



**PROJEKT FAST –
FRA FRAFALD TIL FASTHOLDELSE I
ERHVERVSUDDANNELSERNE**

PROJEKT FAST

INTERN SLUTEVALUERING

SLUTUDGAVE

**REGION SJÆLLAND
DATA OG UDVIKLINGSSTØTTE
MAJ 2020**

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	4
1. RESUMÉ AF KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER	8
1.1 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA DEN SAMLEDE MÅLOPFYLDELSE I PROJEKT FAST	8
1.2 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN	15
1.3 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA INTERVENTIONSSTRATEGIEN	18
1.4 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN	23
1.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN	25
2. DESIGN OG DATAGRUNDLAG I DEN INTERNE EVALUERING	27
2.1 INDLEDNING	27
2.2 PROJEKTETS OG EVALUERINGENS FORANDRINGSTEORI	28
2.3 FORANDRINGSTEORI, AKTIONSFORSKNING OG SAMSKABELSE	30
2.4 DATAINDSAMLINGSMETODER OG DATAKILDER I DEN INTERNE SLUTEVALUERING	32
3. EVALUERING AF MÅLOPFYLDELSEN I PROJEKT FAST	35
3.1 INDLEDNING	35
3.2 KEY PERFORMANCE INDICATORS FOR PROJEKT FAST	36
MÅL OG VIRKSOMME MEKANISMER	36
3.3 OPFYLDELSE AF RESULTATMÅL OG EFFEKTMÅL INDEN FOR KPI'ERNE	37
3.4 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTATMÅL A1 OG EFFEKTMÅL B1	37
3.5 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A2 OG EFFEKTMÅL B2	40
3.6 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A3 OG EFFEKTMÅL B3	42
3.7 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A4 OG EFFEKTMÅL B4	43
3.8 RISIKOFAKTORER OG RISIKOHÅNDTERING	44
3.9 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA MÅLOPFYLDELSEN	47
4. EVALUERING AF IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN	55
4.1 INDLEDNING	55
4.2 PRÆDIKTIONSMODEL I MODVIND	56
4.3 DATABASERET IDENTIFIKATION VIA ELEVERS SELVRAPPOTERING I FAST ELEVAPPEN	58
4.4 RADARDIAGRAMMET – NYT MANUELT VÆRKTØJ TIL TIDLIG IDENTIFIKATION	62
4.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN	68
5. EVALUERING AF INTERVENTIONSSTRATEGIEN	72
5.1 INDLEDNING	72
5.5 STYRKET INDSIGT I RISIKOFAKTORER OG RESILIENSFAKTORER	81
5.7 ADFÆRDSTYPOLOGIEN – ET BEGREB FOR SAMSPILLET MELLEM ELEVADFÆRD OG METODEBRUG	87
5.8 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 1): DET ANERKENDEDE RELATIONSARBEJDE	91
5.9 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 2): NARRATIV COACHING	93

5.10 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 3): DET KOGNITIVE LØSNINGSFOKUS	96
5.11 DEN METODISKE TILGANG I FASTKONCEPTET 4) RESSOURCESYNET	100
5.12 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA INTERVENTIONSSTRATEGIEN	103
6. EVALUERING AF EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN	107
6.1 INDLEDNING	107
6.2 FØRSTE LÆRINGSCIRKEL: UDVIKLING OG LÆRING Gennem SAMARBEJDE	109
6.3 ANDEN LÆRINGSCIRKEL: FRA TVÆRGÅENDE SAMARBEJDE TIL ORGANISATORISK LÆRING	
6.4 TREDJE LÆRINGSCIRKEL: FRA PARTNERSKAB TIL POTENTIELLE SAMARBEJDSAKTØRER	115
6.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN	116
7. EVALUERING AF DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN	120
7.1 INDLEDNING	120
7.2 FORMIDLINGSPLAN TIL FORSKELLIGE MÅLGRUPPER	121
7.3 NYHEDSFORDIDLING VIA TV, SOCIALE MEDIER OG REGIONALE NYHEDSKANALER	122
7.4 NYHEDSFORDIDLING VIA PROJEKTVIDEO	126
7.5 NYHEDSFORDIDLING VIA DIREKTE PRÆSENTATIONER OG OPLÆG	127
7.6 FAST METODEHÅNDBOGENS OPBYGNING	129
7.7 EKSEMPLER PÅ NØGLEBEGREBER I FAST METODEHÅNDBOGEN	130
7.8 KONKLUSIONER OG FREMADRETTEDE LÆRINGSPUNKTER FRA DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN	136
8. BILAGSMATERIALER	138
BILAG 8.1: OVERSIGT OVER MÅL OG RISIKOFAKTORER	138
8.2 ANVENDT BAGGRUNDSLITTERATUR FOR PROJEKT FAST	141

FORORD

Med den foreliggende rapport præsenterer Region Sjælland v/ Data og Udviklingsstøtte¹ den interne slutevaluering af projekt FAST – ”Fra frafald til fastholdelse i erhvervsuddannelserne”. Med slutevalueringerne sætter Data og Udviklingsstøtte og det samlede partnerskab punktum for 3 års udviklingsaktiviteter, der har været finansielt støttet af Den A.P. Møllerske Støttefond og er gennemført i et partnerskab mellem Region Sjælland v/ Data og Udviklingsstøtte og erhvervsskolerne:

- ZBC Slagelse
- Roskilde Tekniske Skole
- EUC Sjælland i Næstved

De første spadestik blev sat i efteråret 2017 med en forberedelsesfase, der især havde fokus på at skabe en organisatorisk og samarbejdsræssig ramme omkring FAST projektet. Fra starten af januar 2018 gik det herefter løs med det konkrete udviklingsarbejde på basis af den godkendte projektbeskrivelse og de mange pædagogiske og vejledningsfaglige praksiserfaringer, der allerede var til stede i partnerskabet.

FAST projektet har været kendetegnet ved et stående udviklingsberedskab, hvor nye metoder løbende er inddraget og afprøvet i praksis. Nogle metoder og værktøjer har haft en tværgående status og er blevet implementeret af alle 3 partnerskoler. Andre metoder har fundet anvendelse lokalt. Det er sket ud fra partnerskabets princip om at give plads til lokal metodefrihed inden for rammerne af FAST projektets fælles udviklingsmål og delstrategier:

- Identifikationsstrategien
- Interventionsstrategien
- Efteruddannelsesstrategien
- Dokumentationsstrategien

Det er aktiviteterne, resultaterne og effekterne i denne udviklingsproces, der er omdrejningspunktet for den interne slutevaluering. Med udgangspunkt i de 4 delstrategier beskriver og analyserer slutevalueringen, hvorvidt og hvordan

¹ Data og Udviklingsstøtte (DU) hed på ansøgningstidspunktet Produktion, Forskning og Innovation (PFI), hvilket er grunden til, at begge navne figurerer i forbindelse med projekt FAST.

projekt FAST har opfyldt det oprindelige mål om at udvikle og teste et fastholdelseskoncept, der kan gøre partnerskabet i stand til:

At identificere frafaldstruede elever på et datadrevet og dialogbaseret grundlag.

At yde en rettidig, behovsrettet og fastholdende indsats til frafaldstruede elever.

At udbrede kendskabet til FAST projektets fastholdelseskoncept indadtil blandt medarbejdere på partnerskolerne og udadtil blandt andre uddannelsesaktører og myndigheder med ungeindsatser.

At udarbejde en FAST metodehåndbog, der har en praktisk overførselsværdi til andre skoler, projekter og aktører.

Nogle målsætninger er lykkedes over al forventning, mens andre målsætninger ikke er nået helt frem til målstregen, set i lyset af den oprindelige plan. Herudover har projekt FAST igennem udviklingsprocessen synliggjort nye udviklingsbehov og forankringsbehov, som ikke har været gennemførlige inden for projektets tids- og ressourceramme. Det er således udviklings- og forankringsbehov, der peger fremad mod et videre udviklingsarbejde med nye mål, samarbejdsrelationer og organisatoriske forankringsprocesser.

Hovedsigtet for den interne evaluering har været at fortælle **historien** om FAST projektet så procesnært som muligt, men også med et kritisk blik for processens udfordringer og de læringspunkter, der kan nyttiggøres i fremtiden. Håbet er, at den interne og eksterne slutevaluering samlet kan belyse både den hidtidige proces og de fremadrettede potentialer for en videreudvikling, fornyelse og forankring af FAST konceptet.

LÆSEVEJLEDNING

Rapporten er struktureret, som følger:

Kapitel 1: Sammenfatning af konklusioner og anbefalinger. Kapitlet opsummerer konklusioner, læringspunkter og anbefalinger fra de øvrige kapitler.

Kapitel 2: Design og datagrundlag i den interne evaluering. Kapitlet gør kort rede for det anvendte evalueringsdesign og indeholder en oversigt over de dataindsamlingsmetoder og datakilder, der er anvendt i den interne slutevaluering.

Kapitel 3: Den samlede målopfyldelse i projekt FAST. Kapitlet belyser projektets Key Performance Indicators og sammenholder de opnåede resultater og effekter med de oprindelige mål.

Kapitel 4: Evaluering af identifikationsstrategien. Kapitlet beskriver aktiviteterne og analyserer læringspunkterne fra projektets identifikationsstrategi.

Kapitel 5: Evaluering af interventionsstrategien. Kapitlet beskriver aktiviteterne og analyserer læringspunkterne fra projektets interventionsstrategi.

Kapitel 6: Evaluering af efteruddannelsesstrategien. Kapitlet beskriver aktiviteterne og analyserer læringspunkterne fra projektets efteruddannelsesstrategi.

Kapitel 7: Evaluering af dokumentationsstrategien. Kapitlet beskriver aktiviteterne og analyserer læringspunkterne fra projektets dokumentationsstrategi.

Kapitel 8: Bilagsmaterialer. Bilagsmaterialet omfatter:

Bilag 8.1: Oversigt over mål og risikofaktorer i projekt FAST

Bilag 8.2: Anvendt baggrundslitteratur fra det samlede projektførløb

Kapitlerne 3-7 indeholder først en gennemgang af de stedfundne aktiviteter og afsluttes herefter med en sammenfatning af fremadrettede læringspunkter og konklusioner.

Maj 2020

På vegne af partnerskabet,

Region Sjælland

Data og Udviklingsstøtte

v/ Margit Helle Thomsen



1. RESUMÉ AF KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER

1.1 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA DEN SAMLEDE MÅLOPFYLDELSE I PROJEKT FAST

KONKLUSIONER FRA MÅLOPFYLDELSEN

Den interne evaluering konkluderer, at med enkelte undtagelser er lykkedes at opfylde de resultatmål og effektmål, der oprindeligt er opstillet for projekt FAST.

For det første har projektet opfyldt sit resultatmål for rekrutteringen af frafaldstruede elever til projektets indsats i højere grad end forventet. Indgåelsen af i alt 570 udviklingsplaner til frafaldstruede elever i perioden fra januar 2018 til og med marts 2020 har således oversteget det oprindelige mål om mindst 300 udviklingsplaner med 90 pct.

For det andet har projektet fuldt ud tilgodeset resultatmålet om, at mindst 20 interne medarbejdere fra partnerskolerne og mindst 20-40 repræsentanter fra eksterne aktører skulle deltage i FAST projektets efteruddannelsesaktiviteter. I alt har 123 personer taget del i en efteruddannelsesaktivitet. Heraf har partnerskolernes interne aktivitet involveret 56 medarbejdere, som derved overgår det forventede antal på 20 deltagere. Dertil kommer i den eksterne indsats knap 70 deltagere², hvilket er en fordobling af resultatmål på 20-40 deltagere.

For det tredje har projektet opfyldt resultatmålet om 16-20 workshops i den tværgående projektgruppe i løbet af den samlede projektperiode. I praksis har projektgruppen afholdt i alt 29 læringsworkshops og 2 evalueringsworkshops som led i den eksterne evalueringsproces. Hertil kan lægges 10-12 lokale orienterings- og samarbejds møder samt gennemsnitligt 10 møder i lokale projektteams, svarende samlet til en mødevirksomhed i projektet på 68-70 møder. Endelig har der været tale om en kvartalsvis mødevirksomhed i styregruppen.

For det fjerde har langt flere elever end forventet benyttet elevappen på trods af de funktionelle udfordringer, der i lange perioder har sat elevappen ud af kraft.

² Der er tale om et anslået antal, da ikke alle deltagere er blevet endeligt registreret i forbindelse med aktiviteterne. Derfor antages det faktiske antal at have været højere.

I alt har elevappen således været anvendt periodisk af 1.521 elever. Derved har det faktiske antal brugere af elevappen været 3 gange højere end resultatmålet på 500 elever.

LÆRINGSPUNKTER FRA MÅLOPFYLDELSEN

De kvantitative resultater kan imponere, men det er samtidig vigtigt at fremhæve den mere kvalitative opfyldelse af projektets effektmål. Uden en forståelse for effekterne, er det vanskeligt at overføre og nyttiggøre projektets værdiskabelse til andre skoler, kommuner og øvrige interessenter:

FASTHOLDELSESEFFEKTEN

Med fastholdelseeffekten har evalueringen haft fokus på effektmålet om, at frafaldet på partnerskolerne skulle falde med mindst 70 pct blandt de frafaldstruede elever, der blev omfattet af projektets fastholdelsesaktiviteter.

I praksis har det været vanskeligt at udføre denne reduktionsberegning med fuld nøjagtighed, da det ikke har været muligt at operere med et præcist sammenligningsgrundlag. Partnerskolerne har dog fra starten gjort gældende, at de ud fra deres hidtidige erfaringer ville påregne et frafald på 40-60 pct blandt eleverne *generelt* inden for de udvalgte fagretninger og op mod 70 pct *specifikt* blandt de mest frafaldstruede elever. Partnerskolerne har til projektaktiviteten udvalgt fagretninger, som traditionelt er kendetegnet ved et overgennemsnitligt frafald. Til sammenligning har Børne- og Undervisningsministeriet opstillet et klart resultatmål for fuldførelsesgraden blandt elever på erhvervsuddannelserne. Målet lyder, at i 2020 skal mindst 60 pct af eleverne færdiggøre deres erhvervsuddannelse, og denne andel skal yderligere stige til 67 pct i 2025³. Disse aktuelle resultatmål indikerer samtidig, at der fortsat forventes et frafald på 30-40 pct.

Til sammenligning har der blandt de 570 frafaldstruede elever i FAST indsatsen været tale om frafald af i alt 56 elever. Det svarer for den samlede projektperiode og indsats til en frafaldsprocent på **9,8**. Det giver grundlag for at konkludere, at FAST indsatsen har udvist en markant fastholdelseeffekt blandt frafaldstruede elever, svarende til en fastholdelsesgrad på cirka 90 pct.

Projektets **læring** er, at frafaldsreduktionen ikke er baseret på et enkelt værktøj eller ”teknisk fif”, som med et hurtigt greb har standset elevernes frafald. Kilden til den høje frafaldsreduktion er derimod et samlet koncept, der bygger på en

³ Jf Børne- og undervisningsministeriets hjemmeside om klare mål for erhvervsuddannelserne samt Undervisningsministeriet (2018b): ”Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne”.

særlig sammensætning af flere metoder og værktøjer, nyudviklede såvel som velkendte. Den høje fastholdelse blandt frafaldstruede elever i projektet kan således tilskrives projektets nye kombination af:

- Elevernes aktive inddragelse i en ugentlig, datagenererende selvrapportering om deres faglige, sociale og personlige trivsel i FAST elevappen.
- Den resolute opfølgning på elever med bekymringstegn med tilbud om en afklaringsamtale og en udviklingsplan efter individuelt behov.
- De individuelle udviklingsplaner og en metodebrug, der er tilpasset forskellige frafaldstruede adfærdstyper blandt eleverne.
- Et kollektivt fokus på trivsel, mistrivsel og udfordringer i uddannelsen som led i en undervisnings- og læringsbaseret vejledning på projektets elevhold.
- Den tætte opfølgning på udviklingsplanerne med løbende evaluering i en dialog mellem den enkelte elev og en fast vejleder eller underviser (kontaktlærer).
- En skærpet opmærksomhed på frafaldstruende adfærd blandt alle undervisere og vejledere på de enkelte elevhold, baseret på en fælles efteruddannelse i en såkaldt "relationspakke", der introducerer til relevante teorier og metoder med fokus på dialogteknikker og relationsdannelse, narrativer, kognitive tilgange, vitalisering mv.
- Et styrket lokalt samarbejde mellem vejledere og undervisere, der bygger på en fælles forståelse for didaktik og relationsdannelse i kontakten til eleverne.

Status for FAST konceptet er, at det delvist er realiseret i sin samlede form inden for projektperioden. Men der er stadig plads til en forbedring af både den databaserede og dialogbaserede del af konceptet og behov for en videreudvikling, der kan optimere den fremtidige brug af konceptet. Det gælder blandt andet behovet for at udbrede og konsolidere det interne skolesamarbejde mellem undervisere og vejledere, så konceptet kan blive forankret i en fælles organisatorisk praksis og opgavedeling. Det gælder desuden videreudviklingen af konceptets kollektive og undervisningsbaserede metoder.

I et **fremadrettet perspektiv** er det vigtigt at fokusere på forbedringsbehovet og samtidig styrke udbredelsen og forankringen af FAST konceptet indadtil på partnerskolerne såvel som udadtil i erhvervsskolesektoren og andre uddannelsessektorer.

OPKVALIFICERINGSEFFEKTEN

Med projektets opkvalificeringseffekt er der støbt et første fundament for en udbredelse og forankring af FAST konceptet i partnerskolernes bredere medarbejderkreds.

Projektets **læring** er, at den videre spredning og opkvalificering bør nyttiggøre de hidtidige projekterfaringer, hvor engagementet blandt undervisere og vejledere, der *ikke* har været en del af projektets tværgående projektgruppe, har bygget på følgende organisatoriske elementer:

- Etableringen af lokale projektteams inden for udvalgte fagretninger og overdragelsen af ansvar for centrale projektopgaver til de lokale projektteams, herunder ansvar for opfølgning og screening af elevernes ugentlige indberetninger i elevappen samt skærpede observationer over for frafaldstruende adfærd på projektets elevhold. Herudover deltagelse i tilrettelæggelsen og opfølgningen af individuelle udviklingsplaner.
- Den interne opkvalificering og kursusvirksomhed for projektteams og andre medarbejdere med tilknytning til FAST projektets praksisser og metodebrug.
- Den tværgående projektgruppes løbende facilitering af de lokale projektteams med sigte på at opretholde et fælles teoretisk-metodisk videngrundlag i det daglige samarbejde omkring FAST konceptet.

Status for den lokale udbredelse og opkvalificering er, at denne proces kun har fundet sted i begrænset omfang inden for projektperioden. Men erfaringerne fra partnerskolerne vidner om, at spredningseffekten er steget i takt med, at FAST konceptet er udviklet til en mere klar og funktionel form. Det er især kommet til udtryk i implementeringen af elevappen, hvor perioder med tekniske problemer ikke alene har svækket appens renommé, men også dæmpet medarbejdernes interesse for det samlede FAST koncept.

I et **fremadrettet perspektiv** er det værd at overveje mulighederne for at styrke spredningseffekten ved at gøre FAST konceptet til omdrejningspunkt for en organisatorisk og ledelsesdrevet kompetenceudvikling. En sådan indsats kunne sikre den nødvendige organisatoriske forankring, der samtidig er forudsætningen for en egentlig driftsgørelse af FAST konceptet og dets høje fastholdelseeffekt.

SAMARBEJDEEFFEKTEN

Med projektets samarbejdseffekt er der skabt en solid konsolidering af det tværinstitutionelle og tværsektorielle samarbejde, som FAST projektet hviler på. Denne effekt er især kommet til udtryk i den ”konkollegiale” samskabelse, som

ikke i sig selv er en ny tanke, men før er strandet på det forhold, at skolerne ud over fælles interesser også indgår i konkurrerende positioner.

Projektet **læring** er, at den positive og bæredygtige samarbejdseffekt er resultatet af flere faktorer:

- Opretholdelsen af en fast samarbejdsstruktur med afholdelse af regelmæssige læringsworkshops for den tværgående projektgruppe, hvor alle partnere har været repræsenteret igennem hele projektførelsen. Denne samarbejdsstruktur har været omdrejningspunktet for projektets udviklings- og implementeringsopgaver og har samtidig været suppleret med et fast mødeforum for en overordnet, tværgående styregruppe.
- Det fælles fokus på gensidig læring i den tværgående projektgruppe har betonet samskabelsesperspektivet og samtidig fastholdt partnerens opmærksomhed på de konkrete projektopgaver og det fælles ansvar for projektets målopfyldelse.
- Projektets fokus på at sikre alle partnere et **fagligt udbytte**, som samtidig er resultatet af en synergi, hvor alle partnere har bidraget til den fælles opbygning af et nyt fastholdelseskoncept. FAST konceptet udspringer af samarbejdet, men har også en værdiskabende effekt for den enkelte partner. Elevappen og udviklingsplanerne er eksempler herpå.
- Projektets fokus på at sikre alle partnere et **relationelt udbytte**, som ligeledes er resultatet af en fællesskabsfølelse, der bygger på gensidig åbenhed, tillid, respekt for hinandens kompetencer og respekt for, at FAST konceptet skal udmunde i et fælles kvalitetsprodukt.
- Den fælles forståelse for, at **det faglige og relationelle udbytte går tæt hånd i hånd**. Projektets faglige udviklingsarbejde har således været afhængigt af, at processen har medført en vigtig relationsdannelse, som har haft en positiv afsmitning på de faglige resultater.
- Partnerens ligeværdige positionering, hvor en regional projektledelse har varetaget det organisatoriske ansvar og samtidig været initiativtager til faglige udspil, mens partnerskolerne har bidraget med erfaring og ekspertise i forhold til målgruppekendskab, vejledningsmetodik, pædagogik, didaktik samt indsigt i den skolestruktur, hvor FAST konceptet skal indlejres og forankres.

Status for det tværgående samarbejde er, at det i høj grad er realiseret i løbet af projektperioden og har dannet grundlag for partnerskabets samskabelse af et nyt fastholdelseskoncept på tværs af institutionelle og lokale interesser og strategier.

I et **fremadrettet perspektiv** er det værd at overveje mulighederne for at videreudvikle samarbejdsmodellen, så den kan kombinere en stærk tværgående styring med et udvidet ansvars- og indflydelsesrum for alle samarbejdspartnere.

IDENTIFIKATIONSEFFEKTEN

Med projektets identifikationseffekt er der udviklet nye værktøjer og metoder til tidlig identifikation af frafaldstruende adfærd blandt erhvervsskoleelever. I og med at det oprindelige mål om at udvikle en databaseret prædiktionsmodel undervejs er stødt på store og uløste udfordringer, er målet om en prædiktionsmodel også sat i bero i løbet af projektperioden. Dermed er der heller ikke opnået en identifikationseffekt som oprindeligt forventet.

Projektets **læring** er imidlertid, at det er muligt at identificere tidlige tegn på frafaldstruende adfærd ved hjælp af de nye værktøjer og metoder, der er udviklet og afprøvet inden for rammerne af projekt FAST:

- FAST elevappen har som et nyudviklet identifikationsværktøj vist sig at være enkel og lettilgængelig i sin funktionsmåde og databearbejdelse, når der sammenlignes med større databaserede prædiktionsmodeller. Efter en vanskelig fødsel har elevappen opnået en funktionsdygtighed, der i sig selv har givet anledning til en tydelig identifikationseffekt. Elevernes selvevalueringer af appens trivselsindikatorer har tilvejebragt et databaseret grundlag for at yde rettidige fastholdelsestilbud i form af samtaler og individuelle udviklingsplaner.
- Udviklingen af en pædagogisk metode – radardiagrammet - til tidlig identifikation af frafaldstegn i blandt nytilkomne elever har understøttet elevappens resultater. Men radardiagrammet har *i sig selv* identificeret bekymringstegn blandt elever, der ellers ville være gået under radaren. Når den tidlige identifikation gennemføres som en kollektiv pædagogisk øvelse, bliver det samtidig legitimt at drøfte emner som trivsel og mistrivsel, angst for faglige uddannelseskraav, frygt for ensomhed og social isolation mv i elevernes fælles læringsrum. Pædagogiske metoder til tidlig identifikation er således velegnede til en undervisnings- og læringsbaseret vejledning.

Status for udviklingen af identifikationsværktøjer er, at det ikke er lykkedes at opbygge en prædiktionsmodel baseret på samkørsler af multiple data inden for projektets rammer. Til gengæld har partnerskabet haft succes med at udvikle et mere enkelt datagenererende prædiktionsværktøj – elevappen – som samtidig har den klare fordel, at den inddrager eleverne aktivt i en egen vurdering af faglige, sociale og personlige udfordringer, der skabere risiko for frafald. Dertil kommer dialogbaserede pædagogiske metoder, **der kombinerer**

mulighederne for kvalitativ dialog med mulighederne for en kvantitativ datagenerering omkring elevernes forventninger til uddannelsesforløbet.

I et **fremadrettet perspektiv** er det nærliggende at overveje mulighederne for at videreudvikle og teknisk forbedre elevappens virkefelt, så den fleksibelt kan tilpasses til forskellige elevgrupper og stadier i elevernes samlede uddannelsesforløb. Det kunne samtidig indebære en forbedring af elevappens brugerflade med øget adgang til skemaer, fagkrav mv. Hertil kommer mulighederne for at bygge videre på pædagogisk baserede metoder, der kan understøtte elevernes kollektive bevidsthed om frafaldstruende forhold igennem en undervisningsbaseret vejledning.

KONKLUSIONER OM PROJEKTETS RISIKOFAKTORER OG RISIKOHÅNDBLING

I tilknytning til projektets målformulering blev der foretaget en risikoanalyse af mulige risikofaktorer og muligheder for en risikohåndtering. Målet var at sikre en løbende opmærksomhed i partnerskabet på risikofaktorer, der kunne bringe projektets målopfyldelse i farezonen. Risikoanalysen pegede på faktorer som en mangelfuld rekruttering af henholdsvis elever og medarbejdere til efteruddannelsesaktiviteterne, mangelfuld tilvejebringelse af de fornødne projektressourcer samt manglende datagrundlag for opbygning af en prædiktionsmodel. I praksis er det lykkedes partnerskabet at ugyldiggøre nogle risikofaktorer, mens andre i et vist omfang har hæmmet projektets målopfyldelse:

- Risikoen for en rekrutteringsbarriere blandt frafaldstruede elever har ikke holdt stik. Det har tværtimod vist sig, at partnerskolerne gennem den systematiske inddragelse af fagretninger og elevhold har sikret en tilgang af frafaldstruede elever, der langt overgår forventningerne.
- Risikoen for en rekrutteringsbarriere over for projektets efteruddannelsesaktiviteter har vist sig at være delvist begrundet. Selv om det er lykkedes at opfylde de formelle resultatmål, har rekrutteringen af eksterne medarbejdere til projektets efteruddannelse og formidlingsaktiviteter udgjort en udfordring, der også har påvirket mulighederne for at udforske nye samarbejdsflader til især kommunerne. FAST projektet er ganske vist blevet modtaget med en generel interesse. Men budskabet har samtidig været, at for så vidt at projektets metoder ikke involverede et direkte samarbejde med kommunale medarbejdere, ville andre efteruddannelsesaktiviteter med direkte relevans for kommunernes daglige jobudførelse have højere prioritet.

- Risikoen for en mangelfuld ressourceallokering til projektet har været ubegrundet. Der blev allerede i den tidlige forberedelsesfase etableret den fornødne samarbejdsstruktur med fast repræsentation af alle partnere i projektets udviklings- og implementeringsarbejde. Inden for denne struktur har partnerskabet opretholdt en volumen og en mødehyppighed, der har oversteget det oprindelige resultatmål for samarbejdet.
- Risikoen for datamæssige udfordringer i udviklingen af projektets prædiktionsmodel har været en barriere, som partnerskabet ikke har set sig i stand til at løse inden for projektets tidsramme. Prædiktionsmodellen i den oprindelige form udestår fortsat som en uløst opgave.

LÆRINGSPUNKTER FRA PROJEKTETS RISIKOHÅNDTERING

Sammenhængen mellem mål og risikofaktorer har løbende været et punkt på dagsordenen for partnerskabets styregruppe og tværgående projektgruppe. Det har givet sikkerhed for, at risikofaktorer på partnerskabets **indre linier** er blevet behandlet som fælles opmærksomhedspunkter. Det gælder især rekrutteringen af elever og opretholdelsen af et tilfredsstillende ressourcegrundlag. Prædiktionsmodellen har også fået megen opmærksomhed med på vejen, selv om det ikke er lykkedes at tilvejebringe et færdigt resultat.

Endelig har de **eksternt rettede** mål i efteruddannelsesstrategien udgjort en udfordring. Målene er nået, men der tilbagestår endnu en større og mere intensiv indsats til at inddrage kommunale ungemedarbejdere og andre relevante aktører i et bredere tværsektorielt samarbejde om fastholdelse af frafaldstruede elever i uddannelse. Projekterfaringerne peger i retning af behovet for en fast og formaliseret samarbejdsstruktur i lighed med den struktur, der har været funktionsdygtig i det hidtidige partnerskab. Uden en formaliseret og forpligtende samarbejdskontrakt kan et samarbejde let komme under pres, hvis andre formelle forpligtelser lægger beslag på ressourcerne.

1.2 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN

Projektets identifikationsstrategi har givet anledning til følgende konklusioner og læringspunkter:

KONKLUSIONER

- Evalueringen har vist, at partnerskabet undervejs i projektforløbet så sig

nødsaget til at sætte udviklingsarbejdet omkring prædiktionsmodellen i bero som følge af de datamæssige og lovgivningsmæssige udfordringer, der blandt andet har været en uforudset konsekvens af EU's persondataforordning. I stedet har partnerskabet samlet kræfterne om at udvikle mere simple løsninger til en tidlig identifikation af frafaldstruende adfærd blandt eleverne. FAST elevappen og den pædagogiske metode radardiagrammet har været resultaterne om denne kursændringer i identifikationsstrategien.

- Det må videre konkluderes, at der fortsat er en interesse i partnerskabet for at afsøge nye veje til en funktionsdygtig prædiktionsmodel, der kan tilgodese behovet for tidlig identifikation af frafaldsrisici og samtidig overholder gældende lovkrav for brug af persondata.
- Konklusionen er samtidig, at projekterfaringerne i stigende grad har peget i retning af kombinerede identifikationsmodeller, hvor databaserede værktøjer og dialogbaserede metoder skaber et nyt og nuanceret grundlag for en meget tidlig identifikation af risikofaktorer, der straks kan udløse en tidlig fastholdelsesindsats.
- Konklusionen er, at regionen og partnerskolerne principielt er enige om, at der er et vigtigt fastholdelsespotentiale i identifikationstænkningen. Men der er også enighed om, at dette potentiale skal findes i **skæringsfeltet** mellem registerbaserede skoledata og socioøkonomiske data i kombination med selvrapporterede elevdata fra elevappen samt kvalitative elevinterviews ud fra personametoden mv. Disse overvejelser peger fremad mod nye forsøg, der kan drage nytte af FAST projektets hidtidige resultater.
I forlængelse heraf har partnerskolerne samstemmende erklæret, at FAST elev-appen – efter de første ”børnesygdomme” – har vist sin værdi som en nyskabende platform for identifikationen af elever med behov for støtte til en fastholdelse. Denne vurdering afspejler sig også i de mange henvendelser fra andre erhvervsskoler og uddannelsesinstitutioner såvel som i den store og voksende interesse fra både nyhedsmedier og ministerier. Som et eksempel på den øgede opmærksomhed har Undervisningsministeriet og Danske Regioner bedt om en gennemgang af FAST projektet og FAST elev-appens funktionsmåde i løbet af efteråret 2019.
- Evalueringen har vist, at partnerskabet undervejs i projektforsøget valgte at fravige idéen om at etablere en kontrolgruppe af frafaldstruede elever, der ikke modtog et tilbud i projektet. I stedet har partnerskabet besluttet at give tilbud om afklaringssamtaler og udviklingsplaner til *samtlig*e elever, der bliver identificerede som frafaldstruede via elevappen, udviser bekymrende

adfærd i læringsrummet eller selv henvender sig med ønske om at få støtte gennem FAST projektet.

Konklusionen er, at projektet fastholdelsesindsats har rettet sig mod en **totalgruppe** af frafaldstruede elever, hvorved begrundelsen for en kontrolgruppe i realiteten er bortfaldet inden for projektrammen.

LÆRINGSPUNKTER

- Evalueringen har vist, at der er et potentiale for at udvikle prædiktive værktøjer og metoder, som bygger på et samspil mellem databaserede og dialogbaserede løsninger. Denne læring udspringer især af partnerskabets fælles erkendelse af, at identifikation af frafaldstruende faktorer *ikke i sig selv* modvirker frafaldet. Det sker først, når identifikationen integreres med et rettidigt og effektivt beredskab til at fastholde frafaldstruede elever.
- Projektets **læring** er herved, at det i et fremadrettet perspektiv vil være relevant at udforske erhvervsskolernes muligheder for at generere og nyttiggøre prædiktive data om elevfrafald. Skolerne er allerede forpligtede til at anvende de registerbaserede data, der er udpeget som indikatorer for erhvervsuddannelsernes mål. Det er også obligatorisk for skolerne at benytte data fra de nationale trivselsmålinger og andre datakilder til at belyse kvaliteten i undervisningen og uddannelserne. Skolerne er tillige forpligtede til at udarbejde årlige opfølgingsplaner, der beskriver resultaterne af de indsatser, der er sat i værk for at styrke kvaliteten i uddannelserne og øge elevernes gennemførelse⁴.
Set i dette lys er der så meget desto mere grund til at vurdere, hvordan FAST konceptet kan bidrage til at styrke og konsolidere et **samspil** mellem brugen af registerdata og brugen af elev- og dialogbaserede metoder i den daglige kvalitetssikring af undervisningen og uddannelserne.
- Samlet vidner de nye identifikationsværktøjer om nytteværdien af at kombinere forskelligartede metoder og værktøjer i den tidlige identifikation og afklaring af frafaldstruende risikofaktorer såvel som frafaldsforebyggende resiliensfaktorer i elevernes uddannelsesforløb.
Hvor elevernes selvrapporteringer i FAST elev-appen giver tidlige, databaserede fingerpeg om mistrivsel inden for en række risikofaktorer, kan kvalitative og dialogbaserede værktøjer som blandt andet radardiagrammet bidrage til en anerkendende dialog, hvor vejledere og elever i sammen går i dybden med de overvejelser, der ligger til grund for elevernes egne vurderinger af muligheder og barrierer for at fuldføre en erhvervsuddannelse.

⁴ Jf. Danmarks Evalueringsinstitut (2019): "Guide til brug af data på erhvervsskolerne".

- Flere undervisere og vejledere har udtrykt stor tilfredshed med radardiagrammets mulighed for at skabe et **visuelt** billede af elevernes egne forventninger til det nye uddannelsesforløb. Diagrammets figurer lader sig let og overskueligt aflæse, således at bekymringspunkter i elevbesvarelserne hurtigt kan identificeres og gøres til genstand for en nærmere afklaring via kvalitative samtaler.

Endvidere har partnerne fremhævet radardiagrammets velegnethed til en tidlig **holdbaseret** identifikation af bekymringstegn. Når eleverne arbejder på samme tid med radardiagrammet i det kollektive læringsrum, får de mulighed for at udveksle synspunkter i en peer-baseret diskussion inden for undervisningens rammer.

Samtidig har en systematisk brug af fortællingsmetoder for andre medarbejdere været et velegnet supplement til radardiagrammets scoringssystem⁵. Gennem selvrefleksioner sætter eleverne fortællende stikord på både forventninger, ressourcer, bekymringer og udfordringer i forhold til uddannelsesforløbet. Denne **storytelling** nuancerer de værdier, der fremkommer gennem radardiagrammets scoringssystem. Resultaterne af de manuelle metoder og elevøvelser kan herefter gøres til genstand for både individuelle samtaler og kollektive refleksioner i det fælles læringsrum⁶.

1.3 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA INTERVENTIONSSTRATEGIEN

Projektets interventionsstrategi har givet anledning til følgende konklusioner og læringspunkter:

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at partnerskabet med en ny adfærdstypologi for frafaldstruende adfærdstyper har skabt et fornyende redskab til at forstå og differentiere frafaldsrisici. Hvor hidtidig forskning og praksisbidrag generelt har fokuseret på risikofaktorerne årsager og omstændigheder – for eksempel manglende faglig støtte i hjemmene – koncentrerer den nye adfærdstypologi sig om frafaldstruende adfærd blandt eleverne, for eksempel et adfærdsmønster med tendens til social isolation. Erfaringen er,

⁵ Nogle fortællingsmetoder er omtalt i kapitel om interventionsstrategien.

⁶ Jf. kapitel om interventionsindsatsen.

at adfærdstypologien danner et mere præcist og behovsorienteret udgangspunkt for de individuelle udviklingsplaner.

Med adfærdstypologien har den tværgående projektgruppe således sat sammenhængen mellem frafaldstruede elevers adfærd og valget af metoder i udviklingsplanerne på begreb.

- Evalueringen viser, at FAST konceptet baserer sig på en kombination af nyudviklede og velkendte metodiske tilgange som for eksempel narrativ coaching, kognitive skemaer, vitalisering mv. Men konklusionen er samtidig, at både nye og gamle metoder i FAST konceptet indgår i en ny systematik, fordi metodevalget i de individuelle udviklingsplaner sker på grundlag af den adfærdstypologi over frafaldstruende adfærd, som partnerskabet har udviklet til at styrke differentieringen og behovsorienteringen i de individuelle planer.
- Evalueringen konkluderer, at det er lykkedes partnerskabet at fastholde det oprindelige princip om at bygge værktøjer og metoder i FAST konceptet på et helhedsorienteret syn på elevernes faglighed. Indfaldsvinklen var, at faglighed i praksis rækker langt ud over de fag-faglige færdigheder og rummer både sociale, personlige, motivationelle og helbredsmæssige forudsætninger, udfordringer og mestringskompetencer. Derved var elevernes totale livssituation gjort til et anliggende for fastholdelsesindsatsen i FAST projektet.
- Evalueringen bekræfter, at det er lykkedes at skabe et fastholdelseskoncept, der baserer sig på både individuelle indsatser i form af udviklingsplaner og kollektive indsatser, hvor sårbare spørgsmål om trivsel, mistrivsel, manglende socialt tilhørsforhold, faglig usikkerhed mv kan bringes på bane i det fælles læringsrum som et i en undervisningsbaseret vejledning.
- Konklusionen er samtidig, at hvor den individuelle del af fastholdelseskonceptet bygger på en bred vifte af metodiske tilgange – har den kollektive del været mere sparsomt repræsenteret, når der sammenlignes mellem volumen i de individuelle udviklingsplaner og volumen i de undervisningsbaserede aktiviteter. Men konklusionen er samtidig, at projektet har bidraget med værdifulde forsøg med en vekselvirkning mellem det individuelle og kollektive perspektiv i fastholdelsesindsatsen.

LÆRINGSPUNKTER

- Partnerskolerne har i den kollektive indsats opereret med 2 forskellige grundmodeller: en lærerrettet indsats og en klasserettete indsats.

Med den **lærerrettede** model besluttede en partnerskole tidligt i udviklingsfasen at forankre FAST projektets interventioner i et underviserteam. Målet var at gøre FAST projektets udviklingsarbejde til en fælles opkvalificerings-og metodeudviklingsindsats, hvor nye værktøjer og metoder fra projektet løbende blev testet og tilpasset i selve undervisningen og elevernes fælles læringsrum. Grundidéen var, at en effektiv fastholdelsesindsats måtte bygge på en fælles bevidsthed og praksis blandt undervisere og vejledere om risikofaktorer og tegn på mistrivsel mv. Hertil kom målet om at bruge FAST projektet som et springbræt til at gøre undervisningen engagerende og tilgængelig for alle elever. Endelig var det målet at sikre en styrket opmærksomhed på frafaldstegn i selv undervisningen.

Den lærerrettede model har været et tilløb til at skabe **synergi** mellem fastholdelsesindsatsen over for frafaldstruede elever og den sideløbende opkvalificering af underviserteams.

Med den **klasserettede** model har partnerskolerne hver især praktiseret forskellige kombinationer af undervisningsbaseret vejledning og individuelle screeninger og samtaler. I det fælles læringsrum har eleverne over en periode arbejdet med risikoorienterede temaer som trivsel og mobning. Eleverne har gradvist i fællesskab italesat, hvordan kritiske forhold i læringsrummet kan være medvirkende til, at nogle elever holder op. Sideløbende har den individuelle screening og samtaleform synliggjort mistrivsel blandt nogle elever. De individuelle eksempler har i anonymiseret form givet input til den fælles undervisning.

Med de kombinerede modeller er der således eksperimenteret med indsatser, der sigter på at styrke en **kollektivisering** af de udfordringer, der kan få elever til at opgive deres uddannelse. Kollektivisering indebærer ikke nødvendigvis et fælles indblik i den enkelte elevs særlige situation. Kollektivisering består derimod i opbygningen af en **fælles bevidsthed og empati** over for de mangfoldige faglige, sociale og personlige forhold, der kan true et uddannelsesforløb.

- Vekselvirkningen mellem kollektive og individuelle tiltag har blandt andet vist sig at have en positiv virkning i elevgrupper, der erfaringsmæssigt ikke er særligt verbale og heller ikke vant til at udtrykke følelser og italesætte personlige emner. Den kombinerede form har imidlertid givet eleverne mod og motivation til at bidrage i udfordrende dialoger, der samtidig har styrket elevernes fælles fokus på dårlig trivsel og andre risikofaktorer.

Samlet kan det konkluderes, at flere positive aktiviteter har bekræftet vigtigheden af at give plads for den fælles refleksion over trivsel, optimisme, frygt, høje eller lave forventninger, selvtillid og uddannelsens langsigtede betydning i elevernes fælles læringsrum. Herved skabes der samtidig en fælles referenceramme omkring såvel den faglige som den sociale og personlige trivsel på holdet.

- Inden for rammerne af den nuværende lovgivning har der i de seneste år været fokus på spørgsmålet om elevernes ansvar for egen læring - og dermed indirekte eget ansvar for fastholdelse. Det har indimellem ført til generelle synspunkter i erhvervsskolesystemet om, at skolen skal koncentrere sig om den fag-faglige undervisning i læringsrummet, mens den **trivselsfaglige** dimension umiddelbart er undervisningen og læringen uvedkommende og hører til i et særskilt vejledningsrum.

