



CAROLINE BJERRE-MADSEN
OG FRANS ØRSTED ANDERSEN

**RAPPORT OM
DRENGEAKADEMIET**
DE LÆNGEREVARENDE BETYDNINGER
AF DELTAGELSEN I DRENGEAKADEMIET
- RAPPORT 2017



AARHUS
UNIVERSITET

DPU

Caroline Bjerre-Madsen og Frans Ørsted Andersen

Rapport om DrengeAkademiet

De længerevarende betydninger af
deltagelsen i DrengeAkademiet
– rapport 2017

DPU, Aarhus Universitet, 2017

Titel:

Rapport om DrengAkademiet

De længerevarende betydninger af deltagelsen i DrengAkademiet – rapport 2017

Forfattere:

Caroline Bjerre-Madsen og Frans Ørsted Andersen

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2017

© 2017, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox

ISBN:

978-87-7684-665-7

Rapporten er udgivet i forbindelse med forskningsprojektet "Pædagogik på kanten" som udføres ved DPU, Aarhus Universitet af Karen Bjerg Petersen, Daniel Wilson, Sofie Rasmussen og Frans Ørsted Andersen. Projektet finansieres af LB-fonden og Løkkefonden.

Indhold

RESUMÉ	5
KAPITEL 1: INTRODUKTION	6
INDLEDNING	6
LÆSEVEJLEDNING	7
KAPITEL 2: FELTET OG FORSKNINGSOVERSIGT	8
OVERSKRIDELSE AF MARGINALISERING	8
KAPITEL 3: DEN TEORETISKE BAGGRUND	13
KRITISK PSYKOLOGI	13
MENNESKET SOM DELTAGER.....	13
SOCIALPRAKSISTEORI	14
CENTRALE BEGREBER	15
RAPPORTENS BEGRÆNSNINGER	18
KAPITEL 4: UNDERSØGELSEN OG DENS RESULTATER	19
ANALYSESTRATEGI	19
UNDERSØGELSENS FORSKNINGSDELTAGERE	20
ET SELVTILLIDSBOOST	21
STRUKTUR OG FÆLLESSKAB	22
ET HELHEDSORIENTERET FOKUS?	23
BRUD	25
KAPITEL 5: DISKUTERENDE BETRAGTNINGER PÅ ANALYSENS RESULTATER	27
ER JEG IKKE GOD NOK?	27
MENTORORDNING OG LÆNGEREVARENDE BETYDNINGER	28
KOMMUNALE TILTAG	29
KAPITEL 6: KONKLUSION	32
LITTERATURLISTE	34
INTERVIEWGUIDE	38

Resumé

Denne rapport er udarbejdet på baggrund af et specialeprojekt fra Aarhus Universitet, DPU. Specialet er efterfølgende blevet omarbejdet til en rapport, der henvender sig til en bredere offentlighed. Dette er gjort i tæt samarbejde mellem Lektor, Ph.D, Frans Ørsted Andersen og den primære forfatter, specialestuderende Caroline Bjerre-Madsen. Tak til Løkkefonden for godt samarbejde omkring rapporten og en stor tak til de fem seje drenge, der har medvirket i rapporten.

Rapporten er baseret på indsamlet data bestående af fem individuelle forskningsinterviews foretaget med nævnte fem drenge, der alle gennemførte Drengeskademi 2014. Baseret på de indsamlede data kan det konkluderes, at indsatsen på Drengeskademi skaber en række markante positive effekter, men undersøgelserne understreger også, at det er nødvendigt med et mere helhedsorienteret fokus, hvis deltagelsen skal have en vedvarende og holdbar langtidseffekt.

Kapitel 1: Introduktion

Indledning

I 2012 afholdt Løkkefonden for første gang sommercampen, Drengeskoleakademiet¹. En camp for fagligt udfordrede drenge fra hele landet, der igennem tre uger i sommerferien fik mulighed for at indhente deres faglige efterslæb (løkkefonden.dk).

Intensive læringsforløb² er siden blevet endnu mere udbredt i Danmark. Særligt har forløb målrettet de fagligt udfordrede elever fået et markant større fokus og udbredelse. Både på kommunalt niveau, hos private initiativer og på de enkelte skoler (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL), 2016, s. 5-9).

