



Frans Ørsted Andersen, Daniel Wilson,
Esben Klange og Rune Müller Kristensen

Esbjergakademiet 2017

Videnskabelig rapport på baggrund af
følgeforskning



AARHUS UNIVERSITET
DPU

Frans Ørsted Andersen, Daniel Wilson,
Esben Klange og Rune Müller Kristensen

Esbjergakademiet 2017

Videnskabelig rapport på baggrund
af følgeforskning

DPU, Aarhus Universitet, 2018

Titel:

Esbjergakademiet 2017.

Videnskabelig rapport på baggrund af følgeforskning

Redaktører og forfattere:

Frans Ørsted Andersen, Daniel Wilson, Esben Klange og Rune Müller Kristensen

Med assistance af tekstkonsulent, Siw M. S. Heede

og med bidrag af følgende specialestudierende:

Karina Høngaard Fischer

Mikael Koed Thomsen

Tina Ravnsmed Hamborg

Katja Karen Hansen

Maja Wang Bjerg

Trine Sognstrup

Mia Lykkegaard Smed

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2018

© 2018, forfatteren

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox.com

ISBN:

978-87-7684-596-4 (elektronisk udgave)

DOI:

10.7146/aui.258.182

Indhold

1. INDLEDNING	5
1.1 INTRODUKTION TIL RAPPORTEN OG EN OVERORDNET KONKLUSION	5
1.2 ESBJERGAKADEMIET I OVERSIGT	6
1.3 DRENGEAKADEMIET I ESBJERG KOMMUNE	8
1.4 LÆRERNE PÅ ESBJERGAKADEMIET	12
1.5 LITTERATURLISTE KAPITEL 1	14
2. KVANTITATIVE UNDERSØGELSER	15
2.1 SDQ SPØRGESKEMAET – RESULTATER AF DE TO FØRSTE RUNDER MARTS 2017	15
2.2 D2-TESTEN – RESULTATER AF RUNDE 1 OG 2	19
2.3 LITTERATURLISTE KAPITEL 2	22
3. FACILITERINGSFORLØBET FOR LÆRERNE I FORBEREDELSESFASEN – BETYDNING OG EFFEKT I FORHOLD TIL SELVE ESBJERGAKADEMIET	24
3.1 INDLEDNING	24
3.2 PRÆSENTATION AF INFORMANTERNE	27
3.3 FORSKNINGSOVERSIGT	28
3.5 DATAGRUNDLAGET I EGEN UNDERSØGELSE AF DAE FACILITERINGSFORLØBET	33
3.6 RESULTATER OG KONKLUSION	39
3.7. LITTERATURLISTE KAPITEL 3	42
4. VI GØR DET SAMMEN! LÆRERNES MOTIVATION FOR KOMPETENCEUDVIKLING OG MULIGHEDER FOR TRANSFER	49
4.1 INTRODUKTION TIL UNDERSØGELSEN	49
4.2 UNDERSØGELSESFELTET: TRANSFER OG INTENSIVE LÆRINGSFORLØB	51
4.3 ANVENDT TEORI: MOTIVATION OG TRANSFER	55
4.3 DATAGRUNDLAG OG ANALYSE	59
4.4 RESULTATER	63
4.5 KONKLUSION	68
4.6 LITTERATURLISTE KAPITEL 4	71
5. DRENGEAKADEMIET ESBJERG OG TRANSFER HOS ELEVERNE	75
5.1 INDLEDNING	75
5.2 UNDERSØGELSESDSIGN, METODE, ANALYSE OG RESULTATER	77
5.3 DISKUSSION	79
5.4 KONKLUSION	82
5.5 LITTERATURLISTE KAPITEL 5	84
6. INTENSIVE LÆRINGSFORLØB – EN UTOPISK FASCINATION ELLER EN REALISTISK LØSNING?	86
6.1 INDLEDNING	86
6.2 FORSKNINGSOVERSIGT	88
6.3 UNDERSØGELSENS ANALYSE OG RESULTATER	94
6.4 KONKLUSION	100

6.5 LITTERATURLISTE KAPITEL 6.....	102
7. "DET ER JO EN DRØMMESITUATION" – OM KOMMUNIKATION I UNDERVISNINGEN PÅ ESBJERGAKADEMIET	105
7.1. INTRODUKTION TIL KAPITLET.....	105
7.2 UNDERSØGELSESNES METODER	106
7.3 RAMMERNE OG STRUKTUREN I UNDERVISNINGEN	112
7.4 RESULTATER AF OG KONKLUSION PÅ UNDERSØGELSEN	115
7.5 LITTERATURLISTE KAPITEL 7.....	126
8. AFSLUTNING	127

1. Indledning

Af Frans Ørsted Andersen, Trine Sognstrup, Mia Lykkegaard Smed og Daniel Wilson

1.1 Introduktion til rapporten og en overordnet konklusion

I foråret 2017 afholdt Esbjerg kommune i samarbejde med Løkkefonden to ugers "Drengakademi". Det var på den ene side et turboforløb med en række genkendelige og velkendte elementer, men der var også tale om mange indslag og detaljer, der var helt specielle for "Esbjergakademiet". Der blev lavet aftaler med DPU om følgeforskning i form af casestudier i de to uger. *Rapportens data er primært indsamlet lige før, under og lige efter selve campen og siger derfor især noget om korttidseffekter og -betydninger af forløbet.*

Udover forskerne Daniel Wilson, Rune Müller Kristensen og Frans Ørsted Andersen fra DPU deltog også følgende specialestuderende fra DPU's kandidatuddannelser i projektet: Karina Høngaard Fischer, Mikael Koed Thomsen, Tina Ravnsmed Hamborg, Katja Karen Hansen, Maja Wang Bjerg, Trine Sognstrup og Mia Lykkegaard Smed, der alle ydede et uvurderligt bidrag. Deres bidrag indgår som særskilte kapitler i denne rapport.

Tekstkonsulent Siw Maria Sundroos Heede og forskningsassistent Esben Klange har medvirket med transskribering, korrekturlæsning, opsætning og lay-out af rapporten.

Med deltagelse af så mange fagfolk i undersøgelserne har vi fået indhentet en meget stor datamængde, der fokuserer på et væld af forskellige aspekter af Esbjergakademiet: Tidsmæssigt så vi både på optakten, selve forløbet og på opfølgningen på hjemskolerne. Genstandsfelterne rækker fra lærernes samarbejde og motivation, elevernes læring og trivsel og mulighederne for transfer fra fx camp til hjemskole. Metodemæssigt dækker undersøgelserne over fx individinterview, gruppeinterview, delta-gende og strukturerede observationer, faglige prøver og brug af spørgeskemaerne D2 og SDQ. Og de anvendte teorier spreder sig over et stort spektrum, fx anvender vi kognitionspsykologi, selvreguleringsteori, konstruktivistisk læringsteori, neuropsykologi, gruppepsykologi, kritisk teori, positiv psykologi og transferteori.

Den meget store mængde af undersøgelser, metoder og teorier der er involveret, er både en styrke og en udfordring. Det kan let blive uoverskueligt og kaotisk – men samtidig giver det også mulighed for virkelig at få belyst Esbjergakademiet i alle ender og kanter. Vi håber med rapporten her, at vi kan få skabt overblik over og sammenhæng i det hele.

Hermed et overblik over nogle af rapportens centrale gennemgående elementer:

- De professionelle arbejde med Esbjergakademiet: rekruttering, faglighed, motivation, forberedelse, samarbejde og kompetenceudvikling
- De professionelle relationer og kommunikation med eleverne
- Elevernes personlige og sociale udvikling og læring
- Individuel tilpasning af undervisningen, undervisningsdifferentiering og progression
- Mulighederne for transfer, fx fra uddannelsesdagene til selve campen, og fra campen til hjemmeskolen efter forløbet

Helt overordnet kan man konkludere at Esbjergakademiet på næsten alle områder kan ses som en succes. Man nåede langt hen ad vejen alle de mål man havde sat sig på den korte bane, både når man undersøger det kvalitativt og kvantitativt. Men rapporten her peger også på en lang række opmærksomhedspunkter og faldgruber, som fremtidige akademiforløb med fordel kan tage højde for. Og så tyder meget på, at succesen nok er meget mere båret af de professionelle personlige og faglige kompetencer end af konceptets konkrete indhold og metodik. Hvordan effekten bliver på den lange bane må fremtiden vise, men vi glæder os til at samarbejde med Esbjerg kommune om at finde ud af det.

1.2 Esbjergakademiet i oversigt

Esbjergakademiet er en indsats iværksat af Esbjerg Kommune som led i flere andre initiativer, der er målrettet restgruppeproblematikken på skole- og uddannelsesområdet. Kommunen har således også været involveret i en "hands-on"-linje i folkeskolens ældste klasser samt andre tilsvarende initiativer. Esbjergakademiet blev sat i søen i 2015 i samarbejde med Løkkefondens Drengakademi, men kommunen arbejder nu selv videre med projektet.

Et af Drengakademiets væsentlige programpunkter er arbejdet med de 7 *karaktertræk*. Det er de egenskaber, som er fundet særligt vigtige at styrke og lære, for at

man som menneske kan trives og lære noget. Disse karaktertræk, der indgår i KIPP Charter Schools programmer, er identificeret af Martin Seligman, Angela Duckworth og Chris Peterson (Andersen, 2015). De syv karaktertræk er ifølge Seligman vigtige for at opnå trivsel og læring, sådan som han har formuleret det i den såkaldte PERMA-teori (Seligman, 2011). PERMA står for: positiv emotion, engagement, relationer, mening og præstation (achievement). De syv karaktertræk er selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemmelighed og optimisme. Det er træk, der ikke nødvendigvis er medfødte, men som kan læres og trænes (Andersen, 2015). Disse karaktertræk arbejdes der gennemgående med ved at undervise i dem, bruge dem i undervisningssituationer, integrere dem i samtaler og logbogsføring. De formidles på Drengesakademiet som slogans (Løkkefonden, 2015):



Ud over dette arbejdes der på Drengesakademiet ud fra 5 principper:



Disse fremgår af hæftet *Drengesakademiet 2016*, (Løkkefonden, 2016, s. 6), hvoraf det blandt andet fremgår, at et ophold på Drengesakademiet betragtes som forpligtende på

den måde, at drengene skriver under på en kontrakt, før de starter (LøkkeFonden, 2016: 7). Det 5. princip "Vi opfører os ordentligt - og vi mener det!" (LøkkeFonden, 2015: 24) udmøntes også i de såkaldte "Rå regler":



(LøkkeFonden, 2016, s. 24 - 25)

Selve dagsrytmen på akademiet understreger rammesætningen, idet der er et program for dagen, der sikrer, at drengene får søvn, kost og motion samt at deres tid på egen hånd og med egne mobiler er indskrænket.

1.3 Drengakademiet i Esbjerg Kommune

Førnævnte teoretiske baggrund, principper og rå regler er i første omgang videreført i Esbjergakademiet, der dog også har videreudviklet konceptet i praksis. Esbjerg Kommune udbød i samarbejde med DrengAkademiet det første Esbjergakademi fra den 13. - 24. marts 2017 og ser det som et pilotprojekt i kommunens pædagogiske arbejde. I forskningsenheden 'Pædagogik på kanten' håber vi at kunne fortsætte et forskningsmæssigt samarbejde med Esbjerg Kommune på dette felt.

Esbjergakademiets første camp rummede 34 drenge fra 7. klasse. For at kunne deltage i de 12 dages camp i midten af marts, skulle de også deltage på intro-campen den 3. - 4. marts 2017. Desuden skulle de efterfølgende deltage i tre måneders *Lærings-Boost*, som er en indsats, der foregår én dag om ugen på ungdomsskolen i Esbjerg kommune. DrengAkademiet Esbjerg blev afviklet med personale, som dels er ansatte

på de skoler, som nævnte drenge kommer fra eller fra andre institutioner i kommunen, dels med personale, der er projektansat ved LøkkeFondens DrengAkademi.

Ud over de to dages intro-camp, skulle de 34 drenge i Esbjerg Kommunes første DrengAkademi bruge 12 dage af deres skoletid på at gøre 3 ting: "Forbedre sig fagligt, udvikle sig personligt og få nye vaner". Drengene har sammen med deres forældre ansøgt om at deltage og der er i udvælgelsen af drengene lagt vægt på, at drengene var motiveret og havde en vilje til at forbedre sig. Samtidig skulle det være drenge, der havde et markant fagligt efterslæb i stavning/læsning og/eller matematik samt evt. andre problemer. Derudover kom en forpligtigelse til at deltage fuldt og helt, så alle kunne lære og deltage mest muligt. Desuden måtte de ikke have så store problemer eller svære diagnoser, at de ikke kunne deltage i fællesskabet. Vores testning af drengene viser dog alligevel, at en håndfuld af drengene havde ganske bekymrende træk, som fx manglende impuls kontrol og samarbejds vanskeligheder – den glædelige nyhed er, at det ser ud til at indsatsen på akademiet reducerede disse problemer.

Fundamentet for DrengAkademiet er de 5 principper, som beskrevet tidligere i dette afsnit. Ud fra dem skal både drenge, forældre og lærerne skrive under på en kontrakt. Drengene skriver under den dag, de ankommer til akademiet:



(LøkkeFonden, 2016, s. 8)

Med denne forpligtigelse overfor sig selv og kammeraterne er drengene klar til at modtage undervisningen. De bliver organiseret i såkaldte buddyteams af 3-4 drenge og bliver desuden delt i to hold med 16 drenge på hvert hold, som er dem, de modtager undervisningen sammen med. Disse hold skal fungere som lærende fællesskaber, der har til hensigt at gøre drengene bevidste om, at de er en del af noget, der er større end dem selv. I starten af forløbet bliver der brugt meget tid på at etablere et socialt fællesskab, som drengene har lyst at tilpasse deres adfærd for at være en del af. Derudover opfordres drengene til at hjælpe hinanden - også i undervisningen (LøkkeFonden, 2015, s. 11).



Fagene og undervisningen er bygget op omkring den samme genkendelige grundrytme. Drengenes læringsmål og behov er forskellige og differentierede, men den samme grundstruktur går igen for hele holdet. Dagen starter tidligt med fysiske øvelser og morgenmad hvorefter drengene tjekker ind i de faglige aktiviteter. Indtjekningen giver lærerne en overordnet indikation på drengenes samlede energiniveau og hvilken individuel opmærksomhed, den enkelte dreng skal have (LøkkeFonden, 2015, s. 17).

Selve undervisningen (modulet) er delt i to blokke på hver ca. 1 time. De afbrydes af et såkaldt powerbreak mellem de to blokke. Som afslutning på modulet er der refleksion, og drengene tjekker ud, inden de forlader lokalet. Denne afsluttende refleksion og tjek-ud-øvelse skal sikre, at drenge bl.a. kan sætte ord på, hvad de har lært, og læreren får en fornemmelse for, hvilken indflydelse det faglige rum har haft på drengens energiniveau. I modelform ser det således ud:



Modsat mange andre turboforløb er Esbjergakademiet en kommunal indsats med den markante fordel, at drengene og lærerne efterfølgende (og før) er i samme geografiske område – i visse tilfælde ovenikøbet på samme kommunale skole – således, at kommunen kan støtte op om den fortsatte læring og udvikling. Drengene i Esbjerg Kommune har forpligtet sig på at bruge en hverdagsaften på ungdomsskolen i tre måneder efter campen på at booste deres læring, den såkaldte *læringsboost-indsats*.

1.4 Lærerne på Esbjergakademiet

Både drengene og de voksne der deltager på campen er nøje udvalgte.

”Lærerne [...] skal have kilometer i benene. Generelt ser vi efter profiler med personlige ressourcer og engagement, der er indstillet på at bidrage i et højtpresterende team, hvor mange arbejdstimer og uventede udfordringer ikke må stå i vejen for virketrang og arbejdsglæde (Løkkefonden, 2015: 7).

Lærerne fra Esbjerg Kommune, der er blevet udvalgt til at deltage, har deltaget i et uddannelsesforløb, som er planlagt i samarbejde med DrengesAkademiet / LøkkeFonden. Det bestod af et tredages internatkursus og en pædagogisk dag.

Internatkurset består af en introduktion til lærerne, der redegør for LøkkeFonden og DrengesAkademiets koncept og baggrund. Kurset indeholder nogle workshops, der beskæftiger sig med det *faglige*, for eksempel synlig læring, test og fagligt input, men også emner som *holdkultur*, *rammesætning* og et alsidigt program og *energi/fysisk energi samt teamsamarbejde*. Den pædagogiske dag fungerer mest som en planlægning af, hvordan undervisningen konkret skal tilrettelægges og forberedes.

Læringskonceptet lægger vægt på, hvordan læring kan forstås i samspil med døgnrytme, kost, søvn, motion, karaktertræk, relationer, fællesskab, og synlig og tydelig ledelse. I selve læringskonceptet indgår: relationer mellem barnet/den unge og de voksne, tydelighed og struktur i undervisningen, individuelle målsætninger, synlighed i progression m.m, formativ evaluering/vurdering for læring, feed-up, feed-back og forward og selvevaluering samt fagdidaktiske overvejelser i forhold til læsning, stavning og matematik. Læringskonceptet fremgår af denne slide:



1.5 Litteraturliste kapitel 1

- Andersen, F. Ø. (2015b). *Pædagogik på kanten: især for drenge, men også for piger* (1. udgave ed.). Kbh.: Mindspace.
- Andersen, F. Ø., Nissen, P., & Poulsen, L. (2016). Inclusion of Marginalized Boys: Inclusion of Marginalized Boys: A Survey of a Summer School Using Positive Psychology Interventions. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 231-247.
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. d. H., & Steenberg, K. (2014). *Variert læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp: forskningskortlægning Clearinghouse-forskningsserien ; Nummer 25* (pp. [155]). Retrieved from: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGSKORTLAEGNING_VARIERET_LAERING_MM.pdf.pdf
- Egelund, N. (2013). En bedre skole for drenge. *Kvan, Årg. 33, nr. 97* (2013), 7-16.
- Fibæk Laursen, P. (2016). *Didaktiske ambitioner: alle elever med* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- LøkkeFonden (2016). *DrengeAkademiet 2016*. København: Løkkefonden
- LøkkeFonden (2015). *DrengeAkademiet 2015: Vi gør det sammen*. LøkkeFonden: København
- Seligman, M. (2011). *At lykkes. En perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Mindspace.

2. Kvantitative undersøgelser

Af Frans Ørsted Andersen, Rune Mülller Kristensen og Daniel Wilson

2.1 SDQ spørgeskemaet – resultater af de to første runder marts 2017

SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*) er et standardiseret spørgeskema, der giver mulighed for systematisk at vurdere børns og unges psykiske trivsel og funktion. Det anvendes ofte til netop, som i tilfældet med Esbjergakademiet, at vurdere effekten af en specifik indsats, hvor man måler lige før og lige efter pågældende intervention for at kunne dokumentere eventuelle ændringer i scoringen. Det er gennemtestet på verdensplan og oversat til over 70 forskellige sprog og dialekter og på DPU har vi anvendt det i mange sammenhænge. Der er således tale om et velkendt og sammenligneligt instrument.

SDQ blev udviklet i England af Robert Goodman i slutningen af 1990'erne og blev oversat til dansk i 2002 med en opdatering i 2014. Herhjemme har SDQ vist sig at være et velegnet og let anvendeligt værktøj i en række forskellige sammenhænge – både i forbindelse med store videnskabelige undersøgelser, i det praktiske arbejde bl.a. i kommuner og som evalueringsredskab i forbindelse med forskellige indsatser.

SDQ indeholder 26 spørgsmål og det tager blot 5-10 minutter at udfylde det enten elektronisk eller på papir. På Esbjergakademiet måtte vi bruge papirløsningen pga usikkerhed om IT-plattformen og Internetdækningen på selve campen. De 34 elever udfyldte skemaet på selve campen, lige i starten og til allersidst.

SDQ fokuserer både på problematisk og positiv adfærd, og bliver derfor bedre accepteret af svarpersonerne end andre lignende "mere kliniske" spørgeskemaer. SDQ har således også en rod i den positive psykologi og harmonerer derfor godt med flere af de tanker, der i øvrigt har påvirket Drengeskolekonceptet.

De første spørgsmål er formulerede som udsagn, hvor svarpersonen så kan vælge at svare "passer ikke", "passer delvis" eller "passer godt". Der fokuseres på fem temaer, der hver belyses af fem spørgsmål:

- Følelsesmæssige symptomer
- Adfærdsmæssige symptomer
- Hyperaktivitet/opmærksomhedsvanskeligheder

- Vanskeligheder i forhold til jævnaldrende
- Sociale styrkesider

SDQ er vel-valideret og pålideligt videnskabeligt redskab. En lang række studier både internationale og danske dokumenterer SDQ's præcision og troværdighed, når det handler om en let gennemførlig vurdering af børns og unges psykiske trivsel og funktion. I litteraturlisten efter dette kapitel ses nogle af de væsentligste danske videnskabelige publikationer om brugen af SDQ herhjemme.



På næste side ses en oversigt over, hvordan svarene har fordelt sig på hhv. første og anden bølge af SDQ skemaet (taget på Esbjergakademiet i marts måned 2017, første og sidste dag).

(Score)	SDQ-total		SDQ-internalizing		SDQ-externalizing		SDQ-prosocial	
	1. bølge	2. bølge	1. bølge	2. bølge	1. bølge	2. bølge	1. bølge	2. bølge
0	0	2	3	2	1	2	0	0
1	0	0	4	7	2	4	0	0
2	3	2	8	5	2	8	1	0
3	2	2	7	5	4	4	1	1
4	0	4	1	5	2	2	0	1
5	3	2	4	5	8	4	4	1
6	3	3	3	2	4	4	4	4
7	1	6	2	1	5	1	7	8
8	4	2	1	1	3	1	6	5
9	3	2	1	0	2	3	9	8
10	5	2	0	0	0	0	4	6
11	1	1	1	1	1	1		
12	3	1			2	0		
13	1	2						
14	0	1						
15	3	0						
16	0	0						
17	1	1						
18	1	0						
19	0	0						
20	1	0						
21	0	0						
22	0	1						
...								
40	0	0						
Antal	35	34	35	34	36	34	36	34
Gns	9,2	7,4	3,57	3,38	5,61	4,03	7,42	7,76
SD	4,6	4,7	2,66	2,42	2,91	2,88	1,95	1,78
Signifikant forskel til bølge 1.		Ja		Nej		Ja		Nej

Tabel: Udvalgte SDQ-mål for deltagere i Esbjerg Akademiet 2017, 1. og 2. bølge af dataindsamling.
 NB: SDQ-totalscoren går til 40 point, mens både internalizing og externalizing skalaen slutter ved 20.
 Den prosociale skala går fra 0-10. Modsat øvrige skalaer, så er en høj score på prosocial adfærd godt.
 Det bemærkes endvidere, at der ikke er samme antal besvarelser på første bølge af alle skalaer. Dette skyldes

des, at en respondent har sprunget ét spørgsmål over. Der kan ifølge vejledningen udregnes score på trods af manglende besvarelse af enkelte spørgsmål, det er ikke gjort her.

Da eleverne ikke har haft tid til at nå at ændre meget i deres relationer til kammerater, skole, forældre mv. fra første til anden bølge, dvs indenfor 2 uger, er det ikke overraskende, at der ikke er store udsving de to bølger imellem. Af skalaerne præsenteret her, at det den totale score samt scoren for eksternaliserende adfærd, der har ændret sig signifikant, mens den prosociale og internaliserende adfærd ikke er signifikant forskellig de to bølger imellem. En nærmere analyse viser, at det er elevernes hyperaktivitet, der har ændret sig fra første til anden bølge og driver ændringen i totalscore og eksternaliserende adfærd (som begge inddrager hyperaktivitet i skalakonstruktionen), mens øvrige underskalaer ikke ændrer sig signifikant.

Konklusion:

Alt i alt kan man konkludere, at anvendelsen af SDQ dokumenterer en klar effekt af akademiugerne i forhold til en mere positiv selv vurdering hos drengene.



2.2 D2-testen – resultater af runde 1 og 2

D2-testen er som SDQ et velkendt, validt og reliabelt instrument, som vi på DPU har anvendt i mange sammenhænge. Det undersøger informantens opmærksomhed og koncentration, og da de størrelser er afgørende for en persons (konkrete) læringsevne, kan sige noget om udviklingen af læringspotentialet hos vedkommende. Ligesom SDQ findes D2 i både en papir- og en digital version, og af samme grunde som nævnt før, måtte vi anvende den analoge papirversion på Esbjergakademiet i marts måned 2017. D2 blev taget samtidig med SDQ, første (runde 1) og sidste dag (runde 2) på campen.

Som ved SDQ tager det bare få minutter for eleven at gennemføre d2-testen, men da begge test blev anvendt i papirudgaverne var scoring og analyse meget tidsskrævende (i de digitale udgaver sker rapportgenereringen automatisk).

D2 anvendes meget bredt, fx i forhold til fastsættelse af erhvervs- og uddannelsesevne og i klinisk sammenhæng i forbindelse med udredning af ADHD, depression og andre tilstande med kognitiv funktionsnedsættelse til følge hos både børn, unge, voksne og ældre.

Faktoranalyser demonstrerer testens unidimensionalitet, og dens konvergente og diskriminante validitet er bekræftet af ganske mange undersøgelser af både ældre og nyere dato.

Fra dataindsamlingsrunderne på Esbjerg-akademiet (på selve campen, første og sidste dag) har 32 deltagere afgivet svar på d2-testen i både første og anden runde.

Deskriptiv statistik for begge bølger ser ud som følger (se næste side), hvor venstre side af tabellen angiver alle deltagere, mens højre side alene angiver deltagere, der har været med i begge bølger:

Variabel	1. bølge		2. bølge		1. bølge		2. bølge	
	Score	sd	Score	sd	Score	sd	Score	sd
TS – Totalscore	390,34	76,70	468,21	62,78	394,75	75,77	468,25*	63,78
F – Fejlscore	24,20	33,03	22,30	21,09	25,47	34,24	22,41	21,42
F1 – Fejltype 1	20,34	33,14	18,33	20,53	21,41	34,48	18,50	20,84
F2 – Fejltype 2	3,97	3,65	3,97	5,56	4,19	3,71	3,91	5,64
F% - Fejlprocent	5,57	5,62	4,61	3,98	5,82	5,81	4,63	4,04
TS-F – Fejlkorrigeret totalscore	366,14	61,26	445,91	58,16	369,28	59,84	445,84*	59,09
KY – Koncentrationsydelse	138,49	24,42	176,24	28,85	139,03	24,11	176,25*	29,31
N	35		33		32		32	

Gennemsnitlige scorer og standardafvigelse (sd) for forskellige mål fra d2-test of attention. Scorer markeret med * angiver en signifikant forskel til 1. bølge.

Den mest almindeligt anvendte score fra denne test, som vurderes at sige mest om elevernes koncentration eller opmærksomhed, er den score som betegnes 'koncentrationsydelsen' (Friis-Hansen 2014).

Testes der for forskelle i koncentrationsydelsen mellem første og anden runde med en dobbeltsidet 'paired ttest', dvs. en test der tager højde for, at det er den samme elev der tager testen i første og anden bølge (i modsætning til at sammenligne testresultater mellem to forskellige grupper) fås en signifikant stor forskel mellem de to bølger.

Forskellen i score mellem bølge 1 og 2 er 37.22 og denne er signifikant ($p < .001$). Omregnes denne forskel til en effektstørrelse baseret på score og normalfordeling heraf, fås en effektstørrelse (målt med Cohen's d) på $d=1,39$ hvilket umiddelbart virker som en voldsomt stor effekt.

Ligeledes ses en relativt stor forskel for Totalscoren (TS) og den fejlkorrigerede totalscore (TS-F) mens der ikke er nogen signifikante forskelle for de forskellige mål for fejlscorene.

Dette tyder på, at elevernes opmærksomheds- og koncentrationsevne er styrket markant mellem de to bølger.

Der er en signifikant og høj sammenhæng mellem koncentrationsydelsen i første og anden måling ($r=.79$, $p < .001$), hvilket selvfølgelig er forventeligt, da de børn, der

var gode til at koncentrere sig i første runde må forventes også at være det i anden og vice versa. Beregnes en tilvækst i koncentrationsydelsen mellem de to bølger (ky 2. bølge – ky 1. bølge) ses det, at denne ikke er helt normalfordelt, men at fordelingen af tilvæksten er svagt positivt skæv (0.35), hvilket betyder at nogle elever skiller sig ud ved en særligt høj tilvækst i koncentrationsydelsen.

Der ses ingen sammenhæng mellem denne tilvækst og koncentrationsydelsen i nogen af bølgerne, hvilket tyder på, at elevernes øgning i koncentration ikke er betinget af deres koncentrationsevne ved indgangen til projektet. Man kan derfor antage at det er selve akademiforløbet, der har haft denne positive effekt.

Ses der på korrelationer med øvrige indsamlede data, dvs. scorer fra SDQ, ses ingen umiddelbar sammenhæng mellem scorer i d2-testen og de fem adfærdsområder målt med SDQ'en. Ses der på tilvækst i koncentrationsydelsen fra første til anden bølge, ses dog en signifikant korrelation med elevernes emotionelle score i første bølge, således at elever der oplevede emotionelle udfordringer i første bølge, generelt har haft en mindre stigning i koncentrationsydelsen (Pearson's $r = -.38$, $p < .05$).

Der er således en række forbehold, som bør tages i forlængelse af disse resultater.

For det første er det kendt for testen, at der er en grad af effekt af gentest. Eleverne må forventes at have en lille gevinst i 2. bølge af at have prøvet testen før, og dermed trænet evnen til at spotte de rigtige steder at krydse ud. Det virker dog usandsynligt, at hele forskellen skulle skyldes denne del.

For det andet er det ikke umiddelbart til at læse ud af testen, hvad det er eleverne har styrket udenfor testsituationen. En mulighed er, at lærerne på akademiet har fået god styr på drengene, så de i højere grad kan fastholde deres koncentration i klassesituationen, som testsituationen her kan sammenlignes med. En anden mulighed er forhåbentlig og selvfølgelig, at eleverne generelt er blevet bedre til at fastholde deres korttidskoncentration, og dermed til at fokusere på indhold og aktiviteter i undervisningen.

Konklusion

D2-testningen i 2 bølger tyder på, at elevernes opmærksomheds- og koncentrationsevne er styrket markant af opholdet på Esbjergakademiet. Det betyder at de gik fra akademiugerne med bedre forudsætninger for at lære end da de startede på forløbet. Disse gode effekter ser ud til at være generelle for hele gruppen: alle har haft gevinst af opholdet i forhold til opmærksomheds- og koncentrationsevne, uafhængigt af deres koncentrationsevne ved indgangen til projektet. Man kan derfor antage at det er selve akademiforløbet (med al dets indhold, metoder, relationer, oplevelser og aktiviteter), der har båret denne positive effekt.



2.3 Litteraturliste kapitel 2

SDQ-testen:

Obel, C.; Dalsgaard, S., Stax, Hanne-Pernille; Bilenberg, N. (2003): Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan). Et nyt instrument til screening for psykopatologi i alderen 4-16 år. I: *Ugeskrift for Læger*, Vol. 165, Nr. 5, 2003, s. 462-5.

Iversen, A. C., Jakobsen, R., Havik, T., Hysing, M., & Stormark, K. M. (2007). Mental health problems among child welfare clients living at home. I: *Child Care in Practice*, 13(4), 387-399.

Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjorn, B. H., Hoyer, M., Dahl, S., Boesen, A. J., Hansen, S. G., & Leth, I. (2011). Emotional difficulties in seventh grade children in Denmark. I: *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 433-439.

Laursen, H., & Elklit, A. (2012). Traumatisering hos børn på heldagsskole. I: *Psykologisk Pædagogisk Tidsskrift*, 50((1-2)), 9-24.

Rimvall, M. K., Elberling, H., Rask, C. U., Helenius, D., Skovgaard, A. M., & Jeppesen, P. (2014). Predicting ADHD in school age when using the Strengths and Difficulties Questionnaire in preschool age: a longitudinal general population study, CCC2000. I: *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(11), 1051-1060.

D2-testen:

Friis-Hansen, M. (2014). Undersøgelse af anvendeligheden af opmærksomheds- og koncentrationstesten d2 i Obel, C.; Dalsgaard, S.; Stax, Hanne-Pernille; Bilenberg, N. (2003): Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan). Et nyt instrument til screening for psykopatologi i alderen 4-16 år. I: *Ugeskrift for Læger*, Vol. 165, Nr. 5, 2003, s. 462-5.

Ross, R.M. (2005). *The D2 Test of Attention: An Examination of Age, Gender, and Cross-cultural Indices*. Argosy University.

Semrud-Clikeman, M.; Teeter Ellison, P.A. (2009). *Child Neuropsychology: Assessment and Interventions for Neurodevelopmental Disorders, 2nd Edition*. Springer.

Spreeen, O. (1998). *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary*. Oxford University Press.

Zimmermann, P. (2002). *Applied Neuropsychology of Attention: Theory, Diagnosis and Rehabilitation*. Psychology Press.