I forhold til denne diskurs har partnerskolerne samstemmende peget på værdien af at gøre trivselsproblematikken til et **åbent, legitimt og fælles samtaleemne** på elevholdene. Trivsel og mistrivsel har naturligvis altid været et legitimt tema på erhvervsskolerne såvel som inden for alle skole- og uddannelsessystemer. Men FAST projektets holdbaserede italesættelse af manglende trivsel og frafaldsrisiko i det fælles læringsrum er et nyt tiltag, som får så meget desto større vægt, fordi der har været knyttet et konkret løfte om en behovsorienteret fastholdelsesindsats til området.

- Projektgruppen har med udviklingen af den nye **adfærdstypologi** for frafaldstruende adfærd flyttet fokus *fra* den traditionelle kategorisering af risikskabende årsager og livsomstændigheder *til* elevadfærd og adfærdstyper, der vækker bekymring om frafaldsrisiko. Den nye typologi bygger direkte på partnerskolernes observationer og erfaringer fra de mange elever, der har været en del af FAST projektet. Adfærdstypologien har sin styrke deri:
 - At den bygger på konkrete elevers risikoadfærd og adfærdsmønstre frem for på generelle kategorier for risikofaktorer
 - At den giver grundlag for at knytte relevante fastholdelsesmetoder og løsningsmuligheder direkte til en konkret risikoadfærd

I et fremadrettet perspektiv vil adfærdstypologien skærpe opmærksomheden blandt undervisere og vejledere på bekymrende adfærd. Det kan forkorte vejen fra elevindberetninger og iagttagelser til et tilbud om en afklarings samtale og et videre støtteforløb med en udviklingsplan.

1.4 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN

Projektets efteruddannelsesstrategi har givet anledning til følgende konklusioner og læringspunkter:

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at den tværgående projektgruppe har vist en fornyende retning for de muligheder, der ligger i at samarbejde om udviklingsprojekter i et langsigtet perspektiv, hvor uddannelsesinstitutionerne gensidigt forpligter sig til at dele erfaringer og fornyende praksis i et fælles læringsrum.
- Projektgruppens medlemmer har samtidig gjort gældende, at set i tilbageblik kunne mangfoldigheden af ressourcer og erfaringer udnyttes i endnu højere grad, end det er sket hidtil. Den fælles refleksion over metoder kunne i perioder være mere intensiv og fokuseret. Men det ændrer ikke ved den fælles konklusion, at det tværgående og kontinuerlige møde har været til stor gensidig berigelse og lagt grunden til en ny tværgående kultur for fælles læring, udvikling og samskabelse.
- Evalueringen konkluderer, at der har været vanskeligheder ved at iværksætte kursusforløb for andre aktører med ungekontakt. Det gælder med særlig vægt for kontakten til den kommunale sektor. Den oprindelige idé om at gøde jorden for en tværsektoriel koordinering af en fastholdelsesindsats over for sårbare og frafaldstruede unge har således ikke båret frugt inden for projektets tidsramme.
- Evalueringen konkluderer dog samtidig, at der gradvist har vist sig en voksende ekstern interesse, som især i løbet af det seneste projektår har udmøntet sig i flere præsentationer over for en bred vifte af aktører, der blandt andet tæller regionale og ministerielle myndigheder. På evalueringstidspunktet er der fortsat forventninger om, at disse aktiviteter kan give grobund for videre samarbejdsflader.
- Sammenfattende må det konkluderes, at både efteruddannelses- og formidlingsindsatsen i projekt FAST primært har været knyttet til visionen om at gøre FAST projektet til springbræt for et tværsektorielt samarbejde om fastholdelsen af udsatte og frafaldstruede unge i uddannelse. Denne vision har ikke været et resultatmål i sig selv. Men i betragtning af den spirende

interesse for FAST konceptet og dets fastholdelseeffekt er der grund til at konkludere, at et udvidet samarbejde med såvel uddannelsesinstitutioner som kommuner om brugen af konceptets data- og dialogbaserede metoder kunne

styrke FAST konceptets værdiskabelse. Derfor ligger der en væsentlig opgave i at bringe det tværgående samarbejds- og koordineringsperspektiv i spil i forbindelse med den afsluttende formidlingskonference og andre formidlingsaktiviteter.

LÆRINGSPUNKTER

- Konklusionen er videre, at det unikke samarbejde i projektgruppen med rette kan betegnes som en **samskabelsesproces**, der i sig selv udvider efteruddannelsesbegrebet til at være en aktiv proces, hvor læringen løbende omsættes i et skabende fælleskab med konkrete resultater. Samskabelsen er netop realiseret, fordi projektgruppen har haft vilje og mod til at bidrage ubetinget med viden, erfaring og udviklingsidéer i et forum af ”konkolleger”.
- Det stærke fællesskab i den tværgående projektgruppe har haft en afsmittende virkning på de lokale projektteams, der er blevet etableret på alle 3 partnerskoler som led i en første udbredelse af FAST konceptets metoder og værktøjer til undervisere og vejledere på de udvalgte fagretninger i projektet. Den lokale interne udbredelse på partnerskolerne har samtidig synliggjort behovet for at systematisere den viden- og metodeformidling, der er en nødvendig forudsætning for, at FAST konceptet kan fungere efter hensigten i en større medarbejderkreds. Erfaringen fra den interne efteruddannelses- og formidlingsproces har givet grobund for ønsket om, at der fremadrettet udvikles egentlige kompendier eller kompetenceudviklingspakker, der blandt andet skal drage nytte af projektets afsluttende metodehåndbog og især sætte fokus på metoder til **relationsarbejde**.
- Den manglende mulighed for at bygge bro til især kommunale ungeaktører via et efteruddannelsesstilbud kan sandsynligvis forklares ud fra forskellige forhold. Én årsag kan være, at FAST konceptet ikke var fuldstændigt operativt på det tidspunkt, hvor kommunerne blev tilbudt en introducerende efteruddannelsesaktivitet til formidling af konceptet. Appens ustabilitet i den første periode har ikke gjort det lettere at ”sælge” projektets fornyende sigte. Denne forklaring hænger antagelig sammen med et andet forhold, nemlig kommunernes behov for at prioritere tid og ressourcer på efteruddannelse, der har en direkte relevans for den daglige jobudførelse. Herved har FAST projektets kursustilbud været i stærk konkurrence med andre

efteruddannelsesaktiviteter, og FAST konceptet har ikke på lanceringstidspunktet haft en tilstrækkelig nyhedsværdi til at gøre sig gældende over for et væld af opgaverelaterede kursustilbud til kommunale medarbejdere.

- Det har samtidig givet anledning til den læring, at eksternt rettede efteruddannelsesaktiviteter skal have en meget **skarp fornyelsesprofil** og demonstrere en nytteværdi, der kan overtrumfe relevansen af generelle jobrelaterede tilbud. I et fremadrettet perspektiv vil det kræve en timing, der sikrer, at formidlingen først finder sted, når det nye koncept er fuldstændigt operativt og relevant i deltagernes opgavelandskab. Det gælder også formidlingen af projektets samarbejdspektiv, hvor kommunale medarbejdere eller andre aktører skal være i stand til at identificere sig med nytteværdien i de nye værktøjer, men også med nytteværdien i et konkret samarbejdsoplæg.
- Projektets efteruddannelseserfaringer har imidlertid bekræftet, at når nyhedsværdien – og nytteværdien – for alvor er tydeliggjort, har det affødt en øget interesse, som har åbnet partnerskabets øjne for en vifte af skaleringsmuligheder for FAST konceptet. Det har i første omgang ført til projektledelsens udarbejdelse af et idékatalog over skaleringsmuligheder, der kan styrke projektets potentiale for en videre værdiskabelse.

1.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN

Projektets dokumentationsstrategi har givet anledning til følgende konklusioner og læringspunkter:

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at der igennem hele projektperioden er sket en jævnlig formidling af projekt FAST og de metodiske elementer i FAST konceptet. Samtidig er der grund til at fastslå, at projektets formidlingspotentiale for alvor har udfoldet sig i det seneste projektår, selv om der allerede i det første år blev produceret vægtige bidrag til formidlingen. Det relativt sene gennemslag kan dog ikke undre i betragtning af, at det først er henimod slutningen, at alle resultater og effekter træder tydeligst frem. Det giver samtidig mulighed for at eksponere den afsluttende formidling i slutkonferencen, hvor mulighederne for at perspektivere og systematisere

resultaterne og effekterne er større end hidtil. Samtidig kan det afsluttende overblik give anledning til at pege på udækkede behov og fremadrettede potentialer for et videre udviklingsarbejde.

LÆRINGSPUNKTER

- Evalueringen giver grund til at antage, at vekselvirkningen mellem en såkaldt spredhagsformidling og spydspidsformidling bidrager positivt til at skabe systematik i dokumentations- og formidlingsindsatsen. Hvor spredhagsformidlingen er kendetegnet ved den åbne formidling over for en bred og heterogen aktør- og interessentkreds med en **almen interesse** for projektets indsats – supplerer spydspidsformidlingen med en målrettet formidling, der tager sigte på udvalgte og afgrænsede mål- og aftagergrupper med en **specifik interesse** for projektets mål, metoder, resultater og effekter.
- Projektets anvendelse af videoformidling har givet anledning til en særlig læring. FAST videoen giver mikrofonen videre fra projektgruppen til elever, der har fået lejlighed til at fortælle, hvordan elevappen og udviklingsplanen har spillet en afgørende rolle for deres fastholdelse på uddannelsen, men også for deres personlige udvikling. Videoen har været et vigtigt blikfang for FAST projektets mål, metoder og nyhedsværdi på konferencer og møder blandt fagprofessionelle. Men den vigtigste virkning er sandsynligvis opnået blandt andre elever, som har fået mulighed for at spejle deres egen usikkerhed omkring uddannelsesforløbet i ligesindede elever, der formidler budskabet om, at der er hjælp at hente over for udfordringerne. På denne måde har FAST videoen haft en **peer effekt**, som er så meget desto stærkere end de fleste andre formidlingsformer, fordi unge i videoen taler til ligestillede unge med stemmer, der både udtrykker sårbarhed, håb og beslutsomhed.

2. DESIGN OG DATAGRUNDLAG I DEN INTERNE EVALUERING

2.1 INDLEDNING

”Dokumentationsstrategien er den løbende og opfølgende evalueringsindsats, der skal sikre tydelig evidens for resultater, virkemåde og effekt i den nye forebyggelses- og fastholdelsesindsats. Med dokumentationsstrategien gennemfører vi således en løbende evaluering af alle aktiviteter i interventions- og efteruddannelsesstrategierne. Vi vil især fokusere på virkningen og effekten af de aktiviteter, der igangsættes over for frafaldstruede unge erhvervsskoleelever på de 2 pilot/partnerskoler. Men vi vil også vurdere den metode- og samarbejdseffekt, der opstår blandt fagprofessionelle fra forskellige fagområder og sektorer i kølvandet af efteruddannelsesforløbene...” (Uddrag af den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017).

Som gengivet i citatet blev evalueringsindsatsen for projekt FAST i første omgang beskrevet i projektansøgningen. Umiddelbart efter projektstart blev der indgået aftale med en ekstern evaluator om en projektevaluering. Aftalen vedrørte en begrænset evaluering, som skulle tage udgangspunkt i partnerskabets egen målformulering og validere resultaterne ud fra en afgrænset dataindsamling.

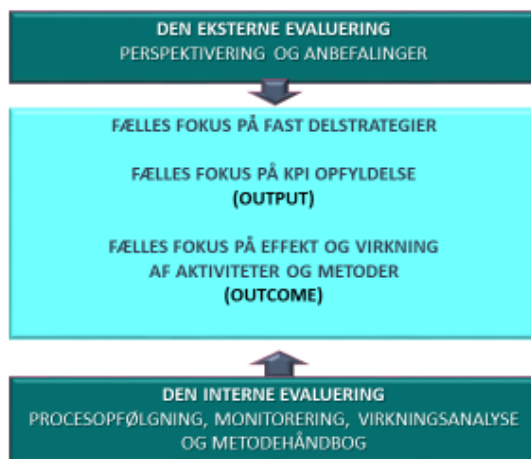
I forbindelse med den første statusrapportering til Støttefonden i januar 2018 blev evalueringens forandringsteoretiske design yderligere præciseret, og samtidig blev samspillet mellem en intern og en ekstern evaluering beskrevet for første gang. Målet var, at den eksterne og interne evaluering skulle levere sideordnede analyser midtvejs og til slut i projektperioden.

Siden har en række forhold bevirket, at der i kølvandet af midtvejsevalueringen er foretaget en udskiftning af den eksterne evaluator. Denne ændring har entydigt været et valg fra partnerskabets side. Udskiftningen af den eksterne evaluator har dog ikke påvirket planen for den afsluttende projektevaluering og opgavedelingen mellem den interne og eksterne evaluering.

Figur 1 neden for tegner billedet af den samlede evalueringsindsats i projekt FAST og illustrerer, hvordan de to sideløbende slutevalueringer fastholder et fælles fokus på målopfyldelsen og virkningen af projektets samlede aktivitetsvifte. Figuren bekræfter herved også den oprindelige plan om at lade den interne procesevaluering fokusere på de procesnære resultater, mens den eksterne

evaluering på et mere overordnet plan sammenfatter, perspektiverer og giver anbefalinger til en videre forankring og spredning af FAST konceptet.

Figur 1: Det samlede evalueringsdesign og samspillet mellem den interne og eksterne slutevaluering



3

På denne måde er det trods udfordringer og ændringer lykkedes at fastholde en hensigtsmæssig koordinering mellem den eksterne og interne slutevaluering for herved at sikre, at FAST projektet på **den ene side** bliver kritisk vurderet ud fra et eksternt ekspertblik – mens projektet på **den anden side** bliver dokumenteret gennem en detaljeret intern procesopfølgning.

De følgende afsnit præsenterer den forandringsteoretiske tilgang og opsummerer de anvendte datakilder og dataindsamlingsmetoder i den interne slutevaluering.

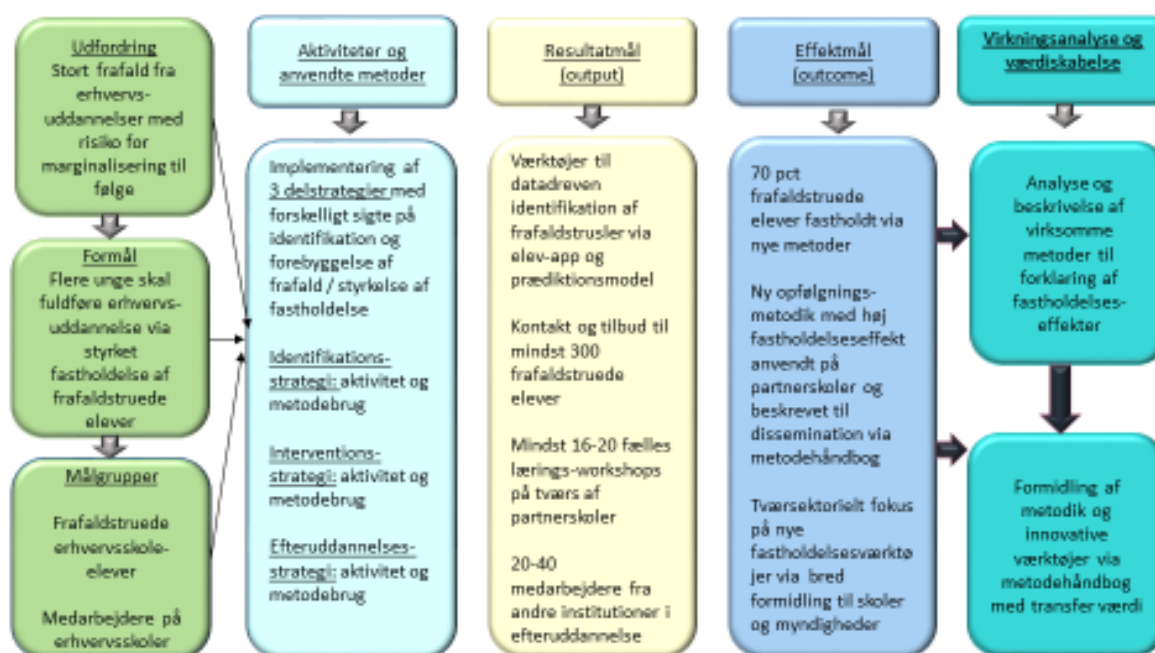
2.2 PROJEKTETS OG EVALUERINGENS FORANDRINGSTEORI

Med den forandringsteoretiske tilgang er evalueringen designet som en kombineret resultatanalyse, effektanalyse og virkningsanalyse, der desuden omfatter en løbende risikoanalyse (jf kapitel om målopfyldelsen og 8.1 i bilagsmaterialet).

Grundidéen i projektets forandringsteoretiske design er at sammenholde opfyldelsen af resultatmål og effektmål med virkemåden i metoder og værktøjer inden for projektets 4 delstrategier. Projektets forandringsteori er fremstillet i figur 2 nedenfor.

Udgangspunktet for FAST projektets forandringsteori har fra starten været den velfærdsmæssige og samfundsøkonomiske udfordring, at alt for mange erhvervsskoleelever forlader deres uddannelsesforløb i utide med fare for, at de aldrig opnår en erhvervskompetencegivende uddannelse eller en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet.

Figur 2: FAST projektets forandringsteori



Sådan lyder budskabet fortsat fra både myndigheder, forskere og praktikere med kendskab til erhvervsuddannelserne⁷. Region Sjælland har desuden stadig fokus på risikoen for en ubalance mellem udbud og efterspørgsel på arbejdsmarkedet, hvor den mangelfulde tilgang af unge med de rette fagkompetencer både på kort og længere sigt svækker virksomhedernes konkurrenceevne. Samtidig medvirker frafaldet fra erhvervsuddannelserne til et betydeligt velfærdøkonomisk tab, når

⁷ Fx Rambøll Management Consulting (2018): "Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD". Danmarks Statistik (2019): "Erhvervsuddannelser i Danmark 2019". Styrelsen for arbejdsmarked og rekruttering (2018): "Unge vej fra uddannelseshjælp til uddannelse og beskæftigelse". Undervisningsministeriet (2018): "Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne". Region Sjælland og Epinion (2018): "Region Sjælland: Uddannelsesanalyse 2018". Region Sjælland (2018): "Forskningsprotokol for projekt FAST" m.fl.

omkostningerne til at opretholde et omfattende og gratis uddannelsessystem ikke tilsvarende resulterer i en afgang af velkvalificerede medarbejdere⁸.

På denne baggrund fremstiller forandringsteorien for projekt FAST den sammenhængende udviklingskæde fra de velfærds- og samfundsmæssige udfordringer til projektets formål, aktiviteter og metodebrug, key performance indicators opdelt i resultatmål, effektmål samt formidling af værdiskabende metoder, der kan overføres til andre aktører via FAST metodehåndbogen.

- **Formålet** har været at styrke fastholdelsen af frafaldstruede elever og endvidere at kvalificere vejledere og undervisere på partnerskolerne samt ungemedarbejdere fra andre myndigheder til at øge opmærksomheden og den rettidige indsats over for frafaldstruede elever.
- Formålet er udmøntet i **4 delstrategier**, der har dannet ramme om udviklingen, implementeringen og dokumentationen af metoder og værktøjer til identifikation og fastholdelse af frafaldstruede elever samt kvalificering af medarbejdere til projektets fastholdelseskoncept.
- Til projektstyringen er der fastsat **key performance indicators**, der løbende er monitoreret og, målt og evalueret ud fra konkrete resultatmål (output) og effektmål (outcome), indbefattet en analyse af de virksomme metoder, der især har bidraget til at skabe resultater og effekter.
- Kombinationen af en løbende resultatanalyse, effektanalyse og virkningsanalyse har givet grundlag for at formidle FAST projektets overførselsværdi til andre uddannelsessystemer og aktører via den afsluttende **FAST metodehåndbog**, der kombinerer teori, begrebsforståelse og praksiserfaring fra projektet.

2.3 FORANDRINGSTEORI, AKTIONSFORSKNING OG SAMSKABELSE

BAGGRUND I AKTIONSFORSKNINGEN

Med den forandringsteoretiske tilgang til udviklingsarbejdet har projekt FAST samtidig indskrevet sig i traditionerne inden for aktionsforskning⁹. Aktiviteten i

⁸ Jf Region Sjælland (2019): "Region Sjællands Vækst- og Udviklingsstrategi 2019-2022".

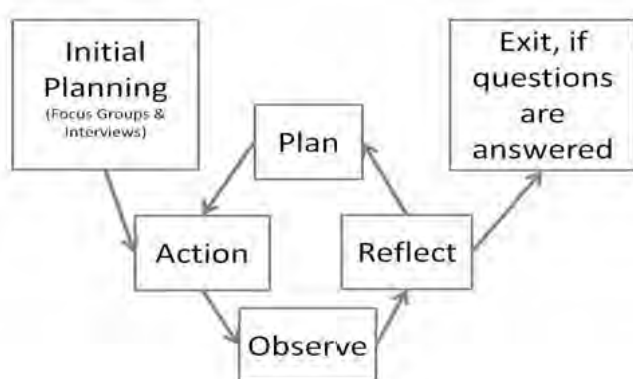
⁹ Jf Thomsen, Margit Helle (2018): "Projekt FAST. Beskrivelse af projektets forskningsperspektiv". Duus, Gitte mfl (2014): "Aktionsforskning. En grundbog". Høyen; Marianne og Brinkkjær, Ulf (2018): "Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser".

projekt FAST kan således anskues som en udviklings- og forandringsproces, der bygger på partnerskabets fælles udforskning af elevers frafaldsadfærd og fælles udvikling og afprøvning af et nyt fastholdelseskoncept. Aktionsforskningens grundcirkel er blandt andet blevet illustreret i the Action Research Model and Cycle¹⁰, som vist i figur 3 nedenfor.

I projekt FAST har identifikationsstrategien udgjort et fælles **forsknings- og videncfelt**, hvor partnerne har bidraget med databaseret viden om frafald, forskningsbaseret viden om frafaldsårsager og erfaringsbaseret viden om frafaldstruende adfærd fra skolernes hverdagspraksis.

Denne samlede viden er derefter omsat i projektets interventions- og efteruddannelsesstrategier – **aktionsfeltet** – via udviklingen og implementeringen af identifikationsværktøjer, udviklingsplaner og efteruddannelsesaktiviteter for elever og medarbejdere.

Figur 3: Action Research Model and Cycle i aktionsforskning



Med dokumentationsstrategien – **refleksions- og analysefeltet** – har partnerne i fællesskab reflekteret over de løbende resultater, effekter og forbedringsbehov. Det er især foregået på den tværgående projektgruppes læringsworkshops, men også via dialogen i den tværgående

styregruppe, dialogen med eksterne forskere samt dialogen med Den A.P. Møllerske Støttefond. Ud fra den stadige videnindsamling og fælles refleksion over praksis har partnerskabet implementeret nye metoder og værktøjer, så aktionsforskningen har fulgt sin cyklus i en vekselvirkning mellem viden, praksis og forbedring.

SAMSKABELSE PÅ TVÆRS AF SEKTORER

Samskabelse kan defineres som en indsats, der *dels* bygger på kombinationen af mange forskellige ressourcer, kompetencer og aktørgrupper – og *dels* inddrager

¹⁰ Jf. Duffield, Stephen (2017): "Using action research in practice: useful insights and outcomes". In ALAR Journal Vol 23/1.

indsatsens målgruppe aktivt i definitionen af deres egne løsninger¹¹. Samskabelse er blevet begrebsliggjort på flere måder, men i centrum står det tværsektorielle samarbejde, som i mange tilfælde vil involvere både den offentlige, private og frivillige sektor.

I FAST projektet har samskabelsen været afgrænset til det tværgående samarbejde mellem uddannelsesaktører og det regionale system ud fra grundtanken om at samskabe en **business case**, hvor en øget fastholdelse af elever i erhvervsuddannelserne modvirker unges marginalisering og tjener en samlet velfærdsmæssig og samfundsøkonomisk mission.

I praksis er samskabelsen i FAST projektet kommet til udtryk gennem det tætte samarbejde om udviklingen og implementeringen af fastholdelseskonceptet i den tværgående projektgruppe. Men herudover er det vigtigt at understrege den samskabende rolle, som **eleverne** har spillet i projektet. Samskabelsen mellem frafaldstruede elever og deres vejledere/undervisere har netop fundet sted gennem den tætte dialog og opfølgning på de individuelle udviklingsplaner.

På denne måde har samskabelsestanken haft en fremtrædende plads i FAST projektets mission om at styrke elevers muligheder for at fuldføre uddannelse på vejen til arbejde, selvforsørgelse og en uafhængig tilværelse. Et nøgleord har i denne forbindelse været den **empowerment**, som flere elever i interviewrunden har fremhævet med deres egne ord.

2.4 DATAINDSAMLINGSMETODER OG DATAKILDER I DEN INTERNE SLUTEVALUERING

Den interne slutevaluering har benyttet en metodetriangulering, der kombinerer kvantitative og kvalitative dataindsamlingsmetoder. Metodetrianguleringen har givet mulighed for at sammenholde og nyttiggøre data fra henholdsvis resultatanalysen, effektanalysen og virkningsanalysen i det forandringsteoretiske design.

Skemaerne 1 og 2 neden for indeholder oversigter over de kvantitative og kvalitative dataindsamlingsmetoder og datakilder, der udgør datagrundlaget i den interne slutevaluering.

¹¹ Jf. eksempelvis Thomsen, Margit Helle (2017): "Equil – Equality in Learning".

KVANTITATIVE METODER OG DATAKILDER

Skema 1 gør rede for metoder og kilder i den kvantitative dataindsamling i den interne slutevaluering:

Skema 1: Kilder og metoder i den kvantitative dataindsamling	
Formål: At bidrage til den endelige opgørelse af resultatmål inden for FAST projektets KPIér	
Metode	Datakilde
Slutopgørelse af partnerskolernes fremdriftsrapporteringer over antal elever med individuelle udviklingsplaner.	Gennemgang af partnerskolernes kvartalsvise fremdriftsopgørelser fra den samlede projektperiode.
Slutopgørelse af partnerskolernes fordeling af elever på henholdsvis individuelle og kollektive aktivitetstyper.	Gennemgang af partnerskolernes kvartalsvise indberetningsrapporter.
Slutberegning af fastholdelsesgraden blandt henholdsvis alle elever og frafaldstruede elever i FAST projektet.	Gennemgang af partnerskolernes fremdriftsopgørelser og indberetningsrapporter over det løbende flow i elevrekruttering, indgåelse af udviklingsplaner samt frafald og fastholdelse, sammenlignet med skolernes generelle skoledata vedr frafald.
Slutopgørelse af antal efteruddannelsesaktiviteter og antal deltagere i efteruddannelses- og formidlingsarrangementer fra hhv partnerskoler og andre aktører	Opgørelse af partnerskolernes lokale registrering af efteruddannelsesaktiviteter samt deltagersammensætning ved formidlingsarrangementer
Survey til belysning af de organisatoriske, samarbejds-mæssige, pædagogiske-metodiske og innovative erfaringer fra partnerskabet.	E-survey blandt medlemmer af FAST styregruppen.

KVALITATIVE METODER OG DATAKILDER

Skema 2 beskriver metoder og kilder i den kvalitative dataindsamling i den interne slutevaluering med status over dataindsamlingsprocessen:

Skema 2: Kilder og metoder i den kvalitative dataindsamling	
Formål: At bidrage til den endelige beskrivelse og analyse af effektmål inden for FAST projektets KPIér.	
Metode	Datakilde
Brug af persona-metoden til beskrivelse af elevforløb og metodebrug i udviklingsplaner blandt frafaldstruede elever inden for forskellige frafaldstruende adfærdstyper.	Persona-beskrivelserne baseres dels på en erfaringsindsamling fra evalueringsworkshops i den tværgående projektgruppe – dels på narrative interviews blandt frafaldstruede elever med en

	udviklingsplan, forventet 20-25 interviews samlet fra partnerskolerne.
Refleksive erfarings- og evalueringsworkshops med fokus på sammenhængen mellem frafaldstruende adfærdstyper og metodebrug i udviklingsplaner samt fokus på de organisatoriske og samarbejds-mæssige erfaringer og udfordringer i den tværgående projektgruppe.	6-7 heldagsbaserede erfarings- og evalueringsworkshops i den tværgående projektgruppe.
Evalueringsworkshop med fokus på de ledelsesmæssige, organisatoriske, samarbejds-mæssige og pædagogisk-metodiske erfaringer fra partnerskabet.	1 evalueringsworkshop afholdt med FAST styregruppen til en uddybende og fælles refleksion over de organisatoriske temaer, der også er berørt i e-survey.
Indsamling af organisatoriske og pædagogisk-metodiske erfaringer fra FAST-projektet, set fra et lærings- og undervisningsperspektiv.	Interviews med undervisere, der har været involveret i FAST projektet på partnerskolerne.

3. EVALUERING AF MÅLOPFYLDELSEN I PROJEKT FAST

3.1 INDLEDNING

Det forventede resultat er ud fra partnernes fælles vurdering, at den nye forebyggelses- og fastholdelsesindsats kan medvirke til at nedbringe frafald blandt frafaldstruede elever med 70-80 pct. Estimatet bygger på den forventning, at udviklingen af den nye prædiktionsmodel vil muliggøre en identifikation af frafaldstruede elever på et meget tidligere tidspunkt og også med meget større nøjagtighed end tidligere set. Det skyldes især, at regionen og skolerne ved hjælp af prædiktionsmodellen vil blive i stand til at følge de unge på cpr-niveau. Med den individuelle behovsorientering vil den forebyggende indsats blive mere effektiv end hidtil set...” (Uddrag af den oprindelige ansøgning til Støttefonden, 2017).

Den oprindelige projektansøgning indeholdt de første overordnede mål for FAST projektet. Det gjaldt resultatmål for antal elever og medarbejdere, der blev rekrutteret henholdsvis til projektets interventioner og efteruddannelsesaktiviteter. Det gjaldt desuden effektmål for fastholdelsesprocenten.

De indledende mål blev siden uddybet og præciseret i projektets forberedelsesfase. Det skete i forbindelse med inddragelsen af den eksterne evaluators umiddelbart efter projektstart. Målene blev endvidere beskrevet som et led i kontraktindgåelsen mellem Region Sjælland og partnerskolerne og som en del af den indberetningsskabelon, der blev udviklet til partnerskolernes kvartalsvise opgørelser af antal elever med udviklingsplaner og antal medarbejdere i efteruddannelse.

Til brug for både den interne og eksterne evaluering har der herved fra projektstart været fastsat en række nøgleindikatorer - key performance indicators - der er specificeret i resultatmål og effektmål, som vist i bilag 8.1 i bilagsmaterialet. Nøgleindikatorerne og målene er løbende blevet opgjort i regionens statusrapporteringer til bevillingsgiver, Den A.P. Møllerske Støttefond.

Med udgangspunkt i projektets KPIér gør de følgende afsnit rede for den samlede målopfyldelse i projekt FAST. Heri indgår også en redegørelse for projektets risikoanalyse og håndtering af risikofaktorer. Kapitlet afsluttes med en opsummering af læringspunkter og konklusioner, der kan nyttiggøres i et

fremadrettet perspektiv.

Det bemærkes, at kapitlet alene fokuserer på projektets mål, mens de efterfølgende kapitler belyser de konkrete aktiviteter og metoder i projektets 4 delstrategier.

3.2 KEY PERFORMANCE INDICATORS FOR PROJEKT FAST

Følgende KPI'er har været gældende for den samlede projektperiode:

- 1) Antal frafaldstruede elever, der er fastholdt gennem FAST indsatsen på partnerskolerne
- 2) Antal medarbejdere fra partnerskolerne og andre institutioner, der har deltaget i FAST projektets efteruddannelsesaktiviteter
- 3) Etableringen af et velfungerende partnerskab, der både organisatorisk og samarbejds-mæssigt understøtter FAST projektets målopfyldelse
- 4) Udvikling af en prædiktionsmodel til tidlig identifikation af frafaldstruede elever

MÅL OG VIRKSOMME MEKANISMER

Hver KPI er udmøntet i målbare **resultatmål og effektmål**. Herudover er der oprindeligt opstillet en forventningsliste over de virksomme mekanismer, som med sandsynlighed ville styrke målopfyldelsen. De virksomme mekanismer har således været de organisatoriske, samarbejds-mæssige og metodiske faktorer, som både på forhånd og i løbet af projektprocessen er set som drivkræfter for målopfyldelsen.

Et **første** eksempel på en virksom mekanisme har været anvendelsen af udviklingsplaner¹², der har udgjort rammen om en kæde af individuelle støtteinterventioner til frafaldstruede elever.

Et **andet** eksempel har været den organisatoriske prioritering af efteruddannelsesaktiviteter til udbredelse af FAST projektets metoder og værktøjer på partnerskolerne.

¹² Udviklingsplanerne blev oprindeligt kaldt forbedringsplaner, fordi der blev trukket en parallel til det databaserede forbedringsarbejde, der er en af kerneydelserne i Region Sjælland/Data og Udviklingsstøtte. Forbedringsplanerne har sidenhen skiftet navn til udviklingsplaner som en understregning af elevernes individuelle udviklingsproces.

Et **trede** eksempel har været partnerskabets kontinuerlige udveksling af viden, erfaringer og kritiske refleksioner over fastholdelsesindsatsen.

Et **fjerde** eksempel har været brugen af tværgående data i projektets prædiktionsmodel.

3.3 OPFYLDELSE AF RESULTATMÅL OG EFFEKTMÅL INDEN FOR KPI'ERNE

De 4 KPI'er er specificeret i målbare resultatmål. Ud over monitoreringen af de målbare resultatmål er KPI'erne blevet vurderet ud fra en række effektmål af både kvantitativ og kvalitativ art. Skema 3 neden for fremstiller en oversigt over resultatmål og effektmål, som bliver nærmere gennemgået i de efterfølgende afsnit.

Skema 3: Resultatmål og effektmål for KPI'erne i projekt FAST

KPI	A) RESULTATMÅL	B) EFFEKTMÅL
1	A1) Mindst 300 frafaldstruede elever tager imod tilbud om en forbedringsplan/udviklingsplan som led i FAST indsatsen på partnerskolerne.	B1) Fastholdelseeffekten
2	A2) Mindst 20 medarbejdere på hver partnerskole deltager i FAST projektets efteruddannelsesaktiviteter, herunder både projekttilknyttede medarbejdere og andre medarbejdere. Herudover medvirker mindst 20-40 medarbejdere fra andre institutioner og myndigheder er i FAST projektets efteruddannelsesaktiviteter.	B2) Opkvalificeringseffekten
3	A3) 16-20 workshops afholdes i partnerskabet i løbet af den samlede projektperiode.	B3) Samarbejdseffekten
4	A4) Mindst 500 elever leverer trivselsdata i FAST elevappen på partnerskolerne.	B4) Identifikationseffekten

3.4 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTATMÅL A1 OG EFFEKTMÅL B1

A1): ANTAL FRAFALDSTRUDEDE ELEVER MED UDVIKLINGSPLAN

Skema 4 neden for fremstiller det samlede antal frafaldstruede elever, der har

modtaget en særlig FAST indsats i form af en udviklingsplan og tilhørende aktiviteter inden for projektrammen. Skemaet dækker perioden fra 1 januar 2018 til og med 31. marts 2020, fordelt på halvårsopgørelser.

Som vist i skemaet har partnerskolerne indgået i alt **570** udviklingsplaner i den angivne periode. Skemaet afspejler en mindre forskel i antal udviklingsplaner, når partnerskolerne sammenlignes. Det er nærliggende at forklare disse udsving med skolernes meget forskellige elevgrundlag, der samtidig har stillet skolerne forskelligt, hvad angår rekrutteringsgrundlaget til FAST projektet. Den nedadgående tendens i de sidste kvartaler kan henføres til to forhold:

- For det første er den praktiske indsats i stigende grad overgået fra projektets faste vejlederkreds til undervisere inden for de deltagende fagretninger. Det har krævet en oplærings- og indføringsperiode, hvor de involverede undervisere er blevet trænet i FAST konceptets metoder og værktøjer. Denne lokale træning har samtidig givet anledning til en nedgang i antal FAST forløb, fordi underviserne først skulle opbygge en vis rutine.
- For det andet har partnerskolerne i projektets sidste måneder gradvist udfaset projektaktiviteten i takt med, at igangværende elevhold er hørt op, og nye hold ikke har modtaget det særlige tilbud.

Skema 4: KPI for det samlede antal udviklingsplaner fra 01.01.18 – 31.12.19

KPI for antal udviklingsplaner til frafaldstruede elever				Mindst 300
Periode	EUC	RTS	ZBC	I alt
010118-300618	20	20	35	75
010718-311218	21	40	72	133
010119-300619	54	62	52	168
010719-311219	53	41	10	104
010120-310320	7	51	32	90
I alt	155	214	201	570

Kilde: Beregnet ud fra partnerskolernes egne opgørelser og indberetninger

Sammenfattende kan det konkluderes, at FAST indsatsen med **570** indgåede udviklingsplaner for frafaldstruede elever har overgået det forventede mål om mindst 300 planer med **90 pct.**

B1): FASTHOLDELSESEFFEKTEN

Med fastholdelseeffekten har evalueringen haft fokus på effektmålet om, at frafaldet på partnerskolerne skulle falde med mindst 70 pct blandt de frafaldstruede elever, der blev omfattet af projektets fastholdelsesaktiviteter.

I praksis har det været vanskeligt at udføre denne reduktionsberegning med hel nøjagtighed, for så vidt at det ikke har været muligt at operere med et præcist sammenligningsgrundlag. Partnerskolerne har dog fra starten gjort gældende, at de ud fra deres hidtidige erfaringer ville påregne et frafald på 40-60 pct blandt eleverne *generelt* inden for de udvalgte fagretninger og op mod 70 pct *specifikt* blandt de mest frafaldstruede elever.

Til sammenligning har Børne- og Undervisningsministeriet opstillet et klart resultatmål for fuldførelsesgraden blandt elever på erhvervsuddannelserne. Målet lyder, at i 2020 skal mindst 60 pct af eleverne færdiggøre deres erhvervsuddannelse, og denne andel skal yderligere stige til 67 pct i 2025¹³. Disse aktuelle resultatmål indikerer samtidig, at der fortsat forventes et frafald på 30-40 pct.

I forlængelse heraf fremstiller skema 5 neden for det samlede antal frafaldne elever blandt de frafaldstruede elever, der har været omfattet af den særlige indsats i FAST projektet. Som det fremgår af opgørelsen, har der blandt de i alt 570 elever i FAST indsatsen været tale om frafald af i alt 56 elever. Det svarer for den samlede projektperiode og indsats til en frafaldsprocent på **9,8**. Selv om der ikke kan foretages en præcis reduktionsberegning ud fra de generelle frafaldsforventninger, kan det fastslås, at der i FAST indsatsen er opnået et markant fastholdelsesresultat, svarende til en fastholdelsesgrad på cirka 90 pct.

Skema 5: Frafald blandt frafaldstruede elever omfattet af den særlige FAST indsats på de tre partnerskoler

KPI for frafaldsprocent blandt frafaldstruede elever		Mindst 70 pct reduktion
Periode	Samlet antal frafaldstruede elever med udviklingsplaner i FAST indsatsen	Samlet antal frafaldne elever blandt frafaldstruede elever med udviklingsplaner i FAST indsatsen
010118-300618	75	3
010718-311218	133	9
010119-300619	168	14
010719-311219	10	19
010120-310320	90	11
I alt	570	56

¹³ Jf Børne- og undervisningsministeriet hjemmeside om klare mål for erhvervsuddannelserne samt Undervisningsministeriet (2018b): "Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne".

I alt frafalds-procent	9,8 pct
-------------------------------	----------------

Kilde: Beregnet ud fra partnerskolernes egne opgørelser og indberetninger

Samlet lyder konklusionen, at FAST projektet har resulteret i en bemærkelsesværdig fastholdelseeffekt, der tilgodeser det ønskede effektmål.

3.5 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A2 OG EFFEKTMÅL B2

A2): ANTAL MEDARBEJDERE I FAST EFTERUDDANNELSES-AKTIVITETER

Skema 6 viser en opgørelse over antal projektinterne og eksterne deltagere i forskellige former for efteruddannelse og formidling inden for efteruddannelsesstrategien. Efteruddannelse spænder over egentlige kursusforløb for en bredere kreds af medarbejdere på partnerskolerne samt møder og større arrangementer, hvor målet har været at introducere FAST projektets koncept og aktiviteter til eksterne aktører fra kommuner, ministerier, regioner mv, som nærmere beskrevet i det senere kapitel om efteruddannelsesstrategien.

Skema 6: Antal interne og eksterne deltagere i FAST projektets efteruddannelses- og formidlingsaktiviteter, 010118-311219		
	Interne deltagere	Eksterne deltagere
Skoleinterne træningsforløb og kurser	41	0
Eksterne kommunemøder	0	17
Midtvejskonference, temadag og innovationsdag 1)	15	20
Andre eksterne formidlingsarrangementer i ministerier, Danske Regioner mv 1)	0	30
I alt	56	67

Kilde: Partnerskolernes og projektledelsens løbende opgørelser.

1) Der er tale om anslåede tal, da der ikke har været adgang til deltagerlister for alle aktiviteter.

Som det fremgår af skemaet, har efteruddannelsesaktiviteterne haft en rækkevidde til anslået **123** personer.

Heraf har den **skoleinterne** efteruddannelsesaktivitet involveret 56 medarbejdere, som *ikke* har tilhørt den tværgående projektgruppe. Den faktiske

deltagergruppe på partnerskolerne har således i væsentlig grad oversteget den forventede antal på 20 deltagere.

Den **projektksterne** del af efteruddannelsesindsatsen har ligeledes haft et betydeligt større omfang end det oprindelige måltal. Lavt anslået har der været tale om knap 70 deltagere mod et resultatmål på 20-40 deltagere. 17 kommunale medarbejdere har taget imod projektledelsens invitation til informationsmøder om FAST projektet, mens et større antal har været tilhørere ved eksterne formidlingsarrangementer, hvor projektledelsen har været indbudt som oplægsholdere om projektet.

Samlet er der grundlag for at konkludere, at resultatmålene for efteruddannelsesstrategien er fuldt ud tilgodeset til trods for, at der har knyttet sig visse udfordringer til inddragelsen af især kommunale medarbejdere, som nærmere beskrevet andetsteds.

B2: OPKVALIFICERINGSEFFEKTEN

Med uddannelseseffekten har evalueringen fokuseret på FAST projektets efteruddannelsesstrategi og dens betydning for en fælles pædagogisk-metodisk fornyelse via udbredelsen af fastholdelseskonceptet på de 3 partnerskoler.

