

Til
FastholdelsesTaskforce
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

Dokumenttype
Evalueringsnotat, endelig

Dato
Marts, 2016

EVALUERING AF INDSATSEN MÅLRETTET MODELSKOLER- NES PÆDAGOGISKE LEDERE



EVALUERING AF INDSATSEN MÅLRETTET MODELSKOLERNES PÆDAGOGISKE LEDERE

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING	1
2.	INDLEDNING	2
2.1	Baggrund	2
2.3	Formålet med evalueringen af pædagogisk ledelse	3
2.4	Beskrivelse af indsatsen	3
2.5	Metode og datagrundlag	5
2.6	Datakilder	8
2.7	Læsevejledning	10
3.	RESULTATER AF INDSATSEN MÅLRETTET DE PÆDAGOGISKE LEDERE	11
3.1	Reflekteret pædagogisk lederskab med strategisk retning	11
3.2	Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet	13
3.3	Mere motiverende læringsmiljøer	14
4.	FAKTORER, DER PÅVIRKER INDSATSENS VIRKNING	15
4.1	FastholdelsesTaskforcen som programleder	15
4.2	Ledernes involvering i forberedelse af indsatsen	16
4.3	Ledernes oplevelse af kvalitet og relevans af kompetenceudviklingen	16
4.4	De pædagogiske lederes arbejde med at omsætte ny viden i den pædagogiske ledelsespraksis	17
4.4.1	Organisatoriske faktorer	17
4.4.2	Faktorer der knytter sig til kompetenceudviklingen	18
4.4.3	De pædagogiske lederes individuelle forudsætninger	19
4.5	Afsluttende analyse	19
4.5.1	EUD-reformens betydning for indsatsens virkning	21
5.	KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	22
5.1	Konklusioner	22
5.2	Anbefalinger	23

BILAG

Bilag 1. Forandringsteorier

1. SAMMENFATNING

I dette evalueringsnotat præsenterer Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) den værktøjsspecifikke evaluering af pædagogisk ledelse, som ti modelskoler har arbejdet med i perioden fra 2013-2016. Notatet er udarbejdet i februar-marts 2016 og indgår som et element i den samlede evaluering af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll gennemfører efter opdrag fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Evalueringen er en virkningsevaluering, der dels afdækker de oplevede resultater af indsatsen målrettet de pædagogiske ledere, dels afdækker de faktorer, der kan bidrage til at forklare de oplevede resultater.

Konklusioner

De ti modelskoler har gennemført et længerevarende kompetenceudviklingsforløb målrettede de pædagogiske ledere. Kompetenceudviklingsforløbet, der veksler mellem fælles seminarer for grupper af skoler samt træning i praksis på egen skole, er afsluttet for samtlige ti skoler, men arbejdet med forankring og implementering af indsatsen pågår fortsat.

Virkningsevalueringen viser, at indsatsen har medført, at hovedparten af modelskolernes pædagogiske ledere udøver et mere reflekteret pædagogisk lederskab med tydelig strategisk retning. Dette skyldes blandt andet, at lederne har udviklet de organisatoriske rammer for en mere systematisk dialog med underviserne, der i mange tilfælde tager afsæt i de pædagogiske ledes deltagelse i den pædagogiske praksis. Hermed har de fleste modelskoler skabt et robust fundament for at løfte kvaliteten af det pædagogiske lederskab. Evalueringen bekræfter, at der er tegn på, at kvaliteten af det pædagogiske lederskab er højt og løftet blandt udvalgte ledere. Det er imidlertid indtrykket, at der kun på få skoler er sket et signifikant løft, der gælder for hele den deltagende ledergruppe.

I relation til det igangværende arbejde med implementering af den pædagogiske ledelsesindsats fremhæver strategiske ledere, tovholdere og pædagogiske ledere, at vidensomsætning og ændring af underviserne pædagogiske praksis tager tid. Skolerne lægger vægt på at fastholde fokus på det langsigtede mål om øget fastholdelse og som led heri sikre forankring og opfølgning på indsatsen rettet mod de pædagogiske ledere. FastholdelsesTaskforcen yder en dialogbaseret implementeringsstøtte, som hovedparten af skolerne er tilfredse med.

Analysen viser desuden, at følgende faktorer har været fremmende for målopfyldelsen:

- at *kompetenceudviklingsforløbet* er blevet oplevet som relevant og anvendeligt og har understøttet *den enkelte* deltagers viden og vilje til at skabe forandring i egen ledelsespraksis
- at skolens *øverste ledelse* har et vedvarende strategisk fokus og forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries. Den øverste ledelse har lagt vægt på en tydelig kommunikation og en tidlig inddragelse af de pædagogiske ledere, der efterfølgende har deltaget i indsatsen.
- Netværksdannelse betyder, at den enkelte leder ikke står alene med opgaven med at omsætte ny viden i den pædagogiske praksis, men at lederne i fællesskab udvikler den *organisatoriske kapacitet*, således at viden omsættes i den pædagogiske ledelsespraksis.

Derimod synes særligt to faktorer – der begge delvist er afledt af EUD-reformen - at hæmme de pædagogiske ledes mulighed for at indfri de forventede mål. Det drejer sig om manglende tid til at omsætte nye viden i den pædagogiske ledelsespraksis samt vigende ressourcer, der skaber usikkerhed blandt medarbejderne og reducerer muligheden for at udøve pædagogisk ledelse tæt på underviserne.

2. INDLEDNING

Rambøll præsenterer i nærværende evalueringsnotat resultaterne af den værktøjsspecifikke evaluering af **pædagogisk ledelse**.

Notatet er en del af en række evalueringsaktiviteter og -leverancer, der indgår i evalueringen af FastholdelsesTaskforcen, som Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling i perioden 2014-2016 gennemfører efter opdrag fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Dette evalueringsnotat skal således ses i sammenhæng med de øvrige leverancer, der udarbejdes i løbet 2016. Det gælder både de øvrige værktøjsspecifikke evalueringer og slutevalueringen, der er en kombineret effekt- og virkningsevaluering.

Den primære målgruppe for dette notat er ministeriets FastholdelsesTaskforce samt de ti model-skoler. Derudover vurderes det, at der både politisk og på institutionsniveau vil være en bred interesse for erfaringerne med udvikling af det pædagogiske lederskab.

2.1 Baggrund

Pædagogisk ledelse er blevet et fokusområde, der de seneste 5-10 år har fået stigende opmærksomhed på erhvervsskoleområdet. Forskning peger på, at styrket pædagogisk ledelse - sammen med andre indsatser - kan bidrage positivt til at udvikle kvaliteten i undervisningen og øge fastholdelsen af elever. Samme indsigt kan genfindes i de seneste års politiske aftaler på området¹ samt de behov og ønsker, der er identificeret blandt danske erhvervsskoler, fx i forbindelse med Fastholdelseskaravanens indsatser i perioden 2008-2012.

I forbindelse med FastholdelsesTaskforcens etablering besluttede taskforcen at udvælge ti model-skoler (spor 1). Som led i samarbejdet skulle de ti model-skoler, der er udvalgt af taskforcen, gennemføre praksisnær kompetenceudvikling af de involverede pædagogiske ledere². Sammen med en målrettet kompetenceudvikling af hele eller dele af skolens undervisergruppe har målet for model-skolerne været at styrke kvaliteten i undervisningen for hermed at sikre, at unge i målgruppen påbegynder og gennemfører en erhvervsfaglig uddannelse.

Boks 2-1: Formål og organisering af FastholdelsesTaskforcens arbejde

FastholdelsesTaskforcen er et fireårigt satspuljeprojekt forankret i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Formålet med taskforcens indsatser er at understøtte regeringens målsætning om, at 95 procent 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 socialt udsatte unge med udfordringer, unge fra uddannelsesfremmede miljøer samt etniske minoritetsunge. Der er samlet afsat 43 mio. kr. til indsatsen, der løber i perioden 2013-16.

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

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

Omtrent 40 erhvervsskoler indgår i samarbejdet som implementeringsskoler i spor 2. Skolerne i dette spor er inddelt i fire grupper, der over en periode på ca. et år modtager en af taskforcens fire kompetenceudviklende indsatser rettet mod skolens undervisere.

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

¹ Det gælder både de politiske aftaler om bedre erhvervsuddannelser og styrket uddannelsesgaranti fra november 2012, EUD-reformen fra februar 2014 samt FL 13 og OK 13.

² Under Fastholdelseskaravanens indsatsperiode (2008-12) opstod der ønsker og behov for, at der blev arbejdet med det pædagogiske lederskab. Indsatserne afspejler således dels sektorens behov, dels indsigter fra uddannelsesforskningen om pædagogisk ledelse.

2.3 Formålet med evalueringen af pædagogisk ledelse

Formålet med evalueringen af kompetenceudviklingsindsatsen for modelskolernes pædagogiske ledere er tredelt.

For det første er målet at analysere, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af modelskolernes ledere har haft de forventede resultater. Der er med andre ord fokus på at afdække, i hvilken grad og for hvem de forventede resultater er realiseret (målopfyldelse).

For det andet afdækker evalueringen, hvilke faktorer i relation til implementeringen af indsatsen der kan bidrage til at forklare de oplevede resultater. Der vil i denne del af analysen være fokus på at afdække de betingende faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer indsatsens virkning. EUD-reformen har udgjort en væsentlig kontekstfaktor for skolernes implementering i hele eller dele af perioden, hvorfor analysen vil have fokus på reformens fremmende og hæmmende virkning på de resultater og mål, der søges opnået med kompetenceudviklingsforløbet for de pædagogiske ledere.

Med afsæt i de to ovennævnte mål er sigtet *for det tredje* at vurdere, om evalueringen giver anledning til at formulere konkrete anbefalinger. Anbefalingerne kan både rette sig mod det politisk-strategiske niveau og det operationelle institutionsniveau. Der vil være fokus på, at anbefalingerne er afstemt med de udfordringer, erhvervsskolerne aktuelt står overfor, og opleves som relevante og mulige at gennemføre. Anbefalingerne har en foreløbig karakter, og vil i forbindelse med slutevalueringen kunne kvalificeres og nuanceres yderligere.

2.4 Beskrivelse af indsatsen

Formålet med kompetenceudviklingsforløbet for pædagogiske ledere er gennem et kvalitetsløft af det praksisnære pædagogiske lederskab at sikre øget elevfastholdelse på modelskolernes grundforløb.

Kompetenceudviklingen skal give de pædagogiske ledere metoder og redskaber, der gør dem i stand til at sætte og kommunikere tydelige mål og strategisk retning, agere som en synlig rollemodeller over for underviserne og elever, indgå i en anerkendende dialog med underviserne om planlægning og valg af pædagogiske metoder og didaktiske redskaber samt give underviserne sparring, feedback, coaching og supervision.