Flere rapporter og undersøgelser dokumenterer, at de intensive læringsforløb giver markante, faglige fremskridt, men de samme rapporter fremhæver også, at der mangler viden om de længerevarende effekter, og at størstedelen af den forskning, der foreligger, er fra USA (Egmont Fonden, 2015, s. 48; MBUL, 2016, s. 5).

De umiddelbart gode resultater har dog resulteret i, at satspuljepartierne har afsat 20,8 mio. kr. til at understøtte skolernes arbejde med intensive læringsforløb til fagligt udfordrede elever i årene mellem 2016 og 2019 (Social- og Indenrigsministeriet, 2015, s. 2).

Det danske samfund har gennem de seneste 100 år bevæget sig fra et industrisamfund til et videnssamfund. Med samfundets udvikling mod et videnssamfund er spørgsmålet om uddannelse blevet endnu mere centralt, da det blandt andet er gennem uddannelse, at Danmark skal sikre vækst og velstand (Statsministeriet, 2011, s. 6). I 2011 kom S-R-SF- regeringen med regeringsgrundlaget "Et Danmark, der står sammen", hvor det blandt andet stod beskrevet, hvordan målet i 2020 er, at 95 % af unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Statsministeriet, 2011, s. 8). Selvom regeringen er en anden er det stadig dens målsætning i 2016 (Statsministeriet, 2016).

Hvor uddannelse tidligere handlede om oplysning, demokrati og dannelse, er det i dag også et redskab til at sikre den nationale konkurrencekraft (Sørensen et. al, 2013). I det seneste regeringsgrundlag fra 2015 skriver V-regeringen, at de ønsker at, "[...] Danne bedre rammer for elever med særlige behov. Fagligt udfordrede elever skal have mulighed for at tage et turboforløb med henblik på at blive uddannelsesparate" (Statsministeriet, 2015, s. 18). Den øgede investering i intensive læringsfor-

¹ Drengeskoleakademiet vil i resten af rapporten blive beskrevet som DA.

² I denne rapport forstås "intensive læringsforløb" i tråd med Ministeriet for Børn, Unge og Ligestillings definition, som et tidsbegrænset forløb for børn og unge med faglige udfordringer, med et intensivt og fokuseret fokus på læring af et afgrænset felt (MBUL, 2016, s. 6).

løb er derfor rettet mod, at flere unge efterfølgende kan påbegynde en ungdomsuddannelse.

Udover at et øget fokus på uddannelse kan være et udtryk for, at uddannelse er centralt i et økonomisk og konkurrencepræget perspektiv, kan det også være et udtryk for en lighedstankegang. En forståelse af, at lighed kan skabes gennem lige muligheder. I introduktionen til DA skrev Løkkefonden i 2012, at målet med projektet er at give drengene en større chance for at opnå deres drømme, og at det skal ske gennem lige muligheder gennem uddannelse (Løkkefonden, 2013, s. 2).

Formålet med denne rapport er at undersøge et intensivt læringsforløb som DA ud fra de unges perspektiv. Vi er interesseret i at se bagom satspulje- og procenttal og vil undersøge, hvilken betydning deltagelsen i DA har for drengene på længere sigt.

Rapportens forskningsspørgsmål lyder derfor:

Hvilke betydninger har Drengeskademiets haft for drengenes livsførelse og deres mulighed for at overskride en marginal position i uddannelsessystemet?

Læsevejledning

Rapporten består af 6 kapitler. I kapitel 1 (ovenstående kapitel) er rapportens emnefelt og resultater blevet introduceret i et resumé. Undersøgelsens emne og problemfelt er også blevet præsenteret.

I kapitel 2 (nedenstående kapitel) introduceres det felt, som rapporten tager sit afsæt i. Den aktuelle forskning på området om overskridelse af marginalisering og intensive læringsforløb præsenteres kort. DA som projekt introduceres samtidig med, at den eksisterende forskning om DA og projektets teoretiske afsæt beskrives.

I kapitel 3 udfoldes rapportens teoretiske placering. Kritisk psykologi og social praksisteori præsenteres som undersøgelsens teoretiske ramme.

I Kapitel 4 introduceres rapportens forskningsdesign og de analytiske pointer og konklusioner beskrives.

I Kapitel 5 diskuteres rapportens pointer i forhold til udviklingen af DA og intensive læringsforløb.

I Kapitel 6 opsummeres rapportens vigtigste pointer og der fremsættes forslag til hvordan længerevarende effekter af DA kan styrkes.