Som nævnt i vurderingen af resultatmål har alle 3 partnerskoler udvidet den tværgående projektgruppes udviklingsarbejde og testning af metoder og værktøjer til en bredere medarbejdergruppe i de lokale projektteams. Denne spredning har især bevirket, at FAST konceptet har fået fodfæste i en kreds af undervisere fra de udvalgte fagretninger, som ikke fra starten har været involveret i – eller haft kendskab til – FAST projektets fastholdelsemål og metodeudvikling. Spredningsprocessen indebærer, at FAST konceptet nu breder sig som ringe i vandet til undervisere og vejledere uden for den tværgående projektgruppe. Spredningsprocessen er yderligere blevet bestyrket af de lokale introduktionskurser, som partnerskolerne har afholdt inden for det seneste projektår med sigte på at udbrede kendskabet til FAST konceptet og elevappens virkemåde, jf det senere kapitel om efteruddannelsesstrategien.

Indtil videre har spredningen haft et begrænset omfang. Men erfaringerne fra partnerskolerne tyder klart i retning af, at uddannelses- og spredningseffekten er steget i takt med, at den tværgående projektgruppe har udviklet FAST konceptet til en mere klar og funktionel form. Det har fremmet engagementet blandt kollegerne og også skærpet interessen fra eksterne aktører.

Konklusionen er, at FAST projektet har gennemgået en længerevarende udviklingsproces, som endnu ikke er tilendebragt. Men på nuværende tidspunkt er FAST konceptet både i indhold og form nået til et udviklingstrin, der vækker opmærksomhed indadtil i partnerskabet og udadtil i en bred kreds af interessenter og aktører.

Derved er projekt FAST godt på vej til at opnå en bred uddannelseseffekt, der rækker langt ud over den tværgående projektgruppes rækker.

3.6 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A3 OG EFFEKTMÅL B3

A3): ANTAL TVÆRGÅENDE LÆRINGSWORKSHOPS I PARTNERSKABET

Partnerskabet har helt fra starten været enige om at nedsætte en særlig **tværgående projektgruppe** til at varetage projektets daglige udviklings- og implementeringsarbejde under overordnet ledelse af partnerskabets tværgående styregruppe og under projektledelse og facilitering af Region Sjællands daglige projektleder. Denne organisatoriske struktur er blevet fastholdt uændret igennem hele projektperioden.

Projektgruppens afholdt sit stiftende møde i november 2017 som en del af forberedelsesfasen. Mødet havde karakter af en arbejdende workshop, hvor deltagerne blev præsenteret for hovedmålene og idégrundlaget for projekt FAST, mens der samtidig var tid og rum til en brainstorm og samarbejde om konkretiseringen af projektansøgningens rammebeskrivelse af målgrupper og metodiske tilgange mv.

Siden den indledende workshop er det lykkedes at fastholde en mødestruktur, hvor den tværgående projektgruppe samles mindst en gang om måneden til enten halvdags- eller heldagsworkshops, kaldet **læringsworkshops**. Undtaget er kun en enkelt sommerferiemåned i 2018 og 2019. Hertil kommer en intensiveret mødevirksomhed i de sidste måneder af 2019, hvor den tværgående projektgruppe har afsat særlige ressourcer til den interne evaluering afsluttende refleksioner og dataindsamling.

Som supplement til de fælles læringsworkshop blev der desuden i det første projektår arrangeret en række **bilaterale møder** mellem projektledelsen og partnerskolerne til lokale rundvisninger og drøftelser af de lokale forudsætninger, prioriteringer af fagretninger, metodebrug mv.

Endelig er det vigtigt fremhæve de **lokale projektteams**, der er nedsat på alle 3 partnerskoler. De lokale projektteams danner ramme om den lokale implementering af FAST konceptets metoder og værktøjer. Derudover spiller de lokale projektteams en vigtig rolle for den lokale forankring af projektet og det lokale samarbejde mellem vejledere og undervisere.

Sammenfattende er der i perioden fra november 2017 til og med januar 2020 afholdt i alt 28 læringsworkshops i den tværgående projektgruppe. Hertil skal lægges 10-12 lokale orienterings- og samarbejds møder samt gennemsnitligt 10 lokale møder for projektteams, i alt en mødevirksomhed med omdrejningspunkt i den tværgående projektgruppes arbejde på 68-70 møder.

Dermed må det konkluderes, at resultatmålet om 16-20 workshops i den tværgående projektgruppe mere end til fulde er blevet opfyldt.

B3): SAMARBEJDSEFFEKTEN

Samarbejdseffekten vedrører for det første det **faglige udbytte** af den fælles udviklingsindsats og forandring af praksis i projekt FAST. Det gælder især partnernes samarbejde om udviklingen og den fælles refleksion over virkemåden i de pædagogiske og vejledningsfaglige metoder og værktøjer, som partnerskolerne har afprøvet både i fællesskab og ud fra lokale valg. Elevappen er et fremtrædende eksempel, og den systematiske brug af udviklingsplaner er et andet eksempel.

Samarbejdseffekten vedrører for det andet det **relationelle udbytte** af den fælles indsats i projektet. Det gælder især samskabelsen og synergieffekten den metodeudvikling, der har været forankret i de lærende workshops og samarbejdet mellem kon”kolleger” om fælles udfordringer og ambitioner

Det faglige og relationelle udbytte er naturligvis tæt sammenflettet i og med, at partnerne har haft en fælles faglig opgave i at udvikle og implementere et nyt fastholdelseskoncept. Men det er vigtigt at fremhæve, at uden en relationsdannelse baseret på gensidig tryghed, åbenhed og tillid ville det faglige udbytte ikke være opnået.

3.7 MÅLOPFYLDELSE AF RESULTAT A4 OG EFFEKTMÅL B4

A4): ANTAL ELEVER SOM BRUGERE AF ELEVAPPEN

Ud over den stærkt forøgede fastholdelsesgrad viser skema 5 i det ovenstående en opgørelse af det samlede antal elever, der i løbet af projektperioden ugentligt har selvrapporteret om deres trivsel på en række trivselsindikatorer¹⁴.

Som beskrevet andetsteds i rapporten har FAST elevappen været ramt af flere tekniske problemer, der samlet har forsinket appens udrulning på partnerskolerne. Men alligevel har flere elever end forventet benyttet elevappen på trods af de funktionelle udfordringer. Elevappen har således været anvendt periodisk af i alt 1.521 elever i løbet af projektperioden. Dette antal må siges at være yderst tilfredsstillende, når det sammenholdes med resultatmålet om, at mindst 500 elever leverer trivselsdata til appen i løbet af projektperioden. Konklusionen er, at det faktiske resultat har været tre gange højere end det oprindelige mål.

B4): IDENTIFIKATIONSEFFEKTEN

Identifikationseffekten har oprindeligt været et effektmål for den kvalificering, som dataindsamlingen i elevappen skulle tilføre en databaseret prædiktionsmodel. I og med at udviklingsarbejdet omkring prædiktionsmodellen er blevet sat i bero undervejs i projektperioden, har det heller ikke været muligt at skabe en identifikationseffekt som oprindeligt forventet.

Det er dog vigtigt at understrege, at elevappen *i sig selv* har givet anledning til en vigtig identifikationseffekt. Elevernes selvevalueringer af appens trivselsindikatorer har netop været udslagsgivende for, at elever med bekymrende indberetninger i appen øjeblikkeligt er blevet mødt med et tilbud om en afklaringsamtale, som i mange tilfælde er efterfulgt af en udviklingsplan. Som beskrevet mere indgående i et kommende kapitel har elevappen således fungeret som et effektivt identifikationsværktøj i FAST projektet. Hertil kommer partnerskabets udvikling af nye pædagogiske metoder til at styrke en tidlig identifikation af frafaldsrisici, som ligeledes har resulteret i en tidlig indsats.

Samlet lyder konklusionen, at identifikationseffekten har været høj. Effekten afspejler sig således i den markant lave frafaldsprocent blandt frafaldstruede elever i FAST indsatsen, som vist oven for i skema 5.

3.8 RISIKOFAKTORER OG RISIKOHÅNDTERING

¹⁴ Den nærmere redegørelse for elevappens indhold og virkemåde følger i kapitel om evalueringen af identifikationsstrategien.

Den indledende opstilling af KPI'erne blev suppleret med en risikoanalyse af mulige risikofaktorer og muligheder for en risikohåndtering. Risikoanalysen blev netop udført for at skærpe partnerskabets opmærksomhed og rettidige aktioner til at modgå faremomenterne.

Som nogle af de vigtigste risikofaktorer pegede partnerskabet i starten på risikoen for en mangelfuld rekruttering af henholdsvis elever og medarbejdere til efteruddannelsesaktiviteterne. Andre risici vedrørte partnerskabets evne til at afsætte de fornødne projektressourcer samt manglende datagrundlag til at sammensætte relevante data i en prædiktionsmodel.

I praksis har nogle af de forudsete risikofaktorer vist sig at være gyldige, mens andre ikke har udgjort en hæmsko for projektets målopfyldelse:

- Risikoen for en rekrutteringsbarriere blandt frafaldstruede elever har ikke holdt stik. Der har tværtimod været tale om en tilgang af elever med en udviklingsplan, der langt overgår forventningerne.
- Risikoen for en rekrutteringsbarriere i forbindelse med projektets efteruddannelsesaktiviteter har vist sig at være delvist begrundet. Selv om det er lykkedes at opfylde de formelle resultatmål for efteruddannelsesstrategien, har det været en udfordring at rekruttere eksterne medarbejdere med ungekontakt i kommunerne til projektets formidlingsarrangementer.
- Risikoen for en mangelfuld ressourceallokering til projektet har derimod været ubegrundet. Der blev allerede i den tidlige forberedelsesfase etableret en styregruppe med repræsentation af alle partnere samt en tværgående projektgruppe med fælles ansvar for den praktiske udvikling og implementering af det nye FAST fastholdelseskoncept. På trods af udskiftninger i medlemsgruppen er det lykkedes at bibeholde en volumen og en mødehyppighed, der har oversteget det oprindelige resultatmål for samarbejdet.
- Risikoen for datamæssige udfordringer i udviklingen af projektets prædiktionsmodel har til gengæld været en barriere, som partnerskabet ikke har været i stand til at løse inden for projektets tidsramme. Prædiktionsmodellen i den oprindelige form udestår fortsat som en uløst opgave.

3.9 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA MÅLOPFYLDELSEN

KONKLUSIONER OM MÅLOPFYLDELSEN

Den interne evaluering konkluderer, at med enkelte undtagelser er lykkedes at opfylde de resultatmål og effektmål, der oprindeligt er opstillet for projekt FAST.

For det første har projektet opfyldt sit resultatmål for rekrutteringen af frafaldstruede elever til projektets indsats i højere grad end forventet. Indgåelsen af 570 udviklingsplaner fra januar 2018 til og med marts 2020 har således oversteget det oprindelige mål om mindst 300 udviklingsplaner med 60 pct.

For det andet har projektet fuldt ud tilgodeset resultatmålet om, at mindst 20 interne medarbejdere fra partnerskolerne og mindst 20-40 repræsentanter fra eksterne aktører skulle deltage i FAST projektets efteruddannelsesaktiviteter. I alt har 117 personer taget del i en efteruddannelsesaktivitet. Heraf har partnerskolernes interne aktivitet involveret 35 medarbejdere, som derved overgår det forventede antal på 20 deltagere. Dertil kommer i den eksterne indsats knap 70 deltagere¹⁵, hvilket er en fordobling af resultatmål på 20-40 deltagere.

For det tredje har projektet opfyldt resultatmålet om 16-20 workshops i den tværgående projektgruppe i løbet af den samlede projektperiode. I praksis har projektgruppen afholdt i alt 28 læringsworkshops samt 2 evalueringsworkshops i tilknytning til den eksterne slutevaluering. Hertil kan lægges 10-12 lokale orienterings- og samarbejds møder samt gennemsnitligt 10 møder i lokale projektteams, svarende samlet til en mødevirksomhed i projektet på 68-70 møder. Herudover har styregruppen afholdt kvartalsvise møder om den overordnede projektstyring.

For det fjerde har langt flere elever end forventet benyttet elevappen på trods af de funktionelle udfordringer, der i perioder har sat elevappen ud af kraft. I alt har elevappen således været anvendt periodisk af 1.521 elever. Derved har det faktiske antal brugere af elevappen været 3 gange højere end resultatmålet på 500 elever.

¹⁵ Der er tale om et anslået antal, da ikke alle deltagere er blevet endeligt registreret i forbindelse med aktiviteterne. Derfor antages det faktiske antal at have været højere.

LÆRINGSPUNKTER FRA MÅLOPFYLDELSEN

De kvantitative resultater kan imponere, men det er samtidig vigtigt at fremhæve den mere kvalitative opfyldelse af projektets effektmål. Uden en forståelse for effekterne, er det vanskeligt at overføre og nyttiggøre projektets værdiskabelse til andre skoler, kommuner og øvrige interessenter:

FASTHOLDELSESEFFEKTEN

Evalueringen har vist, at der blandt de 570 frafaldstruede elever i FAST indsatsen har været tale om frafald af i alt 56 elever. Det svarer for den samlede projektperiode og indsats til en frafaldsprocent på **9,8**. Konklusionen er, at der i FAST indsatsen er opnået en markant fastholdelseeffekt, svarende til en fastholdelsesgrad på godt 90 pct.

Projektets **læring** er, at frafaldsreduktionen ikke er baseret på et enkelt værktøj eller ”teknisk fif”, som med et hurtigt greb har standset elevernes frafald. Kilden til den høje frafaldsreduktion er derimod et samlet koncept, der bygger på en særlig sammensætning af flere metoder og værktøjer, nyudviklede såvel som velkendte. Den høje fastholdelse blandt frafaldstruede elever i projektet kan således tilskrives projektets nye kombination af:

- Elevernes aktive inddragelse i en ugentlig, datagenererende selvrapportering om deres faglige, sociale og personlige trivsel i FAST elevappen.
- Den resolute opfølgning på elever med bekymringstegn med tilbud om en afklaringsamtale og en udviklingsplan efter individuelt behov.
- De individuelle udviklingsplaner og en metodebrug, der er tilpasset forskellige frafaldstruede adfærdstyper blandt eleverne.
- Et kollektivt fokus på trivsel, mistrivsel og udfordringer i uddannelsen som led i en undervisnings- og læringsbaseret vejledning på projektets elevhold.
- Den tætte opfølgning på udviklingsplanerne med løbende evaluering i en dialog mellem den enkelte elev og en fast vejleder eller underviser (kontaktlærer).
- En skærpet opmærksomhed på frafaldstruende adfærd blandt alle undervisere og vejledere på de enkelte elevhold, baseret på en fælles efteruddannelse i en såkaldt ”relationspakke”, der introducerer til relevante teorier og metoder med fokus på dialogteknikker og relationsdannelse, narrativer, kognitive tilgange, vitalisering mv.
- Et styrket lokalt samarbejde mellem vejledere og undervisere, der bygger på en fælles forståelse for didaktik og relationsdannelse i kontakten til eleverne.

Status for FAST konceptet er, at det delvist er realiseret i sin samlede form inden for projektperioden. Men der er stadig plads til en forbedring af både den databaserede og dialogbaserede del af konceptet og behov for en videreudvikling, der kan optimere den fremtidige brug af konceptet. Det gælder blandt andet behovet for at udbrede og konsolidere det interne skolesamarbejde mellem undervisere og vejledere, så konceptet kan blive forankret i en fælles organisatorisk praksis og opgavedeling. Det gælder desuden videreudviklingen af konceptets kollektive og undervisningsbaserede metoder.

I et **fremadrettet perspektiv** er det vigtigt at fokusere på forbedringsbehovet og samtidig styrke udbredelsen og forankringen af FAST konceptet indadtil på partnerskolerne såvel som udadtil i erhvervsskolesektoren og andre uddannelsessektorer.

OPKVALIFICERINGSEFFEKTEN

Med projektets opkvalificeringseffekt er der støbt et første fundament for en udbredelse og forankring af FAST konceptet i partnerskolernes bredere medarbejderkreds.

Projektets **læring** er, at den videre spredning og opkvalificering bør nyttiggøre de hidtidige projekterfaringer, hvor engagementet blandt undervisere og vejledere, der *ikke* har været en del af projektets tværgående projektgruppe, har bygget på følgende organisatoriske elementer:

- Etableringen af lokale projektteams inden for udvalgte fagretninger og overdragelsen af ansvar for centrale projektopgaver til de lokale projektteams, herunder ansvar for opfølgning og screening af elevernes ugentlige indberetninger i elevappen samt skærpede observationer over for frafaldstruende adfærd på projektets elevhold. Herudover deltagelse i tilrettelæggelsen og opfølgningen af individuelle udviklingsplaner.
- Den interne opkvalificering og kursusvirksomhed for projektteams og andre medarbejdere med tilknytning til FAST projektets praksisser og metodebrug.
- Den tværgående projektgruppes løbende facilitering af de lokale projektteams med sigte på at opretholde et fælles teoretisk-metodisk videngrundlag i det daglige samarbejde omkring FAST konceptet.

Status for den lokale udbredelse og opkvalificering er, at den i projektperioden kun har haft et begrænset omfang. Men erfaringerne fra partnerskolerne vidner om, at spredningseffekten er steget i takt med, at FAST konceptet er udviklet til en mere klar og funktionel form. Det har især kommet til udtryk i

implementeringen af elevappen, hvor perioder med tekniske problemer ikke alene har svækket appens renommé, men også dæmpet medarbejdernes interesse for det samlede FAST koncept.

I et **fremadrettet perspektiv** er det værd at overveje mulighederne for at styrke spredningseffekten ved at gøre FAST konceptet til omdrejningspunkt for en organisatorisk og ledelsesdrevet kompetenceudvikling. En sådan indsats kunne sikre den nødvendige organisatoriske forankring, der samtidig er forudsætningen for en egentlig driftsgørelse af FAST konceptet og dets høje fastholdelseseffekt.

SAMARBEJDSEFFEKTEN

Med projektets samarbejdseffekt er der skabt en solid konsolidering af det tværinstitutionelle og tværsektorielle samarbejde, som FAST projektet hviler på. Denne effekt er især kommet til udtryk i den ”konkollegiale” samskabelse, som ikke i sig selv er en ny tanke, men før er strandet på det forhold, at skolerne ud over fælles interesser også indgår i konkurrerende positioner.

Projektet **læring** er, at den positive og bæredygtige samarbejdseffekt er resultatet af flere faktorer:

- Opretholdelsen af en fast samarbejdsstruktur med afholdelse af regelmæssige læringsworkshops for den tværgående projektgruppe, hvor alle partnere har været repræsenteret igennem hele projektforløbet. Denne samarbejdsstruktur har været omdrejningspunktet for projektets udviklings- og implementeringsopgaver og har samtidig været suppleret med et fast mødeforum for en overordnet, tværgående styregruppe.
- Det fælles fokus på gensidig læring i den tværgående projektgruppe har betonet samskabelsesperspektivet og samtidig fastholdt partnernes opmærksomhed på de konkrete projektopgaver og det fælles ansvar for projektets målopfyldelse.
- Projektets fokus på at sikre alle partnere et *fagligt udbytte*, som samtidig er resultatet af en synergi, hvor alle partnere har bidraget til den fælles opbygning af et nyt fastholdelseskoncept. FAST konceptet udspringer af samarbejdet, men har også en værdiskabende effekt for den enkelte partner. Elevappen og udviklingsplanerne er eksempler herpå.
- Projektets fokus på at sikre alle partnere et *relationelt udbytte*, som ligeledes er resultatet af en fællesskabsfølelse, der bygger på gensidig åbenhed, tillid, respekt for hinandens kompetencer og respekt for, at FAST konceptet skal udmunde i et fælles kvalitetsprodukt.

- Den fælles forståelse for, at det faglige og relationelle udbytte går tæt hånd i hånd. Projektets faglige udviklingsarbejde har således været afhængigt af, at processen har medført en vigtig relationsdannelse, som har haft en positiv afsmitning på de faglige resultater.
- Partnernes ligeværdige positionering, hvor en regional projektledelse har varetaget det organisatoriske ansvar og samtidig været initiativtager til faglige udspil, mens partnerskolerne har bidraget med erfaring og ekspertise i forhold til målgruppekendskab, vejledningsmetodik, pædagogik, didaktik samt indsigt i den skolestruktur, hvor FAST konceptet skal indlejres og forankres.

Status for det tværgående samarbejde er, at det i høj grad er realiseret i løbet af projektperioden og har dannet grundlag for partnerskabets samskabelse af et nyt fastholdelseskoncept på tværs af institutionelle og lokale interesser og strategier.

I et **fremadrettet perspektiv** er det værd at overveje mulighederne for at videreudvikle samarbejdsmodellen, så den kan kombinere en stærk tværgående styring med et udvidet ansvars- og indflydelsesrum for alle partnere.

IDENTIFIKATIONSEFFEKTEN

Med projektets identifikationseffekt er der udviklet nye værktøjer og metoder til tidlig identifikation af frafaldstruende adfærd blandt erhvervsskoleelever. I og med at det oprindelige mål om at udvikle en databaseret prædiktionsmodel undervejs er stødt på store og uløste udfordringer, er målet om en prædiktionsmodel også sat i bero i løbet af projektperioden. Dermed er der heller ikke opnået en identifikationseffekt som oprindeligt forventet.

Projektets **læring** er imidlertid, at det er muligt at identificere tidlige tegn på frafaldstruende adfærd ved hjælp af de nye værktøjer og metoder, der er udviklet og afprøvet inden for rammerne af projekt FAST:

- FAST elevappen har som et nyudviklet identifikationsværktøj vist sig at være enkel og lettilgængelig i sin funktionsmåde og databearbejdelse, når der sammenlignes med større databaserede prædiktionsmodeller. Efter en vanskelig fødsel har elevappen opnået en funktionsdygtighed, der i sig selv har givet anledning til en tydelig identifikationseffekt. Elevernes selvevalueringer af appens trivselsindikatorer har tilvejebragt et databaseret grundlag for at yde rettidige fastholdelsestilbud i form af samtaler og individuelle udviklingsplaner.
- Udviklingen af en pædagogisk metode – radardiagrammet - til tidlig

identifikation af frafaldstegn i blandt nytilkomne elever har understøttet elevappens resultater. Men radardiagrammet har *i sig selv* identificeret bekymringstegn blandt elever, der ellers ville være gået under radaren. Når den tidlige identifikation gennemføres som en kollektiv pædagogisk øvelse, bliver det samtidig legitimt at drøfte emner som trivsel og mistrivsel, angst for faglige uddannelseskra, frygt for ensomhed og social isolation mv i elevernes fælles læringsrum. Pædagogiske metoder til tidlig identifikation er således velegnede til en undervisnings- og læringsbaseret vejledning.

Status for udviklingen af identifikationsværktøjer er, at det ikke er lykkedes at opbygge en prædiktionsmodel baseret på samkørsler af multiple data inden for projektets rammer. Til gengæld har partnerskabet haft succes med at udvikle et mere enkelt datagenererende prædiktionsværktøj – elevappen – som samtidig har den klare fordel, at den inddrager eleverne aktiv i en egenvurdering af faglige, sociale og personlige udfordringer, der måske kan fremkalde et frafald. Dertil kommer innovative pædagogiske metoder, der kombinerer mulighederne for *kvalitativ* dialog med mulighederne for en *kvantitativ* datagenerering omkring elevernes forventninger til uddannelsesforløbet.

I et **fremadrettet perspektiv** er det værd at overveje mulighederne for at videreudvikle elevappens virkefelt, så den fleksibelt kan tilpasses til forskellige elevgrupper og stadier i elevernes samlede uddannelsesforløb. Det kunne samtidig indebære en forbedring af elevappens brugerflade med øget adgang til skemaer, fagkrav mv. Hertil kommer mulighederne for at bygge videre på pædagogisk baserede metoder, der kan understøtte elevernes kollektive bevidsthed om frafaldstruende forhold igennem en undervisningsbaseret vejledning.

KONKLUSIONER OM PROJEKTETS RISIKOFAKTORER OG RISIKOHÅNDTERING

I tilknytning til projektets målformulering blev der foretaget en risikoanalyse af mulige risikofaktorer og muligheder for en risikohåndtering. Målet var at sikre en løbende opmærksomhed i partnerskabet på risikofaktorer, der kunne bringe projektets målopfyldelse i farezonen. Risikoanalysen pegede på faktorer som en mangelfuld rekruttering af henholdsvis elever og medarbejdere til efteruddannelsesaktiviteterne, mangelfuld tilvejebringelse af de fornødne projektressourcer samt manglende datagrundlag for opbygning af en prædiktionsmodel. I praksis er det lykkedes partnerskabet at ugyldiggøre nogle risikofaktorer, mens andre i et vist omfang har hæmmet projektets målopfyldelse:

- Risikoen for en rekrutteringsbarriere blandt frafaldstruede elever har ikke

holdt stik. Det har tværtimod vist sig, at partnerskolerne gennem den systematiske inddragelse af fagretninger og elevhold har sikret en tilgang af frafaldstruede elever, der langt overgår forventningerne.

- Risikoen for en rekrutteringsbarriere over for projektets efteruddannelsesaktiviteter har vist sig at være delvist begrundet. Selv om det er lykkedes at opfylde de formelle resultatmål, har rekrutteringen af eksterne medarbejdere til projektets efteruddannelse og formidlingsaktiviteter udgjort en udfordring, der også har påvirket mulighederne for at udforske nye samarbejdsflader til især kommunerne. FAST projektet er ganske vist blevet modtaget med en generel interesse. Men budskabet har samtidig været, at for så vidt at projektets metoder ikke involverede et direkte samarbejde med kommunale medarbejdere, ville andre efteruddannelsesaktiviteter med direkte relevans for kommunernes daglige jobudførelse have højere prioritet.
- Risikoen for en mangelfuld ressourceallokering til projektet har været ubegrundet. Der blev allerede i den tidlige forberedelsesfase etableret den fornødne samarbejdsstruktur med fast repræsentation af alle partnere i projektets udviklings- og implementeringsarbejde. Inden for denne struktur har partnerskabet opretholdt en volumen og en mødehyppighed, der har oversteget det oprindelige resultatmål for samarbejdet.
- Risikoen for datamæssige udfordringer i udviklingen af projektets prædiktionsmodel har været en barriere, som partnerskabet ikke har set sig i stand til at løse inden for projektets tidsramme. Prædiktionsmodellen i den oprindelige form udestår fortsat som en uløst opgave.

LÆRINGSPUNKTER FRA PROJEKTETS RISIKOHÅNDTERING

Sammenhængen mellem mål og risikofaktorer har løbende været et punkt på dagsordenen for partnerskabets styregruppe og tværgående projektgruppe. Det har givet sikkerhed for, at risikofaktorer på partnerskabets **indre linier** er blevet behandlet som fælles opmærksomhedspunkter. Det gælder især rekrutteringen af elever og opretholdelsen af et tilfredsstillende ressourcegrundlag. Prædiktionsmodellen har også fået megen opmærksomhed med på vejen, selv om det ikke er lykkedes at tilvejebringe et færdigt resultat.

Endelig har de **eksternt rettede** mål i efteruddannelsesstrategien udgjort en udfordring. Målene er nået, men der tilbagesår endnu en større og mere intensiv indsats til at inddrage kommunale unged medarbejdere og andre relevante aktører i et bredere tværsektorielt samarbejde om fastholdelse af frafaldstruede elever i

uddannelse. Projekterfaringerne peger i retning af behovet for en fast og formaliseret samarbejdsstruktur i lighed med den struktur, der har været funktionsdygtig i det hidtidige partnerskab. Uden en formaliseret og forpligtende samarbejdskontrakt kan et samarbejde let komme under pres, hvis andre formelle forpligtelser lægger beslag på ressourcerne.

4. EVALUERING AF IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN

4.1 INDLEDNING

”Prædiktionsmodellen vil danne grundlag for en identifikation af frafaldstruede elever, som herefter tilbydes en indsats til forebyggelse af frafald og til støtte for fastholdelsen og fuldførelsen af den igangværende erhvervsuddannelse...” (Uddrag fra den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017).

Formålet for FAST projektets identifikationsstrategi har fra starten været opbygningen af en databaseret prædiktionsmodel, som ud fra en samkørsel af forskelligartede data om erhvervsskoleelever kunne bidrage til at identificere særligt frafaldstruede elever. Prædiktionen skulle gøre det muligt for erhvervsskolerne at identificere frafaldstruende faktorer blandt nytilkomne elever og yde en tidlig fastholdelsesindsats ud fra den databaserede viden om elevernes frafaldsrisiko. I overensstemmelse med den oprindelige ansøgning og bevilling fra Støttefonden er udviklingsarbejdet omkring prædiktionsmodellen blevet udført som en egenfinansieret opgave inden for identifikationsstrategien.

Ud over den egenfinansierede prædiktionsmodel har identifikationsstrategien i praksis dannet ramme om udviklingen af andre række værktøjer og metoder til tidlig identifikation af frafaldstruende adfærd blandt eleverne. Disse værktøjer og metoder er i en vis forstand udviklet som alternative svar på den prædiktionsmodel, som allerede tidligt i projektforløbet viste sig at være behæftet med en række udfordringer af både datamæssig og lovgivningsmæssig art. Behovet for at udforske andre muligheder for tidlig identifikation af frafaldsrisici satte således gang i en metodeudvikling, der repræsenterer nogle af de stærkeste innovative elementer i projekt FAST:

FAST elevappen har udgjort det centrale omdrejningspunkt for udviklingen af et databaseret værktøj til tidlig identifikation af risikofaktorer og bekymringstegn på elevhold.

Radardiagrammet er en nyudviklet pædagogisk metode, som ligeledes er udviklet til støtte for en tidlig holdbaseret identifikation og tidlig fastholdelsesindsats over for frafaldstruede elever.

De kommende afsnit gør for det første rede for de udfordringer, der har præget

udviklingsarbejdet omkring den prædiktionsmodel, der oprindeligt var tænkt som en nyskabelse i FAST projektet. Dernæst følger en beskrivelse af de metoder og værktøjer, der i praksis har realiseret målet om at tilvejebringe et værktøj til tidlig identifikation af frafaldsrisiko blandt eleverne. Det gælder således elevappen og radardiagrammet, som begge må betegnes som innovative og operative elementer i FAST konceptet. Kapitlet afrundes med en sammenfatning af konklusioner og læringspunkter fra identifikationsstrategien.

4.2 PRÆDIKTIONSMODEL I MODVIND

På ansøgningstidspunktet for projekt FAST var Region Sjælland engageret i et forsøg med en sundhedsfaglig prædiktionsmodel ud fra ønsket om at kunne identificere kronisk syge borgere til en tidlig indsats, der både kunne forebygge en langvarig afhængighed af sundhedsydelse og parallelle omkostninger i det regionale og kommunale system. De første erfaringer fra det sundhedsfaglige område blev kimen til idéen om at udvikle et lignende databaseret værktøj til tidlig prædiktions af det store frafald inden for erhvervsuddannelserne.

I forlængelse af de hidtidige erfaringer skulle den uddannelsesrettede prædiktionsmodel bygge på regionens adgang til flere registerbaserede datasæt fra både socioøkonomiske, uddannelsesfaglige og sundhedsfaglige kilder. Sigtet var, at den databaserede identifikation af risikofaktorer skulle indgå i en kombination med kvalitative og behovsrettede interventioner til støtte og fastholdelse af frafaldstruede elever. Herved var prædiktionsmodellen oprindeligt tænkt som et datadrevet videngrundlag for projektets kernepunkt, nemlig interventionsindsatsen over for frafaldstruede elever.

Både i forberedelsesfasen i efteråret 2017 og i udviklingsfasen i 2018 er der pågået en udviklingsproces med sigte på at afklare samkørselsmulighederne og tilvejebringe de relevante data. Det viste sig tidligt i forløbet at være en kompliceret opgave, som undervejs har involveret en bred gruppe af forskere og konsulenter, IT-eksperter i regionens egne rækker samt IT-ansvarlige fra partnerskolerne.

KRITISK VURDERING AF DATARELEVANS OG PRÆDIKTIONS-KRAFT

En milepæl i udviklingsarbejdet var den stigende skepsis og kritiske vurdering af de socioøkonomiske og sundhedsmæssige datakilders relevans og nøjagtighed for en prædiktions af frafaldstruende faktorer blandt erhvervsskoleelever. Hertil kom et øget fokus på mulighederne for at nyttiggøre det store reservoir af uudnyttede data, som erhvervsskolerne selv er i besiddelse af.

Skridt for skridt blev det i løbet af 2018 konkluderet, at skolernes egne datagrundlag indeholdt et langt større udsigelsespotentialt end først antaget. Men desværre viste flere iterationer, at datamaterialet ikke havde den ønskede præcision for en prædiktionsmodel:

For det første var det vanskeligt at overføre personhenførbare data fra elevernes selvrapporteringer¹⁶ til prædiktionsmodellens algoritmer. Dermed kunne elevernes egne indberetninger om frafaldstruende faktorer ikke nyttiggøres i modellen.

For det andet var det ikke teknisk muligt at etablere det fornødne datagrundlag for prædiktionen af frafald inden for tidsrammen i skolernes korte grundforløb. Prædiktionen ville kræve en dataindsamling over et langt tidsforløb, der rakte ud over uddannelsernes tidsmæssige opbygning.

ÆNDRET GRUNDLAG MED GDPR

Ud over de rent datatekniske udfordringer har EU's persondataforordning – GDPR – spillet en afgørende rolle for udviklingen af en funktionsdygtig prædiktionsmodel. GDPR trådte i kraft i slutningen af maj 2018 og gav anledning til et juridisk udredningsarbejde i regionen med henblik på at kortlægge, hvordan den nye forordning ville indvirke på brugen af persondata i FAST projektet. Dette udredningsarbejde resulterede i en skabelon for samtykkeerklæringer rettet mod myndige elever over 18 år og forældremyndighedspersoner for elever under 18 år. Herudover blev der udarbejdet de nødvendige databehandleraftaler til sikkert dataflow mellem regionen og partnerskolerne.

Men på trods af alle foranstaltninger blev det klart, at persondata under ingen omstændigheder kunne benyttes til en elevidentifikation, der tog direkte sigte på at tilbyde en konkret indsats til elever, der var identificerede som frafaldstruede. Persondata kunne alene anvendes som aggregerede data i forskningsøjemed. Konklusionen blev, at den direkte sammenhæng mellem prædiktive data og en tidlig indsats over for frafaldstruede elever ikke kunne komme på tale.

FORTSAT AFSØGNING AF VEJE TIL EN PRÆDIKTIONSMODEL

På denne baggrund har der i 2019 været bred enighed i partnerskabet om at flytte opmærksomheden og arbejdsressourcerne fra den databaserede identifikationsmodel til andre metoder og værktøjer, der kan fremme et tidligt fokus på frafaldsrisici blandt nytilkomne elever inden for grundforløb 1 og grundforløb 2.

¹⁶ I begyndelsen var elevernes selvrapporteringer baseret på en ugentlig online survey, som gradvist blev erstattet af FAST elevappen.

Dog har projektledelsen i 2019 fortsat afsøgt mulighederne for at opbygge en database, der ved hjælp af kunstig intelligens kan identificere frafaldstruede elever inden for gældende lovgrundlag for brug af persondata. Projektledelsen har blandt andet været i kontakt med Alexandra Institutet, som til daglig arbejder med forbedring og nyudvikling af løsninger inden for artificial intelligence og machine learning, cloud computing, datamining mv¹⁷. Herudover har projektledelsen genoptaget kontakten til Damvad Analytics, der tidligt i projektførelsen var inde i billedet som mulig samarbejdspartner. Virksomheden hører til den kreds af hjemlige aktører, der har det største erfaringsgrundlag inden for prædiktionsmodeller i uddannelsessammenhænge¹⁸.

4.3 DATABASERET IDENTIFIKATION VIA ELEVERS SELVRAPPOTERING I FAST ELEVAPPEN

FAST elevappen kan med rette beskrives som projektets svar på et digitalt identifikationsværktøj, der bygger på elevernes selvrapporterede vurderinger af deres eget trivselsniveau og – ikke mindst – deres egen frafaldsrisiko. I denne forstand udgør elevappen i realiteten FAST projektets løsning på et prædiktionsværktøj til identifikation af tidlige faresignaler om risiko for frafald blandt eleverne. Idéen om en elevapp til selvrapportering indgik ikke i den oprindelige projektansøgning. Idéen udsprang ganske vist af projektets allerførste overvejelser om prædiktionsmodellens udformning. Men i forhold til prædiktionsmodellen er elevappen udtryk for en ny innovativ tankegang i og med, at appen kan betragtes som et **datagenererende talerør** for elevernes egne vurderinger af både trivsel og risikofaktorer i deres uddannelsesforløb og livssituation.

Allerede i den tidlige forberedelsesperiode i efteråret 2017 blev identifikationsstrategien udvidet med den nye udviklingsidé. I lighed med prædiktionsmodellen havde elevappen sin baggrund i succesfulde sundhedsfaglige forsøg med app-baserede selvrapporteringer i bestemte patientgrupper. FAST elevappen bygger således også på den grundlæggende tanke om at gøre **målgruppens** egne vurderinger til omdrejningspunktet for indsamlingen af et datamateriale, der både på kort sigt og længere sigt kan tegne og identificere udviklingsmønstre for frafaldstruende adfærd ud fra kendte risikoindikatorer.

¹⁷ Jf. redegørelse i FAST statusrapport 4 fra sommeren 2019.

¹⁸ Jf. redegørelse i FAST statusrapport 1 fra januar 2018.

BREDE KOMPETENCER BAG ELEVAPPENS TILBLIVELSE

Elevappen blev lagt på tegnebrættet i det tidlige forår 2018 som en sideløbende udviklingsaktivitet til prædiktionsmodellen. Elevappens udviklingsarbejde stillede krav om en vifte af fagkompetencer. Der var behov for viden og kompetence inden for kommunikation og spørgeteknik. Der var også behov for indsigt i erhvervsuddannelserne, deres elevgrupper og de særlige risikofaktorer for frafald. Der var ikke mindst behov for IT-ekspertise og teknisk kompetence inden for app-teknologi, software til design, hosting mv.

ELEVAPPENS SCORINGSSYSTEM OG VIRKEMÅDE

I den første udviklingsfase blev udviklingsarbejdet koncentreret omkring den indholdsmæssige side, hvor hovedopgaven bestod i at omsætte partnerskabets samlede viden om risikofaktorer og resiliensfaktorer til relevante elevudsagn¹⁹, der udgør kernepunktet i elevappen og elevernes individuelle indberetninger. Elevudsagnene blev herefter testet igennem hele foråret 2018 som en fast ugentlig indberetningspraksis for *alle* elever inden for de udvalgte fagretninger på partnerskolerne. Det positive testresultat var, at eleverne generelt viste åbenhed over for den nye indberetningsprocedure, og at eleverne ikke havde vanskeligheder med at forstå og score elevudsagnene på en skala med 4 værdier. Dermed var der på indholdssiden banet vej for en teknisk app-løsning.

Skema 7: Elevudsagn i elevappen

Faste udsagn til scoring hver uge:

- 1) *Jeg trives godt med at gå på uddannelsen.*
- 2) *Jeg er kommet til tiden i denne uge.*
- 3) *Jeg har været motiveret til at arbejde aktivt hele ugen.*
- 4) *Jeg samarbejder godt med de andre elever.*
- 5) *Jeg så fremskridt i min faglige viden i løbet af ugen.*
- 6) *Jeg var aktiv i timerne hele ugen.*
- 7) *Jeg trivedes godt med mine lærere.*
- 8) *Transporten til og fra skole er gået godt i løbet af ugen.*
- 9) *Jeg synes, at undervisningen var godt tilrettelagt hele ugen.*
- 10) *Jeg tror på, at jeg færdiggør min uddannelse*

Ekstra udsagn til scoring blandt elever med en udviklingsplan:

- 1) *Min forbedringsplan(er) er yderst relevant og hjælper mig.*
- 2) *Min forbedringsplan(er) betyder, at jeg færdiggør min uddannelse*

¹⁹ FAST Elevappen har hidtil benyttet en udsagns-teknik frem for en spørgsmåls-teknik. Det afgørende er, at udsagn eller spørgsmål er formuleret på en måde, der naturligt hænger sammen med en scoring.

I den tekniske udviklingsfase blev en ekstern IT-leverandør engageret til at udvikle en metodik, der kunne omsætte elevernes scoringer af udsagn til et værdisystem, hvor niveauer og ændringer i elevernes individuelle scoringer automatisk kunne tænde "advarselslamper" og udløse et rettidigt tilbud om samtaler og individuelle udviklingsplaner til elever med en bekymrende scoring. Ud over selve scoringssystemet blev der lagt vægt at skabe et attraktivt og brugsvenligt app-design, der kunne appellere til elevernes engagement og motivation til at bidrage med ugevisse selvrapporteringer. Både den tekniske funktionalitet og designet blev i en første prototype udsat for en kritisk vurdering blandt udvalgte elever. Vurderingsrunden gav anledning til konstruktive forbedringsforslag, der blev indarbejdet i det videre design.

I praksis fungerer elevappen med 3 algoritmer, der inden for udsagnene bearbejder værdierne bag elevbesvarelsene og samler dem i en webbaseret adgang. Hvert udsagn har svarværdier fra 1-4 ud fra de graduerede svarmuligheder:

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

Med dette system vil elevsvarene kunne variere mellem en laveste værdi på 10 og en højeste værdi på 40 for de 10 udsagn. Den enkelte elevs besvarelse vil udløse et flag – en advarselslampe – i webadgangen, hvis besvarelsen:

- Indeholder en samlet scoring på 20 eller mindre
- Indeholder et fald i scoringen på 2 eller mere inden for ét af udsagnene
- Indeholder en scoring på 1 til et eller flere af udsagnene

Elever, der i en uge er kendetegnet ved en eller flere af disse opmærksomhedspunkter, bliver umiddelbart efter ugens scoring inviteret til en afklaringsamtale, der kan udmunde i et videre tilbud om en udviklingsplan.

RAPPORTGENERATOR OG BEDRE INTERFACE

I løbet af 2019 er app-systemet blevet udvidet med en ny funktionalitet. Det drejer sig om en **rapportgenerator**, som uge for uge sikrer en hurtig distribution af elevernes selvrapporteringer til de undervisere og vejledere, der følger op og reagerer på besvarelsene. Rapportgeneratoren har styrket det fælles overblik, opmærksomheden, videndelingen og koordineringen blandt undervisere og

vejledere omkring elevernes trivsel og bekymringstegn.

Ud over selve funktionsmåden er elev-appen tillige blevet kvalificeret med et bedre interface for skolerne.

TOTALGRUPPE FREM FOR KONTROLGRUPPE

Mulighederne for at etablere en kontrolgruppe af elever uden tilbud i FAST projektet har undervejs været drøftet i partnerskabet og i den løbende dialog med Støttefonden. Målet skulle være at sikre et sammenligningsgrundlag og styrke evidensen af FAST konceptets fastholdelseeffekt.

