetenceudvikling af et antal lærere
- Lærerne har indsigt i teori og metoder.

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

Deltagelse i kompetenceudviklingen og afvikling af aktiviteter

Hovedparterne af lærerne inkl. læsevejledere har deltaget i seminarerne som planlagt. På én af de fem caseskoler fortæller uddannelseslederen dog, at enkelte lærere valgte at gå fra dele af seminarerne, da de fandt niveauet for lavt. Det har været forskelligt fra skole til skole, hvor mange lærere der har været involveret i projektet og deltaget i kompetenceudviklingen. Mens nogle skoler har udvalgt enkelte lærere til at deltage, har andre skoler valgt, at det i udgangs-

punkt skulle være alle afdelingens lærere, der deltog. Sidstnævnte fremhæves som værende fremmede for den efterfølgende implementering af Den Sproglige Dimension, da lærerne således har mulighed for at sparre med hinanden og har et fælles sprog. Dette finder ligeledes opbakning i transferforskningen.

Af samarbejdsaftalerne fremgår det, at alle implementeringsskoler deltager med mindst en leder. Dette er imidlertid ikke sket i praksis på tre af de besøgte caseskoler, og på den fjerde skole er det kun én ud af seks involverede ledere, der har deltaget. Dermed er det kun på en af de fem besøgte skoler, at den/de tilmeldte ledere har deltaget i kompetenceudviklingen som planlagt. I de tilfælde, hvor lederen har deltaget i kompetenceudviklingen, udtrykker både lærere og ledere, at det styrker ledernes efterfølgende mulighed for gå i dialog med og sparre med lærerne om deres arbejde med at implementere værktøjerne fra Den Sproglige Dimension i deres egen undervisning. Endvidere oplever de det som et signal om ledelsesmæssig opbakning og prioritering, hvilket også smitter af på lærernes motivation for at arbejde med redskabet efterfølgende. På de skoler, hvor lederen ikke har deltaget, efterlyser lærerne deltagelse fra lederne. En lærer fortæller eksempelvis, at det blev meget tydeligt for lærerne, at deres egen leder ikke prioriterede projektet, når de så, at ledere fra de andre skoler deltog.

Som beskrevet i kapitel 2, indebærer Den Sproglige Dimension endvidere, at eleverne sprogscreens, og at en læsevejleder følger op på denne sprogscreening, således at de deltagende lærere kender elevernes individuelle, sproglige udfordringer, før de påbegynder kompetenceudviklingen. På hovedparten af de otte implementeringsskoler er sprogscreeningen dog først gennemført efter lærerne begyndte på kompetenceudviklingen. Dette skyldtes bl.a. tekniske vanskeligheder med at gennemføre screeningen på skolens computere og manglende brugervenlighed. Derudover er resultaterne af sprogscreeningerne, da de først blev gennemført, ikke analyseret og formidlet videre til lærerne på flere skoler. Det var hensigten, at læsevejlederne skulle løfte denne opgave, men flere af skolerne havde ikke en læsevejleder ansat på daværende tidspunkt, og på andre skoler var der ikke afsat ressourcer til at læsevejlederen kunne involvere sig tilstrækkeligt i indsatsen. Det er evaluators vurdering, at disse mangler i implementeringen af indsatsen udgør en del af forklaringen på fraværet af en signifikant positiv fastholdelseeffekt.

Endelig er det en væsentlig pointe, at kompetenceudviklingsforløbet er afviklet over en kortere periode end forløbene med FastholdelsesTaskforcens øvrige værktøjer (6 mdr. mod typisk 12 mdr.), og at specialisterne har været mindre involveret i træningen i praksis end i taskforcens øvrige delindsatser. Dette kan have betydet mindre tid til refleksion og træning i praksis mellem seminarerne, hvilket kan have været en barriere for transfer af ny viden fra kompetenceudviklingen til den daglige undervisning. Hverken lærere eller ledere fremhæver dette, men i lyset af de signifikante positive fastholdelseeffekter af taskforcens øvrige pædagogiske værktøjer vurderer evaluator, at det mere komprimerede forløb og mindre tid med specialisterne på skolen kan være en del af forklaringen.

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

Størstedelen af lærerne har været tilfredse med deltagelsen i og udbyttet af kompetenceudviklingen – de har oplevet høj grad af relevans og anvendelighed. Der er dog også lærere, der peger på, at specialisterne ikke altid har ramt målgruppen korrekt, og at forløbene til tider blev for teoretiske og danskfaglige.

- *”Det var en øjenåbner for mig, hvor meget det betyder at kunne formulere sig ordentligt, når man giver en besked – både mundtligt og skriftligt. Fx i forhold til et sprogudtryk som ”ikke at kaste med sten” – 90 % af eleverne forstod ikke, hvad jeg mente med det. Jeg troede egentlig, at eleverne var mere bevidste om sproget. De spørger jo heller ikke, hvis de ikke forstår.”*
- *”Specialisterne har været gode til at anvende de problematikker, vi bød ind med på seminarerne, ligesom de satte kompetenceudviklingen i relation til skolens målgruppe, hvilket gjorde det meget anvendeligt.”*
- *”Den anden gang blev det for dansk-fagfagligt. Vi var helt ude i tillægsord og navneord. Vi arbejder ikke med det i dagligdagen, vi render ikke rundt og siger ”er et tillægsord”, men bevidstheden om, hvad der sker, når man går fra det ene til det andet – det var der, jeg rykkede noget.”*
- *”Det virkede til at være rettet mod EUX eller HTX, vi giver jo ikke rigtig lektier for herude, det er jo ikke sådan, vi arbejder. De havde ikke sat sig ind i, hvad vi laver. Det var præfabrikeret undervisningsforløb, der ikke ramte målgruppen.”*

Skolernes oplevelse af kvalitet, relevans og anvendelighed

På alle de besøgte skoler giver lærerne overordnet udtryk for, at indholdet af kompetenceudviklingen har været relevant i den forstand, at de kan genkende problemstillingerne fra deres hverdag. Flere lærere på tværs af skoler beskriver kompetenceudviklingen som værende en ”øjeblik”, som har gjort dem opmærksomme på, hvor stor betydning lærernes sprog og arbejde med samme har for elevernes forståelse af undervisningen. Endvidere oplever lærerne, at de værktøjer, der blev præsenteret på seminarerne, er brugbare, og at flere af redskaberne er relativt ”lette” at implementere i deres egen undervisning. Dette gælder fx arbejdet med gråzoneord i lærernes mundtlige undervisning, anvendelse af læsestrategier og flere af de it-værktøjer (fx den spilbaserede læringsplatform Kahoot), som de blev præsenteret for. Andre redskaber kræver længere tid at implementere – fx lærernes arbejde med at udforme opgaveformuleringer og undervisningsmateriale med fokus på formidlingens sproglige dimension – men det er fortsat let for lærerne at se, hvordan dette kan gøres.

På en enkelt implementeringsskole tog lederen et aktivt valg om, at det alene var dansklærere og ikke som tiltænkt faglærere, der skulle deltage i kompetenceudviklingen. Dette skyldtes, at det på denne skole er dansklærerne, der har det primære ansvar for at arbejde med og sikre elevernes fastholdelse. Dansklærerne fortæller, at kompetenceudviklingen gav dem nye inputs og konkrete redskaber, men at de kendte en del af indholdet i forvejen, hvorfor kurset var mindre relevant for dem som dansklærere. I stedet peger de på, at det egentlige behov ligger hos faglærerne. Dette er således et væsentligt opmærksomhedspunkt i relation til den konkrete skole.