3. Faciliteringsforløbet for lærerne i forberedelsesfasen – betydning og effekt i forhold til selve Esbjergakademiet

Af Karina Høngaard Fischer

3.1 Indledning

”Alt for mange drenge havner på kanten af fællesskabet og falder igennem det traditionelle skolesystem i Danmark” (Andersen & Nissen, 2014, s. 7). Denne påstand er baggrunden for etableringen af DrengAkademiet (DA) og understøttes af mangeårig forskning, som netop viser, at drengene generelt trives og performer dårligere i skolen end pigerne. Der er dog en variation inden for drengegruppen, hvor især forældrenes socioøkonomiske status får betydning. Med afsæt i dette startede LøkkeFonden i 2012 et forskningsbaseret pilotprojekt, ”DrengAkademiet”- en tre uger lang sommercamp med 23 drenge fra hele landet. Alle havde det til fælles, at de fagligt var langt under niveau, mistrivedes i skolen og havde mistet troen på sig selv og egne evner (Andersen & Nissen, 2014). De positive resultater fra pilotprojektet medførte flere projekter og et ønske om at udbrede projektet til landets folkeskoler via forskellige partnerkommuner, hvilket allerede er igangsat. Pilotprojektets metoder og resultater var så lovende, at LøkkeFonden i 2013 øgede deres ambition, så 100 fagligt udfordrede drenge hvert år skulle have mulighed for at komme på et akademiforløb. DrengAkademiet er udviklet som et koncept med bestemte læringsmetoder, der forsat testes og udvikles på, samtidig med at resultaterne evalueres af forskere fra DPU (LøkkeFonden, 2016; Hansen, Nielsen, Nørgaard, & Lauridsen, 2016; Andersen & Nissen, 2014; LøkkeFonden, 2014). Med DrengAkademi-projektet ønskes at skabe en synlighed omkring, hvad der skal til, for at disse drenge også kan lære og trives i folkeskolen på niveau med børn, der har en mere ”heldig” familiebaggrund.

Bag DrengAkademiets positive resultater står en styregruppe, som gennemfører og samarbejder med forskellige kommuner om nye drengakademiprojekter i de respektive kommuner.

I denne undersøgelse er fokus rettet mod partnerkommunen, Esbjerg, der i samarbejde med LøkkeFonden afholdt et DrengAkademi kun med drenge fra Esbjerg Kommune, deraf navnet DrengAkademiet Esbjerg (DAE). De deltagende lærere fra Esbjerg er uerfarne inden for dette regi, da de ikke tidligere har deltaget i et DrengAkademi (DA), men de skal i dette projekt samarbejde med andre lærere, der har erfaring fra tidligere DrengAkademier rundt om i landet.

Ved hvert akademi medvirker nye lærere, som ikke har erfaring med DA. Disse lærere skal oplæres og uddannes i det samme koncept, samme ånd¹, og med bestemte læringsmetoder, som de skal acceptere og "forpligte sig til". DAEs styregruppen har valgt at lave et gennemgående faciliteringsforløb på tre uddannelsesdage, hvor igennem de nye og uerfarne lærere i DA-regi, bliver oplært af de erfarne og styregruppen. Faciliteringsforløbet kan derfor komme til at fremstå som nøglen til DAEs mulige succes.

Selv om den positive effekt af brug af facilitering i møde- og undervisningssammenhæng er veldokumenteret (Ravn, 2011) findes der også kritiske røster. Forskerne Brian Due og Timme Bisgaard Munk er for eksempel skeptiske. De nævner, at der er blevet en tendens til at alt skal faciliteres, og de spørger til, om det reelt er muligt. Due og Munk opfordrer til, at man reflekterer over, "hvordan et ellers fint koncept bliver reddet fra varmluftsbaronerne" (Due & Munk, 2011, s. 3) Yderligere skriver de, at der er flere fælder ved at anvende facilitering, blandt andet kan facilitatoren have skjulte dagsordener, og derved kan facilitatoren altid skubbe processerne i den retning, som vedkommende ønsker og finder mest hensigtsmæssigt, eller som på forhånd er aftalt med ledelsen uden at det er gennemskueligt for deltagerne. På den baggrund sætter Due og Munk spørgsmålstegn ved, "hvad det er for en symbolsk vold og manipulation, metoden indeholder" (Due & Munk, 2011, s. 3).

Jeg var derfor særdeles nysgerrig efter, hvad dette faciliteringsforløb på DAEs uddannelsesdage kunne udrette. Ville der mon være tale om manipulation? Jeg valgte at undersøge dette set ud fra lærernes perspektiv og ud fra deres oplevelser af styre-

¹Ånden beskrives af DrengAkademiets styregruppe som en stemning og en indstilling, de nye lærere gerne skal opnå gennem uddannelsesdagene.

gruppens facilitering. Mit fokus er således rettet mod lærernes forberedelse og efteruddannelse i forhold til de(t) efterfølgende intensive læringsforløb².

Problemformulering

Hvordan oplever lærerne fra Esbjerg DAEs styregruppes facilitering på uddannelsesdagene, og hvilken betydning får faciliteringsforløbet for lærerne?

Begrebsdefinitioner:

DAE = DrengAkademiet Esbjerg Kommune

Lærerne fra Esbjerg er almindelige folkeskolelærere, der har valgt at deltage som undervisere i 12 dage på DrengAkademiet i Esbjerg Kommune (DAE) i marts måned 2017 med løn. Lærerne har ingen erfaring med DrengAkademiet.

DAEs styregruppe består af to konsulenter fra Esbjerg Kommune samt to fra LøkkeFonden.

Særligt én konsulent fra LøkkeFonden har stor erfaring med DrengAkademiet og har stået for flere akademier. Denne konsulent fungerer som den primære facilitator under uddannelsesdagene, og det vil derfor hovedsageligt være hende, der henvises til som facilitator i undersøgelsen.

Hvad er facilitering: Facilitering betyder "at gøre let". En facilitator har til opgave at styre og guide en gruppe igennem et fælles program mod et fælles mål. Facilitatorens opgave er at understøtte processerne og sikre, at alle kommer med deres input, samt at der bevares et fokus på de relevante emner og aktiviteter, og at det hele foregår i en åben, positiv og engageret stemning, med et højt energiniveau. Processen skal styres blidt med venlige anmodninger, men fast (Elsborg & Ravn, 2006, s. 35; Ravn I. , 2011; Loon, Andersen, & Larsen, 2016).

Afgrænsning. Selvom der deltager mange typer lærere på uddannelsesdagene, har jeg valgt, at mit fokus i undersøgelsen skal være på lærerne fra Esbjerg Kommune, der

² Intensive læringsforløb/turboforløb er et tidsafgrænset forløb, hvor der arbejdes intenst med en særlig udfordring hos barnet af faglig og/eller personlig karakter (Egmont Fonden, 2015, s. 5).

som tidligere nævnt ikke har erfaring fra tidligere DrengAkademier. Mit fokus i undersøgelsen er på disse læreres oplevelser, perspektiver og erfaringer fra faciliteringsforløbet på uddannelsesdagene inden selve akademiet.

3.2 Præsentation af informanterne

Formålet med DrengAkademi Esbjerg er at flytte, udvikle og forbedre 34 drenge med et stort fagligt efterslæb i 7. klasse, både fagligt og personligt, så de opnår nye vaner, og efterfølgende formår at afslutte en 9. classes eksamen og derefter en erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse. Samtidig ønsker kommunen, at lærerne fra Esbjerg opnår viden, erfaring og indsigt i DAs læringsmetoder og koncept, så de selv efterfølgende kan udbrede og implementere det på egne skoler.

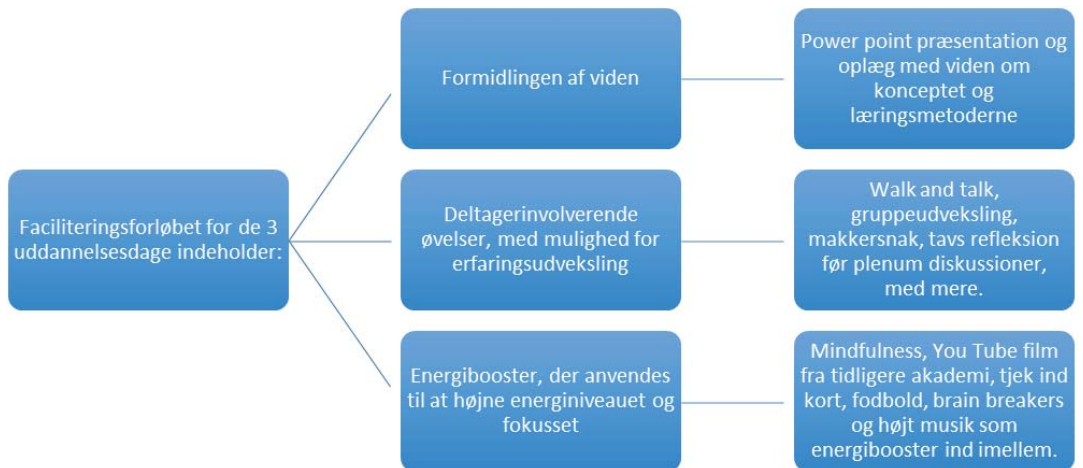
Drengene er efterfølgende forpligtet til at deltage i et læringsboost, hvor de understøttes og fastholdes i deres nye læring, udvikling, vaner, principper og karaktertræk. Endvidere afholdes der forældreworkshops, hvor drengenes forældre er forpligtet til at deltage, for netop at opnå en forståelse for og viden om, hvordan de kan støtte og udvikle deres sønner. Drengene har selv søgt om optagelse på DAE og har derfor frivilligt valgt at bruge 12 dage af deres skoletid på dette. Folkene bag DAE består af en akademistab på 12 voksne, fire er lærere fra Esbjerg Kommune uden tidligere akademierfaring, og resten med erfaring fra tidligere DrengAkademi-camps. Flere af dem har været med siden DA-projektet startede. Lærere fra Esbjerg er udvalgt af deres leder, og har været lærere i folkeskolen i henholdsvis et halvt år til over tyve år.

Udover lærerne fra Esbjerg, som skal undervise i matematiske færdigheder, stavning og læsning, er der på campen yderligere to vejledere, to holdledere og en styregruppe. Styregruppen består af fire personer - to fra LøkkeFonden og to konsulenter fra Esbjerg Kommune (LøkkeFonden, 2017). Der er i alt 12 voksne.

Inden selve DAE på de 12 dage, deltager de "nye" lærere i:

- to separate kursusdage afholdt af Esbjerg Kommune, hvor deltagerne får et indblik i og viden om de teorier, metoder og begreber fra fx områder som positiv psykologi og synlig læring der indgår som elementer i akademikonceptet (Seligman, 2011) (Hattie, 2013).
- Tre uddannelsesdage med et gennemgående *faciliteringsforløb* sammen med vejlederne, holdlederne og styregruppen.
- en introcamp hvor drengene kommer og bliver testet.
- en pædagogisk dag, hvor det praktiske skal ordnes.

Omdrejningspunktet for min undersøgelse er det faciliteringsforløb (Figur 1), der afholdes på de tre uddannelsesdage, og som faciliteres af styregruppen med en konsulent fra LøkkeFonden som primær facilitator.



Figur 1. Faciliteringsforløbets opbygning

Målet med disse uddannelsesdage og faciliteringsforløbet er, at lærerne skal opnå en forståelse for og et overblik over akademiprojektet og læringskonceptet, samt opnå teamspirit. Endvidere skal lærerne medvirke til de faglige forberedelser.

3.3 Forskningsoversigt

Søgestrategi

Udgangspunktet for søgningen var AU bibliotekets databaser, men jeg valgte at anvende en ekspertorienteret tilgang, da feltet med intensive læringsforløb er meget nyt. Samtidig er betydningen af et faciliteringsforløb kun i mindre omfang belyst, selvom vi i Danmark har lektor Ib Ravn, en førende dansk forsker i facilitering. Med den ekspertorienterede tilgang, har jeg valgt at søge i flere oversigtsværker. Jeg har blandt andet søgt i Egmontfondens rapporter om intensiv læring, i rapporterne af Frans Ørsted Andersen samt i Litteraturstudie om Intensive Læringsforløb af Camilla Brørup Dyssegaard med flere. Jeg har anvendt Google Scholar og søgt på DPU's forskningsdatabase

om *DrengeAkademiet, intensive læringsforløb*, herunder Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, National Center for Skoleforskning samt søgt på begrebet *facilitering*. Endvidere har jeg søgt på DrengeAkademiets hjemmeside og læst deres publikationer samt fundet tidligere rapporter og resultater. Derudover har jeg haft kontakt med netop Ib Ravn, for at være opdateret med det nyeste forskning indenfor facilitering.

Forskning om intensive læringsforløb

I Danmark er der i de seneste år kommet et større fokus på de intensive læringsforløb, især målrettet fagligt udfordrede elever. Det skyldes blandt andet, at forskning og evaluering af disse intensive læringsforløb netop viser, at forløbene har en effekt, og at eleverne rykker sig både fagligt og personligt ved deltagelse i forløbene (Andersen & Bjerre-Madsen, 2017; McClellan, 2017; Andersen F. Ø., 2015a). Den forskning, og de erfaringer og resultater, der er gjort vedrørende intensive læringsforløb indtil videre, og som denne undersøgelse tager udgangspunkt i samt bygger videre på, er fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og DPU, Aarhus Universitet, Egmont Fonden, samt rapporterne angående DrengeAkademiet.

I 2015 udgav Egmont Fonden "*Egmont Rapporten 2015*", hvori der er en opfordring til alle, der er ansvarlige for børn og unges læring, for i fællesskab at samles om opgaven "at øge børn og unges lyst til at lære og styrke dem fagligt og personligt" (Egmont Fonden, 2015, s. 52). Intentionen med rapporten er at dele ud af de mange erfaringer og resultater, der er skabt og opnået med intensive læringsforløb. På den baggrund ønskes at kommunalpolitikere, skoleforvaltninger, skoleledere, professionshøjskoler mv. gøres opmærksom på de muligheder, der ligger i intensive læringsforløb (Egmont Fonden, 2015, s. 5). Egmont Rapporten 2015 belyser den intensive læring ud fra flere perspektiver, idet både lærere, skoleledere, forskere, forældre samt deltagende børn og unge har bidraget med erfaringer og personlige historier (Egmont Fonden, 2015).

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og DPU, Aarhus Universitet har i december 2015 på vegne af MBUL udarbejdet en rapport i form af et litteraturstudie vedrørende forskning i intensive læringsforløb målrettet grundskoleelever i læringsvanskeligheder. Intentionen med rapporten er at kortlægge forskningslitteratur om intensive læringsforløb for at skabe et vidensgrundlag om, hvordan intensive læringsforløb har mulighed for at understøtte forskellige elevgruppers faglige, sociale og personlige udvikling. Yderligere sættes der i rapporten fokus på, hvilke indsatser og metoder der tyder på at have en særlig positiv effekt, og som kunne være relevante at

overføre og afprøve i den danske skolekontekst (Dyssegaard, Bondebjerg, Sommersel, & Vestergaard, 2015).

Følgforskning til DrengesAkademiet

LøkkeFonden igangsatte et forskningsbaseret pilotudviklingsprojekt i 2012, hvorefter flere DrengesAkademiprojekter er efterfulgt (Andersen., 2015b). Det fremgår af resultaterne i Frans Ørsted Andersens forskningsrapport *DrengesAkademiet - Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*, at DrengesAkademiet umiddelbart har en stor effekt og afgørende betydning for drengenes læring og personlige udvikling. Dertil kommer en generel forbedring af drengenes trivsel og motivation for skolegang. Studiet peger eksempelvis på, at udviklingen af drengenes personlighed og karaktertræk styrker den faglige indlæring (Andersen & Nissen, 2014). Endvidere har Frans Ørsted Andersen udarbejdet flere forskningsrapporter om DrengesAkademiet, der kan understøtte dette (Andersen & Nissen, 2014; Andersen & Bjerre-Madsen, 2017; Andersen F. Ø., 2015a).

Forskning om facilitering

Den praksis at styre form og proces for menneskers interaktion som kaldes facilitering, er formentlig ældre end begrebet selv (Ravn 2011, s 154). I dag vinder begrebet facilitering større og større indpas i forskellige sammenhænge, især hvor fokuset er på udvikling, processer og samarbejde, der skal faciliteres (Møller & Goduscheit, 2013). Ifølge Ravn går de danske medarbejdere til møde som aldrig før, men mange af de almindelige møder er netop ustruktureret og løse. Mange medarbejdere ser derfor møderne som meningsløse og som spildtid (Ravn I. , 2005).

Gennem tiderne har møderne ændret karakter fra at være autoritære til at blive demokratiske møder. Frem til 1970'erne dominerede det autoritære møde, hvor deltagerinvolveringen var minimal og lederen førte ordet. Herefter overtog ungdomsopretts antiautoritære møder ude på arbejdspladserne, hvilket medførte de velkendte lange og resultat svage snakkemøder, hvor alle havde ret til at få ordet, og snakke så længe de ville. Det har medført en demokratisk, kollektivistisk og inkluderende mødekultur (Ravn I. , 2010 b). I dag ønsker vi derfor, ifølge Ravn, at forene det bedste fra den autoritære mødeledelse med det bedste fra den kollektivt-demokratiske mødestil. Det vil sige, at styring og resultatfokus skal forenes med åbenhed, deltagerinvolvering og engagement. Denne mellemvej kaldes facilitering (Ravn I. , 2010 b).

Facilitering er en styring af mødets form, fokus og energi på en blid og venlig måde, hvorved den mødeansvarlige (facilitatoren) og deltagernes mål nås (Ravn I. , 2010 b, s. 56).

I overgangen fra den meget styrende ledelsesstil til den mere coachende ledelsesstil, er der kommet et nyt behov for facilitering. Facilitering blev tidligere anvendt i forbindelse med enkeltstående møder og udviklingsworkshops ofte udført af eksterne facilitatorer, hvorimod tendensen i dag går i retning af en mere faciliterende ledelsesstil (Møller & Goduscheit, 2013).

I 1974 udkom en bog af Doyle & Straus med titlen *"How to make meetings work"*. Dette medførte et hav af praktiske bøger om facilitering, facilitatorrollen, samt teknikker til workshops, møder mv., især på engelsk, men også så småt på dansk (Ravn I. , 2011).

International Association of Facilitators (IAF) blev stiftet i 1994, og i 2010 kom der en dansk afdeling. Samme år afholdtes det første facilitatortræf, hvor LinkedIn-gruppen Danske Facilitatorer opstod (Ravn I. , 2011).

Ifølge Ravn er der ikke egentlige intellektuelle eller samfundsvidenskabelige kilder til facilitering, og der publiceres kun lidt om facilitering i tidsskrifter. Der afholdes ikke videnskabelige konferencer, og det er ikke muligt at få en universitetsuddannelse heri, hverken i Danmark og tilsyneladende heller ikke internationalt (Ravn I. , 2011). Du kan dog få træning som facilitator på kurser af typisk fire til otte dages varighed ved forskellige konsulentvirksomheder. Facilitering ligger altså akademisk nogenlunde samme sted som coaching og konfliktmægling gjorde for 10-25 år siden, og disse to værktøjer har siden hen fået deres egen masteruddannelse i Danmark (2011). Facilitering har foreløbig været en erfaringsmæssigt baseret tilgang til samarbejde, en praktisk og altså ikke forskningsmæssig disciplin.

I de forskellige lande er der forskellige kulturelle rammer og traditioner, også i forhold til mødeledelse/facilitering, og landene har derfor forskellige erfaringer. På den baggrund får facilitatorrollen og begrebet facilitering forskellig betydning og følelse frem i os mennesker. For os danskere, der har haft rundkredspædagogik og snakkekultur, skal facilitering skabe styring og involvering samt resultater og engagement samtidig med, at det giver mening og værdi (Ravn I. , 2011).

Resultater af faciliteringsforskningen

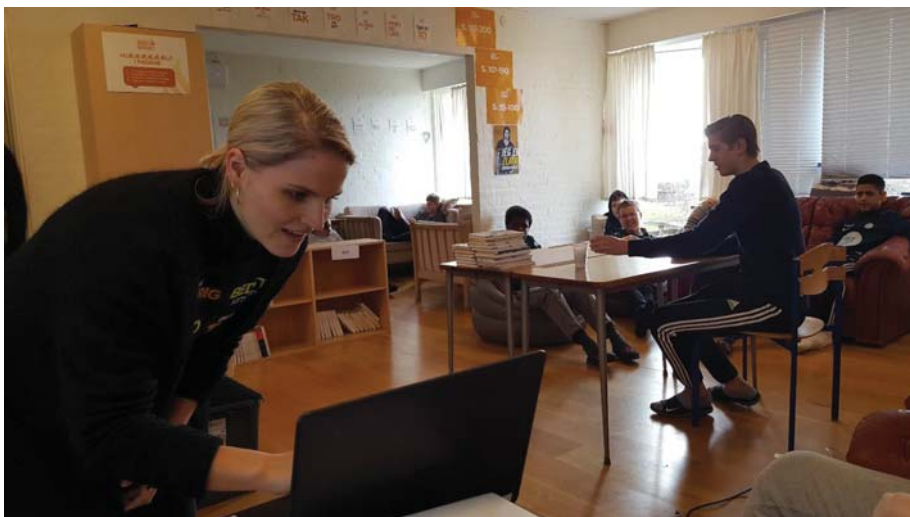
Ib Ravn udtrykker, at det i dag er nødvendigt at generobre og revitalisere møderne, fordi møderne stadig foregår på samme måde som for 20-30 år siden, hvor vi netop sidder omkring et bord og diskuterer emner (Ravn I. , 2011, s. 12; Ravn I. , 2011 a;

Rønnov, 2005). Ravn har derfor deltaget i flere forskningsprojekter, hvor der netop er fokus på facilitering af møder.

Udvalgt forskningsprojekter om facilitering:

- 2004-2006 lavede Ravn, Elsborg, Hansen, Tange & Rix et forskningsprojekt kaldet
- *"Lærende Møder - et projekt til forskning i og udvikling af mere deltageinvolverende og lærende konferencer og store møder"* (Ravn, Elsborg, Hansen, Tange, & Rix, 2006).
- 2005-2007 udarbejdede Ib Ravn og Joan Rokkjær forskningsprojektet *"Mere effektive møder"*. Intentionen var at undersøge og udvikle mødeledelsen hos 50 mellemledere, der alle trænes i mødefacilitering (Ravn & Rokkjær, 2007).
- 2006-2010 udarbejdede Ib Ravn og Nina Tange forskningsprojektet *"Møder der skaber værdi og mening"*. Indeværende forsknings- og udviklingsprojekt gennemføres i samarbejde med en privat virksomhed, en kommune og et ministerium, hvis mødeledelse og mødekultur undersøges og søges udviklet af mødeforskere og rådgivere fra Learning Lab Denmark. Der deltog cirka 150 ledere eller andre mødeansvarlige, der blev trænet i mødefacilitering (Ravn & Tange, 2010 a).

Resultaterne af forskningsprojekterne viste, at mødedeltagerne ønsker mere effektive møder, hvor der er fokus på deltagerinvolvering og engagement, og hvor deres mening, viden og erfaringer bliver bragt i spil. Mødedeltagerne ønsker, at møderne skal blive meningsfulde og skabe værdi for deres kunder eller borgere. Snakkemøderne og rundbordsmøderne bliver oplevet som spild af tid. På baggrund af forskningsprojektet konkluderes, at gennem anvendelse af facilitering kan man tackle disse to behov for meningsfuldhed og værdiskabelse direkte. Det skyldes at man via en række teknikker involverer mødedeltagerne mere direkte end ved at bruge den almindelige talerliste og "ordet-er-frit". Facilitering inddrager medarbejderne og effektiviserer mødet, og mødedeltagerne bliver fokuseret på opgaven på en konstruktiv, engagerende og fremadrettet måde. Ud fra disse betragtninger mener Ravn, at faciliteringsrollen passer fint til den danske demokratiske mødestil, og at den bør anvendes af enhver mødeansvarlig, også af enhver leder, der holder medarbejdermøder, og ikke kun af eksterne facilitatorer (Ravn I. , 2011).



En af lærerne i sving på Esbjergakademiet.

3.5 Datagrundlaget i egen undersøgelse af DAE faciliteringsforløbet

Mine undersøgelser omfatter:

- Observationer fra tre hele uddannelsesdage (ca. 29 timers observation i alt).
- Fire telefoninterviews af 45 minutters varighed med alle de "nye" lærere, der ikke har erfaring fra tidligere camps.

Målet med observationerne og interviewene har været at opnå en forståelse af de "nye" læreres oplevelser af styregruppens facilitering på uddannelsesdagene, samt hvilken betydning faciliteringsforløbet har fået for dem.

Observationsloggen er præget af uformel snak både med lærere, vejledere, holdledere, styregruppen og den primære facilitator. Derefter har jeg foretaget fire telefoninterviews i den efterfølgende uge, med alle fire "nye" lærere fra Esbjerg Kommune, som skal deltage på campen som underviser for første gang. Interviewene er efterfølgende transskriberet ordret.



Et af lokalerne, hvor uddannelsesdagene foregik.

Hvad er facilitering?

Lektor og Ph.d. Ib Ravn udtaler, at *"Facilitering er mødeledelse for det 21. århundrede"* (Ravn I. , 2011, s. 14). Facilitering er et redskab, en teknik til at gøre det let for en gruppe mennesker at udrette det, de ønsker og nå deres mål (Ravn I. , 2011).

I mødesammenhænge bliver mødelederen nu til en facilitator, som er en slags katalysator, der er ansvarlig for at designe processen og guide mødet og gruppen til at opnå det, de gerne vil. Gruppen guides og styres af facilitatoren ved hjælp af venlige anmodninger, vejledende spørgsmål og udvalgte involverende teknikker, der engage-

rer alle deltagere i den fælles sag (Ravn I. , 2011, s. 12-13). Deltagerne i gruppen følger med i den udstrækning, de respekterer facilitatoren.

Formen og processen på mødet³ er i centrum og styres af facilitatoren, så indholdet og formålet fremmes bedst muligt (Ravn I. , 2011).

Ifølge Ravn er det vigtigt som facilitator, at man er værten og ejer lokalet. Facilitatoren har ansvaret for, at de fysiske rammer fremmer mødets energi og fokus. Modsat ville et rodet og uoverskueligt mødelokale nedsætte respekten for mødet. Det er desuden vigtigt, at man kan se alle mødedeltagere, da man kan ikke styre mødedeltagere, der er ude af syne. I pauserne er det vigtigt at ændre bordopstillingerne eller skifte plads, for på lærende konferencer "stresser" man deltagerne i positiv forstand, for netop at opretholde et højt aktivitetsniveau. Man kan kvalificere menneskeligt samvær og skabe en samblomstring ved at styrke og stimulere samværet mellem mennesker gennem facilitering, og guide gruppen frem mod meningsfulde og værdiskabende resultater. Hvis mødedeltagerne netop får lov til at bringe deres viden og kompetencer i spil, vil mødet opleves som meningsfuldt (Ravn I. , 2011).

Facilitering er ifølge Ravn "en teknik til at forløse potentialer med og skabe udvikling, mening og værdi blandt mennesker" (Ravn I. , 2011, s. 230).

En lærende konference som uddannelsesdagene, skal derfor give deltagerne mulighed for at komme med deres erfaringer, projekter og overvejelser, og på den baggrund videndele med de andre deltagere. De skal selv formulere sig og ikke kun passivt lytte til en oplægsholder (Elsborg & Ravn, 2006). For i henhold til Ravn er det svært at skabe medejerskab til indholdet, proces og sikre effektiv læring ved at sidde og lytte (Elsborg & Ravn, 2006) Møderne skal netop give værdi og mening, for ellers opleves de som meningsløse (Ravn I. , 2011, s. 15).

Ifølge Ravn kan der være store udfordringer forbundet med, at lederen samtidig fungerer som facilitator, idet at lederen besidder holdninger og viden om samtlige punkter, der er på dagsordenen. Udfordringen ligger i, at ved at have fokus på mødets indhold, kan det vise sig svært samtidig at have opmærksomheden på mødets form, proces, energi og tid (Ravn I. , 2011). Derfor kræver facilitering en evne til at træde op på et meta-niveau og styre mødets *form* sideløbende med *indholdet* (Ravn I. , 2011, s. 26).

Ud fra disse betragtninger er formen på mødet vigtigere end indholdet for en *ekstern* facilitator, hvor det altså er deltagerne, der bidrager til indholdet, mens en *intern* facilitator ofte kan blive opslugt af indholdet og glemme alt om formen, tiden og

³ Når jeg fremadrettet bruger begrebet møder, er det en samlebetegnelse for såvel møder, seminar, uddannelsesdagene som workshops og konferencer

retningen på mødet. Derfor skal de moderne, interne mødeledere/facilitatorer både være opmærksomme på at styre form og proces og samtidigt have fokus på at fremme indholdet og formålet med mødet (Ravn I. , 2011).

Endelig er det værd at have følgende punkter for øje angående facilitatorens rolle:

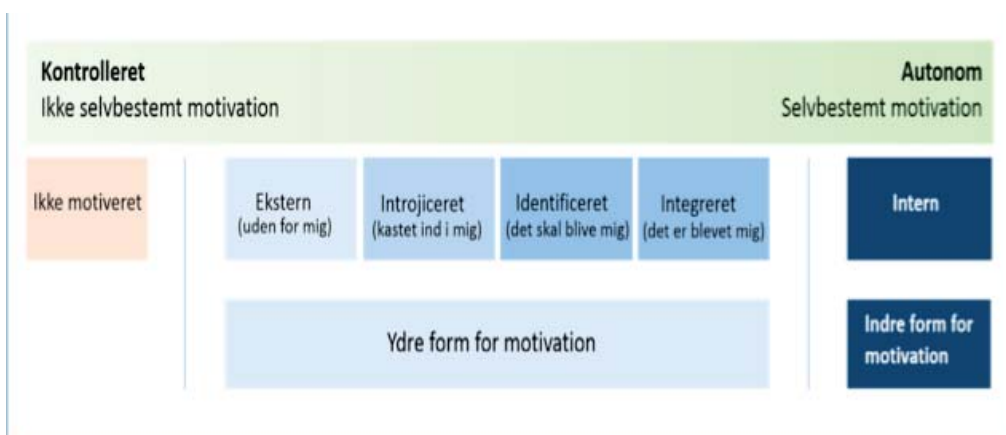
- At styre et møde med præcise anmodninger, hvor deltagerne efterlever det, sker kun, hvis deltagerne oplever facilitatoren som legitim (Ravn I. , 2011).
- En facilitator kan aldrig handle neutralt. Uanset hvor meget vedkommende ønsker det, så er der altid egne personlige interesser i det (Ravn I. , 2011). Som facilitator vil ens valg og dispositioner altid være præget af ens interesser, og derfor vil man i sin facilitering også altid udøve magt (2011).
Man kan dog altid som facilitator bestræbe sig på at være saglig, fair og velafbalanceret.
- Facilitering rummer elementer af manipulering, fordi man som facilitator udnytter sine mødedeltageres tillid ved netop at sætte processer i spil, som mødedeltagerne måske ikke kender konsekvenserne af eller kan overskue. Som facilitator forventer man dog, at konsekvenserne vil være positive set ud fra facilitatorens synspunkt (Ravn I. , 2011).
- Føler en mødedeltager, at facilitatoren har negative hensigter og handler derefter, vil facilitatoren opfattes som manipulerende. Modsat forholder det sig, hvis deltagerne oplever facilitatorens hensigter og konsekvenserne deraf som gode: I så fald vil de være glade og ønske, at facilitatoren skal fortsætte sin facilitering, og manipulation bliver ikke overvejet. Oplever en gruppe ikke manipulation, er det ikke det samme, som at de ikke bliver manipuleret (Ravn I. , 2011).

Selvreguleringsteorien som en del af grundlaget for facilitering

Ifølge de to amerikanske forskere Ryan & Deci, der oprindeligt har formuleret selvreguleringsteorien – også kaldet Self-Determination Theory (SDT) – er motivation ikke bare noget, du har mere eller mindre af.

Der findes forskellige typer af motivation, og der er stor forskel på, hvilken form for motivation, der driver en (Deci & Ryan, 2000 b). Selvreguleringsteorien handler om optimal motivation og om at forstå, genkende og fremme optimal motivation hos sig selv eller andre.

Ifølge Ryan & Deci kan man bevæge sig langs et motivationskontinuum fra amotivation til indre motivation (Sheldon, 2012). Det vil sige, fra at stå uden engagement til selv at tage ansvar og være meget engageret og handlekraftig. Udover amotivation og den indre motivation arbejder SDT-teorien med fire andre typer motivation: Integreret motivation, identificeret motivation, introjiceret motivation og ekstern motivation, hvilket ses skitseret herunder (Sheldon, 2012):



Motivationskontinuum af Deci & Ryan

Med inspiration fra Nina Tange og Ib Ravn, DPU, 2015

Figur 2. Motivationskontinuum ifølge Deci & Ryan

De to første former for motivation er drevet af autonome motiver/selvbestemt motivation, hvor der er stor sandsynlighed for at lykkes. De næste to former er drevet af kontrollerende motiver/ikke-selvbestemt motivation, hvor chancen for at lykkes er minimeret (Sheldon, 2012). Ifølge Ryan & Deci er pointen, at ikke alle motivationer er lige gode (Deci & Ryan, 2000 b).

På den baggrund er det derfor ikke ligegyldigt, hvilken motivation facilitatoren fremmer i sin facilitering, hvis han ønsker, at mødedeltagerne skal opnå ejerskabsfølelse og derved komme til at brænde for sagen. Det er her altså vigtigt, at mødedeltagerne drives af de såkaldt autonome motiver, så de ønsker at blive en engageret aktør i sagen.

Ifølge Ryan & Deci har vi mennesker tre psykologiske behov: Et behov for at føle os kompetente, et behov for at opleve selvbestemmelse (autonomi), og deslige har vi behov for at stå i relation til andre, så vi oplever, at vi hører til (Deci & Ryan, 2000 b;

Sheldon, 2012; Ryan & Deci, 2000 a). Ifølge Ryan & Deci er mennesket altså født med lysten til at være aktiv og udfolde sig, og det fremmes, når de tre psykologiske behov er opfyldt (Sheldon, 2012). Det er vores forsøg på opfyldelse af disse tre behov, der driver vores adfærd. Hvis det lykkes os at få opfyldt de tre psykologiske behov, vil vi trives og præstere optimalt.

Lykkes det ikke at få opfyldt et af vores grundlæggende behov af en eller anden grund, fungerer vi dårligere og bliver mindre motiveret (Sheldon, 2012, s. 7). Disse behov er ifølge Ryan & Deci medfødte, universelle og psykiske (Sheldon, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Ågård, 2014).

For Ryan & Deci er det altså vigtigt at stimulere disse behov, hvis vi ønsker at motivere et andet menneske (Sheldon, 2012; Ågård, 2014).

Autonomi

Når vi ønsker at motivere andre, er det ifølge Deci vigtigt at skelne mellem de to motivationsformer, fordi ønsket om at motivere andre ofte dækker over, at vi vil have kontrol over dem, så de kan udføre den handling, vi har brug for. Dette udmønter sig ofte i en kontrolleret motivation, da vi ofte lokker med belønning eller truer med konsekvenser. Deci mener derimod, at nøglen til den succesfulde motivation omhandler, at man skal anerkende modtagerens selvbestemmelse og kompetencer. Som mennesker motiveres vi af anerkendelsen og at have et valg (Andersen M. G., 2012). Ifølge Deci handler det netop om at give mennesker, man ønsker at motivere, et valg.

Anvender man derimod trusler, belønninger, krævende sprog eller kritik, medvirker det til, at modtageren kommer til at føle sig inkompetent og underlagt en andens vilje (Andersen M. G., 2012).

Ifølge Ryan & Deci har vi alle behov for at være forfattere i vores eget liv og opleve, at vi selv er årsagen til egne handlinger og beslutninger. At føle selvstændighed, at det er os, der sidder i førersædet, og at vi ikke kontrolleres eller styres af kræfter eller personer udefra. Oplevelsen af autonomi kræver, at det man gør, føles som noget man gør frivilligt, eller at man har et valg (Sheldon, 2012; Andersen M. G., 2012).

Når først motivationen er internaliseret, er det indoptaget i selvet, sådan at personen føler trang til at udføre en adfærd af personlige grunde, og ikke fordi personen føler sig presset eller tvunget til det (Sheldon, 2012). Nøglen til denne internalisering er netop "autonomistøtte" fra den motiverende instans.

Samtidig betegnes det som vigtigt, at autonomistøtten skaber så stor valgfrihed som muligt. Sheldon beskriver dog, at det ikke altid er muligt at give så stor valgfrihed

med hensyn til tid og sted for aktiviteter, men i fraværet af valgfrihed er det vigtigt med en meningsfuld begrundelse.

Ifølge Deci kan ens handlinger fint være autonome, hvis man accepterer at være under indflydelse af andre, da man respekterer eller sætter pris på dem (Andersen M. G., 2012).

Nøglen til at skabe og fremme internaliseringen er altså, at de deltagende lærere oplever og får en fornemmelse af, at det er dem selv, der gør det af personlige grunde, og ikke situationen, som kræver, at de gør det (Sheldon, 2012).

Tilhørsforhold

Ifølge Ryan & Deci er det vigtigt, at man får en oplevelse af et tilhørsforhold og opnår en følelse af, at man bliver respekteret og medregnet i sociale relationer. At der opstår en følelse af tryghed og tillid og en sikkerhed i, at man hører sammen med de personer eller den gruppe, man indgår i (Sheldon, 2012; Ågård, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Kompetence

Herudover beskrives oplevelsen af kompetence som vigtig, da det handler om at føle og opleve, at man har de nødvendige forudsætninger, der skal til i den givne situation, og at personen føler, at han kan det, som opgaven kræver og samtidig blive udfordret på et passende niveau (Sheldon, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Ågård, 2014).

3.6 Resultater og konklusion

Facilitering anvendes som aldrig før, og i takt med denne tendens, som også er beskrevet i indledningen, er det ifølge Due og Munk (2011) på tide at stoppe op og sætte spørgsmålstegn ved, hvad facilitering reelt kan udrette. Jeg var nysgerrig efter at undersøge, hvilken betydning faciliteringsforløbet på de tre uddannelsesdage kunne have for de 4 "nye" lærere.

Med udgangspunkt i min undersøgelse og analyse og på baggrund af Due og Munks beskrivelse af facilitering, har jeg desuden forsøgt at få en forståelse af, hvorfor mine informanter er så begejstrede for det faciliteringsforløb, de gennemgår på uddannelsesdagene. Her viser undersøgelserne, at det især handler om facilitatorens person. Det er hendes væremåde og hendes unikke valg af øvelser og strukturer der er altafgørende for uddannelsesdagens positive udfald og dermed også for den efterfølgende

camp, lærernes motivation for campen, sammenholdet, lærernes trivsel, indfrielse af målene og hele succesen af DAE.

For facilitatoren og for styregruppen har faciliteringsforløbet på uddannelsesdagene bidraget til, at lærerne har formået at indfri målene, både de kendte og ukendte, som var styregruppens succeskriterier. Derfor har målene for uddannelsesdagene fungeret som styregruppens styrepinde, hvilke de har navigeret efter alle tre dage. Kommer gruppen ud af kurs, er det facilitatorens opgave at guide og styre gruppen tilbage på sporet.

De ukendte mål for lærerne er særligt afgørende, da ånden med fællesskabet er grundfundamentet i, at DAE kan blive en succes. Det at løfte i flok og samarbejde skaber en stemning, som lærerne bliver mentalt høje af. At arbejde så tæt sammen og hjælpe hinanden gør, at ingen står alene, og på den baggrund oplever lærerne behovet for tilhørsforhold og kompetence. De opnår herigennem en følelse af, at når de står sammen, så kan de klare "alt". Derved bliver faciliteringsforløbet betydningsfuldt i forhold til at skabe samhørigheden, fællesskabet, og den ånd, der er afgørende for DAE-succes.

Gennem faciliteringsforløbet får facilitatoren, ved hjælp af faciliteringsknep og involveringsteknikker, brugt holdlederne og vejlederne til at udbrede konceptet, og via deres anerkendende tilgang og deres gnist og engagement for DAE, får de smittet lærerne, så lærerne selv kommer til at brænde for DAE. De "nye" lærere "køber" og forpligter sig til konceptet og opnår en ejerskabsfølelse for DAE og et stort medansvar for drengene og deres forhåbentlige succes på DAE. Lærerne får herigennem opfyldt behovet for autonomi.

Afslutningsvis konkluderer jeg derfor, at facilitering er en metode/et redskab, som kan skabe sammenhold, bedre trivsel, glæde og gode, udviklende resultater for en gruppe, hvor gruppen samarbejder om et fælles mål, og det kan være nøglen til DAE's succes. Samtidig er jeg bevidst om, at ikke alle facilitatorer kan skabe samme resultater, og at facilitatorens personlige og professionelle kompetencer er afgørende for kvaliteten, og om målet nås.

Facilitering kan misbruges og indeholde skjult manipulation, men i dette tilfælde har faciliteringsforløbet med netop denne person som den primære facilitator, været medvirkende til at skabe mening hos de "nye" lærere og værdi for drengene, forældrene og kommunen. Lærerne bliver via faciliteringen smittet med stemningen, gejsten, ånden og kommer selv til at brænde for DAE. Lærerne har valgt at forpligte sig til konceptet, men de ved også, at de får en masse ny viden og erfaringer med sig hjem, som bliver betydningsfuld i forhold til både opfølgning og mulig efterfølgende implementering på egen skole samt i forhold til egen professionel udvikling. Derfor har faci-

litereringsforløbet haft stor betydning for lærerne, og derfor må faciliteringsforløbet i dette tilfælde betragtes som et klogt valg til efteruddannelse af lærerne.

En overordnet konklusion på mine undersøgelser er derfor, at faciliteringsforløbet har haft en overordentlig positiv effekt på de 4 "nye" lærere i forhold til deres gnist/interesse for og indsats på akademiet og efterfølgende professionelle udvikling.

Perspektivering

Min undersøgelse kan blandt andet bidrage til at få et overblik over, hvad faciliteringsforløbet på uddannelsesdagene får af betydning for de nye lærere, der vælger at deltage på DAE og i Drengeskolens konceptet, hvilket der ikke er forsket i.

Undersøgelsen bidrager til at skabe en bevidsthed om metoden facilitering, hvad den kan, og hvad man skal være særligt opmærksom på, hvis man anvender facilitering eller bliver faciliteret, herunder facilitatorrollens afgørende betydning. Denne facilitering får betydning for lærernes måde at agere og være på, når de kommer på DAE-campen, og samtidig får det betydning for det efterfølgende ønske om implementering af lærernes nye viden og erfaring på egen skole.

Implementeringen er en del af Esbjerg Kommunes ønsker, og er en af de væsentligste grunde til, at de er gået med i akademiprojektet. Kommunen ønsker at de fremadrettet selv kan anvende DA's metoder til kommunens egne fagligt udfordrede drenge via de lærere, der har deltaget fra kommuneskolerne. Lærerne skal efter endt camp hjem og udbrede konceptet på egne skoler. Denne implementering kunne have været interessant at dykke ned i, da alle lærere tilkendegiver, at der er store udfordringer forbundet med denne implementering, særligt med hensyn til deres lærerstab, der har fået nok af nye tiltag og forandringer.

Flere af lærerne ved, der er et krav om, at de efterfølgende skal holde et oplæg, men har ikke fået tildelt ressourcer eller aftalt præmisser for deres implementering. Alle ved dog, at de har en ledelse i ryggen, der rigtig gerne vil det, men lærerne er i tvivl om, hvorvidt en times oplæg om DA, kan få deres kollegaer til at tage det ind under huden og anvende redskaberne, når de ikke selv har prøvet det. Yderligere fortæller en af de lærere, som har deltaget på flere DA-camps og som virkelig brænder for det, at "DA bliver også min død".

Han fortæller, at han selv har forsøgt at få det implementeret på sin egen skole efter de første camps, han var på, fordi han virkelig kunne se, at det virkede. Drengene rykkede sig markant, og at man virkelig kunne gøre en forskel. Det ville han rigtig gerne udbrede til egen skole. Han fortæller følelsesladet om egne oplevelser:

”Alle var med på det fra starten - det er en super gode idé - sagde de (...) men da vi gik i gang, sled jeg mig selv fuldstændig ned, og var lige ved at gå ned med stress” (...)

”Det sammenhold og den ånd, der bliver skabt på DrengAkademiet, at vi løfter sammen,

og ingen gør det alene, og ingen er over fællesskabet - de slogans og den ånd kan man bare ikke få skabt i folkeskolen. De var med mig, men de brændte ikke”.

Jeg bliver derfor nysgerrig efter, om det reelt er muligt at overføre dette koncept til den almindelige folkeskole, eller om vores nye lærere er kommet på en umenneskelig stor opgave, som er dømt til at gå i vasken.



3.7. Litteraturliste kapitel 3

Ågård, D. (2014). *Motivation*. Frederiksberg C.: Frydenlund.

Ågård, D. (2014). *Motivation*. København: Frydenlund.

Andersen, F. Ø. (2014). *Drengakademiet. Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, F. Ø. (2015). *Drengakademiet. Drengakademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte. 2013-2015*. København K.: Løkkefonden.

- Andersen, F. Ø. (2015a). *DrengeAkademiet : DrengeAkademiets langtidseffekt - trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte - 2013-2015 : forskningsrapport nr. 2*. Hentet 3. februar 2017 fra Drengeakademiet: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/DrengeAkademiet_final_rapport.pdf
https://www.statsbiblioteket.dk/au/-/search?query=recordID%3A%22sb_6222081%22
- Andersen, F. Ø. (2015a). *Pædagogik på kanten. Især for drenge, men også for piger*. København: Mindspace.
- Andersen, F. Ø., & Bjerre-Madsen, C. (2017). *Rapport om Drengeakademiet de længerevarende betydninger af deltagelsen i drengeakademiet – rapport 2017*. Hentet 7. maj 2017 fra Løkkefonden : http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2017/02/Ebog-Rapport-om-DrengeAkademiet_2.pdf
- Andersen, F. Ø., & Nissen, P. (2014). *Forskningsrapport: Drengeakademiet- trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014* (1 udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, M. G. (29. 3 2012). *Psykologiprofessor- sådan motivere vi os selv og andre*. Hentet 2. 2 2017 fra Aarhus Universitet: <http://www.au.dk/nyheder/nyhed/artikel/psykologiprofessor-saadan-motiverer-vi-os-selv-og-andre/>
- Andersen., F. Ø. (2015b). *Pædagogik på kanten : især for drenge, men også for piger*. (1.udgave. udg.). København: Mindspace.
- AU. (14. marts 2017). *Trykfondens Børneforskningscenter*. Hentet 20. april 2017 fra childresearch.au.dk: <http://childresearch.au.dk/forsoeg-med-turboforloeb-for-fagligt-udfordrede-elever/>
- Bondebjerg, A., Dyssegaard, C., Sommersel, H., & Vestergaard, S. (december 2015). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. Hentet 24. februar 2017 fra Statsbiblioteket: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_Litteraturstudie_intensive_laeringsforloeb_-_final-_23-2-2016.pdf
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder* (4 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, G. (2014). *Psykologiens videnskabsteori : en introduktion* (2 udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000 b). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Dreier, O. (1993). *Psykosocial behandling : en teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Due, B., & Munk, T. B. (2011). *Fis, fusk og facilitering*. Hentet 2. April 2017 fra Kommunikationsforum: <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/facilitering-er-et-buzz-word-med-problemer>

- Dweck, C. (2006). *Du er hvad du tænker. Den nye mindset-teori om vejen til succes*. København: Gyldendal.
- Dyssegaard, C. B., Bondebjerg, A., Sommersel, B. H., & Vestergaard, S. (2015). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. Hentet 3. Februar 2017 fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Århus Universitet: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_Litteraturstudie_intensive_laeringsforloeb_-_final-_23-2-2016.pdf
- Egmont Fonden. (2015). *Egmont Rapporten 2015: Intensive Læringsforløb*. Hentet 6. Februar 2017 fra Egmont Fonden: <http://www.egmontfonden.dk/Fokusomrader/Egmont-Rapporten/Egmont-Rapporten-2015/>
- Egmontfonden. (2015). *Intensive læringsforløb*. Hentet 24. februar 2017 fra egmontfonden: http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Egmont%20Rapporten%202015_dobbeltsider.pdf
- Elsborg, S., & Ravn, I. (2006). *Lærende møder og konferencer i praksis* (3 udg.). Viborg: People'sPress.
- Epinion. (26. februar 2016). *Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*. Hentet 15. maj 2017 fra Gode erfaringer med turboforløb i skolen: <http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/feb/160225-erfaringsopsamling-om-intensive-laeringsforloeb-hovedrapport-og-casebeskrivelse.pdf?la=da>
- EVA, D. E. (2013). *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt - det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, s. 331-362.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, s. 1-11.
- Gringer, B. (2002). Communities of practice - kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. I H. H. Larsen, & C. Svabo, *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet* (s. 53-72). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejdet blandt børn- metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1 udg.). København: Gyldendal.
- Gumede, K. (20. April 2017). *Turbolæring og intensive læringsforløb*. Hentet 19. Maj 2017 fra <http://edu.au.dk/viden/video/turbolaering-og-intensive-laeringsforloeb-04-17/>: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Praesentationer/Konferencer/Turbolaering_2017/Kamil_la_Trille_Gumede__20-04-2017.pdf

- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hansen, M. D., Nielsen, B. K., Nørgaard, L., & Lauridsen, L. (2016). *DrengeAkademiet - synlig læring i sprint* (1. udgave, 1. oplag udg.). Akademisk forlag.
- Hatti, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hjort, K. (2005). Læreren og den lærende. I H. Cornelius, & K. Schnack, *Voksenpædagogisk opslagsbog* (s. 212-219). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde : Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holm, E. F. (2. marts 2009). Transfer kræver træning. *Asterisk*, s. 10-13.
- Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførsel som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordisk Udkast*(2), s. 3-33.
- Holz kamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordisk Udkast*, 2.
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jartoft, V., Højholt, C., & Witt, G. (1996). *Kritisk psykologi : en psykologi med fokus på subjektivitet og handling*. Unge Pædagoger.
- Jørgensen, P. S. (1989). Om kvalitative analyser - og deres gyldighed. *Nordisk psykologi*, 41(1), s. 112- 128.
- Kampmann, J. (2016). Hvad kan vi lære af drengeakademiet? *Unge pædagoger*, s. 5-10.
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation Theory in Educational Practice: Knowledge Claims, Challenges, and Future Directions. I K. Harris, S. Graham, & T. Ur dan, *APA Educational Psychology Handbook. Volume 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (s. 165-194). Washington, DC: American Psychological Association.
- Karpatschof, B., & Katzenelson, B. (2011). *Klassisk og moderne psykologisk teori* (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Körmendi, E. (1986). *Datakvalitet ved telefoninterview : en sammenlignende undersøgelse af besøgs- og telefoninterviewing*. Socialforskningsinstituttet.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (2016). Turbo på drengen - tidens pædagogiske hit. *Unge pædagoger*, s. 1-13.

- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Siueret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LøkkeFonden. (2013). *Fra dreng på kanten til ung i fællesskabet*. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden. (2014). *Drengeakademiet 2014. Metode og resultater*. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden. (2015). *Drengeakademiet 2015. Årets resultater*. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden. (2016). *Drengeakademiet 2016. Årets resultater*. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden. (2016). *Forskningsrapport. DrengeAkademiet 2016*. Hentet 8. maj 2017 fra LøkkeFonden (2016).: <http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/03/Forskningsrapport-DA16.pdf>
- LøkkeFonden. (2017). *Drenge Akademiet Esbjerg Kommune*. Esbjerg: LauritzenFonden.
- LøkkeFonden. (27. januar 2017). *loekkefonden*. Hentet fra <http://www.loekkefonden.dk/omloekkefonden/>
- LøkkenFonden. (2014). *DrengeAkaemiet - synlig læring i sprint*. Købennhavn: Løkkefonden.
- Loon, C. V., Andersen, H. H., & Larsen, L. (2016). *Facilitering - skab resultater gennem involvering* (1 udg.). København: Jurist- og Økonomforbundets forlag.
- Mathiassen, C. (2011). Etik som praktisk viden i kontekst : eksempler fra interviews om mobning - og om fængselsliv. *Nordiske udkast*, 39(1/2), s. 34-38 129-130.
- McClellan, A. F. (2017). *Rapport: DrengeAkademiet i Esbjerg 2016-2017. Campprojektets resultater*. Esbjerg: Løkkefonden og Esbjerg Kommune.
- Møller, L., & Goduscheit, R. C. (2013). *Facilitering som ledelsesdisciplin*. Hentet 4. Februar 2017 fra Det danske ledelsesakademi: http://www.det-danske-ledelsesakademi.dk/2013/Papers/23_Laura%20Moeller.pdf
- Mørch, L. L., & Nissen, M. (2005). *Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden*. I T. B. Jensen, & G. Christensen, *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 123-153). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. B., Hansen, D. M., Lauridsen, L., & Nørgaard, L. (2016). *DrengeAkademiet. Synlig læring i sprint*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi - en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi : en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Olesen, B. R. (2012). *Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2010.

- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. (2015). Unges motivationsorienteringer. I M. Ples, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen, & A. M. Nielsen, *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (s. 61-92). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ravn, I. (2005). *Bedre møder med facilitering*. Hentet 4. Februar 2017 fra Studerende.au.dk: http://studerende.au.dk/fileadmin/user_upload/Ravn_-_Bedre_moder_gennem_facilitering.pdf
- Ravn, I. (2010 b). *Transformativt forskningsmetode - belyst gennem et projekt om mødefacilitering*. Hentet 4. februar 2017 fra pure.au.dk: http://pure.au.dk/portal/files/653/Ravn_-_Transformativ_forskningsmetode_belyst_gennem_m_deprojekt.pdf
- Ravn, I. (21. oktober 2011 a). Sådan skaber man udvikling til personalemøder. *Politiken*.
- Ravn, I. (2011). *Facilitering - ledelse af møder der skaber værdi og mening* (1. udgave, 5. oplag udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, I., & Rokkjær, J. (2007). *Mere effektive møder*. Hentet fra Århus Universitet: [http://pure.au.dk/portal/da/projects/mere-effektive-moeder-mem\(ec6a0e28-2166-44c0-9c3d-334c479a8fa9\).html](http://pure.au.dk/portal/da/projects/mere-effektive-moeder-mem(ec6a0e28-2166-44c0-9c3d-334c479a8fa9).html)
- Ravn, I., & Tange, N. (2010 a). *Møder der skaber værdi og mening*. Hentet fra Århus Universitet: [http://pure.au.dk/portal/da/projects/moeder-der-skaber-vaerdi-og-mening-msvm\(b146e8b6-9331-4d25-b7fb-fd5685555c93\).html](http://pure.au.dk/portal/da/projects/moeder-der-skaber-vaerdi-og-mening-msvm(b146e8b6-9331-4d25-b7fb-fd5685555c93).html)
- Ravn, I., Elsborg, S., Hansen, I., Tange, N., & Rix, M. (2006). *Det lærende møde*. Hentet fra Århus Universitet: [http://pure.au.dk/portal/da/projects/det-laerende-moede-lm\(bfafb307-b48b-4cf0-ba00-f9f04a959868\).html](http://pure.au.dk/portal/da/projects/det-laerende-moede-lm(bfafb307-b48b-4cf0-ba00-f9f04a959868).html)
- Rønnov, F. (14. marts 2005). Nyt projekt skal revolutionere mødekulturen. *Mandagmorgen*(10).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000 a). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Hentet 4. Februar 2017 fra Selfdeterminationtheory.org: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (Januar 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, s. 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (Januar 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, s. 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (27. marts 2017). *sdt*. Hentet 27. marts 2017 fra sdt. Self-Determination Theory: www.selfdeterminationtheory.org

- Seligman, M. (2011). *At lykkes. En perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Mindspace.
- Sheldon, K. (2012). *Motivation : Viden og værktøjer fra positiv psykologi*. København: Mindspace.
- Sheldon, K. (2012). *Motivation. Viden og værktøj fra positiv psykologi*. København: Mindspace.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring - teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring. Teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sørensen, N. U., Hutter, C., & Katznelson, N. J. (2013). Indledning: 12 bud på unges motivation. I N. U. Sørensen, C. Hutter, & N. J. Katznelson, *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 9-32). København: Hans Reitzels Forlag.
- Trost, J., & Jeremiassen, L. (2010). *Interview i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- UVM. (26. februar 2016). *Intensive læringsforløb skal styrke de ikke-uddannelsesparate*. Hentet fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/aktuelt/uvm/udd/folke/2016/feb/160226%20intensive%20laeringsforloeb%20skal%20styrke%20de%20ikke%20uddannelsesparate>
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. (Nationalt Center for Kompetenceudvikling) Hentet 16. februar 2017 fra [nck.au.dk: http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_-_mellem_uddannelse_og_arbejde._Med_summary._Haefte.pdf](http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_-_mellem_uddannelse_og_arbejde._Med_summary._Haefte.pdf)
- Wahlgren, B. (2012). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012a). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag: Aarhus.

4. Vi gør det sammen! Lærernes motivation for kompetenceudvikling og muligheder for transfer

Af Tina Ravnsmed Hamborg

Med udgangspunkt i Esbjergakademiets camp i marts måned 2017 undersøges i dette kapitel lærernes motivation for kompetenceudvikling og deres muligheder for at skabe transfer fra uddannelsesdagene til selve DrengAkademiet Esbjerg.

4.1 Introduktion til undersøgelsen

LøkkeFonden startede Drengakademiet i 2012 på baggrund af det massive frafald af især drenge i uddannelsessystemet. Der tales om en motivationskrise (Sørensen, Hutter, & Katznelson, 2013), og mange elever vurderes ikke uddannelsesparate. Siden det første Drengakademi blev gennemført er der udkommet forskningsrapporter (Andersen F. Ø., 2014; Andersen F. Ø., 2015) samt rapporter udgivet af LøkkeFonden om de positive resultater med fokus på drengenes læring og udvikling (LøkkeFonden, 2013; LøkkeFonden, 2014; LøkkeFonden, 2015; LøkkeFonden, 2016).

Satspuljepartierne har nu afsat 20,8 millioner kroner i perioden 2016-2019 til at understøtte skolernes arbejde med intensive læringsforløb for elever i udskoling, der har faglige, personlige og sociale udfordringer (UVM, 2016). Målet er at give drengene redskaber, der gør dem i stand til at klare sig bedre, når de vender tilbage til deres almindelige klasse.

I takt med, at der dukker stadig flere kommunale intensive læringsforløb op (Epinion, 2016, s. 9), stiger behovet for efteruddannelse og kompetenceudvikling af de lærere, der skal forestå undervisningen på disse forløb. Jf. Egmontrappen 2015 er en af barriererne ved intensive læringsforløb netop manglende lærer kvalifikationer. Samtidig viser det sig, at kun 10-15 % af dem, man lærer på en efteruddannelse, bliver anvendt i praksis. Dette omtales transfer-problemet (Illeris, 2004; Wahlgren, 2009).

I forlængelse heraf blev jeg optaget af at undersøge et kompetenceudviklingsforløb for lærere, der skulle varetage et kommunalt intensivt læringsforløb. Med ud-

gangspunkt i transfer-problemet undersøgte jeg læreres motivation for kompetenceudvikling fra lærings- til anvendelseskontekst, hvilket afspejler sig i nedenstående problemformulering. Undersøgelsen tog udgangspunkt i et specifikt kompetenceudviklingsforløb for fire folkeskolelærere gennemført i uge 8 af LøkkeFonden og Esbjerg Kommune. Forløbet strakte sig over tre uddannelsesdage og formålet med det var, at lærerne skulle kunne varetage undervisningen på Esbjergakademiet⁴ i uge 11-12.

Problemformulering

Hvordan er lærernes motivation for kompetenceudvikling, og hvordan er deres muligheder for at skabe transfer fra uddannelsesdage til Esbjergakademiet?

Med henblik på at undersøge lærernes kompetenceudvikling som en proces, der omfatter før, under og efter uddannelsesdagene, blev problemformuleringen undersøgt ved hjælp af følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvad er lærernes motivation for at deltage i uddannelsesdagene?
2. Hvordan understøttes og udfordres lærernes motivation for kompetenceudvikling under uddannelsesdagene?
3. Hvilke undervisningsrelaterede transferfaktorer på uddannelsesdagene bidrager til, at det lærte kan overføres til Esbjergakademiet?
4. Hvilke situationsbestemte transferfaktorer på Esbjergakademiet bidrager til, at det lærte kan anvendes?

Formålet med undersøgelsen var at bidrage med viden om, hvordan lærere motiveres i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb og deres muligheder for at anvende det lærte. Som nævnt er der hvert år udkommet rapporter med fokus på *drengenes* læring og udvikling ifm. Drengesakademiet. De tilknyttede *læreres* læring og udvikling udgjorde imidlertid et hidindtil udforsket aspekt af de intensive læringsforløb. Udgangspunktet for undersøgelsen var derfor et ønske om at anlægge dette perspektiv og dermed supplere med ny viden på området.

Samtidig er transfer-problemet problematisk i et samfund, der i stigende grad fokuserer på uddannelse. I en samfundsmæssig kontekst kan undersøgelsen derfor bidrage med viden om, hvad der skal til for at skabe god efteruddannelse; herunder

⁴ I officielt materiale benævnes det intensive læringsforløb "DrengesAkademiet, Esbjerg Kommune". Af hensyn til læsevenligheden omtales det her som "Esbjergakademiet".

drage paralleller til, hvilke elementer der synes at være afgørende med henblik på at kunne anvende det, der læres på et efteruddannelsesforløb mere generelt.

Undersøgelsen bygger på et empirisk grundlag bestående af deltagerobservationer og tre fokusgruppeinterviews. Den teoretiske ramme for analysen udgøres af udvalgte dele af Richard Ryan og Edward Deci selvbestemmelsesteori (SDT) og Bjarne Wahlgrens udlægning af transfer.

I undersøgelsen kobles motivation med transfer, da motivation i læringsprocessen har vist sig at have afgørende betydning for, om det lærte kan anvendes i en anden sammenhæng (Wahlgren, 2012).

4.2 Undersøgelsesfeltet: Transfer og intensive læringsforløb

Følgende afsnit giver et kort overblik over relevant forskning og litteratur omkring motivation, transfer og intensive læringsforløb.

Motivation

Motivation kan forstås som enten stabil eller formbar, og de forskellige teories antagelser af, hvordan motivation skal forstås, får betydning for, hvordan der kan handles ift. den (Kaplan, Katz, & Flum, 2012, s. 167). Den behavioristiske antagelse, at motivationen ligger i omgivelsernes belønning, leder eksempelvis til udvikling af belønningssystemer, mens socialkognitive teorier som mindset-teorien (Dweck, 2006) har fokus på, at motivationen ligger hos den enkelte, og at han/hun må handle ud fra det. Andre teorier anser motivation som en interaktion mellem det individuelle motivationssystem og omgivelserne. Eksempelvis Self-determination Theory (SDT) anskuer motivation som en interaktion mellem individets behov for autonomi, kompetence og tilhørsforhold og omgivelsernes understøttelse af disse behov. Endelig vil sociokulturelle perspektiver anskue motivation som værende situeret i praksis, og måden man deltager på i praksis vil derfor være interessant ift. at styrke eller svække motivationen. Et overblik over eksisterende motivationsteori peger på overvejende enighed omkring en række generelle principper som fremmede for motivationen. Den eneste undtagelse er den behavioristiske tilgangs overvejende fokus på belønning. Principperne er bl.a. udvikling af autonomi ved at lade de lærende foretage valg, opmuntring til at fokusere på mestring og læreprocessen fremfor blot slutresultatet samt at understøtte deres selvtillid via passende udfordringer (Kaplan, Katz, & Flum, 2012, s. 168).

Selvbestemmelsesteorien (SDT)

SDT blev oprindeligt udviklet af Edward Deci og Richard Ryan og er siden blevet videreudviklet og uddybet af forskere fra mange lande. SDT består af seks miniteorier, og den har udviklet sig til et omfangsrigt forskningsprogram (Ryan & Deci, 2000, s. 70-73). På hjemmesiden www.selfdeterminationtheory.org kan findes flere hundrede videnskabelige studier, ligesom siden henviser til SDT-konferencer og løbende opdateres med nye udgivelser (Ryan & Deci, 2017). SDT tager sit afsæt i *intrinsic motivation* (indre motivation) og argumenterer for, at alle mennesker er født med grundlæggende behov for *competence*, *relatedness* og *autonomy* (herefter oversat til *kompetence*, *tilhørsforhold* og *autonomi*) (Ryan & Deci, 2000, s. 68-70). Se også kapitel 3 her i rapporten vedrørende SDT og mit eget næste afsnit.

Megen nyere motivationsforskning i ind- og udland er desuden inspireret af SDT. Som eksempler herpå kan nævnes danske Dorte Ågård's bog "Motivation" (Ågård, 2014), som især har fokus på betydningen af lærer-elev relationer. Ligeledes redegør norske Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik i deres bog "Motivation for læring" (Skaalvik & Skaalvik, 2015) for otte centrale motivationsteorier, hvoraf SDT er én af dem.

Motivationsorienteringer – et dansk forskningsprojekt

Center for Ungdomsforskning (CEFU) har gennemført forskningsprojektet "Unge lyst til læring". Projektet undersøger en ny forståelse af motivation med udgangspunkt i unges perspektiver på, hvad der skaber og understøtter deres motivation for læring (Pless, 2015).



Figur 3. Motivationsmodel (Pless, 2015, s. 13)

Modellen med de fem motivationsorienteringer er blevet til på baggrund af et omfattende empirisk materiale med forskellige teoretiske bidrag. Teoriens motivationsforståelse er bl.a. inspireret af Carol Dwecks mindset-teori og SDT, men motivationsforståelsen er her, at motivation er forankret i samspillet mellem erfaringer og kontekst. Frem for at anskue motivation som en individbåret egenskab, sættes fokus på motivationsprofiler som foranderlige og dynamiske. Det vil sige, at motivation påvirkes af erfaringer og skabes i mødet mellem de lærende og den uddannelsessammenhæng, de indgår i. Fokus ligger på det dynamiske samspil mellem individ og omverden og tanken er, at flere motivationsorienteringer kan bringes i spil, hvilket vil øge muligheden for at skabe motivation. Orienteringerne kan på den måde komplementere og understøtte hinanden og danner tilsammen den enkeltes motivationsprofil (Pless, 2015).

Transfer

I indeværende undersøgelse hænger motivation, kompetenceudvikling og transfer uundgåelig sammen, hvorfor det heller ikke skriftligt er muligt helt at adskille dem.

Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) har udgivet en række artikler, bøger og hæfter om kompetenceudvikling og efteruddannelse. Her tages ofte udgangspunkt i, hvordan kortuddannede kan motiveres til at videreudanne sig. Bjarne Wahlgren, sociolog og professor i voksenpædagogik, har imidlertid skrevet mere overordnet om voksenundervisning og transfer.

I hæftet "Transfer mellem uddannelse og arbejde" sættes fokus på en række forhold, som bidrager til transfer mellem uddannelse og arbejde (Wahlgren, 2009). Hæftet indeholder en forskningsoversigt som sammenfatter, hvilke faktorer der bidrager til, at det, der læres i undervisningen, efterfølgende anvendes i en arbejdssituation. I Knud Illeris' bog om læring i arbejdslivet har transferbegrebet ligeledes fået en betydelig plads (Illeris, 2004).

Den internationale forskningsinteresse for transfer begyndte i starten af 80'erne på baggrund af et ønske om at opnå større effekt af undervisningen. Det viste sig nemlig, at effekten af mange voksenuddannelsesforløb er begrænset, jf. det omtalte transfer-problem.

I sin bog "Voksnes læreprocesser" beskriver Wahlgren fem teorier om transfer, der tilsammen belyser, hvad transfer er og hvilke forhold, der på det generelle plan betinger transfer (Wahlgren, 2012, s. 113-118). Forskning bekræfter forskellige sider af de forskellige teorier, og de kan derfor alle betragtes som bidrag til forståelse af transfer. De fem teorier omhandler: Generel transfer, identiske elementer, generelle principper, erfaringsbaseret ekspertise og situeret læring.

Endelig har Danmarks Evalueringsinstitut udarbejdet en undersøgelse af, hvordan ledere tilrettelægger og følger op på læreres og pædagogers kompetenceudvikling. Af rapporten fremgår det, at ejerskab over kompetenceudviklingen og klare forventninger til hvad den skal bruges til, øger motivationen hos medarbejderne, ligesom et transfermiljø og den ledelsesmæssige opfølgning er afgørende (EVA, 2013).

Intensive læringsforløb

Af Egmontrapporten 2015 fremgår det, at hovedparten af erfaringerne med intensive læringsforløb ligger *inden for* den normale skoletid, vedrører faglig støtte, gennemføres af lærere og varer minimum 5 uger eller har ingen fast, afgrænset varighed. I modsætning hertil viser rapporten, at en større andel af de intensive læringsforløb der ligger *udenfor* den normale skoletid har fokus på udvikling af sociale og personlige kompetencer samt inddrager eksterne specialister. Sidstnævnte er Esbjergakademiet et eksempel på. Barriererne ved intensive læringsforløb knytter sig ifølge Egmontrapporten primært til økonomiske og organisatoriske hensyn samt manglende lærer kvalifikationer (Egmontfonden, 2015). Undersøgelsens fokus på lærernes kompetenceudvikling bliver relevant i denne sammenhæng, ligesom det økonomiske aspekt berøres i afsnittet "Fra Esbjergakademiet 2017 til Esbjergakademiet 2018".

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og DPU, Aarhus Universitet har i 2015 udarbejdet en rapport vedrørende forskning om intensive læringsforløb målrettet grundskoleelever i vanskeligheder. Baggrunden er, at uddannelsesparathedsvurderingen (UPV'en) er rykket ned i 8. klasse fra skoleåret 2014/2015. Formålet med at rykke UPV'en er, at der er mulighed for at iværksætte en særlig målrettet indsats over de elever, der har brug for det, så de kan være uddannelsesparate ved udgangen af 9. klasse. Rapportens formål er at anskueliggøre, hvilke indsatser og metoder, der tyder på at have særlig positiv effekt (Bondebjerg, Dyssegaard, Sommersel, & Vestergaard, 2015). I rapporten nævnes det norske projekt, "Overgangsprojektet", som viser resultater med implementering af indsatser. I projektet vurderes det, at de lærere der underviser i indsatsen, anvender metoder lært på kompetenceudviklingskurset, i undervisningen efterfølgende. Erfaringen er imidlertid, at når ansvaret for indsatsen primært ligger hos to lærere, er der risiko for, at lærerne gradvist vender tilbage til deres traditionelle undervisningsform, og at viden fra projektet ikke bliver spredt videre ud på skolen. Hvis skolelederen ikke påtager sig et medansvar for implementering, er der endnu større risiko for, at indsatsen forsvinder. Dette er værd at holde sig for øje for Esbjerg kommune, når lærerne skal tilbage på deres skoler og vil sammen med andre

udfordringer ved implementering blive pointeret i afsnittet "Fra akademi til hverdag – lærernes videre kompetenceudvikling på skolerne".

Drengesakademiet og kommunale intensive læringsforløb

Den pædagogiske praksis på Drengesakademiet er bl.a. inspireret af de amerikanske KIPP-skolers læringstilgang, som er udviklet på baggrund af forskning i trivsel og karakterstyrker⁵ udført af Martin Seligman og Chris Peterson, der anses for to af grundlæggerne af positiv psykologi. Sammen med udviklingen af de syv karaktertræk: selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, taknemmelighed, optimisme og nysgerrighed arbejdes med en alsidig og varieret, målstyret undervisning (Andersen F. Ø., 2015a; Nielsen, Hansen, Lauridsen, & Nørgaard, 2016). Med teoretisk inspiration fra positiv psykologi og pædagogisk forankring i synlig læring er formålet med Drengesakademiet (LøkkeFonden, 2017):

- At hjælpe drenge på kanten ind i fællesskabet
- At udbrede forskningsforankrede læringsmetoder til kommuner, skoler og samfundet

Det var således fra starten en ambition at udbrede metoderne til den danske folkeskole fx via partnerskab med kommuner, og det er nu sket i bl.a. København kommune og Esbjerg kommune. Desuden har Aarhus Universitet i februar-april i år afholdt forsøg med specifikke læringsforløb på 78 af landets folkeskoler, hvor undervisningen blev varetaget af elevernes egne lærere (AU, 2017; Gumedde, 2017).

4.3 Anvendt teori: motivation og transfer

Følgende begreber er anvendt i analysen af problemstillingen. De gennemgås kort nedenfor.

⁵ De oprindelige 24 karakterstyrker er på skolerne "oversat" til syv karaktertræk.

- Motiver for at deltage i voksenuddannelse
 - Mål-, aktivitets- og læreorientering
- Motivation
 - Autonomi
 - Kompetence
 - Tilhørsforhold
- Transfer
 - Personrelaterede transferfaktorer
 - Undervisningsrelaterede transferfaktorer
 - Situationsbestemte transferfaktorer

Grundmotiver for at deltage i voksenundervisning

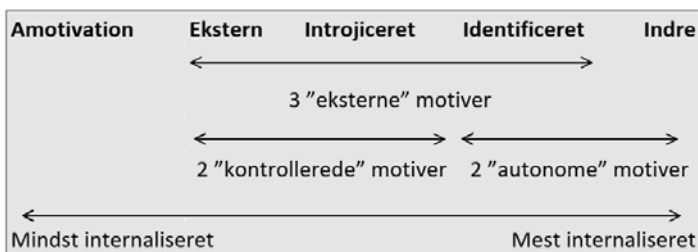
Wahlgren fremhæver, at voksne har forskellige motiver for at deltage i voksenundervisning. I den forbindelse har Cyril Houle, amerikansk forsker i voksnes læring, udviklet en model med tre grundmotiver til at deltage i voksenundervisning (Wahlgren, 2012, s. 31), hvor et samspil mellem de tre vil være det mest optimale. Disse er:

- *Målorientering*: Man deltager for at nå et mål uden for undervisningen, fx at kunne udføre en jobfunktion.
- *Aktivitetsorientering*: Deltagelsen som sådan og det sociale er det afgørende.
- *Læreorientering*: Det er selve læreprocessen, det at blive klogere og at udvikle sig personligt, der er afgørende.

I analysen anvendes motiverne til at undersøge lærernes motivation for at deltage i uddannelsesdagene, jf. det første forskningsspørgsmål.

Indre og ydre motivation – et motivationskontinuum

SDT er baseret på begrebet *indre* motivation. Motivation kan fremstilles på et kontinuum fra *amotivation* over *ekstern motivation* og *introjiceret motivation* til *identificeret motivation* og videre til *indre motivation* (Ryan & Deci, 2000, s. 68-70; Sheldon, Motivation. Viden og værktøj fra positiv psykologi, 2012, s. 34).



Figur 4. Et motivationskontinuum (Sheldon, *Motivation. Viden og værktøj fra positiv psykologi*, 2012, s. 42)

Behov for kompetence, tilhørsforhold og autonomi

Menneskets medfødte lyst til at være aktiv og udfolde sig fremmes, når de tre basale psykologiske behov for oplevelse af *kompetence*, *tilhørsforhold* og *autonomi* er opfyldt (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Oplevelse af *kompetence* er en følelse af at blive udfordret på et passende niveau og have de kompetencer, der skal til for at løse en given opgave. Oplevelse af *tilhørsforhold* handler om en følelsesmæssig tryghed i relationerne til de grupper, man indgår i. Oplevelse af *autonomi* vil sige, at man har en grad af kontrol, selvbestemmelse og ejerskab til sit arbejde. Jo mere behovene dækkes, jo mere autonom vil motivationen være, og identificeret motivation og indre motivation anses således som autonome motivationsformer. Ryan og Deci mener, at de tre behov er universelle og helt centrale for motivation, for når de er tilfredsstillende er man tilbøjelig til at kaste sig over opgaver og udfordringer med interesse og vedholdenhed (Ågård, 2014).

Det er en væsentlig pointe i teorien, at det omgivende miljø, man indgår i, kan understøtte eller udfordre disse behov og dermed har afgørende betydning for motivationen. Indre motivation beskrives som en iboende tendens til at søge efter udfordringer, udvide ens evner og at lære. På trods af, at mennesket er skabt med disse indre motivationelle tendenser viser det sig at "[...] the maintenance and enhancement of this inherent propensity requires supportive conditions, as it can be fairly readily disrupted by various nonsupportive conditions" (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

Det er disse "supportive" eller "nonsupportive conditions" i det omgivende miljø, der er omdrejningspunktet for undersøgelsen, jf. det andet forskningsspørgsmål: Hvordan understøttes og udfordres lærernes motivation for kompetenceudvikling under uddannelsesdagene?

Transfer

Transfer bliver relevant at inddrage, da anvendelsen af det lærte er en integreret del af voksnes læreprocesser (Wahlgren, 2012, s. 105). Transfer betyder netop overføring; dét at kunne overføre viden og kunnen tilegnet i én sammenhæng til en anden (Wahlgren & Aarkrog, 2012a, s. 15).

Det understreges, at der er forskel på "*at have lært* noget, på at *kunne* anvende noget, man har lært og så *faktisk at anvende* det, man har lært (Wahlgren & Aarkrog, 2012a, s. 17). Jf. transfer-problemet er effekten af voksenuddannelsesforløb begrænset, og med begrebet om transfer ønskede jeg at undersøge lærernes muligheder for at anvende det lærte. Transfer afhænger i høj grad af, at den lærende er motiveret for at lære og motiveret for at anvende det lærte (Wahlgren & Aarkrog, 2012a, s. 105).

Forskning i voksnes læreprocesser angiver desuden en række faktorer, der er betydningsfulde ift. transfer. Wahlgren samler disse transferfaktorer under tre overskrifter: Personrelaterede, undervisningsrelaterede og situationsbestemte (Wahlgren, 2012, s. 129-138).

Personrelaterede transferfaktorer

- Motivation for transfer
- Den lærende kan se meningen med det lærte og anvendelsessituationen for sig
- Klare formulerede mål for læringen
- Tiltro til egne evner
- Metakognition – anvendelsesprocessen gøres til genstand for refleksion

Undervisningsrelaterede transferfaktorer

- Mestring af stoffet
- Underviserens rolle:
 - Diskussion om anvendelsen af det lærte
 - Personligt engagement
 - Positiv feedback
 - Kendskab til praksis => kunne pege på identiske elementer
- Læringsmiljø med fokus på respekt og samarbejde

Teorien om identiske elementer handler om, at der skabes en sammenhæng mellem læring og anvendelse ved at pege på fællestræk mellem lærings- og anvendelseskontekst (Wahlgren & Aarkrog, 2012a, s. 140). I undersøgelsen udgøres de undervisnings-

relaterede faktorer af de tre uddannelsesdage, og i analysen anvendes begreber herfra til at besvare det tredje forskningsspørgsmål: Hvilke undervisningsrelaterede faktorer bidrager til, at det lærte kan overføres til Esbjergakademiet?

Situationsbestemte transferfaktorer

- Transferklima – understøttende klima, der fremmer lysten til og muligheden for at anvende det lærte i konkrete arbejdsopgaver
- Mulighed for at drøfte læringen og dens anvendelse med andre
- Refleksion over hvordan det lærte anvendes

En forudsætning for transfer er, at arbejdspladsen er gearet til, at den lærende kan anvende det lærte. I undersøgelsen anses arbejdspladsen som Esbjergakademiet, hvorfor dette undersøges i analysen, jf. det fjerde forskningsspørgsmål: Hvilke situationsbestemte transferfaktorer på Esbjergakademiet bidrager til, at det lærte kan anvendes?

4.3 Datagrundlag og analyse

For at opnå en fyldestgørende besvarelse på min problemformulering ved at følge lærernes kompetenceudvikling fra uddannelsesdagene til Esbjergakademiet har jeg indsamlet empiri i to kontekster. Empirien består af deltagerobservationer og fokusgruppinterviews foretaget på uddannelsesdagene i uge 8 samt i uge 11-12 under Esbjergakademiet.

Dato	Lokation	Fokusgruppeinterview	Deltagerobservation
20/2 - '17	Uddannelsesdage Esbjerg vandrehjem		Lærerne, team LF og styregruppen
21/2 - '17		Team LøkkeFond (LF)	
22/2 - '17		Lærerne	
17/3 - '17	Esbjergakademiet		Lærernes og team LF's undervisning
22/3 - '17	Rendbjerg Feriekoloni	Lærerne	

Oversigt over empiriindsamling

Min fortolkning af empirien munder ud i 2 delanalyser, som rummer forskellige temaer. I skematisk form er analysen bygget således op:

Delanalyse	Tematiske underafsnit
Delanalyse 1 Motivation for kompetenceudvikling <u>Undersøger forskningsspørgsmålene:</u> 1. Hvad er lærernes motivation for at indgå i uddannelsesdagene i uge 8? 2. Hvordan understøttes og udfordres lærernes motivation for kompetenceudvikling under uddannelsesdagene?	Kompetenceudvikling som proces
	Vi gør det sammen
	Et koncept med plads til justeringer
Delanalyse 2 Transferfaktorer <u>Undersøger forskningsspørgsmålene:</u> 3. Hvilke undervisningsrelaterede transferfaktorer på uddannelsesdagene bidrager til, at det lærte kan overføres til Esbjergakademiet? 4. Hvilke situationsbestemte transferfaktorer på Esbjergakademiet bidrager til, at det lærte kan anvendes?	Uddannelsesdagens betydning for transfer
	Fra uddannelsesdage til akademi

Analysens opbygning

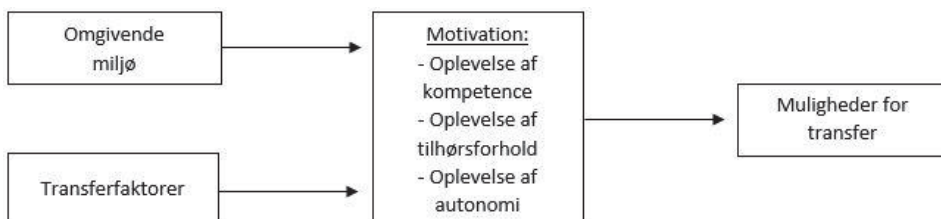
- Delanalyse 1 undersøger lærernes motivation før uddannelsesdagene samt deres motivation for at lære og anvende det, de lærer på uddannelsesdagene. Dette gøres ved hjælp af de *tre grundmotiver* for voksenuddannelse, SDT-teoriens begreber *kompetence*, *tilhørsforhold* og *autonomi* samt de *personrelaterede transferfaktorer*.
- Delanalyse 2 sætter fokus på de *undervisningsrelaterede transferfaktorer* og undersøger dermed hvilke faktorer på uddannelsesdagene, der bidrager til, at det lærte kan overføres til Esbjergakademiet. Disse faktorer sættes i relation til, hvorvidt lærerne oplever dem som motivations- og transferfremmende. Endelig

analyseres det via de *situationsbestemte transferfaktorer* frem, hvordan og hvorvidt det er muligt for lærerne at anvende det lærte på Esbjergakademiet.

Delanalyserne er ikke medtaget her, men for forståelsens skyld følger en kort beskrivelse af underafsnittet "Vi gør det sammen". I empirigenereringen erfarede jeg, at samarbejdet mellem lærerne og team LF blev betragtet som en slags *mesterlære*. Begrebet om mesterlære stammer fra Lave og Wengers situerede læringsteori og betyder, at læringen er indlejret i et praksisfællesskab. I denne optik er team LF mestrene, mens lærerne skal gå fra at være legitime perifere deltagere til at blive fuldgældige medlemmer i praksisfællesskabet. Denne sociale proces indbefatter netop læringen af kompetencer. Jf. teorien om situeret læring gør "accept fra og samspil med anerkendte erfarne praktikere [...] læringen legitim og værdifuld ud fra lærlingens synspunkt" (Lave & Wenger, 2003, s. 93). Dette understøttes af lærernes oplevelse af, at team LF's erfaring med et evidensbaseret koncept der virker, giver dem tro på konceptet og lyst til at lære det. Ifølge situeret læringsteori er læringstransfer vanskeligt, da læring netop er situeret og oplæringen sker i den kontekst, hvor det lærte skal anvendes (Nielsen & Tanggaard, 2011, s. 141). Men dét faktum, at lærerne bruger det lærte sammen med dem, de har lært det med og dermed stadig er i praksisfællesskabet, gør tilsyneladende transfer fra uddannelsesdage til akademi lettere.

Opsamling på analysen

Selve analysen, som er udeladt her, har undersøgt lærernes motivation for at deltage i uddannelsesdagene. Derudover har analysen vist, hvordan det omgivende miljø understøtter og udfordrer lærernes motivation for kompetenceudvikling samt hvilke transferfaktorer, der var til stede på uddannelsesdagene og akademiet. Disse forhold har tilsammen betydning for lærernes muligheder for transfer, hvilket er søgt anskueliggjort i nedenstående figur 5. Desuden fremgår det af figuren, at de forskellige transferfaktorer får betydning for, og påvirker lærernes motivation.

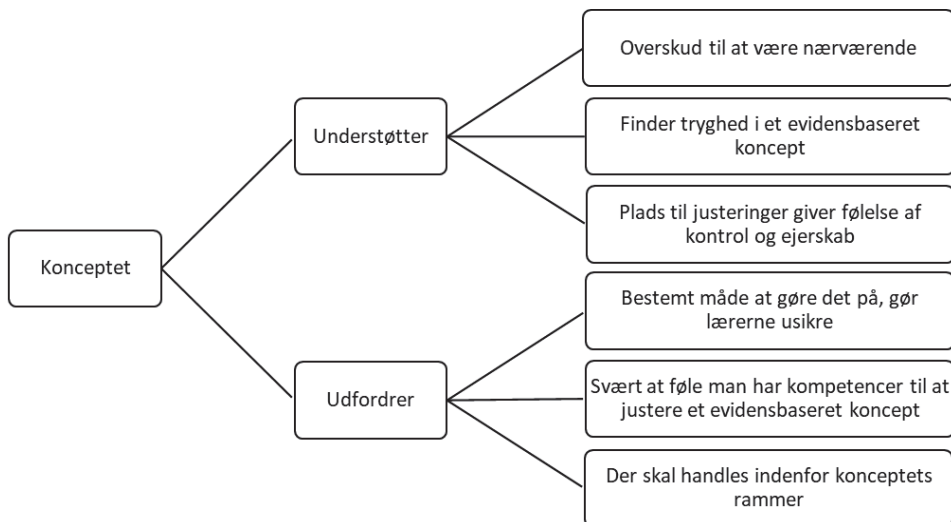


Figur 5: Opsamling på analysen

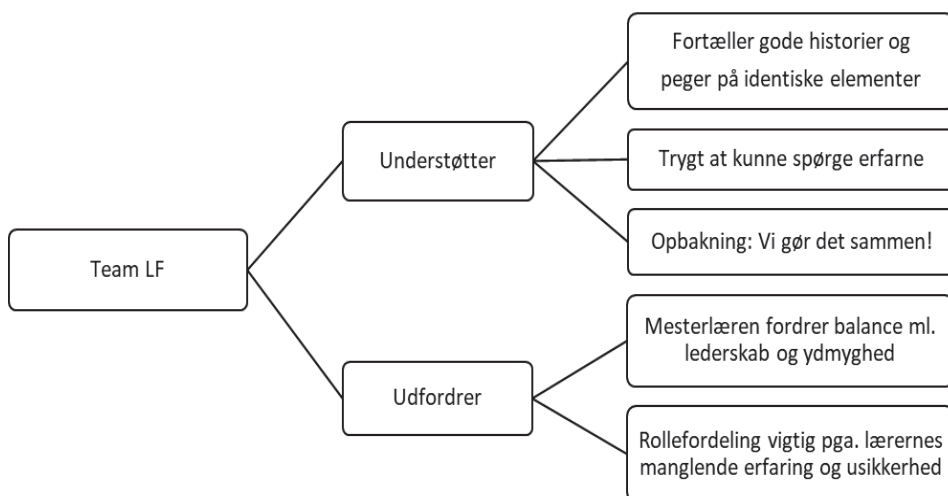
Konceptet og team LøkkeFond (LF) udgør det omgivende miljø for lærerne, ligesom de også udgør transferfaktorer. Det skyldes, at konceptet indeholder det stof, lærerne skal mestre, og at team LF både er lærernes undervisere og senere kolleger på Esbjergakademiet.

Det viser sig, at det har stor betydning for lærernes motivation for kompetenceudvikling og muligheder for at skabe transfer, at kompetenceudviklingen finder sted indenfor et stærkt koncept i samarbejde med team LF.

I figur 6 og 7 er sammenfattet, hvordan henholdsvis konceptet og team LF understøtter og udfordrer lærernes motivation og dermed også deres muligheder for transfer.



Figur 6. Konceptet understøtter og udfordrer lærernes motivation for kompetenceudvikling og muligheder for transfer.



Figur 7. Team LF understøtter og udfordrer lærernes motivation for kompetenceudvikling og muligheder for transfer.

4.4 Resultater

Der kan ikke foretages en universel generalisering ud fra denne kvalitative undersøgelse. Men der kan peges på mønstre i undersøgelsen og dermed generaliseres analytisk (Halkier, 2016, s. 111). Eksempelvis blev der i interviewene talt meget om samarbejdet mellem lærerne og team LF.

Dette fremanalyserede jeg til temaet "Vi gør det sammen", og jeg argumenterer for, at det har betydning for motivation og transfer at lære sammen med dem, man skal anvende det lærte med. Kompetenceudviklingen af lærerne synes her at overvinde transfer-problemet, og undersøgelsens resultater kan således inspirere til, hvilke forhold der bør tages højde for, når lærere fremadrettet uddannes til varetagelse af akademier samt i forbindelse med efteruddannelse mere generelt.

I undersøgelsen viser det sig, at samarbejdet med team LF fremmer lærernes læreproces, da de "gør det sammen" hele vejen fra uddannelsesdage til akademi. De indgår i et praksisfællesskab, hvor team LF er mestrene, og lærerne er de legitime perifere deltagere. Udfordringen når kompetenceudviklingen foregår på denne måde, er begge parter evne til at balancere dette ulige forhold, så lærerne oplever at have autonomi indenfor et stærkt koncept, hvor de samarbejder med mere erfarne. Denne balancegang er afgørende også for fremtidig efteruddannelse til akademier, da lærernes følelse

af ejerskab over det lærte får betydning for, hvorvidt de er i stand til og ønsker at anvende det lærte fremadrettet.

Teorien om situeret læring peger på, at læringen er bundet til den situation, den er indlært i, og at overføring til andre situationer (transfer) derfor kan være yderst vanskelig. At transfer alligevel lykkes her skyldes primært tre ting:

1. At lærings- og anvendelseskontekst er tæt forbundne, så det er let for lærerne at se relevansen af det lærte
2. Der er et transferklima på Esbjergakademiet
3. Underviserne på uddannelsesdagene er også lærernes kolleger på akademiet – lærerne lærer sammen med dem, de skal anvende det lærte med

Ovennævnte faktorer understøtter lærernes motivation for kompetenceudvikling og er i høj grad overensstemmende med Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af pædagogers og læreres kompetenceudvikling, som jf. afsnittet "Undersøgelsesfeltet" pegede på, at ejerskab over kompetenceudviklingen samt klare forventninger øger motivationen hos medarbejderne, ligesom et transfermiljø med ledelsesmæssig opbakning er afgørende (EVA, 2013).

På baggrund af undersøgelsens resultater vurderer jeg, at følgende er vigtigt for god efteruddannelse generelt:

1. At formålet med uddannelsen er tydelig for de lærende
2. At der er et transferklima på arbejdspladsen
3. At uddannelsen foregår sammen med kolleger

I forlængelse af det første punkt er det ifølge Bent Gringer, chefkonsulent i Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (SCKK), afgørende, at virksomheden har en strategi med at sende sine medarbejdere på efteruddannelse, så der arbejdes med uddannelseskulturen og ønsket om forandring samtidig med, at medarbejderne efteruddannes (Holm, 2009).

Det betyder, at transferklimaet skal støtte op om, at det lærte bliver brugt efterfølgende, og her spiller både ledelsen og kollegerne en stor rolle. Derfor er det ligeledes vigtigt, at uddannelsen foregår sammen med kolleger. Det vil give mulighed for kollegial refleksion over anvendelse af det lærte både under og efter uddannelsen, ligesom man i fællesskab vil kunne pege på identiske elementer til anvendelseskonteksten. Da lærernes kolleger i indeværende undersøgelse ikke har deltaget i samme forløb, kan det blive svært for lærerne at skabe transfer til skolerne, hvilket de også forudser.

Efteruddannelse kunne endvidere finde sted via et internt kompetenceudviklingsforløb på arbejdspladsen, hvor en medarbejder med erfaring inden for et bestemt område underviser kolleger. Den erfarne vil være i stand til at pege på identiske elementer, da han kender feltet og kan evt. supervisere sine kolleger efterfølgende mhp. at fremme transfer.

Muligheden for at overføre undersøgelsens resultater til andre kontekster vil være påvirket af, at der i indeværende undersøgelse er tale om lærere, der alle var motiverede på forhånd. Jf. Wahlgren er netop manglende motivation ofte et problem ifm. efteruddannelse (Wahlgren, 2009). Ligeledes er uddannelsesdagene anderledes end megen efteruddannelse, da de er målrettede det konkrete akademi, hvor anvendelsen er tydelig og motivation og transfer derfor fremmes.

Fra akademi til hverdag – lærernes videre kompetenceudvikling på skolerne

Med intentionen om, at lærerne skal udbrede læringsmetoderne til kommunens skoler, må det overvejes, hvordan og hvorvidt dette gøres.

Jf. "Overgangsprojektet" omkring implementering af indsats er erfaringen, at når ansvaret for at udbrede indsatsen ligger hos få lærere, og hvis skolelederen ikke påtager sig et medansvar for implementering, forsvinder indsatsen. Ifølge Bent Gringer bor en virksomheds kompetencer i højere grad i relationerne mellem folk og i den organisatoriske sammenhæng end inde i den enkelte medarbejders hoved. Det betyder, at en organisationens kompetence ikke nødvendigvis øges ved at kompetenceudvikle individerne, og implementeringen kræver derfor måske en justering af ledelsesstilen, de organisatoriske forhold, forskrifterne for arbejdets udførelse eller det kollegiale miljø (Holm, 2009, s. 13).

I forlængelse heraf bliver transferklimaet på skolerne afgørende for lærernes videre kompetenceudvikling, uanset om hensigten er, at der skal laves kortvarige intensive læringsforløb på skolerne eller om læringsmetoderne skal indgå som en del af hverdagen.

Da jeg interviewer lærerne på Esbjergakademiet, har de netop holdt møde med deres leder og andre fra kommunen, og de fornemmer et ønske om, at lærerne skal lave "ringe i vandet-projekt" med ledernes opbakning. Det virker således til, at lederen medvirker til at understøtte transferklimaet på hjemskolerne og vil påtage sig et medansvar for implementeringen. Under interviewene giver lærerne imidlertid udtryk for, at det kan blive svært at komme tilbage til deres kolleger og "have set lyset [...] og så sidder der nogen med korslagte arme...". I forbindelse hermed italesætter de det som

værende afgørende, at kollegerne får ejerskab over læringsmetoderne og ikke bare føler det som endnu en ting, der bliver presset ned ovenfra. De fire lærere er motiverede til at deltage og anvende det lærte, hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet for deres kolleger. Dette er en væsentlig problemstilling i forbindelse med intensive læringsforløb generelt, da disse ofte er båret af ildsjæle og stort engagement i opstartsfasen. Når målet er, at det skal overføres til skolerne i kommunen kan der opstå problemer, da nogle lærere måske ikke brænder for det eller er direkte imod det. En mulighed for at fremme implementeringen kan evt. være, at skolerne igangsætter interne kompetenceudviklingsforløb på skolerne, hvor lærerne underviser deres kolleger med henblik på at give dem ejerskab over læringsmetoderne og fremme deres motivation.

Udover transferklimaet på hjemskolerne, som bl.a. indbefatter lederens opbakning og kollegers (manglende) motivation, forudser lærerne, at den videre transfer bliver vanskelig, fordi der er flere af elementerne, de *ikke kan* tage med over i skolen. Ligeledes taler de om tre aspekter ved konceptet, som de *ikke ønsker* at overføre til skolen. Disse elementer er søgt anskueliggjort vha. nedenstående figur, som viser henholdsvis specifikke elementer ved Esbjergakademiet, som ikke umiddelbart lader sig overføre, elementer lærerne ikke ønsker overført til hverdagen på skolerne samt generelle elementer ved Esbjergakademiet, som vil kunne overføres til skolerne.⁶

Figuren er lavet med udgangspunkt i lærernes overvejelser.

<i>Specifikke elementer</i>		<i>Generelle elementer</i>
- Kan ikke overføres til skolerne	- Ønsker ikke at overføre til hverdagen på skolerne	- Vil kunne overføres til skolerne
Samarbejdet med team LF Alle har "købt konceptet" Høj normering af voksne Klargjorte undervisningsmaterialer Kontrol over drengenes søvn og kost Drengene er der frivilligt	"Teaching to the test" Stram styring af møder Rollefordeling mellem læringsleder og holdleder	Struktur og metoder De 7 karaktertræk Brain breaks Arbejde med læringsmål Synlig progression i læringen

Figur 8. Elementer fra Esbjergakademiet som henholdsvis ikke kan overføres, ikke ønskes overført og vil kunne overføres til skolerne.

⁶ Skelnen mellem specifikke og generelle elementer er inspireret af Wahlgren og Aarkrogs skelnen mellem specifik og generel viden og kunnen samt transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2012)

Selvom der er elementer, lærerne ikke ønsker at overføre til folkeskolen, oplever de det som fint på akademiet, fordi det er en kort periode, hvor drengenes læring er det centrale. I forlængelse heraf må det formodes, at lærerne også ville kunne stå inde for det i et kortvarigt intensivt læringsforløb på deres skoler, men ikke som en del af hverdagen.

Lærerne giver udtryk for, at de har mod på og lyst til at fortsætte med at afprøve læringsmetoderne. I den forbindelse er det positivt for lærernes videre kompetenceudvikling, at tre ud af de fire lærere står for det videre læringsboost for drengene og dermed har mulighed for at vedligeholde deres nyerhvervede kompetencer. Ligeledes nævner lærerne, at de har fået flere ting i værktøjskassen, som de kan bruge i deres undervisning efterfølgende (de generelle elementer i figur 8), ligesom de giver udtryk for, at når de har haft tid til at reflektere over det lærte, vil de være i stand til at bruge det i overensstemmelse med deres lærerpersonlighed.