Konklusionen har været, at der ikke var organisatorisk og ressourcemæssig mulighed for at opretholde en kontrolgruppe i klassisk forstand, hvor kontrolgruppen i så fald også skulle bestå af frafaldstruede elever, der *ikke* modtog tilbud om en udviklingsplan.

I stedet har partnerskabet valgt at give tilbud om afklaringsamtaler og udviklingsplaner til *samtlig*e elever, der bliver identificerede som frafaldstruede via elevappen, udviser bekymrende adfærd i læringsrummet eller selv henvender sig med ønske om at få støtte gennem FAST projektet.

Med beslutningen om at give tilbud til *samtlig*e frafaldstruede elever har partnerskabet valgt at operere med en **totalgruppe** af frafaldstruede elever, og derved er funktionen af en kontrolgruppe også bortfaldet. Samtidig har partnerskolerne løbende udvidet elevgrundlaget gennem en inddragelse af flere fagretninger²⁰ i projekt FAST. Det har resulteret i en stadig større brugergruppe i elevappen. Men det har også givet sig udslag i en voksende identifikation af frafaldstruede elever, der alle har fået tilbud om en afklaringsamtale og i de fleste tilfælde også en udviklingsplan.

Som set i det foregående har denne udvikling bevirket, at antallet af elever med en udviklingsplan såvel som antallet af elever med brug af appen langt har overskredet de oprindelige forventninger og måltal.

UDVIKLINGSPROCES MED UDFORDRINGER OG ”OMMERE”

Udviklingen af elevappen har været mere tidskrævende end oprindeligt forudset. Efter de indledende testninger i sommeren 2018 var der en klar forventning blandt både partnere og tekniske leverandører om, at appen med få tilpasninger

²⁰ Skolerne har lagt vægt på at udvælge fagretninger, hvor frafaldsprocenten erfaringsmæssigt er overgennemsnitlig. De hidtidige fagretninger indbefatter elektrikere, teknisk designere, webudviklere, sosu-området samt områder som data, vvs, transport, frisører, struktører og mekanikere.

ville være fuldt funktionsdygtig. Denne forventning kom ikke til at holde stik.

I stedet blev efteråret 2018 startskuddet til en længere videreudviklings- og tilpasningsperiode, som lagde beslag på en stor del af ressourcerne både hos projektleder og på partnerskolerne. I den tværgående projektgruppe vakte det frustrationer, som gav genlyd blandt andre medarbejdere, og som også fandt vej til den eksterne midtvejsevaluering. På et tidspunkt enedes skolerne om at afgrænse testforløbet til én skole med direkte kontakt til den tekniske leverandør. Samlet kan det konkluderes, at testforløbet blev præget af adskillige fejlmeldinger inden for appens forskellige funktionsområder.

I begyndelsen af 2019 lykkedes det imidlertid at skabe en funktionalitet og stabilitet, der gav basis for appens udbredelse til en stigende brugergruppe på partnerskolerne. Selv om der fortsat har været plads til forbedringer, har partnerskabet i samråd med leverandøren truffet beslutning om, at der ikke foretages yderligere justeringer i elevappen i den resterende projektperiode.

4.4 RADARDIAGRAMMET – NYT MANUELT VÆRKTØJ TIL TIDLIG IDENTIFIKATION

Som supplement til de databaserede identifikationsværktøjer har den tværgående projektgruppe haft fokus på mulighederne for at forankre identifikationsprocessen i læringsrummet og den pædagogisk-metodiske praksis. Udgangspunktet har især været skolernes fælles erfaring for, at frafaldsprocenten generelt er højest blandt nytilkomne elever i de første uger efter uddannelsesstart. Identifikationen af frafaldstruede elever er samtidig vanskeligst i startperioden, hvor både elever, undervisere og vejledere skal lære hinanden at kende. Den helt tidlige identifikation via elevappen er også udfordret i og med, at de nystartede elever har brug for at orientere sig i det nye uddannelsesmiljø, før de for alvor er parate til at reflektere mere indgående over udsagnene i elevappen.

TIDLIG IDENTIFIKATION VIA STORYTELLING

Som et svar på disse udfordringer har partskolerne udviklet en vifte af pædagogiske og vejledningsfaglige metoder, der kan give et første pejlepunkt for de nye elevers selvopfattelse og tilgang til uddannelsen. Det gælder blandt andet fortællingsmetoder²¹, hvor eleverne i en selvrefleksion sætter stikord på både forventninger, ressourcer, bekymringer og udfordringer i forhold til uddannelsesforløbet. Resultaterne af de manuelle metoder og elevøvelser er

²¹ Nogle fortællingsmetoder er omtalt i kapitel om interventionsstrategien.

herefter gjort til genstand for både individuelle samtaler og kollektive refleksioner i det fælles læringsrum²².

FRA STORYTELLING TIL TALVÆRDI MED RADARDIAGRAMMET

Som det næste trin i udviklingen af pædagogiske og narrative identifikationsværktøjer blev der i projektgruppen udviklet en elektronisk og kvantificerbar udgave af elevfortællingen. Resultatet blev det såkaldte radardiagram, der giver eleverne mulighed for at udtrykke deres forventninger til den nye uddannelse via en række talværdier. Målet er, at undervisere og vejledere på et helt tidligt tidspunkt kan identificere de første bekymringstegn blandt nyttilkomne elever på grundforløbene. Radardiagrammet har i forskelligt omfang været testet på partnerskolerne siden sommeren 2019.

RADARDIAGRAMMETS VIRKEMÅDE

Radardiagrammet er fremstillet i figur 4 nedenfor. Diagrammet kan beskrives som et pædagogisk værktøj til tidlig identifikation.

I praksis bliver de nye elever som en fælles startprocedure bedt om at tilkendegive, hvordan de selv vurderer mulighederne for at fuldføre den erhvervsfaglige uddannelse, de netop har påbegyndt, enten på grundforløb 1 eller grundforløb 2. Eleverne indtegner deres vurdering i radarfiguren ud fra en graduering og ved hjælp af en række hjælpespørgsmål:

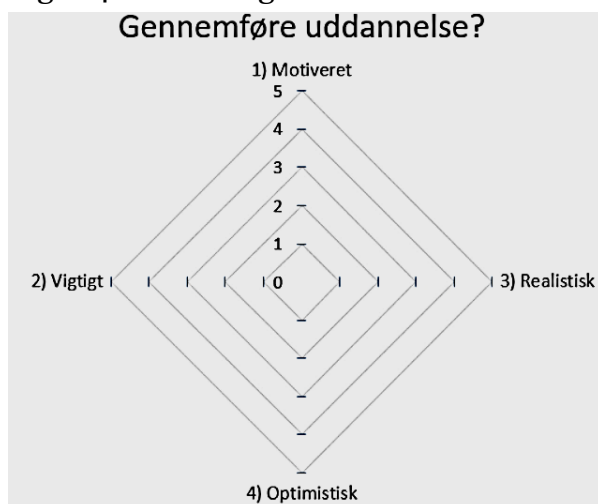
- Hvor motiveret er du for at gennemføre uddannelsen?
- Hvor vigtigt er det for dig at gennemføre uddannelsen?
- Hvor optimistisk er du mhp gennemførelsen af uddannelsen?
- Hvor realistisk mener du, det er, at du gennemfører uddannelsen?

Efter denne indledende øvelse kan undervisere og vejledere danne sig et tidligt og fælles overblik over de nye elevers selv vurderinger og standpunkter inden for de anvendte parametre: uddannelsesmotivation, uddannelsens vigtighed, realistiske gennemførelsesmuligheder og optimisme omkring uddannelsen.

Undervisere og vejledere kan derved spotte elevsvar, hvor der umiddelbart er et dilemma, når scoringerne inden for de enkelte parametre sammenlignes, eksempelvis en lav motivationsscore, en høj optimisme og en høj realitetsvurdering i forhold til fuldførelsen af uddannelsen.

²² Jf. kapitel om interventionsindsatsen.

Figur 4: Radardiagrammets elevinterface



RADARDIAGRAMMET SOM KOLLEKTIV METODE TIL FÆLLES OPSTART PÅ NYE ELEVHOLD

Figur 5 neden for viser et eksempel på en holdbesvarelse, idet navnene er opdigtede. Radardiagrammet har således også været anvendt som *kollektiv* metode på partnerskolerne.

To af partnerskolerne har i efteråret 2019 arbejdet på at gøre radardiagrammet til en fast

startprocedure for nystartede elevhold. Hidtil er denne praksis afprøvet på nogle af de fagretninger, der indgår i FAST projektet. Den tredje partnerskole har over en længere periode benyttet radardiagrammet på flere nystartede elevhold, men har med tiden valgt at prioritere andre værktøjer på det kollektive niveau.

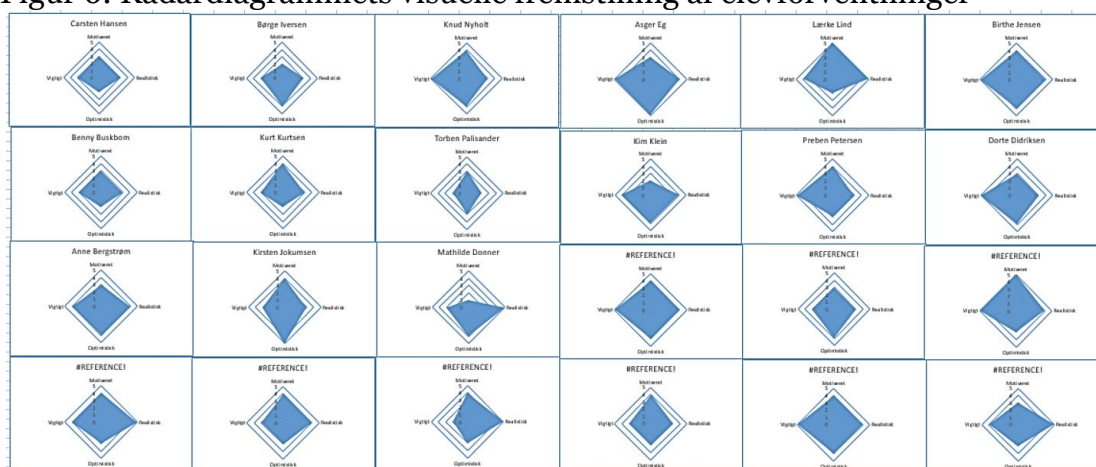
Figur 5: holdbaseret elevbesvarelse af radardiagrammet

Opstartsmodel					
Gennemførelse af uddannelsen	Motiveret	Realistisk	Optimistisk	Vigtigt	Samlet
Carsten Hansen	4	4	3	2	13
Børge Iversen	4	4	3	4	15
Knud Møhlolt	5	5	3	4	17
Asger Eg	5	4	4	3	16
Lærke Lind	4	3	4	2	13
Elinthe Jensen	5	2	2	4	13
Benny Buskboom	2	5	3	5	15
Kurt Kurtsen	2	4	3	2	11
Torben Falisander	4	5	5	4	18
Kim Klein	5	4	4	5	18
Freben Petersen	2	2	4	4	12
Dorte Didriksen	4	3	3	4	14
Anne Bergstrøm	2	2	5	4	13
Kirsten Jakumsen	4	5	3	3	15
Mathilde Donner	5	2	5	5	17
Gitte Gunnarsen	2	3	5	4	14
Jytte Cildemann	5	3	4	3	15
Henning Sommer	3	3	1	1	8
Flemming Morgenstjerne	5	5	3	5	18
Berit Falkentoft	1	3	4	1	9
Hennielte Gyde	5	5	5	5	20
Thomas Overgaard	5	4	1	4	14
Eskild Bægved	5	5	3	4	17
Ester Hansen	1	1	4	1	7
Gennemsnit	3,71	3,58	3,50	3,46	14,25
Median	4	4	3,5	4	14,5
Første kvartil	2	3	3	2,75	13

I figur 6 neden for er elevernes besvarelser omsat til individuelle indtegninger i radardiagrammets ”edderkoppespind”. Flere undervisere og vejledere i FAST projektet har udtrykt stor tilfredshed med denne mulighed for at skabe et visuelt billede af elevernes egne forventninger til det nye uddannelsesforløb. Synspunktet er, at figurerne let og overskueligt lader sig aflæse, således at bekymringspunkter i elevbesvarelserne hurtigt kan identificeres og gøres til genstand for en nærmere afklaring via kvalitative samtaler.

I nogle tilfælde vil den individuelle afklarings samtale føre til en videre udviklingsplan. I alle tilfælde betyder det tidlige feedback fra vejledere og undervisere, at eleverne helt fra start oplever en opmærksomhed og omsorg, som baner vej for en stærkere tillid og tro på, at det er i orden at henvende sig med personlige bekymringer og tvivlsspørgsmål i forhold til uddannelsen.

Figur 6: Radardiagrammets visuelle fremstilling af elevforventninger



VIRKSOMME MEKANISMER I RADARDIAGRAMMET

Konklusionen er, at de hidtidige forsøg med den tidlige identifikation via radardiagrammet har for flere vejledere og undervisere i FAST projektet haft en stor nytteværdi i og med, at både vejledere og undervisere på et helt tidligt tidspunkt bliver opmærksomme på bekymringstegn i elevernes besvarelser. Som eksempel kan det nævnes, at nogle elever giver den højeste score til deres egen motivation, optimisme og oplevelse af uddannelsens vigtighed, mens de – noget overraskende – har en meget lav vurdering af de realistiske gennemførelsesmuligheder. Et andet eksempel kan være elever, der angiver både lav motivation og optimisme, men alligevel mener, at det er realistisk at fuldføre uddannelsen.

På denne måde fungerer radardiagrammet som en enkel og lettilgængelig metode til at identificere tidlige indsatsbehov, samtidig med at vejledere og undervisere helt fra start skærper deres opmærksomhed omkring den enkelte elevs styrker, ressourcer, udfordringer og mulige barrierer. Tilbagemeldingerne

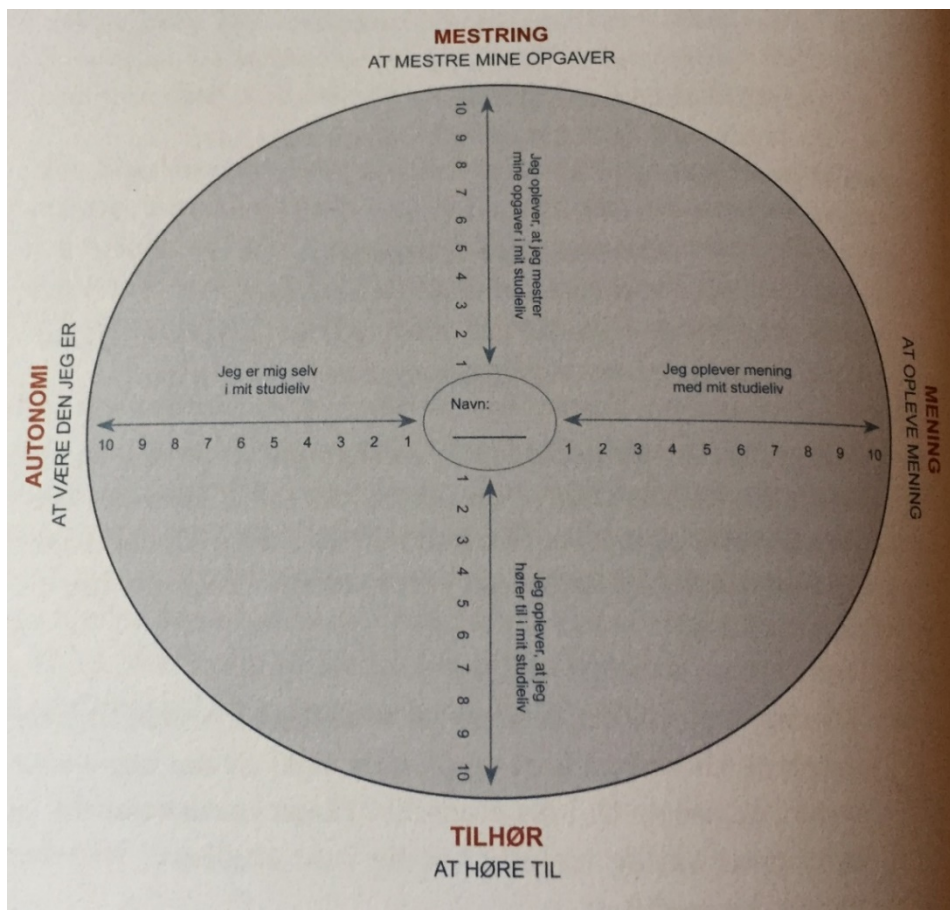
fra partnerskolerne lyder, at det kan være oplagt at gentage denne undersøgelse flere gange i løbet af uddannelsesforløbet. En sammenligning mellem de allerførste besvarelse og senere svar kan være en god illustration for eleverne på deres egen fremskridt, men også en synliggørelse af udfordringer, som de stadig har brug for at bearbejde, for eksempel motivation eller tro på egne kræfter til at fuldføre deres uddannelse.

Endelig er det vigtigt at fremhæve radardiagrammets velegnethed til en tidlig **holdbaseret** identifikation af bekymringstegn. I og med at eleverne arbejder på samme tid med radardiagrammet i det kollektive læringsrum, får de mulighed for at udveksle synspunkter i en peer-baseret diskussion, som underviserne også kan bringe på bane som led i en undervisnings- og læringsbaseret vejledning i det kollektive læringsrum.

LÆRINGSVITALISERENDE SAMTALER

Radardiagrammet i FAST projektet minder metodisk om andre, mere psykologisk orienterede samtalemeter fra de seneste år. Det gælder for eksempel Vitaliseringskompasset, som ud fra et lignende scoringssystem er benyttet over for forskellige ungegrupper til at motivere til uddannelse og læring mv, jf figur 7:

Figur 7: Vitaliseringskompasset



Kilde: Tønnesvang & Schou (2018): "Studievitaliserende samtaler".

Figuren viser et eksempel på det scoringsark, der er målrettet studerende på videregående uddannelser. Ligesom i FAST projektet danner de studerendes scoringer på de forskellige parametre udgangspunkt for en samtale om ressourcer, udfordringer og dynamiske samspil mellem parametrene i studiet²³.

4.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGSPUNKTER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN

KONKLUSIONER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN

Projektets identifikationsstrategi har givet anledning til følgende konklusioner:

- Evalueringen har vist, at partnerskabet undervejs i projektføreløbet så sig nødsaget til at sætte udviklingsarbejdet omkring prædiktionsmodellen i bero som følge af de datamæssige og lovgivningsmæssige udfordringer, der blandt

²³ Se Tønnesvang, Jan og Schou, Sanne (2018): "Studievitaliserende samtaler. Guide til fremme af studielivsengagement og kvalificeret selvbestemmelse på videregående uddannelser".

andet har været en uforudset konsekvens af EU's persondataforordning. I stedet har partnerskabet samlet kræfterne om at udvikle mere simple løsninger til en tidlig identifikation af frafaldstruende adfærd blandt eleverne. FAST elevappen og den pædagogiske metode radardiagrammet har været resultaterne om denne kursændringer i identifikationsstrategien.

- Det må videre konkluderes, at der fortsat er en interesse i partnerskabet for at afsøge nye veje til en funktionsdygtig prædiktionsmodel, der kan tilgodesee behovet for tidlig identifikation af frafaldsrisici og samtidig overholder gældende lovkrav for brug af persondata.
- Konklusionen er samtidig, at projekterfaringerne i stigende grad har peget i retning af kombinerede identifikationsmodeller, hvor databaserede værktøjer og dialogbaserede metoder skaber et nyt og nuanceret grundlag for en meget tidlig identifikation af risikofaktorer, der straks kan udløse en tidlig fastholdelsesindsats.
- Konklusionen er, at regionen og partnerskolerne principielt er enige om, at der er et vigtigt fastholdelsespotentiale i identifikationstænkningen. Men der er også enighed om, at dette potentiale skal findes i **skæringsfeltet** mellem registerbaserede skoledata og socioøkonomiske data i kombination med selvrapporterede elevdata fra elevappen samt kvalitative elevinterviews ud fra personametoden mv. Disse overvejelser peger fremad mod nye forsøg, der kan drage nytte af FAST projektets hidtidige resultater.
I forlængelse heraf har partnerskolerne samstemmende erklæret, at FAST elev-appen – efter de første ”børnesygdomme” – har vist sin værdi som en nyskabende platform for identifikationen af elever med behov for støtte til en fastholdelse. Denne vurdering afspejler sig også i de mange henvendelser fra andre erhvervsskoler og uddannelsesinstitutioner såvel som i den store og voksende interesse fra både nyhedsmedier og ministerier. Som et eksempel på den øgede opmærksomhed har Undervisningsministeriet og Danske Regioner bedt om en gennemgang af FAST projektet og FAST elev-appens funktionsmåde i løbet af efteråret 2019.
- Evalueringen har vist, at partnerskabet undervejs i projektforsøget valgte at fravige idéen om at etablere en kontrolgruppe af frafaldstruede elever, der ikke modtog et tilbud i projektet. I stedet har partnerskabet besluttet at give tilbud om afklaringsamtaler og udviklingsplaner til *samtlig*e elever, der bliver identificerede som frafaldstruede via elevappen, udviser bekymrende adfærd i læringsrummet eller selv henvender sig med ønske om at få støtte

gennem FAST projektet.

Konklusionen er, at projektet fastholdelsesindsats har rettet sig mod en **totalgruppe** af frafaldstruede elever, hvorved begrundelsen for en kontrolgruppe i realiteten er bortfaldet inden for projektrammen.

LÆRINGSPUNKTER FRA IDENTIFIKATIONSSTRATEGIEN:

- Evalueringen har vist, at der er et potentiale for at udvikle prædiktive værktøjer og metoder, som bygger på et samspil mellem databaserede og dialogbaserede løsninger. Denne læring udspringer især af partnerskabets fælles erkendelse af, at identifikation af frafaldstruende faktorer *ikke i sig selv* modvirker frafaldet. Det sker først, når identifikationen integreres med et rettidigt og effektivt beredskab til at fastholde frafaldstruede elever.
- Projektets **læring** er herved, at det i et fremadrettet perspektiv vil være relevant at udforske erhvervsskolernes muligheder for at generere og nyttiggøre prædiktive data om elevfrafald. Skolerne er allerede forpligtede til at anvende de registerbaserede data, der er udpeget som indikatorer for erhvervsuddannelsernes mål. Det er også obligatorisk for skolerne at benytte data fra de nationale trivselsmålinger og andre datakilder til at belyse kvaliteten i undervisningen og uddannelserne. Skolerne er tillige forpligtede til at udarbejde årlige opfølgingsplaner, der beskriver resultaterne af de indsatser, der er sat i værk for at styrke kvaliteten i uddannelserne og øge elevernes gennemførelse²⁴.
Set i dette lys er der så meget desto mere grund til at vurdere, hvordan FAST konceptet kan bidrage til at styrke og konsolidere et **samspil** mellem brugen af registerdata og brugen af elev- og dialogbaserede metoder i den daglige kvalitetssikring af undervisningen og uddannelserne.
- Samlet vidner de nye identifikationsværktøjer om nytteværdien af at kombinere forskelligartede metoder og værktøjer i den tidlige identifikation og afklaring af frafaldstruende risikofaktorer såvel som frafaldsforebyggende resiliensfaktorer i elevernes uddannelsesforløb.
Hvor elevernes selvrapporteringer i FAST elev-appen giver tidlige, databaserede fingerpeg om mistrivsel inden for en række risikofaktorer, kan kvalitative og dialogbaserede værktøjer som blandt andet radardiagrammet bidrage til en anerkendende dialog, hvor vejledere og elever i sammen går i dybden med de overvejelser, der ligger til grund for elevernes egne vurderinger af muligheder og barrierer for at fuldføre en erhvervsuddannelse.

²⁴ Jf. Danmarks Evalueringsinstitut (2019): "Guide til brug af data på erhvervsskolerne".

- Flere undervisere og vejledere har udtrykt stor tilfredshed med radardiagrammets mulighed for at skabe et **visuelt** billede af elevernes egne forventninger til det nye uddannelsesforløb. Diagrammets figurer lader sig let og overskueligt aflæse, således at bekymringspunkter i elevbesvarelserne hurtigt kan identificeres og gøres til genstand for en nærmere afklaring via kvalitative samtaler.

Endvidere har partnerne fremhævet radardiagrammets velegnethed til en tidlig **holdbaseret** identifikation af bekymringstegn. Når eleverne arbejder på samme tid med radardiagrammet i det kollektive læringsrum, får de mulighed for at udveksle synspunkter i en peer-baseret diskussion inden for undervisningens rammer.

Samtidig har en systematisk brug af fortællingsmetoder for andre medarbejdere været et velegnet supplement til radardiagrammets scoringssystem²⁵. Gennem selvrefleksioner sætter eleverne fortællende stikord på både forventninger, ressourcer, bekymringer og udfordringer i forhold til uddannelsesforløbet. Denne **storytelling** nuancerer de værdier, der fremkommer gennem radardiagrammets scoringssystem. Resultaterne af de manuelle metoder og elevøvelser kan herefter gøres til genstand for både individuelle samtaler og kollektive refleksioner i det fælles læringsrum²⁶.

²⁵ Nogle fortællingsmetoder er omtalt i kapitel om interventionsstrategien.

²⁶ Jf. kapitel om interventionsindsatsen.

5. EVALUERING AF INTERVENTIONSSTRATEGIEN

5.1 INDLEDNING

Interventionsstrategien er ansøgningens centrale omdrejningspunkt og omfatter indsatsens hovedaktiviteter. Med interventionsstrategien implementerer vi den konkrete forebyggelses- og fastholdelsesindsats, der skal understøtte frafaldstruede unge i at fuldføre en igangværende erhvervsuddannelse...” (Uddrag fra den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017).

Som vist i citatet fra den oprindelige projektansøgning var interventionsstrategien helt fra stat tiltænkt en særlig placering i projekt FAST. Interventionsstrategien omtales således som det centrale omdrejningspunkt, der skal danne ramme om projektets hovedindsats, nemlig fastholdelsesaktiviteter over for frafaldstruede elever.

I tråd hermed var det oprindeligt tanken at udvikle et helhedsorienteret fastholdelseskoncept, hvor individuelle og coachingbaserede forløb ville veksle med kollektive tilbud, der kunne engagere frafaldstruede elever socialt og fagligt i uddannelsen - og give dem tryghed for, at de var i stand til at fuldføre uddannelsen.

Målet har været, at interventionsstrategien trådte i kraft i det øjeblik, en elev var identificeret som frafaldstruet. Interventionsstrategien har således også dannet ramme om den metodiske erfaringsindsamling, der skulle formidle virksomme metoder til projektet efteruddannelsesindsats. Herudover har interventionsstrategien støbt fundamentet for dokumentationen af metoder og værktøjer i det samlede FAST koncept.

På denne måde udgør interventionsstrategien – som oprindeligt planlagt – det metodiske omdrejningspunkt for de øvrige strategier i FAST projektet. Det er inden for interventionsstrategien, at frafaldstruede unge i praksis er blevet fastholdt igennem partnerskolernes anvendelse af FAST konceptets metoder og værktøjer.

Undervejs i projektprocessen er der sket tilpasninger af interventionsstrategiens metodebeskrivelser. Nogle metoder har vundet særlig indpas, mens andre metoder er trådt lidt i baggrunden. Men grundlæggende har målene om at udvikle

og teste et fastholdelseskoncept og tilbyde det til frafaldstruede elever realiseret med markante resultater.

På denne baggrund belyser de følgende afsnit interventionsstrategiens udviklingsaktiviteter og opsummerer de erfaringer, der er indhøstet i indsatsen. Beskrivelsen indledes med et rids over de tilgange og metoder, der oprindeligt blev lagt til grund for interventionsstrategien. Dernæst følger en gennemgang af de tilgange og metoder, der i praksis har tegnet hovedelementerne i interventionsindsatsen. Sammen med elevappen udgør disse tilgange og metoder **FAST konceptets værktøjskasse**.

Kapitlet afsluttes med en samlet konklusion og opsummering af de vigtigste læringspunkter fra evalueringen af interventionsstrategien.

5.2 SAMSPIL MELLEML INDIVIDUELLE OG KOLLEKTIVE TILTAG TIL FASTHOLDELSE

”Målet er at opbygge en indsats, der realistisk og praktisk kan implementeres som en sideløbende aktivitet til de ordinære erhvervsuddannelsesforløb – uden at forringe de unges muligheder for at følge med i den ordinære undervisning. Eller anderledes sagt: den forebyggende indsats må ikke blive så omfattende, at den virker kontraproduktiv i forhold til de unges ordinære uddannelsesforløb. Den nye indsats organiseres således på en måde, så den ikke udelukker de frafaldstruede unge fra at deltage i den ordinære undervisning og i praktikforløb på virksomheder i de igangværende erhvervsuddannelser. Derfor vil den nye indsats delvist være integreret i den ordinære tidsramme og delvist ligge uden for de normale undervisningsskemaer...” (Uddrag fra den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017):

FASTHOLDELSE I LÆRINGSMILJØET

Som det fremgår af citatet, var FAST indsatsen som udgangspunkt tænkt som et supplerende tilbud til selve uddannelsesforløbet. Den bagvedliggende betragtning var, at en bæredygtig fastholdelse dybest set må forankres i det læringsmiljø, som eleverne skal fastholdes i. Men samtidig byggede FAST projektet også på idéen om at skabe tryghed og tilhørsforhold i læringsmiljøet via støtteforanstaltninger, der også rakte ud over læringsmiljøet. Derfor var det målet at etablere coachforløb, der var baseret på 4 sammenhængende grundelementer, nemlig:

- Individuel coaching
- Kollektiv coaching via undervisningsbaseret vejledning

- Peer-to-Peer netværk
- Supplerende fagundervisning

Vekselvirkningen mellem individuelle og kollektive støtteaktiviteter var udtryk for den grundlæggende pædagogisk-metodiske tankegang. Idéen er, at vanskelige emner som for eksempel oplevelse af udenforskab eller ængstelse over de fagfaglige krav kan gøres til genstand for fælles refleksioner i undervisningen og det kollektive læringsrum. Den fælles refleksion kan styrke elevernes fællesskab, positive gruppedynamik, gensidige spejling og indbyrdes empati – og den kollektive dynamik kan få en positiv afsmitning på den individuelle afklaring og problemløsning. Hvor den individuelle indsats sigter på at facilitere elevens selvværd, selvtillid og tro på egne kræfter – sigter den kollektive indsats på at facilitere et peer-baseret fællesskab og solidaritet eleverne imellem.

TÆT SAMSPIL MELLEM UNDERVISNING OG VEJLEDNING

Begrebet om den undervisningsbaserede – eller læringsbaserede vejledning skulle således også understrege, at en fastholdelsesindsats måtte bygge på et tæt samspil mellem undervisning og vejledning.

”Men erfaringen er, at individuelle afklarings- og erkendelsesprocesser bliver styrkede, når de bliver spejlet i andres oplevelser og vurderinger. Udsathed betyder ofte, at den personlige selvværdsfølelse er svækket. Det er svært at få øje på de personlige ressourcer og kompetencer. Gennem den kollektive spejlingsproces synliggør de unge gensidigt hinandens ressourcer og positive sider. Den positive spejling kan samtidig være et solidt grundlag for også at pege på mere kritiske aspekter i den enkeltes adfærd. I praksis betyder vekselvirkningen mellem de individuelle og kollektive læringsprocesser, at de unge kan bruge fælles erfaringer – både positive og negative – til at opbygge såvel personlig som fælles empowerment...” (Uddrag fra den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017).

COACHING SOM INDIVIDUELLE OG RELATIONELLE SAMTALEFORMER

Forventningen var endvidere, at coachbegrebet i praksis ville spænde over en vifte af metodiske tilgange alt efter partnerskolernes pædagogiske og vejledningsfaglige traditioner og præferencer. Coachbegrebet var således snarere tænkt som en samlebetegnelse for en **samtalebaseret** tilgang end en specifik metode. Derfor gav det også mening at tale om kollektiv coaching i FAST universet, for så vidt at den undervisnings- og læringsbaserede vejledning ville omfatte den relationelle samtaleform.

HELHEDSORIENTERET SYN PÅ FAGLIGE RESSOURCER

En anden principsag i FAST projektet var fra starten det helhedsorienterede syn på elevernes faglighed – faglige ressourcer såvel som udfordringer. Indfaldsvinklen var, at faglighed i praksis rækker langt ud over de fag-faglige færdigheder og rummer både sociale, personlige, motivationelle og helbredsmæssige forudsætninger, udfordringer og mestringskompetencer. Derved var elevernes totale livssituation gjort til et anliggende for fastholdelsesindsatsen i FAST projektet.

VÆRKTØJER TIL FASTHOLDELSE I LÆRINGSRUMMET

Det stærke fokus på fastholdelse via læringsrummet pegede endvidere i retning af en række pædagogiske metodikker, der generelt har været anvendt til at styrke elevers læringsmotivation og nytteværdi af en given undervisning.

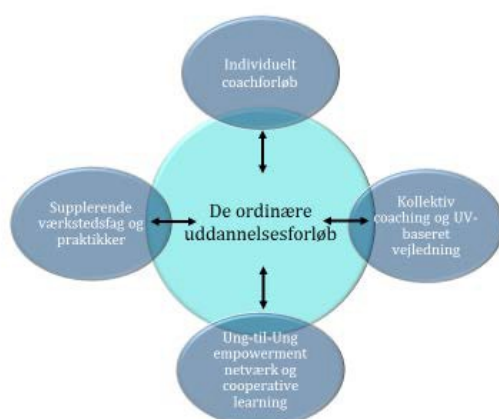
Det gjaldt eksempelvis anvendelsen af **cooperative learning** som et system til at styrke samarbejde og ligeværdig interaktion i elevernes fælles læringsproces.

Cooperative learning kunne også gå hånd i hånd med forskellige faglige differentieringsformer til at imødekomme niveauforskelle i eleverne læringsforudsætninger og læringskapacitet, eksempelvis via elevsammensætningen i gruppeopgaver, via varierende metoder over for forskellige læringsstile, peer-to-peer metoder mv.

Ud over den metodebaserede fastholdelse blev der oprindeligt peget på muligheden for at yde supplerende værkstedsundervisning for elever, for hvem fag-faglige vanskelige gav risiko for frafald. Figur 8 illustrerer aktivitetsviften i den bevilgede projektansøgning.

De efterfølgende afsnit gennemgår de faktiske FAST metoder og sammenholder dem med det oprindelige forslag.

Figur 8: Første forslag til FAST aktivitetsviften



5.3 FORBEDRINGSPLANEN – DET INDIVIDUELLE FOKUS I FASTHOLDELSEN

”Alle frafaldstruede unge tilbydes en individuel coaching, der tilrettelægges efter modellen for det såkaldte udvidede mentorskab. Denne model er afprøvet tidligere over for sårbare unge med risiko for radikaliserings og frafald fra både uddannelse og arbejde¹¹. Den udvidede coaching/mentorskab bygger blandt andet på følgende metodik:

- Det er en coach/mentorfunktion, hvor coach/mentor og den unge/mentee i samråd har fokus på alle de livssammenhænge, der har betydning for den unges trivsel og mistrivsel, selvopfattelse og samspil eller modspil i forhold til omverden.*
- Det er en coach/mentorfunktion med helhedsorienteret fokus på mentéens livsmestring og alle de personlige, hverdagspraktiske, social, relationelle, sundhedsmæssige, økonomiske, uddannelses- og arbejdsmæssige forhold, der indvirker på den unges trivsel og velfærd.*
- Coachen/mentor opfylder flere forskellige funktioner, der spænder fra praktisk undervisning og rådgivning omkring grundlæggende færdigheder til en støttende afklaring af de personlige problemstillinger, som på et lidt dybere plan kan forhindre den unge/mentéen i at tage selvstændigt vare på sin hverdag.*
- Det er en coach/mentorfunktion, der kan beskrives som en hjælp-til-selvhelp støtte i den unges/mentéens empowerment proces...”*

(Uddrag af den oprindelige ansøgning til Støttefonden, 2017).

De individuelle forbedringsplaner har igennem hele projektforløbet været kernepunktet i FAST projektets fastholdelsesindsats. Forbedringsplaner har udgjort den faste struktur i projektets tilbud til frafaldstruede elever. Inden for denne struktur har eleverne i samråd med vejledere og undervisere fastlagt de individuelle mål, og vejledere og undervisere har igangsat relevante metoder til støtte for elevernes målopfyldelse og fastholdelse.

De individuelle forbedringsplaner – som siden har skiftet betegnelse til udviklingsplaner – kan således beskrives som FAST projektets centrale metodik, der bygger på en række sammenhængende metodiske tilgange.

FORBEDRINGSPLAN MED HELHEDSSYN OG RESSOURCESYN

Som vist i det foregående opstod idéen til de individuelle forbedringsplaner/udviklingsplaner allerede i projektets ansøgningsfase i form af individuelle coachforløb. Som det fremgår af det indledende citat, udsprang idéen blandt andet af tidligere erfaringer med et såkaldt **udvidet mentorskab**, hvor den enkelte elev i samråd med en mentorskikkelse skulle gennemføre en

helhedsorienteret afklaring af risikofaktorer og livssammenhænge, der på forskellig vis truede elevens trivsel i uddannelsen. Coachforløbet og det udvidede mentorskab skulle samtidig sikre en indsats, der kunne støtte eleven i at håndtere risikoelementer gennem en hjælp-til-selvhjælp indsats.

I praksis har de individuelle forbedringsplaner/udviklingsplaner fungeret efter denne opskrift. Den første skabelon til den individuelle forbedringsplan var allerede i støbeskeen i slutningen af 2017 og blev i starten af 2018 godkendt i den tværgående projektgruppe og derefter søsat i praksis som FAST projektets første udviklingsaktivitet og intervention.

FRA FORBEDRINGSPERSPEKTIV TIL UDVIKLINGSPERSPEKTIV

Betegnelsen forbedringsplan havde sin baggrund i det databaserede forbedringsarbejde, der er en af kerneydelserne i Region Sjælland/Data og Udviklingsstøtte. Forbedringsplanerne har sidenhen skiftet navn til udviklingsplaner som en understregning af elevernes individuelle udviklingsproces.

Samtidig med navneskiftet er der sket en videreudvikling og tilpasning af de individuelle planer, således at skabelonen bedre matcher de behov, som skolerne har erfaret gennem elevsamtaler og fastholdelsesaktiviteter. Skabelonen er blandt andet blevet udvidet med en tydeligere beskrivelse af begrundelsen for de anvendte metoder. Skolerne lægger derved stor vægt på at reflektere over virkemidlerne i den individuelle indsats.

5.4 TRIVSEL I LÆRINGSRUMMET – DET KOLLEKTIVE FOKUS I FASTHOLDELSEN

De kollektive aktiviteter i den forebyggende indsats forventes i mindre omfang at blive indflettet i det ordinære undervisningsskema i og med, at de unge kan have individuelle skemaer på grund af forskellige tilvalgsfag mv. i det ordinære uddannelsesforløb. De kollektive aktiviteter forventes i højere grad end de individuelle aktiviteter at finde sted i eftermiddags- og aften timer uden for den ordinære undervisningsplan. Kollektive weekendarrangementer vil tillige komme på tale...” (Uddrag af den oprindelige ansøgning til Støttefonden, 2017).

I pagt med de oprindelige idéer har FAST projektet gjort forsøg med undervisnings- og læringsbaseret vejledning omkring fastholdelse. De faktiske aktiviteter har dog været anderledes organiseret end de forslag, der oprindeligt blev fremlagt.

I virkelighedens verden har kompasset peget i en anden retning, når partnerskolerne skulle sætte rammer for kollektive tiltag i FAST projektet. Skolerne har i dette arbejde valgt forskellige modeller, hvoraf ingen har kalkuleret med kollektive projektaktiviteter uden for uddannelsestiden. Der har grundlæggende været tale om 2 modeller:

- Den lærerrettede indsats
- Den klasserrettede indsats

DEN LÆRERRETTEDE INDSATS

En af partnerskolerne besluttede tidligt i udviklingsfasen at forankre FAST projektets interventioner i et underviserteam. Herved ønskede man at gøre FAST projektets udviklingsarbejde til en fælles opkvalificerings- og metodeudviklingsindsats, hvor det fælles valg af metoder løbende blev testet og tilpasset i selve undervisningen og elevernes fælles læringsrum. Grundidéen var, at en effektiv fastholdelsesindsats måtte bygge på en fælles bevidsthed og praksis blandt underviserne om risikofaktorer, tegn på mistrivsel. Hertil kom – ikke mindst – den fælles håndhævelse af gode metoder til at gøre undervisningen engagerende og tilgængelig for alle elever, vekslede med gode metoder til individuelle samtaler.

Målet i den lærerrettede model var således at bygge bro mellem underviserteamets fælles opkvalificering på den ene side og implementeringen af

fastholdende undervisningsmetoder i en undervisningsbaseret indsats på den anden side.

Med den lærerrettede model blev FAST konceptet på det lokale skoleplan overvejende en kollektiv indsats i vekselvirkning med individuelle vejledningstilbud ud fra elevvappens meldinger og ud fra underviserteamets fælles iagttagelser i den daglige undervisning.

Modellens udfordring var imidlertid, at mange risikotegn blev opfanget og imødegået inden for undervisningens ramme. Derved blev behovet for individuelle udviklingsplaner tilsvarende mindre, hvilket havde betydning for den generelle målopfyldelse i forhold til antal frafaldstruede elever med en udviklingsplan.

DEN KLASSERETTEDE INDSATS

Den klasserettede model har været praktiseret i lidt forskellige former på de 2 øvrige partnerskoler. Navnet hentyder til, at den kollektive indsats har været forankret på elevhold som en undervisningsbaseret vejledning.

- På den ene partnerskole har man gjort forsøg med at kombinere en undervisningsbaseret vejledning med individuelle screeninger og samtaler. I det fælles læringsrum har eleverne over en periode arbejdet med risikoorienterede temaer som trivsel og mobning. Eleverne har gradvist i fællesskab italesat, hvordan kritiske forhold i læringsrummet kan være medvirkende til, at nogle elever holder op. Sideløbende har den individuelle screening og samtaleform synliggjort mistrivsel blandt nogle elever. De individuelle eksempler har i anonymiseret form givet input til den fælles undervisning.

Skolen har hidtil valgt at eksperimentere med den klasserettede model på elevhold, hvor eleverne erfaringsmæssigt ikke er særligt verbale og heller ikke vant til at udtrykke følelser og italesætte personlige emner. Den kombinerede form har imidlertid givet eleverne mod og motivation til at bidrage i udfordrende dialoger, der samtidig har styrket elevernes fælles fokus på dårlig trivsel og andre risikofaktorer.