De interviewede lærere oplever det særligt positivt, når specialisterne inddrager konkrete eksempler fra praksis, og når de arbejder i grupper og har mulighed for at udveksle erfaringer. Inddragelse af egen og andres praksis som supplement til det teoretiske indhold gør det lettere for lærerne at implementere indholdet af kompetenceudviklingen i deres egen lokale kontekst og pædagogiske praksis. Dog påpeges det også på et par af skolerne, at specialisterne ikke altid har ramt målgruppen korrekt. Dette kan eksempelvis være, når specialisten refererede til elevernes lektiearbejde, til trods for at lærernes elevgruppe typisk ikke får lektier for. Disse lærere efterlyser mere fokuseret undervisning, således at man samler lærere/skoler, der arbejder med den samme målgruppe. Endvidere er der lærere, der mener, at undervisningen til tider blev for teoretisk og danskfaglig.

Lærerne har generelt været tilfredse med supervisionen, og oplever, at de har fået god feedback på deres arbejde. Omvendt har den kollegiale supervision ikke fungeret lige godt på alle skoler. Rammerne for den kollegiale supervision har ikke været klare nok (fx hvad den, der observerer, skal fokusere på), og der har ikke været afsat tilstrækkelig tid til aktiviteten, hvorved supervisionen kan have tendens til at blive relativt overfladisk. På tværs af skolerne varierer det, i hvilken grad den efterfølgende kollegiale supervision og sparring er gennemført som planlagt.

Ovenstående viser samlet set at lærernes oplevelse af kompetenceudviklingen er positiv; lærerne har langt hen af vejen været tilfredse med indholdet og formen af seminarerne, som opleves som relevant og anvendeligt. Evaluator vurderer således ikke, at lærernes oplevelse af relevans og anvendelighed kan forklare, at samarbejdet med taskforcen om Den Sproglige Dimension ikke har reduceret frafaldet inden for de første 90 dage af grundforløbet på implementeringsskolerne.

Omvendt kan det store frafald blandt lærerne på de otte implementeringsskoler være en del af forklaringen. På halvdelen af skolerne har mellem 2 og 7 lærere gennemført kompetenceudviklingsforløbet og deltaget i træning i praksis. Dette har betydet, at indsatsen ikke er blevet bredt ud til alle lærere på de deltagende afdelinger.

Derudover kan det forhold, at flere af de pædagogiske ledere ikke har deltaget i kompetenceudviklingen, som det ellers var forudsat i skolernes samarbejdsaftaler med taskforcen, bidrage til forklaringen. Ifølge både lærere og ledere gør ledernes manglende deltagelse det sværere at sparre om og følge op på kompetenceudviklingen efterfølgende, ligesom ledernes fravær kan opfattes som lav prioritering af indsatsen og dermed smitte af på lærernes motivation.

Dog viser det kvalitative datamateriale også, at ikke alle skoler har anvendt kollegial supervision. Dette kan også være en del af forklaringen på, at der ikke kan identificeres signifikante positive effekter på fastholdelsen inden for de første 90 dage af grundforløbet.

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. Undervejs belyses de faktorer, der betinger succesfuld implementering efter gennemførelse af kompetenceudviklingen.

Skolerne anvender Den Sproglige Dimension i deres praksis i forhold til målgruppen

Boksen nedenfor integrerer resultatmålet på kort sigt fra den overordnede forandringsteori med målene fra forandringsteorien om Den Sproglige Dimension.

Boks 4-4: Mål og forventede resultater på kort sigt

Skolerne anvender Den Sproglige Dimension i deres praksis i forhold til målgruppen

- Lærerne anvender relevante redskaber i undervisningen
- Lærerne har dialog med lederne om aktiviteter og udbytte
- Der foregår en løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber.

Besøgene på de fem caseskoler tegner et billede af, at de forventede resultater på kort sigt er realiseret i nogen grad – og på et par af skolerne også i høj grad. Lærerne anvender flere af redskaberne fra kompetenceudviklingen i deres undervisning, og de har fået en øget forståelse af og bevidsthed om, hvordan deres sprogbrug kan påvirke elevernes læring i undervisningen. På et par af skolerne fortæller læsevejlederne endvidere, at de bruger viden fra kompetenceudviklingen aktivt i deres arbejde med at vejlede lærerne.

Samtidig fortæller lærere på tværs af skoler, at det fulde potentiale af kompetenceudviklingen (endnu) ikke er realiseret. Lærerne anvender de redskaber, der er relativt lette at overføre til og implementere i deres egen praksis, mens de i mindre grad har arbejdet videre med at justere og tilpasse metoder og redskaber, herunder at tilpasse egne undervisningsmaterialer. De forklarer det dels med, at vanens magt gør, at det er svært at ændre praksis. Dels forklarer de det med, at de ikke har tilstrækkelig tid og rammer til forberedelse og udvikling af undervisningen. På tre ud af de fem skoler (og på én ud af to afdelinger på den fjerde skole) efterlyser lærerne større ledelsesopbakning og ledelsesprioritering. Det er nødvendigt, at ledelsen prioriterer implementeringsunderstøttelsen og afsætter tid til undervisningsudvikling, gennemførelse af kollegial supervision, gennemførelse af sprogscreeninger og opfølgning på disse samt vidensdeling og erfaringsudveksling, såfremt det fulde udbytte skal realiseres.

Endvidere giver lærerne udtryk for, at dialog og opfølgning på udbyttet er af stor betydning for, at deres fokus på Den Sproglige Dimension fastholdes. Lederens aktive deltagelse i kompetenceudviklingen og efterfølgende opbakning og prioritering fremhæves som værende fremmende for implementeringen i de tilfælde, hvor dette har været til stede.

I tråd med ovenstående indikerer logbogsbesvarelser blandt lærere fra to implementeringsskoler, at der er variation i graden, hvormed lærerne anvender redskaberne i deres undervisning, ligesom der er variation i den oplevede støtte fra ledelsen. Flere lærere efterlyser, at ledelsen er mere synlig i relation til fastholdelsesindsatsen, og at de sætter mere tid af til og har klare rammer for undervisningsudvikling og vidensdeling. En lærer skriver eksempelvis: *“Der er brug for mere opmærksomhed på de pædagogiske værktøjer, som vi er blevet oplært i over de seneste år. Energien bruges for tiden mest på rammer og økonomi i forbindelse med EUD-reformen.”* Lederen fra den pågældende skole angiver også selv i sin besvarelse, at fokus har været andetsteds, bl.a. på personalemæssige nedskæringer.