Kapitel 2: Feltet og forsknings- oversigt

Overskridelse af marginalisering

Indenfor den kvalitative forskning findes der flere forståelser af, hvorfor det lykkes nogle unge at overskride marginale positioner i samfundet, og hvorfor det ikke lykkes for andre. Forskningen i mønsterbrydere, social arv og i resiliens har været nogle af de dominerende forståelser i dette forskningsfelt (Mørck, 2006, s. 54; Elsborg et al, 1999, s. 23). Indenfor forskningsfeltet er der sket et skift fra de traditionelle teorier, der forstår barnet som sårbart og udsat, til resiliens-forskningen, der forstår barnet som ressourcefyldt (Holm, 2015, s. 2).

Inden for området marginalisering og overskridelse af marginalisering er professor Line Lerche Mørck en af de førende danske forskere. Hun kritiserer blandt andet forskning omkring mønsterbrydere for at afspejle et samfundsmæssigt fokus på den individuelle person og for at afspejle en individualistisk uddannelsesdiskurs. En individualistisk uddannelsesdiskurs, som ifølge Mørcks vurdering ser bort fra de samfundsmæssige betingelser og bort fra personen som deltager i praksis (Mørck, 2006, s. 55).

Intensive læringsforløb

I Danmark er interessen for intensive læringsforløb et nyere fænomen, hvorimod interessen og udbredelsen har eksisteret i USA i mange år.

Et litteraturstudie om intensive læringsforløb foretaget af Dansk Clearing House for uddannelsesforskning i 2015 viser, at der på den korte bane findes en generel positiv effekt af forløbene. Der er også indsatser uden en effekt, men ingen af de 24 studier i undersøgelsen peger på, at forløbene har en negativ effekt. Litteraturstudiet omhandler studier fra USA, Sverige, Norge og Danmark. Det fremhæves dog flere gange i rapporten, at måden, projekterne er evalueret på, er forskellige, og at de derfor er vanskelige at sammenligne. Samtidig fremhæves det, at der må tages højde for, at de unge, i de fleste tilfælde, tager samme test indenfor et par uger, og at det derfor ikke er muligt at drage konklusioner på de intensive læringsforløbs betydning for de unge på længere sigt (Dyssegaard et al., 2015, s. 20, 101).

I Egmont Fondens rapport fra 2015 vurderer 96 % af de adspurgte lærere, at et intensivt læringsforløb løfter børnenes faglige niveau. Det samme mener 88 % af de

adspurgte forældre (s. 14). Mette Deding, der er forskningsleder i SFI³, fremhæver i Egmont- rapporten, at både de danske og internationale erfaringer viser, at camps og mentorer er en af de faktorer, der kan have størst positiv betydning for at løfte eleverne fagligt.

De intensive læringsforløb kan samtidig være struktureret meget forskelligt. Nogle fungerer sideløbende med skoleundervisningen, andre foregår efter skoletid, nogle foregår i ferier og andre som camps, hvor de unge bor under hele forløbet (Dyssegaard et al., 2015, s. 101). Det kan derfor også være vanskeligt at konkludere noget generelt om effekten af forløbene og årsagerne hertil, da de er struktureret meget forskelligt.

Nogle af de faktorer, der har størst betydning for, at eleverne udvikler sig mest muligt i forbindelse med intensive forløb er, ifølge Egmont rapporten og i Dansk Clearing House' litteraturstudie (Dyssegaard et al., 2015, s. 100) at, eleverne under forløbet har andre lærere og befinder sig i andre kontekster end de vante

Drengesakademiet

I 2012 startede Løkkefonden i samarbejde med True North⁴ pilotprojektet, DA – en 3 ugers sommer camp. Målet var at give fagligt udfordrede drenge i 7. - 8. klasse en ny chance for at indhente det fagligt forsømte, udvikle sig personligt og socialt og forbedre deres trivsel. I dag strækker campen sig over to uger i sommerferien. Drengene får undervisning i matematik, dansk læsning og stavning, og der arbejdes med personlige karaktertræk. Både lærere og drenge bor på skolen i de to uger, og drengene bor på værelse sammen to og to. Udover at bo på værelse sammen, så inddeles drengene også i mindre teams (Løkkefonden, 2014, 7-9).