Når lærerne implementerer de generelle elementer i skolens hverdag, er spørgsmålet imidlertid, i hvor høj grad de gode resultater fra intensive læringsforløb følger med. Jf. figur 8 er frivilligheden netop et væsentligt element, som ikke kan overføres. Ligeledes kan der argumenteres for, at drengenes fremgang skyldes Rosenthal-effekten i kombination med forsøgs-effekten (Kampmann, 2016). Resultaterne fra forløbet bliver dermed et udtryk for, at både lærere og elever har præsteret deres bedste i en afgrænset periode (Langager, 2016). Denne intensitet og store fokus på "teaching to the test" hverken kan eller vil lærerne stå inde for i længden i deres daglige undervisning, jf. figur 8.

Fra Esbjergakademiet 2017 til Esbjergakademiet 2018

Under mine interviews blev det klart, at det kræver noget særligt at indgå i et intensivt læringsforløb, hvor man er i gang i mange af døgnets timer. Team LF fortæller, at de arbejder 14 x 16 timer i løbet af de 14 dage, som et Drengesakademi varer og sover i to døgn bagefter. Det er et hårdt forløb, hvor "kroppen de sidste 4 dage kører på alarmberedskab". I den sammenhæng fremhæver de det som afgørende, at lærerne fra Esbjerg selv har sagt ja til at være med og er motiverede for det.

Da jeg interviewer lærerne på akademiets 10. dag giver de udtryk for stadig at være engagerede og motiverede, selvom det nok "kan virke som om, vi er lidt døde". De fortæller, at de ikke har haft nogle pauser i løbet af dagen, og at det er et hårdt, intensivt program med aftenaktiviteter indtil kl. 22.

Det viser sig altså, at et intensivt læringsforløb i høj grad er båret af engagerede undervisere. Ifølge Epinions erfaringsopsamling om intensive læringsforløb er engage-

rede og fagligt dygtige voksne netop blandt de faktorer, der gør den største forskel for eleverne (Epinion, 2016, s. 3).

Til næste års Esbjergakademi er det således en betingelse, at der findes voksne, der er engagerede og motiverede for at deltage. Det kræver store økonomiske ressourcer at gennemføre et intensivt læringsforløb af denne art, hvilket er én af barriererne ved intensive læringsforløb (Egmontfonden, 2015). Dette års Esbjergakademi er finansieret af Esbjerg Kommune, Lauritzenfonden samt mindre fonde og sponsorer.

4.5 Konklusion

Intentionen var at undersøge, hvordan lærerne motiveres i forbindelse med et specifikt kompetenceudviklingsforløb og deres muligheder for at skabe transfer. Derudover var ønsket at brede resultaterne ud og bidrage med viden om, hvordan transfer-problemet kan overvindes.

Jeg konkluderer således på baggrund af ét forløb med den ambition, at fundene kan bredes ud til andre kontekster og dermed opnå udsigelseskraft ift. efteruddannelse mere generelt.

Delanalyse 1 viser, at lærernes motivation for at deltage i uddannelsesdagene er et samspil mellem mål-, aktivitets- og læreorienteringen. De er derfor meget motiverede på forhånd. Det viser sig imidlertid, at mange af de aspekter, der understøtter læreres motivation, samtidig er potentielt udfordrende, jf. figur 6 og 7. I løbet af uddannelsesdagene oplever lærerne en kompetencestigning og en øget tro på egne evner. Det bliver tydeligt for dem, hvad målet er, og de kan støtte op omkring konceptet. Konceptets klare struktur understøtter lærernes motivation, fordi det giver dem overskud og frihed til at være nærværende og de finder trykthed i, at der er evidens for, at konceptet virker. Ligeledes oplever de at have kontrol og ejerskab i et autonomistøttende miljø, da de opfordres til at komme med nye ideer inden for et koncept, hvor der er plads til justeringer. Omvendt udfordrer det stærke koncept også deres motivation, da det bliver italesat, at der indenfor konceptet er en bestemt måde at gøre tingene på, hvilket gør dem usikre på deres egen lærerpersonlighed. Ligeledes kan det være svært at føle, at de har kompetencerne til at justere et stærkt koncept ligesom dét faktum, at der på akademiet skal handles indenfor konceptets rammer, kan begrænse den enkelte lærers handlemuligheder og føles autonomiindskrænkende.

Grundlæggende set viser undersøgelsen, at det er motivationsfremmende for lærerne, at kompetenceudviklingen finder sted sammen med team LF, som betegnes som "de erfarne" eller "mestrene". Deres erfaring gør, at de er i stand til at pege på identiske elementer mellem lærings- og anvendelseskontekst samt fortælle gode historier fra tidligere akademier. Desuden er det trygt at kunne spørge nogen, der har prøvet det før. Der er en følelse af, at "vi gør det sammen", og at team LF støtter op omkring lærerne.

Omvendt italesætter team LF samarbejdet som en form for mesterlære, som fordrer en balancegang mellem lederskab og ydmyghed overfor lærerne. Lærernes manglende erfaring kan gøre dem usikre på, hvad de kan og skal, hvorfor en klar rollefordeling og forventningsafstemning viser sig at være vigtig i samarbejdet mellem nye og erfarne. På baggrund heraf, kan det konkluderes, at det omgivende miljø på uddannelsesdagene i overvejende grad støtter op omkring de tre grundlæggende behov og dermed understøtter lærernes motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Delanalyse 2 viser, at mulighederne for at skabe transfer fra uddannelsesdagene til Esbjergakademiet er gode, og transferen foregår forholdsvis uproblematisk. Dette skyldes bl.a. at formålet med det lærte er klart for lærerne, og at der peges på identiske elementer mellem lærings- og anvendelseskontekst. Samtidig giver engagerede undervisere lærerne tro på, at de kan.

Lærerne opnår ikke en fuld mestring af stoffet i løbet af de tre uddannelsesdage, men på akademiet opleves team LF's erfaring som en tryghed for lærerne, da de netop har prøvet det før og mestrer situationen. Førnævnte mesterlære opleves derfor som noget positivt, der fremmer lærernes motivation og transfer. Den transferfremmende individuelle refleksion og refleksion lærerne imellem over anvendelse af det lærte, er dog stort set fraværende på Esbjergakademiet, hvor der kun er tid til en handlingsrettet refleksion ift. hvordan morgendagen skal forløbe. Ligeledes viser det sig, at lærerne oplever akademiet anderledes end forventet, selvom der på uddannelsesdagene blev peget på identiske elementer. Deres manglende erfaring og tid til refleksion på akademiet har medført, at lærerne har handlet i overensstemmelse med konceptet. Der er imidlertid aspekter ved det, som de ikke ønsker at videreføre til hverdagen på skolerne og som er i uoverensstemmelse med deres lærerpersonlighed.

Hvordan lærernes fremtidige kompetenceudvikling forløber vil bl.a. afhænge af transferklimaet på hjemskolerne, deres erfaringer fra læringsboostet for drengene samt deres erfaringer med anvendelse af "ting fra værktøjskassen" i den almindelige undervisning.

Da et intensivt læringsforløb kræver engagerede undervisere og den nødvendige finansiering, er det pointeret, at der også til næste års akademi må tages højde for dette.

Konklusionen er, at lærerne både før, under og efter forløbet var motiverede for kompetenceudvikling, dvs. motiverede for at lære og anvende det lærte. De kan se relevansen af det lærte, da lærings- og anvendelseskontekst er tæt forbundne, og der er et godt transferklima på Esbjergakademiet, hvilket fremmer deres muligheder for at skabe transfer. Som kapitlets titel indikerer, er det desuden af stor betydning for lærernes motivation og muligheder for transfer, at de er sammen med team LF i såvel lærings- som anvendelseskontekst.

I forlængelse heraf vurderer jeg derfor, at det er vigtigt for god efteruddannelse generelt, at formålet med uddannelsen er tydelig for de lærende, samt at der er ledelsesmæssig opfølgning og kolleger, der bakker op omkring anvendelsen af det lærte. Endelig er efteruddannelse og kompetenceudvikling i fællesskab med kolleger afgørende for motivationen for og effekten af et efteruddannelsesforløb og kan dermed være med til at overvinde transfer-problemet.

Perspektivering

I perspektiveringen peger jeg på aspekter ved undersøgelsen, der kunne være interessante for fremtidige studier inden for emnet.

Det ville være relevant at undersøge, hvordan Esbjerg kommune gennemfører næste års Esbjergakademi uden team LF. Da lærernes engagement er afgørende, skal konceptet måske tilpasses og videreudvikles, så det passer til lærere fra Esbjerg kommune, hvilket lærerne også kommer med ideer til under mine interviews. Afhængig af om, og i givet fald hvordan kommunen bruger de fire lærere næste år, kunne lærernes videre kompetenceudvikling undersøges med udgangspunkt i situeret læringsteori, hvor lærerne nu er blevet mestrene, og deres kolleger på akademiet er de legitime perifere deltagere.

Ligesom der forskes i langtidseffekten af drengenes deltagelse i Drengesakademiet (Andersen F. Ø., 2015), ville det være interessant at lave en longitudinalundersøgelse af lærernes fortsatte kompetenceudvikling. Inspireret af erfaringerne fra "Overgangsprojektet" (Bondebjerg, Dyssegaard, Sommersel, & Vestergaard, 2015) kunne denne

afdække, hvorvidt lærerne anvender læringsmetoderne eller gradvist vender tilbage til deres traditionelle undervisningsform, og om viden fra projektet bliver spredt videre ud på skolerne.

Den enkelte skole kunne desuden undersøges som et praksisfællesskab, der skal udvikle sig i en ny retning, og hvor bl.a. lederen og kommunen har indflydelse på, hvor omfattende denne udvikling bliver (Gringer, 2002). Undersøgelsen kunne være inspireret af Line Lerche Mørck og Morten Nissens beskrivelse af praksisforskning, hvor praksis er genstand for udforskning, og hvor praktikere inviteres til at deltage i forskningen som medforskere. Via dialog med lærerne ville undersøgelsen kunne pege på, hvilke betingelser lærerne arbejder under og hvilke begrænsninger og muligheder, de ser i at udvikle skolens praksis (Mørck & Nissen, 2005, s. 129-130).

Indledningsvist argumenterer jeg for nødvendigheden af at udvikle lærernes kompetencer i takt med fremkomsten af stadig flere kommunale intensive læringsforløb. Behovet for kompetenceudvikling af lærere ser ud til at fortsætte med at stige, da 2/3 af de kommuner der ikke har sådanne initiativer, overvejer at gå i gang hermed (Epinion, 2016, s. 9). Undersøgelsen har undersøgt kompetenceudvikling for lærere, der viste sig at være motiverede på forhånd. Da motivation i læreprocessen har vist sig væsentlig, kunne der i forlængelse heraf laves et kvalitativt studie af de ambivalenser, der kan være forbundet med kompetenceudvikling. Den konstante kompetenceudvikling og kravet om livslang læring kan anskues ud fra en positiv optik, hvor medarbejderne oplever den som en anerkendelse af, at der er brug for nye udfordringer og mulighed for at få mere indflydelse. Omvendt kan den opleves som en større arbejdsbelastning og en miskendelse af det, de allerede kan. I dette perspektiv opleves den livslange læring måske nærmere som læring på livstid (Hjort, 2005).

Endelig kan undersøgelsen inspirere til, at kompetenceudviklingsforløb for andre faggrupper end lærere undersøges ud fra samme problemstilling med henblik på at efterprøve undersøgelsens resultater.

4.6 Litteraturliste kapitel 4

Ågård, D. (2014). Motivation. København: Frydenlund.

Andersen, F. Ø. (2014). Drengesakademiet. Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, F. Ø. (2015). Drengesakademiet. Drengesakademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte. 2013-2015. København K.: Løkkefonden.

Andersen, F. Ø. (2015a). DrengAkademiet : DrengAkademiets langtidseffekt - trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte - 2013-2015 : forskningsrapport nr. 2. Hentet 3.

februar 2017 fra DrengAkademiet:

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/DrengAkademiet_final_rapport.pdf

https://www.statsbiblioteket.dk/au/-/search?query=recordID%3A%22sb_6222081%22

AU (2017). Trygfondens Børneforskningscenter. Hentet 20. april 2017 fra

childresearch.au.dk: <http://childresearch.au.dk/forsoeeg-med-turboforloeb-for-fagligt-udfordrede-elever/>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000 b). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.

Dweck, C. (2006). Du er hvad du tænker. Den nye mindset-teori om vejen til succes. København: Gyldendal.

Dyssegaard, C. B., Bondebjerg, A., Sommersel, B. H., & Vestergaard, S. (2015). Litteraturstudie om intensive læringsforløb. Hentet 3. februar 2017 fra Dansk

Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Århus Universitet:

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_Litteraturstudie_intensive_laeringsforloeb_-_final-_23-2-2016.pdf

Egmontfonden. (2015). Intensive læringsforløb. Hentet 24. februar 2017 fra

Egmontfonden: http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Egmont%20Rapporten%202015_dobbeltsider.pdf

Epinion (2016). Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Hentet 15. maj 2017

fra Gode erfaringer med turboforløb i skolen: [http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/feb/160225-erfaringsopsamling-om-intensive-](http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/feb/160225-erfaringsopsamling-om-intensive-laeringsforloeb-hovedrapport-og-casebeskrivelse.pdf?la=da)

[laeringsforloeb-hovedrapport-og-casebeskrivelse.pdf?la=da](http://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/feb/160225-erfaringsopsamling-om-intensive-laeringsforloeb-hovedrapport-og-casebeskrivelse.pdf?la=da)

EVA (2013). Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Gringer, B. (2002). Communities of practice - kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. I H. H. Larsen, & C. Svabo, Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet (s. 53-72). København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Gumede, K. (2017). Turbo læring og intensive læringsforløb. Hentet 19. maj 2017 fra

[http://edu.au.dk/viden/video/turbolearning-og-intensive-laeringsforloeb-04-17/:](http://edu.au.dk/viden/video/turbolearning-og-intensive-laeringsforloeb-04-17/)

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Praesentationer/Konferencer/Turbolearning_2017/Kamil_la_Trille_Gumede__20-04-2017.pdf

Halkier, B. (2016). Fokusgrupper. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hjort, K. (2005). Læreren og den lærende. I H. Cornelius, & K.

- Illeris, K. (2004). Læring i arbejdslivet. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2016). Hvad kan vi lære af drengesakademiet? Unge pædagoger, s. 5-10.
- Kaplan, A., Katz, I., & Flum, H. (2012). Motivation Theory in Educational Practice: Knowledge Claims, Challenges, and Future Directions. I: K. Harris, S. Graham, & T. Urdan, APA Educational Psychology Handbook. Volume 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors (s. 165-194). Washington, DC: American Psychological Association.
- Langager, S. (2016). Turbo på drengen - tidens pædagogiske hit. Unge pædagoger. LøkkeFonden (2013). Fra dreng på kanten til ung i fællesskabet. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden (2014). Drengesakademiet 2014. Metode og resultater. København: LøkkeFonden.
- LøkkeFonden (2015). Drengesakademiet 2015. Årets resultater. København: LøkkeFonden. LøkkeFonden (2016). Drengesakademiet 2016. Årets resultater. København: LøkkeFonden. LøkkeFonden (2017). Drengesakademiet Esbjerg Kommune. Esbjerg: LauritzenFonden. Mørch, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I T. B. Jensen, & G. Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. (2015). Unges motivationsorienteringer. I: M. Ples, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen, & A. M. Nielsen, Unges motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen (s. 61-92). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ryan, R., & Deci, E. (27. marts 2017). sdt. Hentet 27. marts 2017 fra: Self-Determination Theory: www.selfdeterminationtheory.org
- Sheldon, K. (2012). Motivation : Viden og værktøjer fra positiv psykologi. København: Mindspace.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Motivation for læring - teori og praksis. Frederikshavn: Dafolo.
- UVM (2016). Intensive læringsforløb skal styrke de ikke-uddannelsesparate. Hentet fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling: <http://www.uvm.dk/aktuelt/uvm/udd/folke/2016/feb/160226%20intensive%20laeringsforloeb%20skal%20styrke%20de%20ikke%20uddannelsesparate>.
- Wahlgren, B. (2009). Transfer mellem uddannelse og arbejde. Hentet 16. februar 2017 fra: nck.au.dk: http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer_mllem_uddannelse_og_arbejde_Med_summary_Haefte.pdf
- Wahlgren, B. (2012). Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012a). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag: Aarhus.

5. Drengesakademiet Esbjerg og transfer hos eleverne

Af Mikael Koed Thomsen

I Danmark er der i dag et ønske om at så godt som alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse.

Det betyder ca. en fjerdedel af elever i 9. klasse skal støttes med initiativer som for eksempel intensive læringsforløb, som Drengesakademiet, Esbjerg (eller blot DAE eller "Esbjergakademiet") er et godt eksempel på. Men spørgsmålet er så om sådanne intensive læringsforløb faktisk virker, ikke bare på den korte bane, som der efterhånden er god dokumentation for, men også i forhold til en langtidseffekt. Kan vi finde ud af om de løft, som eleverne får med hensyn til faglig viden og personlige kompetencer, faktisk fastholdes og udvikles på den lange bane? Og hvilke forhold hæmmer eller fremmer en sådan positiv udvikling efter turboforløbet? Kan de gode takter fra akademiet overføres og fastholdes på hjemskolen (= transfer)?

Det er nogle af de spørgsmål, som dette kapitel sætter fokus på. Analyserne af empirien viser overordnet set, at der er gode muligheder for transfer mellem akademi og hjemskole men også at disse muligheder langt hen ad vejen ikke bliver udnyttet, bl.a. fordi hjemskolens lærere ikke i tilstrækkelig grad er klædt på til at kunne tage over efter det intensive forløb.

5.1 Indledning

Unge i dag har brug for mere end bare formel faglig uddannelse. Forskningen viser, at skal man kunne klare sig i dagens og fremtidens samfund, så er personlige kompetencer som vedholdenhed, samarbejdsevne og selvtillid også afgørende. Grundskolen anses i denne sammenhæng som en vigtig arena for tilegnelsen af det hele: både faglige såvel som kognitive, sociale og emotionelle kompetencer (OECD, 2015). I Danmark har det udmøntet sig i velfærdsaftalen, hvor det blev besluttet, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Statsrevisorerne, 2012, s. 4). Som et led i denne uddannelsespolitiske målsætning blev det i 2014 besluttet, at elever i folkeskolens 8. klasse skal vurderes i forhold til uddannelsesparathed på grundlag af

deres faglige, personlige og sociale forudsætninger for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016 a).

En opgørelse fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling viser dog, at 27% i 8. klasse bliver erklæret "ikke uddannelsesparat" til en ungdomsuddannelse efter 9. klasse (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016a). På baggrund af den relativt store andel af ikke-uddannelsesparate elever, har satspuljepartierne afsat 20,8 millioner kroner i perioden 2016-2019 til at understøtte skolernes arbejde med intensive læringsforløb for disse elever (Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling, 2016 b). I Danmark ses derfor, at antallet af intensive læringsforløb stiger markant i disse år, for eksempel angiver over halvdelen af 75 adspurgte kommuner, at de har deltaget i, eller tilrettelagt, intensive læringsforløb (Epinion, 2016, s. 8). Dette betyder med andre ord, at den uddannelsespolitiske målsætning ikke kun kommer til udtryk nationalt, men også gradvist implementeres på kommunalt niveau.

Ifølge Epinion, en platform for opsamling af erfaringerne om intensive læringsforløb, kan flere af de intensive læringsforløb dokumentere forbedringer af faglige færdigheder på kort sigt, mens der er en begrænset viden om langtidseffekten af både faglige og personlige kompetencer (Epinion, 2016, s.1; Andersen, 2014, s. 55). Netop muligheden for at kunne anvende og overføre (transfer) erfaringer og koncepter fra intensive læringsforløb i folkeskoleregiet, synes at danne rammen om meget af den seneste udvikling og forskning på området (Bjerre-Madsen & Andersen, 2017).

På denne baggrund har jeg valgt at fokusere på transfer af viden og kompetencer mellem de to forskellige læringsmiljøer – det vil sige overgangen fra intensivt læringsforløb til almindelig folkeskole klasseundervisning – og hvordan den faglige viden og de personlige kompetencer anvendes af eleverne efter forløbets afslutning.

Problemformulering:

Hvordan henholdsvis fremmer og hæmmer forhold omkring og på det konkrete intensive læringsforløb transfer af faglig viden og personlige kompetencer for de delta-gende elever?

Problemformuleringen søges belyst ved at svare på følgende undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke individuelle forudsætninger for transfer kommer i spil hos eleverne?
- Hvilke elementer af fremmende eller hæmmende karakter kommer til syne i den faglige undervisning på intensive læringsforløb?

- Hvilke faktorer ved overgangen mellem det intensive læringsforløb og det daglige læringsmiljø i folkeskolen oplever eleverne som fremmende eller hæmmende for anvendelsen af det faglige indhold og de personlige kompetencer de er blevet præsenteret for på det intensive læringsforløb?
- Hvordan oplever elevernes lærere i det daglige læringsmiljø at kunne understøtte elevernes udvikling efter hjemkomst fra et intensivt læringsforløb?

5.2 Undersøgellesdesign, metode, analyse og resultater

Jeg har valgt et kvalitativt undersøgelsesdesign, hvor jeg empirisk tager afsæt i interviews både før og efter Esbjergakademiet, samt observationer foretaget i løbet af selve Esbjergakademiet i uge 11. Jeg har foretaget interviews med fire deltagende drenge to uger forud for afviklingen af Esbjergakademiet, foretaget tre observationer af faglig undervisning på Esbjergakademiet, samt foretaget opfølgende interviews med tre af de fire førnævnte drenge to uger efter hjemkomsten fra Esbjergakademiet. Ydermere har jeg foretaget interviews med to lærere fra de deltagende drenges daglige læringsmiljø i folkeskolen. I tråd med transfer som mit teoretiske standpunkt, der både beskæftiger sig med individ-orienterede og kontekstuelle faktorer, har det i dataindsamlingen været hensigten at opnå komplementær viden gennem brugen af forskellige metoder og forskellige typer af informanter, der til sammen giver en mere uddybende forståelse af forskningsfeltet (Frederiksen, 2015, s. 201).

Jeg har struktureret analysen i syv temaer fordelt på tre delanalyser. Første delanalyse, indeholdende et enkelt tema, er blevet til på baggrund af de fire interviews med drenge forud for deres deltagelse i Esbjergakademiet. Anden delanalyse er foretaget på baggrund af tre observationer af faglig undervisning på Esbjergakademiet og indeholder tre temaer. Endelig er tredje delanalyse sket på baggrund af tre interviews med de samme drenge som figurerede i delanalyse et samt to interviews med lærere fra drengenes hjemskoler. Denne delanalyse indeholder ligeledes tre temaer. De i alt syv temaer er som følgende:

Tema 1: Læringsmål og motivation, Tema 2: Bredde eller dybde?, Tema 3: Anvendelsesmuligheder og teach for the test, Tema 4: Involvering i læreprocesser og feedback, Tema 5: Den svære overgang til egen klasse, Tema 6: Det kunne have været rart at blive inddraget, Tema 7: Hvordan skal jeg understøtte?

Oversigt over resultaterne af analyserne

Tema 1: Læringsmål og motivation

- Drengenes modvilje mod at delagtiggøre centrale personer i deres læringsmiljø i hvilke mål de eventuelt har for egen læring, hæmmer de individuelle forudsætninger for transfer.
- Drengenes motivation for deltagelse i Esbjergakademiet og anvendelse af indholdet som de bliver præsenteret for på Esbjergakademiet, er bundet op på udefrakommende ønsker fra lærere og forældre om fagligforbedring. En indre motivation ville fremme de individuelle forudsætninger for transfer.

Tema 2: Bredde eller dybde?

- I hver af mine tre observationer af undervisning på Esbjergakademiet forekommer der et forskelligt syn på vigtigheden af læring henholdsvis i bredden eller i dybden.

Tema 3: Anvendelsesmuligheder og "teaching for the test"

- Indholdet af undervisningen bliver tydeligt gennemgået, men målet med det faglige arbejde og dets anvendelsesmuligheder bliver ikke italesat overfor drengene.
- Formålet med undervisningen lader til at være bundet op på et ønske om at drengene skal klare sig godt i testsituationer.

Tema 4: Involvering i læreprocesser og feedback

- Nogle undervisere på Esbjergakademiet bruger deres kendskab til praksis til at bringe eleverne videre i deres læreproces, mens andre har fokus rettet mod det faglige indhold af undervisningen og gennemførelsen af denne.

Tema 5: Den svære afslutning på akademiet og tilbagevenden til egen klasse

- Drengene opfatter forskellene i læringsmiljøerne på henholdsvis Esbjergakademiet og deres hjemskole som en udfordring. De pointerer det fastholdende aspekt af at være "på skolen" hele tiden frem for at have en overgang mellem skole og hjem.
- Strukturen på Esbjergakademiet med indlagte pauser indeholdende fysisk aktivitet fremhæves af drengene som noget positivt.

- Tilstedeværelsen af ligesindede på Esbjergakademiet fremmer en fællesskabsfølelse, mens fraværet af ligesindede på hjemskolerne besværliggør fastholdelsen af udvikling.
- Der sker ikke en overlevering af information fra drengene til deres lærere og klassekammerater om indholdet af Esbjergakademiet, og dermed svækkes disses muligheder for at støtte op om en igangsat udvikling.

Tema 6: Det kunne have været rart at blive inddraget

- Lærerne på drengenes hjemskoler har ikke været en del af processen omkring udvælgelse af deltagere til Esbjergakademiet, men giver udtryk for at de ville kunne kvalificere udvælgelsen ved at blive inddraget.
- Lærerne på drengenes hjemskoler har ikke modtaget materiale om Esbjergakademiet, men har selv søgt oplysninger på nettet og i aviser. Lærerne har et ønske om at kende til fagligt indhold og metoder som anvendes på Esbjergakademiet.

Tema 7: Hvordan skal jeg understøtte?

- Lærerne på drengenes hjemskoler har ikke fået nogen overlevering af tests eller resultater fra Esbjergakademiet, og føler sig ikke klædt på til at kunne understøtte den udvikling der er sat i gang.
- En tilpasning af undervisningsmiljøet besværliggøres af manglende overlevering.

5.3 Diskussion

Drengenes manglende evne til at sætte mål vedrørende egen læring og ikke mindst at inddrage relevante personer fra deres læringsmiljø i processen omkring bestemmelse, fastholdelse og evaluering af mål som beskrevet i tema 1, gør sig også gældende i min geninterview af drengene. Nogle drenge har sat sig mål, men det er stadig meget brede og udefinerbare mål som for eksempel et ønske om overordnet forbedring i et eller flere fag. På trods af Esbjergakademiets mål om at lære drengene at sætte mål og opnå dem, er dette ikke en kompetence der er blevet transfereret og manifesterer sig i min empiri.

I forhold til motivation for deltagelse i Esbjergakademiet og ikke mindst anvendelse af viden og kompetencer som drengene bliver præsenteret for under det intensive læringsforløb, ser jeg en sammenhæng mellem den ændrede praksis i forhold til ansøgning om deltagelse i Esbjergakademiet, hvor det nu i modsætning til tidligere alene har været op til drengenes forældre, i eventuelt samråd med den enkelte dreng,

at ansøge, og den ydre motivation som kommer til udtryk i tema 1, hvor en informant giver udtryk for sin mors ønske om drengens faglige forbedring med henblik på fremtidige uddannelsesmuligheder. Denne sammenhæng underbygges af lærernes udtalelser i tema 6, hvor der gives udtryk for, at lærerne for det første ikke er blevet involveret i processen omkring udvælgelse af drenge til deltagelse i Esbjergakademiet, og for det andet, at lærerne mener at kunne kvalificere udvælgelsen ved at blive inddraget i processen, frem for at lade den bero på forældrenes ønsker om deres barns deltagelse.

Vedrørende undervisningsrelaterede faktorer, ekspliciterer Esbjergakademiet ikke i deres materiale, at der arbejdes med transfer, men omvendt giver hele baggrunden for at arbejde med intensive læringsforløb ikke mening med mindre man tager udgangspunkt i en idé om, at læring kan transfereres fra en kontekst til en anden.

Ud fra mine fund må det dog konstateres, at den undervisningsmæssige praksis i begrænset omfang understøtter drengenes muligheder for at transferere den faglige viden og de personlige kompetencer fra det intensive læringsforløb til anvendelseskonteksten på deres hjemskoler. Den meget forskellige tilgang fra undervisernes side til prioriteringen af læring i bredden eller dybden, som kommer til syne i tema 2, skaber ikke forudsætninger for mestring af stoffet eller overindlæring.

Ligeledes er de divergerende tilgange til hvordan, og i hvilket omfang, man som underviser på Esbjergakademiet involverer sig i den enkelte elevs læreproces og relaterer denne til anvendelseskonteksten, ikke noget der understøtter en homogen indsats. Jeg argumenterer ikke for nødvendigheden af en strømlinet didaktisk og metodisk tilgang, men for det transferunderstøttende aspekt i, at alle undervisere relaterer det faglige indhold til anvendelseskonteksten.

Som det fremgår af tema 3 og til dels tema 2, relateres det faglige stof til en testsituation, hvilket i transferøjemed ikke skaber optimale forudsætninger. I tema 3 ekspliciteres det, at det lærte skal anvendes i en intern testsituation på Esbjergakademiet og vigtigheden af at kunne vise fremgang pointeres, dog ikke hvem det er vigtigt at dokumentere fremgangen for. I tema 2 er det min tolkning at anvendelseskonteksten for skimme-læsning er tænkt som folkeskolens afsluttende prøve i læsning. Denne hypotese understøttes af den type opgaver, som drengene skal øve sig på, som jeg med min faglige baggrund kender som de afsluttende prøver i folkeskolen. Ligeledes understøtter tilgangen til de efterfølgende aktiviteter, hvor det gælder om at læse hurtigt med flest rigtige svar i en multiple choice-læsetest, at anvendelseskonteksten tænkes som testsituationer. En bredere tænkning af anvendelseskonteksten, og ikke mindst en italesættelse og diskussion af mulighederne for anvendelse af det faglige indhold på Esbjergakademiet, ville fremme de undervisningsrelaterede forudsætninger for transfer.

I forhold til mine fund, der relaterer til anvendelseskonteksten, er det et stort ønske fra hjemskolens lærere at blive involveret i forhold omkring Esbjergakademiet på flere plan. Det være sig information om hvilke test og metoder der ligger til grund for det faglige arbejde med drengene, og ikke mindst deres resultater. Alt dette synes at være bundet op på et ønske om at tænke interventionen i et helhedsorienteret perspektiv, hvor der er mulighed for erfaring- og videndeling og ikke mindst overlevering mellem underviserne på det intensive læringsforløb og hjemskolens undervisere. Den manglende overlevering af testresultater og eventuelle faglige forbedringer, kommer i tema 7 til udtryk i form af en frustration over ikke at føle sig klædt på til at hjælpe eleven videre, mens en manglende overlevering af det faglige indhold og undervisningsmetoderne vil resultere i at drengene formentlig ikke kommer til at bruge det computerbaserede matematikspil som underviserne på Esbjergakademiet ellers anså for vigtigt at drengene kunne bruge fremadrettet i tema 3.

Jeg vil på baggrund af temaerne i min empiri argumentere for at en helhedsorienteret tænkning omkring interventionen ville fremme forudsætningerne for transfer af faglig viden og personlige kompetencer mellem Esbjergakademiet og drengenes hjemskoler. En sådan tænkning kunne bygges op omkring etableringen af et samarbejde mellem centrale personer i elevens læringsmiljøer involverende eleven, undervisere fra elevens daglige læringsmiljø samt undervisere fra Esbjergakademiet. I forhold til tema 1 om målsætning og motivation ville inddragelse af undervisere fra elevens daglige læringsmiljø i processen omkring opstilling af læringsmål muliggøre at målene bliver mere specifikke og relevante end det er tilfældet for mine informanter. Dette fordrer dog en holdningsændring hos eleverne i forhold til at mål ikke er noget men delagtiggør andre i. Hvad angår motivation for transfer ville en øget internalisering af de ydre opstillede mål for Esbjergakademiet om at indhente et fagligt efterslæb fremme motivationen for at anvende den faglige viden og de personlige kompetencer, og dette kunne hjælpes på vej af en øget synliggørelse af hvad deltagelse i Esbjergakademiet kan bruges til fremadrettet. Ud fra mine informanters udtalelser står formålet med deltagelse i Esbjergakademiet ikke klart, og kunne formentlig være klargjort yderligere ved at lade underviserne fra drengenes daglige læringsmiljø indgå i processen omkring indstilling til deltagelse i Esbjergakademiet, samt at disse undervisere var delagtiggjort i indhold og formål for Esbjergakademiet.

I forhold til tema 2, 3 og 4, der relaterer til undervisningen på Esbjergakademiet, kunne der i transferhenseende med fordel søges et fælles fokus på at undervise i dybden frem for i bredden, og at tænke en bredere anvendelseskontekst der ikke primært er forbundet med testsituationer, hvad end de foregår på Esbjergakademiet eller på drengenes hjemskoler. Et forudgående kendskab til elevernes faglige og sociale forud-

sætninger for deltagelse i Esbjergakademiet gennem en overlevering fra underviserne på hjemskolen, ville give underviserne på Esbjergakademiet bedre forudsætninger for at involvere sig i den enkelte elevs læreproces, og i højere grad at kunne relatere det faglige indhold til anvendelseskonteksten.

Netop anvendelseskonteksten er omdrejningspunktet for tema 5, 6 og 7, set fra de deltagende drenges synspunkt samt underviserne på hjemskolerne. Den store forskel i mellem de to læringsmiljøer er et gennemgående punkt i tema 5, og synes at have en sammenhæng med de resterende temaer om manglende information til hjemskolens undervisere forud for afviklingen af Esbjergakademiet og efter afslutningen. Ved at være informeret om hvilke faglige og pædagogiske tiltag og metoder, som Esbjergakademiet benytter sig af, ville underviserne på hjemskolerne til en vis grad have mulighed for at justere det daglige læringsmiljø, så overgangen fra intensivt læringsforløb til hjemskole ikke opleves så markant, som drengene giver udtryk for. Det kunne være at indlægge power breaks i lektionerne eller at indrette det fysiske miljø mere hjemligt, som mine informanter i tema 5 anser som noget positivt ved Esbjergakademiet.

Der synes ligeledes at være et udtryk for afstand mellem de to læringsmiljøer i lærernes udtalelser i tema 6 og 7, med baggrund i en følelse af ikke at være involveret i centrale aspekter af drengenes deltagelse i Esbjergakademiet. En bevægelse fra at tænke interventionen som bestående af *dem* og *os* (Esbjergakademiet og hjemskolen) til i højere grad at tænke det som en helhedsindsats med involvering af hjemskolens lærere i udvælgelsesfasen, gensidig faglig overlevering mellem Esbjergakademiet og hjemskolen samt videndeling mellem samme i forhold til didaktiske spørgsmål om indhold og metoder, ville givetvis fremme drengenes forudsætninger for at transferere faglig viden og personlige kompetencer fra Esbjergakademiet til deres daglige læringsmiljø.

5.4 Konklusion

Min problemformulering lød:

Hvordan henholdsvis fremmer og hæmmer forhold omkring intensive læringsforløb transfer af faglig viden og personlige kompetencer for de deltagende elever?

Dette er blevet belyst med Esbjergakademiet som case.

Min empiri består af interviews med drenge forud for og efter deres deltagelse i Esbjergakademiet, observationer af den faglige undervisning på Esbjergakademiet samt interviews med lærere på drengenes hjemskoler efter afviklingen af Esbjergakademiet. Dette udgør efter kodning, kondensering og fortolkning med fokus på mening

det empiriske grundlag for min analyse hvor der i et samspil mellem teori og empiri er fremhævet syv temaer.

Min analyse peger på at de personrelaterede faktorer for transfer, fx evnen til at sætte realistiske mål for egen læring og egen motivation for transfer, bliver hæmmet af forskellige forhold. Evnen til at sætte realistiske mål for egen læring bliver hæmmet af drengenes tænkning omkring mål som noget man ikke indvier andre i. Lærerne på drengenes hjemmeskoler kunne efter akademiforløbet være vigtige medspillere i processen omkring målsætning for drengenes læring fremover, men er det ikke, da de ikke bliver involveret.

I forhold til drengenes motivation for transfer er det en ydre styret motivation som kommer til udtryk hos drengene i form af forældres ønske om faglig forbedring og fremtidige uddannelsesmuligheder. Formålet og relevansen med deltagelse i Esbjergakademiet står ikke klart for drengene, hvilket hæmmer en internaliseringsproces.

Hvad angår undervisningsrelaterede faktorer, kunne den divergerende tilgang til læring i henholdsvis bredden eller dybden på Esbjergakademiet, med fordel ensrettes i forhold til at fremme transfer.

Min analyse viser ligeledes, at der bliver lagt vægt på at forklare hvad det faglige indhold af undervisningen består af, frem for en diskussion af dets anvendelsesmuligheder. Når anvendelsesmulighederne italesættes, bliver der relateret til et performativt aspekt i form af test, hvilket hæmmer transfer.

Ydermere er der stor forskellighed i hvordan underviserne på Esbjergakademiet involverer sig i drengenes læreprocesser. Nogle bruger deres kendskab til praksis til at drage paralleller til anvendelseskonteksten, hvilket virker fremmende for transfer, mens andre ikke relaterer stoffet til en anvendelseskontekst, hvilket virker hæmmende for transfer.

Hvad angår forhold omkring anvendelseskonteksten der henholdsvis fremmer og hæmmer transfer viser min analyse, at drengene oplever de meget store forskelle mellem Esbjergakademiet og hjemmeskolen i forhold til fx selve undervisningen og de fysiske rammer som hæmmende for transfer. Det er alt for let at falde tilbage i de gamle mønstre når der ikke er ligesindede at dele erfaringer og udfordringer med.

Min analyse viser også, at lærerne på drengenes hjemskoler ikke føler sig klædt på til at understøtte den udvikling, der er sat i gang på Esbjergakademiet. Det skyldes fx manglende viden om indhold, metoder og resultater fra det intensive læringsforløb. Den manglende overlevering hæmmer lærernes mulighed for at justere forhold i anvendelseskonteksten, der kunne fremme transfer. Men lærerne på hjemskolerne vil gerne være mere involverede.

5.5 Litteraturliste kapitel 5

Bjerre-Madsen, C. & Andersen, F. Ø. (2017). *Rapport om DrengAkademiet. De længerevarende betydninger af deltagelsen i DrengAkademiet – rapport 2017*. DPU, Aarhus Universitet.

Epinion (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb*. Lokaliseret på <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Feb/160225-Erfaringsopsamling-om-intensive-laeringsforloeb-hovedrapport-og-casebeskrivelse.ashx?la=da>.

Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-forskning. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog*. (s. 197-213). København: Hans Reitzels Forlag.

Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling (2016 a). *Om vurdering af uddannelsesparathed*. Lokaliseret på <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Vejledning/Ungdomsuddannelse/Uddannelsesparathed/Om-vurderingen>.

Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling (2016 b). *Intensive læringsforløb skal styrke de ikke-uddannelsesparate*. Lokaliseret på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Feb/160226-Intensive-laeringsforloeb-skal-styrke-de-ikke-uddannelsesparate>.

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Lokaliseret på <http://www.oecd.org/edu/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement Motivation, Learning and Well-Being. I Wentzel, K. R., & Miele, D. B., *Handbook of motivation at school* (s. 171-195). New York: Routledge.

Statsrevisorerne (2012). *Beretning om indsatsen for 95 %-målsætningen på ungdomsuddannelserne*. Lokaliseret på <http://www.ft.dk/statsrevisor/2011/beretning/SB10/1092135.PDF>.

Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Lokaliseret på http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Transfer__mellem_uddannelse_og_arbejde._Med_summary._Haefte.pdf.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.



6. Intensive læringsforløb – en utopisk fascination eller en realistisk løsning?

Af Katja Karen Hansen og Maja Wang Bjerg

Med udgangspunkt i de øgede krav om uddannelsesparathed samt at flere unge skal færdiggøre en uddannelse, er der sat fokus på at styrke de ikke-uddannelsesparate gennem intensive læringsforløb ved at styrke deres sociale og faglige udvikling. I dette kapitel bliver der undersøgt, hvilken form for motivation der kan have indflydelse på drengenes læring på DrengAkademiet Esbjerg, og om hvorvidt intensive forløb kan bidrage til løsningen af de udfordringer skolen står overfor i dag.

Resumé

Kapitlet er baseret på datamateriale bestående af to fokusgruppeinterview med tre drenge i hver gruppe, samt interview med lærer og projektleder. Empirien er indsamlet under et to-dages ophold på DrengAkademiet Esbjerg i marts 2017. Undersøgelsen har søgt at besvare forskningsspørgsmålet:

Hvilke motivationsorienteringer kan identificeres som havende indflydelse på drengenes motivation for læring på DrengAkademiet Esbjerg, og hvordan kan intensive læringsforløb bidrage til løsningen af de udfordringer folkeskolen står overfor?

Baseret på datamaterialet kan det konkluderes, at drengene i høj grad bliver motiveret af det fællesskab og de relationer de oplever at være en del af på DrengAkademiet. Derfor kan det være vanskeligt at implementere delelementer fra intensive læringsforløb, når ikke helheden tænkes med.

6.1 Indledning

Danmark skal have uddannelser i verdensklasse, hvor "menneskers viden, idérigdom og arbejdsindsats er nøglen til at bruge de muligheder, som globaliseringen giver os" (Globaliseringsrådet, 2006). Sådan forlyder det i Globaliseringsrådets strategi *Frem-*

gang, Fornyelse og Tryghed fra 2006. Strategien lægger vægt på at sikre Danmarks konkurrenceevne og sammenhængskraft for at være blandt et af verdens førende verdenssamfund (Globaliseringsrådet, 2006). Overgangen til verdenssamfund gør uddannelse til en betingelse for, at den enkelte og nationen kan klare sig (Sørensen, Hutters, Katznelson, Juul, 2013). Dette sætter høje krav til vores uddannelsesinstitutioner, som i disse år bliver lagt under hårdt politisk pres, idet der er kommet øget fokus på, at de skal løfte alle elever fagligt og samtidig forberede dem til videre uddannelse (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen, 2015).

Et af de områder der i mange år har haft politisk bevågenhed er målsætningen om, at 95 % af en folkeskoleafgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne målsætning er dog efter 24 år taget til revision, og regeringen er i gang med at forme et nyt udspil, som skal spille sammen med en reform af de forberedende ungdomsuddannelser (Ritzau, 2017). Hertil udtaler undervisningsministeren: "Vi hjælper ikke de skoletrætte og udsatte unge ved at kaste dem rundt mellem særlige uddannelser og offentlig forsørgelse, når de i virkeligheden har brug for en struktureret arbejdsdag" (Leonhard, 2017). Regeringens udspil vil betyde at 9 ud af 10 forventes at gennemføre en ungdomsuddannelse. For at sikre at unge får en ungdomsuddannelse, har der i de seneste år været mere fokus på uddannelsesparathed, og hvorvidt eleven er klar til at fortsætte og gennemføre en ungdomsuddannelse (Retsinformation, 2017).

Nye tal viser, at 27 % af de unge i 8. klasse ikke har de faglige, personlige og sociale forudsætninger til at blive vurderet uddannelsesparate. For at imødekomme den udfordring er der i 2016 blevet tildelt en satspulje på 20,8 millioner til at understøtte skolernes arbejde med intensive læringsforløb (Undervisningsministeriet, 2016). På de intensive læringsforløb arbejdes der ikke kun med faglig udvikling men også med sociale og personlige kompetencer. I et litteraturstudie om intensive læringsforløb konkluderes det, at arbejdet med at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer har en afgørende rolle i forhold til deres trivsel og selvtillid samt faglige udvikling. Desuden oplever eleven nye og positive relationer til lærere, voksne og andre elever, blandt andet fordi flere af indsatserne foregår uden for rammerne af den normale undervisning (Dyssegaard, Bondebjerg, Sommersel & Vestergaard, 2015). Gennem de intensive læringsforløb er der altså fokus på at understøtte de faglige, sociale og personlige kompetencer, som skal danne forudsætning for, at de unge bliver uddannelsesparate og dermed øge deres chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

I løbet af de seneste år har skolerne ligeledes oplevet en stigende tendens til skoletræthed og manglende motivation blandt eleverne. Denne tendens kommer til udtryk gennem dalende faglighed og højt fravær (Pless et al., 2015). Sørensen et al. mener, at skoletræthed og manglende motivation kan ses i relation til den stigende grad af indi-

vidualisering af vores uddannelsessystem, hvor individet selv gøres ansvarlig for egen læring (Sørensen et al., 2013). Den unge bliver hertil ansvarlig for at kunne leve op til de krav og forventninger, som uddannelsessystemet stiller dem. Dermed skal den unge kunne disciplinere sig selv og være selvregulerende for at kunne fremstå succesfuld, og det bliver op til den enkelte at lykkes (Sørensen et al., 2013). Problemet bliver i denne sammenhæng, at der er flere forhold, der kan besværliggøre denne regulering, herunder de sociale, kulturelle og økonomiske ressourcer samt de unges oplevelse af selv-værd. Der kommer dertil både et pres indefra, grundet den usikkerhed om hvorvidt man gør det rigtige og lærer det rigtige, og udefra i henhold til de krav videnssamfundet stiller (Sørensen et al., 2013).

Skoletrætheden og manglende motivation betyder at forholdsvis mange unge i løbet af de seneste år, forlader skolen uden lyst til den type læring, de kender fra folkeskolen, hvilket især gør sig gældende for socialt og fagligt udsatte (Pless et al., 2015). Mange af de unge får ikke en uddannelse og med de stigende problemer med fravær, frafald og skoletræthed er der ifølge Sørensen et al. tale om en motivationskrise, og det er især hos drengene, der kan spores et problem (Sørensen et al., 2013). Adskillige års forskning viser, at drengene præsterer og trives dårligere end pigerne, og får samtidig mere specialundervisning og dropper hurtigere ud (Andersen, 2015).

Denne "drengeproblematik" har Løkkefonden søgt at imødekomme siden 2012, gennem deres intensive læringsforløb DrengAkademiet. Løkkefonden har en vision om at udbrede værktøjer og læringsmetoder til kommuner og skoler (Løkkefonden, 2017). En af de kommuner som samarbejder med Løkkefonden er Esbjerg Kommune, og de har i foråret 2017 afholdt deres første DrengAkademi. Esbjerg Kommune har nogle mål i forhold til at forankre de metoder der anvendes på akademiet og dermed implementere det i folkeskolen.

Det bliver hertil interessant at undersøge, hvad det er for nogle metoder der er fokus på, samt hvordan de kan løse de mange udfordringer vores uddannelsessystem står overfor. Hertil vil undersøgelsen tage udgangspunkt i Løkkefondens intensive læringsforløb og deres samarbejde med Esbjerg Kommune. Vi vil primært beskæftige os med at forstå, hvad de fagligt svage drenge bliver motiveret af, hvilket vil åbne op for en diskussion om, hvad vi kan lære af de intensive læringsforløb, som synes at have store positive effekter for deltagerne.

6.2 Forskningsoversigt

I følgende afsnit præsenteres en forskningsoversigt, som har til hensigt at give et overblik over den viden, der synes relevant i en aktuell videnskabelig og samfundsmæssig

kontekst. Afsnittet spænder fra forskningsbaseret viden om intensive læringsforløb til teoretiske perspektiver på motivation. Forskellige typer af intensive læringsforløb vil blive udfoldet for at opridse feltet i forhold til denne type indsatser, som i de seneste år har fået stor politisk bevågenhed. Herefter inddrages kort et kritisk perspektiv på intensive indsatser som DrengAkademiet. For at få en forståelse for motivation er det relevant at inddrage andre teoretiske perspektiver på begrebet.

Intensive læringsforløb

I de seneste år er der blevet igangsat flere og flere intensive forløb i Danmark, hvor både kommunale og private aktører inddrages. Mange af de intensive læringsforløb er målrettet elever med læringsvanskeligheder (Dyssegaard et al., 2015). Egmont Fonden udgav i 2015 en rapport, der beretter om forskellige variationer af læringsforløb, som både kan henvende sig til børn med læringsvanskeligheder, anbragte børn samt højt begavede børn (Egmont Fonden, 2015). Det kan ligeledes tage form som både tutoring, camps og andre målrettede forløb (Egmont Fonden, 2015). Da nærværende kapitel undersøger DrengAkademiet Esbjerg, som er et campforløb for fagligt svage elever, vil de øvrige faktorer ikke blive inddraget yderligere.

Som nævnt indledningsvis er der kommet et større politisk fokus på intensive læringsforløb, og meget forskning viser, at forløbene har en positiv effekt. Der er dog begrænset forskning på feltet i forhold til de langsigtede effekter, og hvorvidt de er vedvarende. Flere forskere adresserer denne problematik og fremhæver, at der er behov for mere forskning (Dyssegaard et al., 2015). Der er generelt stor variation inden for intensive læringsforløb, men der er samlet set konsensus om fire karakteristika: 1) der skal være tale om et tidsafgrænset forløb af forholdsvis begrænset varighed, 2) der skal være tale om en intensiv og fokuseret indsats, hvor der fokuseres på læring og udvikling af kompetencer inden for et afgrænset område, 3) der skal være tale om forløb målrettet børn og unge i læringsvanskeligheder, 4) endelig skal der være tale om forløb, der bryder med den vante undervisning, uanset om de foregår i løbet af skoledagen, uden for skoledagen men i tilknytning til skolen eller som eksterne forløb (Epinion, 2016).

De faktorer som synes at være af stor betydning for at intensive læringsforløb virker, er ifølge en undersøgelse af Epinion: "Miljøskift, intensitet og høj normering, struktur, motiverede elever, en helhedsorienteret indsats samt engageret og fagligt dygtige voksne" (Epinion, 2016). Det der kan synes at være problematisk i arbejdet med intensive læringsforløb er at kunne fastholde de positive resultater efter endt ophold (Epinion, 2016).

Eksempler på intensive læringsforløb

I rapporten fra Egmont Fonden præsenteres som nævnt flere former for intensive læringsforløb. Et af de forløb, der bliver præsenteret, er Lær for livet, som er et privatfunderet program, der tilbyder Learning Camps til børn, der er anbragt udenfor hjemmet (Egmont Fonden, 2015). I de to år projektet har kørt (frem til 2015) har 118 børn været afsted på Learning Camps. I det første år deltager barnet i tre Learning Camps af to ugers varighed, hvorefter de hvert år, i de efterfølgende 5 år, deltager i en weekendcamp (Egmont Fonden, 2015). Eleverne får desuden tilknyttet en mentor, som de mødes med på ugentlig basis i 6 år. Det skal hertil nævnes, at det ikke nødvendigvis er den samme mentor i samtlige år. Tesen bag projektet er, at "øget selvværd, faglige succeser og et stærkere tilhørsforhold til skolen giver anbragte børn en større robusthed og mestringsevne, så de kan arbejde styrkebaseret med deres egen læring og får øget deres lyst til at lære" (Egmont Fonden, 2015). Projektet adskiller sig fra andre forløb, blandt andet ved at mentorordningen spiller en så markant rolle (Egmont Fonden, 2015). Lær for livet har valgt at inddrage mentorer, idet anbragte børn ofte mangler gennemgående voksenopbakning til deres faglige udvikling (Egmont Fonden, 2015).

Et anden type intensivt læringsforløb kan findes i Norge, hvor Oslo Kommune tilbyder gratis sommerskole for alle børn. Næsten hver tredje elev benytter sig af dette tilbud, og i 2015 var 18.000 børn og unge på en uges sommerskole. Det er muligt at komme på en 1- til 3-ugers skole, og eleven vælger selv det/de fag de ønsker at dygtiggøre sig i. Sommerskolen adskiller sig fra den almindelige skole, idet undervisningen er mere temabaseret og involverer andre typer af aktiviteter - også uden for klasselokalet (Egmont Fonden, 2015). Tilbuddet gælder alle børn og unge, og der er ikke specielle kurser for svage eller stærke elever, dog differentieres undervisningen efter elevens behov (Egmont Fonden, 2015).

DrengAkademiet

DrengAkademiet er et intensivt læringsforløb, som blev igangsat i 2012 af Løkkefonden. Projektet har blandt andet ladet sig inspirere af det amerikanske skole- og forskningsnetværk KIPP (Knowledge Is Power Program). Netværket fokuserer på, at alle kan lære og har lyst til at udvikle sig, men at flere marginaliserede børn falder fra i den almindelige skole, som er præget af middelklasseværdier og kultur. Derfor har KIPP-skolerne søgt at skabe et alternativt læringsmiljø, som kan rumme disse børn og unge

(Andersen, 2015b). Det første KIPP-pilotprojekt blev igangsat i 1994, og tilgangen til læring bygger på positiv psykologi med inspiration fra Seligman, Duckworth og Petersons forskning om karakterstyrker og trivsel. KIPP-skolegangen har dertil opbygget en pædagogisk praksis omkring syv karaktertræk, hvortil der er fokus på en målrettet, alsidig og varieret hverdag og undervisning. Det har vist sig at have positive effekter for de marginaliserede unge, idet det har givet en skolemæssig succes og dermed ændrede livsforløb for de unge (Andersen, 2015b).

Det er med udgangspunkt i dette, at DrengAkademiet afholdte deres første akademi i 2012, hvor 23 drenge fra udskoling, der alle havde det svært både fagligt og socialt, deltog. Projektet varede tre uger og fungerede som en intensiv sommercamp og i 2013 blev DrengAkademiet udvidet til 100 drenge. I 2014 og 2015 blev omkring 100 drenge ligeledes tilbudt en plads på DrengAkademiet, hvor sommercampen blev forkortet fra tre til to uger. Resultaterne fra samtlige sommercamps viser, at det er lykkedes drengene at rykke sig markant både fagligt og personligt. DrengAkademiet har, udover den faglige udvikling, også fokus på syv karaktertræk der stammer fra positiv psykologi. De syv karaktertræk har til hensigt at give drengene redskaber til personlig udvikling, og der lægges vægt på individuelle, tydelige mål for den enkelte elev. Derudover har campen faste rammer og en fast daglige rytme (Dyssegaard et al., 2015).

Med ønsket om at fastholde de positive resultater er det intentionen, at hver dreng får tilknyttet en mentor efter endt ophold. Mentoren tilknyttes i et år og skal støtte drengene i at anvende de tilegnede redskaber, når de vender tilbage til hjemskolen. Mentoren skal være med til at fastholde og "lære" mentee'en, hvad der skal til for at gennemføre en uddannelse (Dyssegaard et al., 2015). Dog har det vist sig, at mentorordningen har været af svingende kvalitet, og derfor viser undersøgelsen af ordningen også et blandet billede (Dyssegaard et al., 2015). For at opnå en langsigtet effekt af opholdet, er det vigtigt med opbakning fra forældrene, hvorfor DrengAkademiet har opprioriteret forældrenes rolle og ansvar. Derfor har akademiet lavet et særligt forældrespor, hvor de giver forældrene de nødvendige redskaber til at kunne hjælpe deres drenge med at fastholde de gode vaner (Egmont Fonden, 2015).

Kritiske perspektiver på intensive læringsforløb

Når der søges i litteraturen kan der findes flere kritiske vinkler på de nye indsatser i forhold til intensive læringsforløb, og det følgende afsnit vil fremhæve nogle af disse kritikpunkter som belyses i tidsskriftet *Unge Pædagoger fra 2016*.

En af de problematikker der anfægtes er diskussionen om, hvorvidt der er ved at gå inflation i begrebet intensive læringsforløb jævnfør de fire karakteristika

beskrevet i afsnittet om intensive læringsforløb. Problematikken er opstået, idet lidt mere end 40 % af de 76 kortlagte forløb varer fra en måned til et år, og derfor ikke synes at være tidsafgrænset og af begrænset varighed. Indsatserne kan i denne forbindelse synes at bære præg af forløb, der erstatter den tidligere specialundervisning, og det "intensive" synes derfor ikke at tolkes som intensiv over en begrænset periode. Det er med dette in mente, at det diskuteres om der kan siges at være gået inflation i begrebet, idet de karakteristika som er unikke for denne type forløb kan risikere at blive nedprioriteret (Langager, 2016). Det fremhæves yderligere af både Langager og Kampmann, at udgifterne pr. elev på et intensivt læringsforløb er 8 til 10 gange større end folkeskolens omkostningsniveau (Langager, 2016; Kampmann, 2016), og at "disse indsatser kan være med til at friholde skolerne fra at iværksætte de nødvendige omkostningskrævende indsatser for elever med behov for særlig faglig støtte" (Langager, 2016).

I artiklen "*Hvad kan vi lære af Dreng-Akademiet?*" problematiserer Kampmann Løkkefondens mangel på mulige forklaringer på det såkaldte drengeproblem, der omtales i deres rapporter. Idet Løkkefonden mener at "bidrage med forsknings-, videns- og evidensbaserede bud på, hvordan en pædagogisk indsats kan hjælpe de pågældende drenge, vil det være oplagt i første omgang at forsøge at forstå, hvad der kan være grundlaget for drengenes angivelige problemer" (Kampmann, 2016). Kampmann argumenterer endvidere for, at en forklaring på den påfaldende fremgang hos eleverne i DrengAkademiet kan være en kombination af "forsøgs-effekten" og "Rosenthal-effekten", idet han understreger, at der er tale om et udviklingsprojekt, der for både lærere og elever, er store forventninger til. Der kan i den forbindelse "udvikle sig en form for selvopfyldende profeti, idet de gensidigt høje forventninger rent faktisk får både lærere og elever til at præstere om ikke over evne, så i hvert fald klart bedre end i deres daglige almindelige skolegang" (Kampmann, 2016). Slutteligt fremhæves det i artiklen, at fænomenet "teaching for the test" kan være en forklaring på elevernes fremgang.

Afslutningsvist inddrages en anmeldelse skrevet af Brian Degn Mårtensson af bogen *DrengAkademiet - Synlig læring i sprint*. Bogen er skrevet af projektets egen stab (som de kalder sig selv), herunder de to militærfolk Bent Kock Nielsen og Morten Dohrmann, Lisbeth Nørgaard som er læreruddannet samt Laust Lauridsen, som er hjerneforsker. Mårtensson stiller i anmeldelsen spørgsmålstegn ved, om de fleste koncepter mon ikke ville have en vis effekt, hvis man kunne udvælge de mest motiverede elever? Dette spørgsmål stilles på baggrund af, at forfatterstaben fremskriver en bevidsthed om, "hvor vigtig målgruppepræcis rekruttering er for drengenes læring og generelle succesoplevelse af Akademiet. Vi vil hellere afvise en ansøgning end at

sende en dreng hjem midt i forløbet, fordi vi ikke har været skarpe nok i visitationsprocessen" (Nielsen et al., 2016). I forbindelse med Løkkefondens vision om at udbrede DrengAkademiets koncept til folkeskolerne, kan det problematiseres, at der fravælges drenge der ikke er motiveret. Dette kan problematiseres fordi der i øjeblikket foreligger en motivationskrise blandt eleverne i folkeskolen, hvorfor skolerne oplever elever, der ikke er motiverede for at lære. Hertil bliver spørgsmålet så, hvad der skal til for at motiverer de ikke-motiverede, da DrengAkademiet ikke har evidens herpå, idet de kun tager udgangspunkt i de motiverede elever og dermed overser den differentierede elevgruppe, som folkeskolen i praksis skal rumme.

Esbjerg Ungdomsskole

Esbjerg Ungdomsskole inddrages i forskningsoversigten, for at give et eksempel på et læringstilbud med samme fokuspunkter som de ovenfor nævnte camps, herunder faglig, social og personlig udvikling. Ungdomsskolen er ikke tilrettelagt som et intensivt forløb, men forløber som et almindeligt skoleår. Dette er relevant, da det fremstår som et eksempel på, hvorledes fokuspunkterne fra de intensive læringsforløb kan forenes med en "almindelig" skolesammenhæng. Afsnittet er ikke teoretisk eller forskningsbaseret, men bygger på praktisk viden og publikationer fra Esbjerg Kommune.

Ungdomsskolens formål er, i henhold til Ungdomsskoleloven, at eleverne udvikler sig personligt og socialt, så de bliver i stand til at være sammen med andre mennesker på en hensigtsmæssig måde samt udvikler sig fagligt, så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve. Undervisningen på Ungdomsskolen er tilrettelagt anderledes end folkeskolens undervisning, men kan afsluttes med folkeskolens afgangsprøve (FSA) i dansk, engelsk og matematik. Undervisningen foregår på små hold (ca. 6 elever), hvor der veksles meget mellem teoretisk og praktisk undervisning. Endvidere er der kontaktlærerordninger, udvidet skole/hjem samarbejde, stort fokus på udslusning/praktik og brobygning samt mange "ud af huset" aktiviteter (Esbjerg Ungdomsskole).

Motivationsperspektiver

Med udgangspunkt i Sørensen et al.'s (2013) bog om motivation og læring præsenteres der i følgende afsnit en række eksperter bud på motivation og læring i vor tids uddannelsessystem.

Einar Skaalvik anser fire årsager til den manglende motivation i folkeskolen. Han mener, at det er vigtigt at få en oplevelse af mestring, sideløbende med at eleven bliver udfordret efter eget individuelle niveau. Derudover spiller relevans en rolle, hvilket vil

sige, at eleven enten interesserer sig for noget eller oplever noget som værende nyttigt. Han mener ligeledes at eleverne i dag ikke oplever nogle muligheder for selv at vælge, og dermed opnår de ikke den rette følelse af autonomi og medindflydelse. Han mener hertil, at folkeskolens fokus på standarder og nationale test er med til at begrænse elevens autonomi gennem manglede valgfrihed. Ligeledes er tilhørsforhold en vigtig faktor for motivation, idet det er afgørende for, at eleven føler sig værdsat, set og inkluderet af læreren. Emotional støtte fra læreren viser sig desuden at have størst betydning for unge i udskolingen, da stoffet bliver sværere samt de blive mere bevidste om egen formåen (Skaalvik, 2013). Den største udfordring bliver, ifølge Skaalvik, at ændre den præstationsorienteret målstruktur til en læringsorienteret målstruktur, hvor både den politiske dagsorden og lærerens didaktik spiller en rolle (Skaalvik, 2013). Det handler dertil også om, at skolerne gør op med, hvilken målstruktur de ønsker at arbejde ud fra (Skaalvik, 2013). Endvidere fremhæver Sørensen et al., at det som følge af individualiseringen i uddannelsessystemet, er blevet op til den unge selv at lykkes med uddannelsesprojektet, hvilket er et stort ansvar at ligge på den unges skuldre (Sørensen et al., 2013).

Knud Illeris ser ikke motivation som noget, der skal skabes, men som noget der skal findes. Han mener at motivation for læringsindholdet skal findes i relation til elevens egen livsverden (Illeris, 2013). Han mener endvidere, at et godt læringsmiljø kan være med til at styrke og støtte den enkelte elevs læring. Det er muligt, at det ikke har den største effekt hos de allerdygtigste i klassen, men det har stor effekt for elever med læringsmæssige vanskeligheder (Illeris, 2013). Han ser ligesom Skaalvik også en udfordring i den individualisering der sker i vores uddannelsessystem, idet det bliver sværere at fastholde helheden og fællesskabet (Illeris, 2013).

6.3 Undersøgelsens analyse og resultater

I takt med at der kommer mere fokus på intensive læringsforløb, er det afgørende at der forskes mere på området. Dette er relevant, når intensive læringsforløb anses som et bidrag til løsningen af de udfordringer uddannelsessystemet står overfor. Det er med udgangspunkt i dette, at vi vil præsentere de resultater som undersøgelsen har fundet.

Det videnskabelige udgangspunkt

Undersøgelsen beskæftiger sig med et 12-dages campforløb, som opstod i forbindelse med et samarbejde mellem Esbjerg Kommune og Løkkefondens DrengAkademi, som

blev afholdt i marts 2017. Det empiriske grundlag blev indsamlet i løbet af de to dage vi opholdte os på campen og består af to fokusgruppeinterview med tre drenge i hver, et interview med en lærer og et med en den kommunale projektleder. Vi har yderligere foretaget observationer under vores ophold. For en fyldestgørende analyse, har vi valgt at svare på tre undersøgelsesspørgsmål med henblik på en besvarelse af vores forskningsspørgsmål. Analysen og dens resultater er opdelt som følgende:

Delanalyse 1: Hvilke faktorer har indflydelse på drengenes motivation for læring?

Delanalyse 2: Hvad har fællesskaber af betydning for læring?

Delanalyse 3: Hvilke muligheder og udfordringer kan der synes at være forbundet med implementeringen af elementer fra DrengesAkademiet Esbjerg til folkeskolen?

Til at besvare den første analyse har vi taget udgangspunkt i interviewene med drengene. Til den anden analyse har vi benyttet os af alle informanterne, mens den sidste delanalyse tager udgangspunkt i interviewene med den kommunale projektleder og læreren. Undersøgelsen er teoretisk forankret i Mette Pless et al.'s (2015) teori om motivationsorienteringer. Denne motivationsteori beskæftiger sig primært med sociale processer og motivation må derfor, ud fra dette perspektiv, forstås som værende kontekstafhængig. Det vil sige, at motivation opstår i et sammenspil mellem skole- og klasserumskulturen og elevernes egne meningsgivende begreber. Denne teori arbejder med flere forskellige motivationsorienteringer herunder vidensmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation, relationsmotivation og involveringsmotivation. Motivationsorienteringerne gør det muligt at kunne rumme de mange dimensioner, som motivationsbegrebet synes at indeholde. De enkelte motivationsorienteringer kan ikke opstilles hierarkisk, og én orientering er ikke nødvendigvis mere ønskværdig end en anden. I stedet kan det styrke arbejdet med motivation for læring, hvis flere af orienteringerne bringes i spil på samme tid. Denne teori er anvendt til at belyse drengenes motivation for læring, og det konkluderes, at flere af motivationsorienteringerne er i spil hos drengene på akademiet. Hertil identificeres relationsmotivation som en bærende faktor, da der gennem deres fortællinger tegner sig et billede af, at relationer og de fællesskaber de har oplevet at blive en del af, har været en vigtig forudsætning for deres læringsmæssige fremskridt og motivation herfor.