Lærerne på tværs af de besøgte skoler om betydningen af ledelsesopbakning og -prioritering

- *“Hvis vi skal have den rette opbakning, indebærer det, at ledelsen skal være med på kompetenceudviklingen eller i det mindste kalde os ind til et møde, så vi kunne forklare, hvad indsatsen går ud på. Jeg føler, vi lærere er lidt alene med projektet. Ledelsen sender ikke et signal om, at indsatsen nytter, og det er vigtigt, hvis det skal følges til dørs og implementeres helt.”*
- *“Får vi ikke forberedelse til at sætte det lærte i scene, så bliver det tilfældigt, hvor meget vi får brugt.”*
- *“Vores leder har engageret sig i indsatsen. Hvis vi skal have svar på noget, så er det via hende. Hun har fingeren på pulsen.”*
- *“Det betyder meget, at vores leder har været med på kompetenceudviklingen. Hun ved, hvad vi taler om, når vi taler om indsatsen. Det er vores anerkendelse fra ledelsen.”*

Boks 4-5: Eksempler på indsatslementer i Den Sproglige Dimension som er implementeret på skolerne

Der er stor variation på tværs af de besøgte skoler – og på tværs af lærere på den enkelte skole – med hensyn til, hvor mange af indsatslementerne i Den Sproglige Dimension der anvendes i undervisningen. Det samme gør sig gældende for de lærere, der har udfyldt logbøger. Følgende er en liste over en række af de elementer, der i varierende omfang er blevet implementeret i undervisningen på de implementeringskoler, der indgår i virkningsevalueringen:

- Sprogscreening og opfølgning på enkelte skoler.
- Større fokus og brug af mere tid på at forklare betydningen af ordene (gråzoneord og fagord)
- Bevidsthed om eget ordvalg i undervisningen
- Omformulering af skriftlige opgaver med fokus på kort og præcist at definere opgaven, herunder at reducere antallet af passive ord, indskudte sætninger mv.
- Grundig mundtlig gennemgang af skriftlige opgaver for at sikre, at eleverne forstår opgaverne
- Brug af it-værktøjer, fx Kahoot
- Brug af ordforklæringskort og værktøjsgenkendelse
- Brug af sprogscreeningsresultater
- Arbejde med før-læsestrategier, fx ved at tale med eleverne om de centrale ord, som teksten omhandler
- Arbejde med under-læsningsstrategier, fx ved at bede eleverne om at understrege svære ord, mens de læser, og gennemgå dem efterfølgende.
- Arbejde med efter-læsningsstrategier, fx ved at bede eleverne om at skrive korte referater, eller ved at eleverne tjekker deres forståelse af svære ord med hinanden i grupper og på en fælles opsamling.
- På enkelte skoler har læsevejlederne sideløbende med indsatsen deltaget i kurser eller fået tildelt ressourcer til øget koordinering med skolens øvrige læsevejledere og/eller lærere.

Den Sproglige Dimension fungerer som en integreret del af den pædagogiske praksis

Det følger af ovenstående, at der kun i nogen grad er skabt et fundament for, at Den Sproglige Dimension integreres i den pædagogiske praksis på skolerne. De mangelfulde sprogscreeninger og opfølgninger på sprogscreeninger, den begrænsede ledelsesopbakning og dialog samt tid til udvikling og forberedelse på flere af skolerne betyder, at det ikke kan forventes, at det fulde udbytte af kompetenceudviklingen realiseres på disse skoler i forbindelse med omsætning af den nye viden til praksisændringer.

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

Boks 4-6: Mål og forventede resultater på mellemlangt sigt

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

- Lærerne har forståelse af Den Sproglige Dimension (arbejder reflektivt)
- Lærerne bliver fortrolige med arbejdet med sprog (og ændrer praksis)
- Lærerne bruger et sprog, eleverne forstår
- Lærerne udtrykker sig positivt om deres arbejde
- Ledelsen tager ejerskab for indsatsen.

Det generelle billede på tværs af de fem caseskoler er, at lærerne har fået en større forståelse af Den Sproglige Dimension i undervisningen. Som nævnt ovenfor anvender de fleste lærere også udvalgte redskaber fra kompetenceudviklingen i deres undervisning, om end dette sker i varierende omfang. På en af skolerne fortæller lærerne endvidere, at gråzoneord er blevet italesat som en del af skolens dagsorden, og at det er blevet taget godt imod af eleverne, som i højere grad forstår undervisningen og tør stille spørgsmål. På samme skole fortæller lederen, at lærerne

har fået en fælles referenceramme og et fælles sprog i form af Den Sproglige Dimension. Det er her væsentligt at bemærke, at både ledelse og det samlede lærerkollegium har deltaget i kompetenceudviklingen på denne skole.

Det gælder imidlertid for både ovennævnte skole og for de øvrige skoler, at kompetenceudviklingen primært har resulteret i, at lærerne arbejder mere reflektivt med den sproglige dimension i deres undervisning (dvs. de tænker mere over, hvilke ord de bruger). Der kan spores tegn på egentlige praksisændringer hos enkeltstående lærere, men på tidspunktet for casebesøgene fungerede Den Sproglige Dimension ikke som en integreret del af den pædagogiske praksis i de deltagende afdelinger som sådan.

Som nævnt ovenfor peges der på behovet for mere tid og rum til forberedelse og udvikling samt vidensdeling for at kunne realisere det fulde potentiale af indsatsen. På flere skoler er der intentioner om vidensdeling mv., men med undtagelse af en skole er dette kun gennemført i begrænset omfang. Foruden ledelsesopbakning fremhæver såvel ledere som lærere på tværs af skoler, at EUD-reformen har haft indvirkning på implementeringen af Den Sproglige Dimension. Den første klynge af implementeringsskoler deltog i seminarer i februar, marts og maj 2015, mens den anden klynge deltog i seminarer i november 2015 og februar 2016. Sammenfaldet mellem reformforberedelser og reformimplementering og implementeringen af indsatsen med Den Sproglige Dimension har ifølge lærere og ledere medvirket til at fjerne fokus fra indsatsen. Desuden har reformens reduktion af forberedelsestiden medført et tidspres, som har virket hæmmende for anvendelsen af det tillærte.

Lærerne kan motivere en differentieret elevgruppe

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

Boks 4-7: Forventede resultater på langt sigt

Lærerne kan motivere en differentieret elevgruppe

- Eleverne forstår den faglige formidling og udtrykker sig positivt om forbedringer
- Der anvendes læremidler, som eleverne forstår (differentieret)
- Ledelsen tager ejerskab for indsatsen
- Skolen handler i henhold til læsehandlingsplan/-strategi²⁶
- Skolen har øget fastholdelsen hos de involverede læreres elever med 25 pct. et halvt år efter indsatsens afslutning.

På baggrund af interviews med lærere og ledere samt undervisningsobservation er det evaluators vurdering, at lærere – når de tager sig tid og er dygtige til at forklare eleverne betydningen af fagord og gråzoneord – bidrager til, at deres elever i højere grad er klædt på til at forstå indholdet af undervisningen, og at eleverne i højere grad tør stille spørgsmål om betydning af ordene. Dette virker motiverende for eleverne, fordi eleverne derved kan følge med og deltage i undervisningen. Det kan omvendt virke frustrerende for eleverne, hvis lærerne ikke på tilstrækkelig vis formår at forklare opgavernes indhold og formål over for eleverne. Eleverne har ikke haft lærerne længe nok til at sammenligne undervisningspraksis før og efter deltagelse i kompetenceudviklingen.

Elevinterviewene og observation af og uformelle samtaler i undervisningen indikerer imidlertid også, at der er stor variation i, hvor gode lærerne er til at forklare fagord på forskellige måder og til at sikre, at eleverne forstår opgaver og undervisningsmateriale. Denne variation findes både inden for og på tværs af skoler. Ligeledes varierer det fra hold til hold og skole til skole, hvor

²⁶ Dette resultat er ikke undersøgt.

motiverede eleverne er, og hvor godt læringsmiljøet fremstår. Med baggrund i elevernes udtalelser lader disse forskelle til at have rod i mange andre forhold end alene lærernes anvendelse af Den Sproglige Dimension, fx relationerne mellem lærere og elever; sammenholdet mellem eleverne; om der er tale om en monofaglig skole, hvor eleverne alle interesserer sig for det samme fag (fx landbrug), eller en flerfaglig skole, hvor eleverne i højere grad er i tvivl om, hvilket fag de vil vælge; og om eleverne bor på skolen eller ej. I tråd med dette er der lærere fra flere af de besøgte skoler, som ikke mener, at Den Sproglige Dimension er det mest effektive middel til at sikre motivation og fastholdelse blandt svage elever med sociale og personlige udfordringer. De peger herunder på, at der hos denne elevgruppe er andre problemer, som er mere presserende end deres manglende sprogforståelse.

Logbogsbesvarelsenerne blandt lærere fra to implementeringsskoler tegner et lignende billede: Det varierer fra lærer til lærer, om de oplever, at deres brug af værktøjerne fra Den Sproglige Dimension har en positiv virkning på eleverne. Når lærerne spørges til, hvad der er det vigtigste, de har gjort inden for de seneste to måneder for at få deres elever til at gennemføre uddannelsen, peger en gruppe lærere på elementer af Den Sproglige Dimension, eksempelvis at de er meget bevidste om deres sprogbrug, og de angiver endvidere, at dette er noget, de er begyndt med efter projektets begyndelse. Flertallet af lærerne nævner imidlertid mange andre forhold end deres arbejde med sproget. I forlængelse heraf er der flere, der stiller spørgsmålstejn ved, om arbejdet med Den Sproglige Dimension er vejen til fastholdelse. Eksempelvis skriver en lærer: *"Jeg er lidt usikker på om gråzonesprog og højnet fokus på det sproglige er vejen til fastholdelse, men som pædagogisk værktøj til øget læring er det fint. Det handler jo alt sammen om, om man tror på, at øget forståelse giver fastholdelse, og i min verden er det meget usikkert. Det frafald jeg oplever, vi har, er som regel forårsaget af mange andre faktorer end mangel på forståelse."*

Selvevalueringerne indikerer, at ingen af skolerne har fulgt systematisk op på resultaterne af indsatsen, herunder hvorvidt kompetenceudviklingen har bidraget til, at fastholdelsen af de involverede læreres elever er øget med 25 procent, og om eleverne forstår den faglige formidling og udtrykker sig positivt om forbedringer. På baggrund af dialog med lærerne kan lederne pege på tegn på, at målene er opnået. Fx fremgår det af selvevalueringen fra en af implementeringsskolerne, at *"lærerne tilkendegiver, at de er mere motiverede for at arbejde med sprogredskaber, og at eleverne er blevet mere bevidste om fagudtryk og viser større interesse for at forstå og anvende dem."* Ingen af skolerne kan dog dokumentere sådanne udviklinger.

Lærernes udsagn om elevernes oplevelse af Den Sproglige Dimension

- *"Vi har arbejdet så bevidst med ordene. Eleverne har virkelig taget det til sig, og nu kan de det. De har fået ejerskab for ordene og kan sætte dem i en anden sammenhæng."*
- *"Det virker realistisk [at sproget styrker fastholdelsen], fordi eleverne føler, de lærer noget, og de bliver i godt humør, hvis de forstår, hvad der er i gang, og det foregår på deres niveau. Det har en afsmittende effekt på, at eleverne møder op."*
- *"Jeg har holdt mange skole-hjem-samtaler, hvor forældre møder beruset op, og ofte skal eleverne tage sig af deres søskende. Derfor kommer eleverne også for sent. Det er nogle helt andre ressourcer, der skal sættes ind der, hvor det ofte er forældrene, som er problemet. Derfor tror jeg, de svageste profiterer mindst af det her tiltag."*

Elevernes udsagn om deres oplevelse af Den Sproglige Dimension

- *"Jeg synes, jeg får meget ud af det, og de der ordkort hjælper virkelig meget til, at jeg selv kan forklare ordet og andre kan forklare det for mig."*
- *"Hvis man spørger om et ords betydning og det bliver forklaret, så er man sikker på, at man ender med at forstå ordet. Læreren spørger med det samme, 'det ser ikke helt ud til, at du forstår det her', og så bliver de ved med at forklare ordet, ind til man har forstået det."*
- *"Lærerne er gode til at forklare ord, vi synes er svære. Tit spørger vi om ordene, og de er gode til at forklare, når vi spørger om hjælp. Men de forklarer ikke ordene løbende – vi skal selv spørge."*
- *"Det er ikke altid, man forstår det, fordi det går for hurtigt. Så siger læreren tit, 'du kan finde svaret i bogen, eller prøv at søg på Google'. Hun vil gerne have os til at være selvstændige, men vi er så unge endnu, og der er stor spredning i klassen, så hun burde hjælpe os mere og forklare tingene på forskellige måder. Det er tit hurtige og ikke særlig grundige forklaringer."*

I relation til implementeringen i praksis tyder analysen i dette afsnit på, at Den Sproglige Dimension i samspil med andre fastholdelsestiltag på skolerne (eksempelvis med fokus på elevernes sociale og personlige udfordringer) har potentiale til at styrke elevernes motivation og dermed fastholdelse. Både lærere og elever giver udtryk for, at det virker motiverende for eleverne, når lærerne arbejder med ordkendskab ift. såvel gråzoneord som fagord, og når lærerne er i stand til at formulere indholdet af og formålet med elevernes opgaver præcist. Med andre ord tyder virkningsevalueringen på, at fraværet af signifikante positive fastholdelseseffekter er udtryk for forhold knyttet til implementering (implementeringsfejl) snarere end fejlagtige antagelser om, at indholdet i Den Sproglige Dimension er relevant i forhold til at styrke elevernes forståelse af fagstof, motivation for undervisning og fastholdelse (teorifejl).

For det første betyder de mangelfulde sprogscreeninger og opfølgning på disse, at lærerne hverken før, under eller efter kompetenceudviklingen har haft et oplyst grundlag at anvende værktøjet ud fra. Især når der er tale om fagligt svage elever, er det en forudsætning for læring, at undervisningen er tilpasset elevernes specifikke behov og udfordringer. Tekniske problemer med sprogscreeningsværktøjet og mangelfuld opfølgning på de sprogscreeninger, der er gennemført, kan dermed bidrage til at forklare fraværet af fastholdelseseffekter.

For det andet peger det kvalitative materiale på, at manglende ledelsesopbakning og -prioritering, herunder særligt tid og rum til at arbejde med udvikling af undervisningsmaterialer, har virket hæmmende for implementeringen af Den Sproglige Dimension. Til trods for at lærerne har været tilfredse med kompetenceudviklingen, og at det har resulteret i en øget bevidsthed om brug af sproget, og at lærerne i dag anvender flere af redskaberne fra kompetenceudviklingen, giver lærere og ledere udtryk for, at lærerne af disse grunde ikke har kunnet realisere det fulde potentiale af Den Sproglige Dimension. I forlængelse heraf opleves EUD-reformen i denne sammenhæng som et forstyrrende element, da forberedelse og implementering af gode grunde har krævet en del af ledernes og lærernes tid og opmærksomhed.

Endelig peges der på, at det tager tid at implementere en indsats som Den Sproglige Dimension. Eksempelvis fortæller en leder: *"Det vi har vundet, det er noget indsigt. Så jeg forventer ikke en revolution. Indsigten vil blive tænkt ind i forhold til, hvordan man formulerer opgaver. Over tid vinder projektet ind, men det kræver, at medarbejderne brænder for det. Det kræver ildsjæle at fastholde projektet i hverdagen."* Derudover kan det ikke udelukkes, at der indtræder en signifikant positiv effekt på fastholdelsen efter de første 90 dage på grundforløbet, som er det, der undersøges i effektevalueringen i foregående kapitel.

4.3 Sammenfattende analyse

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål, som ønskes besvaret med afsæt i virkningsevalueringen, er, hvad der kan forklare, at de otte implementeringsskolars samarbejde med Fastholdelses-

Taskforcen om Den Sproglige Dimension ikke har resulteret i øget fastholdelse. I det følgende sammenfattes det, hvilke forklaringer der på baggrund af ovenstående analyse vurderes mest centrale.

- 4.3.1 Forklaringer relateret til indsatsimplementering: Er aktiviteterne i indsatsen gennemført som tiltænkt? Skolernes ledelser har afholdt rammesættende møder og indgået samarbejdsaftaler med FastholdesTaskforcen om mål og proces for kompetenceudvikling. Endvidere er seminarer og træning i praksis i overvejende grad afviklet som planlagt, hvori hovedparten af lærerne har deltaget.

Imidlertid har hovedparten af skolerne enten ikke gennemført eller ikke fulgt op på resultaterne af sprogscreeninger, hvilket bl.a. skyldes tekniske vanskeligheder med screeningsværktøjet. Da dette er et centralt element af Den Sproglige Dimension, vurderes det, at dette udgør en medvirkende forklaring på, at lærerne ikke har opnået det fulde udbytte af indsatsen, og at indsatsen derved ikke har affødt de forventede resultater.

Dertil kommer, at den pædagogiske ledelses fokus på og prioritering af indsatsen har været relativt begrænset, hvilket udgør en barriere for implementeringen. Dels har mange pædagogiske ledere ikke deltaget på seminarer som forudsat i FastholdelsesTaskforcens samarbejdsaftaler med skolerne, hvilket har hæmmet ledernes opfølgning på kompetenceudviklingen og deres faglig sparring med lærerne om anvendelsen af Den Sproglige Dimension. Dels er der et væsentligt tidsmæssigt overlap mellem indsatsen med Den Sproglige Dimension og EUD-reformen, idet første klynge af skoler påbegyndte kompetenceudviklingen sidste halvår før, og anden klynge påbegyndte kompetenceudviklingen andet halvår efter reformens ikrafttrædelse. Evaluator vurderer, at reformen i høj grad har flyttet de pædagogiske lederes opmærksomhed fra indsatsen med Den Sproglige Dimension, også når man sammenligner med FastholdelsesTaskforcens øvrige indsatser, som er påbegyndt længere tid før reformen.

- 4.3.2 Forklaringer relateret til forandringsteoriens antagelser: Er sammenhængene mellem aktiviteter, resultater og effekter som forventet?

Virkningsevalueringen viser, at resultaterne på kort og mellemlangt sigt i nogen grad er realiseret på de fleste skoler. Kompetenceudviklingen har skabt en øget bevidsthed hos lærerne om deres sprogbrug, både i skriftlige og mundtlige sammenhænge, og lærerne bruger som følge af kompetenceudviklingen mere tid på at forklare centrale fagord og gråzoneord. Endvidere anvender lærerne flere af de konkrete redskaber fra Den Sproglige Dimension, fx ordforklaringskort, læsestrategier og it-værktøjer. Samtidig er det dog også på baggrund af det kvalitative datamateriale tydeligt, at det fulde potentiale af indsatsen endnu ikke er realiseret. Lærerne har kun i mindre grad arbejdet med løbende at justere og tilpasse metoder og redskaber til deres egen undervisning. På mellemlangt sigt betyder det, at der ikke er sket store ændringer i praksis, og at der fortsat er variation i, hvor gode lærerne er til at bruge et sprog, eleverne forstår. Den primære årsag til, at ikke alle forventede resultater på kort og mellemlangt sigt er realiseret, vurderes imidlertid at have rod i, at betingende faktorer i omgivelserne har været mindre gunstige for indsatsimplementeringen og ikke i egentlige mangler i indsatsens forandringslogik.

Hovedparten af både lærere og elever giver udtryk for, at det virker motiverende for eleverne, når lærerne arbejder med ordkendskab i forhold til såvel gråzoneord som fagord, og når lærerne er i stand til at formulere indholdet af og formålet med elevernes opgaver præcist. Antagelsen om, at indholdet i Den Sproglige Dimension på langt sigt virker fremmende for elevernes motivation, synes således at være rigtig. Elevernes motivation er imidlertid en kompleks størrelse, som formes af en lang række andre faktorer. Således giver både lærere og elever udtryk for, at en række andre faktorer er mindst lige så væsentlige for elevernes motivation og fastholdelse, og at Den Sproglige Dimension derfor ikke kan forventes at øge fastholdelsen, hvis der ikke samtidig arbejdes med eksempelvis de mest udfordrede og mindst motiverede elevers sociale og personlige udfordringer.

4.3.3 Forklaringer relateret til betingende faktorer: Hvilke faktorer har virket hæmmende (og fremmende) for implementeringen i praksis?

Virkningsevalueringen viser, at en række betingende faktorer er af væsentlig betydning for indsatsimplementeringen. Disse faktorer kan medvirke til at forklare, hvorfor dele af de forventede resultaterne på kort og mellemlangt sigt ikke var realiseret på tidspunktet for casebesøgene og vil blive sat i fokus i det følgende.

Skolernes arbejde med at omsætte den nye viden om Den Sproglige Dimension 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. Flere af faktorerne kan være både fremmende og hæmmende, afhængigt af deres tilstedeværelse eller ej. I tabellen er faktorerne placeret der, hvor de vurderes at være mest fremtrædende i det samlede datamateriale. Konkret er implementeringen af Den Sproglige Dimension på den enkelte skole udtryk for en specifik kombination af både fremmende og hæmmende faktorer.

Table 4-3: De betingende faktoreres betydning for målopfyldelsen

	Fremmende faktorer	Hæmmende faktorer
Organisatoriske forhold	<ul style="list-style-type: none"> Tydelig sammenhæng mellem Den Sproglige Dimension og skolens øvrige tiltag og samlede strategi bidrager til at skabe meningsfuldhed i forhold til indsatsen og til lærernes motivation for at deltage i indsatsen. 	<ul style="list-style-type: none"> Manglende intern rammesætning af og kommunikation om indsatsen forud for kompetenceudviklingen mindsker lærernes forberedelse og forventninger til udbyttet af kompetenceudviklingen og reducerer sandsynligheden for succesfuld omsætning af den nye viden. Obligatorisk deltagelse blandt lærerne reducerer motivation og ejerskab hos de lærere, som oplever indsatsen som mindre meningsfuld. Manglende ledelsesopbakning og engagement reducerer lærernes motivation og fokus på Den Sproglige Dimension og efterlader dem i en situation, hvor det i høj grad er op til den enkelte at vurdere, hvordan den nye viden omsættes i praksis. Manglende ledelsesprioritering, herunder særligt at der afsættes tid og rum til undervisningsudvikling, kollegial sparring og opfølgning på sprogscreeninger, mindsker lærernes mulighed for at omsætte den fulde viden fra kompetenceudviklingen i praksis og for løbende justering og tilpasning af metoder og redskaber til den konkrete praksis. Mangel på ressourcer til at inddrage læsevejlederne tilstrækkeligt i indsatsen.
Faktorer i relation til kompetenceudviklingen	<ul style="list-style-type: none"> Lærernes oplevelse af høj kvalitet, relevans og anvendelighed øger sandsynlighed for, at lærerne vil prioritere ressourcer til implementering af indsatsen. God balance mellem teori og inddragelse af praksiseksempler på seminarerne øger sandsynlighed for, at viden omsættes til varige ændringer i den pædagogiske praksis. Deltagelse af hele afdelingens lærerkollegium (og ledelse) bidrager til at skabe et fælles sprog og et godt grundlag for dialog og sparring om Den Sproglige Dimension efter kompetenceudviklingen. 	<ul style="list-style-type: none"> Oplevelse af upræcist målgruppefokus hos kompetenceudviklingsunderviserne mindsker sandsynligheden for, at lærerne føler sig i stand til at implementere redskaber og metoder i praksis.
Individuelle faktorer	<ul style="list-style-type: none"> Høj grad af motivation og en positiv indstilling over for indholdet af og deltagelse i Den Sproglige Dimension øger sandsynligheden for, at den enkelte lærer vil prioritere ressourcer til implementering af indsatsen. 	<ul style="list-style-type: none"> En forståelse hos den enkelte af, at Den Sproglige Dimension ikke er et effektivt middel til at sikre fastholdelse, mindsker lærerens motivation og følelse af ejerskab for projektet.

Sammenfattende vurderes det på tværs af de implementeringsskoler, der har arbejdet med Den Sproglige Dimension, at særligt lærernes motivation for at arbejde med Den Sproglige Dimension og tilrettelæggelsen og indholdet af kompetenceudviklingen har virket fremmende for implementeringen af indsatsen i skolernes praksis. Dette til trods har indsatsen (endnu) ikke har givet udslag i de forventede resultater på kort og mellemlangt sigt og i øget fastholdelse hos eleverne

inden for de første 90 dage af grundforløbet. En medvirkende forklaring på dette vurderes at være, at en række andre faktorer har virket hæmmende for indsatsimplementeringen. Det er særligt forhold relateret til den organisatoriske kontekst, herunder især ledelsens engagement og prioritering, der har udgjort en barriere for lærernes arbejde med at implementere Den Sproglige Dimension i praksis.

Foruden ovenstående skoleinterne forhold, som fremgår af ovenstående tabel, er det også muligt at pege på skoleeksterne faktorer, som har haft betydning for implementeringskonteksten for kompetenceudviklingsforløbet. Dette drejer sig især om EUD-reformen.

Samtlige caseskoler nævner, at EUD-reformen påvirker deres arbejde med at implementere Den Sproglige Dimension. Ligeledes fremgår dette opmærksomhedspunkt af stort set alle selvevalueringer. Det er 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 lærere og ledere peger på disse skoler på, at de med fordel kunne have prioriteret den konkrete ledelsesopgave i forhold til Den Sproglige Dimension højere.

5. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

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

Afsnit 5.1 indeholder evalueringens væsentligste konklusioner om fastholdelseeffekter 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 2014 samarbejdet med otte skoler om forberedelse og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløbet i Den Sproglige Dimension rettet mod lærere på grundforløbene. For de otte implementeringsskoler har aktiviteterne i kompetenceforløbet været ens og haft en varighed på ca. seks måneder. På grund af afskedigelser og vanskeligheder med at frigøre lærerressourcer, har ca. 85 af de 147 tilmeldte lærere både gennemført kompetenceudviklingsforløbet og deltaget i træning i praksis.

Den Sproglige Dimension har ikke øget elevernes fastholdelse på implementeringsskolerne
Effektanalysen finder ingen tegn på, at Den Sproglige Dimension styrker elevernes fastholdelse på de hold, der undervises af lærere, der har gennemført kompetenceudvikling i værktøjet. Resultatet er det samme, når der skelnes mellem effekt i forskellige halvår og effekt for forskellige subgrupper af elever. Fastholdelse inden for de første 90 dage af grundforløbet er anvendt som effektmål, og det kan derfor ikke udelukkes, at der indtræder en pædagogisk effekt af Den Sproglige Dimension efter de første 90 dage.

Faktorer der forklarer fraværet af fastholdelseeffekter

Virkningsevalueringen bidrager til at forklare fraværet af en signifikant positiv fastholdelseeffekt af skolernes samarbejde med FastholdelsesTaskforcen om Den Sproglige Dimension. Overordnet peger evalueringen i retning af *implementeringsfejl* snarere end *teorifejl*; med andre ord skyldes fraværet af en signifikant positiv fastholdelseeffekt sandsynligvis forhold knyttet til implementeringen af indsatsen frem for fejlagtige antagelser om, at det pædagogiske og didaktiske indhold i Den Sproglige Dimension har potentiale til at styrke elevernes forståelse af fagstof, motivation for undervisningen og fastholdelse.

Der er mange tegn på, at lærerne finder indholdet i Den Sproglige Dimension relevant i forhold til at styrke kvaliteten af undervisningen og elevernes læringsudbytte. Eleverne oplever det ligeledes som positivt, når deres lærere underviser med fokus på eksempelvis forståelse af gråzoneord og læsestrategier, men fortæller også om stor variation i lærernes anvendelse af redskabet.

Sammenfattende tegner virkningsevalueringen et billede af, at lærerne på implementeringsskolerne anvender dele af det pædagogiske værktøj og i højere grad end før kompetenceudviklingen arbejder refleksivt med elevernes sprogforståelse. Der kan spores en tendens til, at lærerne fortrinsvis anvender de elementer af Den Sproglige Dimension, som kræver mindst tid at implementere i undervisningen (eksempelvis anvendelse af læsestrategier) frem for de elementer, der indebærer mere forberedelse (eksempelvis tilpasning og udvikling af undervisningsmaterialer). Således fungerede Den Sproglige Dimension ikke som en integreret del af den pædagogiske praksis på skolerne/de deltagende afdelinger, da casebesøgene blev gennemført.

Sammenfattende vurderes det, at følgende faktorer har hæmmet ændringer af undervisningspraksis, der øger elevernes fastholdelse:

- At den sprogscreening af de deltagende læreres elever, som planmæssigt skulle gennemføres før kompetenceudviklingen, på hovedparten af skolerne enten ikke er blevet gennemført eller fulgt op på. Hensigten med sprogscreeningen var dels at give lærerne et præcist og detaljeret billede af deres elevers specifikke sprogsvækheder, dels at lade dette danne udgangspunkt for kompetenceudviklingen samt at give lærerne et grundlag for undervisningsdifferentiering.
- At læsevejlederne ikke har været inddraget tilstrækkeligt i indsatsen. Indsatsen med Den Sproglige Dimension var fra FastholdelsesTaskforcens side tilrettelagt sådan, at tovholderopgaven var delt mellem en pædagogisk leder og en læsevejleder. Læsevejlederen skulle bl.a. have ansvar for analyse og formidling af screeningsresultaterne til lærerne, og for at yde faglig sparring. Nogle skoler havde ikke en læsevejleder ansat på tidspunktet for indsatsen, og andre skoler havde kun en enkelt læsevejleder til hele skolen og kunne derfor ikke allokere tilstrækkelige læsevejlederressourcer til indsatsen. Det er et generelt billede, at indsatsen har været præget af manglende koordinering mellem læsevejlederne og lærerne.
- At skolernes strategiske og pædagogiske ledelses interne rammesætning af indsatsen over for lærerne har været mangelfuld. Evaluator vurderer, at en tydeligere intern rammesætning og større grad af dialog mellem ledere og lærere om læringsmål kunne have skærpet lærernes fokus, forberedelse og forventninger forud for kompetenceudviklingen og dermed skabt et bedre grundlag for transfer af viden om Den Sproglige Dimension til undervisningen.
- At lærerne har manglet tid til at udvikle nye undervisningsmaterialer med udgangspunkt i Den Sproglige Dimension. Dette skal ses i sammenhæng med den korte implementeringsfase på 6 måneder.
- At den pædagogiske ledelses fokus på og prioritering af indsatsen har været relativt begrænset. Mange pædagogiske ledere har ikke deltaget på seminarerne, hvilket har hæmmet ledernes opfølgning på kompetenceudviklingen og faglige sparring med lærerne om anvendelse af Den Sproglige Dimension.
- At frafaldet blandt de tilmeldte lærere på nogle skoler har været stort. På halvdelen af skolerne har ganske få lærere gennemført både kompetenceudviklingsforløbet og de tre sessioner med træning i praksis. Dette vanskeliggør en spredning af indsatsen til hele afdelingen.
- At indsatsen med Den Sproglige Dimension i højere grad end FastholdelsesTaskforcens øvrige indsatser er faldet sammen med forberedelse og implementering af reformen af erhvervsuddannelserne. Virkningsevalueringen viser, at reformen i høj grad har flyttet de pædagogiske lederes opmærksomhed væk fra indsatsen.

5.2 Perspektivering

Evalueringen giver grundlag for en række anbefalinger, der har fokus på, hvordan det fremadrettede arbejde med udvikling af Den Sproglige Dimension og lignende 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 Undervisningsministeriet generelt og læringskonsulenterne specifikt. Det er vurderingen, at disse anbefalinger kan have relevans for tilsvarende initiativer iværksat af ministeriet.

For det andet indeholder anbefalingerne forslag til, hvordan erhvervsskolerne kan arbejde videre med Den Sproglige Dimension med henblik på at skabe en signifikant positiv effekt af værktøjet. Som det er fremgået af nærværende evaluering, vurderer evaluator, at fraværet af en signifikant positiv fastholdelseeffekt skyldes implementeringsfejl frem for teorifejl. Denne vurdering bygger på den konkrete evaluering, men understøttes også af international forskning. Bl.a. kan det læses i en nyere forskningskortlægning af internationale studier om emnet, at strategier til brug før, under og efter læsning har god effekt for især svage læsers læseforståelse og faglige læsekompetencer²⁷. Læsestrategier er netop et af de centrale elementer i Den Sproglige Dimension. Sammenhængen mellem en styrkelse af faglige læsekompetencer og fastholdelse i uddannelse er

²⁷ Rambøll Management Consulting og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2014: Forskningskortlægning om læseforståelse og faglige læsekompetencer (kan downloades fra EMU Danmarks læringsportal)

så vidt vides ikke undersøgt i en international kontekst, men det er evaluators vurdering, at antagelsen om en sammenhæng ikke kan afvises med baggrund i nærværende evaluering.

Endelig indeholder anbefalingerne forslag til, hvordan erhvervsskolerne i al almindelighed kan arbejde med at skabe transfer og dermed styrke effekten af ressourcer anvendt på kompetenceudvikling.

Anbefalinger rettet mod Undervisningsministeriet og ministeriets læringskonsulenter

- **Få centrale mål.** FastholdelsesTaskforcen har lagt stor vægt på at formulere tværgående succesmål for den samlede indsats såvel som specifikke succesmål for Den Sproglige Dimension. Disse er forankret i skolernes samarbejdsaftale med taskforcen. Evalueringen viser, at implementeringsskolerne i lav grad orienterer sig mod samarbejdsaftalens fastsatte mål. Eksempelvis er der ingen af de fem skoler, der har udfyldt selvevalueringer, der præcis opgør, i hvilken grad de har realiseret målet om en styrket fastholdelse på 25 pct. for de deltagende læreres elever. Evaluator foreslår på den baggrund, at ministeriets læringskonsulenter i lignende indsatser udvælger få centrale mål og støtter skolerne i at gennemføre en prioriteret målopfølgning på disse. Dette kan også være et opmærksomhedspunkt for STUKs rådgivning af skoler om anvendelse af data i kvalitetsarbejdet. På baggrund af et nyt litteraturstudie af lærernes engagement og professionelle ansvar konkluderes det, at lærere værdsætter, når feedback fra og dialog med deres nærmeste leder er baseret på data²⁸.
- **Fokus på forberedelsesfasen.** Evalueringen viser, at en del lærere påbegyndte kompetenceudviklingsforløbet uden eller med mangelfuld information om formål og indhold samt forudgående refleksion over egne læringsmål. Dette reducerer lærernes motivation og kan påvirke udbyttet af kompetenceudviklingen negativt. Det foreslås på den baggrund, at det vil være relevant i forhold til lignende indsatser at prioritere forberedelsesfasen endnu højere, så lærerne går ind til kompetenceudviklingen med en fælles forståelse af formålet. Det vil ligeledes være relevant, at den enkelte lærer i dialog med den pædagogiske leder formulerer individuelle læringsmål ud fra egne konkrete udfordringer og behov. I denne sammenhæng vil det være relevant, at læringskonsulenterne foretager en vurdering af skolens modenhed og behov for støtte.
- **Tid til refleksion og praksiserfaring undervejs i kompetenceudviklingsforløbet.** Kompetenceudviklingsforløbet i Den Sproglige Dimension blev afviklet over en kortere periode end forløbene med FastholdelsesTaskforcens øvrige pædagogiske værktøjer (6 mdr. mod typisk 12 mdr.). Ligeledes indgik der mindre tid med specialisterne i forbindelse med træning i praksis end i de øvrige indsatser. Når der ses på tværs af de fire værktøjsspecifikke evalueringer af indsatserne på implementeringsskolerne²⁹ forekommer det mere komprimerede kompetenceudviklingsforløb i indsatsen med Den Sproglige Dimension at være væsentlig i forhold til at forklare fraværet af en signifikant effekt af værktøjet (der er signifikante positive fastholdelseeffekter af alle øvrige værktøjer). Det har betydet, at lærerne mellem seminarerne har haft mindre tid til at afprøve elementer af værktøjet på deres elever og dermed drage konkrete erfaringer, som de har kunnet arbejde ud fra i den videre kompetenceudvikling. Længden på kompetenceudviklingsforløb og frekvens mellem aktiviteter i forløbet er derfor et opmærksomhedspunkt i lignende indsatser.
- **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 konsulent-

²⁸ Rambøll Management Consulting 2017: *Hvordan styrkes lærernes engagement og professionelle ansvar?* Kan downloades fra EMU Danmarks Læringsportal (www.emu.dk)

²⁹ Henholdsvis evaluering af Motivationspædagogik (efterår 2016), Helhedsorienteret Undervisning (offentliggøres forår 2017), Progressiv Læring (offentliggøres forår 2017) og Den Sproglige Dimension (offentliggøres forår 2017).

ressourcer prioriteres på baggrund af en behovs- og modenhedsvurdering, således at de skoler, der har størst behov, får mest støtte.