- På den anden partnerskole har FAST vejlederne valgt en praksis, hvor alle nye hold i FAST projektet fra første færd har fået en grundig orientering om FAST projektet og de tilbud, der har knyttet sig til indsatsen. Herudover har vejlederne indledt hvert nyt elevhold med forskellige øvelser med det fælles formål at afklare elevernes egne forventninger – positive og negative – til det nye uddannelsesforløb. Vejlederne har dels benyttet det tidligere omtalte radardiagram, men derudover især prioriteret mere narrative metoder.

Elevernes individuelle besvarelser har været et springbræt til fælles drøftelser om vanskelige emner såsom ensomhed, manglende relationer, klikedannelse, angst for det faglige niveau mv. De undervisningsbaserede temaer har været suppleret med tilbud om individuelle udviklingsplaner til elever med frafaldstruende adfærd.

Sammenfattende har de klasserettede modeller understøttet de oprindelige forventninger om, at kombinationen af individuelle og kollektive tiltag kan være et nyttigt supplement til rent individuelle indsatser.

FÆLLES OPMÆRKSOMHED PÅ BEKYMRINGSTEGN I LÆRINGSMILJØET

Som et fælles led i den undervisningsrettede indsats har alle 3 partnerskoler oprettet lokale projektteams, hvor vejledere og undervisere inden for de udvalgte fagretninger sammen har fokus på elevernes tilbagemeldinger i elevappen og på de videre foranstaltninger over for elever med risikotegn på frafald. Fra alle skoler har der lydt et budskab om, at det lokale teamsamarbejde har haft en mærkbar effekt, når det gælder det fælles fokus på elevernes trivsel og mistrivsel. Tilknytningen til FAST projektet har især skærpet undervisernes opmærksomhed over for både tydelige og svage tegn på manglende trivsel og på negative gruppedynamiske processer mv.

Samspillet mellem elevernes egne oplysninger i elevappen og en øget sensitivitet over for elevernes reaktioner i selve læringsrummet har samlet bidraget til en styrket bevidsthed om de undervisningsbaserede risikofaktorer, der ud over individuelle udfordringer kan tilskynde elever til frafald.

5.5 STYRKET INDSIGT I RISIKOFAKTORER OG RESILIENSAKTORER

”Grundidéen er, at en indgående viden om frafaldstruede unges risikofaktorer og resiliensfaktorer kan forbedre grundlaget for en tidlig og effektiv forebyggelses- og fastholdelsesindsats med brug af vidensbaserede og behovsrettede metoder og støtteforanstaltninger. Når vi gennem indsatsen højner unges uddannelsesniveau, øger vi også virksomhedernes adgang til kvalificeret arbejdskraft. Det vil samlet lette presset på de offentlige budgetter både på kort og lang sigt...” (Uddrag af den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017)

Som citatet afspejler, var der allerede i ansøgningsfasen et hovedfokus på de risikofaktorer og resiliensfaktorer, der kan indvirke på elevens forudsætninger, barrierer og ressourcer til at fuldføre en erhvervsuddannelse. Risikofaktorer og

resiliensfaktorer – og især samspillet mellem risici og resiliens – har således fra starten været kernebegreber i FAST projektet.

BÅDE TEORETISK OG PRAKTISK FOKUS PÅ RISIKO OG RESILIENS

I løbet af efteråret 2019 har den tværgående projektgruppe rettet en særlig opmærksomhed mod sammenhængen mellem forskellige frafaldstruende adfærdstyper og valget af de fastholdelsesmetoder, der bedst behovene blandt elever med bestemte adfærdsmønstre. Projektgruppen har i denne forbindelse grebet tilbage til de første fælles overvejelser omkring risikofaktorer og resiliensfaktorer, som var et af gruppens hovedemner på de allerførste workshops i slutningen af 2017.

På daværende tidspunkt var drøftelserne baserede på skolernes hidtidige erfaringer fra især dataindsamlingen i elevernes optagelsesfase. Hertil kom erfaringerne fra vejledningssamtaler og – i lidt mindre grad – fra den generelle undervisning. Herudover blev tilføjet viden fra forskningsmæssige bidrag på området.

Målet var at danne et fælles videngrundlag om de faktorer, der med sandsynlighed kunne give grobund for frafald med eller uden forudgående fraværs mønstre. Det resulterede i den følgende liste:

Skema 8: Risikofaktorer og risikoniveauer

Risikofaktorer på et strukturelt niveau

- Det strukturelle risikoniveau vedrører forhold og vilkår, der ligger uden for uddannelsernes domæne. Det drejer sig bredt set om rammebetingelser, som knytter sig til elevernes socioøkonomiske, demografiske og geografiske forudsætninger for at fuldføre en uddannelse. Risikofaktorer på det strukturelle niveau vil eksempelvis være geografiske, transportmæssige, bolig mæssige, økonomiske eller forsørgermæssige forhold mv.

Risikofaktorer på et institutionelt niveau

- Det institutionelle risikoniveau omhandler forhold, der knytter sig til institutionelle og organisatoriske forhold på erhvervsskolerne. Det gælder således både eksterne rammebetingelser som lovgivning om erhvervsuddannelserne og interne systemer som organiseringen af undervisningsforløb og lærerallokering inden for de enkelte uddannelsesretninger. Risikofaktorer på det institutionelle niveau vil eksempelvis være undervisningens planlægning, aflysninger, lærer/elevratio, mangelfuld fraværsopfølgning, godskrivningsprocedurer, overgangskrav eller læringsmiljøet mv.

Risikofaktorer på et faglig-pædagogisk niveau

- Det faglig-pædagogiske risikoniveau relaterer sig til erhvervsuddannelsernes kernepunkt, nemlig selve undervisningen. Det gælder både det skolebaserede og den praktikbaserede læringsrum. Undervisningen og læringsrummet er den daglige virkelighed, hvor eleverne skal håndtere en samlet faglig, social, relationel og personlig udfordring. Risikofaktorer på det faglig-pædagogiske niveau vil eksempelvis være basale kompetencekrav og kompetencebehov samt læringsstile mv.

Risikofaktorer

- Det relationelle risikoniveau har fokus på de sociale aspekter og den sociale sammenhængskraft i læringsmiljøet. Men det er værd at bemærke, at de relationelle risikofaktorer også omfatter de faglige fællesskaber, som enten fungerer godt eller mistrives i undervisningens læringsrum inden for de enkelte uddannelser. I praksis vil den sociale og faglige dimension ofte være tæt sammenflettet og gensidigt påvirke hinanden i uddannelsesforløbet. Manglende trivsel og tilhørsfølelse i den ene dimension vil som oftest manifestere sig som manglende trivsel og tilhørsfølelse i den anden dimension. Risikofaktorer på det relationelle niveau vil eksempelvis være isolation, negativ gruppedynamik, højt og demotiverende klassefravær mv.

Risikofaktorer på et sundhedsmæssigt niveau

- Det sundhedsmæssige risikoniveau har traditionelt haft en ubemærket position i analyser og opgørelser af risikofaktorer relateret til unges uddannelse og arbejdsmarkedstilknnytning. Det er ikke ensbetydende med, at der har manglet information om sygdoms betydning for eleveres frafald fra uddannelserne. Men generelt har bestræbelserne på at fastholde elever primært fokuseret på studieadministrative løsninger snarere end på en helhedsorienteret tænkning omkring løsninger rettet mod elevens samlede livssituation. Ud over et sygdomsrelateret frafald kan den manglende helhedsorientering måske resultere i, at kreative pædagogiske løsninger ikke er kommet på banen, eksempelvis brug af e-learning og distancelæring mv. Risikofaktorer på det sundhedsmæssige vil eksempelvis være tilstedeværelseskrav.

Risikofaktorer på et familiemæssigt niveau

- Det familiemæssige risikoniveau svarer til de konkrete relationer bag de socioøkonomiske og sociokulturelle strukturer. I praksis vil den familiemæssige kontekst for mange – især helt unge - elever spille en vigtig rolle for uddannelsesforløbet. Det vil gælde på tværs af socioøkonomiske og sociokulturelle baggrundsvariable. Risikofaktorer på det familiemæssige niveau vil eksempelvis være families uddannelsesambitioner, familieansvar, curlingforældre mv.

Risikofaktorer på et personligt niveau

- Det personlige risikoniveau kan grundlæggende opfattes som en effekt af alle de øvrige niveauer. Men uanset hvordan eleverne påvirkes af strukturelle, relationelle og familiemæssige forhold, vil de reagere ud fra en personlighed og et individuelt beredskab. Det er dette beredskab, der er medvirkende til at afgøre, hvorvidt og hvorfor den enkelte elev reagerer på forskellige risikofaktorer med fravær, frafald eller fastholdelse af deres uddannelsesforløb. Det er på det personlige niveau, at den enkelte elev så at sige vil føre en kamp mellem risikofaktorer og resiliensfaktorer. Risikofaktorer på det personlige niveau vil eksempelvis være en elevs sociale, økonomiske og kulturelle kapital.

I lighed med budskaberne fra andre kilder har også FAST projektet i den videre udviklingsproces bekræftet, at der kann ligge mangfoldige risikofaktorer og årsagsforklaringer til grund for elevernes frafald fra erhvervsuddannelserne. Indsatsen i projekt FAST har desuden vist, at der i mange tilfælde er tale om et komplekst samspil mellem flere faktorer, som ikke altid kommer til syne ved et overfladisk blik på elevens frafald. Erfaringerne fra FAST projektet tyder tværtimod klart i retning af, at der i de fleste tilfælde skal en mere dybtgående afklaring til at forstå elevernes bevæggrunde og finde løsningsmodeller, der kan bremse frafaldsprocessen.

BEHOV FOR AT AFKLARE RISIKONIVEAUER

Nogle af de nævnte kategorier på risikolisten er tæt beslægtede, eksempelvis faktorer inden for skolernes institutionelle og pædagogisk-didaktiske rammer.

Men selv om frafald kan henføres til et kompleks af risikofaktorer, er det vigtigt at skelne mellem de forskellige **risikoniveauer**, fordi de kalder på forskellige interventionsformer.

Et eksempel kan være en elev, som har tydelige fag-faglige udfordringer i forhold til niveauet på uddannelsen. I dette tilfælde vil elevens mangelfulde fagkompetencer umiddelbart fremstå som en risikofaktor og frafaldstrussel. Ved nærmere eftersyn kan det imidlertid vise sig, at eleven samtidig har svært ved at danne trygge relationer til de andre elever, og at det sociale element i virkeligheden udgør den største risikofaktor for elevens uddannelsesforløb.

Samtidig har flere elevforløb tydeliggjort, at nogle elever er i stand til at kompensere for fag-faglige udfordringer, fordi de er i besiddelse af en stærk selvtillid og har en stærk støtte og opmuntring fra den nære familie og omgangskreds. Kombinationen af disse faktorer giver eleverne en **resiliens**, der danner modvægt til den faglige risikofaktorer.

Samlet lyder konklusionen fra projektgruppens drøftelser, at den dybere afklaring af risikofaktorer, risikoniveauer og resiliensfaktorer kan sikre, at de individuelle udviklingsplaner sammensættes på en måde, der tilgodeser den enkelte elevs individuelle forudsætninger og behov på den mest optimale og løsningsorienterede måde.

5.6 TYPOLOGISERING AF FRAFALDSTRUENDE ADFÆRD

Erfaringerne fra FAST vidner om, at den tidlige og rettidige fastholdelsesindsats hviler på samspillet mellem elevernes indberetninger i appen kombineret med en skærpet opmærksomhed blandt undervisere og vejledere samt en øget tendens til, at elever af egen drift henvender sig for at få en afklaringssamtale og eventuelt en udviklingsplan. Den sidstnævnte faktor er et direkte resultat af den undervisningsbaserede vejledning, hvor eleverne løbende orienteres om projektets tilbud.

FRA FOKUS PÅ ÅRSAGER TIL FOKUS PÅ ELEVADFÆRD

På denne baggrund har den tværgående projektgruppe sat fokus på **adfærdens** betydning for, at risikotegn, der hidtil er gået under radaren, bliver opdaget og italesat i tide. Adfærd dækker således samlet over elevrapporteringer, observeret adfærd og elevs selvhenvendelser. Det afgørende er, at bekymringen udspringer af elevernes egne reaktionsmønstre og ikke af en forhåndsviden om særlige risikoforhold i den enkelte elevs livshistorie.

Projektgruppen har herved flyttet fokus *fra* den traditionelle kategorisering af risikoskabende årsager og livsomstændigheder *til* elevadfærd og adfærdstyper, der vækker bekymring om frafaldsrisiko. Det har resulteret i en ny **adfærdstypologi**, der bygger direkte på partnerskolernes observationer og erfaringer fra de mange elever, der har været en del af FAST projektet. Grundlaget har været frafaldstruede elever, der har taget imod tilbud om en afklaringsamtale og i de fleste tilfælde – men ikke altid - er fortsat i et forløb med en udviklingsplan.

Skema 9 neden for fremstiller FAST projektets adfærdstypologi for de mest udbredte former for frafaldstruende adfærd. Adfærdstypologien har sin styrke deri:

- At den bygger på konkrete elevers risikoadfærd og adfærdsmønstre frem for på generelle kategorier for risikofaktorer
- At den giver grundlag for at knytte relevante fastholdelsesmetoder og løsningsmuligheder direkte til en konkret risikoadfærd

Skema 9: Frafaldstruende adfærdstyper

Adfærdstype 1)	Løbende fravær enten massivt eller snigende
Adfærdstype 2)	Social isolation og følelse af udenforskab og manglende tilhørsforhold
Adfærdstype 3)	Fag-faglige og læringsmæssige udfordringer og vanskeligheder
Adfærdstype 4)	Manglende uddannelsesparathed
Adfærdstype 5)	For få fag-faglige udfordringer eller uindfriet fagligt ambitionsniveau
Adfærdstype 6)	Negativ selvopfattelse, lav selv værdsfølelse og selvtillid
Adfærdstype 7)	Negativ social og konfliktsøgende adfærd
Adfærdstype 8)	Psykisk sårbarhed og psykiske udfordringer med eller uden diagnose
Adfærdstype 9)	Hyppig sygdom og somatiske udfordringer med eller uden diagnose
Adfærdstype 10)	Kriminalitet med eller uden plettet straffeattest

Adfærdstyperne fremstår ikke nødvendigvis i ren form. Den enkelte adfærdstype kan også dække over forskellige årsagsforhold.

Som eksempel kan oplevelsen af manglende tilhørsforhold være en afledt mekanisme af dårlig hygiejne, som ikke påtales, men gradvis medfører en isoleret position i klassen. Den adfærdstype, der kan noteres, er den sociale isolation.

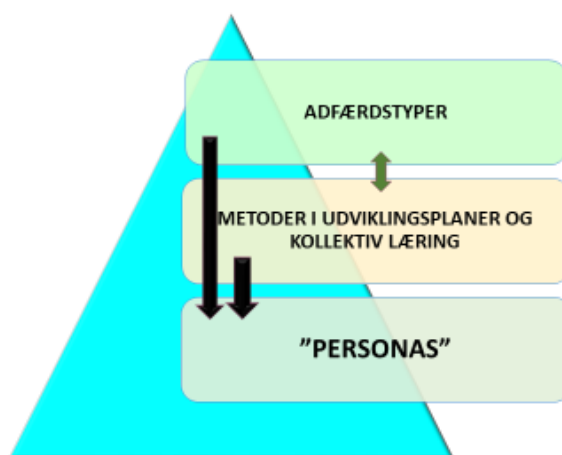
I et fremadrettet perspektiv vil adfærdstypologien skærpe opmærksomheden blandt undervisere og vejledere på bekymrende adfærd. Det kan forkorte vejen fra elevindberetninger og iagttagelser til et tilbud om en afklaringsamtale og et videre støtteforløb med en udviklingsplan.

5.7 ADFÆRDSTYPOLOGIEN – ET BEGREB FOR SAMSPILLET MELLEM ELEVAADFÆRD OG METODEBRUG

Adfærdstypologien er udviklet i den sidste del af projektperioden, og derfor har den ikke været styrende for udviklingsplaner og metodeudvikling i det samlede projektforsløb. Men adfærdstypologien kan ses som en **retropektiv** sammenfatning af de praksisser, partnerskolerne har etableret og forbedret siden de første spæde erfaringer med udviklingsplaner i foråret 2018.

Eller anderledes sagt: med adfærdstypologien har den tværgående projektgruppe sat sammenhængen mellem frafaldstruede elevers adfærd og valget af metoder i udviklingsplanerne på begreb. Det vil samtidig bidrage til at præcisere og kvalificere arbejdet med personas:

Figur 9: Adfærdstyper og metoder udmøntes i personas



11

BÅDE TVÆRGÅENDE OG ADFÆRDSSPECIFIKKE METODER

Generelt er mange af de anvendte metoder i FAST projektet **tværgående** i den forstand, at de egner sig til at blive tilpasset til individuelle situationer og problemstillinger. De tværgående metoder kan således virke effektivt i forhold til forskellige adfærdstyper, for eksempel manglende uddannelsesparathed eller psykiske udfordringer mv.

Metoden "Den kognitive diamant" i figur xx neden for er et eksempel på en tværgående øvelse, der bygger på den kognitive tilgang.

Til sammenligning retter de **adfærdsspecifikke** metoder sig direkte mod specifikke udfordringer og afgrænser sig til bestemte adfærdsmønstre og problemstillinger. Metoden "Vredespyramiden" i figur xxx neden for er et eksempel på en adfærdsspecifik metode, som især er blevet anvendt over for elever inden for den stærkt negative og konfliktsøgende adfærdstype.

PERSONAS TIL FORMIDLING AF ADFÆRDSTYPER OG METODEBRUG

Persona-metoden har været et centralt element i den interne evalueringens kvalitative dataindsamling. Persona-metoden er netop valgt, fordi den sigter på at skabe mere levende og helstøbte billeder af eleverne, sammenlignet eksempelvis med case-metoden. Den sidstnævnte metode har sædvanligvis fokus på at belyse en problemstilling eller et fænomen, som det fungerer i en bestemt kontekst. Til sammenligning beskriver persona-metoden mennesker ud fra den samlede livssammenhæng, der er med til at bestemme deres behov, adfærdsmønstre og valg, normer, relationer, interesser og følelser mv.

Personas er således en metode til at beskrive fiktive personer, der konstrueres, nuanceres og levendegøres ud fra data om forskellige individer inden for den samme målgruppe. Personas har til mål at skabe nærhed, indlevelse og dybere forståelse for de differentierede behov og handlegrundlag i den målgruppe, som en given indsats retter sig mod.

Personas skal dermed skærpe vores indsigt i behovsforskelle, for eksempel forskelle i rådgivningsformen mv. Personas skal sammenfatte de udfordringer, drømme, motivationsfaktorer, forandringsressourcer og støttebehov, der kendetegner personer i målgruppen. Gennem den helhedsorienterede virkelighedsanalyse af en målgruppe, der sædvanligvis er omfattet af et fælles rådgivnings- og støttetilbud, bliver det muligt at afklare, hvorvidt og hvordan støttebehovet kan være forskelligt fra person til person i den samlede målgruppe. Med denne viden kan tilbud om rådgivning og støtte tilpasses de individuelle behov²⁷.

I den interne evaluering af FAST projektet er persona-metoden *dels* blevet anvendt i den tværgående projektgruppe til at indkredse og beskrive forskellige frafaldstruede adfærdstyper blandt eleverne – og dels som en spørgeguide for narrative interviews med elever, der har haft eller fortsat havde en udviklingsplan på interviewtidspunktet. Skemaerne 9a og 9b på næste side fremstiller den fremgangsmåde, der er benyttet i projektgruppens analyse af forskellige adfærdstyper henholdsvis i elevinterviews:

²⁷ På grundlag af elevinterviews vil metodehåndbogen knytte persona-eksempler til de forskellige metoder.

De efterfølgende afsnit introducerer kort de metodiske tilgange, der har haft særlig betydning for metodevalget i de individuelle udviklingsplaner.

Skema 9a: Trinvis fremgangsmåde i personas

TRIN 1:

I den tværgående projektgruppe kategoriserer vi målgruppen af frafaldstruede elever. Hvor mange forskellige personas kan vi beskrive inden for den samlede målgruppe. Vi bruger tematiske spørgsmål til kategoriseringen. Selv om vi kan forestille os mange forskellige personas, afgrænser vi feltet og ender måske med maksimalt 8-10 forskellige personas inden for den overordnede målgruppe.

TRIN 2:

Vi tegner i projektgruppen en første profil af hver persona. Vi har især fokus på dét, der motiverer den enkelte persona til at fuldføre uddannelsen – og de livsomstændigheder, der giver behov for støtte via en udviklingsplan. Vi beskriver også de metoder, der er særligt velegnede til fastholdelsesarbejdet over for den enkelte persona.

TRIN 3:

Vi gennemgår vore personas igen og vurderer kritisk, hvor vi har ”huller” i vores profiler: Hvad mangler vi at vide om de ”levende” unge bag vores personas?

TRIN 4:

Vi verificerer vores profiler og dækker vores videnshuller gennem interviews med elever fra alle tre partnerskoler på basis af en semistruktureret og tematisk spørgeguide. Vi benytter spørgeguiden ud fra en narrativ og associativ tilgang, der åbner for overraskelser og vinkler, vi ikke selv har været opmærksomme på.

TRIN 5:

Vi redigerer og færdiggør vore personas og tilføjer eventuelt nye personas, hvis interviewrunden blandt eleverne taler for det.

Skema 9b: Tematisk spørgeguide til opbygning af personas

PERSONLIGE DATA:

- Køn, navn, alder, geografisk tilknytning og bopæl mv

FAMILIEMÆSSIGE OG RELATIONELLE DATA:

- Familiestatus, forældre, søskende, hjemmeboende, vennekreds, særlige relationer mv

UDDANNELSEMÆSSIGE DATA:

- Skolegang, uddannelseserfaring, fagretning, yndlingsfag, begrundelse for uddannelsesvalg mv

DATA OM FRITIDSAKTIVITETER OG INTERESSER:

- Tilknytning og tidsforbrug ift sports- og frivilligorganisationer, særlige hobbies, fællesskaber mv

DATA OM LIDENSKABER, DRØMME OG ”MOTIVATIONSKERNER”

DATA OM SÆRLIGE UDFORDRINGER OG BEHOV I UDDANNELSESFORLØBET

DATA OM AKTIVITETER OG METODER I FAST UDVIKLINGSPLANEN

5.8 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 1): DET ANERKENDEDE RELATIONSARBEJDE

”Vores italesættelse af eleverne har enorm betydning. Det har betydning, hvem der møder dem hvordan. Det gælder også de elever, der klarer sig godt mod alle odds. I FAST projektet har de elever også fået et klap på skulderen ved at synliggøre deres historie. Det er grundlæggende det relationelle koncept...”
(Evalueringsworkshop med projektgruppen, november 2019).

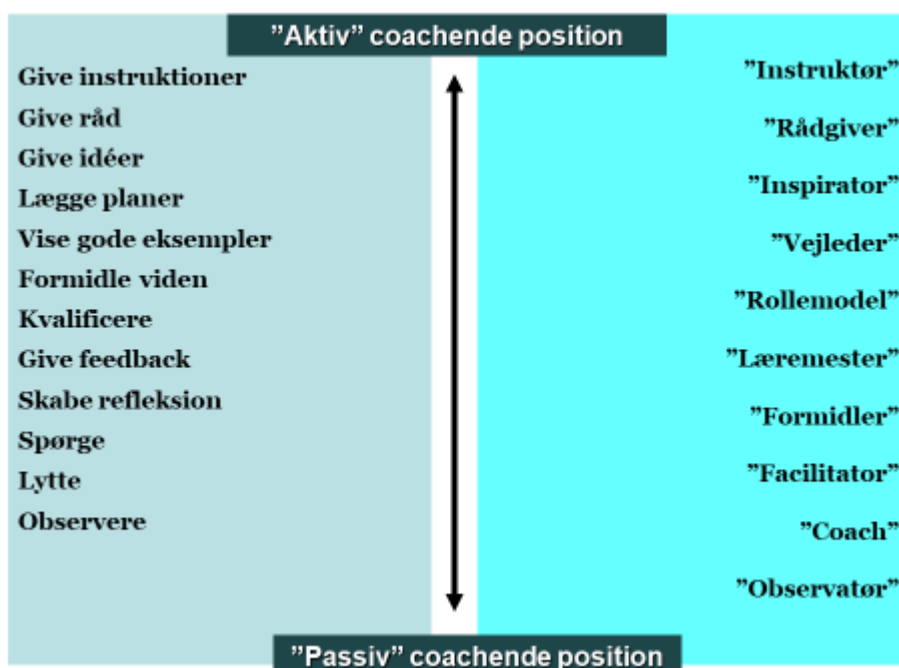
I citatet har projektgruppen i en fælles refleksion over FAST projektets metoder beskrevet, hvad gruppen opfatter som kernepunkter i det gode relationsarbejde. I centrum står den italesættelse, der ifølge erfaringerne er en afgørende faktor for relationsdannelse mellem elever og vejledere og elever og undervisere. Italesættelse er nemlig ikke kun et spørgsmål om den verbale kontakt til den enkelte elev. Italesættelse omfatter også omtale over for tredieperson og kropssproglige kommentarer. Hvis den direkte og indirekte kommunikation afslører, at man som vejleder eller underviser reelt ikke har respekt for eleven, føler sig frastødt af eleven eller på anden måde tager afstand fra eleven – vil det i udgangspunktet være umuligt at opbygge en positiv relation. **Gensidig anerkendelse** er derfor også et nøgleord for den relation, vejledere og undervisere skal etablere til eleverne generelt og specifikt i forbindelse med tilrettelæggelsen og opfølgningen på individuelle udviklingsplaner.

Relationsarbejde handler i den pædagogiske og vejledningsfaglige kontekst grundlæggende om at etablere en relation til eleven, der gør det muligt at yde en professionel støtte i overensstemmelse med elevens faktiske behov. Disse behov er ikke nødvendigvis åbenlyse, og uden evnen og kompetencen til at **praktisere** ægte anerkendelse, respekt og nysgerrighed lykkedes det generelt ikke at trænge ind til de faktiske problemstillinger og støttebehov. Det indebærer samtidig, at empati og autenticitet er integrerede i den professionelle vejleder- og underviser profil.

Derfor er begrebet om **negative forforståelser** også en vigtig dimension i det gode relationsarbejde. Negative forforståelser er et udtryk for de forestillinger, forhåndsforventninger, antagelser og narrativer, vi møder et andet menneske med. Hvis vejlederen på forhånd har et ganske bestemt, fastlåst og negativt ladet billede af elevens baggrund, holdninger og kompetencer, kan det blive vanskeligt for eleven at **vise sig selv** for vejlederen. Det vil formodentlig være lettere for eleven at tilpasse sig vejlederens forhåndsbillede og agere herefter. Men en ægte relation, hvor man **ser** hinanden, kommer der næppe ud af det møde.

Sammenfattende handler anerkendende relationsarbejde om at være opmærksom på og respektere, at eleverne er til stede på deres egne personlige betingelser. Det anerkendende relationsarbejde bygger derved også på den værdsættende samtaleform, der sætter fokus på ressourcer, værdier og drømme²⁸. Men det handler tillige om at finde sin egen positionering inden for den brede vifte af tilgange, der kan være til den vejledende, coachende og mentorbaserede funktion, jf. figur 10 nedenfor.

Figur 10: Positioner i den coachende relationsdannelse



Kilde: Thomsen, Margit Helle (2012): "Mentorskab til målrettet intervention".

Heri ligger også kompetencen til at kunne skelne mellem ligeværdighed og ligestillethed i relationen til eleven:

Ligeværdighed betyder, at vejleder og elev på et menneskeligt plan har samme værdi og krav på samme respekt, anerkendelse og værdighed. Den gode relation bygger derfor på ligeværdighed.

Ligestillethed vil derimod betyde, at vejleder og elev har samme position i relationen, og det er ikke tilfældet. Vejlederen varetager en professionel og faglig

²⁸ Jf Cooperrider, David L. (2008): "Håndbog i anerkendende udforskning".

funktion i relationen, mens eleven er den vejledningsøgende, der har brug en professionel støtte²⁹.

BEHOV FOR TYDELIG PROGRESSION BÅDE I BEVIDSTHED OG HANDLINGER

En af de generelle erfaringer coachende relationsarbejde er, at samarbejdet mellem vejlederen og eleven skal afspejle en progression. Relationen er ikke i længden nok i sig selv. Eleven skal erfare, at samspillet med vejlederen ud fra et anerkendende perspektiv understøtter elevens fokus på målene i udviklingsplanen og opmuntrer eleven til at erkende sine egne fremskridt³⁰. Samtidig har projektgruppen lagt vægt på den erfaring, at resultater og progression ikke altid kan opgøres fra møde til møde med eleven. Sommetider kan processen stå i stampe, og relationen skal være stærk nok til at bære en eventuel frustration over manglende synlige fremskridt. Den anerkendende tilgang vil blandt andet indebære, at vejlederen kan inspirere elevens erkendelse af, at progression ikke alene manifesterer sig gennem udadrettede handlinger. Progression er også en bevidsthedsmæssig proces, hvor eleven gradvist styrker sin egen kognitive og affektive forståelse for sit egen situation og sine handlemuligheder.

5.9 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 2): NARRATIV COACHING

Narrativer betyder fortællinger, og begrebet repræsenterer de fortællinger, som vi hver især fortæller om os selv og vores liv. Når elever indgår i et forløb med en udviklingsplan på baggrund af en frafaldstruende adfærd, vil de i mange tilfælde sætte fokus på de negative oplevelser og problemer, der har bragt dem til overvejelsen om at ophøre på uddannelsen. Det gælder generelt, uanset hvilken frafaldstruet adfærdstype, den enkelte elev matcher.

FAST projektets coachende vejledning bliver eleverne som hovedregel bedt om at fortælle deres historie og de tildragelser, der ligger til grund for overvejelserne om at opgive uddannelsesforløbet. Det kan eksempelvis foregå ud fra det spørgeforløb og de hjælpespørgsmål, der er fremstillet i skema 10:

²⁹ Jf Thomsen, Margit Helle (2012): "Mentorskab til målrettet intervention".

³⁰ Jf Drake, David B. (2018): "Narrative coaching. The definitive guide to bringing new stories to life". Nielsen, Kit Sanne mfl (2010): "Narrativ coaching – en ny fortælling". Thomsen, Margit Helle (2012): "Mentorskab til målrettet intervention".

Skema 10: Narrativ coaching modellen:

At reflektere over en udfordrende samtale eller situation:	
1.	Hvad observerede du (beskrivelse af det oplevede hændelsesforløb)
2.	Hvad sagde du til dig selv på det tidspunkt (historien)
3.	Hvad fortæller det dig om din selvopfattelse (identitet)
4.	Hvad gjorde du (adfærd)
5.	Hvad skete der til slut (outcome/effekt)
At spole historien tilbage og fortælle den igen for at opnå en anden effekt	
1.	Hvilken effekt ville du gerne opnå (outcome/effekt)
2.	Hvad kunne du have gjort anderledes (adfærd)
3.	Hvad skulle du ændre i din selvopfattelse (identitet)
4.	Hvad kunne du sige til dig selv, næste gang du står i en tilsvarende situation (historien)
5.	Hvad ville du observere, hvis disse ændringer var sket (erfaring)

Kilde: Egen oversættelse efter David B. Drake (2018): "Narrative coaching".

Ikke sjældent vil eleverne være tilbøjelige til at identificere sig med de problemer, som de oplever. De kan også udpege andre personer eller tildragelser som problemårsager, men i sidste ende sker der en **identifikation** med problemet i og med, at eleverne har været på vej til at vælge frafald som problemløsningsmodel, hvorved de både på et psykologisk og handlemæssigt plan forankrer problemet og dets umiddelbare løsning i sig selv.

BEHOVET FOR AT EKSTERNALISERE DE FRAFALDSTRUENDE PROBLEMER

Den narrative coaching – og også den narrative terapi – handler grundlæggende om at understrege, at mennesker aldrig kan identificeres ved deres problemer. Problemet er en størrelse i sig selv, og derfor gælder det om at **eksternalisere** de problemer, som eleverne har identificeret sig med i deres fortællinger og i deres planer om at løse problemerne gennem frafald.

Eksternaliseringsprocessen i den narrative metodik er – kort fortalt - en vej til at få eleverne til at fortælle deres historie på en måde, hvor de **adskiller** sig fra problemerne ved at gøre problemerne til **objekter** frem for at opfatte problemerne som en del af deres egen subjektivitet. Dermed ændrer de samtidig historiens præmisser og deres egne løsningsmuligheder. Inden for det narrative fagsprog taler man om at forandre den **dominerende** eller **tynde** fortælling, som fastholder eleverne i en bestemt selvopfattelse, der lukker elevernes udsyn for deres egne ressourcer og handleperspektiver.

AT FORTÆLLE SIG SELV MED NYE ORD

En del af processen består i at ændre selve sprogbrugen i historien. Elevernes valg af ord og sætninger kan være et vigtigt fokuspunkt, når de skal "spole" deres historier tilbage og finde et startpunkt, hvor de ikke automatisk omtaler sig selv om det problem, der står i vejen for deres uddannelsesforløb. Med den narrative

øvelse sker der for mange elever en form for nyorientering, der i mange tilfælde også har åbnet nye livsperspektiver, som kan have en rækkevidde ud over selve uddannelsen.

”Det handler også om at skabe tillid til os som repræsentanter for systemet – som dem, der kan støtte effektivt. De skal opleve samtaler med os som: ’det kunne da godt betale sig, jamen så vil jeg gerne fortsætte’. Så tør de også bede andre om hjælp, for eksempel en bankrådgiver, som de ellers aldrig ville turde henvende sig til. Det er denne positive transfer, der også bliver kernen i den nye selvfortælling. De ændrer ’saying, relating, doing’. Det er faktisk en positiv disruption. Samtidig forandrer deres forandring vores traditionelle narrativer om dem...” (Projektgruppen, evalueringsworkshop, november 2019).

FORTÆL DIN FORTÆLLING – EN DIALOGBASERET ØVELSE

Nogle vejledere i den tværgående projektgruppe har i forbindelse med afprøvningen af det tidligere nævnte radardiagram været i tvivl, om det er hensigtsmæssigt at spørge direkte til elevernes motivation på det tidspunkt, hvor eleverne står på tærsklen til at indlede deres uddannelsesforløb. Argumentet er, at selve italesættelsen af elevernes motivation kan virke som en indirekte antydning af, at eleverne ikke nødvendigvis har den rette motivation og interesse for at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse. Det kan virke som en indirekte **negativ forventning** om, at nogle elever vil falde fra undervejs. Det kan i værste fald have en **demotiverende virkning** ud fra den generelle tese, at høje forventninger skærper engagementet, mens omvendt lave forventninger dæmper engagementet.

I stedet har nogle vejledere ved opstarten af nye elevhold ønsket at understrege de positive forventninger til elevernes uddannelsesmotivation – og samtidig tale åbent og anerkendende om, at der kan være mange udfordringer i et uddannelsesforløb, og at FAST projektet netop er etableret for at yde en behovsrettet og mangesidet støtte til elever, der undervejs måtte overveje at holde op.

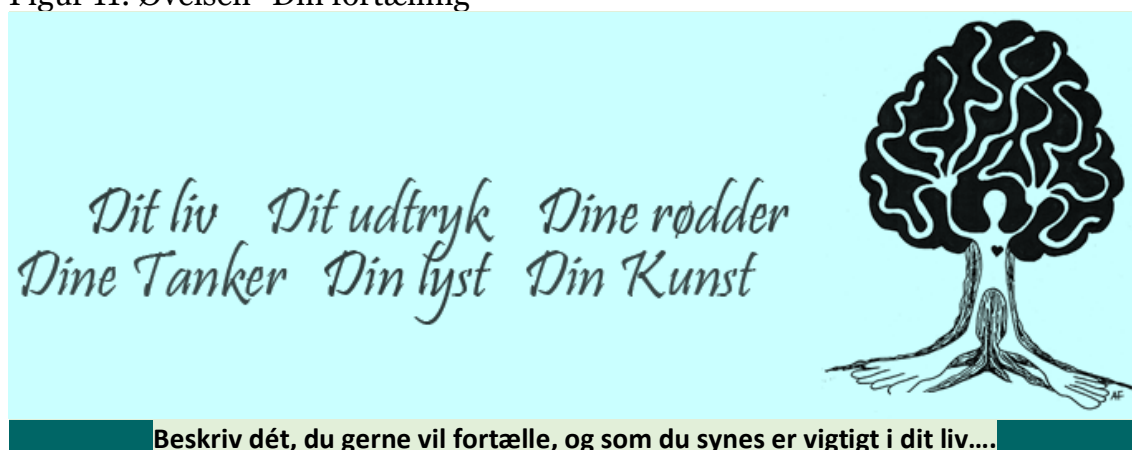
Den indledende orientering er blevet sammenkædet med en narrativ øvelse, som udvider radardiagrammet med en mere intersubjektiv og dialogbaseret proces, jf. figur 11 på næste side. Hensigten er, at eleverne får lejlighed til at sætte flere ord på dét, der engagerer dem, men også dét, der eventuelt bekymrer dem omkring påbegyndelsen af en uddannelse. Den narrative proces, hvor eleverne også udveksler historier og synspunkter – går således forud for en scoringsproces som i radardiagrammet. Erfaringen er, at den narrative og dialogiske indledning i en vis forstand ”tager brodden” af radardiagrammets mere ordknappe form.

Begge modeller har været anvendt, og konklusionen i den tværgående projektgruppe har været, at det på den ene side er vigtigt, at nogle metoder og øvelser bliver afprøvet på tværs af partnerskolerne, så der er mulighed for at validere metoderne igennem en fælles pædagogisk-didaktisk drøftelse. Men på den anden side er det ud fra princippet om lokal metodefrihed også i orden at have lokale præferencer for metoder og øvelser.

Derfor er der i den tværgående projektgruppe en stående erfaringsudveksling omkring anerkendende dialogformer, spørgeteknikker og italesættelsesmetoder, der kan understøtte og fremme elevernes gensidige tillid, tryghed og åbenhed omkring svære udfordringer i det kollektive læringsrum såvel som i elev-appen og de individuelle samtaler³¹.

Sammenfattende udgør den kollektive italesættelse, elev-appen og de øvrige metoder til tidlig identifikation udgør en samlet indsats til at indkredse frafaldstruende adfærd og yde en hurtig og rettidig opfølgning.

Figur 11: Øvelsen ”Din fortælling”



5.10 DEN METODISKE TILGANG I FAST KONCEPTET 3): DET KOGNITIVE LØSNINGSFOKUS

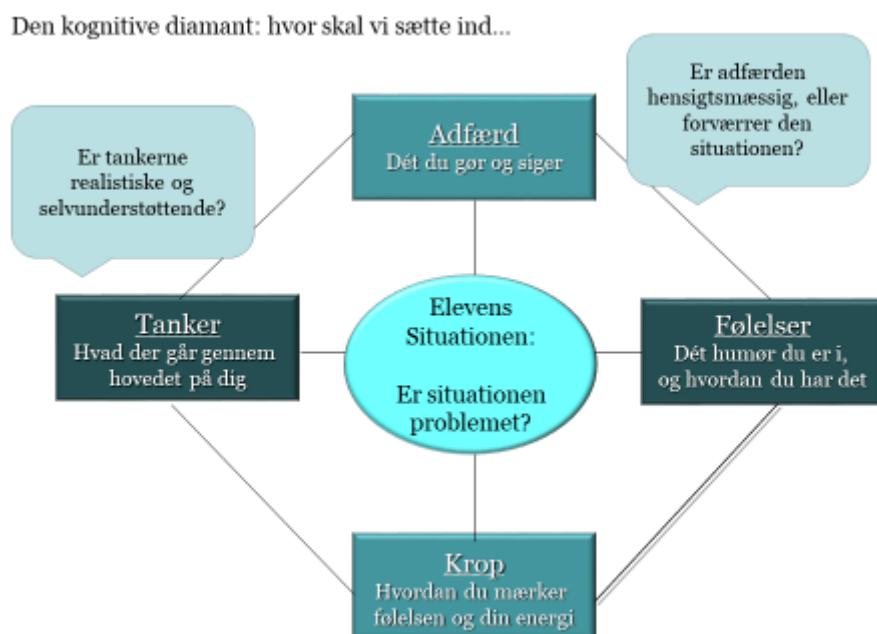
Der går en tæt linie mellem den narrative tilgang og den kognitive tilgang, der ligeledes har spillet en central rolle i partnerskabets metodebrug. Kognitiv

³¹ Det samlede kompleks omkring spørgeteknikker og brugen af såvel narrative, anerkendende og kognitive som andre metodiske tilgange vil blive uddybet og eksemplificeret yderligere i den interne evalueringsrapport og i metodehåndbogen.

metodik har således været en af de røde tråde i partnerskolernes vejledning og tilrettelæggelse af udviklingsplaner sammen med frafaldstruede elever.

Den grundlæggende forståelsesramme inden for den kognitive tilgang er, at mennesker kan arbejde med at regulere deres adfærd og blive bedre til at håndtere udfordringer i hverdagen. Den kognitive metode bygger således på målet om at gøre mennesker bedre i stand til at håndtere hverdagens konkrete problemstillinger og udfordringer. Inden for de kognitive traditioner sker denne regulering generelt gennem en kombination af analytiske værktøjer og adfærdstræning. Den kognitive model, som er vist i figur 12 ³², illustrerer, hvordan tanker, følelser og kropsreaktioner indgår i en samspil i vores adfærd. Hvis vi vil ændre et bestemt adfærdsmønster, for eksempel som hos nogle elever en trang til at optræde negativt udadreagerende og provokerende over for både undervisere og andre elever, så er det ifølge den kognitive tilgang nødvendigt at analysere – og tænke over – hvad der udløser den negative adfærd i situationen og konteksten.

Figur 12: Den kognitive diamant³³



³² I projekt FAST er der primært anvendt den udgave af den kognitive model, der er kendt under navnet den kognitive diamant, som hentyder til, at analysen af tanker, følelser, kropsreaktioner og adfærd udgør mange forskellige facetter af den samlede adfærd.

³³ Kilde: Bohni, Marie Klindt (2019): "Grundkursus i kognitiv metode". Generator Pædagogik og Psykologi.

Den kognitive diamant kan hjælpe nogle elever til at denne tanke- og analyseproces, som samtidig involverer deres følelsesmæssige og kropslige reaktioner.

Med udgangspunkt i den kognitive diamant reflekterer eleven i samråd med vejlederen eller underviseren over sin situation og sine udfordringer ud fra flere vinkler og facetter, der både berører elevens adfærd, følelser, kropsoplevelse og tanker. Diamanten forener således intellektuelle og emotionelle oplevelser som led i en helhedsorienteret og handlingsorienteret analyse af den aktuelle situation, der har ført til overvejelser om at forlade uddannelsen. Formålet er, at eleven skal blive bedre til at håndtere udfordringer i hverdagen, og det sker gennem en kombination af analytiske værktøjer og adfærdsmæssig træning.

Målet er, at eleven opnår en analytisk forståelse for, hvordan tanker, følelser, kropsreaktioner og adfærd hænger sammen, uanset hvilke udfordringer det drejer sig om. Modellen kan herved hjælpe eleven til at erfare, hvordan eksempelvis negative og angstfyldte tanker ikke alene kan påvirke kontakten til omgivelserne – men også kan skabe et stærkt og nedbrydende stressberedskab.

AT ARBEJDE MED GRUNDLÆGGENDE OVERBEVISNINGER

Ved hjælp af den kognitive metode kan vejledere og undervisere også sætte fokus på elevernes grundlæggende overbevisninger, for eksempel en overbevisning om, at man aldrig bliver i stand til at klare de faglige krav i uddannelsen – eller en overbevisning om, at de andre elever bevidst udelukker én fra det sociale samvær. Inden for de forskellige kognitive traditioner arbejder man med at afdække, hvordan negative overbevisninger kan "besætte" hele tankevirksomheden. I arbejdet med udviklingsplaner er det samtidig vigtigt, at vejledere og undervisere anerkender, at de grundlæggende overbevisninger ikke er rent tankespind. De har som regel på den ene eller anden måde deres udspring i en erfaring, som meget let kan hidrøre fra en helt anden kontekst og måske en helt anden epoke elevens liv.

Skema 11: Øvelse om fordele og ulemper ved forandringer		
Praksis: model	Fordele	Ulemper
1) At forsætte som hidtil		
2) At foretage en ændring		
Praksis: eksempel	Fordel	Ulemper
Ryger 1-2 joints om dagen	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg har nemmere ved at falde i søvn • De fleste af mine venner ryger hash, så det er noget vi har sammen • Jeg har nemmere ved at slippe hæmninger, når jeg har røget en joint 	<ul style="list-style-type: none"> • Min kæreste slog op fordi hun ikke kunne acceptere, jeg røg så meget • Den seneste tid har jeg mistet interessen for ting, jeg ellers plejer at gå op i, bl.a. piger og knallerter • Jeg mister nemt koncentrationen, og min hukommelse er som en si
Stoppe med at ryge hash	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg ville klare mig bedre i skolen og dermed øge muligheden for at få opfyldt min drøm om at blive mekaniker • Jeg ville ikke konstant have alle voksne omkring mig på nakken, fordi jeg ryger • Jeg ville nok øge mulighederne hos damerne 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg frygter, jeg får søvnproblemer • Andre vil måske synes, jeg er kedelig, hvis jeg stopper med at ryge hash • Mine venner gider ikke være sammen med mig mere

Kilde: Bohni, Marie Klindt (2019): "Grundkursus i kognitiv metode". Generator Pædagogik og Psykologi.

I kortlægningen af konkrete situationer, der har fremkaldt en overbevisning, er der klare lighedspunkter mellem den narrative og kognitive fremgangsmåde. I begge tilfælde handler det om at afdække situationen så nøje som muligt og støtte eleven i at analysere de værdier, der ligger til grund for overbevisningen. Herefter vil det alt efter elevens specifikke udfordringer handle om at præsentere metoder og øvelser, der kan hjælpe eleven til at ændre nogle uhensigtsmæssige adfærdsmønstre.

Et eksempel er øvelsen om fordele og ulemper, der er gengivet oven for i skema 11. Vredespyramiden i figur 13 på næste side er et andet eksempel på en øvelse, der tjener til at træne beherskelse og kontrol over vredesudbrud. Med denne øvelse opfordres stærkt negative elever til at overveje, hvor vrede de egentlig er, og hvorfor de er så vrede. Generelt får denne kognitive refleksion eleverne inden for den stærkt negative adfærdstype til at besinde sig og vurdere, hvad der er grundene til, at de har vrede i sig, og hvorvidt deres vrede overhovedet relaterer sig til deres uddannelsesforløb mv. Herudover får de redskaber til at analysere og håndtere vredesudbrud.

Figur 13: Kend vredens advarselssignaler



Kilde: Bohni, Marie Klindt (2019): "Grundkursus i kognitiv metode". Generator Pædagogik og Psykologi.

5.11 DEN METODISKE TILGANG I FASTKONCEPTET 4) RESSOURCESYNET

Som nævnt har den tværgående projektgruppe videreudviklet den oprindelige forbedringsplan til en udviklingsplan ud fra et ønske om at gøre skabelonen til de individuelle planer mere dynamisk og intuitiv. Et af forslagene var, at udviklingsplanen i højere grad skulle tydeliggøre, hvor eleverne har deres styrker og udfordringer, og endvidere hvordan eleverne systematisk kan nyttiggøre deres styrker og ressourcer til at overvinde udfordringer, der kan medvirke til frafald.

BUEDIAGRAMMET – AT VENDE UDFORDRINGER TIL STYRKER

Denne overvejelse har resulteret i udviklingen af et det såkaldte **buediagram**, som i lighed med et andet identifikationsværktøj – radardiagrammet – helt eller delvist er blevet realitetstestet på den enkelte partnerskole i det forløbne efterår.

På værktøjssiden spiller buediagrammet en vigtig rolle som en nyskabende metode til at afklare frafaldstruede elevers udfordringer og sætte udfordringerne i relief af elevernes faktiske ressourcer. Buediagrammet er samtidig et redskab til at "omdirigere" udfordringer til ressourcer og styrker.

VIRKSOMME MEKANISMER I BUEDIAGRAMMET

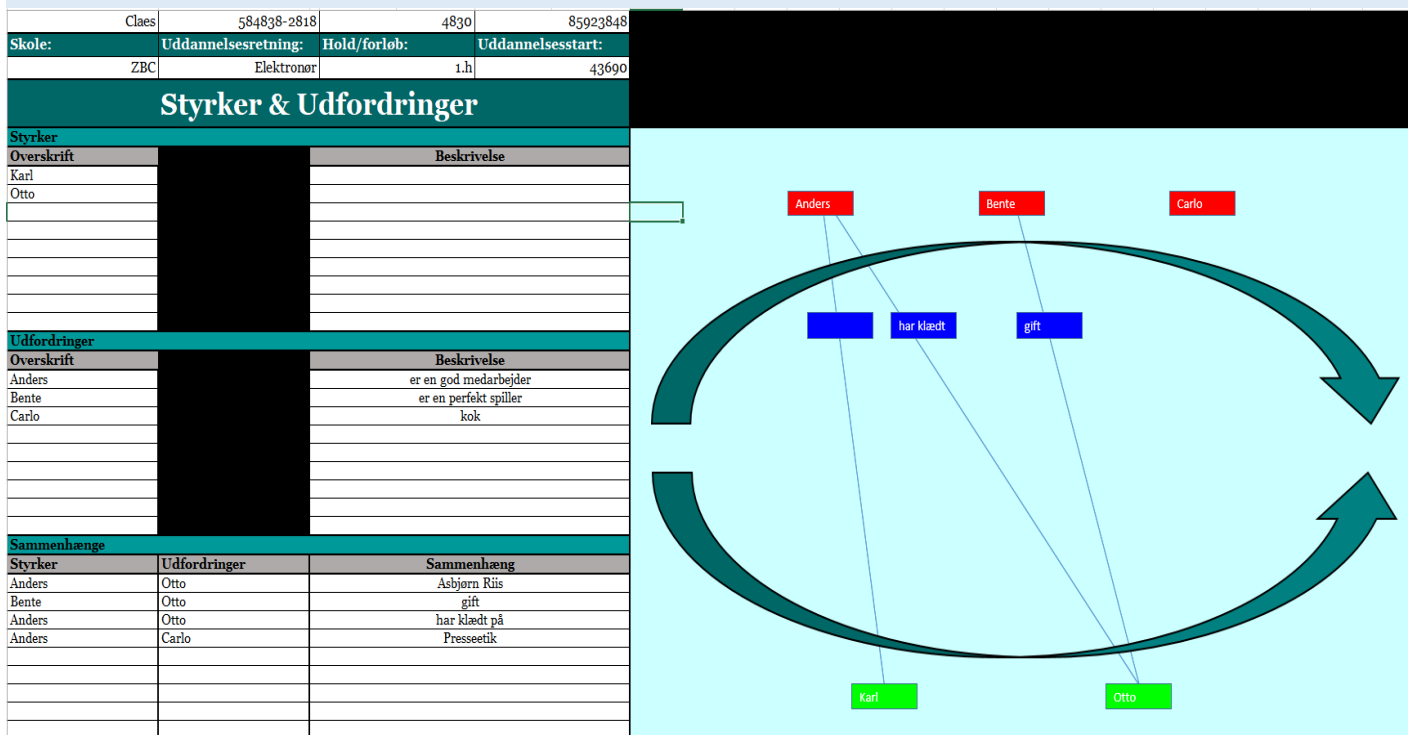
Figurerne 14-16 neden for illustrerer buediagrammet, som på forsøgsbasis er blevet anvendt til en indledende afklaring af de individuelle udfordringer og støttebehov blandt elever, som på et tidligt tidspunkt i deres uddannelsesforløb udviser bekymringstegn i deres app besvarelser.

Kort beskrevet bygger buediagrammet på en drøftelse mellem vejleder og elev af elevens styrker, ressourcer og udfordringer. Vejlederen og eleven indsætter i samråd nøgleord i diagrammets venstre side, som henholdsvis beskriver elevens styrker (øvre bue) og udfordringer (nedre bue). Via en bagvedliggende beregning overføres styrker og udfordringer til de to buer. I første omgang undersøger elev og vejleder sammen, hvilke af de nuværende styrker eleven kan anvende over for de aktuelle udfordringer. Samtidig aftaler elev og vejleder, hvilke interventioner og udviklingstiltag der yderligere kan forstærke elevens egne styrker med henblik på at løse udfordringerne. Disse interventioner formuleres kort og indsættes i området mellem de to buer med pile, der illustrerer samspillet mellem styrker og udfordringer. Eleven og vejlederen aftaler også målet og niveauet for den udviklingsplan og løsning, der vælges til den enkelte udfordring.

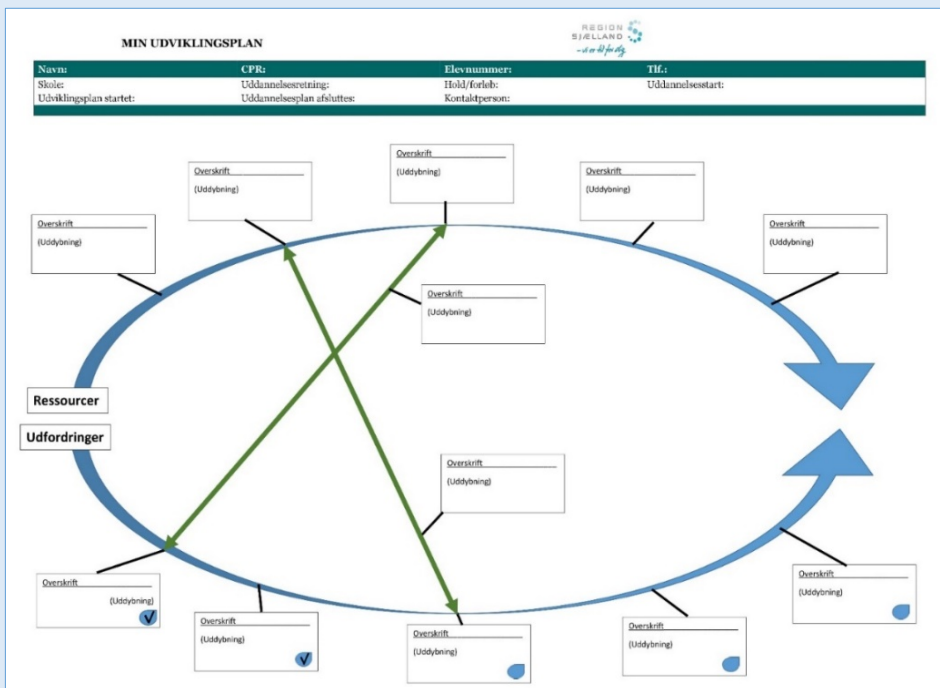
Enhver løsning på en udfordring kan derefter defineres som en styrke og overføres fra den nederste bue til den øverste bue. Den nye styrke indgår nu som en ressource, der kan benyttes til løsningen af andre eller nye udfordringer. På skolens aktivitetsplan registreres fremdriften i forhold til det eller de mål, som eleven og vejlederen har aftalt for den konkrete udfordring, jf figurerne 14-16. Selv om den samme afklaringsøvelse kan beskrives i en almindelig tekstform, har de første forsøg bekræftet, at flere elever sætter pris på den figurlige form, som taler til en mere visuel læringsstil.

Konklusionen er, at buediagrammet kan have en vigtig pædagogisk-didaktisk funktion for elever, der har lettere ved at bygge bro mellem **refleksion og billede end mellem refleksion og tekst.**

Figur 14: Buediagrammets beregningsside



Figur 15: Buediagrammets præsentation



Figur 16: Elevens aktivitetsplan med aftalte mål og en fremdriftsindikator for neden

Grunddata							
Navn:	CPR:	Elevnummer:	Tlf.:				
Claes	584838-2818	4830	85923848				
Skole:	Uddannelsesretning:	Hold/forløb:	Uddannelsesstart:				
ZBC	Elektronør	1.h	43690				
Aktivitetsplan							
Overordnet udviklingsmål:	Fået mere plads til at holde hest						
Samtaler:							
Delmål:							
Aftalte aktiviteter							
Opfølgning og refleksion:							
Skalaer (1-10) definer selv indhold							
?	5						
?	7						
?	4						
?	8						

5.12 KONKLUSIONER OG LÆRINGS-PUNKTER FRA INTERVENTIONSSTRATEGIEN

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at partnerskabet med en ny adfærdstypologi for frafaldstruende adfærdstyper har skabt et fornyende redskab til at forstå og differentiere frafaldsrisici. Hvor hidtidig forskning og praksisbidrag generelt har fokuseret på risikofaktorerens årsager og omstændigheder – for eksempel manglende faglig støtte i hjemmene – koncentrerer den nye adfærdstypologi sig om frafaldstruende adfærd blandt eleverne, for eksempel et adfærdsmønster med tendens til social isolation. Erfaringen er, at adfærdstypologien danner et mere præcist og behovsorienteret

udgangspunkt for de individuelle udviklingsplaner.

Med adfærdstypologien har den tværgående projektgruppe således sat sammenhængen mellem frafaldstruede elevers adfærd og valget af metoder i udviklingsplanerne på begreb.

- Evalueringen viser, at FAST konceptet baserer sig på en kombination af nyudviklede og velkendte metodiske tilgange som for eksempel narrativ coaching, kognitive skemaer, vitalisering mv. Men konklusionen er samtidig, at både nye og gamle metoder i FAST konceptet indgår i en ny systematik, fordi metodevalget i de individuelle udviklingsplaner sker på grundlag af den adfærdstypologi over frafaldstruede adfærd, som partnerskabet har udviklet til at styrke differentieringen og behovsorienteringen i de individuelle planer.
- Evalueringen konkluderer, at det er lykkedes partnerskabet at fastholde det oprindelige princip om at bygge værktøjer og metoder i FAST konceptet på et helhedsorienteret syn på elevernes faglighed. Indfaldsvinklen var, at faglighed i praksis rækker langt ud over de fag-faglige færdigheder og rummer både sociale, personlige, motivationelle og helbredsmæssige forudsætninger, udfordringer og mestringskompetencer. Derved var elevernes totale livssituation gjort til et anliggende for fastholdelsesindsatsen i FAST projektet.
- Evalueringen bekræfter, at det er lykkedes at skabe et fastholdelseskoncept, der baserer sig på både individuelle indsatser i form af udviklingsplaner og kollektive indsatser, hvor sårbare spørgsmål om trivsel, mistrivsel, manglende socialt tilhørsforhold, faglig usikkerhed mv kan bringes på bane i det fælles læringsrum som et i en undervisningsbaseret vejledning.
- Konklusionen er samtidig, at hvor den individuelle del af fastholdelseskonceptet bygger på en bred vifte af metodiske tilgange – har den kollektive del været mere sparsomt repræsenteret, når der sammenlignes mellem volumen i de individuelle udviklingsplaner og volumen i de undervisningsbaserede aktiviteter. Men konklusionen er samtidig, at projektet har bidraget med værdifulde forsøg med en vekselvirkning mellem det individuelle og kollektive perspektiv i fastholdelsesindsatsen.

LÆRINGSPUNKTER

- Partnerskolerne har i den kollektive indsats opereret med 2 forskellige grundmodeller: en lærerrettet indsats og en klasserettete indsats.

Med den **lærerrettede** model besluttede en partnerskole tidligt i udviklingsfasen at forankre FAST projektets interventioner i et underviserteam. Målet var at gøre FAST projektets udviklingsarbejde til en fælles opkvalificerings- og metodeudviklingsindsats, hvor nye værktøjer og metoder fra projektet løbende blev testet og tilpasset i selve undervisningen og elevernes fælles læringsrum. Grundidéen var, at en effektiv fastholdelsesindsats måtte bygge på en fælles bevidsthed og praksis blandt undervisere og vejledere om risikofaktorer og tegn på mistrivsel mv. Hertil kom målet om at bruge FAST projektet som et springbræt til at gøre undervisningen engagerende og tilgængelig for alle elever. Endelig var det målet at sikre en styrket opmærksomhed på frafaldstegn i selv undervisningen.

Den lærerrettede model har været et tilløb til at skabe **synergi** mellem fastholdelsesindsatsen over for frafaldstruede elever og den sideløbende opkvalificering af underviserteams.

Med den **klasserettede** model har partnerskolerne hver især praktiseret forskellige kombinationer af undervisningsbaseret vejledning og individuelle screeninger og samtaler. I det fælles læringsrum har eleverne over en periode arbejdet med risikoorienterede temaer som trivsel og mobning. Eleverne har gradvist i fællesskab italesat, hvordan kritiske forhold i læringsrummet kan være medvirkende til, at nogle elever holder op. Sideløbende har den individuelle screening og samtaleform synliggjort mistrivsel blandt nogle elever. De individuelle eksempler har i anonymiseret form givet input til den fælles undervisning.

Med de kombinerede modeller er der således eksperimenteret med indsatser, der sigter på at styrke en **kollektivisering** af de udfordringer, der kan få elever til at opgive deres uddannelse. Kollektivisering indebærer ikke nødvendigvis et fælles indblik i den enkelte elevs særlige situation. Kollektivisering består derimod i opbygningen af en **fælles bevidsthed og empati** over for de mangfoldige faglige, sociale og personlige forhold, der kan true et uddannelsesforløb.

- Vekselvirkningen mellem kollektive og individuelle tiltag har blandt andet vist sig at have en positiv virkning i elevgrupper, der erfaringsmæssigt ikke er særligt verbale og heller ikke vant til at udtrykke følelser og italesætte personlige emner. Den kombinerede form har imidlertid givet eleverne mod og motivation til at bidrage i udfordrende dialoger, der samtidig har styrket elevernes fælles fokus på dårlig trivsel og andre risikofaktorer. Samlet kan det konkluderes, at flere positive aktiviteter har bekræftet vigtigheden af at give plads for den fælles refleksion over trivsel, optimisme,

frygt, høje eller lave forventninger, selvtillid og uddannelsens langsigtede betydning i elevernes fælles læringsrum. Herved skabes der samtidig en fælles referenceramme omkring såvel den faglige som den sociale og personlige trivsel på holdet.

- Inden for rammerne af den nuværende lovgivning har der i de seneste år været fokus på spørgsmålet om elevernes ansvar for egen læring - og dermed indirekte eget ansvar for fastholdelse. Det har indimellem ført til generelle synspunkter i erhvervsskolesystemet om, at skolen skal koncentrere sig om den fag-faglige undervisning i læringsrummet, mens den **trivselsfaglige** dimension umiddelbart er undervisningen og læringen uvedkommende og hører til i et særskilt vejledningsrum.

I forhold til denne diskurs har partnerskolerne samstemmende peget på værdien af at gøre trivselsproblematikken til et **åbent, legitimt og fælles samtaleemne** på elevholdene. Trivsel og mistrivsel har naturligvis altid været et legitimt tema på erhvervsskolerne såvel som inden for alle skole- og uddannelsessystemer. Men FAST projektets holdbaserede italesættelse af manglende trivsel og frafaldsrisiko i det fælles læringsrum er et nyt tiltag, som får så meget desto større vægt, fordi der har været knyttet et konkret løfte om en behovsorienteret fastholdelsesindsats til området.

- Projektgruppen har med udviklingen af den nye adfærdstypologi for frafaldstruende adfærd flyttet fokus *fra* den traditionelle kategorisering af risikoskabende årsager og livsomstændigheder *til* elevadfærd og adfærdstyper, der vækker bekymring om frafaldsrisiko. Den nye typologi bygger direkte på partnerskolernes observationer og erfaringer fra de mange elever, der har været en del af FAST projektet. Adfærdstypologien har sin styrke deri:
 - At den bygger på konkrete elevers risikoadfærd og adfærdsmønstre frem for på generelle kategorier for risikofaktorer
 - At den giver grundlag for at knytte relevante fastholdelsesmetoder og løsningsmuligheder direkte til en konkret risikoadfærd

I et fremadrettet perspektiv vil adfærdstypologien skærpe opmærksomheden blandt undervisere og vejledere på bekymrende adfærd. Det kan forkorte vejen fra elevindberetninger og iagttagelser til et tilbud om en afklaringsamtale og et videre støtteforløb med en udviklingsplan.

6. EVALUERING AF EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN

6.1 INDLEDNING

”Inden for efteruddannelsesstrategien udvikler og implementerer vi et tværgående efteruddannelsesprogram, der først og fremmest har fokus på undervisere og vejledere i det erhvervsfaglige system. Efteruddannelsesprogrammet vil imidlertid også være henvendt til fagprofessionelle, som på forskellig vis har ungekontakt og forebyggende opgaver i kommunalt eller regionalt regi. Det kan være SSP-medarbejdere, UU-vejledere, jobkonsulenter såvel som fagprofessionelle fra det ungdomspsykiatriske system, psykologer samt ikke mindst lærere fra de forberedende skolesystemer i grundskole, produktionsskoler, VUC mv...” (Uddrag af den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017).

Den oprindelige mission for efteruddannelsesstrategien var at udvikle et tværgående efteruddannelsesprogram, som både skulle rette sig indadtil i partnerskabet og udadtil over for andre fagprofessionelle med ungekontakt. Samlet skulle efteruddannelsesstrategien tjene til at opbygge et fælles viden- og metodegrundlag på 3 læringsniveauer, nemlig:

- Et tværgående læringsniveau i partnerskabet
- Et internt læringsniveau på partnerskolerne
- Et eksternt læringsniveau for andre fagprofessionelle med ungekontakt

På det **tværgående** læringsniveau har målet været at sikre en fælles pædagogisk-metodisk erfaringsudveksling og kvalificering til brug for udviklingen og implementeringen af det fælles fastholdelseskoncept.

På det **interne** læringsniveau har målet været at udbrede projektets metoder og værktøjer blandt undervisere og vejledere, der ikke har taget del i de tværgående udviklingsaktiviteter.

På det **eksterne** læringsniveau har målet været at formidle FAST konceptet til en bredere kreds af uddannelsesaktører og myndigheder med forskellige berøringsflader til unges uddannelse.

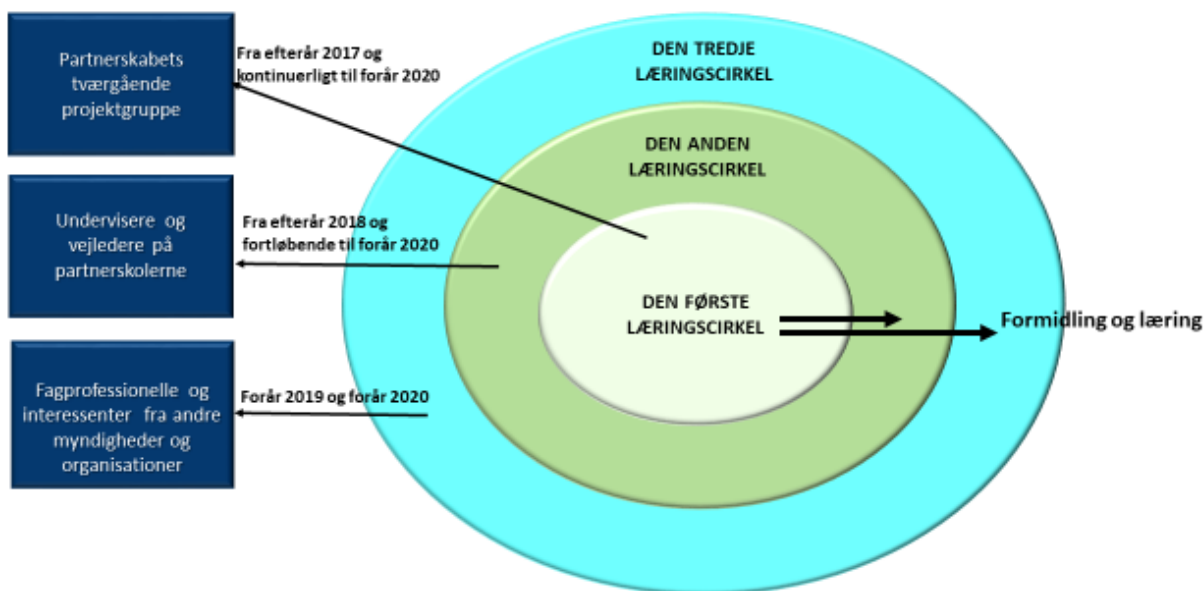
På denne måde kan efteruddannelsesstrategiens mål og mission også sammenfattes i begrebet om **fælles læring** på tværs af de faglige, institutionelle

og sektorielle grænser.

I praksis er den oprindelige efteruddannelsesstrategi blevet revideret undervejs i projektføreløbet. Det er dels sket i lyset af de faktiske læringsbehov i partnerskabet – men dels også som en konsekvens af manglende ressourcer til at prioritere en videndeling og et samarbejde i det kommunale system. Tilpasningen har især resulteret i en opprioritering af det tværgående læringsniveau, hvor partnerskabet har lagt hovedkræfterne i at konsolidere et fælles læringsrum og en fælles metodisk platform for udviklingen af FAST konceptet. Det er dog vigtigt at understrege, at denne prioritering også har haft en afsmittende virkning på de 2 øvrige niveauer. I løbet af projektperioden er der således også iværksat skoleinterne læringsforløb og udadrettede læringsaktiviteter med sigte på at formidle FAST projektets indhold, resultater og effekter.

figur 17: De 3 læringsniveauer i FAST efteruddannelsesstrategien

Figur: De 3 læringsniveauer i FAST efteruddannelsesstrategien



EFTERUDDANNELSE I 3 LÆRINGSCIRKLER

På denne baggrund har efteruddannelsesstrategien udfoldet og bredt sig i en cirkelbevægelse fra partnerskabets inderste kerne i den tværgående projektgruppe og derfra til de skoleinterne læringsmiljøer og videre til en bredere gruppe af interessenter. Med denne bevægelse har partnerskabet etableret en lærings- og formidlingsproces, som først er modnet i den tværgående projektgruppe og dernæst formidlet internt på partnerskolerne og eksternt til andre aktører.

Denne cirkelbevægelse er illustreret i figur 17 neden for. De efterfølgende afsnit gør nærmere rede for aktiviteterne inden for hver læringscirkel.

6.2 FØRSTE LÆRINGSCIRKEL: UDVIKLING OG LÆRING GENNEM SAMARBEJDE

Som vist i figur 17 omhandler den første efteruddannelsescirkel de fælles udviklings- og læringsaktiviteter i partnerskabets tværgående projektgruppe. Allerede i projektets tidlige udviklingsfase i foråret 2018 stod det klart, at udviklingen af projektets særlige fastholdelseskoncept først og fremmest måtte bygge på et tæt internt samarbejde i den tværgående projektgruppe. Denne fælles opgave affødte i sig selv et stort behov for at prioritere et kontinuerligt læringsforum for gruppen. Det gav startskuddet til de månedlige læringsworkshops, som har været den faste mødestruktur for den tværgående projektgruppe igennem det samlede projektforsløb.

På denne baggrund har partnerskabet igennem hele projektperioden givet højeste prioritet til den del af efteruddannelsesstrategien, der vedrører den fælles udviklings- og læringsproces via projektgruppens månedlige læringsworkshop.

UDVIKLING AF FAST KONCEPTET SOM FÆLLES LÆRINGSPROCES

Implementeringen af den første udgave af udviklingsplanen (forbedringsplanen) gav i sig selv anledning til en intensiv erfaringsudveksling og tydeliggjorde også behovet for at formidle pædagogiske tilgange, vejledningsfaglige metoder og målgruppeerfaringer på kryds og tværs i gruppen. Denne procesnære form for videndeling havde ikke tidligere været praktiseret skolerne imellem.

Omdrejningspunktet for projektgruppens sammenkomster var især i starten det nye FAST koncept og den fælles tilpasning af udviklingsplanerne på baggrund af de første testninger på skolerne. Sidenhen er metodeanvendelsen inden for udviklingsplanerne kommet mere i centrum. Selv om alle medlemmer af den tværgående projektgruppe har været kendetegnet ved mangeårige pædagogisk-

didaktiske og vejledningsfaglige erfaringer, har FAST konceptets konsekvente brug af udviklingsplaner og tæt opfølgning sat en ny ramme omkring den pædagogiske og vejledningsfaglige praksis. Som nævnt i det foregående har samtaleteknikker og coachende tilgange været velkendte elementer, men FAST konceptet har netop givet mulighed for at anvende metoderne mere dybtgående og også i større omfang.

ELEVAPPEN - FÆLLES FORNYELSE OG FÆLLES UDFORDRING

Dertil kommer den dominerende plads, som elevappen har haft i projektgruppens fælles læringsproces som følge af appens særlige tekniske og funktionelle udfordringer.

I realiteten har testningen og implementeringen af elevappen krævet en helt ny opkvalificering af projektgruppens medlemmer såvel som de undervisere, der skulle involveres i den ugentlige opfølgning på elevernes indberetninger i appen. Denne særlige aktivitet har vist sig at være langt mere tids- og ressourcekrævende end forudset, og elevappen har således lagt beslag på en stor del af projektgruppens fælles læringsrum.

FORNYELSE GENNEM SAMSKABELSE OG KULTURFORANDRING

I forbindelse med den interne evaluering har alle medlemmer i den tværgående projektgruppe tilkendegivet, at de fælles læringsworkshop har været en unik mulighed for at gennemføre en kontinuerlig erfaringsudveksling, videndeling og fælles refleksion over virkemåder og videreudviklingsbehov i de metoder, der er anvendt i projektet. Det har samtidig været en videndeling og et fælles udviklingsarbejde, som også fremadrettet forventes at have en afsmittende virkning i skolernes lokale undervisnings- og vejledningsmiljøer.

I denne forstand har den tværgående projektgruppe vist en retning for de muligheder, der ligger i at samarbejde om udviklingsprojekter i et langsigtet perspektiv, hvor uddannelsesinstitutionerne gensidigt forpligter sig til at dele erfaringer og fornyende praksis i et fælles læringsrum.

Det har gjort det nærliggende at inddrage begrebet om **samskabelse**, hvor viljen til at bidrage ubetinget med viden, erfaring og udviklingsidéer i et forum af ”konkolleger” baner vejen til en fornyelse, som alle kan nyde godt af.

”I projektgruppen har vi haft forskellige indfaldsvinkler til det faglige, og det har vi alle mødt med stor nysgerrighed. Det har skabt noget godt. Det har skabt noget bedre, end hvis én for bordenden dikterede...” (Medlem i den tværgående projektgruppe i evalueringsworkshop, januar 2020).

Gruppemedlemmerne har samtidig gjort gældende, at set i tilbageblik kunne mangfoldigheden af ressourcer og erfaringer udnyttes i endnu højere grad, end det er sket hidtil. Samskabelsen af metoder kunne i perioder være mere intensiv og fokuseret. Men det ændrer ikke ved den fælles konklusion, at det tværgående og kontinuerlige møde har været til stor gensidig berigelse og lagt grunden til en ny tværgående kultur for fælles læring, udvikling og samskabelse.

6.3 ANDEN LÆRINGSCIRKEL: FRA TVÆRGÅENDE SAMARBEJDE TIL ORGANISATORISK LÆRING

Den næste læringscirkel har vedrørt den lokale læring og efteruddannelse på partnerskolerne. I løbet af projektperioden er projektgruppen blevet udvidet med nye medlemmer, og herudover har partnerskolerne hver især arrangeret interne læringsaktiviteter, der dels har omfattet projektgruppens medlemmer og dels har været målrettet undervisere og vejledere, der er blevet tilknyttet FAST projektet i takt med, at projektaktiviteten er blevet udbredt til nye fagretninger og elevhold.

VEKSELVIRKNING MELLEM INDIVIDUELLE OG KOLLEKTIVE LÆRINGSAKTIVITETER

Efter det første halve år i 2018 traf partnerskabet beslutning om at omlægge efteruddannelsesstrategien. I stedet for den oprindelige plan om centralt igangsatte, kollektive kursusforløb blev prioriteringen af efteruddannelse lagt ud til den enkelte partnerskole, som inden for en budgetramme kunne vælge efteruddannelse efter de lokale behov.

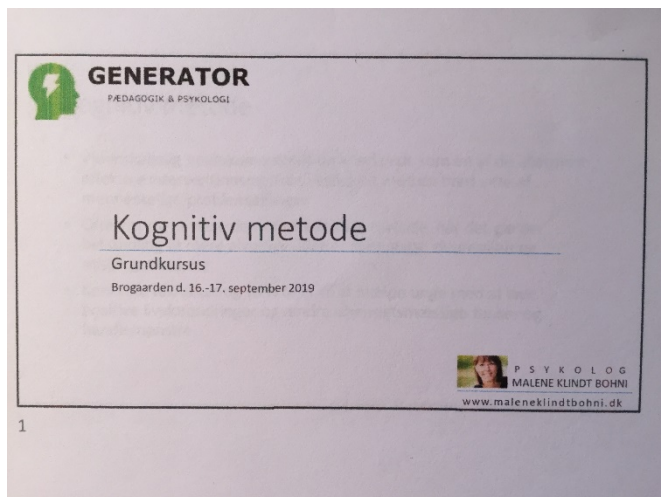
Partnerskolerne har herved haft fuld rådighed til at beslutte form og indhold i de lokale efteruddannelsesaktiviteter, som i alle tilfælde er udsprunget direkte af de erfaringer og behov, der har vist sig gennem projektindsatsen. Med dette udgangspunkt har skolerne dels tilrettelagt interne kursusforløb og dels rekvireret efteruddannelse fra eksterne udbydere og eksperter.

Samlet set har der været tale om en vekselvirkning mellem individuel opkvalificering og kollektive kurser.

METODISK OPKVALIFICERING OG SUPERVISION

I den individuelle del af spektret har der især været efterspørgsel på opkvalificering inden for metodiske tilgange, der anses for at være særligt velegnede til at støtte frafaldstruede elever i tilrettelæggelsen af individuelle udviklingsplaner. Det er blandt medlemmer af den tværgående projektgruppe, der har valgt at rekvirere efteruddannelse inden for de kognitive og narrative felter.

Nogle medlemmer af den tværgående projektgruppe har i det forløbne efterår haft adgang til at benytte supervisionstimer hos en psykolog som led i en coaching omkring konkrete elevsager og den praksisbaserede brug af kognitiv metodik.



Dette forløb har samtidig bygget bro mellem supervision og et bredere introduktionsforløb til kognitiv metodik. Flere medlemmer af den tværgående projektgruppe og de lokale projektteams har deltaget i et eksternt tilrettelagt efteruddannelsesforløb om kognitiv metodik i form af en

tilkøbsydelse, der er afholdt af en ekstern psykolog.

VÆRKTØJER TIL ØGET FOKUS PÅ TRIVSEL OG MISTRIVSEL

Et andet eksempel på rekvirerede efteruddannelsesforløb har været en gruppe SPS-medarbejdere og vejlederes deltagelse i Psykiatrifondens forløb Trivsel Smiley, der tager særligt sigte på metoder til at styrke trivslen på erhvervsuddannelserne og derigennem sikre en højere fuldførelsesgrad. Sigtet er desuden at forbedre undervisernes beredskab til at yde den rigtige støtte til elever, der udviser tegn på mistrivsel. En af metoderne har blandt andet været gennemførelsen af vanskelige samtaler og teknikker til skærpet observation, mekanismer og hjælpeværktøjer i psykisk førstehjælp mv. Deltagerne har udført hjemmeopgaver og haft adgang til supervision på de efterfølgende undervisningsgange.

Hensigten er, at de deltagende medarbejdere efterfølgende skal videreformidle den nye læring til andre kolleger og derved samtidig fungere som **ambassadører** for FAST projektet og det fokus, som FAST konceptets værktøjer har på øget opmærksomhed på trivsel og tegn på mistrivsel blandt eleverne.



TRIVSEL SMILEY

Hvordan undgår vi, at elever dropper ud af deres erhvervsskole, fordi de mistrives? Alt for mange elever på erhvervsskoler mistrives. Det skaber udfordringer i forhold til undervisningen, elevernes læring, deres sociale relationer, og i sidste ende er mistrivsel medvirkende til, at mange elever ikke fuldfører deres erhvervsskoleuddannelse.

Derfor har Psykiatrifonden, med udgangspunkt i tidligere succesfulde initiativer og med hjælp fra erhvervsskolerne, udviklet Trivsel Smiley. Det er et todelt program, der inddrager alle niveauer på skolen – både elever, undervisere, vejledere, mentorer, ledere m.fl. Derudover er der fokus på skolens samarbejde med nøglepersoner i kommunerne.

Kilde: Egen tilvirkning efter Psykiatrifondens hjemmeside og Psykiatrifonden: "hjemmesiden "Trivsel Smiley – vejen til en beredskabsplan".

KOLLEGIAL TRÆNING I FAST KONCEPTETS VÆRKTØJER

I andre tilfælde er efteruddannelsesaktiviteterne afholdt som interne kursusforløb, der eksempelvis har vekslet mellem projektgruppens egen introduktion til FAST konceptet og eksternt rekvirerede specialister i bestemte metodikker. I disse kurser har omdrejningspunktet også været den tætte sammenhæng mellem teoretiske overvejelser og praksiserfaringer fra undervisningen og vejledningen. Skema 10 på den næste side gengiver et program for et af de interne kurser.

Skema 12: FAST Kursusprogram for medarbejdere i ZBC

Invitation

TIL ZBC PROJEKT FAST KOMPETENCEFORLØB I SAMARBEJDE MED



PROJEKT FAST er godt i gang med implementeringsfasen og planlægger som led heri efteruddannelsesforløb til udbredelse af projektets aktiviteter, metoder og værktøjer.

PROJEKT FAST på ZBC har samarbejdet med Ungliv, kognitiv center, om et kompetenceforløb, som du – enten som leder eller medarbejder med nuværende eller fremtidig tilknytning til projekt FAST – har mulighed for at deltage i.

PROJEKT FAST kompetenceforløbet består af 2 sammenhængende kursusdage samt en supervisionsdag.

Kompetenceforløbets indhold er udarbejdet med fokus på støtte til unges fastholdelse og engagement i eget lærings- og uddannelsesforløb på trods af sociale, personlige og diagnostiske vanskeligheder.

Der er lagt vægt på, at undervisningen introducerer og træner konkrete teknikker, som har til formål at facilitere og igangsætte en positiv forandringsproces hos eleverne. Formålet er således også at give metodiske indspark til strukturerede samtaler med eleven. Metoderne er anvendelige, når der opstår problemer. Men metoderne kan også bruges til at højne de mere velfungerende unges indsigt i deres egen livsbaneskabelse.

Kursusdagene afvikles: **onsdag den 11. og torsdag den 12. december 2019, kl 09:00-15:30**

PROGRAM FOR 1. KURSUSDAG:

Kort præsentation og forventningsafstemning.
Gennemgang af det metodiske og teoretiske fundament for kompetenceforløbet.
Kort præsentation af Vitaliseringspsykologien og den Kognitive grundforståelse.
Psykologiske grundbehov og diagnoser del 1.
Demonstration og øvelser i Vitaliserende samtaler.
Samtaleteknik 1: Situations/Problemanalyse.
Øvelser i Situationsanalyser og spørgeteknik.
Opsamling i plenum.
Opstilling af træningsøvelse til 2. kursusdag.

PROGRAM FOR 2. KURSUSDAG:

Opsamling fra 1. kursusdag – refleksion og træningsøvelser.
Psykologiske grundbehov og diagnoser del 2.
Samtaleteknik 2: Sokratiske dialog. Oplæg og demonstrationer.
Øvelser i sokratiske dialog.
Den Motiverende samtale – oplæg og øvelser.
Implementering og diskussion/tilpasning af de præsenterede metoder og tilgange.
Udvikling af konkret træningsplan for de metodiske elementer.
Kort evaluering af de to første kursusdage.

PROGRAM FOR SUPERVISIONSDAG I FEBRUAR 2020:

Siden sidst - Erfaringer fra samtalerne. Gennemgang af konkrete cases.
Supervision og yderligere træning af kompetenceforløbets elementer.
Diskussion af behov for tilpasning jf. konkrete diagnoser – Særlige opmærksomheder.
Anvendelse af metoderne i grupper. Oplæg og demonstration.
Evaluering af kompetenceforløbet og udlevering af kursusbeviser.

Der udstedes kursusbeviser ved mindst 80 pct deltagelse.

Kilde: ZBC v/ Pia Laumann

6.4 TREDJE LÆRINGSCIRKEL: FRA PARTNERSKAB TIL POTENTIELLE SAMARBEJDSAKTØRER

Den tredje læringscirkel har haft fokus på de udrettede læringsinitiativer over for eksterne deltagergrupper. Oprindeligt var der planer om at arrangere egentlige kursusforløb for relevante samarbejdsaktører. Denne gruppe kunne eksempelvis omfatte undervisere og vejledere fra andre erhvervsskoler og andre uddannelsessystemer samt kommunale medarbejdere med ungekontakt inden for forskellige forvaltningsområder. Planen er delvist opfyldt efter den oprindelige idé. Men indsatsen i den tredje læringscirkel har samtidig synliggjort de udfordringer, der knytter sig til rekrutteringen af eksterne aktører til tidskrævende læringsaktiviteter.

RUNDSPØRGE BLANDT RELEVANTE BRUGERE

Da de interne læringsaktiviteter var kørt godt i stilling i første halvår 2018, kunne projektledelsen i andet halvår rette blikket mod de eksterne målgrupper. For at lodde interessen for FAST projektets mål og sikre en behovsrettet tilgang gennemførte projektledelsen en rundspørge blandt kommunale medarbejdere som optakt til videre læringstilbud.

I alt 17 medarbejdere fra 4 kommuner i regionen deltog i rundspørgen og tilkendegav herved, at projektet både vakte genklang på et principielt og fagligt plan. Men den generelle tilbagemelding var samtidig, at idéen om at styrke den tværsektorielle koordinering mellem erhvervsskoler og kommuner omkring en støtteindsats over for sårbare og frafaldstruede elever ikke lod sig virkeliggøre inden for de eksisterende ressourcer og prioriteringer. I forlængelse heraf var motivationen for at medvirke i særligt tilrettelagte kursusforløb med sigte på et udvidet samarbejde heller ikke til stede.

KONFERENCER OG TEMADAGE MED LÆRINGSSIGTE

2019 har til gengæld stået i de store arrangementers tegn. Umiddelbart efter årsskiftet afholdt partnerskabet således en midtvejskonference med fokus på foreløbige læringspunkter fra FAST projektet og endvidere på perspektiverne for et tværgående samarbejde omkring sårbare unges fastholdelse i uddannelse.

Midtvejskonferencen tiltrak aktører på tværs af sektorer. Det samme gjaldt for den udadrettede temadag, der blev afholdt af partnerskabet i maj 2019. Temadagen satte fokus på forskningsviden om forudsætninger og udfordringer for unges trivsel på uddannelserne og gennemførelse af uddannelse. Med inspiration fra forskere med mangeårig erfaring fra ungdoms- og

uddannelsesforskningen drøftede deltagerne mulighederne for at overføre og nyttiggøre forskningsresultater i uddannelsesinstitutionernes praksis.



6.5 KONKLUSIONER OG LÆRINGS-PUNKTER FRA EFTERUDDANNELSESSTRATEGIEN

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at den tværgående projektgruppe har vist en fornyende retning for de muligheder, der ligger i at samarbejde om udviklingsprojekter i et langsigtet perspektiv, hvor uddannelsesinstitutionerne gensidigt forpligter sig til at dele erfaringer og fornyende praksis i et fælles læringsrum.
- Projektgruppens medlemmer har samtidig gjort gældende, at set i tilbageblik kunne mangfoldigheden af ressourcer og erfaringer udnyttes i endnu højere grad, end det er sket hidtil. Den fælles refleksion over metoder kunne i perioder være mere intensiv og fokuseret. Men det ændrer ikke ved den fælles konklusion, at det tværgående og kontinuerlige møde har været til stor gensidig berigelse og lagt grunden til en ny tværgående kultur for fælles læring, udvikling og samskabelse.
- Evalueringen konkluderer, at der har været vanskeligheder ved at iværksætte kursusforløb for andre aktører med ungekontakt. Det gælder med særlig vægt for kontakten til den kommunale sektor. Den oprindelige idé om at gøde jorden for en tværsektoriel koordinering af en fastholdelsesindsats over for sårbare og frafaldstruede unge har således ikke båret frugt inden for projektets tidsramme.
- Evalueringen konkluderer dog samtidig, at der gradvist har vist sig en voksende ekstern interesse, som især i løbet af det seneste projektår har udmøntet sig i flere præsentationer over for en bred vifte af aktører, der

blandt andet tæller regionale og ministerielle myndigheder. På evalueringstidspunktet er der fortsat forventninger om, at disse aktiviteter kan give grobund for videre samarbejdsflader.

- Sammenfattende må det konkluderes, at både efteruddannelses- og formidlingsindsatsen i projekt FAST primært har været knyttet til visionen om at gøre FAST projektet til springbræt for et tværsektorielt samarbejde om fastholdelsen af udsatte og frafaldstruede unge i uddannelse. Denne vision har ikke været et resultatmål *i sig selv*. Men i betragtning af den spirende interesse for FAST konceptet og dets fastholdelseeffekt er der grund til at konkludere, at udvidelsen af det tværsektorielle samarbejde til fortrinsvis kommunale aktører er et væsentligt fremtidsperspektiv, der i betragtelig grad kunne styrke FAST konceptets værdiskabelse. Derfor ligger der en væsentlig opgave i at bringe det tværgående samarbejds- og koordineringsperspektiv i spil, når den afsluttende formidlingskonference og andre formidlingsaktiviteter skal planlægges. Det kan med fordel ske med udgangspunkt i en af de centrale udfordringer, som partnerskolerne står over for i mødet med frafaldstruede elever, der har akut behov for en bredere støtte, end erhvervsskolerne er i stand til at yde, eksempelvis hjælp til boligplacering, syge forældre, børnepasning mv.
- Samlet lyder konklusionen, at i et fremadrettet projektperspektiv vil det have afgørende betydning for et udvidet tværsektorielt samarbejde, at det ikke placeres under en efteruddannelsesstrategi, men netop indgår som en selvstændigt strategisk opgaveløsning, der kan fokusere på de strukturelle, organisatoriske og kompetencemæssige udfordringer, der altid knytter sig til det tværsektorielle – og silonedbrydende – samarbejdsperspektiv.

LÆRINGSPUNKTER

- Konklusionen er videre, at det unikke samarbejde i projektgruppen med rette kan betegnes som en **samskabelsesproces**, der i sig selv udvider efteruddannelsesbegrebet til at være en aktiv proces, hvor læringen løbende omsættes i et skabende fælleskab med konkrete resultater. Samskabelsen er samtidig resultatet af, at projektgruppen har haft vilje og mod til at bidrage ubetinget med viden, erfaring og udviklingsidéer i et forum af ”konkolleger”.
- Det stærke fælleskab i den tværgående projektgruppe har haft en afsmittende virkning på de lokale projektteams, der er blevet etableret på alle 3 partnerskoler som led i en første udbredelse af FAST konceptets metoder og

værktøjer til undervisere og vejledere på de udvalgte fagretninger i projektet. Den lokale forankring i et lidt større medarbejderforum har samtidig synliggjort behovet for at systematisere den viden- og metodeformidling, der er en nødvendig forudsætning for, at FAST konceptet kan fungere efter hensigten i en større medarbejderkreds. Erfaringen fra den interne efteruddannelses- og formidlingsproces har givet grobund for ønsket om, at der fremadrettet udvikles egentlige kompendier eller kompetenceudviklingspakker, der blandt andet skal drage nytte af projektets afsluttende metodehåndbog og især sætte fokus på metoder til relationsarbejde.

- Den manglende mulighed for at bygge bro til især kommunale ungeaktører via et efteruddannelsesstilbud skal sandsynligvis forklares ud fra forskellige forhold. Én årsag kan være, at FAST konceptet ikke var fuldstændigt operativt på det tidspunkt, hvor kommunerne blev tilbudt en introducerende efteruddannelsesaktivitet til formidling af konceptet. Appens ustabilitet i den første periode har ikke gjort det lettere at ”sælge” projektets fornyende sigte. Denne forklaring hænger antagelig sammen med et andet forhold, nemlig kommunernes behov for at prioritere tid og ressourcer på efteruddannelse, der har en direkte relevans for den daglige jobudførelse. Herved har FAST projektets kursustilbud været i stærk konkurrence med andre efteruddannelsesaktiviteter, og FAST konceptet har ikke på lanceringstidspunktet haft en tilstrækkelig nyhedsværdi til at gøre sig gældende over for et væld af opgaverelaterede kursustilbud til kommunale medarbejdere.
- Det har samtidig givet anledning til den læring, at eksternt rettede efteruddannelsesaktiviteter skal have en meget skarp fornyelsesprofil og demonstrere en relevans, der kan overtrumfe relevansen af generelle jobrelaterede tilbud. I et fremadrettet perspektiv vil det kræve en timing, der sikrer, at formidlingen først finder sted, når det nye koncept er fuldstændigt operativt og klart kan placeres som en fornyende problemløsning i deltagernes opgavelandskab. Det gælder også formidlingen af projektets samarbejdspektiv, hvor kommunale medarbejdere eller andre aktører skal være i stand til at identificere sig med nytteværdien i de nye værktøjer, men også med nytteværdien i et konkret samarbejdsoplæg. I denne proces må formidlingstidspunktet matches med konceptets færdiggørelse og funktionalitet, uanset om der derved sker en overskridelse af milepæle i en oprindelig tidsplan.

- Samtidig har projektets efteruddannelseserfaringer bekræftet, at når nyhedsværdien – og nytteværdien – for alvor er trådt tydeligt frem, har det affødt en øget interesse, som har åbnet partnerskabets øjne for en vifte af skaleringsperspektiver for FAST konceptet. Det har i første omgang ført til projektledelsens udarbejdelse af et idékatalog over skaleringsmuligheder, der i sidste ende vil styrke projektets potentiale for en videre værdiskabelse.

7. EVALUERING AF DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN

7.1 INDLEDNING

”Med dokumentationsstrategien gennemfører vi således en løbende evaluering af alle aktiviteter i interventions- og efteruddannelsesstrategierne. Vi vil især fokusere på virkningen og effekten af de aktiviteter, der igangsættes over for frafaldstruede unge erhvervsskoleelever på de 2 pilot/partnerskoler. Men vi vil også vurdere den metode- og samarbejdseffekt, der opstår blandt fagprofessionelle fra forskellige fagområder og sektorer i kølvandet af efteruddannelsesforløbene...” (Uddrag af den oprindelige ansøgning til Støttefonden, 2017).

FAST projektets dokumentationsstrategi har igennem hele projektperioden haft til mål at tilvejebringe en løbende monitorering, analyse og dokumentation af resultater, effekter og virkningsfulde fastholdelsesmetoder. Dokumentationsstrategien har herved hele tiden haft såvel et kommunikativt som et refleksivt sigte.

Med en løbende intern **refleksion** har partnerskabet haft til opgave at holde et kritisk blik på projektprocessen, fremdriften og kvaliteten i de fælles udviklingsaktiviteter.

Med en løbende **monitorering og dokumentation** har opgaven været at formidle resultater og effekter indadtil i partnerskabets egne rækker og udadtil til bevillingsgiver og andre interessenter.

Med disse mål har dokumentationsstrategien udgjort et **tværgående** led i FAST projektets samlede strategikæde, hvor både refleksionen og formidlingen udspringer af aktiviteterne i projektets øvrige delstrategier. Hovedprodukterne i dokumentationsstrategien har været:

- **En formidlingsplan** til udbredelse af de løbende projektresultater ud fra principperne om en ”spydspidsformidling” og en ”spredhaglsformidling”.
- **En metodehåndbog** til afsluttende beskrivelse af begreber, tilgange, metoder og værktøjer i FAST fastholdelseskonceptet.

- **Et forandringsteoretisk evalueringsdesign** for en samlet intern og eksterne evalueringer, som beskrevet i rapportens indledende kapitel.

De følgende afsnit beskriver projektets formidlingsaktiviteter og plan for den afsluttende metodehåndbog. I forlængelse af introduktionen til metodehåndbogen følger et afsnit med enkelte eksempler på de begreber, der har spillet en vigtig rolle for projektets tilgang til frafald og fastholdelse.

7.2 FORMIDLINGSPLAN TIL FORSKELLIGE MÅLGRUPPER

FAST projektets formidlingsplan dækker samlet en indsats inden for den såkaldte spredhags- og spydspidsformidling:

- **Spredhagsformidlingen** er kendetegnet ved den åbne formidling over for en bred og heterogen aktør- og interessentkreds med en **almen interesse** for projektets indsats. Med spredhagsformidlingen er der skabt et alment narrativ om FAST projektets mål, vision, forventede resultater og effekter. Spredhagsformidlingen har været møntet på åbne formidlingskanaler som eksempelvis sociale medier, pressemeddelelser, videospots, nyhedsbrev, artikler i fagblade samt brede præsentationer på konferencer og seminarer mv.
- **Spydspidsformidlingen** betegner den mere selektive og målrettede formidling, der retter sig mod udvalgte og afgrænsede mål- og aftagergrupper med en **specifik interesse** for projektets tema. Det særlige FAST narrativ bliver formidlet, men udvidet med mere dybtgående oplysninger om projektets baggrund, mål, metodiske tilgange, resultater og effekter og virksomme mekanismer mv. Spydspidsformidlingen har været møntet på målgruppeafgrænsede formidlingskanaler som eksempelvis faktaark om specifikke metodiske tilgange og virkemåder, brugerrettede notater, brochurer, præsentationer mv.

Samlet har disse to formidlingsformer henvendt sig til en bred kreds af interessenter og aftagere, som vist i figur 18 nedenfor³⁴.

³⁴ Der er en glidende overgang mellem nogle aktiviteter i efteruddannelsesstrategien og dokumentationsstrategien. Begge strategier tager fra forskellige vinkler sigte på at udbrede viden om FAST projektets mål, metoder og værktøjer og virkninger. Derfor er der i evalueringen trukket en skillelinie mellem aktiviteter, der har et læringsmæssigt sigte – og aktiviteter, der har et rent formidlingssigte. De førstnævnte er præsenteret under efteruddannelsesstrategien, mens de sidstnævnte bliver nævnt under dokumentationsstrategiens afsnit omformidling.

SPREDEHAGLSFORMIDLINGEN

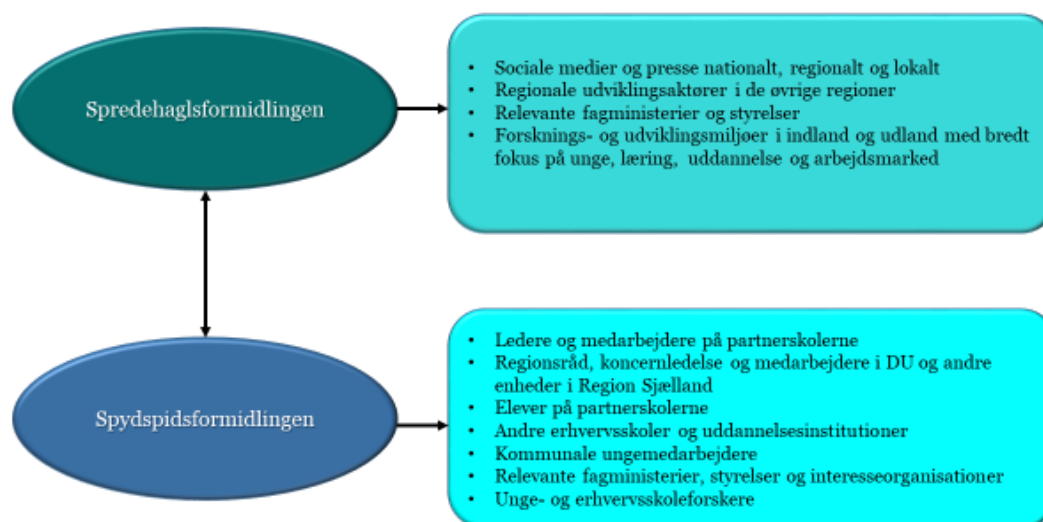
- Bred nyhedsformidling via TV, sociale medier og regionale nyhedskanaler
- Bred nyhedsformidling via projektvideo

SPYDSPIDSFORMIDLINGEN

- Målgrupperettet nyhedsformidling via præsentationer og oplæg, der har været tilpasset efterspørgslen og behovene i den enkelte målgruppe.

De følgende afsnit gennemgår kort de enkelte aktivitetstyper inden for spredhags- og spydspidsformidlingen.

Figur 18: Målgrupper i spredhags- og spydspidsformidlingen i projekt FAST



7.3 NYHEDSFORMIDLING VIA TV, SOCIALE MEDIER OG REGIONALE NYHEDSKANALER

I løbet af 2019 havde projektledelsen held til at åbne TV-mediets øjne for de positive fastholdelsesresultater i projekt FAST. Det resulterede i et længere indslag i TV2, som kan siges at udgøre et af højdepunkterne i den brede nyhedsformidling.

Herudover har der løbende været fokus på at præsentere projekt FAST inden for rammerne af Region Sjællands egne nyheds- og formidlingskanaler, som også indbefatter en aktivitet på de sociale medier. Som projektejer indledte Data og Udviklingsstøtte på et tidligt tidspunkt en systematisk kommunikationsindsats, der har været varetaget af enhedens egne professionelle kommunikationsmedarbejdere samt en tilknyttet ekstern

kommunikationsekspert. Denne formidlingsindsats har omfattet følgende formidlingsformer:

- Projekt FAST blev allerede i foråret 2018 udpeget til et særligt kommunikationsfremstød, hvor enkelte projekter i Data og Udviklingsstøtte blev udvalgt til en flersidet formidling via en brochure og artikelserie samt videos.

- Projekt FAST er desuden blevet introduceret gennem flere nyhedsbreve og artikler via regionens hjemmeside, intranet og medarbejdermagasinet Platform. I den første tid bestod denne formidling i 2 nyhedsbreve, der gav en bred introduktion til projektets centrale mål og bevillingen fra Den A.P. Møllerske Støttefond. Senere i projektforløbet har formidlingen været mere centreret om de konkrete metoder og værktøjer med særlig vægt på nyhedsværdien af FAST elevappen. I alt er der bragt 2 artikler og et

PLATFORMEN



REGION
SJÆLLAND
- vi er til for dig

KONCERNEN
UGE 21 • 2019

Ruten til kørselspenge bliver digital
Side 2

Endnu bedre hjælp til borgeren
Side 3

Hold da helt FAST



Mia Aaby Engelbrecht tager gerne turen rundt i værkstedsmiljøet for at tjekke op, hvis en elev ikke lige fik meldt tilbage via app'en. Ikke for at kontrollere, men for at vise, at skolen bekymrer sig om eleverne.

Region Sjælland-projekt går nye veje for at forhindre frafald på erhvervsuddannelserne.

En donation fra A.P. Møller Fonden spiller med i baggrunden, Region Sjælland står forrest, og aktører er elever samt undervisere på Selandia i Slagelse, EUC Sjælland i Næstved og Roskilde Tekniske Skole.

En nyudviklet app har en stor rolle, og projektet hedder FAST, fordi det handler

Fakta:

A.P.Møller Fonden støtter FAST med 10,3 millioner kroner.

Omkring 500 elever fra de tre erhvervsskoler indgår i projektet.

Evalueringerne har hidtil været positive. Region Sjælland er den region, hvor flest felder fra på erhvervsuddannelserne.

om at fastholde eleverne i deres uddannelsesforløb på erhvervsskolerne. Det hele er orkestreret i Data og udviklingsstøtte, hvor man med held har overført metodikken fra arbejdet med sundhedsfremme til undervisningsområdet.

- Jeg vil give FAST-projektet et stort 12-tal på en individuel karakterskala for initiativet, for det er sindssygt vigtigt for både de unge mennesker og for hele vores samfund, at de får en uddannelse. Generelt lander vi nok mellem syv og ti, fordi der, som i alle store projekter, har været nogle begyndervanskeligheder, siger uddannelses- og erhvervsvejleder Mia Aaby Engelbrecht fra Roskilde Tekniske Skole.

Ugentlig app-rapportering

Mia Aaby Engelbrecht har med de såkaldt "sorte uddannelser" at gøre, som for eksempel smede, mekanikere og elektrikere.

- I FAST-sammenhæng har vi især elektrikere i fokus, fordi der her har været

et historisk frafald på uddannelsen. Med FAST har vi fået flere ressourcer til systematisk vejledning og til at spotte de unge, der måske er på vej til at droppe ud, siger Mia, der også har gode erfaringer med den særlige app.

- En gang om ugen får eleverne nogle ret simple spørgsmål over app'en. Om sig selv, om deres forhold til de andre i klassen og så videre. Ud fra svarene får jeg så en fornemmelse af, hvor det måske er ved at gå galt, og så kan jeg sætte ind her med hjælp og vejledning.

- Der kan være utroligt mange grunde til, at en elev vælger at stoppe her. Vedkommende er måske i virkeligheden ikke endt på den rigtige hylde fra starten, det kan være sociale eller familiemæssige årsager eller noget helt fjerde og femte. For os er det ikke så afgørende, om eleven bliver her. Det, der tæller, er, at vi kan hjælpe dem videre og sikre, at der er nogen til at gribe dem.

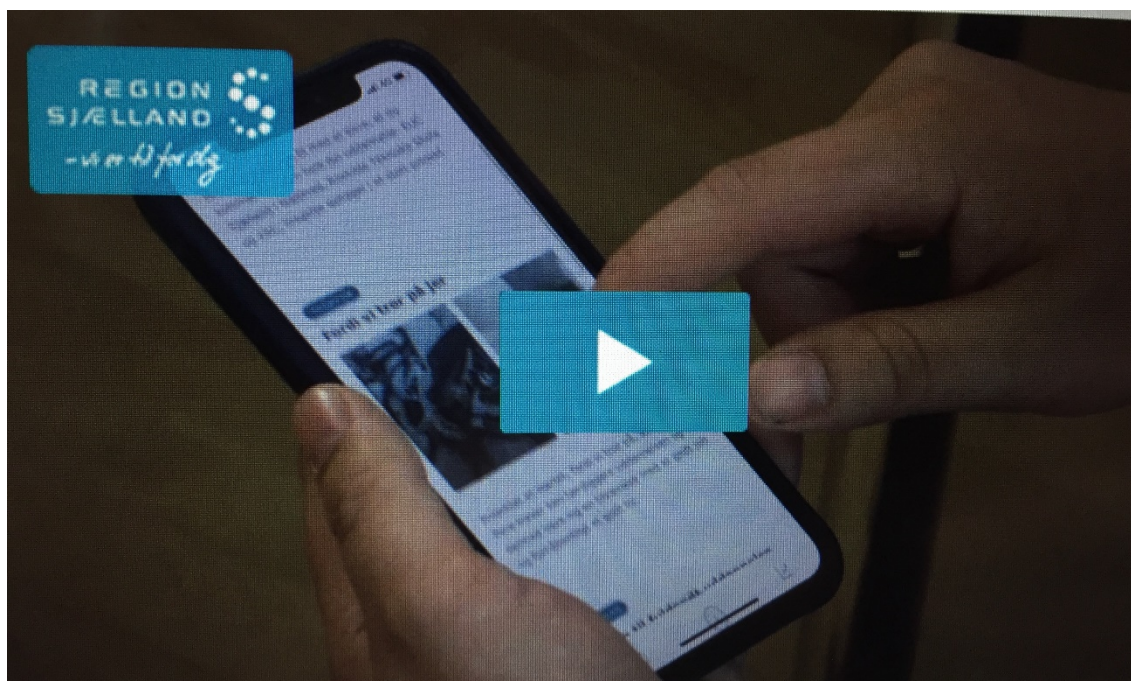
intra.regionsjaelland.dk

nyhedsspot i magasinet Platformen, som hér illustreret med en forside fra magasinet.

7.4 NYHEDSFORMIDLING VIA PROJEKTVIDEO

FAST projektvideoen udgør nok den mest eksponerede, lettilgængelige og engagerende formidlingsform. FAST projektvideoen blev produceret i sommeren 2018 som led i det særlige formidlingsfremstød for udvalgte projekter. I indhold og form veksler videoen mellem faktuelle indslag fra projektleder og vejledere fra to partnerskoler.

Men hertil kommer gentagne sekvenser med to af de elever, der på daværende tidspunkt havde deltaget i den første testning af elevappen og begge var i fuld gang med en udviklingsplan. De to elever får lejlighed til at forklare, hvorfor de ser et vigtigt og innovativt potentiale i elevappen. De får også – med hver deres personlige udtryk - mulighed for at fortælle, hvordan elevappen i samspil med den individuelle udviklingsplan har spillet en afgørende rolle for deres fastholdelse på uddannelsen. Eleverne fletter således den **generelle** betydning af fastholdelse og den **personlige** historie sammen til en præsentation, der forener det nøgterne og det gribende i sit fremstød for FAST projektet.



NÅR UNGE TALER TIL UNGE – OM VIDEOENS PEER EFFEKT

FAST videoen er ved flere lejligheder blevet vist på konferencer, folkemøder mv som et vigtigt blikfang for projektets mål, metoder og nyhedsværdi. Men det er også vigtigt at fremhæve videoens funktion i den målrettede formidling til

nytilkomne elever. Undervisere og vejledere informerer både kollektivt og individuelt om FAST projektets tilbud, og det har erfaringsmæssigt en stor effekt på de unges interesse og mod på en individuel udviklingsplan. Men budskabet fra de to unge i FAST videoen giver nye elever mulighed for at spejle sig i andre elever og ligestillede.

Denne **peer effekt** er ofte blevet formidlet via rollemodelsmetoder og andre former for ambassadørmetoder. FAST videoen bekræfter, at peer effekten kan blive så meget desto stærkere, når unge tør tale til andre unge med stemmer, der både udtrykker sårbarhed, håb og beslutsomhed.

Partnerskolerne har desuden nyttiggjort peer effekten, når videoen er blevet anvendt på informationsmøder om FAST projektet.

7.5 NYHEDSFORMIDLING VIA DIREKTE PRÆSENTATIONER OG OPLÆG

Ud over den mediebaserede formidling har projektleder og direktøren for Data og Udviklingsstøtte været inviteret som oplægsholdere ved forskellige eksterne arrangementer. Denne formidlingsdel er - ikke overraskende – vokset i takt med, at projektets fastholdelsesresultater har vakt genklang uden for partnerskabets egne rækker.

FORMIDLING PÅ REGIONSNIVEAU

FAST projektet vakte på et tidligt tidspunkt interesse på både direktionsniveau og blandt andre enheder i Region Sjælland. Det skal ikke mindst ses i lyset af, at projekt FAST med sine mål, målgrupper og partnere havde udspring i uddannelsesområdet, der var – og er – en af de centrale strategiske brikker i den regionale vækst- og udviklingsstrategi³⁵. Projekt FAST blev derved også fra start indskrevet i regionens driftsaftale som eksempel på en strategisk indsats, jf. figur 19 nedenfor.

³⁵ Jf. Region Sjælland (2019): "Region Sjællands Vækst- og Udviklingsstrategi 2019-2022" samt Region Sjælland (2014, 2015, 2016, 2017, 2018): "Uddannelsesanalyse".

Figur 19: præsentation af FAST projektets placering i det regionale udviklingsbillede



2

Denne status var medvirkende til at styrke opmærksomheden blandt andre regionale aktører, hvilket blandt andet udløste møder med Danske Regioner og formidlingsoplæg i regionale sammenhænge. Som et eksempel kan nævnes projektlederens oplæg for et tværgående regionalt forum, hvor især projektets velfærdsmæssige og samfundsøkonomiske business case var på dagsordenen.

Inden for den seneste projektperiode har der atter været bud fra Danske Regioner, hvor interessen nu samler sig om den faktiske fastholdelseeffekt og det særlige FAST koncept, der danner grundlag for resultaterne.

FORMIDLING PÅ MINISTERIELT NIVEAU

I projektets slutspurt er der endvidere rettet henvendelse fra Undervisningsministeriet, som i sidste del af 2019 inviterede projektleder til at holde oplæg om kernepunkterne i FAST konceptet. Særligt fokus var der i denne sammenhæng på FAST elevappen og perspektiverne for at udbrede appens virkefelt til andre uddannelsessammenhænge.

FORMIDLING TIL FORSKERE I INDLAND OG UDLAND

Endelig er der grund til at nævne den tætte formidling, der i projektets forberedelsesfase og første udviklingsfase fandt sted i forsker- og konsulentmiljøer som led i erfaringsindsamlingen omkring prædiktionsmodeller. Denne formidling omfattede også et studiebesøg på engelske universiteter, som over en årrække har indhøstet positive erfaringer med frafaldsprædiktions blandt studerende.

7.6 FAST METODEHÅNDBOGENS OPBYGNING

”Formålet er endvidere at opbygge en brugervenlig og lettilgængelig metodehåndbog, der detaljeret redegør for indsatsens metodik. Metodehåndbogen vil blive præsenteret og udbredt via lokale møder, konferencer og hjemmesider til brug indadtil i regionen og udadtil i andre regioner, kommuner og aktører landet over...” (Uddrag fra den oprindelige projektansøgning til Støttefonden, 2017):

Metodehåndbogen udgør et centralt led i den samlede formidling af FAST projektet. Metodehåndbogen vil således både være anvendelig i spredede hags- og spydspidsformidlingen.

Ifølge den oprindelige projektbeskrivelse har det fra starten været tanken at udarbejde et slutkatalog over FAST projektets samlede fastholdelseskoncept med en introduktion og brugsvejledning til de anvendte tilgange, metoder og værktøjer.

METODEHÅNDBOGENS STRUKTUR

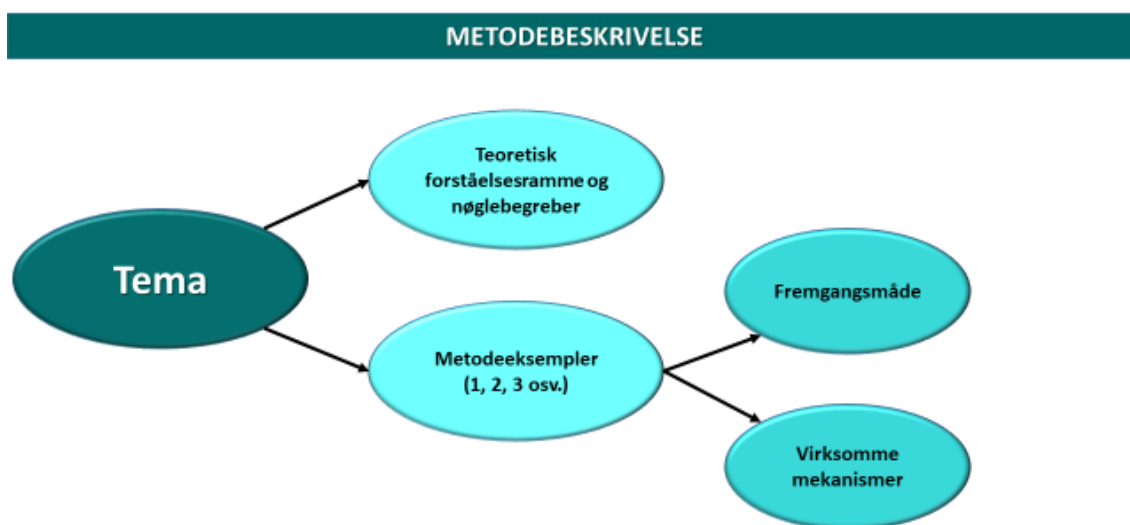
Metodehåndbogen opbygges med de følgende hovedafsnit:

- En kort introduktion til de teorier og begreber, der har udgjort et værdigrundlag for FAST projektets udvikling af metoder og værktøjer. Det gælder især den ressourceorienterede, anerkendende og dialogiske tilgang til fastholdelsen af frafaldstruede elever.
- En beskrivelse af det samlede FAST koncept og herunder samspillet mellem databaserede elevbesvarelser, udviklingsplaner, metodiske overvejelser omkring frafaldstruede adfærdstyper og metodevalg. Beskrivelsen vil til illustration anvende eksempler på projektets personas.
- En gennemgang af udvalgte metoder og værktøjer ud fra metodehåndbogens beskrivelseskabelon.

BESKRIVELESSKABELON MED OVERFØRSELSVÆRDI

Håndbogens metodeeksempler er disponeret efter en standardskabelon, der skridt for skridt gør rede for metodens fremgangsmåde og dernæst beskriver de virksomme og effektgivende mekanismer i metoden. Herved begrænser metodeeksemplerne sig ikke til en beskrivelse på *hvad*-niveauet. Eksemplerne går derimod i dybden med den praktiske udførelse og analyserer med virkningsanalysen *hvorfor*-niveauet og spørgsmålet om, hvorfor metoden har den tilsigtede virkning over for målgruppen. Beskrivelseskabelonen er fremstillet i figur 20.

Figur 20: FAST Metodehåndbogens beskrivelseskabelon



7.7 EKSEMPLER PÅ NØGLEBEGREBER I FAST METODEHÅNDBOGEN

Som led i det oprindelige udviklingsarbejde bag FAST projektet blev en lang række teorier og begreber med forskelligt fokus på unges livsbaner og forandringsprocesser konsulteret. Det er alle nøglebegreber, som direkte eller indirekte har lagt grundsten til projektets værdimæssige tilgang til indsatsen over for frafaldstruede unge.

Helt grundlæggende udgør fastholdelse et nøglebegreb for FAST projektet. Endvidere har der især i de senere år været et ganske stærkt fokus på risiko- og resiliensfaktorer, som ligeledes har været nøglebegreber i den tværgående projektgruppes drøftelser af pædagogiske og vejledningsfaglige tilgange. Et andet eksempel er begrebet om negativ social arv og dens betydning for unges uddannelsesfrafald. Andre eksempler er begreberne om tilværelseskompetencer og social kapital, som også taler direkte ind i unges forudsætninger og ressourcer til at vælge deres livsbane og fuldføre en uddannelse. Som nævnt i det foregående har projektgruppen desuden beskæftiget sig løbende med læringsværdien i forskellige pædagogisk-metodiske tilgange og herunder især kognitive og narrative teorikomplekser.

Det følgende opsummerer kort nogle af de overvejelser bag nøglebegreberne, der har gjort dem velegnede som teoretisk og metodisk forståelsesramme for

FAST projektets fastholdelsesaktiviteter.

FASTHOLDELSE SOM FORSKNINGSMÆSSIGT NØGLEBEGREB

Der har i de seneste år været en skærpet samfundsmæssig opmærksomhed omkring fastholdelsesproblematikken og metoder til at styrke unges påbegyndelse og færdiggørelse af en ungdomsuddannelse. En nylig undersøgelse har vist, at en vigtig motivationsfaktor består i at give de unge adgang til en flersidet indsats, der sammenkæder de unges faglige og personlige opkvalificering³⁶. Med referencer til international forskning bliver det påpeget, at fastholdelsesindsatsen virker bedst, når ungdomsuddannelsen omkranses af et bredere støtteprogram. En af undersøgelsens hovedkonklusioner er, at unge, der kommer sent i gang med en ungdomsuddannelse eller har et eller flere frafald bag sig, kan profitere af helhedsorienterede og håndholdte støtteprogrammer i et læringsmiljø, som også har blik for udfordringer i de unges samlede hverdagsliv og læringsproces. Undersøgelsen fremhæver blandt andet individuelle indsatsformer, eksempelvis mentoring. Som et andet støttepunkt henviser undersøgelsen til uddannelsernes lokale og regionale kontakt til det erhvervsliv, der i sidste ende skal nyttiggøre de unges kvalifikationer og sikre de unge beskæftigelse efter endt uddannelse.

Andre støttepunkter er en lav elev/lærer ratio kombineret med små hold og fleksible arbejdsformer, der giver plads til undervisningsdifferentiering, ressourcesyn samt trygge sociale relationer mellem elever og lærere såvel som eleverne imellem. Det tværinstitutionelle og partnerskabsbaserede samspil mellem uddannelsessteder, mentorer, UU, jobcentre, virksomheder og familier udgør endvidere et vigtigt fastholdelsesparameter i henhold til undersøgelsens resultater.

Der refereres desuden til konklusionen fra internationale studier, at frafaldsforebyggende og understøttende indsatser kun bliver effektive, såfremt indsatserne har en solid institutionel og organisatorisk forankring, hvor både ledelse og medarbejdere bakker synligt op og sørger for, at de fornødne professionelle ressourcer og kompetencer er til stede i institutionen. Et vigtigt resultat fra de internationale studier er endvidere, at jo mere uddannelsesstederne kan fremme de unges resiliens i de første uddannelsesår, desto bedre er mulighederne for at forebygge frafald. Der er blandt andet blevet peget på resiliensfaktorer som styrkelse af de unges kognitive kompetencer, deres selvtillid og evne til konflikthåndtering. Det relationelle perspektiv nævnes også som en vigtig resiliensfaktor, hvor den positive relationsdannelse til både fagprofessionelle og andre unge kan danne et effektivt værn mod frafald.

En anden dansk analyse af et antal brobygningsforløb på erhvervsskoler har

³⁶ Jvf Slottved, Mette m.fl. (2017): "Bedre veje til ungdomsuddannelse". SFI, KORA og Danmarks Evalueringsinstitut.

herudover konkluderet, at brobygningen og den kontinuerlige opfølgning fra én uddannelsesinstitution til den næste har haft en signifikant positiv effekt på de unges fastholdelse og deres tro på, at de er i stand til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Brobygningsredskaberne har blandt andet omfattet mentoring og praktik³⁷.

I forlængelse heraf har Dansk Industri gjort gældende, at de unge i højere grad skal ud af klasselokalerne og opleve arbejdsmarkedet på tæt hold allerede i grundskolen³⁸. Selv om fokus især er rettet mod de folkeskoleelever, der er på vej til at vælge en ungdomsuddannelse, kan pointerne sagtens overføres til de unge, der allerede er påbegyndt en erhvervsuddannelse. En hovedpointe er nemlig, at de unge generelt mangler viden om arbejdsmarkedet og de konkrete muligheder for fremtidig beskæftigelse. Det indebærer også, at de unge står på usikker grund, når de skal vælge en relevant uddannelsesretning, der matcher deres ønsker, motivation og evner. Det taler igen for et helhedsorienteret støtteberedskab i erhvervsskolerne, hvor de unge ikke alene kan benytte den generelle erhvervsvejledning, men også har adgang til at deltage i en mere praksisbaseret undervisning, der inddrager erhvervslivet aktivt i de unges læring.

Som et yderligere bidrag til debatten om ungdomsuddannelserne har Uddannelsesforbundet fremhævet behovet for skræddersyede forløb for unge, der har vanskeligt ved at profitere af de ordinære uddannelser³⁹. Ifølge Uddannelsesforbundet må bæredygtige løsninger og fastholdelsesstrategier tage udgangspunkt i den enkelte unges behov og udfordringer. Det kræver tilbud, som kan tage højde for de unges individuelle og ofte forskelligartede behov og forudsætninger for at deltage i og færdiggøre et uddannelsesforløb. Det kræver i mange tilfælde et fuldt beredskab, der kan følge og understøtte den enkelte unge på tværs af skoler og uddannelsessteder igennem et effektivt tværinstitutionelt samarbejde. Det kan også ifølge Uddannelsesforbundet stille krav til nye målformuleringer, der ikke udelukkende fokuserer på de unges fag-faglige resultater.

³⁷ Görlich, A., Katznelson, N., Hansen, N.M., Rosholm, M. & Svarer, M. (2015): "Hvad virker? Ledige unges vej til ud- dannelse og arbejde - Evaluering af brobygning til uddannelse". CEFU, Center for Ungdomsforskning.

³⁸ Jf. Rønhof, Charlotte (2017): "DI: Folkeskoleelever skal ud af klasselokalerne og opleve jobmarkedet". Indlæg i te- maet: Vejen til ungdomsuddannelse". Altinget.

³⁹ Jf. Pontoppidan, Hanne (2017): "Sådan styrkes flere unge til at tage en uddannelse". Indlæg i temaet: Vejen til ungdomsuddannelse, Altinget – samt Møller, Erik Bjørn (2017): "KL vil luge ud i tilbud til udsatte unge". Altinget.

Sammenfattende tyder de nyeste erfaringer og resultater klart et retning af behovet for at etablere særligt tilrettelagte forebyggelses- og fastholdelsesforløb for unge erhvervsskoleelever, der tilhører risikogruppen for frafald. Denne viden er nyttiggøres målrettet i FAST projektet.

MODSPILLET MELLEM RISIKO OG RESILIENS

Begreberne om risikofaktorer og resiliensfaktorer har været en aktiv del af både forskning og praksis inden for den generelle forebyggelsesindsats i en årrække. En af grundidéerne er, at tilstedeværelsen – og støtten til – en robust modstandskraft kan modvirke selv meget stærke risikofaktorer blandt udsatte børn og unge fra miljøer præget af negativ social arv som for eksempel en opvækst i familier med misbrug mv⁴⁰.

Som nævnt i det foregående har spørgsmålet om risiko- og resiliensfaktorer helt fra start været en del af den fælles begrebs- og referenceramme i FAST projektet. I takt med at flere og flere elever har modtaget tilbud om en udviklingsplan, er det også blevet synligt, hvordan nogle elever har haft behov for støtteværktøjer til at modvirke følgevirkningerne af en misbrugsarv eller andre former for negativ social arv.

I forlængelse heraf har partnerskabet også haft blik for de såkaldte intelligens- og trækteorier, der fokuserer på børn og unges evne til at udøve selvkontrol, vedholdenhed og pligtopfyldenhed som vigtige forudsætninger for at fuldføre planer for uddannelse og andre former for kvalificering⁴¹.

NEGATIV SOCIAL ARV SOM MULIG NØGLE TIL FRAFALD

Valget af fastholdelsesmetoder har i FAST projektet været tæt knyttet til partnerskabets forståelse af, hvorfor nogle elever er særligt frafaldstruede. I starten af projektperioden blev der blandt andet peget på skolernes erfaring for, at negativ social arv kan være en af mange forklaringer på et frafald blandt elever, der ellers skønnes at have faglige forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse.

Begrebet om negativ social arv har sine rødder inden for børnepsykiatrien⁴² og er blandt andet blevet defineret som den overdragelse af viden, normer, holdninger, værdier, adfærd og personlighedstræk, der bevidst eller ubevidst – tilsigtet eller utilsigtet – finder sted fra forældre til børn. Negativ social arv betyder i denne optik, at forældres få eller manglende ressourcer kan resultere i, at børnenes

⁴⁰ Jf blandt andet Rambøll (2016): "Puljen til fremme af samarbejder mellem kommuner og frivillige organisationer: viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer for børn og unge i udsatte familier".

⁴¹ Jf. blandt andet FemFaktor-modellen for personlighedstestning, udviklet af Costa, Paul T. Junior and McCrae, Robert, 2003

⁴² Jonsson, Gustav (1969): "De tre ord: Den Sociale Arv".

udvikling og senere voksenliv på samme måde bliver præget af få eller manglende ressourcer⁴³ - eller i hvert fald af et **narrativ og en selvforståelse om at være ressourcesvag og uden særlige evner.**

Undersøgelser fra de seneste år har påvist, at der stadig er en sammenhæng mellem manglende uddannelse blandt unge og deres forældre. En analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har fornylig opgjort, at hver sjette af de unge i alderen 15-29 år hverken er i uddannelse eller arbejde. Godt 75 pct af disse unge har ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse, og gruppen ser ud til at være voksende⁴⁴. Flere forskere og eksperter har på denne baggrund gjort gældende, at der i støtten til frafaldstruede unge med negativ social arv især er behov for en helhedsorienteret forståelse og helhedsorienterede løsninger, der vurderer de unges udfordringer ud fra både strukturelle, institutionelle, sociale og personlige faktorer. Et helhedsorienteret tiltag kan for eksempel være et styrket tværgående samarbejde mellem UU-centre, folkeskoler, ungdomsuddannelser og virksomheder mfl⁴⁵.

Denne tilgang har spillet en rolle for det metodiske udviklingsarbejde i projekt FAST.

ANERKENDELSE I UDDANNELSE OG ALLE LIVSARENAER

Nogle af støtteværktøjerne har handlet om at udvise anerkendelse over for de følgeproblemer fra eksempelvis en misbrugsarv, som elever kan slås med. Det gælder i høj grad også en støtte til at lære elever at anerkende sig selv, sit eget værd og retten til at opfatte sig selv som ligeværdig med andre mennesker.

Anerkendelsesbegrebet og traditionerne fra den anerkendende pædagogik⁴⁶ har på denne baggrund også været en vigtig inspirationskilde til den tværgående projektgruppes fælles opkvalificering. Det gælder især samspillet mellem anerkendelsestænkningen og henholdsvis kognitive og narrative metoder, som projektgruppen har knyttet til den helhedsorienterede vejledning⁴⁷.

TILVÆRELSESKOMPETENCER OG KAPITALBEGREBET

Tilværelsespsykologien har ligeledes været relevant for det pædagogiske og

⁴³ Jf. blandt andet: Sivertsen, Morten B (2007): "Hvilke indsatser skal prioriteres fremadrettet for at bekæmpe negativ social arv?" Socialforskningsinstituttets arbejdsrapport 1:2007

⁴⁴ Jf. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2016): "186.000 unge er hverken i job eller uddannelse".

⁴⁵ Jf. Oxford Research (2016): "Evaluering af fremtidens valg og vejledning".

⁴⁶ Jf. blandt andet Cooperrider, David L. mfl (2008): "Håndbog i anerkendende forskning. Ideer til forandringsledelse".

⁴⁷ Jf. Center for Ungdomsforskning (2010): "Når det er svært at være ung – unges trivsel og mistrivsel i tal".

vejledningsfaglige udviklingsarbejde i projekt FAST, fordi denne retning sætter fokus på de såkaldte tilværelseskompetencer. Tilgangen er, at en effektiv fastholdelsesindsats vil afklare, hvad der for det enkelte unge - er en god nok tilværelse. Mennesker har uanset deres faglige, sociale, kulturelle og personlige forudsætninger behov for at være aktører i deres egen tilværelse med muligheder, evner og vilje til at skabe sig et **godt nok greb om tilværelsen** og livets almenmenneskelige udfordringer. Det er dette greb om tilværelsen, som flere frafaldstruede elever har brug for støtte til at opnå og fastholde som led i gennemførelsen af en uddannelse og som led i en håndtering af det samlede hverdagsliv.

Fra tilværelseskompetencerne kan der trækkes en linie tilbage til Bourdieus velkendte begreber om social, kulturel, økonomisk og symbolsk kapital. Bourdieus habitusbegreb, der betegner de normer og værdier, som mennesker identificerer sig med – har netop afgørende indflydelse på elevernes omverdensforståelse, relationsdannelse, adfærd samt risiko- og resiliensfaktorer i deres uddannelsesforløb⁴⁸. Stærke tilværelseskompetencer og gode evner til at håndtere livets udfordringer kan netop sidestilles med en stærk social kapital og en habitus, der indebærer en positiv identitetsfølelse, et robust selvværd og et netværk med solide og støttende relationer.

Derfor har et kernepunkt i FAST projektet været at understøtte og styrke tilværelseskompetencerne blandt frafaldstruede elever – ud fra en anerkendende forståelse for deres baggrund, forudsætninger, risikofaktorer, ressourcer og resiliens.

7.8 KONKLUSIONER OG FREMADRETTEDE LÆRINGSPUNKTER FRA DOKUMENTATIONSSTRATEGIEN

KONKLUSIONER

- Evalueringen konkluderer, at der igennem hele projektperioden er sket en jævnlig formidling af projekt FAST og de metodiske elementer i FAST konceptet. Samtidig er der grund til at fastslå, at projektets formidlingspotentiale for alvor har udfoldet sig i det seneste projektår, selv om der allerede i det første år blev produceret meget vægtige bidrag til formidlingen. Konklusionen er videre, at det relativt sene gennemslag ikke kan undre i betragtning af, at det først er henimod slutningen, at alle

⁴⁸ Bourdieu, Pierre (1997): "Af praktiske grunde.

resultater og effekter træder tydeligst frem.

Det giver samtidig mulighed for at eksponere den afsluttende formidling i slutkonferencen, hvor mulighederne for at perspektivere og systematisere resultaterne og effekterne er større end hidtil. Samtidig kan det afsluttende overblik give anledning til at pege på udækkede behov og fremadrettede potentialer for et videre udviklingsarbejde.

LÆRINGSPUNKTER

- Evalueringen giver grund til at antage, at vekselvirkningen mellem en såkaldt spredhagsformidling og spydspidsformidling bidrager positivt til at skabe systematik i dokumentations- og formidlingsindsatsen.

Hvor spredhagsformidlingen er kendetegnet ved den åbne formidling over for en bred og heterogen aktør- og interessentkreds med en **almen interesse** for projektets indsats – supplerer spydspidsformidlingen med en målrettet formidling, der tager sigte på udvalgte og afgrænsede mål- og aftagergrupper med en **specifik interesse** for projektets mål, metoder, resultater og effekter.

- Projektets anvendelse af videoformidling har givet anledning til en særlig læring. FAST videoen giver mikrofonen videre fra projektgruppen til elever, der har fået lejlighed til at fortælle, hvordan elevappen og udviklingsplanen har spillet en afgørende rolle for deres fastholdelse på uddannelsen, men også for deres personlige udvikling. Videoen har været et vigtigt blikfang for FAST projektets mål, metoder og nyhedsværdi på konferencer og møder blandt fagprofessionelle. Men den vigtigste virkning er sandsynligvis opnået blandt andre elever, som har været mulighed for at spejle deres egen usikkerhed omkring uddannelsesforløbet i to elever, der formidler et budskab om, at der er udfordringer, men der er også støtte at hente i de nye fastholdelsestilbud.

På denne måde har FAST videoen haft en **peer effekt**, som er så meget desto stærkere end de fleste andre formidlingsformer, fordi unge i videoen taler til ligestillede unge med stemmer, der både udtrykker sårbarhed, håb og beslutsomhed.

8. BILAGSMATERIALER

BILAG 8.1: OVERSIGT OVER MÅL OG RISIKOFAKTORER

Bilagsskema 8.1a: Oversigt over mål i FAST projektets evalueringsdesign

	KPIer	Resultatmål / outputmål	Effekt mål	Virksomme mekanismer
Den samlede evaluering	1) Antal frafaldstruede og fastholdte elever i det særlige FAST program på skolerne	1a) Mindst 300 frafaldstruede elever modtager et forbedrings- og fastholdelsestilbud som led i FAST programmet på partnerskolerne, svarende til mindst 100 elever i målgruppen på hver skole.	1b) En fastholdelsesprocent på op til 70 pct blandt de frafaldstruede elever, der indgår en individuel forbedringsplan som led i FAST programmet. Resultatmålet opgøres som antal måneder, hvor elever i FAST programmet fastholder deres uddannelsesaktivitet, incl elever, som på grundlag af den individuelle forbedringsplan skifter uddannelsesretning	1c) Det særlige FAST Forbedringsprogram og brugen af individuelle og helhedsorienterede forbedringsplaner for frafaldstruede elever. Brugen af elev-APP til ugentlige indberetning og ”temperaturmålinger” ift fremdrift i forbedringsplaner og generelt trivsel og uddannelsesmotivation mv.
	2) Antal medarbejdere i FAST efteruddannelsesprogrammet	2a) Mindst 20 medarbejdere på hver partnerskoler deltager i FAST efteruddannelsesprogrammets formidling af metoder, værktøjer og resultater fra det særlige FAST program, herunder både medarbejdere involveret i programmet og øvrige medarbejdere. Mindst 20-40 medarbejdere fra andre uddannelsesinstitutioner og myndigheder medvirker i FAST efteruddannelsesprogrammet .	2b) Den fælles efteruddannelse styrker den fælles pædagogiske ledelse og fælles metodiske arbejdsgrundlag og den fremadrettede forankring og driftsgørelse af FAST projektets pædagogiske-didaktiske fastholdelsesmetoder, herunder brugen af elev-feedback via elev-APP. Den tværsektorielle efteruddannelse fremmer fokus og konkrete initiativer ift en tværgående koordinering af indsatser over for sårbare og frafaldstruede unge/elever.	2c) Klar prioritering af de fællesefteruddannelsesaktiviteter fra skoleledelsens side. Nyttевærdi, relevans og praktisk tilgængelighed i de fastholdelsesmetoder og værktøjer, der udvikles og afprøves i FAST programmet.
	3) Kontraktligt partnerskab med 3 erhvervsskoler	3a) Der afholdes mindst 16-20 workshops i den tværgående projektgruppe i løbet af projektperioden.	3b) Det tætte udviklingssamarbejde på tværs af PFI og partnerskolerne styrker kvaliteten og effektiviteten i de individuelle forbedringsplaner og interventioner for frafaldstruede elever i FAST programmet. Det tværgående samarbejde danner basis for opbygningen af relevante metoder og	3c) Den hyppige tværgående, procesorienterede og ligeværdige kontakt med fælles udviklingsopgaver, deadlines og ejerskab til projektets resultater, metodeudvikling og fastholdelseeffekt.

			værktøjer i den afsluttende FAST metodehåndbog.	
	4) Udvikling af prædiktionsmodel rettet mod elevfrafald	4a) Mindst 500 elever i en samlet kontrolgruppe på partnerskolerne indmelder data via den særligt udviklede elev-app til løbende registrering af elevers generelle trivsel og specifikke resultater af en individuel forbedringsplan.	4b) Den hyppige (ugentlige) dataindsamling om elevernes trivsel og uddannelsesmotivation kvalificerer prædiktionsmodellens indhold, virkemåde og prædiktionskraft omkring frafaldstruende faktorer.	4c) Den tætte sammenkædning mellem datavalg og databehandling i prædiktionsmodellen på den ene side – og på den anden side kravet om en klar relevans, brugsværdi, funktionsdygtighed i skolernes hverdag.

Bilagsskema 81b: Mål og risikofaktorer

	KPI 1)	KPI 2)	KPI 3)	KPI 4)
Resultatmål	Der visiteres mindst 100 elever til en individuel det særlige FAST program på hver af de tre partnerskoler og elever til en individuel forbedringsplan inden for det særlige.	Der udvikles et efteruddannelsesprogram, der kan danne grobund for et bedre tværsektorielt samarbejde omkring støtte til sårbare og frafaldstruede elever/unge.	Der etableres et partnerskab med tre erhvervsskoler, som på kontraktlig basis forpligter sig til at deltage i udvikling og implementering af det særlige FAST program.	Der opbygges en prædiktionsmodel til identifikation af frafaldstruede elever som led i det særlige FAST program.
Risikofaktorer	Manglende rekruttering af frafaldstruede elever til det særlige FAST program på en eller flere af partnerskolerne.	Mangelfuld rekruttering til efteruddannelsesprogrammet med deraf følgende tab af koordinerings- og samarbejds muligheder. Manglende institutionel og organisatorisk vilje til at iværksætte og håndhæve en tværsektoriel platform for koordinering og samarbejde omkring sårbare unge.	Partnerskolerne afsætter ikke de fornødne ressourcer til de kontraktlige opgaver.	Manglende mulighed for at skabe prædiktivt datagrundlag, der kan samvirke med erhvervsskolernes studieadministrative systemer og med elev- og skole apps i et samlet datasystem. Manglende samtykke og juridisk grundlag for dataindsamling og dataanvendelse.
Konkrete risici	Elever, der er identificerede som frafaldstruede, ønsker ikke at indgå i en individuel forbedringsplan som led i FAST programmet.	FAST programmet opnår ikke den fornødne interesse og bevågenhed i kommunale forvaltninger med kontakt til sårbare unge, eksempelvis visiteret til en erhvervsuddannelse via UU-systemet, jobcentret eller sociale myndigheder. Det samme kan gælde regionale myndigheder med kontakt til unge i	I en travl hverdag inden for en stor institutionel ramme kan der være risiko for, at projektopgaver bliver nedprioriteret eller udskudt, når de ikke henhører under institutionernes driftsmæssige kerneopgaver.	Datatyper, der er relevante for elevernes fastholdelses- og frafaldsprocesser, kan ikke fremskaffes eller ikke samkøres/integreres i et fælles system. Manglende samtykke fra elever fjerner det juridiske grundlag for samkørsel og brug af relevante elevdata.

		det socialpsykiatriske system mv.		
Risikohåndtering	<p>FAST programmet gøres attraktivt gennem en målrettet formidling af de fordele, programmet giver adgang til:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Med brug af FAST elev-appen får elever en vigtig funktion som kilder til viden om elevers trivsel og forbedringsbehov. • Med den individuelle forbedringsplan får eleverne mulighed for at tilkendegive deres holdninger, bekymringer, udfordringer og behov i uddannelsesforløbet. • Med den individuelle forbedringsplan får eleverne et tilbud om en helhedsorienteret indsats, der i muligt omfang er skræddersyet til deres individuelle støttebehov. 	<p>Der udarbejdes et samlet og differentieret informationsmateriale, som både i en oversigtlig, lettilgængelig og nuanceret form beskriver idégrundlag, mål, målgrupper, metoder og effektforventninger for projekt FAST og herunder det særlige FAST fastholdelsesprogram og FAST efteruddannelsesprogram.</p> <p>Informationsmaterialet distribueres i skriftlig form via brochurer og nyhedsbreve, via sociale medier og videomateriale og via præsentationsmøder mv.</p>	<p>Der foreligger kontrakter med en indgående og konkretiseret beskrivelse af de leverancer, som skolerne forventes at afholde.</p> <p>Som en del af det kontraktlige grundlag er der udarbejdet principper for budget- og målopfølgning med angivelse af deadlines for de enkelte resultatmål. Det gælder også principper for skolernes løbende fremdriftsrapportering.</p> <p>Der afholdes løbende workshops af mindst 3 timers varighed med den tværgående og udøvende projektgruppe, der består af skolernes nøglemedarbejdere i FAST programmet. De fælles workshops skaber både fælles fodslaw og gensidig ansvarlighed ift projektets fremdrift og resultatopfyldelse.</p>	<p>Der gennemføres en bred research af tilgængelige data og hidtidige erfaringer med at opbygge modeller til prædiktions af uddannelsesfrafald.</p> <p>Der udarbejdes en juridisk bindende samtykkeerklæring til brug for den indledende orientering og rekruttering af elever til FAST programmet.</p>

8.2 ANVENDT BAGGRUNDSLITTERATUR FOR PROJEKT FAST

Achen, Benedikte (2007): "Coachende samtaler".

Agenda (2017a): "Nyuddannede faglærte får hurtigst job".

Agenda (2017b): "Forskere: indfør et arbejdsmarkedskrav til unge".

Albæk, Karsten mfl (2015): "Youth Unemployment and Inactivity. A comparison of school-to-work transitions and labour market outcomes in four Nordic countries". Nordisk Ministerråd.

Allen, Ivan H. & Lester, Jr. Samuel L. (2012): "The Impact of a College Survival Skills Course and a Success Coach on Retention and Academic Performance". Journal of Career and Technical Education, Vol. 27/1.

Andersen, Signe Hald (2017a): "Udsatte unge: det kommunale landkort". Rockwool Fonden, arbejdsrapport.

Andersen, Signe Hald mfl (2017b): "Hvad ved vi om udsatte unge. Historie, omfang og årsager". Rockwool Fonden.

Andersen, Signe Hald mfl (2019): "Hvad ved vi om udsatte unge 2. Individuelle og strukturelle forhold bag udsathed". Rockwool Fonden.

Andrews, Matt & Manning, Nick (2016): "A Guide to Peer-to-Peer Learning".

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2010): "Børns baggrund har enorm betydning for uddannelse".

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2016): "186.000 unge er hverken i job eller uddannelse".

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2017): "Frafald på erhvervsuddannelserne er faldet. Analyse af frafald efter EUD-reformen".

Asterisk: (2018): "Nye rammer for pædagogik". DPU, nummer 87.

Bang, Sixten Wie (2014): "Notat om fastholdelse på erhvervsuddannelsesinstitutionerne".

Bertelsen, Preben (2013a): "Tilværelsespsykologi. Et godt nok greb om tilværelsen".

Bertelsen, Preben (2013b): "Et tilværelsespsykologisk forløb".

Beyer, Nina, Magnusson, Peter, Thorborg, Kristian (2012): "Målemetoder i forebyggelse, behandling og rehabilitering. Teori og anvendelse".

Bohni, Malene Klindt (2019): "Kognitiv metode – grundkursus". Generator – Pædagogik og Psykologi.

Bourdieu, Pierre (1997): "Af praktiske grunde".

Bo, Inter Glavind, Christensen, Ann-Dorthe, Thomsen, Trine Lund (red.) (2016): "Narrativ forskning. Tilgange og metoder".

Bro, Kirsten, Løw, Ole, Svanholt, Jørgen (red.) (2009): "Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster".

Brown, Rikke, Vestergaard, Arnt Louw, Katsnelson, Noemi (2011): "Ungdom på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber". Center for Ungdomsforskning.

Bryderup, Inge, M. (red, 2003): "Pædagogisk sociologi".

CBS, CEBR-Centre for Economic and Business Research (2015): "Udenforskabets pris 2015".

Center for Alternativ Samfundsanalyse, CASA (2013): "Udsatte enlige mødre. En rapport om vilkår og hverdag".

Center for Boligsocial Udvikling (2013): "Mentorer i udsatte boligområder. Sådan tilrettelægges den virkningsfulde indsats".

Center for Ungdomsforskning (2004): "Ung-til-ung: virker det?".

Colville, Tracey (2017): "GIRFEC, getting it right for every child". City of Edinburgh.

Cooperrider, David. L. mfl. (2008): "Håndbog i anerkendende udforskning".

Costa, Paul T. og McCrae, Roberts R. (2012): "The Five-Factor Model, the Five-Factor Theory and Interpersonal Psychology".

Dahl, Caroline S. og Jochumsen, Kristine K. (2014): "Empati i unges identitetsdannelse. Fænomenet mobning". Aalborg Universitet.

Dahl, Ole Vadum (2000): "Grundbog i NLP 1 og 2".

Dahl, Ole Vadum (2006): "Coaching og kunsten at leve".

Dammeyer, Jesper (2017): "Pædagogisk psykologi. Videnskaben om læring og undervisning".

Danmarks Evalueringsinstitut (2010): "Fod på frafaldet med indsatssteori. Håndbog til erhvervsskoler".

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): ”Fra handlingsplan til virkelighed”. Undersøgelse af erhvervsskolernes handlingsplaner for fastholdelse.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): ”Undervisningsdifferentiering på erhvervsuddannelserne”.

Danmarks Evalueringsinstitut (2016): ”Teamsamarbejde på erhvervsuddannelserne”.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017a): ”Fra ikke-parat til parat. Analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8., 9. og 10. klasse”.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017b): ”Pædagogisk ledelse. Udviklingsredskab”.

Danmarks Evalueringsinstitut (2019): ”Guide til brug af data på erhvervsuddannelserne”.

Danmarks Statistik (2019): ”Erhvervsuddannelser i Danmark 2019”.

Dansk Arbejdsgiverforening (2014): ”Beskæftigelsesindsatsen for de ikke-arbejdsmarkedsparede grupper i Danmark”.

Danske regioner (2015): ”Analysenotat – sammenhæng mellem gennemførelsen af erhvervsuddannelser og elevernes afstand fra deres erhvervsskole”.

Day, Barbara, Hinchely, Trine, Kaiser, Birte (2009): ”Den reflekterende mentor”. Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

De Jong, Peter og Berg, Insoo Kim (2006): ”Løsningsfokuserede samtaler”.

Det Kriminalpræventive Råd (2012): ”Mentor- og fritidsindsatser. En guide til den gode indsats”. Trygfonden.

Deloitte og Epinion (2016): ”Kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse af avu og produktionsskoleforløb”.

Deloitte Consulting (2017): ”Efterværn og den gode overgang til voksenlivet: undersøgelse af efterværnsområdet i Danmark”. For Socialstyrelsen.

Drake, David, B. (2017): ”Narrative Coaching: the Definitive Guide to bringing new Stories to Life”.

Duffield, Stephen (2017): ”Using action research in practice: useful insights and outcomes”. ALAR Journal, vol. 23/1.

Dumbrell, Tom & Smith, Erica (2007): ”Pre-apprenticeships in three key trades”. NCVET.

Duus, Gitte mfl. (2014): ”Aktionsforskning. En grundbog”.

Dyssegaard, Camilla B., Larsen, Michael S., Tifkitci, Neriman (2013): "Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen. Systematisk review". Dansk Clearinghouse, IUP, Aarhus Universitet.

Ejrnæs, Morten (2015): "Risiko, risikofaktorer og resiliens". I antologien: "Udsatte børn og unge. En grundbog".

Ekspertergruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017): "Bedre veje til ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen".

Epinion (2015): "Deskresearch af danske studier om restgruppen". For Undervisningsministeriet.

Epinion (2016): "Evaluering af meritgivende kombinationsforløb - MKF - på erhvervsuddannelserne". For Undervisningsministeriet.

Erlandsen, Torsten m.fl. (2015): "Grundlæggende videnskabelige perspektiver på udsathed blandt børn og unge". I antologien Udsatte børn og unge. En grundbog.

Ernst & Young (2012): "Afsluttende effektevaluering af Fastholdelseskaravanen". For Ministeriet for Børn og Undervisning.

Eriksen, Julie Rytter (2017): "Unge sætter mental trivsel på den politiske dagsorden". Det Sociale Netværks initiativ Unge på Vej, artikel på Det Sociale Netværks hjemmeside.

EU-Kommissionen (2013): "Fælles indsats for EU's unge. En opfordring til at gøre mere for at bekæmpe ungdomsarbejdsløsheden".

Fastholdelseskaravanen m.fl. (2011): "Blik for ressourcer – teori- og metodehæfte".

Feldman, Maia (2009): "Vejledning fra et antropologisk udgangspunkt". I antologien Hverdagspraksis i socialt arbejde.

Finansministeriet (2018): "Baggrundsanalyse – Ungeudspil. Uddannelsesfrafald blandt unge med uddannelsespålæg".

Foreningen Nydansker (2008): "Tjekliste for mentorer". For Ministeriet for Flygtningen, Indvandrere og Integration.

Halpern, David (2005): "Social Capital".

Hansen, Jann Hedegaard (2015): "Uddannelse som vejen til inklusion". I antologien: "Udsatte børn og unge. En grundbog".

Hansen, Niels-Henrik M., Louw, Arnt, Wessels, Mira (2016): "Gentofte Ungdomsprofil 2016". Center for Ungdomsforskning.

Harris, Gitte Sommer og Møller, Marie Østergaard (2016): "Forebyggelse og Bekymring i professionel praksis".

Hart, Susan og Schwartz, Rikke (2008): "Fra interaktion til relation".

Hestbæk, Anne-Dorthe og Friis-Hansen, Mette (2017): "Elevs læring og progression – Rapport om et udviklingsprojekt om visualisering af data om elevs læring og progression". Vive.

Hetmar, Vibeke (2013): "Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne – kvalitativt perspektiveret". Rockwool Fondens Forskningsenhed.

Holmgren, Anette (red, 2010): "Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis".

Hornstrup, Carsten og Loehr-Petersen, Jesper (2007): "Appreciative Inquiry. En konstruktiv metode til positive forandringer".

Hutters, Camilla mfl. (2013): "Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet"

Høgh, Mads Andersen (2016): "Hvem er restgruppen. Dansk og europæiske perspektiver". VIVE.

Højholdt, Andy (2016): "Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis".

Høyen, Marianne og Brinkkjær, Ulf (2018): "Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser".

Illeris, Knud (1999): "Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx".

Illeris, Knud mfl (2009): "Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering".

Illeris, Knud (2013): "Transformativ læring og identitet".

Implement og Social Udviklingscenter (2018): "Model for mentorindsats til unge med udadreagerende adfærd, herunder ADHD". For Socialstyrelsen.

Isaacs, William (1999): "Dialogue and the art of thinking together".

Jacobsen, Rasmus Højbjerg (2010): "Beskrivende analyse og cost-benefit-analyse af en ekstra indsats over for unge mødre". CEBR.

Jagd, Christina Bækkelund (2008): "Kognitivt og coachende motivationsarbejde". Mhtconsult.

Jagd, Christina Bækkelund (2009): "Tro på mulighederne! Kognitivt og coachende motivationsarbejde i kommunernes integrationsindsats". Mhtconsult.

Jakobsen, Karin Hartje og Lausch, Bente (2014): "Unge identitetsdannelse i EUD". I antologien *Elever i erhvervsuddannelserne*.

Jakobsen, Vibeke (2015): "Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere". SFI.

Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegaard (2005): "Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang". SFI.

Jensen, Sune Quotrup og Christensen, Ann-Dorthe (2011): "Intersektionalitet som sociologisk begreb". *Dansk Sociologi* nr. 4/22.

Jensen, Torben Pilegaard m.fl. (2009): "Unge frafald på erhvervsuddannelserne. Hvad gør de 'gode skoler' ". AKF Working Paper.

Jonsson, Gustav (1967): "De tre ord: den sociale arv".

Juul, Tilde Mette (2018): "Det 'sikre' valg i en uvis fremtid. En sociologisk analyse af unges motiver for valg af ungdomsuddannelse". Aalborg Universitet.

Jørgensen, Christian Helms (2016): "Det gode læringsmiljø i praktikken".

Jørgensen, Niels U., Nielsen, Jens Chr., Osmec, Martha N. (2010): "Når det er svært at være ung – unges trivsel og mistrivsel i tal". Center for Ungdomsforskning.

Kagan, Spencer og Stenlev Jette (2010): "Cooperative Learning".

Karp, Melinda. M. (2013): "Dual enrollment as an acceleration approach". CCRC.

Katznelson, Noemi og Louw, Arnt Vestergaard (2014a): "Mellem fastholdelse og uddannelse – om elevernes møde med erhvervsuddannelserne". I antologien *Elever i erhvervsuddannelserne*.

Katznelson, Noemi (2014b): "Eleverne og individuelle støtteordninger på erhvervsuddannelserne". I antologien *Elever på erhvervsuddannelserne*.

Katznelson, Noemi, Jørgensen, Helene, E.D., Sørensen Niels U. (2015a): "Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungekultur og indsatser der gør en positiv forskel". Center for Ungdomsforskning og Aalborg Universitet København.

Katznelson, Noemi, Görlich, Anne, Hansen, Niels-Henrik M., Rosholm, Michael, Svarer, Michael (2015b): "Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde. Evaluering af brobygning til uddannelse". Center for Ungdomsforskning.

Katznelson, Noemi, Sørensen, Niels U., Pless, Mette, Nielsen, Mette L. (2017): "Picture Perfect. Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomskontekster". Tidsskrift for Ungdomsforskning.

Klev, Roger og Levin, Morten (2016): "Participative transformation. Learning and Development in Practising Change".

KORA (2016): "Udviklingen og revideringen af Opsporingsmodellen". For Socialstyrelsen.

KORA (2017): "Grundforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen".

Krogstrup, Hanne Kathrine (2016): "Evalueringsmodeller".

Lave, Jean og Wenger Etienne (oversat 2004): "Situert læring – og andre tekster".

Lemvig, Kasper (2016): "Omkostningsanalyse vedrørende unge ledige på kanten af uddannelse og arbejdsmarked". KORA.

LG Insight (2013): "Fra viden til handling". For Fastholdelseskaravanen.

Lippke, Lena (2013): "En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg". Aalborg Universitet.

KL (2017): "Godt på vej – alle unge skal med".

KL (2018): "Sammenhængende ungeindsats – kommunale eksempler".

Krassel, Karl Fritjob, Egelund, Niels, Nordahl, Thomas (2016): "Fra grundskole til ungdomsuddannelse – en register- og surveyanalyse af LP-modellens elever". KORA.

Liversage, Annika (2017): "Etniske minoritetsunge i Danmark". VIVE.

Lund, Henrik S., Petersen, Andersen, Schramm, Moritz, Willig, Rasmus (2006): "Fordringen på anerkendelse".

Mandag Morgen (2009): "Det nye forebyggelsessamfund".

Marselisborg Praksisvidencenter (2011): "Videnopsamling. Eksisterende viden om ledige unge under 30 år". For Arbejdsmarkedsstyrelsen og Beskæftigelsesregionerne.

Marselisborg – Center for Udvikling, Kompetence og Viden (2012): "Inspiration til indsatsen med psykisk sårbare unge".

Merrild, Lise (2009): "At skabe fremtiden – løsningsfokuseret perspektiv på intervention". I antologien Psykologiske perspektiver på intervention i pædagogiske kontekster.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2014): "Uddannelsesparathed".

Mhtconsult (2010a): "Resources clarification, action plan, milestones and evaluation – some methodological considerations and tools". For Europarådet.

Morgan, Alice (2005): "Narrative samtaler".

Münster, Sofie (2016): "Klog er noget, man øver sig på. Hvordan forældre ruste deres børn til succes i skolen og i livet".

Mygind, Malene og Andersen, Frans Ørsted (2017): "Robusthed i praksis – individuel og kollektivt".

Møller, Erik Bjørn (2017): "Tusinder af unge farer vild i uddannelsessystemet". Altinget.

Mørch, Line Lerche (2009): "Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder – kritisk psykologisk perspektiv på intervention". I antologien Psykologiske perspektiver på intervention i pædagogiske kontekster.

Mørch, Sven (2010): "Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed". I Psyke og Logos no 31.

New Insight (2012): "Relationer der forpligter – mentorordninger på erhvervsuddannelserne". For Teknisk Erhvervsskole Center.

Nielsen, Kit Sanne mfl (2010): "Narrativ coaching – en ny fortælling. Individuelt og i team".

Nielsen, Klaus og Tanggaard, Lene (2015): "Pædagogisk psykologi – en grundbog".

Novland, Margit mfl. (2010): "Pædagogik i et narrativt perspektiv". I antologien Fra terapi til pædagogik.

Nyt fra Danmarks Statistik (2011): "Stort frafald på erhvervsuddannelserne". No 352.

Nyt fra Danmarks Statistik (2018): No 111

Nyt fra Danmarks Statistik (2019a): "Erhvervsuddannede kommer hurtigst i arbejde". No 207.

Nyt fra Danmarks Statistik (2019b): "Fra grundskole og gymnasiale uddannelser til fortsat uddannelse". No 302

Nyt fra Danmarks Statistik (2019c): "Fuldførte ungdomsuddannelser 2017-18". No 129

OECD (2011): "Education at a Glance. OECD Indicators".

Oestrich, Irene Henriette (2009): "Det er tanken, der tæller". I antologien Psykologiske perspektiver på intervention i pædagogiske kontekster.

Oxford Research (2013): "Evaluering af fremtidens valg og vejledning". For Region Hovedstaden og UU København.

Oxford Research og Vive (2018): "Slutevaluering af familierettede og forebyggende indsatser i "Tidlig Indsats – Livslang Effekt". For Socialstyrelsen.

Peavy, R. Vance (2009): "Konstruktivistisk vejledning: teori og metode".

Pedersen, Michael Svendsen (2006): "Holdt fast! Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede unge i erhvervsuddannelserne". Undervisningsministeriet.

Pedersen, Tom Thinggaard (2011): "Mentor for socialt udsatte".

Pedersen, Tom Thinggaard (2013): "Mentor for socialt udsatte – under uddannelse, i job og privat".

Pontoppidan, Hanne (2017): "Sådan styrkes flere unge til at tage en uddannelse". Altinget. Indlæg i temaet "Vejen til ungdomsuddannelse".

Professionshøjskolen Metropol (2016): "Uddannelsesavis, udsatte børn og unge". For Socialstyrelsen.

Putnam, Robert D. (2015): "Our kids. The American Dream in Crisis".

Qvortrup, Lars (2018): "Trivselsmålinger viser børns forventninger". Asterisk, tema: trivsel. Aarhus Universitet.

Rambøll (2016a): "Viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer for børn og unge i udsatte familier". For Socialstyrelsen.

Rambøll (2016b): "En systematisk kortlægning af viden vedr. klare mål". For Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Rambøll (2016c): "Modelskolerapport. Evaluering af indsats på modelskoler – en del af fastholdelsestaskforcens indsats". For Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Rambøll (2016d): "Kortlægning af eksisterende viden om tidligere og forebyggende indsatser for udsatte børn og unge". For Socialstyrelsen.

Rambøll (2016e): "Evaluering af indsatsen målrettet modelskolernes pædagogiske ledere". For Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Rambøll (2016f): "Evaluering af motivationspædagogik som pædagogisk værktøj på spor 2". For Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Rambøll (2017a): ”Evaluering af Fastholdelsestaskforcens samlede indsats”. For Undervisningsministeriet.

Rambøll (2017b): ”Evaluering af pulje til opsporing og screening af unge på erhvervsuddannelser. Afsluttende evaluering”. For Socialstyrelsen.

Rambøll (2017c): ”Ti kommuners foreløbige erfaringer og resultater med samarbejdsmodellen”. For Socialstyrelsen og initiativet ”Vejen til uddannelse og beskæftigelse”.

Rambøll (2017d): ”Evaluering af projekter i puljen til vidensunderstøttelse af implementering af EUD-reformen”.

Rambøll (2018a): ”Vidensunderstøttelse af dialogforum om demokratisk dannelse på ungdomsuddannelserne”. For Undervisningsministeriet.

Rambøll (2018b): ”Notat – resultater fra spørgeskemaundersøgelse om demokratisk dannelse”. For Undervisningsministeriet.

Rambøll (2018c): ”Litteraturstudie om forebyggelse af negativ social kontrol i dagtilbud, fritidstilbud, grundskole og på ungdomsuddannelserne”. For Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Rambøll (2018d): ”Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD”. For Undervisningsministeriet.

Ratner, Helene og Meilvang, Hjalte (2018): ”Der er brug for en oplyst debat om værdien af trivselsmålinger”.

Regeringen (2017a): ”Tro på dig selv – det gør vi. Reform af de forberedende tilbud”.

Regeringen og forligspartier (2017b): ”Aftale om bedre veje til uddannelse og job”.

Region Sjælland (2013, 2018): ”Sundhedsprofilen”.

Region Sjælland (2014, 2015, 2016, 2017, 2018): ”Uddannelsesanalyse”.

Region Sjælland (2019): ”Region Sjællands Vækst- og Udviklingsstrategi 2019-2022”.

Rockwool Fondens Forskningsenhed (2017): ”Hvad ved vi om udsatte unge. Historik, omfang og årsager”.

Rump, Amalie Ø. og Aarkrog, Vibe (2016): ”Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelserne”. For Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Rønhoff, Charlotte (2017): ”DI: Folkeskoleelever skal ud af klasselokalerne og opleve jobmarkedet”. Altinget. Indlæg i temaet: ”Vejen til ungdomsuddannelse”.

Schultz-Nielsen, Marie Louise og Skaksen, Jan Rose (2016): "Den økonomiske gevinst ved at inkludere de udsatte unge". Rockwool Fonden, arbejdspapir.

Schunk, Dale H. og DiBenedetto, Maria K. (2016): "Self-efficacy theory in education". Handbook of motivation at school.

Schøler, Marianne (2016): "Mentorhåndbogen. Fastholdelse i uddannelseslivet". Ungliv.dk.

SFI (2016a): "Lige muligheder – udsatte børn og unge".

SFI (2016b): "Portræt – unge i Danmark". Socialforskning.

Sivertsen, Morten B. (2007): "Hvilke indsatser skal prioriteres fremadrettet for at bekæmpe negativ social arv?". Socialforskningsinstituttets arbejdspapir 1:2007.

Sjö, Nina Madsen (2016): "Hvilke validerede spørgeskemaer er egnede til at måle effekt af en intervention, der har fokus på det socio-emotionelle område?". Rockwool Fonden, arbejdspapir.

Skovlund, Henrik (2015): "Identitetens betydning for tilbagefaldsproblematikker hos udsatte unge". Antologien: "Udsatte børn og unge. En grundbog".

Slottved, Mette og Olesen, Else (2015): "Følgeforskning af UPGRADE-forløb. En undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer". KORA.

Slottved, Mette m.fl. (2017): "Bedre veje til ungdomsuddannelse". SFI, KORA og Danmarks Evalueringsinstitut.

Socialstyrelsen (2011a): "Guide til jobcenteret og andre fagfolk – Når den unge på vej til uddannelse og job har et sjældent handicap".

Socialstyrelsen (2011b): "Guide til unge med et sjældent handicap. Dit samarbejde med offentlige myndigheder på vejen til uddannelse og job".

Socialstyrelsen (2013): "Metodehåndbogen – vejen til uddannelse og beskæftigelse".

Socialstyrelsen (2014): "Peer-støtte i Danmark. Et foreløbigt overblik".

Socialstyrelsen (2016): "Civilsamfund som en del af løsningen. Inspiration til arbejdet med udsatte unge".

Socialstyrelsen (2017a): "Evaluering af forsøg med udgående indsatser til unge med rusmiddelproblemer på ungdomsuddannelserne".

Socialstyrelsen (2017b): "SocialAnalyse: Indikatorer på udsathed blandt inaktive unge".

Socialstyrelsen (2018): "Strategisk ramme og Faglig retning for omlægning til en tidligere forebyggende indsats".

Sommer, Dion (2011): "Resiliens. Forskning – begreber – modeller". I Psyke & Logos 2011/32.

Stokholm, Kristian (2017): "Nyuddannede faglærte får hurtigst job". I DA´s nyhedsbrev Agenda.

Storch, Jacob og Hornstrup, Carsten (2019): "Relationel kapacitet".

Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (2018): "Unge vej fra uddannelseshjælp til uddannelse og beskæftigelse".

Størner, Torben (2014): "Eleverne og forudsætningerne". I antologien Elever i erhvervsuddannelserne.

Sørensen, Betina Bang (2015): "Sociale relationers og fysiske rammers betydning for ændring af unges praksisser".

Tankred, Stine L. og Jørgensen, Trine (2013): "Bedre overgange for udsatte unge. Kort og klart". SFI.

Thomsen, Margit Helle (2010b): "Diversity and Didactics. Inspirations for teaching heterogeneous classes". mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle og Feldman, Maia (2011): "Fagligt skole-hjemsamarbejde på flere sprog. Inspiration til lærere og flersprogede familier". Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle og Feldman, Maia (2012a): "Fagligt skole-hjemsamarbejde på flere sprog. Inspiration til lærere og flersprogede familier 2". mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle (2012b): "Mentorskab til målrettet intervention". Notat som uddrag af rapporten "Afradikalisering – målrettet intervention". Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle (2012c): "Kompetencer og ressourcer til relationsdannelse". Notat som uddrag af rapporten "Afradikalisering – målrettet intervention". Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle og Feldman, Maia (2012d): "Meet the Need. Erhvervsrettede materialer til undervisning i dansk som andetsprog". Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle mfl. (2013): "Adult Trainers' Manual. Body and Culture in Adult Training". Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle (2015): "Procesevaluering af Erhvervs guider 2012-2015".

Thomsen, Margit Helle (2016): ”Teachers Handbook. Stronger children and less violence”. Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle mfl (2016): ”Collection of learning activities. Stronger children and less violence”. Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle (2017): ”Assessment Tool and ”. Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle mfl (2019): ”About European Values. A guide to learning and teaching”. Mhtconsult.

Thomsen, Margit Helle og CLAVIS sprog & kompetence (2019): ”Peer Learning in Youth Work and Integration. The SUPEER Booklet Collection and Methodologies”.

Tingleff, Henrik (2008): ”Kognitiv terapi – metoder i hverdagen, 1 og 2”

Toft, Birgit Signora og Hildebrandt, Steen (2002): ”Mentor – en hjertesag”.

Tolstrup, Janne S. (2017): ”Mental sundhed blandt unge. Resultater fra Ungdomsprofilen 2014”. Statens Institut for Folkesundhed.

Tænketanken DEA (2016a): ”Generation Next. Viden og inspiration til arbejdet med generation nexts læring og motivation på uddannelserne og i arbejdslivet”.

Tænketanken DEA (2016b): ”Notat: forlist, men ikke fortabt”.

Tænketanken DEA (2017a): ”De udsatte unge i forberedende tilbud”.

Tænketanken DEA (2017b): ”Hvordan uddanner vi til fremtidens arbejdsmarked?”

Tænketanken DEA (2018a): ”Mellem forventningens glæde og det svære valg. 2109 elever i 9. klasse om valget af ungdomsuddannelse”.

Tænketanken DEA (2018b): ”Retention, development & talent support through mentors”.

Tænketanken DEA (2018c): ”Mentoring. The professional friendship guiding education, the labour market and many choices in life”.

Tænketanken DEA (2018d): ”Jeg en bro mig bygge vil – cases og perspektiver på grundskolens brobygning og overgange til ungdomsuddannelse”.

Tænketanken DEA (2019): ”Bagom de norske erhvervsuddannelser”.

Tønnesvang, Jan og Hedegaard, Nanna B. (2015): ”Vitaliseringsmodellen – en introduktion”.

Tønnesvang, Jan og Schou, Sanne (2018): ”Studievitaliserende samtaler. Guide til fremme af studieengagement og mindskelse af frafald og forsinkelse på videregående uddannelser”.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): "Guidance in Education – the educational guidance system in Denmark".

Undervisningsministeriet (2004): "Fortællingen i vejledningen – narrativ vejledning".

Undervisningsministeriet (2014): "Gråzonesprog. Klar tale i lektiecaféen". Brug for Alle Unge.

Undervisningsministeriet (2016): "Ny mesterlære – den mest praksisrettede vej til en erhvervsuddannelse".

Undervisningsministeriet (2018a): "Undervisningsmateriale til I syv sind – syv film om ungdom og identitet".

Undervisningsministeriet (2018b): "Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne".

Vestergaard, Arnt Louw mfl. (2014): "Elever i erhvervsuddannelserne".

Væksthusets Forskningscenter og Aarhus Universitet (2017): "BIP Indikatorer og jobsandsynlighed".

Wedel, Nils (2017): "Peer learning".

Wenger, Etienne (2004): "Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet".

Westerling, Allan mfl (2017): "Klassisk og moderne pædagogisk teori".

Westmark, Peter (2002): "Relationskompetence – et didaktisk perspektiv". I Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift, 2002/4 med temaet "Relations-og ressourceorienteret pædagogik".

White, Michael (2006): "Narrativ teori".

Witteck-Holmberg, Rasmus og Petersen, Jacob Seier (2017): "Bedre veje til ungdomsuddannelse – Kontekst og erhvervsliv". KORA.

WKU Rock Solid Evaluation Team (2014): "Literature review of School Engagement and Dropout". Western Kentucky University.