Opsamling på delanalysen: Motivationsorienteringer

- Drengene formår at bruge test og til dels intern konkurrence, som elementer der styrker deres faglige præstation, ved at være motiveret for at yde mere og blive bedre. Der kan dog være en risiko for, at drengene kan få en oplevelse af igen at være de fagligt svageste, når de vender tilbage til hjemskolerne og dermed blive skoletrætte (på ny).
- Drengene bliver motiveret for at lære, når de involveres i undervisningen. Det kan både være i form af medbestemmelse i forhold til deres fysiske placering eller gennem kreativ opgaveløsning. Dette sætter store krav til lærerens tilrettelæggelse af undervisningen.
- Drengene føler sig motiveret når de har en oplevelse af at mestre opgaver, og mestringsoplevelserne giver dem fornyet mod på at lære og blive endnu dygtigere. Der er risiko for at drengenes mestringsoplevelser bliver udfordret, når de kommer tilbage på deres hjemskoler, hvis ikke lærerne formår at undervise drengene på deres niveau.
- Drengene er enige om, at det er meget motiverende når de har gode relationer til lærerne, hvilket de oplever på DAE. Der er risiko for, at drengenes motivation for læring vil blive udfordret, når de kommer tilbage på deres hjemskoler, hvis deres lærere ikke lykkes med at møde drengene som lyttende og solidariske voksne. Dette kan i sig selv synes at være en større udfordring for lærerne i folkeskolerne, idet de har mange flere elever pr. lærer, hvilket kan synes at være en tidsmæssig barriere i mødet med eleverne.
- Overordnet set er fællesskaber og relationer vigtige for drengene, hvorfor det kan synes at have betydning for deres motivation for læring. Det kan hertil antages at læring ikke alene kan ses som et individuelt fænomen.

For at blive klogere på hvilken betydning disse relationer og fællesskaber havde for drengene, valgte vi at anvende Lave & Wengers (2003) teori om læring. Denne teori anskuer læring som en proces, der opstår i de praksisfællesskaber individet indgår i. Læreprocesser forudsætter i denne sammenhæng en accepteret deltagelse i fællesskaber som en betingelse for læring. Med andre ord mener de, at læring, kognition og viden handler om individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer. Undersøgel-

sen konkluderer, at det er af afgørende betydning for drengenes motivation for læring, at drengene har en oplevelse af at være accepterede deltagere i fællesskabet, da det opfattes som en forudsætning for at opnå og tilegne sig viden og færdigheder.

Opsamling på delanalysen: Fællesskaber

- Drengene oplever at være accepterede deltagere i fællesskaberne på DrengAkademiet Esbjerg, hvilket er en forudsætning for at opnå/tilegne sig viden og færdigheder.
- Der kan dog være risiko for, at drengene falder tilbage i "gamle" roller, når de vender tilbage til deres hjemskoler, idet de ikke nødvendigvis har opnået en ny status som værende accepterede deltager i deres gamle fællesskaber.
- Relationerne er i lærerens perspektiv ligeledes en vigtig faktor i både arbejdet med eleverne og teamsamarbejde med lærerne, men grundet manglende tid og ressourcer på hjemskolen, kan det være svært at skabe de gode relationer.
- Begge informanter ser et stort potentiale i at arbejde med at formulere og konkretisere en fælles værdiramme, som kan skabe struktur og sammenhængskraft på hjemskolerne.
- Der kan dog være mange udfordringer i ovenstående opgave qua lærernes autonomi.

Undersøgelsen har yderligere set nærmere på, hvordan Esbjerg Kommune forventer at anvende viden fra DrengAkademiet Esbjerg, og hvilke muligheder og begrænsninger der kan være ved at implementere elementer derfra til folkeskolen. For at undersøge implementeringsprocessen har vi anvendt Hans Månssons teori om implementering på børne- og ungeområdet. En vigtig pointe i teorien er, at det er nødvendigt at give de fagprofessionelle den nødvendige viden, da der "ofte ses en positiv enten direkte eller indirekte sammenhæng mellem viden hos de primære professionelle og implementeringseffektiviteten" (Månsson, 2015). Undersøgelsen fandt, at kommunen har forventninger om at kunne arbejde videre med de elementer fra akademiet "som virker" og anvende det i folkeskolerne, og der er allerede én afdeling, der har påtaget sig arbejdet med karaktertrækkene. Undersøgelsen har vist, at der er fokus på medarbejderinddragelse i udformningen af processen med karaktertrækkene, hvilket er positivt, da det på

sigt kan styrke arbejdet med at skabe et fælles værdisæt, som de enkelte skoler hver især følger. Det kan dog problematiseres, at Cosmosafdelingen er påbegyndt arbejdet med karaktertrækkene inden medarbejderne har opnået den fornødne viden om elementerne.

Opsamling på delanalysen: Implementering

- Der er en forventning om, at elementer fra DAE skal kunne overføres og bruges i folkeskolen.
- I henhold til implementeringsteorien er det positivt, at der er fokus på inddragelse af det pædagogiske personale, således at de opnår en følelse af medejerskab og kan se mening med at bruge den viden de bliver tilbudt.
- Det kan dog være problematisk, at de allerede har igangsat arbejdet på Cosmos, uden at have klædt personalet på med den fornødne viden for at kunne skabe mening og "fidelitet" i forhold til at ændre praksis.
- Der er nedsat udvalg på skolerne, som skal udarbejde en fælles ramme for de ændringer der forventes at indtræde.

Ovenstående resultater leder frem til en diskussion af intensive læringsforløb som en løsningsmodel til folkeskolens udfordringer, samt hvilken indflydelse den uddannelsespolitiske diskurs har på den måde, hvorpå vi tænker læring. Hertil er det relevant at diskutere, om det er hensigtsmæssigt at give sig i kast med at implementere og arbejde videre med den positive psykologis forudsætninger for læring (udgangspunktet for DrengAkademiet), hvor individet stilles til ansvar frem for fællesskabet, idet fællesskabet synes at være af stor betydning. Det er yderligere interessant at stille spørgsmålstejn til, om intensive læringsforløb er et fornødent supplement til folkeskole, og om det ikke blot kan risikere at blive endnu en ting, der trækkes ned over hovedet på lærerne. Dette lægger op til en diskussion af, hvorvidt det uddannelsespolitiske fokus på individet, er et hensigtsmæssigt udgangspunkt for at kunne overkomme det omdiskuterede "drengeproblem".

Helhedskonceptets forbandelse

Overordnet set stiller vi spørgsmål til, om den viden drengene har opnået kan anvendes, når de vender tilbage til folkeskolen, idet de fjernes fra den kontekst, hvori de har opnået den. Analysen viste hertil, at drengene anser karaktertrækkene som et redskab de kan benytte på deres hjemskoler, og har dertil en forventning om, at det bliver lettere at kunne følge med, når de vender hjem. Undersøgelsen viser, at der kan spores en positiv effekt i forhold til drengenes ændrede selvopfattelse. Karaktertrækkene synes derfor at være et relevant holdepunkt for at kunne bibeholde egen selvopfattelse. Cosmosafdelingen har som nævnt allerede nedsat et udvalg, der skal arbejde med at igangsætte processen med karaktertrækkene på de enkelte skoler. Hertil er det svært at vide, om karaktertrækkene kan anvendes og lade sig rodfæste i eleverne, hvis ikke de rette betingelser er til stede. Dette kan være svært at gisne om, idet den danske forskning om karaktertrækkene kun er blevet undersøgt og anvendt i intensive læringsforløb. Denne problematik er blandt andet blevet diskuteret af Sten Clod Poulsen, idet han siger, at "det er helhedskonceptets 'forbandelse' at der er så mange elementer, at det på det nærmeste er umuligt at identificere de vigtige faktorer" (Poulsen, 2016). Han mener, at det kan være problematisk at overføre den succes med læringseffekter og personlige udvikling, der opnås på en camp, hvis hemmeligheden bag succesen i realiteten gemmer sig i den helhedsorienterede indsats. En del af ens egen selvopfattelse knytter sig til de fællesskaber vi indgår i, ved at overtage de normer, selvfølgeligheder og værdier, som præger de omgivelser vi bevæges i og lader os bevæges af. Derfor er det sandsynligt, at fællesskaber og de fælles værdier, der har været bærende for akademiet, er af stor betydning for drengenes nye selvopfattelse og ikke alene karaktertrækkene. På baggrund af dette har vi i undersøgelsen diskuteret hvorvidt det overhovedet er hensigtsmæssigt at implementere delelementer, når det er vanskeligt at identificere, hvilke elementer der virker, og om de vil have samme effekt under andre omstændigheder.

Intensive læringsforløb - brandslukning eller løsning?

Som led i processen om at få flere unge til at tage en uddannelse, er der indenfor de sidste år kommet et stort fokus på intensive læringsforløb. Med udgangspunkt i undersøgelsens resultater, vælger vi at stille spørgsmålstegn til den "officielle succeskultur" som kredser omkring de intensive læringsforløb, idet regeringen i stigende grad har valgt at afsætte satspuljer uden forskningsmæssigt belæg for langtidseffekter, og om hvorvidt delelementer fra campforløb kan anvendes isoleret fra dets kontekst.

Med andre ord findes det uambitiøst at forsøge at løse en samfundsmæssig problemstilling på baggrund af resultater fra udefrakommende læringsforløb, der med deres helhedsorienterede fokus ikke kan integreres i folkeskolens praksis. Intensive læringsforløb kan således fremstå som et plaster på såret frem for en indsats, der går i dybden med den egentlige udfordring, som folkeskolen står overfor.

Dyrk fællesskabet i skolen!

Som det påpeges indledningsvist, kan individualiseringen af vores uddannelsessystem ses i relation til den skoletræthed og manglende motivation, der i højere grad præger den danske folkeskole i dag (Sørensen et al., 2013). Når denne individualisering sættes i forbindelse med undersøgelsens resultater, der viser, at relationer og fællesskaber har afgørende betydning for drengenes motivation for læring, er det i det følgende interessant at diskutere, om denne udvikling inden for det uddannelsespolitiske område er hensigtsmæssig i forhold til ønsket om at øge antallet af unge der tager en uddannelse. Vi har derfor søgt at udfordre den individualisering, der præger vores uddannelsessystem, hvor ansvaret om at lykkes, med uddannelse såvel som med livet, hviler på den enkeltes skuldre. Vi argumenterer hertil for, at der er et behov for at gå folkeskolens opbygning efter i sømmene og lære af de helhedsorienterede indsatser, hvor det gode fællesskab og relationer er et gennemgående element. I forlængelse heraf peger meget forskning på, at relationer er en forudsætning for læring og motivation, og man kan dermed stille sig undrende overfor, hvorfor der ikke gives mere tid og plads til et sådant fokus i folkeskolerne. Dette fokus pålægger Tanggaard & Nielsen ligeledes i bogen *Fællesskab i skolen* (2011), hvortil de mener, at fællesskabet har indflydelse for den måde, hvorpå vi gør skole, og de advokerer for, at den grad af flerstemmighed, som præger skolen, bør tillægges større betydning (Tanggaard & Nielsen, 2011).

6.4 Konklusion

Undersøgelsen har beskæftiget sig med intensive læringsforløb i form af campforløb, hvor undervisningen foregår i en kort sammenhængende periode og hvor eleverne opholder sig under hele forløbet. Der er i de senere år kommet stort fokus på intensive læringsforløb, da disse forløb søger at imødekomme den udfordring vores videnssamfund står over for. Herunder at flere og flere unge ikke bliver erklæret uddannelsesparate og ikke formår at færdiggøre en uddannelse, og det synes i stigende grad at være drengene, der har problemer. De intensive læringsforløb har foruden et fagligt formål også stort fokus på elevens personlige og sociale udvikling. Der er endnu ikke meget

forskning inden for feltet, når det kommer til de langsigtede effekter, men man ved blandt andet at miljøskift, intensitet, høj normering, struktur, motiverede elever og voksne samt en helhedsorienteret indsats er nogle af de faktorer, der gør en forskel for de elever, der deltager i et intensivt læringsforløb. Det er dette felt undersøgelsen skriver sig ind i, ved at undersøge et af de intensive forløb, som også har fået meget omtale. Forløbet er et samarbejde mellem Esbjerg Kommune og Løkkefondens DrengesAkademi, og der blev i marts afholdt en 12 dages camp, hvorpå vi deltog to af dagene. Specialet undersøger casen og de empiriske fund med fokus på drengenes motivation for læring. Herunder har analysen vist, at flere af motivationsorienteringerne er til stede hos drengene på akademiet. Hertil identificeres relationsmotivation som en bærende faktor, idet der gennem deres fortællinger tegner sig et billede af, at relationer og de fællesskaber, de har oplevet at blive en del af, har været en vigtig forudsætning for deres læringsmæssige fremskridt. Dertil konkluderes det, at læring ikke alene kan ses som et individuelt fænomen, hvorfor vi har valgt at undersøge, hvorledes læring kan anskues som en social proces. Hertil analyseres det frem, at det er af afgørende betydning, at drengene oplever at være accepterede deltagere, hvilket opfattes som en forudsætning for at opnå og tilegne sig viden og færdigheder. Specialet problematiserer hertil, hvorvidt det er muligt for drengene at bibeholde deres faglige progression og ændrede selvopfattelser, idet de er skabt i ét fællesskab, hvorfor det kan komme under pres i deres gamle fællesskab, da de kan risikere at reetablere deres "gamle" rolle.

Specialet har yderligere set nærmere på, hvordan Esbjerg Kommune forventer at anvende DAE som inspiration, og hvilke muligheder og begrænsninger der kan være ved at implementere elementer derfra. Kommunen har en forventning om at kunne arbejde videre med de elementer af akademiet "som virker" og anvende det i folkeskolerne. Der er allerede én afdeling, der har påtaget sig arbejdet med karaktertrækkene. Hertil har analysen vist, at det er positivt, at der er fokus på medarbejderinddragelse i udformningen af processen, således at der på sigt vil være et fælles værdisæt, som de enkelte skoler hver især følger. Dette kan være med til at øge implementeringseffektiviteten, når der skabes fidelitet hos de medarbejdere, der skal arbejde med det til hverdag. Det er dog ofte problematisk at ændre skolers kultur, idet det ofte kan være svært at indføre ensartet højstruktureret pædagogik. Det kan ligeledes synes at være problematisk, at denne afdeling er påbegyndt arbejdet med karaktertrækkene inden medarbejderne har opnået den fornødne viden om elementerne.

Med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet kan undersøgelsen hermed konkludere, at fællesskaber og relationer har stor betydning for motivation for drengenes læring, og at det derfor kan være vanskeligt at implementere delelementer fra intensive læringsforløb, hvis ikke helheden tænkes med. Dertil kan det siges, at folkeskolen, samt de rammer den tilbyder, ikke er tilstrækkelige til at kunne understøtte disse relationer og fællesskaber, idet uddannelsessystemet i høj grad er præget af øget individualisering, og dermed en ansvarliggørelse af individet ift. eget uddannelsesprojekt.

Det kan derfor være givtigt at hente inspiration fra intensive læringsforløb, i forhold til de relationer og fællesskaber der præger et campforløb, men være forsigtig med alene at lade de positive effekter af læringsmetoderne, være udgangspunkt for løsningen af de udfordringer folkeskolen står overfor.

6.5 Litteraturliste kapitel 6

Andersen, F.Ø. (2015). *Drengeskolen: Drengeskolens langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte 2013-2015*. Aarhus Universitet.

Andersen, F.Ø. (2015b). *Pædagogik på kanten: Især for drenge, men også for piger*. København, Mindspace.

Dyssegaard, C.B., Bondebjerg, A., Sommersel, H.B., & Vestergaard, S. (2015). *Litteraturstudie om intensive forløb*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Egmont Fonden (2015). *Intensive læringsforløb*. Egmont.

Epinion (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Globaliseringsrådet (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed – Strategi for Danmark i den globale økonomi*. Lokaliseret d. 12. Maj 2017 på: <http://www.stm.dk/multimedia/Pixi1.pdf>

Illeris, K. (2014). Læringsmiljø skal skabes - motivation skal findes. I: Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T.M., *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 52-67). København: Hans Reitzels Forlag.

Kampmann, J. (2016). Hvad kan vi lære af Drengeskolen?. *Unge Pædagoger*. (Nr. 4), s. 28-33.

Langager, S. (2016). Turbo på drengen - tidens pædagogiske hit. *Unge Pædagoger*. (Nr. 4), s. 3-13.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - Og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Leonhard, A. *Jyllands-Posten*. Regeringen vil udskifte uddannelsesmål efter 24 år. Lokaliseret d. 18. maj 2017 på:

<http://jyllands-posten.dk/indland/ECE9560784/regeringen-vil-udskifte-uddannelsesmaal-efter-24-aar/>

Løkkefonden (2017). Pilotprojekt "Synlig læring i sprint". Sådan gjorde vi. Lokaliseret d. 19. maj 2017 på:

<http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2016/04/Kolding-h%C3%A6ftet.pdf>

Månsson, H. (2015). Bæredygtig implementering inden for dagtilbuds- og skoleområdet. I: Alberts, B., Høgh, H., & Månsson, H. (Red.), *Implementering. Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet* (s. 250-276). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Mårtensson, B.D. (2016). Anmeldelse af: DrengAkademiet - Synlig læring i sprint. *Unge Pædagoger*. (Nr. 4), s. 88-90.

Nielsen, B.K., Hansen, M.D., Lauridsen, L., & Nørgaard, L. (2016). Drengakademiet - Synlig læring i sprint. København: Akademisk Forlag

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A.M.W (2015). *Unge motivation i udskolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborgs Universitetsforlag.

Poulsen, S.C. (2016). Overføring af "campspædagogik"? Hvad kan bruges? *Unge Pædagoger*. (Nr. 4) s. 42- 57.

Retsinformation (2017). *Lov om Ungdomsskoler*. Lokaliseret d. 09. februar 2017 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162472>

Retsinformation (2017). *Vejledningsloven*. Lokaliseret d. 21. februar 2017 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=182102>

Ritzau (2017). *Jyllands-Posten*. Erhvervsskoler: Udspil kræver et samlet tilbud til de unge. Lokaliseret d. 17. maj 2017 på: <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE9561234/erhvervsskoler-udspil-kræver-et-samlet-tilbud-til-de-unge/>

Skaalvik, E.M. (2013). De usynliggjorte fremskridt. I Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T.M., *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 33-51). København: Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T.M. (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2011). Et opgør med den moderne skoles historieløshed - fællesskaber i skolen i empirisk betydning. I Jensen, E., & Brinkmann, S., *Fællesskab i skolen* (129-149). København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2016). Intensive læringsforløb skal styrke de ikke-uddannelsesparate. Lokaliseret d. 21. februar 2017 på:

<https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/feb/160226%20intensive%20laeringsforloeb%20skal%20styrke%20de%20ikke%20uddannelsesparate>

Unge pædagoger (2016) Tema: Når folkeskolen ikke slår til! - Sommerskoler og turboforløb? (Nr. 4). København



7. ”Det er jo en drømmesituation” – Om kommunikation i undervisningen på Esbjergakademiet

Af Mia Lykkegaard Smed og Trine Sognstrup

7.1. Introduktion til kapitlet

Vi har lavet en undersøgelse af kommunikation i undervisningen i det intensive læringsforløb på DrengAkademiet i Esbjerg. Sådanne intensive læringsforløb begyndte for alvor med DrengAkademiets første sommercamp i 2012, men de blev faktisk introduceret i Danmark allerede i 2008. Siden har der været afholdt 34 forløb i privat eller offentligt regi. Dansk forskning viser, at der er en positiv effekt for de børn, der deltager i forløbene. De opnår et boost i de faglige færdigheder og med hensyn til trivsel og motivation. Selv om de studier, der er foretaget, peger på generelle aspekter af de intensive læringsforløb, var der hidtil ikke foretaget forskning, der viser hvad kernen i undervisningen går ud på. DrengAkademiet afholdtes af Esbjerg Kommune i foråret 2017 med intentionen om at brede principper fra LøkkeFondens DrengAkademier videre ud til folkeskolerne i Esbjerg. Da vi fandt, at der stadig lå et uudforsket land i at undersøge, *hvad der ligger i kernen af undervisningen i et intensivt læringsforløb* fokuserede vi på kommunikationen i undervisningen som ét aspekt af det, der foregår i klasserummet.

Vi stillede skarpt på følgende spørgsmål:

- Hvad karakteriserer kommunikationen mellem lærere og elever i undervisningen på DrengAkademiet i Esbjerg Kommune?
- Hvordan forstår og forklarer lærerne kommunikationen i undervisningen på DrengAkademiet Esbjerg?
- Hvilke aspekter af kommunikationen finder lærerne det muligt og relevant at overføre til undervisningen i folkeskolen og under hvilke forhold?

7.2 Undersøgelsesernes metoder

Vi har foretaget observationer og lydoptagelse i den samme klasse på den samme dag i to forskellige fag, omtalt som henholdsvis case 1 og case 2. På baggrund af vores observationer og en efterfølgende kort analyse har vi foretaget to gruppeinterview. Her talte vi med lærerteams'ene i de respektive fag. Observationer og interview er baseret på den samme observations- og interviewguide, som vi har udarbejdet på baggrund af Hundeides teori om ledet samspil i klasseværelset. Ved både at have den teoretiske baggrund for observationerne og interview'ene og samtidig være åbne overfor det, vi hørte og så, er vi gennem en analyse nået frem til de resultater, vi præsenterer i dette kapitel.

Anvendt kommunikationsteori: Karsten Hundeide

Den norske professor i udviklingspsykologi Karsten Hundeides ser barnet/den unge som et selvstændigt individ og medmenneske. Til at forstå og udforske de grundlæggende processer i samspil, kærlighed og empati, opdeler Hundeide temaerne i to: den følelsesmæssige kommunikation og det formidlende samspil. Hundeide har skabt ICDP-programmet med det formål at: "sensitivere omsorgsgivere og understøtte de sider ved det naturlige samspil, vi anser som vigtige for at fremme barnets positive udvikling og trivsel" (Hundeide, 2008). Programmet er udviklet til brug inden for småbørnsområdet, men Hundeide udvider det til brug i klasseværelset med temaerne fremme modstandskraft og selvstændighed samt moralsk ansvarlighed. Han påpeger desuden, at det en pædagogisk indgriben indebærer, at man tager stilling til, hvad man anser for en ideel udvikling for børn.

Vi har brugt Hundeides teorier for ledet samspil i klasseværelset som baggrund for at skabe en begrebsramme for, hvad vi kunne se efter i observationer og interview. Hundeides teori gav os et grundigt redskab til at indsamle data om essensen i kommunikationen i klasserummet. Til trods for at Hundeide beskriver mange aspekter af samspil, er der flere emner, han ikke kommer ind på eller kun berører sporadisk. For eksempel er det fysiske miljø og måden, hvorpå klasseværelserne styres, noget at det, lærerne i undersøgelsen peger på, der er vigtigt for kommunikation, men det er ikke et emne Hundeide berører. Gennem analysen viste det sig, at det i høj grad var konteksten, der var med til at sætte en dagsorden for kommunikationen i klasserummet, dog uden at være styrende for kommunikationsformen.

Hundeides beskrivelse af netop kommunikationen i den pædagogiske praksis er detaljeret og omhyggelig. Hans teori omhandler kommunikation med fokus på det der

sker mellem mennesker. Samtidig udviser han blik for *sociale forhold* og det enkelte menneskes *personlighed*. Hans teori fortjener at blive studeret, da han præsenterer de sammensatte og forskelligartede faktorer, der er tilstede når vi arbejder med mennesker. I det følgende giver vi et overblik over Hundeides teori.

Hundeide i år 2017

Hundeide skrev *Relationsarbejde i institution og skole* i 2001. Således tager Hundeide udgangspunkt i tiden fra før år 2000, hvor der både var en mere tydelig reformpædagogisk inspiration, og der kun var begyndende fokus på problemer med uro. Dermed kan vi konstatere, at der er et skel eller nærmest et hul mellem Hundeides teori, den praksis lærerne oplever i folkeskolen og den måde, hvorpå DrengAkademiet Esbjerg formidler rammer for adfærd. Ro og rammesætning er et væsentligt tema, når vi vil undersøge kommunikation. Her viste det sig, at på det punkt ville Hundeides temaer ikke have kunnet stå alene som teori. Der foreligger heller ikke mange muligheder for at forklare problematikken omkring disciplin ud fra Hundeides teori.

Det nye syn på barnet

I modsætning til tidligere har vi i dag en forståelse af, at barnet er født som et socialt væsen og allerede fra spæd er i stand til at føre forstadierne til en samtale. Blandt andre Bråten og Tomasello fremhævede, at menneskets udvikling sker i samspillet med andre. Desuden beskrev Vygotsky allerede i 1930'erne opdragerens rolle som den, der kunne kortlægge barnets zone for nærmeste udvikling som udgangspunkt for at fremme barnets videre udvikling.

Det nye syn, som vi også møder på DrengAkademiet Esbjerg, indebærer desuden en opfattelse af, at barnets evne til at klare sig godt i skolesystemet i højere grad hviler på deres *indsats* frem for *medfødte kompetencer*. Desuden fremhæver Hundeide, at barnets holdning til egen indsats og familieforhold spiller en rolle for barnets evne til at klare sig godt i undervisningssystemet. Hundeide slutter deraf, at det er vigtigt, at se barnet som et socialt væsen og se dets positive eller negative udvikling som værende "[...] afhængig af kvaliteten af de relationer og kontakter, det etablerer med personer i dets nærmeste omgivelser" (Hundeide, 2008).

Temaer for godt samspil

Hundeide har med udgangspunkt i forskning inden for tidligt samspil forsøgt at opstille nogle generelle temaer for godt samspil. Hundeide bruger betegnelsen *omsorgs-giver*, hvilket skal forstås som de mennesker, der har omsorg for barnet. Det kan både være forældre, bedsteforældre, lærere, pædagoger og andre med tilknytning til barnet. Hundeide lægger vægt på, at det ikke alene er kvaliteten af samspillet, der har betydning, men også relationen. For eksempel det særlige og ofte længerevarende bånd mellem forældre og barn, den tidlige relation, som en værdi i sig selv, samt forhold, der udstrækker sig over længere tid. Desuden kan venskaber børn imellem og relationer til andre voksne have afgørende betydning for et barns udvikling og følelse af tryk og tryghed og intimitet.

Hundeide betragter forskning i det tidlige samspil mellem voksne og spædbarnet/småbarnet som en kilde til udforskning og forståelse af de grundlæggende processer i samspil, kærlighed og empati. Han deler temaerne op i to: *Den følelsesmæssige kommunikation og det formidlende samspil*.

Den følelsesmæssige kommunikation

I den følelsesmæssige kommunikation finder Hundeide inspiration i Sterns iagttagelse af, at man som omsorgsgiver tolker barnets ytringer og handlinger som udtryk for, at barnet har en mening og intention - og giver et svar i den form, det er i stand til at forstå. "Ved at spædbarnet kommer med ytringer, der kræver svar og dialog fra et fortolkende medmenneske, bliver det efterhånden trukket med ind i en dialog, som gør det til en deltager i vores fællesskab" (Hundeide, 2008). Hermed bliver barnet en del af den fælles menneskelige verden og i denne betraget som en person.

Et andet forhold, der gør sig gældende, når den første kontakt forløber normalt, er det, Hundeide kalder *empatisk identifikation*. Her har omsorgsgiveren evnen til empatisk at leve sig ind i barnets følelser og føle med barnet. I forsøg på at sensitivere et forhold vil man forsøge at bringe barnet tættere ind i omsorgsgiverens zone for intimitet og altså indenfor i *varmen*, hvor omsorgsgiveren kan føle denne form for empati. Hundeide påpeger samspilsaspektet af at opnå *inklusion i zonen for intimitet*: Barnet kan udvise hjælpeløshed, aggression, være mindre charmerende eller måske vant til i familien at være ekskluderet.

"Når samspillet og kommunikationen mellem barn og omsorgsgiver fungerer godt, når smil bliver mødt med smil, ytringer som gråd eller bevægelser mødt

med indfølelse svar, vil metakommunikationen være en bekræftelse for barnet om, at den voksne kan lide det" (Hundeide, 2008).

Det formidlende samspil

Det formidlende samspil med barnet vedrører samspillet, der går ud over den umiddelbare omsorg og den følelsesmæssige kontakt. Hundeide kalder det også *didaktisk formidling* og *vejledt selvudvikling*. Han tydeliggør her en vigtig balancegang bestående i at lede barnet, og samtidig lade barnet have mulighed for at udfolde sine egne aktiviteter og initiativer. Dermed undgås, at omsorgsgiveren tager kontrollen fuldstændigt og bliver *pådukkende*. Hundeide mener, at barnet vil kunne nå længere, end det ville kunne ved egen hjælp, når det bliver vejledt af en voksen, der tager udgangspunkt i barnets ståsted, og i samspillet leder barnet videre i sin udvikling. Wood og Vygotsky benævner disse processer henholdsvis *stilladsering* og *zonen for nærmeste udvikling*, og fremstiller barnets udvikling som en i høj grad socialt understøttet proces. Hundeide supplerer denne opfattelse med, at det er vigtigt at berige barnets oplevelser. Dette sker ved at omsorgsgiveren giver mening til barnets omgivelser, udviser entusiasme, interesse og deltagelse i barnets oplevelser samt udvider og beriger dets oplevelser.

Ud over det menneskelige samspils indflydelse på barnet, beskriver Hundeide også, at de *settings* barnet befinder sig i er af væsentlig karakter. Omsorgspersonerne kontrollerer, hvor barnet befinder sig, og hvad der foregår og hvilke personer, der er til stede. Barnets settings kan være et resultat af et bevidst valg fra omsorgsgiverens side men vil også ofte bestå i de rutineprægede situationer, der opstår ubevidst eller intuitivt.

Samspillet karakter præges også af, *hvordan* omsorgspersonen tolker barnets udspil. For eksempel kan et spædbarns gråd opleves og fortolkes og reageres på på vidt forskellige måder. Den handling, der udspringer fra omsorgspersonens tolkning, vil igen virke tilbage på barnet, og kan i sidste ende få betydning for barnets selvopfattelse og selvforståelse. Andre menneskers *forventninger til barnet* vil også spille ind på samspillet og på de roller og positioner barnet får mulighed at udfylde, og dermed på hvordan andre definerer barnet, og hvordan barnet definerer sig selv. Endelig vil barnet også påvirke samspillet i kraft af sine egne fysiske og psykiske egenskaber. Barnet kan for eksempel være temperamentsfuldt, have et svagt udspil, eller ikke afgive tilstrækkeligt stærke signaler til at omgivelserne umiddelbart reagerer på grund af sygdom eller sult. Således bliver barnet medproducent i den omsorg, det får eller ikke får.

ICDP-programmet

Hundeide har udviklet ICDP-programmet, som indeholder retningslinjer for et godt samspil. Det oprindelige ICDP-program retter sig mod samspillet mellem småbørn og deres omsorgsgivere. Programmet supplerer og udvider Hundeide for samspillet mellem voksne og børn i skolealderen. Ud over at Hundeide ser barnet som et socialt individ fra fødslen og tillægger samspillet stor betydning, lægger han vægt på, at *barnet også ses som en person og et medmenneske*.

I det følgende skema, er ICDP-programmets temaer for godt samspil sat op overfor deres modsætning:

Tema for godt samspil	Modsætning
<i>Følelsesmæssig kommunikation</i>	
Vise kærlige positive følelser Være følelsesmæssigt tilgængelig, vise man er glad for barnet, holde det kærligt, vise glæde	Negligere og afvise barnet
Følge barnets initiativ Være opmærksom på barnets kropssprog, ønsker og følelser, til en vis grad at passe sig ind efter det, barnet er optaget af, give barnet tid til komme med egne initiativer	Dominere og pådutte egne initiativer
At have en dialog med barnet For eksempel positivt kommentere det, barnet gør eller er optaget af	Ingen kommunikation med barnet
Rose barnet og give det anerkendelse for det, det kan	Nedvurderer og afkræfter barnets værdi og færdigheder
<i>Formidling og berigelse</i>	

Hjælpe barnet med at fokusere dets opmærksomhed For eksempel skabe en fælles opmærksomhed	Distrahere og forvirre barnet med modsatrettede stimuli
Formidler mening med entusiasme i forhold til barnets oplevelser Beskrive, sætte navn på og vise følelser for det, man oplever sammen	Taler ikke og er ligeglad med barnets oplevelser
Udvide og berige barnets oplevelser med sammenligninger, forklaringer og historier	Kun sige det, der er nødvendigt i øjeblikket. Ikke give sig tid til at forklare
Regulere barnets handlinger trin for trin, sætte grænser for hvad der tilladt, udpege alternativer	Lade det gå sin skæve gang, overlade barnet til sig selv, ingen vejledninger for barnets handlinger. For eksempel sige "nej" uden forklaringer

Kommunikation i klasseværelset samt modstand og selvstændighed

Hundeide tilføjer to temaer, som er relevante at vurdere og arbejde med, når man vil se på samspillet i klasseværelset: *At fremme mestring og handlekraft* og *at fremme moralsk bevidsthed, pålidelighed og ansvarlighed*.

Hundeide ser det som en væsentlig side af god kommunikation, at barnet hjælpes til at opnå modstandskraft (robusthed eller resiliens) og ikke mindst en tro på egne evner. Dette kan ske via "[...] en anden form for vejledning og udvidelse, hvor barnet opmuntres til at stå ansigt til ansigt med udfordringer og opgaver, der både er tilpasset dets alder og evner samt den virkelighed, barnet vil møde, når det vokser op" (Hundeide, 2008). Hundeide understreger vigtigheden af, at eleven styrkes i at opnå en intellektuel *selvstændighed*. Han mener, det er vigtigt at barnet får udfordringer, hvor det kan udvise autonomi og følge sine egne initiativer og derved udvikle selvstændig tænkning. Formålet er "[...] at forstå og skabe sin egen version af det, der bliver sagt eller erfaret" (Hundeide, 2008). Hundeide ser yderligere muligheder for, at elever ud over at påtage sig et ansvar og arbejde selvstændigt med deres egen læring også kan

have mulighed for at lære at samarbejde med andre og være medskaber og leder af undervisningsprocessen.

Moralsk ansvarlighed

Hundeides hovedpointe i forbindelse med temaet moralsk ansvarlighed er, at "barnet lærer [...] det lever i et samfund eller et klasseværelse med normer og regler, der også omfatter dets egne handlinger" (Hundeide, 2008). Han mener, at det er vigtigt, at positiv regulering i forbindelse med grænsesætning foregår i en atmosfære af gensidig respekt og venlighed, at der gives "forklaringer på hvorfor nogle ting er tilladte, og hvorfor visse regler eller forbud er nødvendige. Man forhandler og bliver enige om reglerne, og om hvad der sker, hvis man bryder dem" (Hundeide, 2008). Han mener dermed, at det er vigtigt, at eleven inddrages i en dialog om, hvilke regler, der skal være, og hvad konsekvenserne kan være af at bryde dem. Dette, mener han, vil gøre dem til "medejere af fællesskabet" (Hundeide, 2008). I samspillet i klasseværelset bør eleven, ifølge Hundeide, også opøve evnen til og forståelse for *næstekærlighed* og *empati*: At udvikle koder for loyalitet mellem børn, dele glæder/morskab og sorger/lidelser, hjælpes til at se, hvad andre børn oplever, og forstå deres lidelser, samt tage ansvar for at hjælpe, når det er nødvendigt.

Temaer for godt samspil

Det følelsesmæssige klima, hvor klasseværelset er præget af en hjemlig atmosfære, der er baseret på tryghed og tillid.

Dialog og formidling i klasseværelset, med udgangspunkt i barnets ståsted samt formidling og berigelse.

Fremme modstandskraft og selvstændighed, hvor barnet hjælpes til at opnå modstandskraft og ikke mindst til at tro på egne evner.

Moralsk ansvarlighed, hvor barnet inddrages i en dialog om, hvilke regler, der skal være og dermed gøres barnet til medejere af fællesskabet. Gensidig hjælp og empati.

7.3 Rammerne og strukturen i undervisningen

Vi fulgte to undervisningsmoduler, der begge varede 1 ½ time, og som blev afholdt den samme formiddag. Det var det samme hold elever, der blev undervist i begge moduler. Fagene var forskellige: Grundlæggende færdigheder i henholdsvis matematik og dansk. Til hvert fag var der tilknyttet et team bestående af to lærere, som i fælles-

skab styrede og underviste i modulerne fra start til slut. Lærerne havde desuden mulighed for at trække på andre ansatte på camp'en.

Undervisningen foregik i lokaler på camp'en, som lærerne på forhånd havde indrettet til de fag, de skulle undervise i. På den måde havde lærerne deres eget faglokale, og det var eleverne, der måtte gå fra lokale til lokale. Lærerne så det som en klar fordel:

[...] Så er det lettere at sætte stemningen. [...] det bliver ikke eleverne, der har lokalet, men det bliver lærerens lokale, som eleverne kommer på besøg i, og så er det nemmere at rammesætte, at jamen når vi er her, så har jeg en forventning om og så visualisering af de forskellige ting.

(Lærer "A")

Fra DrengAkademiets side er fag og undervisning bygget op omkring den samme genkendelige grundrytme som på figuren herunder:



Undervisningsmodulet starter med, at drengene tjekker ind med det formål at give lærerne en indikation på drengenes samlede energiniveau. Herefter gennemgås dagens karaktertræk. Undervisningen er delt i to blokke, som afbrydes af en powerbreak. Som afslutning på et undervisningsmodul er der refleksion, og drengene tjekker ud, inden

de forlader lokalet. Denne afsluttende refleksion og tjek-ud-øvelse skal sikre, at drengene blandt andet kan sætte ord på, hvad de har lært (LøkkeFonden, 2015).

De to lærerteams er sammensat sådan, at der er én uddannet faglærer i hvert team. I begge teams har den ene af lærerne været uddannet og har arbejdet i skolesystemet i mange år, mens den anden er forholdsvis nyuddannet. I det team, der underviser i case 2, trækker begge lærere i høj grad på erfaringer fra tidligere jobs og frivilligt arbejde. Fælles for alle lærere er et stort engagement i arbejdet på DrengAkademiet, hvilket også er et kriterie for at kunne være lærer der.

Lærerne [...] skal have kilometer i benene, som vi siger. Generelt ser vi efter profiler med personlige ressourcer og engagement, der er indstillet på at bidrage i et højtpræsterende team, hvor mange arbejdstimer og uventede udfordringer ikke må stå i vejen for virketrang og arbejdsglæde.

(LøkkeFonden, 2015)

Begge lokaler er indrettet, så eleverne kan sidde i grupper rundt om borde. I case 2 er der også lagt sækkestole og madrasser ud på gulvet, og op ad væggen stod et bord med undervisningsmaterialer, tape, tusser osv. Det er ikke lærerne, der bestemmer, hvor eller hvordan eleverne skal anbringe sig i rummet, og flere elever arbejder på gulvet. At lærerne sætter sig på niveau med eleverne, hører vi også i den måde, de omtaler de faglige opgaver. De siger *vi* om sig selv, klassen eller sig selv og eleven, for eksempel:

“Vi skal lige have styr på [...]” eller “Så det vi har lært, er [...]”.

I case 1 står grupperne med borde langs væggene, så der bliver gulyplads på midten og en større whiteboardtavle står placeret, der hvor tavlen i et klasselokale normalt ville være. Lærerne forklarer det, at de går rundt på gulvet med, at de gerne vil vise eleverne, at de er tæt på dem og klar til at hjælpe dem og eventuelt rette eleverne ind:

Også for helt lav-praktisk at vi kan være med til lige at rette dem ind, hvis de sidder og larmer lidt selvfølgelig, så lige lægge en hånd på skulderen og sådan lige og så nu tilbage til arbejdet, så for at have dem indenfor rækkevidde både fysisk, men også fagligt, at vi hele tiden ved, hvad... har foden på pulsen i forhold til, hvad de laver.

(Lærer "B")

Den måde vi så lærerne efterleve den ramme og struktur, som er en del af DrengAkademiet koncept var forskelligartet. Lærerne i de to fag nåede ganske vist igennem programmet, men i vidt forskellige takter og stilarter. For lærerne i case 1 var selve strukturen en væsentlig del af det pædagogiske indhold og på mange måder bærende for undervisningen og en vejviser for, hvad der skulle ske og hvornår. I case 2 så vi, at lærerne stille og roligt lod timen og arbejdet med det faglige gå igang, hvor for eksempel refleksion over, hvad eleverne havde lært og hvordan, foregik i samtaler løbende. Her gennemgik lærerne først dagens program 5 minutter inde i timen, efter at eleverne selv havde fundet deres opgaver og sad og arbejdede. Hvor modulet i case 1 bar præg af højt tempo, mange og hurtige skift og en høj grad af lærerstyring, var der i modulet i case 2 en udpræget følelse af ro og fordybelse samt et minimalt antal afbrydelser som en del af programmet.

7.4 Resultater af og konklusion på undersøgelsen

Kort fortalt kan vi sige, at vores undersøgelser viser, at kommunikationen i undervisningen på DrengAkademiet Esbjerg er præget af en positiv stemning, at lærerne og eleverne udviser stort engagement og at det hele bæres af de gode relationer, der opstår mellem lærere og elever uden for klasseværelset. Undervisningen, vi observerede, er fokuseret på konkrete faglige færdigheder. Der hersker en udtalt ro og arbejdsdisciplin i undervisningen, som beror på de på forhånd givne regler og sanktionsmuligheder. Indenfor disse rammer er det i høj grad lærernes personlige holdninger samt deres pædagogiske overbevisninger, metoder og stil, der er bestemmende for, hvad der kendetegner kommunikationen.

Lærerne kan godt, hvis det ønskes, bringe flere elementer fra undervisningen på DrengAkademiet med sig tilbage til folkeskolens praksis (transfer), men de udtrykker, at det er et ledelsesansvar, hvis man ønsker at overføre elementer fra DrengAkademiet til folkeskolen. De påpeger, at der er en udtalt træthed blandt kolleger overfor nye tiltag.

Vi stillede spørgsmålet om, hvad der karakteriserer kommunikation mellem lærere og elever i undervisningen på et intensivt læringsforløb som DrengAkademiet Esbjerg.

Svarene blev mere komplekse og nuancerede end forventet. Der er træk, der er så tydelige og ens for vores to cases, at vi kan sige, at de må være generelle for kommunikationen. Men i de undersøgte undervisningsmoduler er den form for kommunikation, vi ser i de to cases, markant forskellige.

Således udgør DrengesAkademiet Esbjergs koncept en ramme, hvori de enkelte lærere eller teams af lærere kan udspille deres egen måde at være lærere på.

Kommunikationen i de forskellige undervisningssituationer på DrengesAkademiet Esbjerg har tydelige fællestræk, fx som netop nævnt, at der hersker ro i klasserummet og selvdisciplin blandt eleverne.

En af lærerne siger:

[...] det er jo en drømmesituation at være i. Du oplever jo sådan set en hel anden verden. Den uro, der er, det oplever jeg jo mere som positiv arbejdsstøj, [...] de spilleregler og så den boldbane vi er på, der er vi alle voksne meget skarpe på, når vi er inde, så overholder vi de der spilleregler, og det er bl.a., at der er ro, altså når du underviser, så er der ro. Det kan vi kæmpe rigtigt meget for ude i skolen til daglig.

(Lærer "C")

Der er en generel positiv opmuntrende tone, og både lærere og elever er engageret i den fælles opgave.

I selve undervisningssituationen er der en markant forskellig kommunikation. Den kan under forskellige undervisningsmoduler tage form som det, Hundeide kalder det autoritære klasserum eller en kommunikation, der hviler på dialog og udveksling som ideal for et optimalt samspil.

Hundeide ser det ideelle følelsesmæssige klima i klasseværelset som præget af en hjemlig atmosfære, der er baseret på tryghed og tillid. Det opnås blandt andet ved, at læreren viser følelsesmæssig varme, udviser anerkendelse og roser børnene i så høj grad som muligt. Kontrasten til idealet ser Hundeide repræsenteret ved det autoritære klasseværelse. Her kommer "alle initiativer fra læreren - for det meste i form af spørgsmål, som barnet besvarer og læreren evaluerer" (Hundeide, 2008). Den eneste følelsesmæssige bekræftelse af barnet ses, når barnet kan svare korrekt på et spørgsmål. I eksemplet nedenfor ser vi en undervisning, der minder om det autoritære klasseværelse:

Lærer: "Hvis vi for eksempel, æhh, tager gætte, er det et navneord, hånden op."

Dreng: "Ja."

Lærer: "Er gætte et navneord?"

Dreng: "Ja."

Lærer: "Hånden op, ingen svar før. Jens?"

Jens: "Nej."

Lærer: "Nej, hvorfor er det ikke et navneord?"

Jens: "Øhh, fordi det hedder at gætte."

Lærer: „Så jeg prøver at tage den herop, woow. Hvad så med gryde?"

Dreng: „Ja [...]"

Lærer: "Gryde, jeg kunne godt tænke mig en hel masse hænder. Gryde, er det et navneord [...] hvorfor, hvorfor ikke [...] Ole?"

Ole: "Øhh, altså, det er et navneord."

Lærer: "Fordi...?"

Ole: "Fordi det er en gryde, den har et navn [mumler]"

Lærer: "Ja, og man kan sæt ...?"

Ole: "En..."

Lærer: "En foran, så det er en gryde."

En anderledes dialogbaseret kommunikation foregår her mellem en lærer og en elev, hvor læreren taler med eleven om detaljer i den faglige forståelse af regnestykkerne i en tryk atmosfære:

En dreng sidder på gulvet. Læreren sidder foran ham på alle fire. De regner.

Læreren: "Et usynligt nul".

De griner, læreren taler om antal af decimaler (Eleven spørger om noget).

Læreren: "Hvis vi siger [...], så skal du ha' ... For min skyld kan du sætte tusind nuller. Prøv lige selv!"

Læreren ser på, stadig liggende på alle fire, mens de regner stykket sammen.

I dette skema viser vi eksempler på, hvor forskellig kommunikationen var i de to undervisningsmoduler, som blev ledet af to forskellige lærerteams med det samme hold elever den samme dag:

Case 1	Case 2
Kontrollerende spørgsmål og svar	↔ Dialog
Næsten ingen humor	↔ Plads til humor
Fællesskab skabes gennem <i>træner-sprog</i>	↔ Fællesskaber skabes gennem fælles arbejdsprocesser
Hjælpsomhed er mest noget man taler om	↔ Hjælpsomhed som en del af det, man er fælles om
Lærerne udviser en manglende tillid til eleverne	↔ Lærerne udviser tillid til eleverne
Lærerne er fysisk hævet over eleverne	↔ Lærerne er fysisk på niveau med eleverne

Arbejdsroen, som går igen i alt, hvad vi så på Esbjergakademiet, ser vi som et resultat af akademiets rammer og regler, som er kommunikeret til eleverne på forhånd. Der er sanktionsmuligheder, hvis eleverne ikke overholder reglerne, og eleverne er bevidste om, at de har fået en chance. Eleverne har skrevet under på at ville indordne sig under rammerne. Vi ser næsten ikke, at der er nogen, der gør oprør, eller at lærerne har brug for at irettesætte eleverne.

De faste rammer både i undervisningen, dagligdagen og reglerne for opførsel er vigtige træk ved DrengAkademierne. Dette fremgår af *Vores 5 principper*, som er fundamentet for DrengAkademiet (LøkkeFonden, 2016):



Det 5. princip er "Vi opfører os ordentligt - og vi mener det!" (LøkkeFonden, 2015). Dette princip og de øvrige principper sætter DrengAkademiet handling bag, som det fremgår blandt andet af en plakat, der hænger i fællesrummet på DrengAkademiet:



De *Rå Regler* er den absolutte ramme for adfærd og kommunikerer til drengene, at ingen står over fællesskabet. Hvis drengene bryder reglerne, oplever de en omgående konsekvens.

Dannelse, udvidelse og berigelse af det faglige indhold

I begge undervisningsmoduler skabes der ikke mulighed for, at eleverne selv er medskabende og kan diskutere, hvad der er ret og rimeligt inden for fællesskabets rammer. Der er fra DrengAkademiet Esbjergs side ikke lagt op til, at eleverne skal trænes i at deltage i en demokratisk forhandling. Lærerne praktiserer ikke udvidelse og berigelse i forbindelse med undervisning i fagene, hvilket Hundeide ellers betragter som en vigtig mulighed i den faglige samtale. At lærerne holder sig strengt til de konkrete faglige mål stemmer overens med DrengAkademiets fokus på at forbedre elevernes konkrete og målbare kompetencer.

Positiv stemning, relation og selvstændighed

Den positive og optimistiske stemning i klasserummet er gennemgående og bærende for begge undervisningsmoduler. Det udmønter sig i gode relationer, hvor lærere og elever vil hinanden. Ros og anerkendelse udgør en central del af kommunikationen i klasserummet. Dog ser vi, at dette har et forskelligt udtryk i de to klasserum. Vi ser på den ene side unuanceret ros, der minder om træneres tilråb til et fodboldhold og på den anden side anerkendelse af eleverne med konkret udgangspunkt i deres proces og samarbejde. Det ser vi et eksempel på her, hvor læreren roser to drenge dels for deres samarbejde og dels for at have fundet den rette fremgangsmåde:

Dreng: "Vi har lige lavet en opgave sammen, men vi får ikke det samme".

Lærer: "Ej, hvor sjovt".

Læreren sætter sig mellem de to drenge, der sidder ved et bord og siger: "Jeg sætter mig lige mellem jer og så må jeg lige høre".

Lærer: "Det er rigtigt godt, det I gør med lige at tale det igennem sammen."

Dreng: "Vi er enige om at [...]"

Lærer: "Vi er enige om at [...]. Så skal vi lige trække fra. Kan man trække 8 fra 4 [fortsætter om regnestykket]"

Lærer: "I har forstået hvad I skulle begge to. Det er det vigtige. Det næste I skal træne er at trække rigtigt fra"

En tilsvarende forskel ser vi med hensyn til, hvordan lærerne arbejder med at styrke drengenes selvstændighed. I det ene klasserum gør lærerne ting for drengene, de godt kunne selv, for eksempel at dele blyanter ud. I det andet forventer og tillader lærerne en langt større selvstændighed.

Didaktikken og lærernes ståsted

Lærerne har nøje tilrettelagt undervisningen på baggrund af faglige og didaktiske overvejelser. Dette forklarer begge lærerteams i interview'ene. Det ene team benytter sig af, at de er to lærere, samt den ro og disciplin der hersker i klassen, til at *komme omkring* alle elever og give sig god tid. Det andet team ser en fordel i at arbejde med visualisering, hurtige skift og et højt energiniveau. Forskellen kan afspejle, at DrengesAkademiet Esbjerg ikke i konceptet rummer en dybere stillingtagen til, hvilke pædagogiske grundholdninger eller arbejdsformer, der skal gøre sig gældende. Dette til trods for, at konceptet bygger på positiv psykologi og synlig læring.

Måden hvorpå undervisningen foregår og den deraf følgende kommunikation vil afhænge af mange faktorer. Det kan for eksempel være lærernes erfaring, personlige stil, pædagogiske holdninger eller lærernes indbyrdes forhold, der lægger grunden for den kommunikation og pædagogik, vi ser udfoldet.

I det følgende eksempel har et lærerteam fundet et velfungerende samspil. De bruger hinandens ressourcer og fagligheder - samtidig med at de udviser tillid til, at den anden kan og vil tage over, der hvor de selv ikke når fagligt eller på grund af tidsnød:

Lærer C: "Og så har vi så fundet sådan en, hvor [Lærer A] han... en fordeling, hvor [Lærer A] han kører det, og så støver jeg lidt rundt sådan og samler op hist og pist og tager fat i den ene og tager fat i den anden, så sådan... altså, sådan føler jeg det, det fungerer."

Lærer A: "Jamen, jeg synes, det er en hel klar fordel på den måde vi gør det på, at jeg er ikke et sekund i tvivl om, at hvis jeg sætter mig [...] jamen så har [Lærer C] sådan set... skal han på et eller andet tidspunkt i løbet af det modul nok nå rundt og hjælpe dem, der nu har de spørgsmål."

Relationer og positiv holdning

Lærerne er enige om, at det betyder meget for at udvikle en god relation til eleverne, at de laver noget sammen uden for undervisningen. En af lærerne siger om den tid, de er sammen med drengene i dagens løb:

De her, de vil bare rigtig gerne have én, altså de spørger, kommer du ikke og sidder og spiser, eller vil du være med til fodbold eller... de har virkelig brug for voksenkontakt. Det har jeg i hvert fald set.

(Lærer "D").

Her lærer elever og lærere hinanden at kende på et personligt plan. Det kan være nyttigt at inddrage i undervisningen, og relationen har desuden betydning for, at det er lettere for lærerne at holde disciplin. Lærerne tillægger det værdi, at både elever og lærere aktivt har valgt at være med i forløbet og dermed går ind for de fælles rammer og målsætninger. Ydermere pointerer lærerne at alle, både lærere og elever *vil hinanden* og *vil det* og på den måde udviser engagement. Lærerne fremhæver desuden den positive holdning, der hersker på DrengAkademiet som et bærende element. Det at være positiv forstår de dog forskelligt, og det kommer til udtryk på vidt forskellige måder. Det ene team forstår primært den positive holdning som unuanceret ros og generelle opmuntringer, mens det andet team forstår det som at hjælpe hinanden med fokus på proces.

Medmennesket

Der er en forskel i, hvordan lærerne forstår sig selv som menneske eller medmenneske i forhold til eleverne. Dette viser sig i den måde, de kommunikerer med og til eleverne, og hvordan de forstår kommunikation i klasserummet. Det spænder fra, at en af lærerne lægger vægt på selv at fremstå som et menneske med styrker og svagheder, en anden lærer ser *den herredømmefri* samtale som et ideal at stræbe mod, mens en tredje mener det er vigtigt at gå rundt blandt eleverne, så han *kan rette dem ind*, hvis det er nødvendigt.

Vi ser hvordan det for Lærer "A" er en bevidst arbejdsform at undgå at positionere sig over eleven eller udstille en elevs svaghed:

[...] for det andet så er det rigtig rart at sidde med det whiteboard, når du sidder ved siden af en elev. Og så har du, fremfor at skulle distancere dig igen og op til

tavlen og så vise det der, hvor man egentlig kommer til at fremstå en lille smule sårbar, fordi at resten af klassen kan se, og det har han ikke styr på. Men hernede der er det bare mig og eleven eller drengen, og så kan vi sidde, og så er det bare os to, dejligt i den lille boble.

Hvilke aspekter af kommunikationen finder lærerne det muligt og relevant at overføre til undervisningen i folkeskolen og under hvilke forhold?

Der hersker enighed blandt lærerne om, hvad de med fordel vil kunne tage med sig fra DrengAkademiet Esbjerg og bruge i deres daglige praksis i folkeskolen. De er også enige om, hvilke forhindringer og udfordringer, der vil være, når og hvis man ønsker at integrere aspekter fra DrengAkademiet i folkeskolen. Lærerne er bevidste om, at der hersker en udtalt træthed blandt kolleger over for nye tiltag. Derfor fokuserer de primært på de aspekter, de selv kan overføre til deres egen undervisning:

- Rammesætning af undervisningen med visualiseringer, tjek ind/tjek ud og refleksion
- Dagligt at hilse personligt på eleverne
- Den positive holdning overfor eleverne
- At arbejde med karaktertræk i en eller anden grad og sammenhæng
- Den personlige relation, som de får uden for klasserummet
- Huske at hjælpe dem, der ikke selv beder om hjælp, nævnes af en enkelt lærer

Ledelse, kolleger og egen rolle

Lærerne peger på, at der er flere aspekter, de gerne ville kunne indføre i deres arbejde i folkeskolen, men som vil kræve, at ledelsen skaber de praktiske og administrative rammer for:

- Teamsamarbejde med et tæt samarbejde og daglige briefings mellem lærerne om de enkelte elever
- At lærerne har deres eget klasseværelse eller faglokale

Lærerne er usikre på, hvad deres rolle skal være i at formidle ideer og muligheder fra DrengAkademiet Esbjerg videre på deres egne skoler. De pointerer, at ledelsen har et stort ansvar i forhold til at skabe muligheder, for eksempel ved at facilitere rammer, kurser og undervisning for de ansatte, hvis man ønsker at give plads til noget nyt. Læ-

terne er yderst opmærksomme på, at det er svært at indføre nye tiltag, idet der hersker en stor træthed blandt kolleger overfor at skulle forholde sig til at implementere noget, de ikke selv har valgt.

Elevgrundlaget i folkeskolen

Lærerne påpeger, at der i folkeskolen er en større spredning i elevgruppen, både en større faglig spredning, forskellig undervisningsparathed og indstillingen blandt nogle elever til skolen som *et nødvendigt onde*.

Her peger de på det forhold, at de ikke har samme muligheder for sanktioner i folkeskolen, idet eleverne ikke selv har valgt at gå i skole hver dag.

Pædagogikken ind i undervisningen

Vores undersøgelse åbner perspektiverne for et videre arbejde for at højne folkeskolernes arbejde.

I det følgende griber vi fat i, hvordan et DrengesAkademi er forskelligt fra folkeskolen, og om der er muligheder for at føre inspiration eller viden herfra videre til en højnelse af folkeskolens arbejde.

Et intensivt læringsforløb som det, vi har undersøgt på DrengesAkademiet Esbjerg, er uden tvivl enkelt i forhold til den mere komplekse situation undervisning i folkeskolen er sammensat af. Her er ofte én lærer til én stor klasse, hvor elevernes faglige niveau og undervisningsparathed varierer langt mere end på DrengesAkademierne. Desuden vil der være mange flere krav skrevet ind i fagenes formål, dansk er for eksempel mere end at kunne læse og stave. Endelig vil lærerne have flere samarbejdspartnere og opgaver, der ikke decideret er rettet mod fagfagligheden.

I den læsning, der har skullet føre os ind i emnet om intensive læringsforløb, støder vi på konstateringen af, at "Danmark har et drengeproblem" (LøkkeFonden), og at det oftest er børn og drenge fra socialt dårligt stillede hjem, der viser sig at få et markant fagligt efterslæb. Dette finder vi bemærkelsesværdigt. Tilsyneladende har ingen for alvor taget hånd om disse elevers generelle trivsel tidligere i deres skoleliv, hvilket på mange måder er i strid med folkeskolelovens intentioner om undervisning, der svarer til den enkelte elevs forudsætninger. Er det muligt at løfte flertallet af elever i folkeskolen uden at de behøver at blive gjort til genstand for den form for positiv specialpædagogik, som man kunne kalde et intensivt læringsforløb? Kan det lade sig gøre at få de fleste af eleverne med, *mens de går i skole*? Som det fremgår af undersøgelsen *En pilotundersøgelse af fire gymnasieskolelæreres løfteevne* (Hammer, 2014) er der skoler, her gym-

nasieskoler, der klart har en bedre løfteevne end gennemsnittet. Vi mener, det må være muligt at lægge ansvaret for børnenes trivsel og læring tilbage til folkeskolen

Med baggrund i vores undersøgelse kan vi pege på følgende områder, hvor det er muligt at lade en inspiration overføre til folkeskolen:

- At skabe rammer, der indebærer, at der er arbejdsro i klassen og selvdisciplin hos eleverne
- At skabe engagement og en positiv holdning blandt og mellem elever og lærere
- At skabe en holdning blandt lærerne om at hjælpe alle børn, også dem der ikke gør opmærksom på sig selv

Som vores undersøgelse har vist, vil en undervisning, der indeholder de ovenfor nævnte elementer, ikke medføre en ensartet undervisning. Men den vil kunne bidrage til at skabe en ramme, som lærerne kan praktisere deres egen måde at være lærere i. De lærere, vi har interviewet, mener det kan være svært blandt et stort lærerkollegie at skabe enighed om nye tiltag. Spørgsmålet er, om det er nødvendigt med flere værktøjer og tiltag. Eller er det nok at skabe rammer for arbejdsro, engagement og en indstilling til at hjælpe børnene lige netop der, hvor de er, fagligt og socialt?

Vi vil foreslå en indsats, der vil pege i retning af at forebygge, at der opstår de faglige efterslæb blandt elever, der faktisk har evnerne til at holde trit med deres jævnaldrende. I den videre udvikling i folkeskolen kunne et forskningsprojekt eller pædagogisk udviklingsforløb blandt andet være at samarbejde med lærerne om allerede i indskolingen at oprette klasser eller enkelte timer, hvor man indarbejder bærende elementer fra intensive læringsforløb.

Det fremgår af Reformteksten fra 2013, at et overordnet mål for folkeskolen er, "at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet, 2013). Videre står der, at "[...] det er centralt at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Undervisningsministeriet, 2013). Uanset om målet er at sikre en kompetent arbejdsstyrke eller, at eleverne opnår de evner og kompetencer, der skal til for at kunne tage stilling og deltage i et demokrati, vil det uden tvivl – med Hundekides ord – kunne give mange børn og unge selvrespekten tilbage, at få mulighed for at mærke, at de gør fremskridt al den tid, de går i skole.

7.5 Litteraturliste kapitel 7

Andersen, F. Ø. (2015a). *Pædagogik på kanten: især for drenge, men også for piger*. København: Forlaget Mindspace.

Egmont Fonden. (2015). *Egmont Rapporten 2015: Intensive Læringsforløb*. København K: Egmont Fonden. Lokaliseret på:

http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Egmont%20Rapporten%202015_dobbeltsider.pdf

Hammer, S. (2014). *En pilotundersøgelse af fire gymnasieskolelæreres løfteevne*. Lokaliseret den 26. juni 2017 på: <http://www.ind.ku.dk/projekter/loefteevne/>

Hundeide, K. (2008). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo A/S.

Klinge, L. (2016). *Lærerenes relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Lokaliseret d. 21. april på:

<https://www.phmetropol.dk/~media/dokumenter/nyheder/2016/03/phdlrerenesrelationskompetencelouiseklinge.pdf?la=da>

Krejsler, J. B. & Moos, L. (2014). *Klasseledelsens dilemmaer*. Frederikshavn: Dafolo A/S.

LøkkeFonden. (2015). *DrengeAkademiet 2015: Vi gør det sammen*. LøkkeFonden: København K.

Seligman, M. E. P. (2011). *At lykkes: en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Forlaget Mindspace.

Unge Pædagoger (2016). *Når folkeskolen ikke slår til! - Sommerskoler og turboforløb?* (vol. 4).

Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen, 2013*. Lokaliseret den 3. april 2017 på: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>
www.loekkefonden.dk

8. Afslutning

Af Esben Klange

Esbjergakademiet er i denne rapport belyst fra en række forskellige vinkler med fokus på så forskellige områder som elevmotivation, transfer af viden, mødefacilitering, kommunikation og relationer mellem lærere og elever, samt ikke mindst elevernes personlige og sociale udvikling og læring. Hvert enkelt bidrag medvirker derfor til at skabe et dybdegående indblik i den række af tematikker, problemstillinger og fortællinger, som præger et projekt som Esbjergakademiet, og det er hensigten, at rapporten kan evne at skabe overblik, sammenhæng og samtidig åbne for nye spørgsmål.

Overordnet er det muligt at konkludere, at Esbjergakademiet må betragtes som et vellykket projekt, hvor særligt de mål, der ønskedes opfyldt på kort sigt, blev nået. Dette resultat underbygges af både de kvalitative såvel som kvantitative data. Dog peger rapporten i retning af en række af opmærksomhedspunkter og endda faldgruber, som kommende akademiforløb med fordel kan tage højde for. Af disse kan fremhæves det vanskelige i at overføre konceptet og redskaberne til brug i de kommunale folkeskoler, hvor muligheden for netop transfer påvirkes af både ressourcer, afsat tid, kollegial opbakning, en mæthed af læringstiltag og ikke mindst det faktum, at Esbjergakademiet bygger på elementer, som – baseret på udsagnene fra en række lærere – ikke er mulige at overføre til folkeskolen, herunder eksempelvis det mesterlære-lignende samarbejde mellem novice-lærerne og de mere erfarne lærere fra LøkkeFonden, at samtlige deltagere må formodes at bakke op om projektet, at elevernes deltagelse bygger på frivillighed, og endelig at forløbet baseres på 12 planlagte dage, hvilket endda indbefatter på forhånd klargjorte undervisningsmaterialer og en rammesætning af elevernes søvn, kost og motion.

I rapporten rettes blikket samtidig mod de elementer, der er succesfulde og som i højere grad kan omtales som mulige at overføre fra akademi til daglig praksis. Her kan nævnes relationsarbejdet mellem lærer og elev, hvor den positive holdning til den enkelte elev, arbejdet med karaktertræk, brugen af visualiseringer, de daglige ind- og ud-tjekninger samt vægtningen af refleksionsrum efterfølgende en undervisning, fremhæves som aspekter, der kan være direkte anvendelige uden for akademisammenhængen. Alt i alt bør rapporten med dens vægtning af udsagn, målinger og anbefalinger for videre udvikling og implementering, ses som et udmærket udgangspunkt for det fremtidige arbejde – med Esbjergakademiet specifikt og de intensive læringsforløb generelt.