Anbefalinger om arbejdet med Den Sproglige Dimension rettet mod skolerne

- **Prioritering af systematiske sprogscreeninger.** Viden om de enkelte elevers sproglige styrker og svagheder kan målrette lærernes anvendelse af Den Sproglige Dimension. Evalueringen viser, at udfordringer med at anvende det nationale sprogscreeningsværktøj har hindret lærere og læsevejledere på de deltagende skoler i at anvende denne viden til at gennemføre en differentieret undervisning med fokus på sprog. Det kræver tid og planlægning at sprogscreene alle erhvervsskoleelever, når de starter på grundforløbet og at følge systematisk op på resultaterne. Der er allerede investeret mange ressourcer i at få det nationale sprogscreeningsværktøj til at fungere på landets erhvervsskoler, og det er nødvendigt, at skolerne fortsat investerer de nødvendige ressourcer i en systematisk screening af nye grundforløbs elever og opfølgning på resultater. Ledelsesfokus, en klar ansvarsfordeling og organisatoriske støtteredskaber i form af faste mødestrukturer for læsevejledere og læreres samarbejde om opfølgning på sprogscreeninger er afgørende i den sammenhæng.
- **Løbende fokus på faglærernes motivation.** Evalueringen indikerer, at faglærerne i nogle tilfælde har svært ved at se relevansen af Den Sproglige Dimension, fordi indholdet i værktøjet ligger langt fra deres egen faglighed. Hvis Den Sproglige Dimension skal medvirke til at øge elevernes motivation for uddannelsen og fastholdelse, er det imidlertid afgørende, at der sker en styrkelse af lærernes formidling af fagstoffet. Det anbefales, at værktøjet udbredes til alle faglærere på samme afdeling, og at den pædagogiske ledelse prioriterer en tydelig intern rammesætning og fortløbende signalerer en forventning om integration af Den Sproglige Dimension i den pædagogiske praksis.
- **Udvikling af den professionelle relation og samarbejde mellem læsevejledere og faglærere.** Det er en god idé, hvis skolens læsevejleder spiller en aktiv rolle i at integrere værktøjerne og metoderne fra Den Sproglige Dimension i undervisningspraksis på afdelingen/skolen. I den sammenhæng er en tæt og tillidsfuld samarbejdsrelation mellem læsevejlederen og den enkelte faglærer vigtig. Man kan eksempelvis starte med at udvikle et fælles koncept for, hvordan læsevejlederen observerer og giver feedback på faglærernes undervisning, og udvikle en fast mødestruktur som skal sikre regelmæssig samarbejde og sparring. For mere viden og inspiration til, hvordan samarbejdet mellem læsevejledere og faglærere kan styrke elevernes læring henvises til Nationalt Videncenter for Læsning og UC Syddanmarks evaluering af læsevejlederfunktionen på EUD, som offentliggøres i løbet af foråret³⁰.

Generelle anbefalinger om transfer 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. Inddragelse og formidling skal blandt andet sikre, at den enkelte lærer selv eller i samarbejde med nærmeste leder kan formulere egne læringsmål. For mere viden og inspiration til hvordan man kan arbejde med medarbejdernes motivation henvises til hæftet *Involverende Kvalitetsudvikling*, som FastholdelsesTaskforcen udgiver i løbet af foråret³¹.

³⁰ Se også: <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/evaluering-af-laesevejlederfunktionen-paa-eud-omraadet/>

³¹ Hæftet offentliggøres på www.fahot.dk.

- **Vedvarende strategisk ledelsesfokus.** Evalueringen viser, at varige ændringer af lærernes pædagogiske praksis er en langvarig proces, der forudsætter et vedvarende ledelsesfokus på implementering og forandring. Evaluator vurderer i denne sammenhæng, at ledelsen bør have et vedvarende fokus på opfølgning på mål, der giver et afsæt for en løbende vurdering af, om der er behov for at foretage justeringer i forhold til indsatsen. I relation til det sidste er det væsentligt, at ledelsen sørger for, at lærerne får støtte til at omsætte ny viden i praksis og ikke selv skal finde løsninger på de udfordringer, den enkelte lærer møder. 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.** De skoler, som har deltaget med alle afdelingens lærere, tillægger det stor værdi, at lærerne har deltaget i kompetenceudviklingen som gruppe. Det har givet et fælles sprog og mulighed for at sparre med hinanden løbende, hvilket vurderes at være fremmende for implementeringen af redskaberne i Den Sproglige Dimension. Det er imidlertid en stor planlægningsopgave at gennemføre kompetenceudvikling for en stor gruppe lærere. Samtidig kan det påvirke undervisningen negativt, hvis en stor gruppe af skolens lærere over en længere periode tages ud af undervisningen for at deltage i kompetenceudvikling. Det foreslås på denne baggrund, at der tænkes i forskudte forløb, således at de dele af kompetenceudviklingen, der ikke foregår på skolen, foregår i flere og mindre grupper. Såfremt kompetenceudviklingen udbydes eksternt med deltagelse af flere skoler, er det vurderingen, at dette ikke indebærer ekstraudgifter. Dette kan desuden åbne mulighed for, at den enkelte medarbejder oplever større fleksibilitet i forhold til, hvornår konkrete aktiviteter ligger. Det forhold, at kompetenceudviklingen i kraft af de forskudte forløb strækker sig over en længere periode, kan bidrage positivt til forankringen på skolen.
- **Transfer tager tid.** Evalueringen viser, at det er en generel udfordring for skolerne at prioritere den nødvendige tid til indsatsen. Det er afgørende, at ledelsen har et vedvarende fokus på indsatsen og et klart bud på, hvordan der frigøres de fornødne ressourcer før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet. Ellers er der risiko for, at indsatsen i stedet blot bliver en tidsrøver, der ikke giver det forventede udbytte. Evaluator foreslår derfor, at skolens ledelse løbende vurderer, om der er afsat den fornødne tid, og om rammerne for implementeringen er hensigtsmæssige. Hvis dette ikke er tilfældet, bør ledelsen skabe klarhed herom. Dette forudsætter blandt andet, at de strategiske ledelser evner at foretage nødvendige prioriteringer og samtidig har en tålmodighed i forhold til realiseringen af de langsigtede resultater og effekter.

BILAG 1. FORANDRINGSTEORI

Udfordringer/problemer:

1. "Gab" mellem undervisere og elevernes faglige og sproglige niveau (særligt de tosprogede elever)
2. Manglende fokus fra undervisere ift. at arbejde med sproget (mundtligt og skriftligt)
3. Skolen mangler strategisk fokus på problemet
4. Sproget er afgørende for, om eleverne falder fra

Forandringsteori for Den Sproglige Dimension

– gråzonesprog
(FastholdelsesTaskforce)