Hver morgen starter med udendørs morgensang, praktiske gøremål og morgenmotion. Hver aften afsluttes dagen med en aftenbriefing, hvor der snakkes om, hvordan dagen har været, og hvor "dagens mand" bliver udnævnt. Aftenen rundes af med logbogsskrivning og fritid (Løkkefonden, 2014, s. 17).

DA er mobilfri, hvilket betyder, at drengene kun har mulighed for at få mobilene én time om dagen og ellers opbevares de hos lærerne.

Alle drenge kan søge om optagelse på DA. De skal blot leve op til de aldersmæssige krav og kunne bevise, at de har et fagligt efterslæb. Der er 100 pladser, og deltagerne udvælges ud fra deres faglige niveau, deres motivation og deres person-

³ Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

⁴ True North blev grundlagt af den tidligere jagersoldat Nicolai Moltke-Leth i 2006 med et ønske om at skabe forandring og hjælpe unge med at få succesoplevelser og lyst til uddannelse (truenorth.dk/om-true-north/historien).

lige baggrund (Løkkefonden, 2016). Efter DA bliver drengene tilknyttet en frivillig mentor i en 1-årig periode (Andersen, 2015, s. 8).

Eksisterende forskning om DA

Udviklingen af DA er inspireret af Seligmans, Petersons og Duckworths arbejde med det amerikanske netværk *KIPP Charter Schools* og de syv signaturstyrker.⁵

De syv karaktertræk tager udgangspunkt i Seligmans arbejde med oprindeligt 24 fundne signaturstyrker. Sammen med Peterson og Duckworth fandt Seligman med baggrund i de 24 karaktertræk frem til syv, der har særlig betydning for evnen til at gennemføre en uddannelse. De syv er: *Selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemmelighed* og *optimisme* (Andersen, 2014, s. 11-12).

Formålet med KIPP-netværket er at give børn fra en lav socioøkonomisk baggrund viden, vaner og færdigheder – der kræves for at klare sig godt i uddannelsessystemet og dermed give børn fra ressourcetsvage familier samme muligheder, som dem der er født i ressourcestærke familier (kipp.org).

Det første KIPP projekt startede i Houston i 1994 med 47 5. klasses-elever. I dag over 20 år efter, findes der i USA 183 KIPP skoler med mere end 70.000 elever (kipp.org).

Da DA er udviklet med inspiration fra KIPP skolerne, er det interessant at se på deres resultater og forskning (Løkkefonden, 2013, s. 22). 94 % af KIPP-studerende har gennemført en gymnasial uddannelse⁶, 81 % er startet på universitetet⁷ og 44 % har afsluttet en 4-årig uddannelse (kipp.org).

Selvom DA er inspireret af KIPP skolerne, er der mange forskelle. For eksempel kan eleverne gå på en KIPP skole i hele deres skoletid, de bor der ikke, KIPP skolerne er for begge køn, forskellige aldersgrupper er til stede, og arbejdet med de syv karaktertræk er kun én af mange tilgange og metoder.

Siden DA startede, har et følgeforskningshold fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) fulgt projektet. Det har ført til foreløbigt to forskningsrapporter, der har undersøgt, hvilken betydning og effekt deltagelsen i DA har haft i forhold til drengenes "læring, trivsel, personlige udvikling og motivation for skolegang" (Andersen, 2014, resume). Den første rapport konkluderede, at drengene efter DA opnåede positive resultater, hvad angik fagligheden, den personlige udvikling og deres motivation for skolen (Andersen, 2015, s. 7). Den første rapport handle-

⁵ Når de syv signaturstyrker anvendes på DA, omtales de som karaktertræk.

⁶ Oversat fra high school

⁷ Oversat fra college

de dog primært om undersøgelser foretaget under de tre uger på DA. Den anden rapport undersøgte langtidseffekterne af deltagelsen i DA. Drengene blev interviewet i 9. klasse (de fleste i foråret og altså over et halvt år efter, de var på DA) (Andersen, 2015, s. 7, 19). Resultaterne peger på en positiv langtidseffekt (efter det halve år), og det vurderes, at DA for de fleste af drengene har været et positivt vendepunkt, og at "stort set alle forbedrer i 9. Kl. deres faglige præstationer markant i forhold til 8. Kl." og, at "Næsten alle gennemfører [...] folkeskolens afgangsprøve" (Andersen, 2015, abstract). