

PÆDAGOGIK PÅ KANTEN - EN RAPPORT

REDAKTØRER:
KAREN BJERG PETERSEN OG
FRANS ØRSTED ANDERSEN



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Karen Bjerg Petersen og Frans Ørsted Andersen (red.)

Pædagogik på kanten - en rapport

Med bidrag af:

Frans Ørsted Andersen, Karen Bjerg Petersen,
Cathrine Bonderup, Daniel Wilson, Esben Klange,
Maj Sofie Rasmussen, Susanne Jespersen og
Toke Lund-Laursen

DPU, Aarhus Universitet 2020

Titel:

Pædagogik på Kanten. En rapport

Red:

Karen Bjerg Petersen & Frans Ørsted Andersen

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2020

© 2020, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.dk

E-ISBN: 978-87-7507-479-2

ISBN: 87-7684-535-4

DOI: 10.7146/aul.360

Indhold

FORORD	5
INTRODUKTION	7
KAPITEL 1 PROJEKTER OG UDDANNELSESTILBUD 'PÅ KANTEN' – PÆDAGOGISKE, DIDAKTISKE OG ORGANISATORISKE FÆLLESTRÆK	10
KRITERIER FOR UDVÆLGELSE AF UDDANNELSESTILBUD OG PROJEKTER TIL SAMMENLIGNING	10
PROJEKTER DER INDGÅR I SAMMENLIGNINGEN	11
METODE	11
DE IDENTIFICEREDE FÆLLESTRÆK OG RAPPORTENS OPBYGNING	11
1. DE PROFESSIONELLE: REKRUTTERING, FAGLIGHED, ENGAGEMENT OG FRIVILLIGHED	12
2. STYRING AF ELEVERS ADGANG TIL MOBILTELEFON OG DIGITALE MEDIER	13
3. ELEVERNES PERSONLIGE OG SOCIALE UDVIKLING OG LÆRING I FOKUS: BETYDNING AF PROFESSIONEL RELATIONSKOMPETENCE.....	14
4. FASTE RAMMER, DAGLIGE RUTINER OG TYDELIGE KRAV	15
5. INDIVIDUEL TILPASNING AF UNDERVISNINGEN OG FOKUS PÅ PERSONLIGE VANER	18
KAPITEL 2 P-TECH: EN SUCCESRIG AMERIKANSK UNGDOMSUDDANNELSE FOR UNGE PÅ KANTEN	19
FRAFALDSPROBLEMATIKKEN I EUROPA OG DANMARK	20
... OG I USA.....	20
HVAD ER P-TECH?.....	21
ENGINEERING DIDAKTIK.....	22
P-TECH SKOLERNES INDHOLD: OPTAGELSESKRITERIER, DUAL ENROLLMENT, FAGRÆKKER OG MENTORORDNINGER.....	24
SARAH E GOODE STEM P-TECH I SOUTHSIDE CHICAGO – BESØG I 2016 OG 2019.....	27
FOKUS PÅ DE UNGES INDIVIDUELLE PROBLEMER OG FORHOLD	28
P-TECH I NEWBURGH – BESØG I 2016 OG 2019	29
PÆDAGOGISK TILGANG: BETYDNING AF RELATIONSKOMPETENCER, PROJEKTORIENTERET, ELEVCENTRERET UNDERVISNING OG MENTORER FRA PRIVATE VIRKSOMHEDER	30
HÅRDT ARBEJDE	30
BROOKLYN OG NEW JERSEY P-TECH.....	31
HVAD SIGER DEN AMERIKANSKE FORSKNING?	31
P-TECH SKOLERNE – EN INSPIRATION FOR SKOLER I DANMARK OG HERUNDER DE FORBEREDENDE GRUNDUDDANNELSER, FGU?	33
KAPITEL 3 ESBJERG-AKADEMIET	35
DRENGEAKADEMIET I ESBJERG KOMMUNE.....	37
LÆRERNE PÅ ESBJERGAKADEMIET.....	39

KAPITEL 4 OM ANHOLT-PROJEKTERNE: UNGE EUROPÆERE I UVANTE PÆDAGOGISKE OMGIVELSER PÅ ANHOLT	41
OM ANHOLT-PROJEKTERNES IDÉGRUNDLAG	41
NOGLE RESULTATER FRA FØLGEFORSKNINGEN.....	42
DE UNGES SVAR EFTER ANHOLT-PROJEKTERNE	43
UFORMEL LÆRING I ANHOLT-PROJEKTERNE.....	44
SPROG OG KULTUR.....	45
AFSLUTTENDE OM ANHOLT-PROJEKTERNE	46
KAPITEL 5 PRÆSENTATION AF CYKELPROJEKTET CHALLENGE.....	48
UNDERSØGELSENS SPØRGSMÅL	49
UNDERSØGELSENS METODE	49
TID	51
RELATIONER	53
KROP	54
KAPITEL 6 PRÆSENTATION AF FORSKNINGS- PROJEKTET 'PASSION OG (DIS)ENGAGEMENT BLANDT UNGE I UDSKOLINGEN'	57
KORT PRÆSENTATION AF FRYSHUSET	58
RESUMÉ AF PROJEKTETS ANALYSER.....	60
KAPITEL 7 PRÆSENTATION AF FULTON-INITIATIVET 2017	64
INTRODUKTION	64
DEN PÆDAGOGISKE TILGANG.....	65
ET LØFT AF KOMPETENCER.....	66
SELF-EFFICACY.....	66
ET OPHOLD PÅ FULTON: BETYDNING FOR TRIVSEL OG MOTIVATION FOR VIDERE UDDANNELSE OG ARBEJDE	67
KAPITEL 8 PRÆSENTATION AF CASESTUDIET 'BETYDNINGEN AF ELEVMOTIVATION I ET INTENSIVT LÆRINGSFORLØB – NORDJYLLANDS AKADEMI'.....	69
MOTIVATION, OPTIMISME OG VEDHOLDENHED.....	70
KAPITEL 9 TRAINING OF TRAINERS IN TOGO: OM OPKVALIFICERING AF LÆRERPERSONALE VED ERHVERVS- OG TEKNISKE SKOLER	72
UNGDOM OG UDDANNELSE I TOGO	73
LÆRINGSCAMPENS OPBYGNING OG TEORETISKE UDGANGSPUNKT	74
RESULTATER OG ERFARINGER	75
PÆDAGOGIK PÅ KANTEN – FREMADRETTET	77
SAMLET REFERENCELISTE.....	78

Forord

Af Karen Bjerg Petersen og Frans Ørsted Andersen, lektorer, DPU, Aarhus Universitet

Denne rapport er en sammenfatning og beskrivelse af udvalgte danske og internationale projekter og uddannelsesforløb, som redaktørerne og forfatterne har fulgt i følgeforskningsforløb over kortere eller længere perioder siden 2016. De befinder sig alle på forskellig vis indenfor rammerne af forskningsenheden, *Pædagogik på kanten*, som i en 3 årig periode, 2016-2019, har beskæftiget sig med pædagogiske aktiviteter målrettet udsatte børn og unge. LB-fonden har støttet arbejdet med en bevilling på 400.000 kr i perioden. Rapporten beskriver dermed projekter og uddannelsesforløb, der alle har det til fælles, at de arbejder med unge, der af forskellige årsager er faldet fra eller ikke har kunnet indgå i de almene uddannelses tilbud, der tilbydes unge. Pædagogik 'på kanten' er således dels et udtryk for, at det handler om unge, der bevæger sig på kanten af uddannelsessystemet og deltager fra marginale og udsatte positioner pga. faglige, sociale eller emotionelle problemer.

Samtidig henviser betegnelsen til, at de projekter og uddannelses tilbud, der undersøges, har pædagogiske, didaktiske og/eller organisatoriske fællestræk, der på forskellige måder er nytænkende og befinder sig 'på kanten' ved at bryde med dominerende, institutionaliserede og normative forståelser af, hvad læring og uddannelse er og kan være.

Formålet med rapporten er at give et konkret indblik i forskellige danske og internationale projekter og længerevarende uddannelsesforløb, der på mangfoldig vis undersøger og beskæftiger sig med, hvordan uddannelsesmæssige betingelser kan forbedres for unge, der af forskellige grunde har svært ved at finde sig til rette i de mere formelle skole- og uddannelses tilbud.

Et yderligere formål med rapporten har været at undersøge og forsøgsvist at gøre rede for udvalgte uddannelsesprincipper og tilgange, som synes at være befordrende for at fastholde unge på kanten af uddannelsessystemet. Som det fremgår af kapitel 1 i rapportens sammenfatning ser fem forhold ud til at være kendetegnende for, at uddannelsesforløb og projekter for unge på kanten kan medvirke til at fastholde unge. Det drejer sig om

- De professionelle: Rekruttering, faglighed, engagement og frivillighed
- Elevernes personlige og sociale udvikling og læring i fokus og betydningen af professionel relationskompetence
- Faste rammer, daglige rutiner og tydelige krav
- Individuel tilpasning af undervisningen og fokus på personlige forhold og vaner
- Styring af elevers adgang til mobiltelefon og digitale medier

Vi håber med denne rapport, at 'Pædagogik på Kanten' følgeforskningen kan give inspiration til uddannelsesstilgange, som kan bidrage til at fastholde unge i marginale og udsatte positioner.

*Karen Bjerg Petersen og Frans Ørsted Andersen
Aarhus/København, DPU, Aarhus Universitet
Januar 2020*

Introduktion

Af Maj Sofie Rasmussen, cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ph.d. i uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

Denne rapport præsenterer gennemførte forskningsprojekter, der alle placerer sig under den samlede betegnelse *Pædagogik På Kanten* – et forskningsfelt, hvori unges alsidige liv og uddannelsesmuligheder og -begrænsninger er i fokus. Pædagogik 'på kanten' er som omtalt i forordet dels et udtryk for, at det handler om unge, der bevæger sig på kanten af uddannelsessystemet og deltager fra marginale og udsatte positioner pga. faglige, sociale eller emotionelle problemer. Samtidig henviser betegnelsen til, at de projekter og uddannelses tilbud, der undersøges, har pædagogiske, didaktiske og/eller organisatoriske fællestræk, der på forskellige måder er nytænkende og befinder sig 'på kanten' ved at bryde med dominerende, institutionaliserede og normative forståelser af, hvad læring og uddannelse er og kan være.

Formålet med rapporten er at give et konkret indblik i de undersøgte projekter og uddannelsesforløb, der på forskellig vis beskæftiger sig med, hvordan uddannelsesmæssige betingelser kan forbedres for unge, der af forskellige grunde har svært ved at finde sig til rette i de mere formelle skole- og uddannelses tilbud.

Rapporten indledes i kapitel 1 med en sammenfattende diskussion og analyse, der går på tværs af de undersøgte danske og internationale skole- og uddannelses tilbud. Hensigten er at skabe et overblik gennem en sammenligning af de pædagogiske og didaktiske tilgange og organisatoriske karakteristika og på baggrund af fællestræk at pege på relevante fokuspunkter og udvalgte uddannelsesprincipper og -tilgange, som i de undersøgte projekter synes at være befordrende for at fastholde unge på kanten.

Herefter præsenterer vi i rapportens efterfølgende kapitler de undersøgte uddannelsesforløb og projekter enkeltvis i nedenstående rækkefølge:

I kapitel 2 præsenteres den længerevarende amerikanske ungdomsuddannelse P-tech (Pathways to Technology), der specifikt retter sig mod udsatte og marginaliserede unge, der bevæger sig på kanten af det amerikanske samfund. Som et muligt svar på restgruppeproblematikken, som vi også kender fra Danmark, repræsenterer p-tech skolerne et samarbejde, der går på tværs af forskellige uddannelsesinstitutioner, virksomheder og politiske indsatser. Uddannelsen er centreret omkring de såkaldte STEM-fag, dvs. Science, Technology, Engineering og Math – et område, der også i Danmark kalder på mere arbejdskraft, hvorfor P-tech-modellen anbefales som inspiration til udvikling af nye uddannelses tilbud i det danske uddannelsessystem. Som den uddybende tekst om P-tech vil udfolde, rummer uddannelsen

både job- og løngaranti for de deltagende unge, der således har mulighed for at bryde et mønster af arbejdsløshed og marginal samfundsmæssig deltagelse.

Herefter følger i kapitel 3 en kort præsentation af Esbjerg-akademiet, der bygger på Løkkefondens Drenges akademi's pædagogiske principper. Akademiet i Esbjerg blev afviklet for første gang i foråret 2017 og er et led i flere forskellige pædagogiske initiativer i kommunen målrettet den førnævnte restgruppe, altså unge, der har meget fravær, er i risiko for at falde fra eller som af forskellige grunde deltager i skolen fra marginale positioner.

Anholt-projekterne, der præsenteres i kapitel 4, blev afholdt tre gange i hhv. 2010, 2011 og 2013. I modsætning til de øvrige projekter, der præsenteres i denne midtvejsrapport, henvender Anholt-projekterne sig til udsatte og sårbare unge på tværs af forskellige lande, nærmere bestemt seks europæiske lande. Omdrejningspunktet i projekterne, der fandt sted i afsondrede, trygge omgivelser på Anholt, var de unges personlige og sociale udvikling og forskellige uformelle læreprocesser knyttet til disse processer, herunder at lære at tage ansvar for sig selv og sit liv og være del af et fællesskab. I præsentationen af projekternes idegrundlag udfoldes udvalgte resultater fra følgeforskningen, der blev foretaget i forbindelse hermed, heriblandt citater fra interview med de unge deltagere.

I kapitel 5 præsenteres et kvalitativt følgeforskningsprojekt omkring Løkkefondens cykelprojekt Challenge fra året 2017, hvis målgruppe er drenge fra hele landet i alderen 16-25 år, der forbinder skoletiden med faglige og sociale nederlag og har mistet troen på eget potentiale i forhold til uddannelse og job. Projektets overordnede mål er at støtte drengene i at genskabe troen på sig selv ved at opbygge en sundere og mere struktureret hverdag. Projektet forløb over 16 uger med regelmæssig cykeltræning og afrundedes med et fem-dages cykelløb, hvor drengene tilbagelagde ca. 500 km. Præsentationen udfolder foreløbige resultater og opmærksomheder i projektet.

Kapitel 6 er en gennemgang af et forskningsprojekt omkring den svenske udskolingspraksis Fryshuset, hvis pædagogiske, ideologiske og organisatoriske omdrejningspunkt er elevernes passioner, dvs. forskellige fysiske, kreative aktiviteter, der integreres i skoleskemaet på lige fod med de mere akademiske fag. Overbevisningen er, at hvis de unge får mulighed for i skoletiden at engagere sig i aktiviteter, de brænder for, vil de udvikle sig personligt og ligeledes kunne bidrage til samfundsmæssig udvikling. Skolens målgruppe er unge generelt men med et særligt fokus på dem, der er i risiko for at ende i socialt og samfundsmæssigt udenforskab. I præsentationen af Fryshusets skoletilbud opsummeres resultater fra forskningsprojektet herom.

Det såkaldte Fulton-initiativ beskrives i kapitel 7 med udgangspunkt i erfaringer fra efteråret 2017 og frem. Initiativet søger at hjælpe udsatte unge mellem 14 og 30 år på rette vej i uddannelse eller job ved at øge deres trivsel og motivation gennem et ophold til søs. Initiativet tager afsæt i et tilbud om en læreplads, en anerkendende tilgang samt et styrkeorienteret fokus.

Endelig følger i kapitel 8 præsentationen af et følgeforskningsprojekt omkring et kursusforløb for lærere i Togo, Vestafrika. Kurset, der fandt sted i september 2017, havde som formål at give lærere fra tekniske og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser kompetencer i elevinvolverende undervisning. Projektet følger i sporene på Drengesakademiet, og forhåbningen er, at initiativet på sigt kan udbredes til resten af landet i et forsøg på at mindske frafald og arbejdsløshed blandt landets unge og i stedet øge iværksætterlysten samt troen på egne evner.

Vi afrunder rapporten med en kort gennemgang af, hvilken nuværende og fremtidig følgeforskning, forskningsenheden 'Pædagogik på Kanten' arbejder med.



Kapitel 1

Projekter og uddannelses tilbud 'på kanten' – pædagogiske, didaktiske og organisatoriske fællestræk

Af Daniel Wilson, cand.pæd. i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet

I denne rapport præsenterer vi resultater af en sammenligning af danske, amerikanske, et svensk, et engelsk samt et togolesisk projekt med pædagogiske indsatser målrettet unge, som uddannelsessystemets formelt institutionaliserede skoletilbud ikke har kunnet give et tilfredsstillende udbytte. Det vil sige, at de unge er kommet til at være på kanten af uddannelsessystemet. For de unge indebærer dette en risiko for helt at falde fra uddannelse, og at de også kommer på kanten af arbejdsmarkedet. Vi karakteriserer derfor denne type projekter og uddannelsesforløb som 'pædagogik på kanten'.

Rapportens genstand er for det første projekter, der til tider også omtales som 'turboforløb'. Disse er ofte kendetegnet ved at være af kortere varighed og er tit organiseret som 'camps'. Herudover har vi i rapporten også inddraget længerevarende uddannelses tilbud, som er specifikt målrettet unge på kanten. Det drejer sig om de amerikanske p-tech skoler og det svenske Fryshuset.

Formålet med sammenligningen er at identificere eventuelle fællestræk ved disse uddannelses tilbud med fokus på pædagogik på kanten til trods for projekternes varierende nationaliteter og forskelligheder i øvrigt. Ved at identificere fællestræk er det vores hensigt at udpege fokuspunkter, som er særligt relevante inden for feltet pædagogik på kanten og som genstand for yderligere forskning.

Kriterier for udvælgelse af uddannelses tilbud og projekter til sammenligning

Følgende fire kriterier er anvendt i udvælgelsen af projekter til sammenligningen:

- 1) Projektet skal være målrettet unge, som uddannelsessystemets formelt institutionaliserede skoletilbud ikke har kunnet give et tilfredsstillende udbytte.
- 2) Projektets form og indhold skal være beskrevet.

- 3) Projektet skal være gennemført en eller flere gange.
- 4) Projektet skal være evalueret.

Projekter der indgår i sammenligningen

På baggrund af ovenstående kriterier har vi udvalgt følgende projekter og uddannelses tilbud, som indgår i sammenligningen:

Land	Titel
Danmark	Lær for livet Anholtprojektet Drengeskolen Esbjerg-Challenge Fulton-initiativet Nordjyllands Akademi
USA	P-tech: Pathways in Technology Early College High KIPP: Knowledge Is Power Program
England	Essa Academy
Sverige	Fryshuset
Togo	Læringscamp for undervisere

Metode

Sammenligningen er foretaget ved at læse beskrivelser og evalueringer af projekterne og kategorisere oplysningerne om de respektive projekter skematisk ud fra følgende kategorier:

- Projekt titel; herunder www-links til projektet samt initiativtager og øvrige aktører
- Rammekarakteristik; herunder varighed, sted og fysiske rammer samt projektperiode
- Indholdskarakteristik; herunder målgruppe, formål og pædagogik
- Evaluering af projekt; herunder uddrag af evalueringens hovedkonklusion

Således identificerede vi fem fællestræk, som i forskellig grad er til stede i de forskellige uddannelses tilbud og projekter for unge på kanten. I næste afsnit præsenterer vi de identificerede fællestræk og den måde, hvorpå rapporten er bygget op omkring disse.

De identificerede fællestræk og rapportens opbygning

De fællestræk, som vi har identificeret, omhandler de fem punkter:

1. De professionelle: Rekruttering, faglighed, engagement og frivillighed
2. Styring af elevers adgang til mobiltelefon og digitale medier
3. Elevernes personlige og sociale udvikling og læring i fokus: betydning af professionel relationskompetence
4. Faste rammer, daglige rutiner og tydelige krav
5. Individuel tilpasning af undervisningen og fokus på personlige forhold og vaner

Rapporten er opbygget således, at hvert af de fem punkter udgør overskriften til et afsnit. I hvert afsnit præsenterer vi først de kendetegn, som vi har identificeret som grundlag for at fremhæve det pågældende fællestræk. Dernæst foretager vi en diskussion ud fra fællestrækets tema. I diskussionen inddrager vi teoretiske perspektiver og overvejelser, der relaterer sig til temaet. Dette gør vi med henblik på at konkretisere rapportens intention om at udpege særligt relevante fokuspunkter i arbejdet med unge på kanten.

1. De professionelle: Rekruttering, faglighed, engagement og frivillighed

Fælles for flere af projekterne og de længerevarende uddannelsesforløb som fx p-tech skolerne og Fryshuset er en målrettet rekruttering af medarbejdere. Der lægges vægt på udvælgelsen af medarbejdere ud fra specifikke kriterier, som relaterer sig til projektets pædagogiske profil, form, indhold og hensigt. Dette kan medvirke til, at de professionelle har formelle kvalifikationer og kompetencer, der er særligt relevante inden for rammerne af de respektive projekter såvel som personlig interesse i- og motivation for projektets specifikke pædagogiske praksis. Udover at den enkelte professionelle kan rekrutteres ud fra relevante kvalifikationer og kompetencer, kan udvælgelseskriterierne også betyde, at de professionelle har indbyrdes overlappende faglige forståelser og interesser, som giver dem et fælles sprog i forståelsen og håndteringen af projektets pædagogiske opgaver og udfordringer. Projektets centrale pædagogiske profil, form, indhold og hensigt udgør således den fælles referenceramme i rekrutteringsforløbet og det efterfølgende arbejde for de ansatte, hvilket kan bidrage til et stærkt fagligt fællesskab omkring projektets/uddannelsesforløbets praksis.

Det er blevet identificeret som *en væsentlig faktor for kvaliteten i de pædagogiske projekter og uddannelsesforløb*, at de formår at tiltrække kvalificeret og engageret arbejdskraft, herunder at de professionelle frivilligt vælger at deltage (Bondebjerg, Dyssegaard, Sommersel, & Vestergaard, 2016; EPINION, 2016). Dog er frivilligheden her ikke at forveksle med ulønnet arbejde, men alene et udtryk for, at deltagelsen som professionel er den professionelles eget aktive tilvalg og ikke en opgave, der er blevet pålagt medarbejderen. Tværtimod kan god professionel aflønning og betalt forberedelsestid være en forudsætning for at tiltrække kvalificeret arbejdskraft (Bondebjerg et al., 2016, p. 89). I tilfælde hvor projekter benytter frivillige i form af ulønnet arbejdskraft, kan udgangspunktet for den frivilliges deltagelse i særlig

grad relatere sig til personlig interesse i og motivation for det specifikke arbejde, som projektets form og indhold repræsenterer. Der kan være en organisatorisk udfordring i forbindelse med brug af ulønnede frivillige, hvis mulighederne for at etablere og praktisere en fælles pædagogisk praksis er forskellig med ulønnede frivillige i forhold til de lønnede eller på tværs af de to grupper (Andersen, 2015a). For eksempel viser erfaringer i forbindelse med projekter, der bruger ulønnede frivillige mentorer eller rollemodeller at "det ofte [er] en udfordring at finde (frivillige) mentorer eller rollemodeller, der har lyst til og kan magte opgaven" (EPINION, 2016: 23).

Den organisatoriske betydning af medarbejderrekrutteringen og -sammensætningen (lønnede/ulønnede) i forhold til at sikre faglig kvalitet i implementering af den pædagogiske praksis er således væsentlig. I den forbindelse rejser sig også spørgsmål om projekternes organisatoriske rammer, økonomi og finansiering generelt i forhold til det nationale og transnationale uddannelsespolitiske landskab.

2. Styring af elevers adgang til mobiltelefon og digitale medier

Det er kendetegnende for flere af projekterne, at elevernes adgang til mobiltelefoner, computere og digitale sociale medier er stærkt begrænset, reguleret eller helt afskåret. Der er tegn på, at eleverne selv oplever, at deres mobiltelefon kan have stor betydning for deres skolegang og læring. Flere af de drenge, som Andersen (2015b: 128) interviewede om deres deltagelse i et pædagogisk turboforløb sagde: "Hvorfor er der aldrig før nogen, der har taget mobiltelefonen fra mig". Andersen (2015b: 55) påpeger, at der er meget der tyder på, at drenge er særligt tilbøjelige til at lade sig friste af at bruge deres smartphone til at underholde sig med spil og andre internetaktiviteter i mange timer dagligt, herunder i skoletiden, hvis de keder sig i skolen.

Forskning har vist (Beland & Murphy, 2016), at elever på en række skoler i England, der har indført mobilforbud "generelt opnår [...] 6,41 procent bedre testresultater efter indførelsen af mobilforbud end før. Og for de svageste elever er resultaterne endnu mere markant: Deres testresultater bliver 14,23 procent bedre" (E. Christensen, 2015). Mobilforbud gør, ifølge denne forskning, ingen forskel på testresultaterne for den fjerdedel af eleverne, der klarer sig bedst. Beland & Murphy (2016) argumenterer for, at de svageste elever har størst gavn af mobilforbuddet, fordi denne elevgruppe har sværere ved at koncentrere sig med mobiltelefonen til stede i skolen end de dygtigste elever, og Beland & Murphy (Ibid.) konkluderer derfor, at mobilforbud i skolen kan være en billig måde at mindske ulighed i uddannelse. Tilsvarende er der dansk forskning (Pawlowski, Tjørnhøj-Thomsen, Schipperijn, & Troelsen, 2014), der anbefaler regulering af elevers brug af mobiltelefoner og tablets/computere som en billig måde at fjerne en af de barrierer, der har vist sig at begrænse elevernes sociale relationer og fysisk aktivitet i frikvartererne. Børnerådets landsdækkende undersøgelse blandt 2.000 elever i 7. klasse (Børnerådet, 2015) viste, at: "41 pct. af de unge [...] sjældent eller aldrig

har telefonen uden for rækkevidde. Det er særligt pigerne, der har telefonen lige ved hånden", og "[a]f de unge, der sjældent eller aldrig har deres telefon uden for rækkevidde, føler 63 pct. sig afhængige. Til sammenligning føler kun 13 pct. af de unge, der altid har telefonen uden for rækkevidde, sig afhængige". På baggrund af denne undersøgelse konkluderer børnerådet, at unges medieforbrug, herunder deres brug af mobiltelefoner, har direkte indflydelse på, og kan skade, de unges trivsel.

Spørgsmålet om mobiltelefoner i skolen er komplekst og præget af mange forskellige perspektiver. Der er anbefalinger af brugen af mobiltelefoner og sociale medier i undervisning, som understøtter læring (Bo Jensen, 2016; Klesner, 2010; Nyboe, 2014; Nyboe & Grønning, 2015a, 2015b). Niels Egelund (2013: 12) peger på, at netop brugen af mobiltelefonen som medie til læring rummer muligheder til at øge særligt drenges motivation i skolen. Og interesseorganisation Danske Skoleelever (DSE) udtrykker via deres demokratisk repræsentative organ, "at kampen mod mobiltelefoner i skoletiden er håbløs og gammeldags. Alle skal have ret til at tage deres mobil med i skole, så længe de ikke forstyrre[r] undervisningen, læreren eller de andre elever med dem" (DSE, 2015). I den offentlige debat har formanden for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning i Storkøbenhavn Jonathan Tümmeler udtalt, at "forbud mod mobiltelefonen er [...] symptombehandling på et problem, der har rod et helt andet sted" (Tümmeler, 2014). Tümmeler argumenterer for, at det egentlige problem handler om undervisningens kvalitet. Hvis undervisningen er interessant nok og inddrager eleverne tilstrækkeligt "vinder" læreren, ifølge Tümmeler, "kampen mod mobiltelefonerne". Forskning i de digitale mediers betydninger i ungdomskulturen i dag peger på, at mobiltelefonen udgør en så væsentlig del af identiteten for mange unge, at de reagerer på den fysiske stimulation fra telefonens vibrerende signal ved modtagelsen af f.eks. en sms på en måde, der svarer til at få et prik på skulderen fra en person, der fysisk står lige ved siden af (Hansen, 2013). Samtidig ses aktuelt et eksempel på, at skoleelever selv tager initiativ til at få mobiltelefonerne ud af skolens undervisning (E. Rasmussen, 2016).

3. Elevernes personlige og sociale udvikling og læring i fokus: betydning af professionel relationskompetence

Projekternes og de undersøgte uddannelsesforløbs pædagogiske praksis retter sig eksplicit mod såvel faglig læring, særligt inden for læsning, stavning og matematik m.v. (Anholtprojektet er en undtagelse, da projektet ikke har faglige læringsmål), som personlig og social udvikling og læring. Målsætningerne i forbindelse med projekternes personlige og sociale udviklings- og læringsindhold handler om, at eleverne skal lære at lære. Det vil sige, at eleverne både skal blive mere vidende om deres egne muligheder for og måder at lære bedst på, og om aspekter af personlig og social udvikling og læring som personlige vaner, sociale relationer, ansvarlighed, indre og ydre konflikthåndtering og at styrke eget selvbillede som handlende individer.

På dette område er der en forskel imellem folkeskolens ordinære undervisning og praksisserne i disse særlige pædagogiske projekter og uddannelsesforløb. Imens der i folkeskolens ordinære undervisning er en tendens til at forvente, at børnene er opdraget hjemmefra til at modtage skolens undervisning (Andreasen, 2015; A. B. Christensen, Hagensen, & Hansen, 2014; Faber, 2015; J. f. Rasmussen, 2005), hvorved eleverne forventes at medbringe de nødvendige personlige og sociale kompetencer for faglig læring til skolen, så udgør daglig undervisning i sociale og personlige kompetencer en del af den pædagogiske praksis i projekterne og de undersøgte uddannelsesforløb.

Et litteraturstudie om intensive læringsforløb fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning konkluderer, at arbejdet med social og personlig udvikling hos eleverne "har en afgørende betydning for både elevernes trivsel og selvtillid samt deres faglige udvikling" (Bondebjerg et al., 2016: 102). I den forbindelse tilskrives det særlig betydning, at både projekterne og de særligt udviklede uddannelsesforløb foregår udenfor den ordinære undervisning med andre voksne og elever end dem, deltagerne kender i forvejen således, "at eleverne får mulighed for at danne nye, positive relationer til voksne og andre elever, hvilket kan tænkes at have en positiv indflydelse på udviklingen af deres sociale og personlige kompetencer" (Ibid.).

Hermed lægges der vægt på de voksnes evner til at danne positive relationer til eleverne med henblik på de potentielle ønskværdige effekter heraf, herunder muligheden for at "eleverne [får] styrket deres sociale og personlige kompetencer, hvilket kan være en hjælp til at fortsætte den positive udvikling i den ordinære undervisning" (Ibid.). Det vil sige, at de voksnes relationskompetence (Nielsen & Laursen, 2015) og professionelle relationsarbejde med eleverne på baggrund heraf, udgør en væsentlig del af projekternes/uddannelsesforløbenes målrettede pædagogiske indsats.

4. Faste rammer, daglige rutiner og tydelige krav

Projekterne er generelt kendetegnet ved at have fokus på tydelig struktur og faste rammer med stor forudsigelighed og rutinemæssige gentagelser af aktiviteter og arbejdsformer i en fast daglig rytme. Elevernes dagligdag, og ofte også aften, er struktureret efter en fast plan, der styrer elevernes aktiviteter og eventuelle valgmuligheder, og der stilles eksplicite krav til eleverne om aktiv deltagelse og en god arbejdsindsats. Udgangspunktet for deltagelse i projektet er oftest, at eleverne selv ønsker det og frivilligt melder sig til at lade sig forpligtige af de formelle krav, følge projektets strukturelle rammer og yde en aktiv arbejdsindsats i bestræbelsen på at opnå det ønskede udbytte af deltagelsen. Flere af projekterne, der udfoldes i denne rapport, er således kendetegnet ved en fast ydre struktur med begrænsede elementer af selvforvaltning og valgmuligheder inden for de givne rammer samt tydelige krav fra underviserne til eleverne.

Professor i specialpædagogik Niels Egelund (i: Saietz, 2010; Thomsen, 2014) og professor i pædagogik Per Fibæk Laursen (2016) har givet udtryk for den holdning, at reformpædagogikken har præget folkeskolens ordinære undervisning i retning af en fri pædagogik med en stor grad af selvforvaltning uden udpræget lærerstyring og med mangel på tydelige krav til eleven. De to professorer påpeger, at folkeskolens ustrukturerede og frie læringsmiljøer passer dårligt til elever med svag socioøkonomisk baggrund. De ser reformpædagogikkens indflydelse på den danske folkeskole som en medvirkende faktor til, at denne elevgruppe, som samtidig er i målgruppen for nærværende pædagogisk projekter og turboforløb, klarer sig så dårligt, som de gør i folkeskolen. Interessant i denne sammenhæng er imidlertid, at den pædagogiske praksis i de undersøgte projekter generelt er kendetegnet ved den form for faste rammer, udpræget lærerstyring og tydelige krav til eleven, som professorerne anbefaler til denne gruppe elever. Specifikt er der et sammenfald imellem Niels Egelunds efterlysning af mere "disciplin [...] og sanktioner overfor dem der ikke opfører sig ordentligt" i undervisningen (i: Thomsen, 2014) og eksempler fra pædagogiske turboforløb kendetegnet ved elevernes oplevelse af klare logiske konsekvenser ved overtrædelse af reglerne (Andersen, Nissen, & Poulsen, 2016).

Indenfor både psykoanalytisk teori og neuropsykologi er der påpeget u hensigtsmæssige aspekter af pædagogisk praksis, der ikke i tilstrækkelig grad stiller krav til eleven eller tilvejebringer udefra kommende elementer af kontrol over elevens læring. Med afsæt i Jacques Lacans psykoanalytiske begrebsramme er pointen følgende: "at blive afkrævet noget implicerer, at man er noget for nogen" (Hyldgaard, 2010: 125). Det centrale ved denne pointe er at påpege at pædagogik, der ikke i tilstrækkelig grad stiller krav i den pædagogiske relation, risikerer at "overlade [...] barnet til den konklusion, at det intet er for den Anden" (Ibid.). Der kan ses en mulig tendens til dette i elevernes oplevelse af den pædagogiske relation i deres ordinære undervisning, når Andersen (2015b: 128) skriver: "Mange af drengene [som har deltaget i et pædagogisk turboforløb] fortalte i interviewene, at de på hjemmeskolen enten modtog "automatisk ros", der kom, uanset hvordan deres indsats og produkt havde været, eller værre endnu: de følte sig fuldstændig overset og ignoreret eller ligefrem i et permanent konfliktforhold til lærerne i folkeskolen".

En mulig måde at forstå, hvorfor nogle elever kan føle sig i et permanent konfliktforhold til lærerne, kan findes hos pædagogikprofessor Phillipe Meirieu. Ifølge Meirieu (1995: 54ff.) er pædagogikkens anledning det øjeblik, læreren møder modstand fra eleven. Her skelner Meirieu imellem didaktik og pædagogik på en bestemt måde. Lærerens didaktiske planer rammesætter undervisningens indhold og tilrettelæggelse. Dermed definerer didaktikken implicit en specifik elevadfærd, der er den adfærd, der passer til lærerens intenderede undervisningsform og indhold. Didaktikken virker således efter hensigten, når elever udviser adfærd, der passer til planens rammesætning af undervisningen. Det vil med andre ord sige elever, der ikke yder modstand. Men når en elev yder modstand, bliver pædagogik nødvendig. Ifølge Meirieu møder læreren her eleven som et "nogen" ["quelqu'en"]; eleven eller den

studerende kan ikke længere reduceres til at være et anonymt element i en udifferentieret mængde, et publikum for lærerens selvtilfredse optræden" (Hyldgaard, 2010: 129). Hyldgaard skriver samme sted:

Elevens eller den studerendes modstand kan have form af forskellige variationer over intet at fatte eller af afvisning af at følge lærerens ellers nøje gennemtænkte didaktiske planer, en modstand, der for en lærer som regel forekommer helt uforståelig og betragtes som en skandale (Meirieu, 1995, p. 58). Læreren står magtesløs, eleven er tilsyneladende hinsides pædagogisk rækkevidde.

Pointen her er: Hvis lærerens møde med elevens modstand forbliver helt uforståelig og modstanden betragtes som skandaløs, frem for at mødet med elevens modstand giver anledning til, at læreren aktualiserer en pædagogisk relation til eleven, så er det muligt at forstå et scenarie, hvor eleven oplever sin modstand mødt med modstand fra læreren, som eleven igen møder med mere modstand. Læreren kan dermed opleve eleven som hinsides sin pædagogiske rækkevidde, og grundlaget kan være lagt for et permanent konfliktforhold imellem lærer og elev.

I den psykoanalytiske uddannelsesforskning er det en væsentlig pointe, "at pædagogik til forskel fra didaktik har at gøre med at erfare eleven som et subjekt, det vil sige ikke et objekt, man kan forholde sig strategisk og manipulerende til, endsige et objekt, der kan erkendes, der kan vides om" (Hyldgaard, 2010: 129). Det betyder, at uanset didaktiske modeller, nøje udtænkte undervisningsformer eller pædagogiske koncepter, og den mulige videnskabelige evidens for disse, så vil disse komme til kort, når eleven viser sig som subjekt, fordi subjektet netop er det, der udtrykker sig uforudsigeligt igennem elevens modstand. Og det er tilsvarende uforudsigeligt, hvad læreren skal gøre i det konkrete tilfælde for at lykkes i den pædagogiske relation med eleven.

Det kan med andre ord ikke erkendes som en viden om, hvad der virker, som læreren dernæst kan anvende med et forudsigeligt resultat. Erkendelsen af viden om, hvad der virker, er – i kraft af ideen om forudsigelighed – forbundet med at erfare eleven som et objekt frem for et subjekt. Og dermed ophører pædagogikken. Pædagogik drejer sig ikke om lærerens opbygning af erkendelse eller viden om eleven, eller om metoder og hvordan, de virker. Pædagogik drejer sig derimod om at erfare eleven som subjekt ved at møde elevens modstand som selve subjektets tilsynkomst og forholde sig hertil uden at reducere eleven til en genstand for didaktisk kontrol. På baggrund af dette kan et spørgsmål rejses om, hvilke forskelle der eventuelt optræder i måden, hvorpå eleverne bliver erfaret som henholdsvis subjekter og objekter i folkeskolens undervisning og i de pædagogiske projekter, turboforløb og længerevarende uddannelsesforløb, der undersøges i denne rapport. Specifikt kunne det være interessant med yderligere viden ud fra de mulige forskningsspørgsmål:

- Hvordan stiller de voksne krav, og hvordan møder børnene kravene?
- Hvordan yder børnene modstand, og hvordan møder de voksne modstanden?

Inden for neuropsykologien er argumentet for, at pædagogikken skal stille krav til eleverne og tilvejebringe elementer af ydre retningslinjer og kontrol, baseret på viden om hjernens udvikling. Mere specifikt de dele af hjernen, der varetager funktionerne at planlægge og udføre komplekse og målrettede handlinger, de såkaldte eksekutive funktioner. Da de eksekutive funktioner er lokaliseret i frontallapperne, som er en del af hjernen, der modnes senest, i indbyrdes forskellige tempi og i forskellig grad, er det afgørende, at pædagogiske praksisser tager hensyn til hjernens modningsgrad hos den enkelte elev. Dette kan gøres ved, at den pædagogiske praksis i tilstrækkelig grad udstikker retningslinjer, stiller krav og tilvejebringer udefrakommende kontrol over læreprocessen for elever, der ikke (endnu) har udviklet og modnet de neurologiske anlæg herfor. "Hvis undervisningen ikke tager højde for sådanne udviklingsmæssige forskelle, risikerer vi to udfald. Nogle personer vil have meget svært ved at følge med, med de nederlag, der følger deraf. Andre vil kede sig (og måske forstyrre undervisningen). For ingen af disse personer er læringen optimal" (Gerlach, 2007: 86).

5. Individuel tilpasning af undervisningen og fokus på personlige vaner

Flere af projekterne indbefatter undersøgelser af elevernes foretrukne måde at lære på. Hensigten med dette er at afdække elevernes respektive læringskanaler og tilrettelægge undervisningen herudfra. I projekterne ses der eksempler på individuel tilpasning af undervisningen på baggrund af faktorer som elevernes kognitive læringsstile, karakterstyrker og personlige interesser. Det pædagogiske arbejde med eleverne omkring disse faktorer tjener flere formål. Det ene formål er at øge elevernes faglige læringsudbytte ved, at de lærer det faglige indhold på den mest effektive måde for dem hver især. Det andet formål er knyttet til det aspekt af projekternes formål, der handler at eleverne skal lære at lære. Det vil sige, at den individuelle tilpasning af undervisningen også tjener målsætningen om at styrke elevernes oplevelse af og kendskab til egne muligheder for at lære, tage initiativ og handle. Dette knytter samtidig an til aspekter af projekternes og uddannelsesforløbenes personlige og sociale udviklings- og læringsfokus ved at eleverne lærer om nye sider af sig selv og deres muligheder i sociale relationer, der er anderledes end dem de kender fra hjemskolen. Dertil kommer, at flere af projekterne sætter fokus på, at eleverne arbejder med deres personlige vaner i forbindelse med kost, søvn og motion. Formålet med det er at hjælpe eleverne til at udvikle vaner, som de selv oplever at trives bedre med og som kan fremme deres livskvalitet og muligheder for at lære mere og bedre fremover.

Kapitel 2

P-tech: en succesrig amerikansk ungdomsuddannelse for unge på kanten

Af Karen Bjerg Petersen og Frans Ørsted Andersen, DPU, Aarhus Universitet

I forbindelse med forfatterens undersøgelser af projekter og længerevarende uddannelsesstilbud målrettet restgruppen af unge "på kanten" i hhv. Danmark, Europa og USA (Andersen, 2015; Petersen, 2017; Andersen, Mølgaard, Nørgaard og Waast, 2019), foretog forfatterne til dette kapitel i efteråret 2016 en studierejse til USA for at se nærmere på de såkaldte p-tech skoler ("pathways to technology") med henblik på at undersøge nogle af de didaktiske tænkninger, der ligger bag. Resultaterne af disse studier er blevet lagt frem i artikler på både dansk og engelsk i 2018 (Andersen & Petersen, 2018a og 2018b). I maj måned 2019 foretog forfatterne en ny studierejse, denne gang til flere p-tech skoler og nu med fokus på skolernes mere langvarige resultater. Der er en række bemærkelsesværdige kendetegn ved p-tech skolerne:

- p-tech skolerne kombinerer folkeskolens overbygning, gymnasial og erhvervsrettet ungdomsuddannelse med videregående uddannelse og forpligtende praktik.
- p-tech skolerne er som regel placeret i belastede områder med mange marginaliserede unge, typisk enten sorte amerikanere eller såkaldte Hispanics. Mange af disse har lidt nederlag i det almindelige skolesystem.
- p-tech skolerne har et særligt fokus på at få disse udsatte unge ud i, hvad der omtales som 'new-collar' jobs inden for moderne industri og teknologi virksomheder. New-collar jobs er kendetegnede ved, at der ofte er efterspørgsel efter både faglige og mere 'bløde' færdigheder, som kan opnås gennem mere utraditionelle uddannelsesveje og uden at man behøver at have en fuld færdig mellemlang eller videregående uddannelse (Moore, 2018).
- p-tech skolerne har derfor især fokus på det såkaldte STEM område (Science – Technology – Engineering – Math) og
- p-tech skolerne har stort fokus på de unges sociale og personlige udvikling
- p-tech skolerne giver de unge mulighed for at få en professionsbachelorlignende uddannelse og dermed en delvis job og løngaranti

I dette kapitel om p-tech skolerne vil vi gøre rede for baggrunden for vores undersøgelser af p-tech skolerne, ligesom vi vil beskrive nogle af de skoler, vi besøgte. Redegørelsen tager afsæt i vores observationer, kvalitative interviews og dokumentstudier i hhv. 2016 og 2019 og bygger videre på de artikler, vi har skrevet (Andersen & Petersen, 2018a, 2018b, 2020). Indledningsvist vil vi komme ind på frafaldsproblematikken for udsatte unge i både Danmark, Europa og USA. Derefter vil vi introducere og diskutere den ungdomsuddannelse, som p-tech skolerne har introduceret i 2012 og herunder de didaktiske tilgange og undervisningsprincipper, ligesom vi mere detaljeret vil beskrive vores besøg på centrale p-tech skoler i hhv. 2016 og 2019. Herefter vil vi komme ind på nogle af de resultater, p-tech skolerne har skabt for de unge, der har fulgt uddannelsesforløbene. Afslutningsvist fremhæver vi, at den i 2019 igangsatte nye FGU, "forberedende grunduddannelse" og andre uddannelsesforløb herhjemme med fordel kan lade sig inspirere af p-tech skolernes resultater og tilgange.

Frafaldsproblematikken i Europa og Danmark

Frafald og manglende færdiggørelse af ungdomsuddannelser – ofte betegnet som "restgruppeproblematikken" – er en problemstilling, der har været kendt og diskuteret i mange år både i Danmark, Europa og USA. Det europæiske statistiske kontor Eurostat har i 2015 lavet en opgørelse over samtlige 28 medlemslande, der viser, at 16% af alle europæiske unge i alderen 16-24 år i 2015 ikke har færdiggjort en ungdomsuddannelse (Eurostat, 2015). Tallet for Danmark var i 2015 10% (ibid.). Denne procentdel dækker imidlertid over store variationer især i forhold til køn: procentdelen af unge mænd, der i 2015 ikke havde færdiggjort en ungdomsuddannelse i Danmark var betydeligt højere end for unge kvinder (ibid.). Eurostat peger på nogle af de risici, der er forbundet med frafald og manglende færdiggørelse af en ungdomsuddannelse, nemlig bl.a. øget arbejdsløshed, fattigdom og social eksklusion. Eurostat påviser således, at omkring 60% af de 18-24-årige i Europa "with at most lower secondary education and who were not in further education or training were either unemployed or inactive in 2015" (Eurostat, 2015, n.p). Manglende tilknytning til en ungdomsuddannelse synes således at føre til marginalisering og inaktivitet. Denne tendens bekræftes i 2016 af en undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2016), som påviser en stigning i gruppen af unge i Danmark, som forlader det formelle uddannelsessystem før tid. Disse unge lever så at sige "på kanten af samfundet".

... og i USA

I USA gør der sig tilsvarende forhold gældende. En opgørelse fra 2014 fra det amerikanske NCES (National Center for Education Statistics) viste i lighed med Eurostat-undersøgelserne fra 2015, at den såkaldte "status dropout rate", som defineres som "the percentage of 16- to 24-year-olds (...) who are not enrolled in school and have not earned a high school creden-

tial” fortsat i 2014 er betydeligt højere, når der er tale om unge med afroamerikansk og latinamerikansk baggrund sammenlignet med unge med hvide forældre. NCES anfører, at “in 2014 the Hispanic status dropout rate (10.6 percent) remained higher than the White (5.2 percent) and Black (7.4 percent) status dropout rates” (NCES, 2016).

Lige som i Europa og herunder i Danmark har der derfor også i USA i de senere år været et stort fokus på netop denne restgruppe af unge, som enten forlader uddannelsessystemet og/eller ikke færdiggør en uddannelse. Som andre af NCES’ statistiske undersøgelser viser, er der udover etniske forskelle ofte er tale om unge med lav socioøkonomisk baggrund (ibid). Resultatet i USA er – som i Europa – marginalisering, lav eller ingen tilknytning til arbejdsmarkedet, isolation m.v., som i værste fald fører til voldelig adfærd. Der har inden for de seneste år i USA været stort fokus på at etablere ny uddannelsestiltag i USA, som kunne imødegå denne problemstilling. P-tech skolerne er et eksempel på, hvordan et nytænkende udvidet uddannelsesforløb for marginaliserede unge i USA er blevet skabt og har udviklet sig.

Hvad er p-tech?

De første amerikanske P-tech skoler så dagens lys i 2011-2012. Siden hen er mange flere kommet til – og endnu flere er på vej, primært i USA og men også andre steder i verden. De to centrale “signaturskoler” i USA er: Brooklyn P-tech i New York City og Sarah E Goode STEM Academy i Southside Chicago – begge skoler er således indgået i både vores 2016 og 2019 undersøgelser. Begge disse skoler har tilsyneladende formået at “knække restgruppeproblematikken” og få reintegreret unge fra nogle af de mest udsatte områder i USA ved at skabe en ny skoleform.

P-tech skolerne har som indledningsvist omtalt et særligt fokus på at få de udsatte unge ud i de såkaldte ‘new-collar’ jobs inden for moderne industri og teknologi virksomheder og satser derfor i deres fagrække på STEM området (Science – Technology – Engineering – Math).

Men hvad er det p-tech skolerne gør? På p-tech skolernes hjemmeside beskrives skoleformen kort på følgende måde:

“P-TECH 9-14 are public schools that offer students a new approach to learning, bringing together the best elements of high school, college, and career.” (Ptech.org, 2017).

Helt afgørende er det, at p-tech skolerne i modsætning til, hvad man normalt kender fra det amerikanske test-prægede skolesystem, har introduceret en udpræget elev-, hands-on- og praksisorienteret tilgang, hvor der på den ene side stilles meget store faglige, sociale og personlige krav til de unge og på den

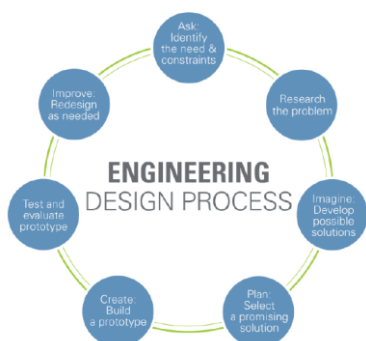
anden side samtidig tages en høj grad af hensyn til disse unges ofte meget sårbare individuelle forudsætninger og situation. Teoretisk set, inden for STEM-området, kan man identificere elementer af p-tech pædagogikken som hørende hjemme inden for den didaktiske model "engineering learning", som vi har beskrevet i de tidligere artikler (Andersen og Petersen, 2018a og 2018b). Også den mere moderne-teknologi 'værksted- og gør-det-selv-tilgang' – som på engelsk har fået betegnelsen – maker-space-learning – anvendes i nogle af fagene på p-tech skolerne og har på tilsvarende vis afsæt i engineering learning med fokus på især 'gør-det-selv' aspektet (Brown & Liedahl, 2018).

I en dansk og skandinavisk sammenhæng er det interessante samtidig, at P-tech skolerne i modsætning til, hvad man normalt kender fra det amerikanske test-prægede skolesystem, har introduceret en udpræget projektorienteret og elevcentreret tilgang. Vi vil her kortfattet udfolde og gentage nogle centrale elementer i "engineering" didaktikken, som vi også har præsenteret i nogle af vores andre artikler om p-tech skolerne. (Andersen & Petersen, 2018a, 2018b, 2020).

Engineering didaktik

Både engineering som didaktisk læringsbegreb og forståelsen af maker-space 'gør-det-selv' tilgangen tager afsæt i den handlingsorienterede didaktik (Keiding & Wiberg 2013). Det er en induktiv, problem- og projektorienteret tilgang, der tager udgangspunkt i konkrete spørgsmål og problemer, der søges løst i en innovativ og teknikfokuseret tilgang. Internationalt har forskere og undervisere beskæftiget sig med denne tilgang, der også omtales som "the engineering design process" i en længere årrække (Ertas & Jones, 1997; Tayal, 2013; TeachEngineering, 2017).

Processen kan udtrykkes i følgende model (UC VIA 2017):



Engineering processen. Kilde: UC VIA 2017, opr. cit. TeachEngineering,

Det teoretiske perspektiv på engineering design processen betyder, at undervisningen indledes med en identificering af problemstillinger og udfordringer, som så belyses. Eleverne undersøger problemstillingen og de udvikler forskellige ideer og hypoteser, der kan løse

problemet. Ideer og hypoteser afprøves, konkrete løsningsmodeller designes, vurderes, diskuteres, konstrueres, testes, tilpasses og fremlægges. Til sidst evaluerer eleverne og læreren arbejdet og forfiner evt. en prototype, sådan som det fremgår af modellen, der illustrerer engineering læreprocessen og dens forskellige faser. Tayal (2013) påpeger, hvordan teamwork og gruppeprocesser i forbindelse med den kreative udvikling er helt afgørende elementer i engineering design processen, som han beskriver på følgende måde:

“The engineering design process is the set of steps that a designer takes to go from first, identifying a problem or need to, at the end, creating and developing a solution that solves the problem or meets the need” (Tayal, 2013, 2). Modellen minder en del om *entreprenørskab*, som det danske undervisningsministerium i 2016 fremstillede på denne måde:

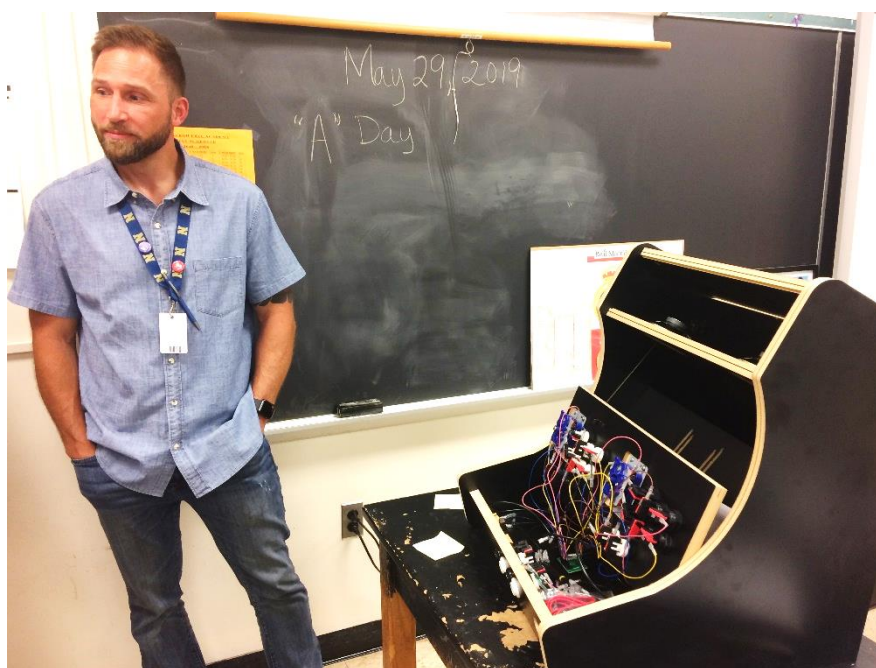


Entreprenørskab i skolen ifølge Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, www.emu.dk (2016)

Den amerikanske ingeniør og læringsekspert, Ann Kaiser, siger om engineering:

“Skoleelever bliver opdraget til at der kun er ét rigtigt svar. Jeg vil bevæge dem væk fra den tanke og i stedet lære dem at tænke over alle muligheder, inden de vælger en løsning. De skal lære at tænke kritisk, samarbejde og løbende evaluere deres mål og udfordringer” (Behrendt, 2015).

P-tech skolerne har udover opmærksomheden på engineering didaktik og ‘gør-det-selv’ tekniske projekter altså fokus på, at de unge skal lære både at samarbejde, tænke kritisk og løbende være i stand til at evaluere deres mål og udfordringer.



Eksempel på en 'gør-det-selv' teknisk maker-space opgave til de unge på p-tech skolen i Newburgh, 2019. College/Professionshøjskole læreren er kommet ud på p-tech skolen for at arbejde med eleverne i 8 og 9. klasse.(© Frans Ørsted Andersen og Karen Bjerg Petersen)

P-tech skolernes indhold: optagelseskriterier, dual enrollment, fag-rækker og mentorordninger

De unge kommer direkte ind på P-tech efter 7. klasse – ikke på baggrund af karakterer og test, men efter ansøgning, lodtrækning og efterfølgende samtale. "I optager altså ikke de dygtigste?" spurgte vi en af lærerne. "Nej, men det bliver de, når de går her!" svarede han. De unge søger om at komme ind på skolen, og børnene bliver valgt ud fra primært (lav) socioøkonomisk baggrund. Elevprofilerne er: lav socio-økonomisk status, hispanics, afro-amerikanere og børn af immigranter.

P-tech skolerne bliver dermed et konkret bud på mønsterbrud for unge med baggrund i ghetto-områder, etniske minoriteter, fattigdom, osv. – og samtidig en ny mulighed for over-sete STEM talenter.

Der er tale om 4-5-6 årige programmer, der alle er kompetencegivende og omhandler såkaldt "dual enrollment" dvs dét, at man på én gang er indskrevet på både high school og college, altså en sammensmeltning af folkeskolens overbygning, erhvervsrettet og/eller gymnasial ungdomsuddannelse og elementer af et professionsbachelorniveau. Eleverne kommer fra studiefremmede miljøer, hvor ingen forældre har collegebaggrund. Ideen med P-tech skolerne er at bryde den sociale arv ved dels at introducere de unge til college livet, allerede

mens de går på high school og ved dels at give dem en færdig kompetencegivende uddannelse fra et college. Når de unge er færdige med uddannelsen er der i et vist omfang job- og løngaranti (ca. 4000 \$ om måneden, altså ca 27.000 kr til en 18-20 årig)– dog forudsættes det selvfølgelig, at de har gennemført forløbet. Jobgarantien gives af de firmaer, der støtter skolen/erne, som i øvrigt er fuldt ud offentligt ejet og styret. IBM har været det firma, der fra starten mest har involveret sig i p-tech, men siden er flere andre kommet med.

Uddannelserne på p-tech har i tråd med ovenfor omtalte afsæt i *engineering*, *maker-space* og *engineering design* processer som nævnt altså ikke udelukkende fokus på prøver, test og karakterer, men på teamarbejde og på lærere, der følger eleverne tæt i mange år, på omfattende mentorordninger (i princippet samme mentor hele perioden), på coaching (der fx udføres af lærere/uddannede vejledere, der har taget kursus i det), på problem- og projektorienteret undervisning, på erhvervspraktik og arbejdspladsbesøg, på gruppearbejde og på flipped class room som supplement. Mentorerne kommer primært fra de arbejdspladser, hvor de unge skal i praktik i flere og lange omgange, og mentorerne tilknyttes de unge fra starten af.

Som både lærerne og skolelederen på en af p-tech skolerne fortæller, baserer de pædagogiske principper i p-tech skolerne sig på en "*student-driven*" og "*project-driven*" tilgang til undervisning. Dette viser sig også i observationerne af undervisningen, hvor alle elever i fx science undervisningen på 2. årgang sidder i grupper rundt omkring et bord og skal løse praktiske og faglige opgaver med at få bestemte lys til at lyse ved hjælp af avancerede computer programmer.

Fagrækken er meget teknologi- og IT-orienteret: eleverne lærer fx at programmere (coding), lave animation, lave regnskaber, etablere cybersikkerhed og digitale netværk og at bygge robotter og droner, men de har også almindelige fag som engelsk, samfundsfag og matematik, idet skolen er fuldt integreret i det offentlige skolesystem. Når eleverne forlader skolen er de som omtalt til dels sikret job i en af de virksomheder, skolen samarbejder med og hvor de har været i praktik mange gange. Samtidig kan uddannelsen meriteres, således at eleverne kan vælge at vende tilbage til college/university senere og videreuddanne sig. Dermed er der tale om en virkelig markant nyskabelse.



Elever på p-tech Booklyn i gang med at programmere. (© Frans Ørsted Andersen og Karen Bjerg Petersen)

De fleste af eleverne på skolerne kommer som omtalt fra familier med meget ringe kriminalitet, høj sygelighed, misbrug, ringe bolig, osv. Som en af eleverne sagde til os: "Boy, do my family have problems". To elever fra 3. årgang fremhæver, at de – som en del af intentionen med P-tech skolerne - har fået mulighed for at komme på college uden at betale for det, hvilket i amerikansk sammenhæng er ukendt: "We go to college for free" og de fortæller, at de ikke kender andre i deres verne- og bekendtskabskreds, der går på college. Men der er som nævnt også elever af den anden type: de "oversete" STEM-talenter, som her ser en mulighed for at få foldet et potentiale ud.

Et yderligere vigtigt didaktisk fokus på p-tech skolerne er elevernes alsidige personlige udvikling. Man kunne tro, at det hele var meget strømlinet i forhold til "teknologi", men sådan er det ikke: skolerne lægger stor vægt på at støtte eleverne i deres udvikling som mennesker, i retning af det vi på dansk kalder "livsduelighed". Netop livsduelighed og social resiliens var i fokus på vores undersøgelser af P-tech skolen i South Side Chicago, et område som er kendt for stor kriminalitet, en høj andel af afro-amerikanere og hispanics.

Sarah E Goode STEM P-tech i Southside Chicago – besøg i 2016 og 2019

Denne skole var, som før nævnt, sammen med Brooklyn p-tech i New York, en af de allerførste af slagsen – og den er fortsat en af de største og mest kendte. Den har haft ganske stor succes (dvs den lever op til sine mål og sikrer elever fra ghettoen god uddannelse og åbner vejen til videre uddannelse og/eller godt betalte job). Der er som følge heraf nu 8 P-tech skoler alene i Chicago området. I maj 2019 gik der på den ene p-tech skole, vi besøgte 925 elever, i alderen fra 14 til 18 år. 20% af disse tog den såkaldte "hardcore" dual enrollment p-tech linje, der sikrer, at de slutter med en såkaldt Associate Degree, der er sammenlignelig med en dansk professionsbachelorgrad. Men modsat de danske professionsbachelorer har de amerikanske elever med en Associate Degree fra p-tech mange flere fag, der kan meriteres direkte ind på universiteterne.

En af afdelingslederne, Calvin Chu, fortæller (maj 2019), at skolens færdige kandidater, nu hvor skolen har eksisteret i 8 år, har et vældig godt ry og er meget efterspurgt, både på avancerede arbejdspladser og på universiteterne. Han henviser til de nævnte p-tech elementer med erhvervspraktik, projektorientering og fokus på personlig udvikling som centrale elementer – men også til skolens særlige curriculum med stærkt efterspurgt fag som programmering, 3d animation, cyber security, drone technology, osv. Det øger elevernes motivation for skolegangen, at de fornemmer den høje efterspørgsel.

Skolen består fortsat, ligesom i 2016, da vi besøgte skolen, af 50% sorte og 50% Hispanic elever. Skoledistriktet, South Side Chicago er fortsat et af USA's mest belastede med fx meget høj kriminalitet og meget lav SES ("Social Economic Status"). Et andet centralt element, som Chu understreger som en del af succesen, er den kendsgerning, at p-tech er gratis – som bekendt skal der normalt betales for al undervisning i USA efter folkeskoleniveau – men ikke for p-tech. Chu gav rørende og hjertegribende eksempler på p-tech elever, der således var i stand til at give forældre og søskende penge under studierne, og dermed ikke bare skabe mønsterbrud for sig selv, men også for familierne. Lige nu (sommer 2019) vil 13 nye studerende på p-tech afslutte uddannelsen med en fuld Associate Degree – og alle fortsætter enten på universitet eller har fået et godt job.

For Sarah E. Goode er den primære erhvervspartner IBM – men i Chicago området er der også samarbejde med fx Microsoft, Google og Ford. I stigende grad går sundhedssektoren også ind som erhvervspartnere – pga. mangel på sygeplejersker, laboranter, IT-folk, radiografer, osv. Diabetes og fedme eksplosionerne i Chicagos fattige distrikter er en særlig udfordring, der fx giver grobund for en ny "diabeteslinje" på skolen, hvor studerende arbejder med forskellige projekter, der kan bidrage til kampen mod denne folkesygdom.

Men p-tech skolen er en oase midt i dette. Sarah E- Goode bygningerne er nye, fra 2012. Som en af de unge afro-amerikanske elever siger til os, så er bygningerne helt usædvanlige her i dette område: "skolen ligner mere de high schools, som ligger i de hvide områder af byen".

Kendetegnende for skolen er lyse store lokaler, moderne faciliteter, grupperum, klasserum og meget teknologisk udstyr, som eleverne kan bruge i undervisningen.

Fokus på de unges individuelle problemer og forhold

Tilbage i 2016, da vi besøgte p-tech skolen i Chicago, var den første person, der henvendte sig til os "Mr. J", som han blev kaldt. Han er skolens 'alsidige pædagog', både socialrådgiver, terapeut og AKT-vejleder i samme funktion, og han arbejder fuldtid med elevernes mange forskellige problemer. Han gik lige til sagen med det samme: "hvis du vil lykkes med de her elever, skal du adressere deres socio-emotionelle problemer lige med det samme," udtrykte han med stor intensitet.

Mr. J. nævner, at der i 2015 blev dræbt 3000 personer i byen; han forklarer, at området de senere år har set en betydelig stigning i kriminaliteten – og at det bl.a. har at gøre med mange af de normale skolars "no tolerance" tilgang. Det betyder omfattende brug af "suspension" (hjemsendelse) på skolerne i South Side.

"De bliver sendt hjem, bare fordi skjorten hænger uden for bukserne", siger han. "Det er gået helt over gevind med vi-finder-os ikke-i-noget-som-helst tilgangen," fortsætter han. De unge fra problematiske familier oplever dermed, at de offentlige skoler ikke vil dem – og så snart de bliver sendt på gaden, er banderne parat til at tage over: "På skolen er de uønskede, i banderne får de status, penge og succes" siger Mr. J. Han peger direkte på dette som årsag til bandernes vækst, eller som han siger det "no school, no chance" og fortsætter "crime is going up because schools are failing."

Men P-tech skolen i South Side Chicago har, som også resultaterne fra besøget i 2019 vidner om, en helt anden tilgang overfor disse unge. I forhold til de disciplinære problemer med især drengene, peger Mr. J på alternativer til "suspension" (hjemsendelse) nemlig "detention & consultation." Hvis en elev er helt umulig i en undervisningstime, kan læreren sende ham ned til Mr. J ("detention"), der tager en lang snak med vedkommende ("consultation"). Han prøver at finde frem til de bagvedliggende problemer og få dem behandlet – det handler typisk om forhold derhjemme eller om mobning.

En anden meget vigtig indsats, er det førnævnte mentorprogram, der betyder, at alle elever på skolen har tilknyttet en mentor i alle de 4-6 år, de går der. Betydningen af de gode relationer mellem mentorerne og eleverne har en enorm positiv betydning, påpeger Mr. J., der rådgiver både lærerne og mentorerne i forhold til de problemer, han finder frem til. Mr. J. undervurderer dog ikke de problemer, som lærerne kan opleve i klasserummet. "Many of these boys can be extremely disruptive and explosive in the class rooms, so the detention option is necessary", siger han og understreger, at han bruger rigtig meget tid på "detention". Men når de så sidder dernede hos ham, tager han en lang snak med eleven – og det ser ud til at hjælpe. I hvert fald falder de fleste af disse drenge efterhånden til på skolen. Men

derude i distriktet på mange af de andre skoler kører "no tolerance" tilgangen videre, siger Mr. J. Han hører ofte bydelens andre lærere sige: "nothing can cure these guys. The only thing to do is to throw them out of the school".

Men det er som sagt præcis den tilgang, der skaber den eksplosive situation på gaden i South Side. Og som han siger: "familierne kan ikke løse disse drenges problemer. Politiet og fængslerne kan heller ikke. Den eneste løsning er skolen". På p-tech South Side arbejder Mr. J og det øvrige personale meget med hver individuelle elev.

P-tech i Newburgh – besøg i 2016 og 2019

P-tech skolen i byen Newburgh, 50 km nord for New York City, som vi besøgte i 2016 og genbesøgte i 2019 var beliggende i et trist område med stor arbejdsløshed og kriminalitet. Få dage før vi kom derop i 2016, var to gymnasiepiger piger blevet myrdet og flere andre såret ved skyderier til et Halloween-party i byen. "Newburgh is famous for shooting", fik vi at vide. "Every other month some one is killed", og der var ofte tale om kriminalitet, drugs, m.v.

P-tech skolen i Newburgh afspejlede den etniske sammensætning i kommunen, der var en af de mest belastede i staten New York. Der var 50% latinamerikanere, 35 % afroamerikanere og 15% hvide/asiater, både i byen og på skolen. Det er en by domineret af arbejderklassen – men de traditionelle industriarbejdspladser er væk og arbejdsløsheden er høj.

Men der er et paradoks: for selv her er der faktisk mangel på veluddannet arbejdskraft indenfor fx IT, management, regnskab og hi-tech. De job har byens mange arbejdsløse og unge bare slet ikke en chance for at kunne få, medmindre de altså får en passende uddannelse. Samtidig går der også unge STEM-talenter rundt – unge, der ikke nødvendigvis er 'på kanten', men som de almindelige skoler ikke rigtig får udfordret.

Og her er det at byens P-tech skole- lige som de øvrige p-tech skoler, der er etableret rundt om i udsatte områder i USA - kommer ind i billedet. Den lokale P-tech skole bliver et konkret bud på mønsterbrud for unge med baggrund i ghetto-områder, etniske minoriteter, fattigdom, osv.

Skolemodellen, fagrækkerne, fokus på elevernes personlige og sociale udvikling parallelt med deres faglige udvikling og muligheden for at få kontakt til for de unge ukendte uddannelsesmiljøer som college svarer på Newburgh p-tech skolen til de andre p-tech skoler, der er etableret. Uddannelsesforløbene og uddannelsestænkningen bag p-tech skolerne går altså igen på de skoler, vi besøgte, ligesom elevgruppen netop var udsatte unge – eller unge på kanten.

Pædagogisk tilgang: betydning af relationskompetencer, projektorienteret, elevcentreret undervisning og mentorer fra private virksomheder

Uddannelserne på P-tech har engagerede fagligt kompetente lærere både fra professionskolerne, gymnasiet og folkeskolen, der har opbygget stor relationskompetence, og som følger hver enkelt elev tæt igennem flere år. Mentorordninger og coaching er således helt centralt på skolerne, hvor der udover lærere som ovenfor nævnt tillige er tilknyttet vejledere, socialrådgivere, uddannelsesvejledere og vejledere fra de virksomheder, den enkelte p-tech skole samarbejder med. Som nævnt har p-techskolerne især i de teknologiske fag fokus på problem- og projektorienteret undervisning.

På 1. årgang på skolen i Newburgh hvor vi observerer matematikundervisning, foregår al undervisning i grupper. Eleverne har fået opgaver, de skal løse sammen i grupper. Læreren står lidt på afstand og følger med i, hvad eleverne laver. Læreren fortæller, at hun nu er meget mere en organisator af elevernes aktiviteter frem for den lærerstyret undervisning, der kendetegner de almindelige amerikanske skoler. Adspurgt om forskelle i forhold til deres tidligere skole, siger eleverne selv "vi arbejder meget mere sammen. Det er mere interessant. Vi skal selv finde ud af det".

Skolen benytter sig også af "*flipped class room*", hvilket betyder, at lærerens tavleundervisning og andre faglige indslag filmes og lægges på nettet, så eleverne kan se det hjemme. I stedet kan skoletiden bruges på øvelser, forsøg, hands-on aktiviteter, projekter, vejledning, opgaveløsning og diskussioner. Skolen koster ikke noget (finansieres af det offentlige og af erhvervslivet), og alle elever får gratis udleveret IT-udstyr. Der er løn i praktikperioderne. Som på de andre p-tech skoler er fagrækken især Stem fag, men også mere almene fag.

Hårdt arbejde

De unge på P-tech skolen i Newburgh arbejder tydeligvis meget hårdt. De har fx ikke eller kun meget lidt sommerferie (muligvis af sociale grunde, så de ikke falder tilbage i dårlige vaner – lader lærerne og lederne os forstå mellem linjerne), men også af faglige grunde, fordi de skal nå at bestå dele af en college grad i forbindelse med afslutningen på deres skole. C. og L. fra 3. årgang siger: "It's good, but challenging. Challenging because we work all the time. It's difficult. We go to college when others have holiday. It's good, because we learn a lot. We have good opportunities. We go to college for free". C. fortæller, at de nu på 3. årgang går på college 2 gange om ugen. Både hun og L. synes, at P-tech er "meget bedre" end de normale skoler, de tidligere har gået på. Selvom det er hårdt, har de på P-tech skolen i Newburgh fået muligheder, som ingen andre, de kender, har. De fortæller, at de ikke kender nogen overhovedet i deres venne- og bekendtskabskreds, som går på college.

Brooklyn og New Jersey p-tech

Som nævnt er den første p-tech skole, der er blevet etableret i USA i 2011, Brooklyn p-tech skolen. Det er derfor også den skole, der indtil videre kan fremvise de fleste resultater på, hvordan eleverne har gennemført dels gymnasiet (svarende til det danske HTX) og er gået videre og har fået uddannelse eller et new-collar job. Skolen har haft 4 hold, der har gennemført den 4 årige dual enrollment uddannelse.

I sammenligning med hvor mange andre unge med lav socioøkonomisk indkomst, der har gennemført en STEM uddannelse, gør p-tech Brooklyn skolens resultater indtryk. Skolelederen kunne fremvise tal fra før 2011, hvor kun 8 % af børn fra lav indkomst familier havde taget en uddannelse i computerscience. Om end der på p-tech Brooklyn er tale om en antalmæssigt relativt set lille gruppe (i alt 117 færdig uddannede elever ud af et samlet antal på 406 på de 4 hold), er færdigørelses-procentdelen på p-tech Brooklyn til sammenligning 35% - en andel, der desuden er langt højere sammenlignet med niveauet i tilsvarende skoler i New York City. 330 af de 406 unge på skolen har herudover taget et kursus på et college og 24 af de 177 - ifølge data fra p-tech skolen svarende til 21 % - havde fået job hos IBM.

Mens p-tech skolerne i Chicago og Brooklyn som nævnt er de 'ældste' skoler, besøgte vi også en helt ny p-tech skole i staten New Jersey, der efter sommerferien 2019 skulle starte sit første p-tech hold op. Her fik vi indblik i den omfattende, engagerende og komplekse proces, det er at starte en ny p-tech skole op i et tæt samarbejde mellem mange forskellige aktører. Resultaterne og besøgene på de allerede etablerede skoler viste imidlertid, at det - i kraft af en ihærdig, målrettet og kollaborativ indsats - så ud til at være blevet muligt at kunne få unge i udsatte områder til at blive fastholdt i både uddannelse og arbejde og blive stolte af det.

Hvad siger den amerikanske forskning?

Mange amerikanske forskere har diskuteret og kritiseret uligheder i det amerikanske uddannelsessystem og deraf følgende vanskeligheder for udsatte unge og unge med lav socioøkonomisk baggrund for at kunne gennemføre en uddannelse.

Reardon (2011) og Berliner (2014) har blandt mange gjort opmærksom på sammenhængen mellem lav socioøkonomisk status og manglende uddannelsesmuligheder i USA og kritiseret dette. Berliner og Nichols (2005) har endvidere påpeget, hvordan især det rigide testsystem i folkeskolen har en social slagside og desuden ser ud til at tage både lysten til at lære fra børnene og kreativiteten fra lærerne, fordi undervisningen bliver for testorienteret. Et problem, man også har set og diskuteret i forbindelse med den danske folkeskole, hvor nye initiativer (juni 2019 efter regeringsdannelse) dog ser ud til at ville afskaffe de nationale test for de første skoletrin.

Andre forskere har beskyldt uddannelsesparathed- og optagelsesprøverne - de såkaldte 'placements test' i det amerikanske uddannelsessystem for at spænde ben for især børn, der

har lav socioøkonomisk baggrund i forbindelse med at de søger ind på college eller universitet. Det har vist sig, at de unge ofte er blevet fejlplaceret og alligevel falder fra på trods af beståede uddannelsesparathedsprøver, som snævert tester de studerendes engelsk og matematik kundskaber.

I stedet foreslår disse forskere meget bredere uddannelsesparathedsprøver, såkaldte multiple measures assessment, som tager højde for sociale, ikke-kognitive, sociale og andre kompetencer og forhold snarere end et bestemt gennemsnit i fagene engelsk og matematik (Barnett et al, 2018; Cullinan et al, 2018). På p-tech skolerne har man undgået optagelsesprøver og har netop forsøgt at inddrage betydeligt bredere optagelseskriterier. På p-tech skolen i Brooklyn var både elever og lærere dog stolte af, at mange af deres elever igennem opholdet på skolen var blevet erklæret ikke kun uddannelses-, men også erhvervsparate. De mange plakater rundt på væggene vidnede om dette.



Fotos på gangene på p-tech Brooklyn i New York City viser, at de unge i området mod mange odds er blevet uddannelses- og erhvervsparate ved at gå på skolen. (© Frans Ørsted Andersen og Karen Bjerg Petersen)

Også systemet med dual enrollment er blevet undersøgt grundigt i amerikansk forskning. Som bl.a Elisabeth Barnett, som vi talte med på Teachers College på Columbia University, fremhævede, så ser det nemlig ud til, at netop dual enrollment systemet faktisk er med til at både at fastholde studerende på deres uddannelse og også at få dem til at blive færdige med uddannelsen (Zinth & Barnett, 2018). Dette er grunden til, at man på statsplan i New York har anbefalet at brede dual enrollment systemet ud på mange flere skoler og at forskeren endvidere i en rapport giver gode råd til, hvordan studerende med forskellig grad af boglig

baggrund alle kan profitere af dual enrollment systemet (Barnett, Kim, Zander & Avilo, 2013; Zinth & Barnett, 2018).

Meget tyder derfor på, at p-tech skolerne med dual-enrollment systemet har fundet den rette tilgang til at fastholde unge i uddannelsessystemet og at de endvidere har fulgt anbefalingerne om, hvordan især unge med lav socioøkonomisk baggrund – the underserved students – kan fastholdes.

P-tech skolerne – en inspiration for skoler i Danmark og herunder de forberedende grunduddannelser, FGU?

Som det fremgår af præsentationen af p-tech skolerne er der ”drejet på” mange håndtag for at få denne nye skolemodel iværksat. For det første har man skabt en skoleform, der på den ene side er genkendelig idet den følger de læreplaner m.v., der er fastlagt på de forskellige klassetrin /skoletrin/ uddannelsesniveauer.

For det andet er det nye, at p-tech skolerne går på tværs af de kendte skillelinjer i de traditionelle uddannelsessystemer, som er kendt både fra USA og herhjemme. P-tech skolerne er gået væk fra den traditionelle opdeling med folkeskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse og har i stedet samlet de sidste år i folkeskole/ungdomsuddannelserne med de første år i videregående uddannelser i selvstændige skoleforløb, der afsluttes med en selvstændig uddannelsesgrad på lidt under bachelorniveau, som giver mulighed for et faglært arbejde^[2].

For det tredje er p-tech skolerne som nævnt kendetegnet ved at have særligt fokus på IT-teknologi, naturvidenskabelige fag m.v., de såkaldte STEM fag, fordi netop fx IT-branchen er en af de helt ekspanderende i USA – og resten af verden. Der er en klar opfattelse af, at der inden for dette område i løbet af de kommende år dels vil være stort behov for kvalificerede medarbejdere og dels vil blive skabt mange nye – på nuværende tidspunkt også ukendte – jobs i fremtiden, herunder de omtalte new-collar jobs.

For det fjerde er p-tech skolerne kendetegnet ved tætte koblinger mellem lokalsamfundet, lokale virksomheder – herunder især teknologiske virksomheder, som er aktivt involveret i

^[2] Heraf betegnelsen P-Tech 7-14: normalt opererer man i det amerikanske uddannelsessystem med forkortelsen K-12, som omfatter skolebørn fra børnehaveklasse (Kindergarten) til 12. klasse, altså dét, der i Danmark svarer til 0.klasse – 3.G/Erhvervsuddannelser/STX og HTX.) Ideen med at udvide P-tech skolerne med to yderligere år på college har flere grunde. Som i Danmark og øvrige lande i Europa er netop restgruppen af unge, som ikke få gennemført en ungdomsuddannelse og startet på en overbygningsuddannelse, også i USA kendetegnet ved at være den gruppe af unge, som er uddannelsesfremmede, som har lav socio-økonomisk status og som derfor er særligt sårbare i overgangene fra ét uddannelsessystem til et andet.

kvalificeringen af de unge igennem fx mentorordninger, praktikordninger og i mange tilfælde også jobgarantier.

Endelig er p-tech skolerne kendetegnet ved at have en særlig projektorienteret og elevcentreret individuel tilgang til deres elever. Eleverne har – som vi har beskrevet – behov for tætte relationer til voksne, der både vil dem og vil udfordre dem fagligt, menneskeligt og socialt. Mens mange skoler i USA er kendetegnet ved testcentrede og relativt lærerstyrede tilgange, ser P-tech skolerne ud til at have fået øje for, at hvis man skal uddanne selvstændige, kreative og dygtige unge mennesker, har de unge brug for at blive behandlet ligeværdigt, at blive taget alvorligt i deres personlige og sociale problemer og at blive udfordret i problemorienterede tilgange, så de selv kan bidrage og udvikle nye ideer.

Noget tyder på, at den problembaserede og projektorienterede pædagogiske tilgang, som vi har kendt i Skandinavien igennem mange år, i p-tech skolerne har fundet en ny form, som kombineres med rammer og relationer til betydningsfulde, fagligt dygtige voksne, der ligeledes samarbejder på tværs af institutionelle klassiske rammer.

Endelig tyder de langsigtede resultater for unge på kanten på, at p-tech skolerne med dual-enrollment systemet og en helhedsorienteret pædagogik har fundet den rette tilgang til at fastholde unge i uddannelsessystemet og at de endvidere har været i stand til at følge anbefalingerne om, hvordan unge med lav socioøkonomisk baggrund – the under-served students – kan fastholdes.

Vi mener derfor, at dansk FGU, herunder folkeskolens overbygning såvel som erhvervsuddannelser, erhvervsakademier, kommunale ungdomsskoler, VUC-centre og professionshøjskoler med fordel kan lade sig inspirere af de amerikanske forsøg med p-tech skoler.

Kapitel 3

Esbjerg-akademiet

Af Daniel Wilson, cand.pæd. i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet

Esbjergakademiet er en indsats iværksat af Esbjerg Kommune som led i flere andre initiativer, der er målrettet restgruppeproblematikken i skole- og uddannelsesområdet. Kommunen har således også været involveret i en "hands-on"-linje i folkeskolens ældste klasser samt andre tilsvarende initiativer, herunder Fulton-initiativet, som beskrives i kapitel 7 i rapporten. Esbjergakademiet blev sat i søen i 2015 i samarbejde med Løkkefondens Drengakademi.

Et af Drengakademiets væsentligste programpunkter er arbejdet med de 7 karaktertræk. Det er de træk, som er fundet særligt vigtige at styrke og lære, for at børn kan trives og lære noget. Disse træk, der indgår i KIPP Charter Schools programmer, er identificeret af Martin Seligman, Angela Duckworth og Chris Peterson (Andersen, 2015). Indeholdt i de syv karaktertræk er de elementer der, ifølge Seligman, er vigtige at øge 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 (Andersen, 2015: 11-12). 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: 11-12). Disse karaktertræk arbejdes der med gennemgående ved at undervise i dem, bruge dem i undervisningssituationer, integrere dem i samtaler og logbogsføring. De formidles af Drengakademiet også som nedenstående slogans: (©Løkkefonden, Drengakademiet 2015):





Ud over dette arbejder DrengesAkademiet med 5 principper:

Disse fremgår af hæftet *DrengesAkademiet 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 femte princip "Vi opfører os ordentligt" udmøntes også i de såkaldte "Rå Regler". 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.

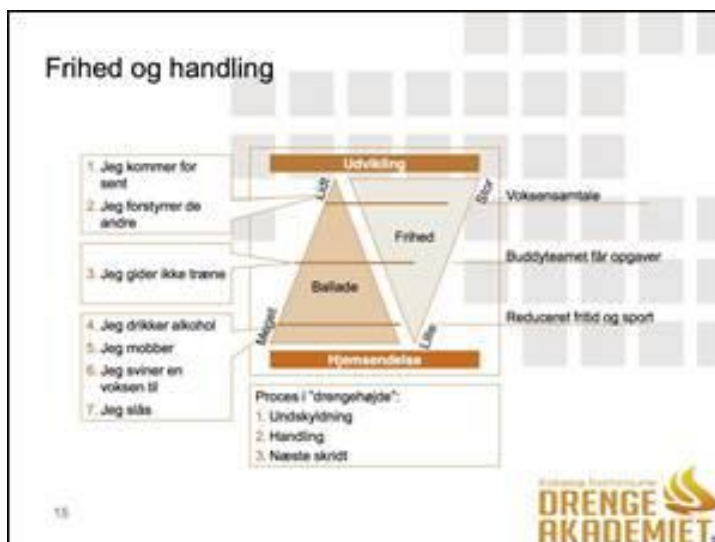
Drengeskademi i Esbjerg Kommune

Førnævnte teoretiske baggrund, principper og *rå regler* er i første omgang videreført i Esbjergskademi, der dog også har videreudviklet konceptet i praksis. Esbjerg Kommune udbød i samarbejde med Drengeskademi det første Esbjergskademi fra den 13. - 24. marts 2017 og så det som et pilotprojekt i kommunens pædagogiske arbejde. I dette kapitel beskrives Esbjergskademiets første camp.

Esbjergskademiets første camp rummede 32 drenge fra 7. klasse. For at kunne deltage i de 14 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 *LæringsBoost*, som er en indsats, der foregår én dag om ugen på ungdomsskolen i Esbjerg kommune. Drengeskademi 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 drengeskademi.

Ud over de to dages intro-camp, skulle de 32 drenge i Esbjerg Kommunes første Drengeskademi bruge 14 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 er blevet udvalgt. I udvælgelsen af drengene lægges der vægt på, at drengene er motiveret og har en vilje til at forbedre sig men samtidig skal det være drenge, der har et markant fagligt efterslæb i skrivning/læsning og/eller matematik samt evt. andre problemer. Derudover kommer en forpligtigelse til at deltage fuldt og helt, så alle kan lære mest muligt. Desuden må de ikke have så store problemer eller svære diagnoser, at de ikke kan deltage i fællesskabet. Vores testning af drengene viser dog alligevel, at en håndfuld af drengene





havde ganske bekymrende træk, fx manglende impuls kontrol og samarbejdsvanskeligheder – den glædelige nyhed er, at det ser ud til at indsatsen på akademiet reducerede disse problemer.

Fundamentet for DrengesAkademiet 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. Med denne forpligtigelse overfor sig selv og kammeraterne er drengene klar til at deltage i undervisningen. De bliver organiseret i såkaldte buddyteams af 3-4 drenge og bliver desuden delt i to hold med ca. 16 drenge på hvert hold, som er dem, de følges med til undervisningen.

Disse hold skal fungere som lærende fællesskaber, der har til hensigt at gøre drenge 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 være en del af og tage ansvar for. 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 på 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 *power break* 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 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*.

Lærerne på Esbjergakademiet

Både drengene, der deltager, og de voksne, der er med på camp 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 højtpræsterende team, hvor mange arbejdstimer og uventede udfordringer ikke må stå i vejen for virketrang og arbejdsglæde (Løkkefonden, DrengAkademiet 2015: 7). Lærerne fra Esbjerg Kommune, der er blevet udvalgt til at deltage, har deltaget i et uddannelsesforløb, som er planlagt i samarbejde med Drengakademiet / LøkkeFonden. Det bestod af et tredages internatkursus og en pædagogisk dag.

Internatkurset består af en introduktion til lærerne, der redegør for LøkkeFonden og DrengAkademiets 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 nedenstående slide:



De fleste af illustrationerne i dette kapitel tilhører Løkkefonden.

De kan ses her: <https://loekkefonden.dk/drengeakademiet/laeringsforloeb/>

Kapitel 4

Om Anholt-projekterne: Unge europæere i uvante pædagogiske omgivelser på Anholt

Af Karen Bjerg Petersen, DPU

Mens de øvrige projekter og uddannelsesforløb, der beskrives i denne rapport har fokus på udsatte unges faglige og sociale udvikling, adskiller Anholt-projekterne, som introduceres i dette kapitel, sig på to punkter. For det første er Anholt-projekterne kendetegnede ved en sammensætning af unge fra forskellige europæiske lande på 14-dages camps på øen Anholt. For det andet har der i Anholt-projekterne udelukkende været fokus på de unges sociale og personlige udvikling. I dette kapitel introduceres Anholt-projekterne, deres idegrundlag og udvalgte interviewuddrag med de unge.



"Interessant, specielt, spændende", "en af de bedste oplevelser, jeg har haft", "det var virkelig fedt, en fuldstændig anderledes og ny erfaring" er gennemgående udtalelser for de unge europæere, der beskriver deres oplevelser fra et af tre Anholt-projekter, der blev gennemført i hhv. 2010, 2011 og 2013. Anholt-projekterne var målrettet sårbare, marginaliserede og utilpassede unge fra forskellige europæiske lande.

Om Anholt-projekternes idégrundlag

På Anholt-projekterne deltog omkring 24 unge fra 6 forskellige europæiske lande på ungdomsudveksling på øen Anholt. Anholt-projekterne har rødder i tanker om uformel læring, erfaringspædagogik og vigtigheden i, at unge selv skal lære at tage ansvar. I en diskussion op imod tidens testbaserede skoleviden, kan de pædagogiske ideer bag gennemførelsen af projektet til dels sammenlignes med "Summerhill"-skolen fra England, som var et opgør med datidens relativt autoritative opdragelsesformer (<http://www.summerhillschool.co.uk/>).

Anholt-projekterne har været et forsøg på – i relativt afsondrede, men stadigt trygge omgivelser, sådan som Anholt kan tilbyde det – at lægge initiativet for hverdagsliv, aktiviteter, samliv og samvær over på de unges egne skuldre.

I modsætning til andre projekter, der også er beskrevet i denne rapport, er de bagvedliggende *intentioner* i Anholt-projekterne at udvikle de unges almene, personlige og sociale kompetencer. Forestillingen og forventningerne er, at de unge 'i praksis' på egen krop skal opleve og udsættes for at klare hverdagen, og samtidig få tilbudt interessante aktivitets- og praktikmuligheder, og at dette vil få dem til at få lyst til at lære mere selv. Den pædagogiske forestilling hos initiativtagerne af Anholt-projekterne var, at de unge *selv* – ved at deltage i de tilbudte fritids- og joblignende aktiviteter – efterfølgende ville kunne indse hensigtsmæssigheden i at vende tilbage til kortere eller længerevarende målrettede uddannelsesforløb. Forhåbningen var, at de unge i kraft af oplevelserne på Anholt, ville blive bedre til at tage ansvar for egne fremtidige handlinger og valg.

Projektpartnerne mener, at unge ved at blive overladt til egne valg og selvorganisering, ved at blive stillet overfor selv at skulle organisere deres eget liv og selv at kunne vælge fritids- og praktikaktiviteter til eller fra, bliver rustet til at tage ansvar for sig selv. Den pædagogiske hypotese bag dette - i forlængelse af tanker om uformel læring (se fx Livingstone, 2001; Carlinger, 2013; Lind 2014) – er, at sårbare og udsatte unge gennem at få alternative oplevelser vil kunne erhverve sig færdigheder og kompetencer, der som 'levet erfaring' vil kunne støtte dem i at vende tilbage til og agere i det formelle uddannelsessystem (Ainsworth & Eaton, 2010, p. 36).

I forbindelse med både 2011 og 2013 Anholt-projekterne foregik der følgeforskning i tilknytning til projekterne, ligesom der blev foretaget opfølgende interviews med deltagere og pædagoger i både 2015 og 2016 (Petersen, 2014a, 2015a, 2017; Lind & Bueter-Menke, 2012).

Nogle resultater fra følgeforskningen

Et af de spørgsmål, der er blevet undersøgt, drejede sig om, hvorvidt de pædagogiske medarbejdere, der afholdt daglige interviews med deltagerne og fulgte dem tæt, mente at kunne iagttage, om der foregik nogen former for uformel læring blandt de unge i løbet af opholdet på Anholt. Uformel læring defineredes af projektmedarbejderne i forlængelse af Livingstone (2001) og Robinson (2010) som

“anything we do outside of organized courses to gain significant knowledge, skill, or understanding. It occurs either individually or with other people. An interesting aspect of informal learning is that although it may be intentional, in most cases it is unintentional, incidental, random, or ad hoc” (Lind & Bueter-Menke, 2012:6).

I rapporter fra Anholt-projektet i 2011 og 2013 beskriver forfatterne projekterne og gør rede for nogle af resultaterne (Lind & Bueter-Menke, 2012; Petersen 2014).

Især de kvalitative undersøgelser, som omfattede dels feltarbejde og observationer, hvor de unge blev fulgt overalt på øen og dels interviews før, under og efter processen viser de unges opfattelse af deres udbytte af deltagelsen i Anholt projekterne. En dokumentarfilm på 99 minutter, foretaget af et engelsk team følger 3 unge fra henholdsvis Danmark, Spanien og Østrig før, under og efter 2013 forløbet og visualiserer hele forløbet. De unge fremhæver blandt andet, at de har lært nye færdigheder, som de ikke havde prøvet før, som fx surfing, sejlads, kamerabetjening. Men også en række joblignende opgaver, som at arbejde på en gård, på det lokale posthus, i børnehaven, som tømrer og at bygge en pizzaovn fremhæves af de unge (Petersen, 2014a).

De unges svar efter Anholt-projekterne

De refleksioner, de unge havde, efter de var kommet tilbage til deres hjemlande, synes at understrege betydningen af, at de unge efter egen interesse og selvstændigt havde haft mulighed for at vælge fritidsaktiviteter og joblignende aktiviteter til. En østrigsk ung fremhæver efter hjemkomsten i 2013, at det at arbejde på Anholt Kro og i Cafeen på Anholt var meget særligt: *"Det at arbejde på kroen var spændende, fordi jeg ønsker at arbejde i et køkken – det er mit drømmejob. Arbejdet i cafeen var også rart, fordi jeg var i stand til at lave forskellige slags kaffe selv"* (Petersen, 2014a). De fysiske udfordringer og de krav, der blev stillet og som de unge selv stillede til sig selv, når de blev en del af et frivilligt projekt eller et joblignende arbejde, blev fremhævet som betydningsfuldt af en spansk deltager efter forløbet.



Tell about 3 of the most striking experiences in Anholt? Why so?



Building the pizza oven, the dancing workshop and working at the inn.

Building the pizza oven is striking because for me it was a really complicated thing, but, we did it, just with our own hands and work;

the dancing workshop because I am not really a dancing-type person but I did it, and when I was dancing I felt really relaxed;

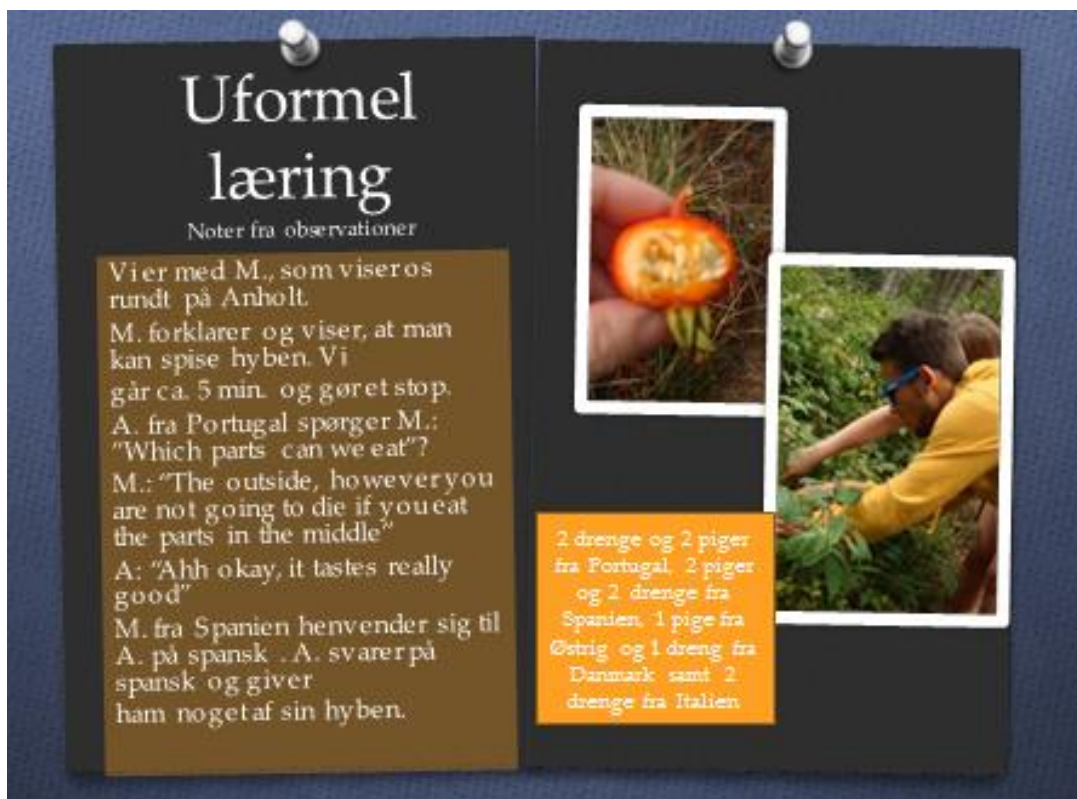
the work in the inn because it was a new experience too, I never really worked in a serious way in any place.

Hvad var det mest interessante på Anholt-projektet? Besvarelser fra de unge.

Adspurgt om, hvad der var det mest 'interessante' i løbet af Anholt-projektet i 2013 svarede den spanske deltager: "Det at bygge pizza-ovnen var særligt for mig, fordi det var en meget kompliceret ting, men, vi gjorde det, bare med vores egne hænder og arbejde" .

Uformel læring i Anholt-projekterne

I forlængelse af, at projektpartnerne i sær havde fokus på uformel læring, viser nogle af observationerne fra feltarbejdet, at flere unge fra andre europæiske lande fik nyt indblik i dagligdagsting og forhold om natur, bær og frugter, som de ikke kendte til fra deres egne hjemlande.



Eksempel på uformel læring: De unge fra Sydeuropa lærer om hyben.

På en tur igennem ørkenen på Anholt studerede de unge bær, bl.a. blåbær og hyben, som de ikke kendte. De fik vist, at man kan spise 'det udenom' på et hyben. Eksemplet viser også, at de unge selv giver deres viden videre til deres kammerater. I dette tilfælde bruger de to unge fra hhv. Portugal og Spanien spansk som deres fælles kommunikationssprog til at tale om denne lille dagligdagssituation.

Sprog og kultur

Sprog og kulturelle forhold spillede en vigtig rolle for de unge i Anholt-projekterne, da de kom fra forskellige lande og havde forskellige sprog. Mange unge fortalte, hvordan de lærte nye ord, nye vendinger og meget om forskellige kulturer. Det er gennemgående i de unges kommentarer, at det at møde og tale med andre unge fra andre lande er spændende – og til tider også krævende, da det at skulle leve så tæt sammen, selv stå for madlavning, rengøring og organisering af eget liv er en udfordring for mange. Som en af de unge siger efterfølgende: "Nogle lever i et stort rod, de har forskellige madvaner". Andre unge omtaler "nye måder at kommunikere på, nye vaner" og "andre traditioner", som det de lægger mærke til.

Yderligere refleksioner i slutningen og efter afslutningen af Anholt-projekterne, efter at de unge er kommet hjem viser, at de unge synes at begynde at reflektere overordnet om egne

selvforståelser, der er blevet ændret undervejs, i sær i forhold til forståelser af andre, herunder andre kulturer. Det beskrives af en ung dansk deltager, at hun til slut næsten glemte kulturelle forhold og begyndte at se meget mere på de andre unge som venner og mennesker snarere end som nogle fra andre lande og kulturer. Den unge danske deltager siger: *"Det blev meget mere personorienteret end kulturorienteret. Jeg endte med at have mere fokus på andre mennesker mere end på kultur"*.

Afsluttende om Anholt-projekterne

Som omtalt adskiller Anholt-projekterne sig fra de øvrige projekter ved udelukkende at have fokus på unges sociale og personlige udvikling gennem alternative interventioner, hvor de unges interesse og ansvar søges vagt gennem frivillighed og med en udpræget stor grad af selvbestemmelse (Petersen, 2017).

Oplevelsen af projekterne som dybdegående for den enkelte deltager, går igen i interviews fra 2015, hvor en spansk deltager siger *"Anholt 2013 har ændret mit liv"*, mens en anden fortæller: *"Jeg lærte, at jeg er ansvarlig for mine egne handlinger. Der var ikke nogen, som fortalte mig, hvad jeg skulle gøre; det skulle jeg lære selv. Det var en 'nøgle til livet' (key to life)"*. To af tre østrigske unge på kanten, som deltog i 2013-Anholt projektet, var i 2016 kommet videre i deres livssituationer: en gik på det lokale universitet, mens den unge, der var i praktik på Anholt kro og på cafeen har færdiggjort en uddannelse som kok. En tredje deltager fra Østrig var det dog i 2016 ikke gået så godt, idet det ikke var lykkedes for vedkommende at komme ud af ungdomskriminalitet (Petersen, 2017).

Sammenholder man Anholt-projekterne med de øvrige projekter, som er beskrevet i denne rapport, er der – med undtagelse af fraværet af faglige krav – en række sammenfald i uddannelsesstilgange med de øvrige projekter, som er blevet fremdraget i kapitel 2. I Anholt-projekterne var der tale om professionelle, som var rekrutteret med særligt henblik på projekterne og de professionelle var kendetegnede ved at have stor faglig viden og højt engagement inden for deres område. Elevernes adgang til mobiltelefoner og digitale medier var styret i udpræget grad, da alle elever afleverede deres mobiltelefoner til de professionelle på færgen til Anholt – og først fik dem tilbage på færgen hjem. Der var dog mulighed for de unge at komme i kontakt med familierne hjemme gennem pædagogerne. Anholt projekterne havde som de øvrige projekter og uddannelsesforløb fokus på udvikling af de unges personlige og sociale kompetencer og evne til at tage ansvar for deres egne handlinger. De professionelle voksnes relationskompetence var betydningsfulde og der blev taget højde for individuelle ønsker, personlige forhold og vaner, i og med at de unge helt selv bestemte, hvilke fritidsaktiviteter og/eller joblignende aktiviteter, de ønskede at indgå i. Umiddelbart var der ikke på forhånd fastlagte faste rammer, daglige rutiner og tydelige krav, idet det var op til

de unge at organisere deres daglige liv. Dog startede fritidsaktiviteter og de joblignende aktiviteter på nogenlunde samme tidspunkt hver dag, hvilket fik de unge til selv at strukturere deres dagligdag omkring dette.

Anholt-projekterne for de unge europæere, der er blevet gennemført i 2010, 2011 og 2013, ser på baggrund af de kvalitative interviews med deltagerne efter forløbene ud til at have haft en stor personlig betydning for de unge, som har deltaget i projektet (Petersen, 2017).



Kapitel 5

Præsentation af cykelprojektet Challenge

Af Daniel Wilson, cand.pæd. i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet

Challenge er et cykelprojekt, som LøkkeFonden har gennemført i en årrække siden 2014. Deltagerne er drenge mellem 16-25 år, for hvem gode resultater fra skolen ikke er opnået, og som mangler troen på eget potentiale og egen værdi i forhold til uddannelse og job. Projektets deltagere rekrutteres fra hele landet, og der er træningshold i Jylland, på Fyn og på Sjælland. De lokale hold rekrutteres og deltager i samarbejde med kommunale aktører. Forløbet varer i alt 16 uger med cykeltræning 1-3 gange om ugen. Forløbet afsluttes med cykelløbet 'Rundt i Danmark', hvor drengene cykler ca. 500 kilometer på 5 dage. Målet med Challenge er at hjælpe de personligt og fagligt udfordrede drenge til at opnå en mere struktureret hverdag og en sundere livsstil gennem cykling og genskabe drengenes tro på eget potentiale med henblik på at starte et uddannelses- eller jobforløb (www.loekkefonden.dk). I dette kapitel præsenteres observationer og kvalitative undersøgelser fra et forløb, gennemført i 2017. For en undersøgelse af et yderligere delforløb af Challenge projektet i 2018 henvises til LGInsight (2018).



(© Daniel Wilson)

Undersøgelsens spørgsmål

Der er en aktuel udbredelse af intensive læringsforløb i Danmark, og satspuljepartierne har afsat i alt 20,8 mio. kr. i perioden 2016-2019 til at udvikle og fremme intensive læringsforløb (Dyssegaard, Egeberg, & Steenberg, 2014). Intensive læringsforløb er "en tidsafgrænset, intensiv og fokuseret indsats for børn og unge i læringsvanskeligheder, der bryder med den vante undervisning" (EPINION, 2016). Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse anbefalede i 2017 den daværende regering at foretage en yderligere udbredelse af intensive læringsforløb i indsatsen for unge i læringsvanskeligheder, hvis systematiske afprøvninger af intensive læringsforløb viser gode resultater (*Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen*, 2017). Der er foretaget systematisk afprøvning og forskning i effekter på kort og lang sigt af en række intensive læringsforløb. Undersøgelserne af effekterne på kort sigt viser gode resultater og påpeger samtidig behovet for at undersøge de langsigtede effekter (Bondebjerg, Dyssegaard, Sommersel, & Vestergaard, 2016; EPINION, 2016).

Cykelprojektet Challenge er imidlertid en type intensiv læringsforløb, der anvender motion og bevægelse som bærende aktivitet til at understøtte personlig og social læring. Cyklingen er ikke i sig selv målet, men derimod er cyklingen det, som det intensive læringsforløb aktualiserer som sit middel til at nå målet om at forbedre deltageres uddannelses- og jobmuligheder.

Intensive læringsforløb i form af cykelprojekter breder sig aktuelt i den kommunale indsats for udfordrede unge (www.dr.dk/nyheder/regionale/syd/alpe-dhuez-venter-kontant-hjaelpsmodtagere-bliver-bjergryttere). Derfor har jeg undersøgt projektet Challenge ud fra følgende spørgsmål:

Hvordan kan personligt og fagligt udfordrede drenge forbedre deres muligheder for at komme i uddannelse og arbejde ved at deltage i et intensivt læringsforløb med udgangspunkt i cykeltræning?

Undersøgelsens metode

I denne del af min undersøgelse tager jeg et kvalitativt metodisk afsæt i Max van Manens hermeneutiske fænomenologi (Van Manen, 1997). Den kvalitative undersøgelse suppleres af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med en før- og eftertest af drengene. Testene måler ændringer i deltageres selvværd ud fra Robsons (1989) Self-Concept Questionnaire samt ændringer i oplevelse af egen uddannelses- og arbejdssevne ud fra Ryan og Decis 'perceived competence scale' (Ryan & Deci, 2017). Nærværende kapitel er en præsentation af undersøgelsens kvalitative del.

Observation

I den kvalitative del af undersøgelsen har jeg benyttet observationsmetoden 'close observation' (Van Manen, 1997, p. 69). Det betyder, at mine observationer har et aktivt deltagende aspekt (Spradley, 1980). Ifølge van Manen adskiller close observation sig fra deltagerobservation ved, at observatøren altid er parat til at træde tilbage og reflektere over betydningen af den observerede situation. Det har jeg løbende gjort under min observation ved deltagelse i Challenge cykeltræningen med et af de fem deltagende hold i 2017. Indtil juni 2017 har jeg deltaget i holdets cykeltræning syv gange af 3-4 timer. Ud fra mine observationer har jeg udarbejdet feltnoter. Noterne er primært nedskrevet umiddelbart efter cykeltræningen. Feltnoterne er delt op i en beskrivende del og en reflekterende del. I mine reflekterende noter har jeg skrevet mine overvejelser over betydningen af de observerede situationer og noteret de teoretiske perspektiver og tidligere forskningsresultater, som kan bidrage til forståelsen af denne betydning. For at forankre min undersøgelse i det konkrete levede liv, som det udspiller sig for deltagerne i Challenge, har jeg ladet min observation guide af de fire kategorier, som ifølge van Manen (1997, p. 101) udgør livsverdens eksistentialer: spatialitet, temporalitet, corporalitet og relationalitet. Observationskategorierne benævnes fremover med betegnelserne Sted (spatialitet), Tid (temporalitet), Krop (corporalitet) og Relationer (relationalitet). Disse betegnelser udgør overskrifterne i nedenstående og strukturer dermed min undersøgelse af det intensive læringsforløb Challenge, hvor jeg løbende inddrager tidligere forskning og teoretiske perspektiver, der kan bidrage til forståelsen af forløbets pædagogiske virkemidler og disses mulige betydning for de deltagende drenge.

Sted

Cykeltræningen og forløbets undervisning foregår udendørs på landevejen på og med cyklerne. Ved korte stop undervejs i cyklingen taler træneren med drengene om, hvad de skal være opmærksomme på at træne for at lære det næste, de skal kunne. Undervisningen tager således konkret afsæt i den praktiske udførelse af cykeltræningen, og læringsaktiviteterne knytter sig direkte til aktiviteterne før og efter italesættelsen af læringsmålene. Ud over de fælles stop taler trænerne med drengene enkeltvis under cyklingen og underviser dem i tekniske forbedringer af deres cykling samt giver løbende feedback på drengenes indsats og fremgang. Det vil sige, at de deltagende drenge "tilegner sig viden via praktiske erfaringer i autentiske og konkrete situationer", hvilket er et generelt kendetegn for udendørs undervisning ifølge forskningskortlægningen over kendetegn for- og undersøgte effekter af udendørs undervisning (Dyssegaard et al., 2014: 47).

Dertil kommer, at udendørsundervisning er kendetegnet ved, at der "typisk inddrages materialer fra omgivelserne med henblik på at skabe flere tilgange til læring for eleverne" (Dyssegaard et al., 2014: 47). Dette er tilfældet i Challenge, da cykelruternes skiftende veje, by- og landområder samt trafik- og vejrforhold alle er elementer fra omgivelserne, som indgår i

undervisningen ved at elevernes opmærksomhed rettes imod de skiftende forhold, og de træner alsidige færdigheder i forhold til at agere og reagere hensigtsmæssigt som individer og som cykelhold derpå. Forskningskortlægningen (Dyssegaard et al., 2014) indikerer yderligere, at udendørs undervisning særligt har positive effekter for drenge, at effekterne er størst, når den udendørs undervisning strækker sig over længere perioder samt at udendørsundervisning har trivsels- og alsidig udviklingsfremende effekter, som er størst, når undervisningen rummer "elev-til-elev samarbejde samt teambuilding" (pp. 46-47). Med de 16 uger, som Challengeforløbet strækker sig over, er der en længere periode til at understøtte mulige effekter af forløbet. I nedenstående afsnit "Tid" beskriver jeg mine observationer omkring tid og præsenterer et trivselsteoretisk perspektiv, som kan bidrage til forståelsen af hvilke betydninger, der kan knytte sig til tid for deltagerne i Challenge. Derefter uddyber jeg i afsnittet "Relationer" mine observationer af elev-til-elev samarbejde samt teambuilding-aktiviteter og disses potentielt trivselsfremende kvaliteter.

Tid

Tidspunktet i drengenes livs- og uddannelsesforløb er afgørende for deres rekruttering til at deltage i Challenge. Det afgørende er, at drengene er blevet/eller er ved at blive færdige med grundskolen og skal videre i ungdomsuddannelse eller arbejde. Deltagelsen i Challenge har således en processuel indlejring i et forløb, der forbinder drengenes fortid og fremtid. Deres fremtid skal bygge på det videre uddannelses- eller arbejdsliv, og deltagelsen i Challenge skal styrke deres hidtidige usikre fundament for dette med en intensiv indsats. Cykeltræningen og det afsluttende cykelløb er dermed ikke målet i sig selv, men indgår som en del af noget større. Det større formål, som cykeltræningen skal bidrage til fremhæves som personligt betydningsfuldt for den enkelte deltager, og under træningen samtaler trænerne med deltagerne om, hvordan de kan udvikle og bruge kompetencer fra cykeltræningen til at understøtte deres videre uddannelses- og arbejdsliv.

Tid og mening

I Seligmans (2011, p. 17) trivselsteori defineres mening som ét af fem elementer, der fremmer trivsel. De øvrige fire elementer er positive emotioner, engagement, positive relationer og præstationer, som vil blive inddraget senere. Seligman beskriver mening som oplevelsen af at være en del af noget, der er større end en selv. Mening rummer et subjektivt element af egen tro på at være en del af noget større, men også et objektivt element, som handler om, hvorvidt man faktisk er en del af en større sammenhæng (Seligman, 2011). Deltagerne i Challenge har gode muligheder for subjektive oplevelser af mening under cykeltræningen, fordi opmærksomheden løbende rettes mod, hvordan de kan bruge cykeltræningen til at opbygge deres uddannelses- og jobmuligheder på sigt, hvorved deres tilknytning til arbejdsmarkedet og deltagelsesgrad i samfundet generelt øges.

Ud over mulighederne for subjektive oplevelser af mening, bliver drengene i Challenge også en del af en objektiv sammenhæng, der er større end dem selv, og som konkretiserer sig for deltagerne på forskellige måder. Den objektive sammenhæng viser sig ved det udstyr, som drengene får stillet til rådighed. Cyklerne og det øvrige udstyr, som drengene får udleveret, er en konkret markering af den større sammenhæng, som drengene bliver en del af. Udleveringen af cykler og udstyr forbinder drengene til en sammenhæng, der består af LøkkeFonden og dennes sponsorer, hvis navne fremgår af udstyret, såvel som de kommunale aktører, der understøtter den enkelte drengs deltagelse. Denne udlevering markerer begyndelsen på det enkelte holds cykeltræningsproces. Processens afslutning består af cykelløbet 'Rundt i Danmark', hvor drengene fra samtlige hold mødes og sammen cykler 500 kilometer på 5 dage og undervejs møder sponsorer. Det betyder, at der er et tidsperspektiv med en begyndelse, hvor drengene får udleveret udstyr som individer. Derefter bruger de udstyret i en udviklende træningsfase, hvor de bevæger sig fra det individuelle til at blive til et hold. Til sidst mødes de som et hold med alle de andre hold i den store sammenhæng, som de har trænet frem imod. Den fælles afsluttende sammenhæng er en stor begivenhed med såvel presse og politisk bevågenhed, hvilket medvirker til at konkretisere for drengene, at de er en del af noget, der er større end dem selv.

Tid, engagement og præstationer

To af de øvrige trivselsfremmende elementer: engagement og præstationer er også relevante i forhold til mine observationer i kategorien 'tid'. Ved flere tilfælde af cykeltræning med holdet af 3-4 timers varighed oplevede jeg at miste tidsfornemmelsen. Denne oplevelse, som jeg havde jeg til fælles med flere af deltagerne, var karakteriseret ved at tænke tilbage på den passerede træning med glæde og ikke kunne forstå, hvor tiden blev af. Seligman (2011) forbinder denne fornemmelse med det, han kalder engagement og den trivselsfremmende flow-tilstand, hvor man netop ikke er klar over tilstanden, imens man er i den, men kun retrospektivt kan mindes forløbet som skønt, fordi man har været helt opslugt i aktiviteten, da den stod på. Tidsrammen på 3-4 timer til træningen giver tid til at opnå en tilstand af fordybelse i aktiviteten og udgør dermed en ydre faktor, der kan understøtte oplevelsen af engagement og flow (Swann, 2016). Jeg forbandt min oplevelse af velbehaget ved følelsen af fordybelse og flow ved cyklingstræningen som en kontrast til at sidde ved en computer med en udtalelse fra en af drengene, da han sagde følgende under træningen:

"Normalt sad jeg bare foran computeren, før jeg begyndte at cykle. Jeg vil meget hellere cykle, end jeg vil sidde foran computeren. Man bliver afhængig af det her."

Det sidste aspekt i tidskategorien vedrører det trivselsfremmende element præstationer (Seligman, 2011). Deltagerne får målt deres hastighed ved enkeltstarts-træning. Det vil sige, at hver deltager kører en bestemt strækning, så hurtigt som muligt, og deres tid måles og registreres. Nogle uger senere i træningsforløbet gentages den samme strækning og måling. En

reduceret tid dokumenterer deltagerens præstation og oplevelsen af præstationen kan virke trivselsfremmende.

Relationer

Jeg har tidligere, i forbindelse med kategorien Sted, omtalt forskning, der indikerer, at uden-dørs undervisning har trivsels- og alsidig udviklingsfremmende effekter, som er størst når undervisningen rummer elev-til-elev samarbejde samt teambuilding (Dyssegaard et al., 2014). Det underbygges yderligere i flow-forskningen, at flow i grupper kan understøttes gennem samarbejde i et trygt miljø præget af positiv feedback og gensidig opmuntring, hvor gruppens medlemmer også deler oplevelser af sammenhold, succes og fremskridt (van den Hout, Davis, & Warave, 2016). Dertil kommer, at positive relationer også indgår som et af de fem trivselsfremmende elementer (Seligman, 2011). Ved min deltagelse i cykeltræningen har jeg oplevet og observeret en høj grad af samarbejde imellem drengene. Den træning og undervisning, der praktiseres i forløbet handler i vid udstrækning om at få alle drengene til at bidrage til holdet som et fælles team, der præsterer i flok som et cykelhold. De individuelle præstationer og fremskridt undervejs bemærkes og anerkendes af de øvrige drenge og trænere, når disse med ord og kropssprog som klap i hænderne og klap på skulderen roser og opmuntrer hinanden.

Samtidig er miljøet præget af stor tålmodighed og accept af hinandens forskelligheder med velvilje til at vente på hinanden og give plads til at fejle og prøve igen. Tålmodigheden kommer til udtryk i en solidarisk holdånd, som f.eks. ved en punktering, hvor alle venter i positiv stemning på, at den ene skal lappe sin cykel, før alle kan køre videre. Solidariteten drengene imellem trænes også ved at de, der kører hurtigst, og f.eks. kommer først op ad en bakke, opfordres til at køre tilbage og hjælpe holdkammeraterne med at komme op ad bakken. Og ved kørsel i vind skiftes rytterne til at skærme for hinanden ved at køre i trænedede formationer. Der er en generel udpræget grad af gensidig opmærksomhed og indbyrdes kommunikation, der trænes hele tiden. Hver enkelt deltager på et cykelhold har medansvar for at hele holdets sikkerhed og succes.

Ansvar for sikkerheden manifesterer sig konkret ved, at drengene træner en bevågen opmærksomhed på de trafikale og fysiske forhold i omgivelserne på ruten med henblik på hele tiden at gøre de øvrige deltagere opmærksomme på potentielt farlige forhold. Den solidariske holdånd strækker sig også til en overbærende og accepterende måde at forholde sig til hinandens forsøg på at lykkes, også når disse fejler. Ligesom med punkteringer, der kan ramme hvem som helst, har jeg både observeret og personligt oplevet en stemning omkring den enkeltes fejl, der gør, at disse ikke bliver taget ilde op, da alle også begår fejl. Samtidig er der en tydelig og mærkbar alvorlighed, der knytter sig til, at fejl kan være potentielt farlige f.eks. i forbindelse med at vælte, hvor egen og andres sikkerhed kan kompromitteres. Denne

alvor medvirker til et fokus på at lære af sine fejl og skærper følelsen af nødvendighed i at træne koncentration og opmærksomhed for egen og holdets sikkerheds skyld.

Den alsidige kombination af fysiske og mentale udfordringer med både individuelle og teampræstationer, samtidig med at være udsat for vejr- og miljømæssige forhold i aktiviteter med en grad af risiko, udgør tilsammen en række af de interne og eksterne faktorer, der er karakteristiske for sportsaktiviteters potentielt flowfremmende egenskaber (Swann, 2016). I denne forbindelse har jeg observeret en konkret pædagogisk udfordring for trænerne, der består i at tilpasse graden af udfordring til den enkelte deltagers ressourcer. Det bliver til en del af holdets interne relationer, at nogle af drengene kan klare flere fysiske som mentale udfordringer end andre. Samtidig med at deltagernes indbyrdes forskellighed skal rummes af holdet, er holdet afhængig af, at alle når et præstationsniveau, der bidrager realistisk til holdets kollektive formåen ved det afsluttende cykelløb på 500 km over 5 dage. Med denne udforing optræder der potentielt marginaliserende og ekskluderende processer, og balancen i de relationelle dynamikker imellem individ og hold stiller krav til trænerens pædagogiske bevågenhed og handling. Da forløbet er kendetegnet ved, at holdet af drenge har de samme trænere, der følger dem i hele forløbet på 16 uger, er der tid til at opbygge relationen mellem trænere og deltagere i et pædagogisk relationsarbejde målrettet den enkelte deltagers specifikke situation og konkrete udfordringer. En del af den pædagogiske indsats, jeg har observeret, består således i, at trænerne også samtaler med individuelle deltagere før under eller efter cykeltræningen og hjælper disse i pædagogisk bredere forstand med emner vedrørende den unges aktuelle liv, almene trivsel og udvikling. I disse situationer har cykelaktiviteten, tiden brugt sammen og de fælles oplevelser i den forbindelse kunnet bidrage til opbygningen af tillid og tryghed i relation imellem deltager og træner på en måde, der kan understøtte drengenes udbytte af forløbets arbejde med afsæt i pædagogiske relationskompetence (Nielsen & Laursen, 2015).

Krop

Denne observationskategori har jeg centreret omkring den fysisk krævende cykelaktivitet og drengenes kropslige udtryk, præstationer og konkurrence i den forbindelse. I det følgende uddyber jeg disse og præsenterer nogle teoretiske perspektiver, der knytter sig hertil.

Kropslige udtryk

En del af drengenes kropslige udtryk i forbindelse med cykeltræningen indikerer det trivselfremmende element positive emotioner (Seligman, 2011). De positive emotioner kommer til udtryk blandt drengene i form af smil, grin og begejstret gestik såsom skulderklap, armene over hovedet og klap i hænderne. Disse kropslige udtryk opstår ved kammeratlig og humoristisk samtale drengene imellem og mellem trænere og drengene samt i forbindelse

med egen og/eller andres præstationer på cyklen, som gensidigt markeres og fejres med ord og gestik. Disse kropsligt gestikulerende udtryk, der udvikler sig som en del af drengenes og trænerens samvær i træningsforløbet, er genkendelige fra den etablerede elitecykelsport i medierne. I forbindelse med det næste element "Krop, præstationer og konkurrence" har jeg også genkendt tendenser i sprogbrugen og praksissen omkring Challenge-forløbet, som jeg forbinder med præstations- og konkurrencekulturen fra elitecykelsporten. Dette uddyber jeg i følgende afsnit.

Krop, præstation og konkurrence

"Hvor mange watt kan du træde?" Spørgsmålet stammer fra en samtale mellem en dreng og træner. Den fysiske anstrengelse og præstation på cyklen udgør en central del af træningspraksissen, hvor kropslige manifestationer af styrke, udholdenhed og vilje kommer i fokus for træningens aktivitet og samtale.

I samtalerne blandt drengene omtaler de mediekendte elitecykelryttere og internationale rekordpræstationer. Det fokus på individuel præstation, konkurrence og fighter-/vindermentalitet, som er kendt i medie billedet af den etablerede cykelsport som en præstationskultur, afspejler sig i centrale elementer af Challenge-forløbet. I disse elementer af træningen er det primære fokus på den individuelle drengs præstation og sammenligning af denne med egne tidligere præstationer samt andres præstationer i et konkurrenceperspektiv. Med sit indholdsmæssige udgangspunkt i cykelsporten og det dertilhørende konkurrenceelement, rummer Challenge-forløbet den type "muligheder for fysisk aktivitet, konkurrence, positioner, hierarki og status", som Niels Egelund (2013, p. 11) specifikt anbefaler for undervisningsformer tilpasset til drenge. Derudover er en konkurrerende præstationsorientering blevet identificeret som en udbredt motivationsfaktor blandt elever i udskolingen generelt (Pless, 2015). Dog er en vigtig pointe i den forbindelse, at udskolingsselevers præstationsmotivation "hænger snævert sammen med betydningen af karakterer" (Pless, 2015: 70) og særligt gør sig gældende for "de elever, som mestrer skolens krav og forventninger. For de unge, som indtager mere marginale positioner i skolen, kan det stærke fokus på karaktergivning og præstationer virke demotiverende for deltagelse i skolearbejdet, fordi det kobles til nederlagserfaringer og bekymring og angst for at fejle" (Pless, 2015: 76).

Ved at gøre cykling til den bærende aktivitet, kan deltagerne på Challenge få gavn af præstations- og konkurrenceaspektets motivationsfremmende potentiale i en pædagogisk kontekst, der kobler drengene til erfaringer af succes og personlige sejre frem for nederlag. Måden hvorpå konkurrenceaspekt inddrages og anvendes er imidlertid afgørende for de pædagogiske følger heraf. Konkurrenceelementets motiverende potentiale indfris bedst ved at undgå et ensidigt individuelt fokus men derimod have en kollektiv tilgang til at konkurrere (Sørensen, Katznelson, Hutter, & Juul, 2013). Ifølge mine observationer er træningen netop præget af en pædagogisk balance imellem det individuelle fokus og det kollektive, som kan

understøtte det motiverende potentiale af Challenge-forløbet præstations- og konkurrenceorienterede aspekter jf. afsnittet Relationer.

Der er en del forskning, der har påpeget generelle positive sammenhænge imellem fysisk aktivitet og læring (Bugge & Froberg, 2015; *Fysisk aktivitet og læring: en konsensuskonference*, 2011; Pedersen, 2016; Ratey & Loehr, 2011). Herudfra kan der forventes gavnlige effekter af den øgede fysiske aktivitet og motionsmængde, som drengene opnår ved cykeltræningen i Challenge. De gavnlige effekter af fysisk aktivitet har på nogle områder vist sig størst for drenge i forhold til piger, og generelt peger forskningen på, at de faglige og kognitive effekter af fysisk aktivitet er større for elever med indlæringsvanskeligheder end for elever uden. På den baggrund er der et fagligt argument for, at den pædagogiske indsats med målgruppen for Challenge-forløbet baserer sig på fysisk aktivitet.



Kapitel 6

Præsentation af forskningsprojektet 'Passion og (dis)engagement blandt unge i udskolingen'

Af Maj Sofie Rasmussen, cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ph.d. i uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet

Forskningsprojektet, som blev gennemført i perioden januar 2014 til april 2017, er baseret på et kvalitativt studie af 11 unge fra 9. klasse i Fryshuset i Stockholms passionsbaserede udskolingspraksis samt 4 lærere, skolelederen og andet skolepersonale. Det overordnede formål med projektet har været at undersøge marginaliserende og overskridende bevægelser i relation til læring, tilblivelse og engagement for de unge i Fryshusets grundskole, der har elevernes passioner (skateboarding, dans, basketball, musik og kunst & håndværk) som sit pædagogiske, ideologiske og organisatoriske omdrejningspunkt. Projektet undersøger, hvordan de unges bevægelser mellem forskellige positioner i og på tværs af skolens fællesskaber, (gen)forhandles og forandrer sig i såvel overskridende som marginaliserende retninger og får betydning for de unges tilblivelsesprocesser i (og uden for) skolen. Projektet udgør desuden et forskningsmæssigt bidrag til den aktuelle uddannelsespolitiske debat om reorganisering af udskolingen med henblik på at skabe øget motivation og læring blandt (mere eller mindre udsatte) elever i folkeskolens ældste klasser. Projektets overordnede problemstilling er som følger:

Hvilke muligheder og begrænsninger for læring, tilblivelse og engagement skabes gennem deltagelse i en udskolingspraksis, hvor passion er det pædagogiske og organisatoriske omdrejningspunkt?

Problemstillingen er konkretiseret i følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilke betingelser for læring og deltagelse skabes i og med en passionsbaseret udskolingspraksis, og hvilke betydninger har betingelserne for de unges hverdagsliv i og uden for skolen?
2. Hvilke marginaliserende og overskridende bevægelser skabes i og på tværs af de forskellige passioner og klasseundervisningen, og hvordan har bevægelserne betydning for de unges tilblivelsesprocesser i og uden for skolen?
3. Hvilke nye perspektiver på skolepraksis skabes i mødet mellem skateboarding og skole, og hvad vil det sige at blive til som elev og ung i dette krydsfelt?

4. Hvordan forhandles og (re)produceres (dis)engagement blandt deltagere i Fryshusets praksis?

Projektets forskningsspørgsmål er blevet udforsket med afsæt i en social praksisteoretisk ramme (Holland & Lave, 2009; Lave, 2011; Mørck, 2006), hvori situeret læringsteori (Lave & Wenger, 1991) og dansk/tysk kritisk psykologi (fx Mørck, 2006) er integreret. I denne optik forstås de unge i Fryshusets grundskole som subjekter, der deltager i og på tværs af forskellige handlesammenhænge i social praksis i handler med og står i gensidig relation til omverden (Holzkamp, 2005; Lave, 2011). Med henblik på at komme til forståelse med de unges tilblivelsesprocesser og hvordan, de performer og (il)legitimeres i skolens sociale praksisstrukturer fra forskellige positioner, er begreber fra poststrukturalistisk teori ligeledes integreret, heriblandt Judith Butlers (1988) begreb om *performativitet*, der understreger deltagelsens kropslige dimensioner.

Kort præsentation af Fryshuset

Fryshuset blev grundlagt som stiftelse i 1984 af Anders Carlberg (1943-2013) i samarbejde med KFUM Söder og en flok lokale ildsjæle i Stockholm. Ambitionen var at etablere et sted, hvor unge mennesker kunne mødes og dyrke sport, spille musik og skabe nye, sociale fællesskaber på tværs af social baggrund, etnicitet og politisk og religiøs overbevisning. Med initiativ og involvering fra de unge, udviklede organisationen sig efterhånden og blev centrum for en mangfoldighed af sociale projekter, musikalske arrangementer, konferencer og med tiden også uddannelsesprogrammer, herunder et gymnasium, en folkehøjskole og en grundskole. Grundskolen, som er forskningsprojektets omdrejningspunkt, er udelukkende udskolingspraksis (7-9. klasse), dvs. eleverne kommer fra andre skoler, når de starter, og har valgt Fryshuset til som alternativ til mere traditionelle skoler. Grundskolen er bygget op omkring organisationens værdigrundlag, hvori de unges passioner er helt centrale:

”Vi lytter og bygger relationer med unge. Vi tager udgangspunkt i deres passioner og skaber fællesskaber, hvor de unge bliver hørt, er betydningsfulde og udvikles. Dette styrker deres selvfølelse” (min oversættelse) (Fryshuset, 2016).



Begrebet 'passioner' skal i denne sammenhæng forstås som konkrete fysiske og kreative aktiviteter, de unge vælger imellem, når de søger ind på skolen; basketball, skateboarding, musik, dans eller kunst & håndværk. Passionerne er integreret i skoleskemaet på lige fod med de mere boglige, akademiske fag. Visionen er, at ved at de unge får mulighed for at engagere sig i det, de brænder for, vil de kunne udvikle sig personligt og ligeledes bidrage til at skabe samfundsmæssig udvikling. I Fryshusets årsrapport for virksomhedsåret 2013 (Lundmark, Nilsson & Wadeskog, 2014) fremgår det desuden, at intentionen med passionerne er, at de som drivkraft for skolens praksis skal bidrage til at skabe kreativitet og glæde omkring skolearbejdet, således at alle unge i Fryshusets grundskole opnår et fagligt niveau, der giver dem adgang til gymnasiet:

"I Fryshusets grundskole står læringsmålene i centrum. Vi efterstræber, at alle elever skal nå læreplanens mål og forlade grundskolen med et godt [fagligt] fundament og stor valgfrihed inden for gymnasier. Passionerne basketball, dans, skateboarding, musik og passion 5 [kunst og håndværk] skal fungere som motor for hele skolens virksomhed, hvori elevernes passioner skal bidrage til at skabe kreativitet og glæde inden for skolearbejdet" (Lundmark, Nilsson & Wadeskog, 2014: 123) (min oversættelse).

Denne måde at arrangere skole tiltrækker elever med forskellige sociale baggrunde, faglige niveauer og skoleerfaringer. Dette betyder, at den samlede elevgruppe både rummer unge, som har deltaget i tidligere skoler fra marginale positioner, er skoletrætte, har haft meget fravær mv., og samtidig udgøres af unge, der klarer sig godt både fagligt og socialt og har valgt Fryshusets skole til pga. muligheden for at eksempelvis at spille basketball eller danse på højt niveau, *imens* de går i skole. Fryshuset rummer som nævnt også et gymnasium, og

de unge har således mulighed for at fortsætte med deres passion, hvis de vælger at blive i Fryshuset. I det følgende præsenteres forskningsprojektets analyser.

Resumé af projektets analyser

Projektets analyser er fordelt på fire artikler, der hver især udforsker ét eller flere af ovennævnte forskningsspørgsmål.

Fællesskaber og tilhørsforhold

Artikel 1 (Rasmussen, 2015) undersøger, hvordan bevægelser i såvel marginaliserende som overskridende retninger (re)produceres og forandres i og med de unges deltagelse i forskellige sociale kontekster i skolen, heriblandt klasserummet og de forskellige passioner. Gennem elevernes perspektiv på den passion, de deltager i, og på hvordan denne deltagelse får betydning i relation til deres oplevelse af at høre til og blive til som elev, ung og eksempelvis danser, retter artiklen det analytiske perspektiv mod at forstå, hvordan bedre og mere inkluderende betingelser for læring, deltagelse og engagement kan skabes for alle elever uanset køn og position. Analyserne peger i denne sammenhæng på, hvordan skolens organisatoriske struktur muliggør nye fællesskaber og tilhørsforhold, som har betydning for de unges måder at deltage på i andre fag og aktiviteter samt deres oplevelse af skolen som et sted, hvor det er muligt at blive anerkendt for mere og andet end faglige resultater. Passionsbegrebet analyseres desuden som en praksisideologi (reference), der udpeger retningslinjer for det pædagogiske arbejde og samtidig skaber gensidige forventninger om såkaldt 'passioneret deltagelse', som ikke alle elever kan genkende sig selv i, og som potentielt understøtter marginaliserende processer.

Skatepark og klasserum: forskellige betingelser for læring i og på tværs af kontekster i skolen

I artikel 2 (Rasmussen, 2016) undersøges det, hvordan betingelser for læring og deltagelse skabes på forskellig vis i og på tværs af forskellige strukturelle arrangementer i skolen. Artiklen præsenterer to cases fra henholdsvis klasserummet og skateparken med det formål at vise, hvordan læring på forskellige måder er knyttet til de unges deltagelse i forskellige sociale praksisser og ligeledes for at formulere og argumentere for et social praksisteoretisk læringsbegreb, som udfordrer konventionelle læringsforståelser. Analyserne peger i denne sammenhæng på, hvordan uddannelsesmæssige forhold er vævet ind i de unges hverdagsliv og knytter sig til deres personlige deltagerbaner og sociale selvforståelse. Derudover viser artiklens analyser, hvordan skateparken og klasserummet udgør forskellige socio-materielle arrangementer, der sætter forskellige betingelser for, hvordan skaterdrengene kan deltage, og ikke mindst hvordan deres deltagelse i disse og andre sammenhænge er gensidigt

forbundet. Det argumenteres i denne sammenhæng for, at læring må studeres fra de læren- des perspektiv i og på tværs af kontekster både i og uden for skolen.

Legitimitet og tilblivelse: at blive til som 'skole-skater'

Artikel 3 (Rasmussen, 2017) retter det analytiske perspektiv mod krydsfeltet mellem skole og skateboarding (skaterpassionen). Det undersøges, hvilke betydninger det såkaldte skole-skater-arrangement har for skaterdrengenes deltagelses- og tilblivelsesmuligheder i og på tværs af skolens fællesskaber. Med andre ord, hvilke nye forståelser af skolepraksis skabes, når skateboarding sættes på skemaet på lige fod med de andre (mere akademiske) fag? Hvad vil det sige at blive til som legitim 'skole-skater' i denne umiddelbart modsætningsfyldte praksis?

I artiklens analyser inviteres Judith Butlers begreb om *performativitet* (Butler, 1988) ind med henblik på at fremhæve de mere kropslige dimensioner af de unges deltagelse. Dette perspektiv, som har rødder i en anti-essentialistisk forståelse af subjektet, åbner op for en mere nuanceret forståelse af skaterdrene, som nogle, der ikke *er* problematiske, men hvis må- der at performe på eksempelvis i undervisningen kan opfattes sådan i henhold til skolens normer og regler. Analyserne viser, hvordan det at blive til som 'skole-skater' er en modsæt- ningsfuld proces, der på den ene side bidrager til i en vis grad at overskride skolemodstand – eksempelvis for eleven Simon, der pga. negative skoleerfaringer på sin tidligere skole og ikke mindst pga. muligheden for at skate også i skoletiden skiftede til Fryshusets grundskole i 7. klasse.

På den anden side er det en tilblivelsesproces, hvori skaterdrene skal performe under hensyn til modstridende diskurser for, hvad der betragtes som legitim deltagelse i og på tværs af klasserummet og skateparken.



(© Maj Sofie Rasmussen)

(Dis)engagement og konfliktende engagementer

Projektets fjerde artikel (Rasmussen, 2017a) undersøger, hvordan (dis)engagement forhandles og (re)produceres i samspillet mellem forskellige deltagere i Fryshusets praksis (skaterdrengene, andre elever og lærere) og de strukturelle betingelser, der på forskellig vis skabes og forandres heri. Artiklens analyser udfordrer traditionelle forståelser af elev-engagement, hvormed engagement forstås som 'noget' den enkelte elev besidder eller ej og som primært knyttes til akademiske præstationer. Med et begreb om (dis)engagement understreges engagementers situerede og processuelle karakter. Analyserne viser, hvordan skaterdrengenes måder at deltage på i klasserummet ofte bliver opfattet som disengagement af lærere og andre elever i relation til klasserummets normer og regler. De deltagelsesmåder, der kategoriseres som disengagement i 'noget' – dvs. det, eleverne forventes at deltage i - viser sig imidlertid ofte at være engagement i 'noget andet', der er meningsfuldt i forhold til at opretholde en legitim og central position i skaterfællesskabet og blive en endnu bedre skater. Analyserne peger desuden på, hvordan drengenes engagement i skateboarding konflikter med deres engagement i de øvrige, (mere) akademiske fag og ligeledes med skolekulturens indlejrede normer og forventninger til, hvordan elever bør tilpasse sig og acceptere det, der tilbydes af skolen og lærerne. Selv om drengene også tillægger faglige præstationer betydning og bekymrer sig om at få 'gode nok' karakterer, er fællesskabet omkring skateboarding det, de primært forfølger. Endelig understreger analyserne, hvordan betydninger af engagement i meningsfulde, sociale fællesskaber, igennem hvilke eleverne konstruerer deres identitet og

som styrker deres emotionelle tilknytning til skolen, ofte negligeres pga. et dominerende fokus på akademiske præstationer og normative forestillinger om 'den passende elev'.



Kapitel 7

Præsentation af Fulton-initiativet 2017

Af Toke Lund-Laursen, Susanne Jespersen & Esben Klange, cand.pæd. i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet

Introduktion

Den tremastede skonnert Fulton blev landskendt, da den i perioden 1970-1987 fungerede som et socialpædagogisk tilbud rettet mod udsatte unge (Bekker, 2010). I løbet af de 17 år nåede 900 unge at komme på en såkaldt: "[...] dannelsesrejse – og på ret køl i livet" (Bekker, 2010, s. 184). Der udspillede sig i perioden en hård debat om den daværende skippers pædagogiske metoder, hvor anvendelsen af fysisk afstraffelse blev diskuteret (Hansen, 2010). Projektet blev afrundet, hvorefter chefskipper Jakob Jensen i 1990'erne overtog sejladsen med Fulton. I 2017 førte dette til et samarbejde mellem Fulton Fonden, Esbjerg Kommune og Lauritzen Fonden, hvor et nyt pædagogisk tilbud målrettet udsatte unge blev etableret. Formålet er at øge de unges trivsel og tro på egne evner, samt at motivere til uddannelse og beskæftigelse (Esbjerg Kommune, 2017).

Dette kapitel bygger på erfaringerne fra et pilotprojekt udført i efteråret 2017 af Toke Lund-Laursen, hvor udgangspunktet var en undersøgelse af netop det erklærede formål med tilbuddet, altså hvordan et ophold på Fulton kan have betydning for de visiterede unges trivsel samt motivation for efterfølgende uddannelse eller job (Lund-Laursen, 2018, s. 9). Langtidseffekterne af initiativet indgår som en del af den videre forskning på projektet som forløber i perioden 2018-2021.



Sørensen, 2017.

Den pædagogiske tilgang

Baseret på interviews med skipper Jakob Jensen (Lund-Laursen, 2018), bliver det muligt at beskrive de pædagogiske rammer, som benyttes på Fulton. Her anvendes i vid udstrækning en anerkendende pædagogik, hvor skibets besætningsmedlemmer stræber efter at indleve sig i den enkelte unges situation, og forsøger at imødegå de unge på deres egne præmisser. Denne tilgang underbygges af en såkaldt *no-blame policy*, hvor den positive indstilling til arbejdet og de sociale relationer prioriteres. Her gælder det, at anerkendelse og ros for arbejdsindsatsen er i fokus, snarere end det endelige resultat: På skibet er det altså en pointe i sig selv, at den unge går til opgaven med en positiv indstilling, og dermed er det af mindre betydning, hvorvidt opgaven løses eller ej (Lund-Laursen, 2018, s. 64). Samtidig beskrives det, hvordan et styrkeorienteret fokus danner basis for, hvilke opgaver den enkelte unge bliver sat til at løse:

”Vi kigger ikke på, hvad man ikke kan, når man kommer. Vi kigger på fællesnævnerne. Det er sådan, at når man sejler ud af havnen ombord på et skib, så kan man ikke tilføre flere ressourcer. Du kan bruge af de ressourcer, der er. Det gælder mennesker, dieselolie og mad”

(Jakob Jensen i: Lund-Laursen, 2018, s. 65).

Herudover synes også tiden at være en faktor, der på skibet tillægges værdi: Arbejdet med de unge kredser ikke om en bestemt deadline, ligesom de ikke pålægges at have bestemt sig for uddannelses- eller beskæftigelsesrelaterede mål inden for en afgrænset tidsramme. Det vægtes, at der er *tid* til den enkelte unge, *tid* til at udføre en arbejdsopgave grundigt, samt at der findes *fleksibilitet*. Omvendt er dagligdagen på Fulton også struktureret således, at de unge oplever – måske i kontrast til deres tidligere situation – at følge en fast døgnrytme

(ibid., s. 54). I den sammenhæng er den øgede mængde motion – som kommer fra at hejse sejl, hale anker ind, svabre dæk mv. – og den forbedrede kost, punkter, som understøtter en vending til mere sunde vaner og bedre helbred for de unge (ibid., s. 52).

Et løft af kompetencer

Den faglige læring på Fulton er primært orienteret mod at kunne begå sig på et skib, samt at varetage forskellige arbejdsopgaver i forbindelse med eventuelle besøg fra skoler. De unge tilegner sig altså nogle redskaber og en mængde viden, som er relevante i forhold til det daglige ophold på skibet, og med hvilke det er muligt for de unge at opleve, at de kan bidrage med noget af værdi, og at deres løsning af en opgave – eksempelvis kartoffelskrælning til tiden – også har betydning for resten af besætningen (ibid., s. 57):

”Jeg føler mig meget mere glad. Der er nogen, som forventer at jeg står op, at jeg er på, og at jeg deltager i arbejdet. Det er rart, at jeg ikke bare er spild af tid” (Besætningsmedlem, ibid., s. 54).

Opholdet på Fulton kan desuden sættes i sammenhæng med en række positive forbedringer i de unges sociale kompetencer, hvor de får mulighed for at indgå i et fællesskab omkring netop deres nyvundne faglighed – at kunne tale med hinanden inden for en fagterminologi, som udenforstående har svært ved at følge med i (ibid., s. 56).

Self-efficacy

De unges syn på egne mestringsevner – deres self-efficacy (Bandura, 1997) – er et udmærket begreb til at konkretisere den forøgelse af selvværd og selvtillid, som de beretter om (Lund-Laurson, s. 71). De unge oplever overordnet, at de kan finde ud af at løse de opgaver, de bliver stillet på Fulton. Herunder har de lært en række nye betegnelser og fagudtryk at kende. Endvidere oplever de unge i generel forstand en øget tro på egne evner, når det kommer til en fremtid, der indeholder uddannelse og job. Imidlertid udtrykker de unge også visse usikkerheder ift. troen på egne evner, ligesom skipper beretter om enkelte opgaver, hvor de unge endnu ikke har opbygget troen på, at de godt kan.

I forlængelse af ovenstående kan det argumenteres, at den pædagogiske tilgang på Fulton indeholder de fire såkaldte primære kilder, der i teorien er befordrende for udviklingen af self-efficacy (Bandura, 1997, s. 70-113). Eksempelvis bliver de unge præsenteret for konkrete og basale opgaver under deres første tid på Fulton. Dette giver stor sandsynlighed for succesfuld opgaveløsning, ligesom den såkaldte no-blame policy ifølge de unge selv fjerner en del af nervøsiteten ved at kaste sig ud i noget nyt. Ved opgaveløsning bliver de unge typisk bedt om at observere, hvordan et erfarent besætningsmedlem løser den givne opgave, før de selv får lov. Dvs. at de unge har rig adgang til observationer af, hvordan andre lykkes med deres opgaveløsning. Samtidig er det en del af den pædagogiske prioritering på Fulton, at

der altid skal være tid til at rose, guide og motivere de unge verbalt. Endelig beretter de unge selv, at de oftest befinder sig i en positiv følelsesmæssig stemning under udførelsen af diverse arbejdsopgaver.

Således findes der ombord på Fulton en række forhold, som potentielt kan påvirke self-efficacy i en positiv retning. Hermed ikke sagt, at det i alle tilfælde vil forholde sig sådan (Lund-Laursen, 2018, s. 71).

Et ophold på Fulton: Betydning for trivsel og motivation for videre uddannelse og arbejde

Indeværende pilotundersøgelse viser, at Fulton-initiativets arbejde i efteråret 2017 har haft en markant positiv betydning for de visiterede unges trivsel. Resultatet baserer sig primært på tre livsverdensinterviews med henholdsvis skipper og to unge besætningsmedlemmer (Lund-Laursen, 2018, s. 78), og har sit teoretiske udgangspunkt i Seligmans PERMA-begreb omhandlernde trivsel (Seligman, 2011a, s. 28), Rogers samt Ryan & Deci begreber om motivation (Rogers, 1969; Ryan & Deci, 2000), samt Banduras begreb self-efficacy (Bandura, 1997).

Undersøgelsens resultater peger på, at de unge har oplevet en øget tilstedeværelse af samtlige fem trivselsfremmende elementer indeholdt i PERMA: positive emotioner, engagement, mening, positive relationer og præstation. Ydermere har de oplevet helbredsmæssige forbedringer, hvilket ligeledes har forskningsunderstøttet belæg for at bidrage til trivsel. Undersøgelsen vurderer, at forhold som den pædagogiske tilgang, de fysiske rammer samt den tætte kontakt til naturen har bidraget til ovennævnte resultater.

Undersøgelsens andet hovedresultat viser, at Fulton-initiativet har haft indirekte betydning for de unges motivation, idet det vurderes sandsynligt at en række forhold under opholdet, har støttet de unges mulighed for at handle på deres motivation. I løbet af opholdet har de unge oplevet en øget trivsel samt tro på egen mestringsevne, hvilket har haft en positiv betydning ift. udformningen af nye konkrete mål for videre uddannelse og beskæftigelse.

Undersøgelsen konkluderer på baggrund af ovennævnte en øget sandsynlighed for, at de unge lykkes med efterfølgende uddannelse og beskæftigelse (Lund-Laursen, 2018, s. 78).



Sørensen, 2017.

Kapitel 8

Præsentation af casestudiet

'Betydningen af elevmotivation i et intensivt læringsforløb – Nordjyllands Akademi'

Af Cathrine Bonderup, cand.pæd. i pædagogisk psykologi samt Esben Klange, cand. pæd. i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet

Siden efteråret 2016 har Nordjyllands Akademi arrangeret læringsforløb målrettet elever med vanskeligheder i retskrivning, læsning og matematik. Akademiet består af et samarbejde mellem indtil videre fire private nordjyske grundskoler – Hjørring Private Realskole, Privatskolen i Frederikshavn, Privatskolen i Sæby og Tolstrup-Stenum Friskole – hvis elever fra 7.-8.-klassetrin på akademiet får mulighed for at opnå et fagligt løft. Akademiets tilbud består af forløb med en varighed af ca. 20 uger, hvoraf der i løbet af disse afholdes tre intensive læringsforløb. Forhåbningen er, at eleverne ved at deltage i initiativet opnår bedre forudsætninger for at bestå afgangsprøven i 9. klasse, og på længere sigt gennemfører en ungdomsuddannelse (Nordjyllands Akademi, 2017). Akademiet har opstillet det succeskriterium, at 75% af de deltagende elever udvikler sig fagligt: Denne faglige udvikling defineres som en fremgang på minimum én karakter i det fag, som eleven har arbejdet med under akademiforløbet, og endvidere, at eleven som minimum også består dette fag ved afgangsprøven i 9. klasse (Nordjyllands Akademi, 2017).

For at deltage i Nordjyllands Akademi, skal eleven som udgangspunkt have standpunktskarakteren 4 eller derunder, i det fag, han eller hun ønsker at blive bedre til. Det er dog afgørende for deltagelsen, at eleven udviser "potentiale, motivation og ambitioner" om at styrke sit niveau, og at eleven er indstillet på at være vedholdende i forhold til at arbejde med sit hjemmearbejde i de uger, hvor der ikke er weekend-camps. Potentiale er et nøgleord i denne sammenhæng, da en indstilling af en elev bør ses som en positiv handling fra klasse- eller faglærerens side: Eleven udstråler et udviklingspotentiale, og læreren har tiltro til elevens arbejdsindsats, vedholdenhed og optimisme (Nordjyllands Akademi, 2016b).

Motivation, optimisme og vedholdenhed

For at nå målsætningen om at styrke eleveres faglige kundskaber, arbejder Nordjyllands Akademi med en række delmål. Disse består af, at eleverne:

- Genfinder deres motivation for det fag, de har udfordringer med
- Opnår øget selvsikkerhed i faget
- Tilegner sig nye færdigheder i faget
- Tilegner sig metoder, de kan anvende i det videre uddannelsesforløb.

På de tre weekend-camps – som forløber fra fredag til lørdag eftermiddag – deltager eleverne i faglig undervisning såvel som i en række sociale aktiviteter med et fagligt islæt. Her vægtes aktiviteter, som bygger på fællesskab, teambuilding og fysisk aktivitet, og forhåbningen er, at eleverne kan være med til at hjælpe og støtte hinanden i de mellemliggende uger og efter akademiet. Det sociale er en vigtig bestanddel af initiativet, hvilket gøres klart i akademiets oplæg til kommende elever: Eleven skal – ud over førnævnte motivation og vedholdenhed – også på forhånd besidde sociale kompetencer, som indbefatter, at eleven ”kan og vil deltage socialt” (Nordjyllands Akademi, 2016b). Det sociale netværk, som ønskes skabt mellem eleverne, kan ud over ligesindede jævnaldrende også bestå af mentorer – eksempelvis gymnasieelever, som selv har haft faglige udfordringer, men efterfølgende har hævet niveauet – samt undervisere fra hele uddannelsessektoren (Nordjyllands Akademi, 2016a). Pointen er, at eleverne får mulighed for at trække på netværket gennem deres efterfølgende ungdomsuddannelse – og måske endda selv har lyst til at agere rollemodeller for fremtidige elever på akademiet.



Kilde: Nordjyllands Akademi

Undervisningen på akademiet er tilpasset elevernes individuelle niveau, og foregår i mindre grupper, typisk bestående af 10 elever. På den måde sikres der god tid til den enkelte elev. Her er forståelse for, at eleverne har forskellige udgangspunkter, og at deres læring foregår i forskelligt tempo og på forskellig vis. De lærere, som deltager i de forskellige camps, er særligt udvalgt for deres stærke relationskompetencer og kreative tilgang til undervisningen. På læseholdene er det uddannede læsevejledere, der underviser. På akademiet arbejdes desuden med synlige mål, hvor den enkelte elev har sin egen handleplan med en række succeskriterier. På den måde kan eleven følge sin egen udvikling og er altid klar over, hvad næste skridt består i. Imellem hver camp – som altså adskilles af 8-10 uger – forpligter eleverne sig desuden til at arbejde videre med de færdigheder, de har trænet under weekendforløbene. Hver uge skal eleven deltage i en opfølgning, som består af enten individuelle møder, fællesmøder, Skype-opkald eller elektronisk fremsendelse af materiale. I disse uger forventes også forældrene at agere "vedholdende i forhold til at støtte og motivere barnet i hverdagen" (Nordjyllands Akademi, 2016b).

Pr. marts 2018 har i alt 68 elever deltaget i de tre foreløbige akademiforløb, og der berettes om positive tilbagemeldinger fra elever og forældre, samt "en positiv effekt på et flertal af de deltagende elever" (Nordjyllands Akademi, 2017b).



Kapitel 9

Training of Trainers in Togo: Om opkvalificering af lærerpersonale ved erhvervs- og tekniske skoler

Af Esben Klange, cand. pæd. i pædagogisk psykologi og videnskabelig assistent, DPU, Aarhus Universitet

Hvor rapporten indtil nu har beskæftiget sig med tilbud rettet specifikt mod unge menneskers faglige læring samt personlige og sociale udvikling, vil dette afsnit gøre rede for et tiltag, der sigter mod samme, men som først og fremmest fokuserer på at uddanne og kvalificere underviserne til opgaven. I det vestafrikanske land Togo finder vi en kraftig frafaldsproblematik på særligt erhvervsskoler og de fagtekniske uddannelser. Disse tilskrives en række faktorer, herunder landets socioøkonomiske forhold, infrastrukturelle udfordringer, undervisningslokalernes fysiske stand mv., men i en vis grad også lærernes faglige og pædagogiske kompetencer. Denne sidstnævnte faktor er søgt imødegået af et initiativ af Børnefonden, der i et samarbejde med konsulentfirmaet Implement gennemførte et fem dage langt kursusforløb i september 2017 i byen Kara i Togo. Omkring 100 lærere og skoleledere deltog, hovedsagligt fra den nordlige, og ganske fattige, del af landet, hvor landets økonomiske og beskæftigelsesmæssige udfordringer måske kommer tydeligst til udtryk. Herudover deltog ganske ekstraordinært embedsmænd fra det togolesiske undervisningsministerium. Følgeforskningen på dette projekt bestod af et samarbejde mellem fem forskere fra uddannelsesafdelingen ved universitetet i hovedstaden Lomé (INSE) og to danske forskere fra DPU, med det formål at afdække lærernes udfordringer ift. kompetenceudvikling, motivation og muligheder for efterfølgende anvendelse i forbindelse med et forløb som dette (Larsen, Andersen & Klange, 2018, s. 1).

Læringscampen var direkte inspireret af konsulentfirmaets gode erfaringer, og forhåbningen var altså, at ved at fokusere på at styrke lærerpersonalets kundskaber inden for elevcentreret undervisning – herunder *hands-on*-basering og et fokus på elevernes personlighed og forskellighed – ville det blive muligt at mindske frafaldet og i højere grad skabe grobund for en generation af unge, der er i stand til – og har troen på – at kunne udfolde deres potentiale og talent, og på den måde få brudt en negativ cirkel af arbejdsløshed, manglende håb for fremtiden og i sidste ende fattigdom. Temaet 'pædagogik på kanten' bliver i denne sammenhæng en aldeles dækkende betegnelse.

Ungdom og uddannelse i Togo

Det togolesiske uddannelsessystem består af et 6-4-3-system, hvor de seks første år tilbringes i *primary school*, hvorefter følger fire år i *lower secondary*, for til slut at ende i tre år i *upper secondary*. De første seks års skolegang har siden 2008 været betalt af staten, og har været med til at sikre, at langt flere forældre nu har mulighed for at sende deres børn i skole (Unicef, 2008).

På trods af dette fremskridt kan der peges på en større mængde forhold, som er med til at forhindre en reel effekt af statens investering. Her er særligt vedligeholdelsen af skolebygninger og klasselokaler, indkøb af undervisningsmaterialer og uddannelsen af lærerpersonalet ikke fulgt med den store tilstrømning af elever, som på visse skoler resulterer i klasser med helt op til 80-120 elever.

Det togolesiske skolesystem har altså i en årrække stået over for en omsiggribende opgave i at sikre en velfungerende undervisning, som ikke mindst indebærer, at de omkringliggende infrastrukturelle og materielle faktorer ligeledes befinder sig på et niveau, som kan understøtte deres behov.

At der på grund af disse udfordringer findes et misforhold mellem undervisningens kvalitet og den virkelighed, der venter de unge efter endt grundskoleforløb, er samtidig af stor betydning for opretholdelsen af den udbredte arbejdsløshed blandt unge: Her har skolen i fremtiden en fremtrædende rolle i at sikre elevernes evne til at finde arbejde – eller til selv at kunne skabe arbejdspladser.



Unge togolesere (Larsen, 2018).

Læringscampens opbygning og teoretiske udgangspunkt

Det 5 dage lange læringsforløb følger i visse træk den struktur, som også Drengeskolen gør brug af. Eksempelvis inddeles lærerne fra forløbets start i grupper, som altså betyder, at den enkelte lærer deltager i de forskellige workshops sammen med nogle faste kolleger. Herudover rammesættes hver dag ved først et fællesmøde om formiddagen, hvor timing og deadlines præsenteres, og afrundes med et opsamlingsmøde om aftenen, hvorefter deltagerne opfordres til at opdatere deres logbog over dagen. Vi ser altså på campen en vægtning af at tydeliggøre det lærende fællesskab, overholdelsen af bestemte deadlines, at møde til tiden og at finde rum til refleksion, der ikke er ulig fremgangsmåden hos Drengeskolen. Selv den tidlige morgentræning blev et fast ritual i læringscampen, ligesom "nul-telefon"-politikken også i Togo kunne benyttes til at skabe fokus for deltagerne. At netop Drengeskolen udgør fundamentet for opkvalificeringen af lærere i Togo, kan tilskrives netop skolens succes med særligt at fokusere på at styrke deltagerens selvtillid og tro på egne evner. At få skabt opmærksomhed omkring – og styrket – læreres tro på egne faglige og pædagogiske evner er et område, der oplever stigende bevågenhed, hvilket eksemplificeres i OECD's vægtning af tematikken og herunder begrebet self-efficacy i 2015:

PISA data show how students' self-efficacy – their belief in their own ability – has a significant influence on their academic achievement and behavior. Similarly, there is evidence that teachers' sense of self-efficacy – their belief in their ability to teach, engage students and manage a classroom – has an impact on student achievement and motivation [...] (Schleicher, 2015, s. 41)

I arbejdet med at styrke de togolesiske læreres tro på egne evner som underviser – og altså særligt den enkelte lærers opfattelse af at være en underviser, der formår at undervise elevinvolverende – var kursusdagene bygget op som workshops, der fokuserede på 6 tematikker: *Læring og lærerens rolle; De 7 karaktertræk; Synlig Læring; Entreprenørskab; Fuldt engagement og Accelereret læring.*

De seks workshops relaterer sig alle til den retning, som fremover anbefales fulgt i de togolesiske skoler, og som altså skal sikre, at eleverne på sigt oplever større motivation ved skolegang, og at de i højere grad får afprøvet og styrket deres evner som lærende og udøvende individer. Eksempelvis kan workshoppen omhandlerende lærerens rolle fremhæves som en vigtig tematik at beskæftige sig med, da den traditionelle undervisningsform i Togo endnu består af udenadslære og gentagelse af det, læreren netop har sagt (Larsen, 2017).

Læringscampens varighed på fem dage betyder samtidig en ganske stram tidsplan, hvorfor der til hvert af disse workshop-temaer var afsat 3 timers undervisning. På den baggrund må vægningen af den indledende rammesætning for dagen og budskabet om at tilstræbe punktlighed, fokus og holdånd ses som vigtige elementer for, at de intensive workshopforløb reelt kan fungere.

Resultater og erfaringer

Læringscampen i Togo i september 2017 kan anskues som et pilotprojekt, der havde til formål at afprøve et kursus- og læringskoncept i andre rammer end tidligere benyttet. Her var af følgeforskningen ønsket en afdækning af effekten af den fem dage lange akademi-indsats, herunder en undersøgelse af de deltagende læreres oplevelser med kursusforløbet, deres udbytte i form af værktøjer og viden om elevinddragende undervisning samt tanker om muligheden for anvendelse i praksis. Følgeforskningen byggede på en *mixed-methods*-tilgang bestående af observationer, interviews, spørgeskemaundersøgelser af før- og efter-tilstande, samt dokumentstudier, hvilket understøtter et nuanceret og detaljeret indblik i forløbet og dets virkning (Larsen et al., 2018, s. 2).

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, som altså bestod af lærernes før- og efter-bedømmelser af egne evner udi elevinvolverende undervisning, peger på, at kurset generelt har haft en positiv effekt på lærernes self-efficacy. Besvarelsen af spørgeskemaerne *forud* for kurset kunne påvise, at langt størstedelen af lærerne i forvejen besad en stor tiltro til egne evner, hvilket altså kan oversættes til en høj self-efficacy udi disciplinen elevinvolverende akademiundervisning. Da lærerne skulle forholde sig til samme udsagn efterfølgende kurset, var antallet af negative besvarelser reduceret, hvilket altså peger på, at det fåtal af deltagere, som ikke i forvejen besad en høj self-efficacy, har haft gavn af kurset (ibid.).

Det kvalitative feltarbejde viser samme tendens: At kurset generelt kan siges at have lykkedes med at styrke eller højne lærernes fornemmelse af mestring af de introducerede værktøjer. Her er lærerne særligt blevet bekræftet i betydningen af at støtte elevernes personlige styrker, at arbejde mere varieret i undervisningen samt i højere grad at fremstå som facilitatorer for læring end som instruktører: Det handler om at få elevernes egen energi, indre motivation og engagement frem, mente mange af lærerne (ibid., s. 31).



Kilde: Larsen, 2018.

Pædagogik på kanten – fremadrettet

Af Frans Ørsted Andersen og Karen Bjerg Petersen, lektorer, DPU, Aarhus Universitet

Som afrunding på denne rapport giver vi et kort indblik i, hvilke fremtidige projekter, vi i forskningsenheden Pædagogik på kanten er engagerede i samt vil evaluere eller bidrage til udviklingen og implementeringen af.

P-tech skolernes uddannelsesforløb for unge på kanten synes at have kunnet give unge på kanten i USA hidtil usete muligheder for at blive fastholdt i uddannelsesforløb af stor faglig og personlighedsdannende kvalitet med efterfølgende jobmuligheder for de involverede unge. I forlængelse af undersøgelserne af P-tech skolerne i USA i hhv. 2016 og 2019 vil vi derfor i forskningsenheden fortsætte med at have fokus på, om og hvordan marginaliserede og udsatte unge i USA formår at blive mønsterbrydere og hvilke potentialer, der kunne være for inspiration i en dansk, skandinavisk og europæisk sammenhæng. Vi vil endvidere følge udviklingen af den danske forberedende grunduddannelse, FGU.

Som omtalt arbejder vi desuden videre med følgeforskning på Fulton-initiativet, som fortsætter indtil 2021. Her bygger vi videre på det i denne rapport beskrevne pilotprojekt. I den treårige periode, projektet løber, begyndende i marts 2018, vil følgeforskningen centrere sig omkring de unge menneskers proces fra den indledende visitation til afslutningen af deres ophold på Fulton, samt på overgangen til senere forløb, f.eks. ungdomsuddannelse eller andre maritime uddannelser. Følgeforskningen vil særligt fokusere på den enkelte unges udvikling ift. de forhold, som vedkommende forventes at arbejde med, jf. den indledende indstilling til visitation. Vi anvender i projektet blandt andet *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* for at skabe et billede af den enkelte unges udvikling før, under og efter opholdet. Ud over dette vil også *self-efficacy* være et fokuspunkt for følgeforskningen, ligesom vi med interviews ønsker at bidrage til en grundig beskrivelse af den enkelte unges erfaringer med forløbet.

Arbejdet med opkvalificeringen af lærerpersonalet i Togo er et yderligere projekt, forskningsenheden har fokus på. I projektets videre forløb undersøges mulighederne for at anvende erfaringerne fra pilotprojektet i en større målestok, eksempelvis på erhvervsskoler og tekniske uddannelser i en række andre afrikanske lande, hvor vi i et stort omfang møder de samme behov for opprioritering af læreres kompetencer og ikke mindst en styrkelse af elevernes tro på egne evner, iværksætterlyst og motivation.

Samlet referenceliste

- Ahtiainen, R., Lampi, L., Pedersen, A. N., Kupiainen, S. & Hotulainen, R. (2017). *Lower secondary school teachers' self-assessed preparedness for their work as newly qualified teachers* (in press).
- Ainsworth, H.L. & Eaton S.E. (2010). *Formal, non-formal, and informal learning in science*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf> (retrieved December 10th, 2014).
- An, B.P (2013). The impact of dual enrollment on college degree attainment: Do low SES students benefit? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 57-75.
- Andersen, F. Ø. (2015a). *DrengeAkademiet : DrengeAkademiets langtidseffekt - trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte - 2013-2015 : forskningsrapport nr. 2*. [Aarhus]: Aarhus Universitet.
- Andersen, F. Ø. (2015b). *Pædagogik på kanten: især for drenge, men også for piger* (1. udgave ed.). Kbh.: Mindspace.
- Andersen, F.Ø. & Bjerg Petersen (2018a). En ny vej at få for udsatte unge i USA – en model for Danmark? I: *Paideia*, nr. 15, maj 2018, s. 45-58. Aalborg Universitet / Dafolo.
- Andersen, F.Ø & Bjerg Petersen, K. (2018b). A New Education Pathway for Marginalized Youth in the US: a Model for Denmark and Scandinavia? : Reflections Based on the Approach of the P-tech Schools I: *Journal of the International Society for Teacher Education*, Vol. 22, Nr. 1,4, 16.06.2018, s. 43-55.
- Andersen, F.Ø. & Bjerg Petersen, K. (2020) (in press). Kan en ny amerikansk skoleform løse to samfundsproblemer i ét hug? Noget tyder på det! I: *Kognition & Pædagogik*, nr. 116, 1.4.2020
- Andersen, F.Ø., Mølgaard, L., Nørgaard, L. & Waast, T. (2019). *Intensiv læring. Nære relationer, mestningsoplevelser og transfer i det nye pædagogiske landskab*. Frederikshavn: Dafolo
- 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.
- Andersen, F. Ø., Wiskerchen, M. & Honoré, C. L. (2017). *Finsk læreruddannelse – i et dansk perspektiv*. Lokaliseret den 29. august, 2018 på: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Finsk-laererruddannelse-30.06.2017.pdf>
- Andreasen, J. (2015). Danske forældre er bange for at opdrage deres børn. Opdragelsen af vores børn er lige så vigtig, som at de får en uddannelse. *Politiken*. Lokaliseret på http://politiken.dk/debat/profiler/Jan_Andreasen/ECE2926165/danske-foraeldre-er-bange-for-at-opdrage-deres-boern/

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2016): *Lave karakterer og svag social baggrund øger risikoen for frafald*. Lokaliseret 12.8.16 på www.ae.dk Link her: <http://www.ae.dk/analyser/lave-karakterer-og-svag-social-baggrund-oeger-risikoen-for-frafald>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. USA: W.H. Freeman and Company.
- Barnett, E., Kim, J., Zander, S. & Avilo, O. (2013). *Smart Scholars Early college High School program. Evaluation report*. Regents Research Fund. New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST), Columbia University.
- Barnett, E. et al. (2018). *Multiple Measures Placement Using Data Analytics: An Implementation and Early Impacts Report*. New York: Community College Research Center. Teachers College, Columbia University.
- Barrett, E., Maclutsky, E., Wagonlander, C. (2015). Emerging Early College Models for Traditionally Underserved Students. In: *New Directions for Community Colleges*, No. 69, 2015. New York: Wiley Periodicals. Published online in the Wiley Online Library, DOI: 10.1002/cc.20131
- Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen*. (2017). Lokaliseret 17. januar 2017 på <https://www.regeringen.dk/media/3015/pixie-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-01.pdf>
- Behrendt, M.L. (2015). *Børn skal tænke som ingeniører*. Lokaliseret 18.april 2018 på <https://kariere.jobfinder.dk/artikel/boern-skal-taenke-som-ingenioerer-2930>.
- Bejerot, E., Ahtiainen, R., Björk, L., Forsberg, T., Hotulainen, R., Lampi, L., Parding, K., Sehlsted, T. & Wastensson, G. (2018a). *Nyexaminerade om lärarutbildningen i Sverige och i Finland* (in press).
- Bejerot, E., Hasselbladh, H., Forsberg, T., Parding, K., Sehlstedt, T. & Westerlund, J. (2018b). Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, vol. 24(1-2), 7-26.
- Beland, L.-P., & Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*. doi:10.1016/j.labeco.2016.04.004
- Bengtsen, S.S.E. & A. Qvortrup (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I: Qvortrup A. & M. Wiberg (red.) *Læringsteori og didaktik*. København. Hans Reitzels forlag.
- [Berliner D. C. \(2014\), "How poverty and culture affect achievement scores around the world", Keynote presented at ISfTE Annual Seminar, Antalya, Turkey. In: Book of Abstract from ISFTE 2014. Ankara: Hacettepe University.](#)
- Berliner D. C. and Nichols S. L. (2005), *Test results untrustworthy: point of view essay*, Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University, USA, available at <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508512.pdf>. Lokaliseret 29 juli 2017.

- Bondebjerg, A., Dyssegaard, C. B., Sommersel, H. B., & Vestergaard, S. (2016). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. Lokaliseret på https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22summon_FE_TCH-statsbiblioteket_omp_oai_omp_ebook_statsbiblioteket_dk_publicationFormat_1113%22
- Bo Jensen, J. (2016). Forsker: Brug mobilen aktivt i folkeskolen. Lokaliseret på <http://laeremiddel.dk/laeremiddevaluering/viden-om/digitale-laeremidler8/forsker-brug-mobilen-aktivt-folkeskolen/>
- Bondebjerg, A., Dyssegaard, C. B., Sommersel, H. B., & Vestergaard, S. (2016). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. Lokaliseret på https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22summon_FE_TCH-statsbiblioteket_omp_oai_omp_ebook_statsbiblioteket_dk_publicationFormat_1113%22
- Brown, S. & Liedahl, B. (2018). *Makers in Schools. Entering the Fourth Industrial Revolution*. Alexandria: EduMatch.
- Bugge, A., & Froberg, K. (Eds.). (2015). *Rapport for "Forsøg med Læring i Bevægelse"*. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In: *Theatre Journal*, vol. 40, No. 4 (dec. 1988). Pp. 519-531.
- Børnerådet. (2015). *Analyse: Unges medieforbrug og trivsel. Stort medieforbrug kan skade unges trivsel*. Lokaliseret: http://www.boerneraadet.dk/media/124533/B%C3%98RNEIND-BLIK_Nr3_15_Unges_medieforbrug_og_trivsel.pdf
- Carlinger, S. (2013). *How have Concepts of Informal Learning developed over time? Performance Improvement*, 52 (3). DOI: 10.1002/pfi21330
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Bruxelles: The European Commission. Lokaliseret 3.1.2017 på <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Christensen, A. B., Hagensen, M. W., & Hansen, A. V. (2014). Ro i klassen, tak. *Berlingske*. Lokaliseret på <http://www.b.dk/kommentarer/ro-i-klassen-tak>
- Christensen, E. (2015). Ny forskning: Mobilforbud giver bedre læring. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret på www.folkeskolen.dk/563790/ny-forskning-mobilforbud-giver-bedre-laering
- Cullinan, B., Barnett E. et al (2018). *Toward better college course placement. A guide to Launching a Multiple Measures Assessment System* New York: Community College Research Center. Teachers College, Columbia University.

- DSE (2015). *Hvad mener vi? Mobiltelfoni*. Lokaliseret på <http://www.skoleelever.dk/2015-05-21-11-37-19/hvad-mener-vi>
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J. d. H., & Steenberg, K. (2014). *Varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp: forskningskortlægning Clearinghouse-forskningsserien ; Nummer 25* (pp. [155]). Lokaliseret på <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNING SKORTLAEGNING VARIERET LAERING MM.pdf.pdf>
- Egelund, N. (2013). En bedre skole for drenge. *Kvan, Årg. 33, nr. 97* (2013), 7-16.
- EPINION. (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb. Hovedrapport*. Retrieved from <http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2016/01/Erfaringsopsamling-om-intensive-l%C3%A6ringsforl%C3%B8b.pdf>
- Ertas, A. & J.E. Jones (1997). *The Engeneering Design Process*. 2nd Edition. New York & London: Wiley.
- Eurostat (2015). *Eurostat statistics explained: Early leavers from education and training*. Lokaliseret 4.1.2017 på http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Faber, D. (2015). Moderne (u)opdragede børn forstyrrer undervisningen. *Berlingske*. Lokaliseret på <http://www.b.dk/nationalt/moderne-uopdragede-boern-forstyrrer-undervisningen#comments-wrapper>
- FGU Lov (2018). *Lov nr 697 af 08/06/2018 om forberedende grunduddannelse*. Lokaliseret d. 27.6.2019 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=201718>
- Fibæk Laursen, P. (2016). *Didaktiske ambitioner: alle elever med* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Fryshuset (2016). *Om Fryshuset*. Lokaliseret på <http://fryshuset.se/om-fryshuset/> (20.06.2017).
- Fysisk aktivitet og læring: en konsensuskonference*. (2011). Kbh.: Kunststyrelsen.
- Gerlach, C. (2007). Den menneskelige ontogenes betydning for læring: hjernens udvikling. In T. Schilhab & B. f. Steffensen (Eds.), *Nervepirrende pædagogik: en introduktion til pædagogisk neurovidenskab* (pp. 70 - 92). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Hansen, S. S. (2013). De nye indfødte. In P. S. Søndergaard (Ed.), *Digital trivsel: en antologi om børn og unges onlineliv* (1. udgave ed., pp. 17-29). Aarhus: Turbine.
- Holland, D. & Lave, J. (2009). Social practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: *Nordiske Udkast*, (genudgivelse fra 1985) årg. 33, nr. 2, Dansk Psykologisk Forlag, s. 5-33.

- Hyldgaard, K. (Ed.) (2010). *Pædagogiske umuligheder: psykoanalyse og pædagogik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, C.S. (2016). Levevilkår og livschancer i Danmark – ulighed i uddannelse, mobilitet, indkomst og sundhed. I: *Sociale forskelle og social stratifikation: i sociologisk perspektiv*. Kbh: Hans Reitzel.
- Keiding, T. B. & M. Wiberg (2013). *Handlingsorienteret didaktik*. I: Qvortrup A. & M. Wiberg (red.) *Læringsteori og didaktik*. København. Hans Reitzels forlag.
- Klesner, J. (2010). Mobilen kan ikke undværes i undervisningen. *Liv i skolen*, Årg. 12, nr. 1 (2010), 11-16.
- Kunnskabsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen*. Lokaliseret den 21. september, 2018 på:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiske_web.pdf
- Larsen, N. (2017). Kunsten af arbejde elev-centreret. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 22.3.18 på:
<https://www.folkeskolen.dk/617839/kunsten-at-arbejde-elev-centreret>
- Larsen, N., Andersen, F. Ø. & Klange, E. (2018) *Training of Trainers in Togo*. DPU, Aarhus Universitet.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- LGInsight (2018). *Challenge forløbet 2018. Notat vedr. Devaluering*. Lokaliseret 7.11.2019 på
<https://loekkefonden.dk/wp-content/uploads/2019/04/Evalueringsnotat-Challenge-2018-LG-Insight.pdf>
- Lind, A.S. (2014). The Educational Framework. Period. In: Petersen, K.B. (ed), *The Anholt Project 2013. Book*. (pp. 13-22). Aarhus: Aarhus University, Department of Education, Denmark.
- Lind A. S. and Bueter-Menke, A. (eds.) (2012), *The Anholt project: the informal island adventure that makes young people grow*, available at <https://informalnormal.wordpress.com/2012/04/25/the-anholt-book-is-ready/> accessed 25 August 2017.
- [Livingstone, D.W. \(2001\). Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research: New approaches for lifelong learning \(NALL\). Working Paper 21. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.](http://www.ontariostudies.com/2001/04/25/adults-informal-learning-definitions-finds-gaps-and-future-research-new-approaches-for-lifelong-learning-nall-working-paper-21/)
- Lund-Laursen, T. (2018). *Fulton-initiativet 2017 – om udsatte unges trivsel ombord på skibet Fulton*. DPU, Aarhus Universitet.

- Lundmark, E.N., Nilsson, I. & Wadeskog, A. (2014). *Att mäta det omätbara. Ett socioekonomiskt bokslut för Fryshuset verksamhetsåret 2013*.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Moore, J. (2018). New Collar Jobs Are New Pathways to Employment. Closing the skills gap no longer requires advanced degrees. *Psychology Today*, lokaliseret d. 27.6.2019 på <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/putting-america-work/201812/new-collar-jobs-are-new-pathways-employment>
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber - læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave.
- NCES – National Center for Education Statistics (2016). *Status Drop-out Rates. (Latest updated May 2016)*. Lokaliseret 4.1. 2017 på https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coj.asp
- Nielsen, A. M., & Laursen, P. F. (2015). Lærer-elev-relationer. Lærerens relationskompetence. In E. Skibsted (Ed.), *Relationsarbejde* (1. udgave ed., pp. 29-37). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Nordjyllands Akademi (2016a): *Vedtægter for Nordjyllands Akademi*. Lokaliseret d. 16.2.18 på: <http://nordjyllandsakademi.dk/onewebmedia/Vedt%C3%A6gter%20for%20Nordjyllands%20Akademi.pdf>
- Nordjyllands Akademi (2016b): *Udvælgelse af elever til Nordjyllands Akademi*. Lokaliseret d. 30.4.18 på: <http://nordjyllandsakademi.dk/onewebmedia/Udv%C3%A6lgelse%20af%20elever%20til%20Nordjyllands%20Akademi.pdf>
- Nordjyllands Akademi (2017). *En særlig indsats rettet mod fagligt svage elever på 6.-8. klassetrin*. Lokaliseret d. 16.2.18 på: <http://nordjyllandsakademi.dk/om%20nordjyllands%20akademi%20/index.html>
- Nyboe, L. (2014). Digital dannelse og kognitive processer. *Psykologisk set*, Årg. 32, nr. 96 (2014), 5-11.
- Nyboe, L., & Grønning, A. (2015a). Sociale medier hører til i skolen. *Liv i skolen*, Årg. 17, nr. 2 (2015), 42-51.
- Nyboe, L., & Grønning, A. (2015b). *Sociale medier i skole og fritid* (1. udgave ed.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC public health*, 14(1), 639-639. doi:10.1186/1471-2458-14-639
- Pedersen, B. K. (2016). *Fysisk aktivitet : læring, trivsel og sundhed i folkeskolen* (1. udgave ed.). Kbh.: Vidensråd for Forebyggelse.
- Petersen, K.B. (2014a). *Uformel og interkulturel læring blandt unge europæere. Anholt 2013. Forskningsrapport*. Aarhus: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse & Pædagogik.

- Petersen, K. B. (ed) (2014b), *The Anholt project: Part II- 2013*, Aarhus University, Aarhus, Denmark. Retrieved from <https://informalnormal.files.wordpress.com/2014/10/k-anholt-ii-bog.pdf>
- Petersen, K. B. (2015a). Inklusion af utilpassede og sårbare unge: om Anholt-projektet og alternative pædagogiske interventionsformer. I: Petersen, K.B. (red). *Perspektiver på Inklusion. Cursiv nr. 18*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Petersen, K.B. (2015b), Should Informal/Non-formal Education be considered in Teacher Education? Reflections based on the Anholt project. *International Society for Teacher Education. Journal*, Vol. 19, No. 2, pp. 46-58.
- Petersen, K. B. (2017): The pedagogical approach of the Anholt projects : an innovative European perspective on learning-to-learn mobility projects? Reflections and discussions. In: M. Devlin; S. Kristensen; E. Krzaklewska; M. Nico (eds.): *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: access, processes and outcomes*. Strassbourg: Council of Europe Publishing, 2017. s. 73-88 (Youth Knowledge; Nr. 22).
- Pless, M. (2015). *Ungees motivation i udskolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* (1. udgave ed.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- PLIKT. (2018). *Professionelle Lærere: Identitet, Kompetencer og Tilblivelse (PLIKT)*. Lokaliseret den 10. oktober, 2018 på:
<http://edu.au.dk/forskning/forskningsenheder/professionelle-laerere/>
- P-tech.org* (2017) lokaliseret d. 4.1.2017 på www.p-tech.org
- Rasmussen, E. (2016). *Skoleelever: Drop mobilen i skolen*. Lokaliseret på <http://www.dr.dk/nyheder/regionale/midtvest/skoleelever-drop-mobilen-i-skolen>
- Rasmussen, J. f. (2005). *Undervisning i det refleksiøt moderne: politik, profession, pædagogik* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Rasmussen, M.S. (2015). Passion som katalysator for inklusion og engagement? I: Bjerg, K. (red.). *Cursiv*, nr. 17, 2015, pp. 293-311, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M.S. (2016). Learning from a social practice theoretical perspective. In: Qvortrup et al. (eds.). *On the Definition of Learning*, University Press of Southern Denmark, 2016, p. 229-244.
- Rasmussen, M.S. (2017). Når skole og skateboarding bliver ét – om legitimitet og tilblivesprocesser for unge i udskolingen. I: *Social Kritik*, nr. 149, april 2017, p. 85-97.
- Rasmussen, M.S. (2017a). 'Engaged disengagement?' Dilemmas and negotiations of student engagement.
In: Rasmussen, M.S. (2017), *Passion og (dis)engagement blandt unge i udskolingen*, PhD <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Maj-Sofie-Rasmussen-ph.d.-afhandling.pdfafhandling>, p. 182-202. København/Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 7.11.2019 på

- Ratey, J. J., & Loehr, J. E. (2011). The positive impact of physical activity on cognition during adulthood: a review of underlying mechanisms, evidence and recommendations. *Reviews in the neurosciences*, 22(2), 171-185. doi:10.1515/RNS.2011.017
- Robinson K. (2010), *Changing education paradigms*, TED Talks, Lokaliseret 29. Juli 2017 på https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- Robson, P. (1989). Development of a new self-report questionnaire to measure self esteem. *Psychological medicine*, 19, 513-518.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Lokaliseret på <http://ez.statsbiblioteket.dk:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1443574>
- Saietz, D. (2010). Svage elever har brug for stærke lærere. *Politiken*. Retrieved from <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE929255/svage-elever-har-brug-for-staerke-laerere/>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2011a). *At lykkes: En perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Forlaget Mindspace.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Schroeder, K. & Lind, A.S. (eds.) (2012). *The Anholt project: The informal island adventure that makes young people grow*. Denmark. Lokaliseret 10. jan. 2014 på www.learning-competence.eu.
- SOU (Statens offentliga utredningar). (2008). En hållbar lärarutbildning (HUT 07). *SOU*, vol. 109, ss. 1-497. Lokaliseret den 19. september, 2018 på <https://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Australia: Wadsworth, Thomson Learning.
- Swann, C. (2016). Flow in Sport. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: empirical research and applications* (pp. 392). Cham, Switzerland: Springer.
- Sørensen, D.B. (2017). *Fulton*. Præsentationsvideo udarbejdet af Hunchback Media i forbindelse med uddeling af Lauritzenprisen 2017. Lokaliseret d. 26. oktober 2017 på <https://vimeo.com/233275643>.

- Sørensen, N. U., Katznelson, N., Hutter, C., & Juul, T. M. (2013). *Unge motivation og læring : 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (1. udgave ed.). København: Hans Reitzel.
- Thomsen, P. B. (2014). Den negative sociale arv er skolernes største udfordring. *Altinget*. Lokaliseret på <http://www.altinget.dk/artikel/den-negative-sociale-arv-er-skolernes-stoerste-udfordring>
- Tümmler, J. (2014). *Forbud mod mobiltelefoner hjælper ikke*. Lokaliseret på <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2369005/forbud-mod-mobiltelefoner-hjaelper-ikke/>
- UNICEF (2008): *Primary education is now free for all children in Togo*. Lokaliseret d. 16. marts 2018 på: www.unicef.org/infobycountry/togo_45941.html.
- Van den Hout, J. J. J., Davis, O. C., & Warave, B. (2016). The Application of Team Flow Theory. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: empirical research and applications* (pp. 392). Cham, Switzerland: Springer.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (2. ed. ed.). London, Ont.: Althouse Press.
- Youth Policy (2014): *Factsheet Togo*. Lokaliseret d. 16. marts 2018 på www.youthpolicy.org/factsheets/country/togo
- Ørsted Andersen, F. (2015). *Pædagogik på kanten. Især for drenge men også for piger*. København: Mindspace.