Det pædagogiske lederskab kombinerer således en **målstyret tilgang** med en **ressourceorienteret og anerkendende ledelsesstil**, hvor den pædagogiske leder ved at være til stede i undervisningen kan coache og give tydelig feedback til underviserne og fremadrettet indgå i planlægningen og prioriteringen af det pædagogiske arbejde.

Boks 2-2: Succeskriterier i Det pædagogiske lederskab

- Lederen agerer i fastholdelsessammenhæng som et tydeligt bindeled mellem skolens strategiske niveau og undervisere
- Lederen er i praksis et fyrtårn og rollemodel overfor lærerne i arbejdet med elevernes fastholdelse
- Lederen er tydelig, ressourceorienteret og anerkendende i sin kommunikation
- Lederen støtter løbende op om underviserne ved i praksis at give sparring, feedback, coaching og supervision
- Lederen er ofte synlig for elevgruppen ved tilstedeværelse i relevante konkrete aktiviteter.
- Lederen ofte er synlig overfor elevmålgruppen ved tilstedeværelse i relevante konkrete aktiviteter
- Der er en fælles positiv og ressourceorienteret tilgang til det pædagogiske og didaktiske arbejde
- Der er synlige og tydelige strategier for underviserens pædagogiske kompetenceudvikling
- Der er synlige og tydelige valg af pædagogiske metoder og didaktiske redskaber.

Indholdet af kompetenceudvikling i det pædagogiske lederskab

FastholdelseTaskforcen har indgået samarbejde med specialister fra UCN act2learn, der implementerer kompetenceudviklingsindsatsen for de pædagogiske ledere på modelskolerne.

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

Undervisningen har været tilrettelagt som en blanding mellem **fællesseminarer** for grupper på 2-4 skoler med teoretiske oplæg og dialog om øvelser og opgaver. Dertil er lederne stillet overfor **konkrete øvelser og opgaver**, der er blevet løst i den pædagogiske praksis på lederens egen skole. Lederne har modtaget **coaching og supervision** fra de indsatsansvarlige specialister i forbindelse med den praktiske opgaveløsning, ligesom lederne har deltaget i **gensidig supervision** mellem ledere på tværs af skoler.

Boksen nedenfor indeholder en liste over de aktiviteter, som kompetenceudviklingsforløbet har bestået af, herunder de elementer som de enkelte aktiviteter har indeholdt.

Boks 2-3: Aktiviteter under kompetenceudviklingsforløbet i Det pædagogiske lederskab

Aktiviteter under kompetenceudviklingsforløbet i Det pædagogiske lederskab

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

Kompetenceudviklingsforløbet er som udgangspunkt ens for alle deltagere på tværs af de ti modelskoler, og hovedparten af skolerne har fulgt den aftalte plan for forløbet³. Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over de deltagende skoler. Skolerne har deltaget med 2-9 ledere pr. skole, der er udvalgt fra de afdelinger, der samtidig deltager i kompetenceudviklingsforløbet for underviserne. Det er typisk uddannelsesledere, der deltager i forløbet, men der er også eksempler på, at uddannelseschefer og teamledere har deltaget. I alt 47 ledere har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet.

Tabel 2-1: Oversigt over de ti modelskoler fordelt på indsatsklynger

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Aarhus Tech	Roskilde Tekniske Skole	Sosu Nord
Sosu Randers	Rybners	Selandia
Vestfyns Handelsskole	-	Niels Brock
EUC Sjælland	-	Tech College Aalborg

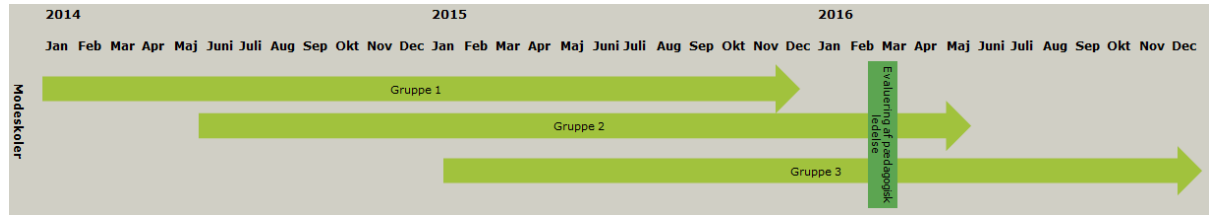
Konkret er der mindre forskelle på intensiteten i kompetenceudviklingen for de enkelte skoler, idet nogle skoler deltager med en stor andel af skolens uddannelsesledere, mens andre deltager med en relativt lille andel. Også forholdet mellem antallet af deltagende ledere og undervisere er forskelligt fra skole til skole. Ligeledes er der undervejs i kompetenceudviklingsforløbet blevet foretaget mindre justeringer i forløbet for enkelte skoler (se også afsnit 4.1). Eksempelvis har to skoler valgt at aflyse dele af coachingforløbet.

Samtlige modelskoler har afsluttet kompetenceudviklingsforløbet. Dog er der forskel på, hvor lang tid skolerne og ledelsesgrupperne har været i gang med implementeringen. Figuren neden-

³ En skole har undervejs i forløbet foretaget justeringer i planen, idet de har valgt at aflyse to af de planlagte coachingforløb. En anden skole har i efteråret 2015 valgt at træde ud af samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen på grund af en større fusion med en anden skole. FastholdelsesTaskforcen har i efteråret 2015 indgået et samarbejde med en ny skole, der deltager som "mini-modelskole". Udvalgte ledere på skolen har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet for pædagogiske ledere. Denne skole er også medtaget i nærværende evaluering.

for illustrerer, hvor langt de ti modelskoler er i indsatsimplementeringen på nuværende tidspunkt.

Figur 2-1: Tidsplan for gennemførelsen af indsatserne for modelskolerne



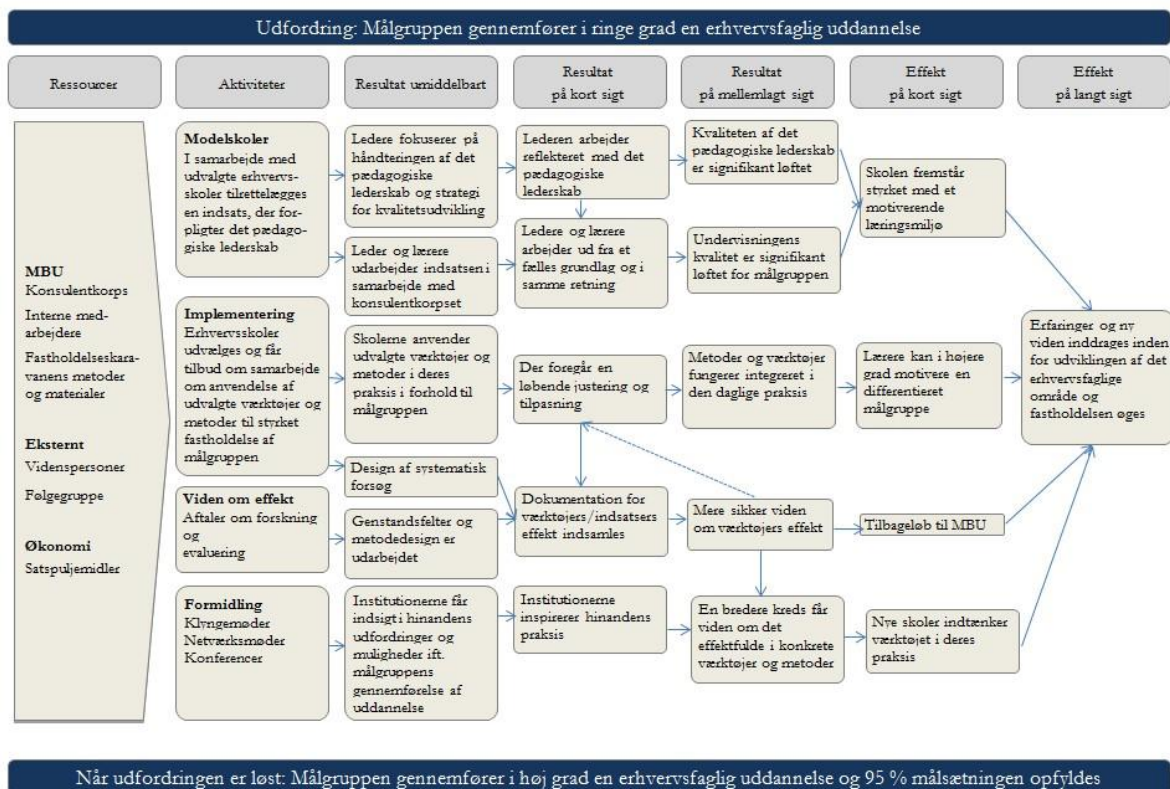
2.5 Metode og datagrundlag

Evalueringen er en virkningsevaluering. Formålet med virkningsevalueringen er at indsamle viden om sammenhænge mellem aktiviteter og oplevede resultater. Virkningsevalueringen indebærer derfor en realitetstest af de forestillinger, der eksisterer om, hvordan, for hvem, hvornår og under hvilke betingelser indsatsen virker på modelskolerne.

Forandringsteorien

De forventede sammenhænge mellem kompetenceudviklingsindsatsen for de pædagogiske leders resultater og effekter er opsummeret i den overordnede forandringsteori for Fastholdelses-Taskforce samt i den værktøjspecifikke forandringsteori for pædagogisk ledelse.

Figur 2-2: Forandringsteori for FastholdelsesTaskforce⁴



Som det fremgår af de to forandringsteorier (se også bilag 1), er antagelsen den, at pædagogisk ledelse primært har en indirekte effekt på elevernes fastholdelse. De pædagogiske ledere kan gennem underviserne styrke kvaliteten i undervisningen, hvilket forventes at øge fastholdelsen.

⁴ I forandringsteorien benævnes Ministeriet for Børn, Undervisningsministeriet og Ligestilling som MBU. Forklaringen på dette er, at ministeriet i perioden 2011-2013 benævnes Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU). I august 2013 skiftede ministeriet navn til Undervisningsministeriet (UVM). Ved regeringsskiftet i 2015 ændres ministeriets navn til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL).

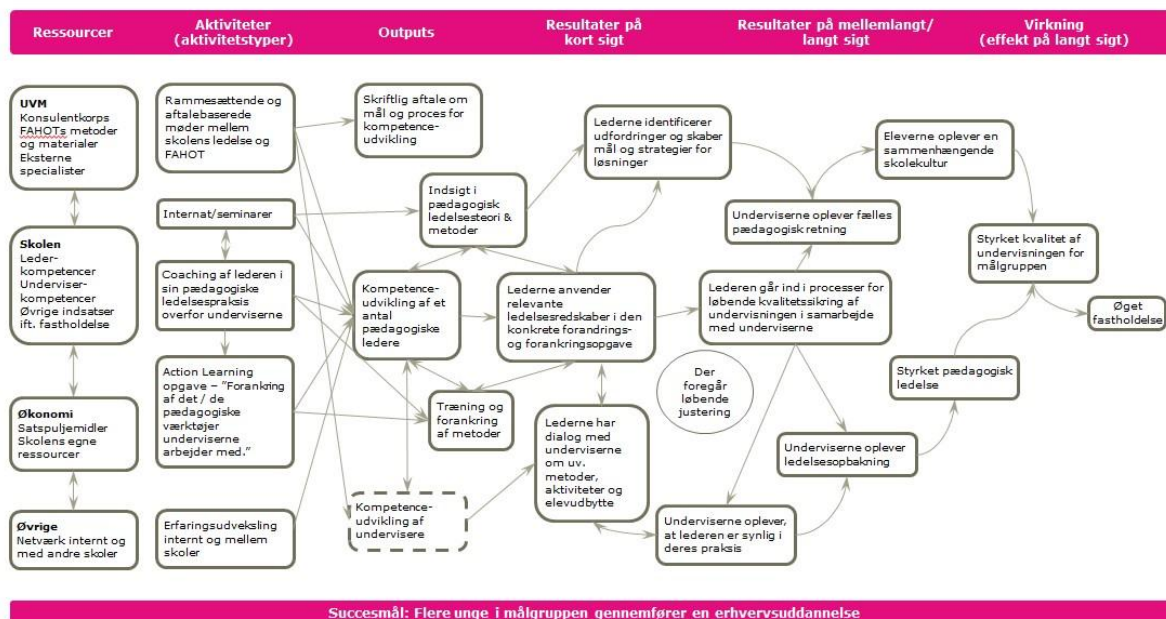
Figur 2-3: Forandringsteori for kompetenceudviklingsforløb for pædagogiske ledere⁵

Forandringsteori for Kompetenceudvikling af pædagogiske ledere



Udfordringer/problemer:

1. Eleverne har vanskeligt ved at afkode skolens rammer og kultur
2. Undervisere har ikke fælles retning for deres pædagogiske arbejde
3. Lederne har svært ved at prioritere en coachende praksisnærhed i den pædagogiske ledelsesdimension overfor underviserne
4. Lederne er ikke fuldt ud bevidste om deres egen betydning for underviserens fokus på skolens værdier, strategier og pædagogiske resultater
5. Skolen mangler gennemslag fra strategisk niveau til operationel niveau



Det er hensigten, at vi som led i analysen af, i hvilket omfang de oplevede resultater (på kort, mellemlangt og langt sigt) er realiseret (delformål 1), vil integrere analysen af de overordnede resultatmål, der er indeholdt i den generelle forandringsteori og de specifikke resultatmål og succeskriterier (se afsnit 2.3), der er fastsat i relation til det pædagogiske lederskab. De specifikke mål og succeskriterier udgør således en operationalisering af målene i den generelle forandringsteori.

Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over, hvordan vi i analysen af målopfyldelsen integrerer forandringsteoriernes resultatmål og de i samarbejdsaftalen fastsatte succeskriterier. Resultatmålene i den generelle forandringsteori strukturerer analysen (delformål 1), mens de værktøjs-specifikke mål og succeskriterier udgør en operationalisering af målene i den generelle forandringsteori.

⁵ I forandringsteorien benævnes Ministeriet for Børn, Undervisningsministeriet og Ligestilling som UVM. Forklaringen på dette er, at ministeriet i perioden fra 2013-15 benævnes Undervisningsministeriet (2013-15). Ved regeringsskiftet i 2015 ændres ministeriets navn til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL).

Tabel 2-2: Oversigt over mål på kort, mellemlangt og langt sigt udledt af forandringsteorier og samarbejdsaftaler

Kilde	Mål på kort sigt	Mål på mellemlangt sigt	Mål på langt sigt
Den generelle forandringsteoris generelle mål	<ul style="list-style-type: none"> Lederne arbejder reflekteret med det pædagogiske lederskab Ledere og lærere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning 	<ul style="list-style-type: none"> Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er signifikant løftet 	<ul style="list-style-type: none"> Skolen fremstår styrket med et mere motiverende læringsmiljø
Værkstedspecifik forandringsteori for det pædagogiske lederskab (indikationer)	<ul style="list-style-type: none"> Lederne har dialog med underviserne om undervisningsmetoder, aktiviteter og elevudbytte Lederne identificerer udfordringer og skaber mål og strategier for løsninger Lederne anvender konkrete ledelsesredskaber i den konkrete forandrings- og forandringsproces 	<ul style="list-style-type: none"> Styrket pædagogisk ledelse Lederne går ind i processer for løbende kvalitetssikring af undervisningen i samarbejde med underviserne Underviserne oplever fælles pædagogisk retning Underviserne oplever, at lederen er synlig i deres praksis Underviserne oplever ledelsesopbakning 	<ul style="list-style-type: none"> Styrket kvalitet i undervisningen for målgruppen Eleverne oplever en mere sammenhængende skolekultur
Succeskriterier for værktøjet	<ul style="list-style-type: none"> Lederen agerer i fastholdelsammenhæng som et tydeligt bindeled mellem skolens strategiske niveau og underviserne Lederen er tydelig, ressourceorienteret og anerkendende i sin kommunikation. Der er en fælles positiv og ressourceorienteret tilgang til det pædagogiske og didaktiske arbejde Lederen er i praksis et fyrtårn og rollemodel overfor lærerne i arbejdet med elevernes fastholdelse. Underviserne oplever fælles pædagogisk retning 	<ul style="list-style-type: none"> Lederen støtter løbende op om underviserne ved i praksis at give sparring, feedback, coaching og supervision Der er synlige og tydelige strategier for undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling Lederen er ofte synlig for elevgruppen ved tilstedeværelse i relevante konkrete aktiviteter. 	<ul style="list-style-type: none"> Andelen af fastholdte elever er steget markant

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

Transferteorien

Analysen af, hvilke faktorer i relation til implementeringen af indsatsen, der kan bidrage til at forklare de oplevede resultater (delmål 2), tager afsæt i transferforskningens viden om, hvilke 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. de pædagogiske leders individuelle udbytte af kompetenceudviklingen og kvaliteten af det pædagogiske lederskab målrettet frafaldstruede unge på erhvervsskolerne.*

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

Tabel 2-3: Generelle hypoteser og specifikke faktorer, der inddrages i analysen

Betingende faktorer	Generelle hypoteser	Specifikke faktorer, der inddrages i analysen
Individuelle faktorer	Erhvervsskolernes ledere er en bredt sammensat gruppe. Den enkeltes profil har betydning for både dennes udbytte af kompetenceudviklingen og for de resultater og effekter, som de kan medvirke til på egen skole. Forskellene i læringsudbytte kan skyldes forskelle i tidligere oparbejdede studiekompetencer, i deres erfaringer, viden, færdigheder og kompetencer fra praksis samt forskelle i deres vilkår for tilegnelse af viden (herunder tid til at studere, muligheder for en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdsforhold mv.).	<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 personlige gennemslagskraft
Organisatoriske faktorer	De organisatoriske rammer for anvendelsen af de tilvejebragte kompetencer udgør en betingende faktor for, på hvilken måde kompetenceudviklingen kan bidrage til styrket kvalitet og fastholdelse. Når de enkelte skoler og skoleledere er parate til at benytte, nyttiggøre, applicere den viden og de kompetencer, som medarbejdere har opnået, øges chancen for at viden og kompetencer omsættes til undervisning af høj kvalitet og øget fastholdelse.	<ul style="list-style-type: none"> • Organisering af arbejdsituation • Ledelsesopbakning og vilje til at inddrage ny viden og kompetencer • Transfermiljø: Rum, plads og anerkendelse af ændret praksis

De generelle hypoteser og de specifikke faktorer strukturerer således analysen af de betingende faktorer, der kan bidrage til at forklare de fundne resultater. I overensstemmelse med transferforskningen er analysen inddelt i tre faser: før, under og efter kompetenceudviklingen.

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

2.6 Datakilder

Nærværende evaluering baserer sig på tre datakilder, der beskrives nedenfor.

Casestudier

Der er gennemført todages casebesøg⁶ på alle ti modelskoler. I forbindelse med casebesøget er der gennemført fokusgruppeinterviews med pædagogiske ledere, undervisere og elever, observations⁷ i undervisningen og i nogle tilfælde enkeltinterview med den underskrivende leder. Fokusgruppeinterviewene med ledere og undervisere er anvendt til at indsamle viden om forhold på individ-, uddannelses- og organisatorisk niveau med betydning for *transfer* og dermed for undervisernes udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen. Fokusgruppeinterview med elever og observations i undervisningen giver primært viden om, hvorvidt underviserne anvender de pædagogiske værktøjer, og om de dermed formår at motivere en differentieret elevgruppe.

I relation til nærværende evaluering udgør casebesøgene den mest centrale datakilde. Casebesøgen giver evaluator en dyb forståelse af, hvordan de pædagogiske ledere, skolens strategiske ledere og undervisere oplever resultaterne af arbejdet med det pædagogiske lederskab på det

⁶ Et enkelt af casebesøgene blev gennemført på en dag.

⁷ Observier er observation af undervisningssituationen og korte, situationelle interview med elever og undervisere.

konkrete tidspunkt, casebesøget er gennemført, samt de faktorer, der forklarer resultaterne. Resultaterne af casebesøgene er dokumenteret i skolenotater, der er godkendt af taskforcen og fremsendt til skolen. Denne proces bidrager til at sikre en høj validitet i de anvendte data.

Selvevaluering

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

Formålet med selvevalueringen er todelt. Der er lagt op til, at selvevalueringen for det første anvendes formativt, dvs. som reflektivt og fremadrettet værktøj for skolerne. Og for det andet anvendes selvevalueringen summativt, dvs. til systematisk indsamling af data om fremdrift, udfordringer, læring og programfidelitet⁸. Det er i sin egenskab af summativt dataindsamlingsværktøj, at selvevalueringen indgår i evalueringen.

Selvevalueringerne udgør et supplement til casebesøgene. Det gælder særligt for de seks modelskoler, der har afsluttet samtlige tre selvevalueringer. For flertallet af skoler giver selvevalueringerne interessante indikationer, hvordan skolernes oplever den samlede indsats, dens muligheder og begrænsninger. Hovedparten af skolerne benytter selvevalueringerne til at gøre rede for centrale refleksioner i forhold til betydningen af indsatsen for de pædagogiske ledere. Begrænsningen i forhold til dette redskab er imidlertid, at de spørgsmål, der strukturerer guiden, ikke specifikt har fokus på det pædagogiske ledelsesløft, hvorfor det er meget forskelligt, i hvilket omfang skolerne har beskrevet forhold i relation til denne del af indsatsen.

Logbøger

En modelskole har anvendt og færdiggjort arbejdet med logbøger. På denne skole har en af de udvalgte ledere udfyldt logbogen hver anden måned over en periode på et halvt år.

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

Logbogsmaterialet tegner et værdifuldt billede af den pædagogiske leders udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen samt hvordan viden og redskaber anvendes og omsættes i praksis. Det er imidlertid en væsentlig begrænsning, at kun en enkelt leder har deltaget i besvarelsen, hvilket reducerer anvendeligheden i forhold til nærværende evaluering betydeligt.

Samlet vurdering af datakilder

Som det fremgår af ovennævnte beskrivelse udgør casestudierne og de skolenotater, der er udarbejdet på baggrund heraf en central datakilde i besvarelsen af denne evaluering to centrale undersøgelsesspørgsmål. Selvevalueringerne giver en betydningsfuld indsigt i skolens arbejde med indsatsen over tid og tilføjer supplerende nuancer. Det gælder særligt i forhold til forståelse af, hvordan den konkrete ledelsesindsats påvirker den samlede indsats samt de fremmende og hæmmende faktorer, lederne oplever, i forhold til at realisere et løft af kvaliteten af det pædagogiske lederskab.

Evaluator vurderer, at de to datakilder sammen udgør et validt og robust datagrundlag for evalueringen.

⁸ 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.

2.7 Læsevejledning

Udover sammenfatningen i kapitel 1 og indledningen i dette kapitel indeholder notatet tre kapitler.

Kapitel 3 indeholder en analyse af, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af modelskolernes pædagogiske ledere har haft de forventede resultater. Med afsæt i forandringsteorien analyserer vi, hvorvidt skolerne – repræsenteret ved den strategiske ledelse samt de ledere og medarbejdere, der har deltaget i indsatsen – oplever, at de er lykkedes med at realisere de forventede resultater.

I kapitel 4 afdækkes, hvilke faktorer i relation til implementeringen af indsatsen der kan bidrage til at forklare de oplevede resultater. Analysen vil have fokus på at afdække, hvilke betingende faktorer der henholdsvis fremmer og hæmmer indsatsens virkning.

Kapitel 5 indeholder en sammenfatning af evalueringens væsentligste konklusioner samt en række anbefalinger med forslag til fremadrettede indsatser.

3. RESULTATER AF INDSATSEN MÅLRETTET DE PÆDAGOGISKE LEDERE

I dette kapitel analyseres, hvorvidt rådgivning og kompetenceudvikling af modelskolernes pædagogiske ledere har haft de forventede resultater. Med afsæt i forandringsteorien analyserer vi, hvorvidt skolerne – repræsenteret ved den strategiske ledelse samt de ledere og medarbejdere, der har deltaget i indsatsen – oplever, at de er lykkedes med at realisere de forventede resultater.

I afsnit 3.1. analyseres, i hvilken grad modelskolerne lykkes med at indfri forandringsteoriens kortsigtede mål om, at lederne udøver et reflekteret pædagogisk lederskab, hvor der er fokus på, at de pædagogiske ledere evner til at analysere udfordringer, sætte tydelige mål og skabe strategiske løsninger. Dernæst analyseres i afsnit 3.2 og 3.3, i hvilken grad modelskolerne realiserer de mål på mellemlangt og langt sigt om hhv. kvalitetsløft af det pædagogiske lederskab samt mere motiverende læringsmiljøer.

3.1 Reflekteret pædagogisk lederskab med strategisk retning

I analysen af de oplevede resultater på kort sigt har vi fokus på at afdække forandringsteoriens udsagn om, at kompetenceudviklingen bidrager til at styrke de pædagogiske ledere som strategiske retningsættere, der via tydelig og anerkendende kommunikation bidrager til, at undervisere og ledere i deres praksis arbejder i samme retning.

I boksen nedenfor er de kortsigtede forventede resultater og succeskriterier for kompetenceudviklingsforløbet af pædagogiske ledere integreret i resultatmålene for den generelle forandringsteori for FastholdelsesTaskeforcen. Den værktøjsspecifikke forandringsteori udgør således en operationalisering af to resultatmål i den generelle forandringsteori. I analysen nedenfor afdækkes, i hvor høj grad de generelle og værktøjsspecifikke mål og succeskriterier på kort sigt er realiseret.

Boks 3-1: Mål på kort sigt

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

- Lederen agerer i fastholdelsessammenhæng som et tydeligt bindeled mellem skolens strategiske niveau og underviserne
- Lederne identificerer udfordringer og skaber mål og strategier for løsninger
- Lederen er tydelig, ressourceorienteret og anerkendende i sin kommunikation.

Lederne og underviserne arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning

- Lederen er i praksis et fyrtårn og rollemodel overfor lærerne i arbejdet med elevernes fastholdelse
- Lederne anvender relevante ledelsesredskaber i den konkrete forandrings- og forankringsopgave
- Der er en fælles positiv og ressourceorienteret tilgang til det pædagogiske og didaktiske arbejde
- Underviserne oplever fælles pædagogisk retning

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

Der er på hovedparten af modelskolerne mange tegn på, at lederne oplever, at kompetenceudviklingsforløbet har bidraget til, at de arbejder reflekteret med det pædagogiske lederskab, og at de formår at formidle et fælles grundlag⁹. En enkelt skole pointerer, at ledernes refleksioner om pædagogisk ledelse ikke skyldes kompetenceudviklingsforløbet, men kompetencer som lederne har med sig fra tidligere.

⁹ Begrebet "fælles grundlag" indgår i forandringsteoriens kortsigtede mål om "at lederne og underviserne arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning". I analysen anvendes begrebet "fælles grundlag" i en bred betydning og synonymt med fælles strategiske afsæt. Dette kan være aftalt lokalt i afdelingen eller kan gælde for hele skolen og eksempelvis være forankret i det fælles pædagogiske didaktiske grundlag.

Samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen har således ifølge flertallet af de ledere, der har deltaget i kompetenceudviklingen, været en anledning til at styrke refleksionen om eget lederskab, skolens strategiske mål og formidlingen heraf. Flertallet af uddannelseslederne giver således udtryk for en forståelse af, hvad der skaber kvalitet i det pædagogiske lederskab, der i store træk matcher den kvalitetsforståelse, der afspejler sig i de mål, der er opsat for kompetenceudviklingsforløbet. Lederne peger eksempelvis på, at det "at kunne tage styrepinden" og "sætte retning" i form af målsætninger for elevgrupper udgør centrale kompetencer.

Samtidig peger lederne på, at det har været væsentligt for dem, at de med en tydelig kommunikation giver underviserne en forståelse af, hvordan de specifikke mål, der er sat i forbindelse med samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen, spiller sammen med de nationale målsætninger og skolens egne strategiske mål. En række skoler fremhæver, at de sammen med skolens strategiske ledelse har haft fokus på en strategisk målsætning om "at styrke skolens pædagogiske-didaktiske arbejde". Dette mål hænger snævert sammen med udviklingen af skolens pædagogiske-didaktiske grundlag på flertallet af skolerne, der har været i gang i flere år. En bred rammesætning af samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen har været vigtig for at sikre et bredt ejerskab til implementeringen og skabe mening omkring det konkrete arbejde med at omsætte ny viden til egen praksis.

Der er på flere skoler tydelige indikationer af, at indsatsen har bidraget til at styrke den sammenhængende styringskæde, hvor de pædagogiske ledere udgør et bindeled mellem skolens strategiske ledelse og undervisere. Der peges på, at indsatsen har bidraget til udvikling af et "fælles pædagogisk sprog", "et fælles mindset" eller "en fælles pædagogisk identitet", som lederne oplever som et vigtigt supplement til den faglige kvalitetsforståelse, der er på skolerne.

Lederne peger desuden på, at de anvender en række af de konkrete redskaber i dialogen med underviserne. En del ledere giver eksempler på, at de i forbindelse med implementeringen af indsatserne har udviklet mere systematiske **mødestrukturer**, der bidrager til, at de får en kontinuerlig dialog med underviserne om indsatserne og udviklingen af skolens pædagogiske praksis. Således bliver de strategiske mål om øget fastholdelse et fast element i dialogen mellem uddannelsesledere og underviser. De konkrete mødeformer varierer fra skole til skole. Der er eksempler på faste fastholdelsessamtaler hver 5. uge, kvartalsvise pædagogiske dage og skemalagte pædagogiske samtaler. Uanset formen lægger lederne vægt på, at kommunikationen er åben og anerkendende, og at de skaber rum for refleksion om egen praksis, og hvordan denne kan udvikles i den ønskede retning.

Ledere og undervisere arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning

At en skoles pædagogiske ledelse formår at formidle et fælles pædagogisk grundlag og retning er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at ledere og undervisere også arbejder ud fra et fælles grundlag og i samme retning. FastholdelsesTaskforcens forandringsteori for kompetenceudvikling af pædagogiske ledere bygger på en antagelse om, at underviserne vil opleve (og dermed arbejde ud fra) en fælles pædagogisk retning, såfremt lederne anvender relevante ledelsesredskaber.

Med enkelte undtagelser er det evaluators vurdering, at samtlige modelskoler oplever, at de pædagogiske ledere, der har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet, som en konsekvens heraf har foretaget justeringer af egen ledelsespraksis og afprøvet nye ledelsesredskaber, med det formål at understøtte, at der arbejdes ud fra et fælles grundlag og i samme retning.

Flest ledere fremhæver **systematisk observation** som et anvendeligt redskab, der har bragt dem tættere på undervisernes pædagogiske praksis. Observationen giver lederne en præcis indsigt i undervisernes pædagogiske praksis og eventuelle udfordringer, hvilket giver et stærkt fundament for den konkrete feedback. Det kan både handle om, hvordan den enkelte underviser eller det enkelte team har behov for at justere sin pædagogiske praksis, og hvordan den pædagogiske leder kan støtte underviseren eller teamet heri.

Uddannelsesledere på et mindre antal skoler peger dog samtidig på, at underviserne fortsat oplever observationen som kontrol (se også afsnit 4.5). Som konsekvens heraf peger de på, at de som ledere har behov for at tilegne sig metoder, der har fokus på at udvikle den tillidsfulde rela-

tion i den deltagende læringsledelse. På et par skoler er underviserne af den opfattelse, at kollegial sparring og supervision gennemført af to undervisere er en mere effektiv metode, end hvis repræsentanter fra ledelsen er inddraget.

Selvom der mellem ledere og undervisere er enighed om retningen, synes der således at være varierende opfattelser af, hvor tæt på de pædagogiske ledere skal komme på undervisernes pædagogiske praksis. Flertallet af undervisere udtrykker interesse for, at de pædagogiske ledere løbende deltager i forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen, mens der fortsat er et mindretal af undervisere, der helst er fri og foretrækker, at det er en anden underviser, der gennemfører observation og supervision.

Sammenfattende bemærkninger om resultaterne på kort sigt

Evalueringen viser, at hovedparten af skolerne oplever, at de med afsæt i kompetenceudviklingen af de pædagogiske ledere har realiseret en række af de resultater, der var forventningen på kort sigt. Skolerne angiver samtidig, at der er mange indikationer, der giver grundlag for at antage, at samarbejdet med taskforcen om udvikling af det pædagogiske lederskab har en sammenhæng med disse resultater.

Tre skoler falder uden for dette mønster. Den ene skole understreger, at den på linje med de øvrige skoler har realiseret de forventede resultater på kort sigt, men at resultaterne ikke skyldes indsatsen, men derimod kompetencer som lederne har opnået i anden sammenhæng.

På de to øvrige skoler er indsatsen målrettet pædagogiske ledere af forskellige grunde blevet justeret og reduceret undervejs. Det er således indtrykket, at kompetenceudviklingsforløbet for disse to skoler er blevet meget fragmenteret, og at det *ikke* har bidraget med ny viden eller refleksioner, der synligt har påvirket det pædagogiske lederskab.

3.2 Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet

Resultaterne på kort sigt har på de fleste skoler skabt et robust fundament for at løfte kvaliteten af det pædagogiske lederskab. I dette afsnit analyseres, hvorvidt – og i hvilken grad – modelskolerne lykkes med at realisere de resultatmål, der er opstillet på mellemlangt sigt, om at skabe **et signifikant løft af kvaliteten af det pædagogiske lederskab** for den samlede ledergruppe, der har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet.

Boksen nedenfor integrerer de resultatmål, der i den overordnede forandringsteori er sat for det mellemlange sigt med målene fra den værktøjsspecifikke forandringsteori.

Boks 3-2: Resultater på mellemlangt sigt

Kvaliteten af det pædagogiske lederskab er signifikant løftet

- Lederen støtter løbende op om underviserne ved i praksis at give sparring, feedback, coaching og supervision
- Lederen går ind i processer for løbende kvalitetssikring af undervisningen i samarbejde med underviserne
- Underviserne oplever ledelsesopbakning
- Der er synlige og tydelige strategier for undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling
- Lederen er ofte synlig for elevgruppen ved tilstedeværelse i relevante konkrete aktiviteter.

Evalueringen bekræfter, at der er tegn på, at kvaliteten af det pædagogiske lederskab er løftet blandt udvalgte ledere. Lærerinterview viser eksempelvis, at en del af underviserne på modelskolerne oplever opbakning, for så vidt angår indsatsen overfor underviserne, ligesom de oplever, at der er tydelige strategier for undervisernes kompetenceudvikling. Derimod vurderer både ledere og undervisere, at det blot er et mindretal af lederne, der formår at prioritere den løbende kvalitetssikring samt systematisk sparring, feedback, coaching og supervision. Der er blandt de deltagende ledere en række enkeltstående eksempler på, at der på de ti modelskoler udøves et pædagogisk lederskab af høj kvalitet, hvor der arbejdes systematisk med det pædagogiske lederskab, og der følgelig er mange og gentagne tegn på, at ledere både formår at bakke op samt deltage i den løbende kvalitetssikring og udvikling af undervisningen. Det er imidlertid indtrykket,

at der kun på få skoler er tale om et signifikant løft, der gælder for hele den deltagende ledergruppe.

På ni ud af ti modelskoler udtrykker underviserne, at de fortsat oplever, at de pædagogiske ledere generelt har svært ved at finde den fornødne tid til den løbende sparring, feedback og supervision. Underviserne peger på, at uddannelseslederne sammen med den pædagogiske ledelsesopgave skal løse en række administrative og praktiske ledelsesopgaver. Det er undervisernes vurdering, at der er en tendens til, at uddannelsesledere prioriterer drift og administration før den pædagogiske ledelsesopgave. Samtidig peges der på, at den tid, underviserne har til forberedelse og dialog med uddannelseslederen, er reduceret på grund af reformens længere skoledag og nye arbejdstidsregler.

Lederne er opmærksomme på denne udfordring, men er dog generelt mere positive, for så vidt angår vurderingen af kvaliteten af eget lederskab, end underviserne. Det er således vurderingen blandt de deltagende ledergrupper, at de som gruppe i vidt omfang lykkes med at prioritere den pædagogiske ledelsesopgave højere end tidligere. Dette gælder for omtrent halvdelen af skolerne.

Det er tillige indtrykket, at der i forbindelse med forberedelsen og implementeringen af EUD-reformen har været et tæt samarbejde mellem uddannelsesledere og undervisere om udviklingen af nye undervisningsforløb og undervisningsmaterialer, hvor uddannelseslederne har spillet en aktiv rolle i kvalitetssikring.

3.3 Mere motiverende læringsmiljøer

Som det fremgår af forandringsteorien i afsnit 2.4, er det antagelsen, at den pædagogiske ledelse primært har en indirekte betydning for skolens læringsmiljø, herunder skolens evne til at fastholde samt skabe en sammenhængende skolekultur og kvalitet i undervisningen for målgruppen.

Boks 3-3: Langsigtede resultater for elevgruppen

Skolen fremstår styrket med et motiverende læringsmiljø

- Styrket kvalitet af undervisningen for målgruppen
- Eleverne oplever en mere sammenhængende skolekultur
- Øget fastholdelse for målgruppen.

Det er evaluators klare indtryk, at lederne er optaget af, om indsatsen skaber motiverende læringsmiljøer og øget fastholdelse. Det er ligeledes tydeligt, at de pædagogiske ledere har fokus på, hvordan de selv kan bidrage til at fremme begge dele. Der er imidlertid på tværs af modelskolernes ledelsesgrupper en erkendelse af, at mere motiverende læringsmiljøer og øget fastholdelse opstår i et komplekst samspil mellem underviser- og lederindsatser. Samarbejdet med FastholdelsesTaskforcen vil være et blandt flere tiltag, der i de kommende år kan bidrage til at øge skolernes elevfastholdelse.

Evalueringen viser, at hovedparten af lederne langt fra oplever, at arbejdet med forankring og indsatsimplementering er tilendebragt, fordi kompetenceudviklingsforløbet er afsluttet. Der er en opmærksomhed på, at vidensomsætning og ændring af undervisernes pædagogiske praksis tager tid og forudsætter, at skolerne – og ikke mindst ledelserne – tager ansvar for at fastholde fokus på det langsigtede mål om øget fastholdelse. Dertil kommer, at lederne skal støtte underviserne i at omsætte den viden, som de har tilegnet sig i forbindelse med taskforcesamarbejdet gennem vedholdende træning og afprøvning i praksis. Som det fremhæves i forbindelse med casebesøget på en modelskole, så er opgaven fremadrettet for både ledelse og undervisere at have fokus på "at blive bedre til...", "at lægge mere vægt på..." - ikke at gøre noget kvalitativt andet.

4. FAKTORER, DER PÅVIRKER INDSATSENS VIRKNING

Formålet med denne del af notatet er at afdække, hvilke faktorer i relation til implementeringen af indsatsen der kan bidrage til at forklare de oplevede resultater. Analysen vil have fokus på at afdække, hvilke betingende faktorer der henholdsvis fremmer og hæmmer indsatsens virkning.

I kapitlets afsnit 4.1. analyseres FastholdelsesTaskforcens rolle som programleder. I de tre efterfølgende afsnit analyseres med afsæt i transferteorien¹⁰ de faktorer, der før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet kan bidrage til at forklare de oplevede resultater.

Kapitlet afsluttes med en sammenfattende analyse, hvor fokus er lagt på, om – og i givet fald hvordan – EUD-reformen ændrer på skolernes implementeringskontekst.

4.1 FastholdelsesTaskforcen som programleder

Som det fremgår af midtvejsevalueringen¹¹, er FastholdelsesTaskforcens opgaveportefølje mange-facetteret. Følgende fire opgaver udgør kernen af konsulentkorpsets virksomhed:

- udvikling af indsatser
- kontraktstyring med leverandører af kompetenceudviklingsforløb
- rekruttering og facilitering af samarbejde med skolerne om indsatsimplementering
- tværgående videndeling.

Den løbende kontakt med leverandøren om kvalitetssikring og udvikling af indsatsen

Et væsentligt kendetegn ved modelskoleindsatsen er, at skolerne har mulighed for i samarbejde med taskforcen at udvikle indsatser, der matcher den enkelte skoles lokale udfordringer. I relation til kompetenceudviklingen af de pædagogiske ledere er det taskforcens og leverandørens vurdering, at indsatsen på tværs af de ti modelskoler fortsat er kendetegnet ved en fælles kerne. Det gælder både den teoretiske viden og de praktiske øvelser, som de ti modelskoler er blevet præsenteret for.

Begge parter beskriver samarbejdet om kvalitetssikring og udvikling af indsatsen som **enssamskabende proces**, hvor både taskforce og leverandør på baggrund af erfaringerne fra kompetenceudviklingsforløbene og dialogen med skolerne løbende har foretaget justeringer af kompetenceudviklingsforløbet. Der er foretaget generelle justeringer, der blandt andet har betydet, at indholdet på seminarerne for de tre grupper af modelskoler ikke har været helt ens. Der er ligeledes foretaget specifikke justeringer i de enkelte skolers aktiviteter. Eksempelvis har flere skoler ønsket at fravælge coachingforløbene, da skolens ledelse vurderede, at udbyttet ikke ville stå mål med indsatsen.

Leverandøren peger på, at den tillidsfulde relation, der er skabt mellem skoler, taskforce og leverandør, har skabt et rum for væsentlige justeringer af lederudviklingsforløbet. Det er evaluators vurdering, at disse justeringer og skolernes generelle oplevelse af lydhørhed fra både taskforce og leverandør har haft en positiv betydning for ledernes fortsatte motivation og ejerskab til indsatsen. Det gælder særligt i forhold til et par af de skoler, hvor samarbejdet om ledelsesudviklingsforløbet ind i mellem har været udfordrende.

Vedvarende, dialogbaseret implementeringsstøtte

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

Både de strategiske ledelser og de grupper, der har bidraget til skolernes selvevaluering, har i forbindelse med evalueringen kvitteret for den måde, taskforcen har stillet sig til rådighed for en åben dialog om skolernes udfordringer og deres behov. Det er evaluators vurdering, at skolerne

¹⁰ Wahlgren (2009): Transfer mellem uddannelse og arbejde. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

¹¹ Rambøll og Nationalt Center for Kompetenceudvikling (2015): Evaluering af FastholdelsesTaskforce. Midtvejsevaluering.

således oplever taskforcens tilstedeværelse som en **implementeringsstøtte**, der både fastholder de strategiske leders fokus på indsatsen (se også afsnit 4.4) og motiverer og forpligter de pædagogiske ledere på en måde, der fremmer skolernes implementering og forankring af indsatsen.

4.2 Ledernes involvering i forberedelse af indsatsen

De pædagogiske leders involvering i skolens beslutning om deltagelse som modelskole

Evalueringen viser, at skolernes beslutning om at deltage i samarbejdet med FastholdelsesTaskforce for flertallet af skolerne, er en beslutning, der er truffet af den strategiske ledelse. Således har de pædagogiske ledere ikke haft indflydelse på beslutningen om, hvorvidt de ønsker og har behov for at deltage i kompetenceudviklingsforløbet om pædagogisk ledelse.

Derimod har hovedparten af skolerne lagt vægt på at inddrage de pædagogiske ledere i beslutningen om, hvilket eller hvilke værktøjer der skulle vælges for underviserne. De pædagogiske ledere stiller ikke spørgsmålstejn ved graden af inddragelse i denne fase, der synes at være i tråd med den måde, der generelt træffes beslutninger på i deres organisation.

Fælles intern rammesætning og formidling af samarbejdsaftalens indhold

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

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

På den anden halvdel af skolerne er der i forberedelsesfasen ikke blevet lagt vægt på hverken information eller inddragelse af de pædagogiske ledere forud for kompetenceudviklingen. Dette har betydet, at lederne på disse skoler er mødt relativt uforberedte op til kompetenceudviklingen. Den manglende fælles forberedelse vurderes at udgøre en risiko for, at skolerne får sværere ved at skabe et fælles og forpligtende ejerskab for indsatsen blandt de deltagende ledere, hvilket på sigt kan afspejle sig i indsatsens implementering, der bliver mere fragmenteret og afhængig af enkeltmandsindsatser.

4.3 Ledernes oplevelse af kvalitet og relevans af kompetenceudviklingen

Deltagelse og frafald blandt lederne

Det er evaluators vurdering, at deltagelsen i kompetenceudviklingsforløbet samlet set har været tilfredsstillende, dog med en lidt vigende deltagelse for lederne i gruppe 2 og 3. Særligt på de coachingforløb, som en del ledere har oplevet som fagligt og personligt udfordrende, har deltagelsen været varierende. To skoler har helt fravalgt coaching undervejs i forløbet, mens der på de øvrige skoler har været stor forskel på, hvordan den enkelte leder har taget imod og anvendt dette tilbud. Det er vurderingen, at fravalget af coaching på en enkelt skole har været udtryk for en generel utilfredshed med udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet. På de øvrige skoler har der snarere været tale om en række individuelle beslutninger, hvor begrundelserne har været forskellige. Flere ledere har i relation hertil givet udtryk for, at der har været tale om en tidsmæssig prioritering, hvor coaching helt eller delvist har måttet vige for andre aktiviteter i organisationen, som lederne har vurderet, var vigtigere i den givne situation.

Der er på flere skoler foretaget udskiftninger i gruppen af pædagogiske ledere, hvilket har betydet, at ikke alle pædagogiske ledere har været med i hele forløbet. Dispositionsbegrænsninger og mindre optag på grundforløbene efter reformens ikrafttrædelse har betydet, at erhvervsskoler

generelt har været nødt til at foretage betydelige justeringer i medarbejderstaben det seneste år. Dette har også haft betydning for de pædagogiske ledere på modelskolerne. Alt andet lige har justeringerne betydet, at der er færre ledere end forventet til at implementere indsatserne, hvilket reducerer sandsynligheden for, at de forventede resultater kan indfris.

Ledernes vurdering af kompetenceudviklingens kvalitet, relevans og anvendelighed

Der er ikke enighed blandt modelskolerne om kvaliteten af kompetenceudviklingen. Også på dette punkt deler gruppen af modelskoler sig i to lige store grupper. Den ene gruppe, der udtrykker en relativt høj tilfredshed med kvaliteten, peger på, at kompetenceudviklingsforløbet har givet ledergruppen et fælles vidensgrundlag, der giver lederne et fælles sprog og mindset. Dette styrker lederne evne til sammen at formidle en fælles retning. Denne gruppe af skoler peger desuden på, at kompetenceudviklingsforløbet har givet dem anvendelige og relevante redskaber. Det gælder både for så vidt angår processtyring og redskaber og metoder til observation, supervision og feedback¹².

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

4.4 De pædagogiske ledere arbejder med at omsætte ny viden i den pædagogiske ledelsespraksis

I forhold til modelskolernes og de pædagogiske ledere arbejder med at omsætte ny viden i den pædagogiske ledelsespraksis bekræfter, nuancerer og supplerer nærværende evaluering en række af midtvejsevalueringens konklusioner om, hvordan faktorer knyttet til organisationen, kompetenceudviklingssituationen og deltagerne individuelle forudsætninger har betydning for skolens målopfyldelse.

4.4.1 Organisatoriske faktorer

Vedvarende opmærksomhed fra skolens strategiske ledelse

Evaluatoren vurderer, at en vedvarende opmærksomhed fra skolens strategiske ledelse er en kritisk faktor, når det gælder de pædagogiske ledere arbejder med at omsætte den ny viden, som kompetenceudviklingsforløbet har givet, i den pædagogiske ledelsespraksis.

Det er tydeligt, at de ledergrupper, der er nået længst med målopfyldelsen, er modelskoler, der har en strategisk ledelse, der har fokus på den specifikke indsats og **høje forventninger** til, at de pædagogiske ledere evner at skabe forandring i egen og underviserne pædagogiske praksis.

Dette skyldes ifølge evalueringen, at et vedvarende ledelsesfokus bidrager til, at de pædagogiske ledere i højere grad lykkes med at **prioritere tid** til at arbejde med pædagogisk ledelse, herunder at der i egen afdeling udvikles organisatoriske rammer, der understøtter en systematisk dialog mellem pædagogiske ledere og undervisere (se afsnit herom nedenfor). Således skriver en skole i den afsluttende selvevaluering som en begrundelse for, at skolen er lykkedes med at styrke det pædagogiske ledelsesfokus: "Ledelsen tillod ikke, at driften vandt". Flere andre skoler beskriver på tilsvarende vis, hvordan bevågenhed fra den strategiske ledelse styrker kravene til og rammerne for planlægning og prioritering af indsatsen.

¹² Flere skoler har valgt at fortsætte uddannelsesforløbet hos leverandøren henblik på at opnå en formel ECTS-godkendelse af forløbet.

Organisatorisk kapacitet og rammer for langsigtet forankring

Evalueringen peger samtidig på, at det er afgørende for en mere langsigtet forankring og udvikling af den pædagogiske ledelsesindsats, at skolen har en vis organisatorisk kapacitet, der sikrer tilgængelige og velfungerende **støtteredskaber**. Tovholdere og pædagogiske ledere på flere skoler peger på betydningen af en velfungerende datainfrastruktur, der sikrer, at pædagogiske ledere har adgang til tidstro data, således at ledere og undervisere sammen kan evaluere resultaterne af undervisningen og reagere herpå.

Andre eksempler på støtteredskaber er faste mødestrukturer, skabeloner til mødedagsordner og skemalagte vejledningssamtaler, der sikrer, at den enkelte leder ikke selv skal udvikle redskaber, der sikrer en systematisk og vidensunderstøttet sparring med underviserne, men derimod kan støtte sig til velafprøvede redskaber, som skolen stiller til rådighed.

Transferklima

Transferforskningen peger på, at en væsentlig drivkraft for, at viden omsættes i medarbejdernes pædagogiske praksis, er, at der i organisationen er et godt transferklima. Et godt transferklima er kendetegnet ved, at ledelse og kolleger bakker op om, at den eller de medarbejdere, der har opnået ny viden fra et kompetenceudviklingsforløb, også har **mulighed for og støttes i** at anvende den ny viden i organisationen.

Evalueringen viser samlet set, at under halvdelen af skolerne er kendetegnet ved **et godt transferklima**, hvor skolen aktivt italesætter værdien af at ny viden omsættes i den pædagogiske ledelsespraksis og samtidig sikrer gode rammer herfor. Det er særligt prioriteringen af rammer for anvendelsen af viden, som lederne vurderer, er en udfordring.

FastholdelsesTaskforcen har i forbindelse med udvikling af kompetenceudviklingsforløbene haft en målsætning om at give skolerne erfaring med, hvordan de via træning i praksis kan udvikle et godt transferklima. Kun et mindretal af skolerne formår målrettet at udnytte denne mulighed. På disse skoler har de deltagende ledere systematisk søgt at omsætte den ny viden i organisationen. Væsentligt har det været, at det ikke har været overladt til den enkelte leder at finde tid og rum til refleksion, men at organisationen som helhed vurderer, hvordan der bedst kan skabes rammer, der understøtter en langsigtet forankring. Hovedparten af de deltagende ledere peger på, at de i praksis oplever, at de har for lidt tid til arbejdet med de pædagogiske ledelsesopgaver, hvilket hæmmer forankring og implementering af ny viden i den pædagogiske praksis.

4.4.2 Faktorer der knytter sig til kompetenceudviklingen

Ledelsesudviklingens kollektive elementer

Hovedparten af skolerne udtrykker stor tilfredshed med, at taskforcesamarbejdet giver mulighed for, at skolens pædagogiske ledere deltager sammen i kompetenceudviklingen. Det **kollektive element** vurderes ikke alene at påvirke de pædagogiske ledes motivation for at deltage, det vurderes også at være fremmende for skolens efterfølgende forankring og implementering af indsatser. Det sidste begrundes med, at den enkelte pædagogiske leder vil opleve en situation, hvor vedkommende bliver en del af et skoleinternt netværk, der med afsæt i en fælles viden, kan støtte hinanden i at sikre god indsatsimplementering på skolen. Der kan i fællesskab også opstå en kollektiv forpligtelse til sammen at skabe konkrete implementeringsresultater.

Taskforcesamarbejdet lægger også op til, at der på tværs af skoler kan etableres skoleeksterne netværk, der arbejder sammen om at udvikle konkrete løsninger, der sigter på at øge elevfastholdelsen. Denne mulighed benytter flere skoler.

“Vekseluddannelses”-princip

FastholdelsesTaskforcen har tilrettelagt ledereudviklingsforløbet således, at de pædagogiske ledere på seminarerne opnår en fælles viden, som de pædagogiske ledere mellem seminarerne skal hjem og afprøve blandt andet med hjælp fra en specialist. Der er i høj grad lagt vægt på, at kompetenceudviklingsaktiviteterne indholdsmæssigt og metodisk forholder sig til anvendelsessituationen, og at deltagerne har mulighed for løbende at træne det lærte.

Det er evaluators vurdering, at denne **vekselvirkning mellem seminarer og træning i praksis** er fremmede for implementeringen. Dog har en stor del af de pædagogiske ledere på grund af mangelfuld prioritering heraf ikke i tilstrækkelig grad fået udnyttet tiden mellem seminarerne til at træne konkrete redskaber. Det er en grundlæggende udfordring for mange af de pædagogiske ledere, at der ikke i tilstrækkelig grad foretages en skarpere prioritering af egen tid.

4.4.3 De pædagogiske lederes individuelle forudsætninger

Casebesøgene viser med stor tydelighed, at deltagernes individuelle forudsætninger i form af kompetencer og motivation til at skabe forandring er afgørende for, hvorvidt disse lykkes med at skabe kvalitet i egen pædagogisk ledelse. Hovedparten af de pædagogiske ledere, der har bidraget til evalueringen, giver udtryk for en høj grad af motivation og forandringsparathed.

Der er på 3-4 modelskoler eksempler på pædagogiske ledere, der udøver pædagogisk ledelse af meget høj kvalitet, og som på kompetent vis har evnet hurtigt at omsætte den viden og de redskaber, som de er præsenteret for på lederudviklingsforløbet, i egne praksis.

Modsat har evaluator også mødt en mindre gruppe ledere, der har en fagfaglig professionsforståelse og vurderer, at det ikke er deres opgave at agere som pædagogisk leder. Den viden, som disse ledere har opnået på kompetenceudviklingsforløbet, har ikke ændret væsentligt på deres forståelse af ledelsesopgaven, hvilket udgør en grundlæggende barriere for, at de udvikler egen pædagogisk ledelsespraksis i den ønskede retning.

4.5 Afsluttende analyse

På baggrund af evalueringen kan det konstateres, at otte ud af ti modelskoler, der har deltaget i kompetenceudvikling af pædagogiske ledere, arbejder målrettet på at styrke kvaliteten af skolens pædagogiske lederskab. Et par af skolerne er nået ganske langt med implementering og forankring af indsatsen, og der er tegn på, at kompetenceudviklingsindsatsen har bidraget til et generelt løft af kvaliteten i det pædagogiske lederskab på disse skoler.

Det kan samtidig konstateres, at ingen af modelskolernes pædagogiske ledere oplever en problemfri forandrings- og implementeringsproces helt uden barrierer. Som det fremgår af virkningsevalueringen, er de pædagogiske lederes arbejde med at omsætte viden til pædagogisk praksis udtryk for et komplekst samspil af årsags- og virkningsrelationer, hvor specifikke faktorer knyttet til organisationen, kompetenceudviklingssituationen og deltagernes individuelle forudsætninger før, under og efter kompetenceudviklingsforløbet har betydning for den enkelte skolens målopfyldelse.

Det er således ikke muligt i en enkelt figur at illustrere, hvordan de mange faktorer, der er identificeret i analysen ovenfor, tilsammen påvirker muligheden for at indfri indsatsens forventede resultater for hver af de ti skoler.

Nedenstående tabel indeholder en oversigt over de fremmende og hæmmende faktorer, der konkret er identificeret på de ti skoler. Konkret er implementeringen af indsatsen på de enkelte skoler udtryk for en specifik kombination heraf. De modelskoler, der er lykkedes bedst med forankring og implementering af indsatsen, er kendetegnet ved flest fremmende faktorer og få hæmmende faktorer. Modsat er de skoler, der lykkes mindre godt med forankring og implementering af indsatsen, kendetegnet ved mange hæmmende og færre fremmende faktorer.

Boks 4-1: De betingende faktorerers betydning for målopfyldelsen

	Fremmende faktorer	Hæmmende faktorer
Organisatoriske forhold	<ul style="list-style-type: none"> Høj grad af involvering af de pædagogiske ledere i udvikling, forberedelse og formidling af indsatsen bidrager til høje forventninger, motivation og ejerskab til indsatsen Vedvarende ledelsesopbakning skaber høje forventninger, der forpligter de pædagogiske ledere på implementering Udvikling af fælles støtteredskaber skaber systematik omkring implementeringen Godt transferklima skaber en forventning om, at har man opnået ny viden, har man også en forpligtelse til at omsætte og udbrede den i egen organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Manglende intern rammesætning og formidling om indsatsen og dens mål resulterer i fravær af forberedelse forud for kompetenceudvikling. Svag ledelsesopbakning gør det sværere for de pædagogiske leder at prioritere den fornødne tid til implementering Udskiftninger i ledergruppen reducerer sandsynligheden for, at der skabes et skoleinternt netværk, der tager ansvar for indsatsimplementering.
Faktorer i relation til kompetenceudviklingen	<ul style="list-style-type: none"> Skolen deltager med en gruppe af ledere, der samtidig arbejder sammen i hverdagen Høj grad af deltagelse øger sandsynlighed for, at der skabes et skoleinternt netværk, der tager ansvar for implementeringen Tilfredshed med kvalitet, relevans og anvendelighed øger sandsynlighed for, at de pædagogiske ledere vil prioritere ressourcer til implementering af indsatsen God balance mellem teori og praksisnær træning øger sandsynlighed for, at viden omsættes til varige ændringer i ledelsespraksis 	<ul style="list-style-type: none"> Skolen deltager med en enkelt eller få medarbejdere, der ikke arbejder sammen til hverdag Lav grad af deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet Oplevelse af manglende relevans og anvendelighed betyder, at indsatsen ikke eller kun delvist implementeres.
Individuelle faktorer	<ul style="list-style-type: none"> Høj grad af motivation og viden om pædagogiske udviklingsprocesser, herunder transfer, styrker den enkelte afsæt for målopfyldelse. 	<ul style="list-style-type: none"> Præference hos uddannelseslederne for at sikre velfungerende drift kan resultere i manglende interesse for at prioritere ressourcer til kompetenceudvikling og forankring.

Sammenfattende vurderes det på tværs af de ti modelskoler, at følgende faktorer har været centrale for at fremme de ledelsesmæssige adfærdsændringer, som er beskrevet i de mål, der knytter sig til indsatsen:

- Klar information og inddragelse af de pædagogiske ledere i forberedelsen af indsatsen skaber ejerskab og motivation
- Kompetenceudviklingsforløbet opleves som relevant og anvendelsesorienteret
- At skolens topledelse har et vedvarende strategisk fokus og forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries
- Netværksdannelse internt og eksternt, der betyder, at den enkelte pædagogiske leder ikke står alene med opgaven med at forankre og omsætte ny viden i praksis, men at lederne i fællesskab udvikler den organisatoriske kapacitet, således at viden omsættes i den pædagogiske ledelsespraksis.
- Højt ambitionsniveau, samt viden og vilje til at skabe forandring hos den enkelte pædagogiske leder.

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

Evalueringen viser imidlertid, at forandringsteorien koblet med transferteoriens fokus på skoleinterne forhold på et væsentligt punkt er mangelfuld, da den udelader de skoleeksterne forhold af analysen. Der er på tværs af de ti skoler enighed om, at forberedelsen af reformen i skoleåret 2014/15 og udmøntningen i det igangværende skoleår har påvirket skolernes og ledernes måde

at arbejde med indsatsen for de pædagogiske ledere. Nedenfor udvides analysen, idet vi analyserer, på hvilken måde skoler oplever, at EUD-reformen ændrer implementeringskonteksten.

4.5.1 EUD-reformens betydning for indsatsens virkning

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

Før reformen

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

Efter reformen

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

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

For eleverne er der tale om en lang række ændringer, der har til formål at udvikle motiverende erhvervsrettede læringsmiljøer, øget fastholdelse og gennemførelse samt løfte kvaliteten af uddannelserne. Selvom der er et stort overlap mellem reformens målsætninger og de mål, der er formuleret i relation til taskforcesamarbejdet, så oplever modelskolerne en usikkerhed som følge af EUD-reformen. Årsagen er det faldende optag, der hurtigt slår igennem – hårdest i foråret 2016 – og som påvirker skolernes økonomi negativt. Således har en del skoler det seneste år været nødt til at reducere medarbejderstaben.

Det er evaluators vurdering, at den usikkerhed, reformen har skabt omkring skolernes økonomi, på kort sigt vil være hæmmende for de pædagogiske leders motivation og mulighed for at rykke tættere på undervisernes pædagogiske praksis. Det er ledernes oplevelse på flere skoler, at underviserne i øjeblikket er mindre trygge ved at åbne sig, da denne information kan være et element i det beslutningsgrundlag, der anvendes i en mulig kommende fyringsrunde.

5. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I dette afsluttende kapitel sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner fra nærværende evaluering af kompetenceudviklingsindsatsen for pædagogiske ledere, der udgør et element i FastholdelsesTaskforcens samarbejde med ti modelskoler. I alt 47 ledere har deltaget i indsatsen.

Afsnit 5.1 indeholder virkningsevalueringens væsentligste konklusioner om indsatsens resultater i form af en ændret pædagogisk ledelsespraksis samt under hvilke betingelser indsatsen virker. Som supplement hertil indeholder afsnit 5.2 en perspektivering med en række anbefalinger rettet mod det politisk-strategiske niveau og det operationelle institutionsniveau.

5.1 Konklusioner

FastholdelsesTaskforcen påbegyndte i 2013 samarbejdet med fire modelskoler. Siden er model-skoleindsatsen udvidet med endnu seks skoler. Et centralt element i taskforcens samarbejde med de ti modelskoler er, at skolerne gennemfører et længerevarende kompetenceudviklingsforløb målrettede pædagogiske ledere. Samtlige ti modelskoler har afsluttet lederudviklingsforløbet. For langt hovedparten af deltagerne har forløbet et omfang svarende til ca. 80 arbejdstimer, der er fordelt over en periode på 9-12 måneder. For en enkelt skole har indsatsen været af et mindre omfang og fordelt over tre måneder.

Virkningsevalueringen viser, at indsatsen omtrent to år efter har medført, at hovedparten af modelskolernes pædagogiske ledere udøver et mere reflekteret pædagogisk lederskab med tydelig strategisk retning. Dette skyldes blandt andet, at lederne har udviklet de organisatoriske rammer for en mere systematisk dialog med underviserne, der i mange tilfælde tager afsæt i de pædagogiske lederes deltagelse i den pædagogiske praksis. Ligeledes peger lederne på, at forberedelsen af EUD-reformen på mange skoler har bidraget til et tæt samarbejde mellem uddannelsesledere og undervisere om eksempelvis udvikling af nye uddannelsesplaner, hvor de pædagogiske ledere med fordel har kunnet anvende en række af de redskaber og metoder, som de er blevet præsenteret for på kompetenceudviklingsforløbet. Hermed har de fleste modelskoler skabt et robust fundament for at løfte kvaliteten af det pædagogiske lederskab. Evalueringen dokumenterer, at der er tegn på, at kvaliteten af det pædagogiske lederskab er meget højt og løftet blandt udvalgte ledere. Det er imidlertid indtrykket, at der kun på få skoler er sket et signifikant løft, der gælder for hele den deltagende ledergruppe.

Arbejdet med forankring og indsatsimplementering er ifølge flertallet af skolerne langt fratilendebragt, blot fordi kompetenceudviklingsforløbet er afsluttet. Strategiske ledere, tovholdere og pædagogiske ledere er opmærksomme på, at vidensomsætning og ændring af undervisernes pædagogiske praksis tager tid og forudsætter, at skolerne – og ikke mindst ledelserne – tager ansvar for at fastholde fokus på det langsigtede mål om øget fastholdelse og forankring og opfølgning på indsatsen rettet mod de pædagogiske ledere. Taskforcen har ydet en dialogbaseret implementeringsstøtte, som hovedparten af skolerne udtrykker tilfredshed med.

Analysen af de betingende faktorer, der henholdsvis fremmer og hæmmer, at de forventede resultater indfries, viser, at følgende faktorer har været fremmende for graden af målopfyldelse:

- Klar information og inddragelse af de pædagogiske ledere i forberedelsen af indsatsen skaber ejerskab og motivation
- Kompetenceudviklingsforløbet opleves som relevant, anvendelsesorienteret og af høj kvalitet
- At skolens topledelse har et vedvarende strategisk fokus og forventning om, at langsigtede mål og effekter indfries
- Netværksdannelse betyder, at den enkelte pædagogiske leder ikke står alene med opgaven med at forankre og omsætte ny viden i praksis, men at lederne i fællesskab udvikler den organisatoriske kapacitet, således at viden omsættes i den pædagogiske ledelsespraksis.
- Højt ambitionsniveau, samt viden og vilje til at skabe forandring hos den enkelte pædagogiske leder.

Derimod synes særligt to faktorer – der begge delvist er afledt af EUD-reformen – at hæmme de pædagogiske lederes mulighed for at indfri de forventede mål. Det drejer sig om:

- Manglende tid til at omsætte ny viden i den pædagogiske ledelsespraksis
- Vigende ressourcer, der skaber usikkerhed blandt medarbejderne og reducerer muligheden for at udøve pædagogisk ledelse tæt på underviserne (blandt andet ved gennemførelse af observation og supervision).

5.2 Anbefalinger

Evalueringen giver grundlag for en række anbefalinger, der har fokus på, hvordan det fremadrettede arbejde med udvikling af den pædagogiske ledelse på erhvervsskolerne kan gribes an. Der sondres nedenfor mellem to typer af anbefalinger. For det første er der formuleret en række specifikke anbefalinger, der retter sig mod taskforcens og modelskolernes fortsatte arbejde med forankring af det afsluttede kompetenceudviklingsforløb for de pædagogiske ledere. For det andet indeholder anbefalingerne forslag til, hvordan Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling og erhvervsskolerne kan arbejde videre for generelt at understøtte og udvikle den pædagogiske ledelse i sektoren.

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

Specifikke anbefalinger med fokus på fortsat forankring af den eksisterende indsats for pædagogiske ledere

Det anbefales, at FastholdelsesTaskforce:

- Fortsætter og videreudvikler implementeringsstøtten til modelskolerne. Dette kan ske ved at:
 - Give støtte til at alle skoler udarbejder opfølgingsplaner, der har fokus på hvilke konkrete aktiviteter, der bør igangsættes for at støtte de pædagogiske ledere omsætning af viden i den pædagogiske praksis. Denne kan evt. integreres i skolens handlingsplan for øget gennemførelse og skolens pædagogiske-didaktiske grundlag
 - Etablere og facilitere modelskolenetværk, der har til formål at sikre fortsat erfarings- og vidensdeling, der kan give den enkelte skole inspiration til forankringsarbejdet. Som led i dette arbejde kan taskforcen desuden bidrage til, at der laves frugtbare match mellem skoler, der kan berige hinandens praksis
- Udarbejder inspirationsguide, hvor udvalgte pædagogiske ledere formidler deres bedste erfaringer med at omsætte viden i egen praksis (Taskforcen planlægger at udgive inspirationshæfte indeholdende interview med udvalgte pædagogiske ledere).

Det anbefales, at de ti modelskoler:

- Sikrer et vedvarende strategisk ledelsesfokus på forankring af indsatsen
- Udvikler den organisatoriske kapacitet, således at denne understøtter forankring og sikrer prioritering af ressourcer hertil. Eksempelvis kan der udarbejdes beskrivelser af, hvilke støtte-redsaber de pædagogiske ledere kan bruge, og hvordan de anvendes. Dette kan forebygge videnstab, hvis der undervejs i forandringsprocessen sker justeringer i bemanding.
- Aktivt bruger pædagogiske ledere, der har opnået gode resultater, som rollemodeller og peers for andre pædagogiske ledere.

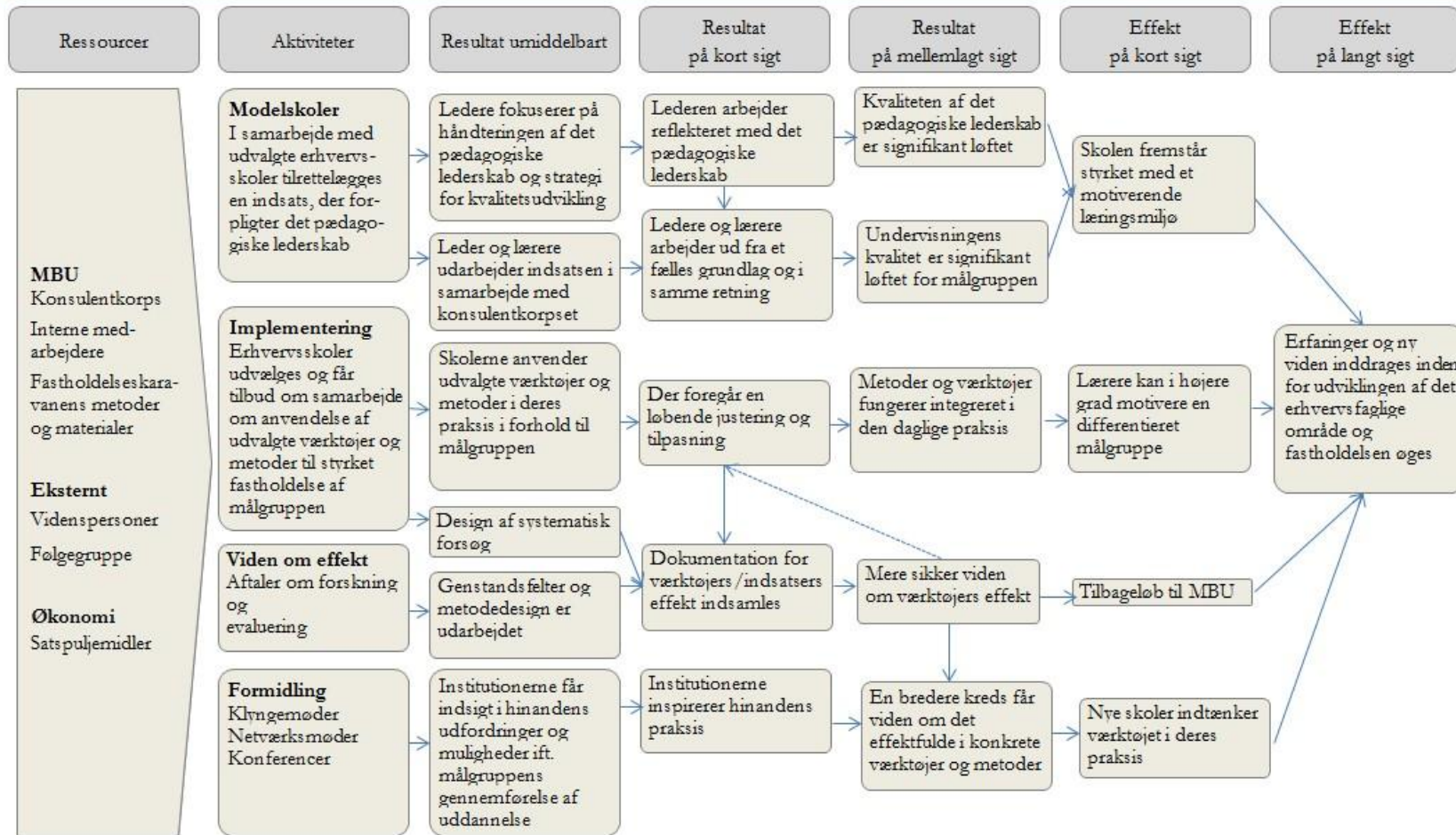
Generelle anbefalinger rettet mod udvikling af pædagogisk ledelse på erhvervsuddannelsesområdet

- Der er behov for mere viden om, hvordan pædagogiske ledere kan bidrage til at styrke fastholdelsen på erhvervsuddannelserne. Det foreslås, at Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling tager initiativ til, at der tilvejebringes aktuel og forskningsbaseret viden herom, der formidles på EMUen
- Nærværende evaluering viser, at skolerne har værdsat den praksisnære kompetenceudvikling af de pædagogiske ledere. De efterspørger imidlertid, at kompetenceudvikling kobles tæt til undervisernes arbejde. Evaluator peger på den baggrund på, at skoler og uddannelsesinstitutioner, der udbyder efter- og videreuddannelse rettet mod erhvervsskoler, sammen udvikler praksisnære kompetenceudviklingsforløb for både ledere og undervisere.

BILAG 1. FORANDRINGSTEORIER

1. Forandringsteori for FastholdelsesTaskforcen
2. Forandringsteori for pædagogisk ledelse

Udfordring: Målgruppen gennemfører i ringe grad en erhvervsfaglig uddannelse



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

Forandringsteori for Kompetenceudvikling af pædagogiske ledere



Udfordringer/problemer:

1. Eleverne har vanskeligt ved at afkode skolens rammer og kultur
2. Underviserne har ikke fælles retning for deres pædagogiske arbejde
3. Lederne har svært ved at prioritere en coachende praksisnærhed i den pædagogiske ledelsesdimension overfor underviserne
4. Lederne er ikke fuldt ud bevidste om deres egen betydning for underviserens fokus på skolens værdier, strategier og pædagogiske resultater
5. Skolen mangler gennemslag fra strategisk niveau til operationel niveau

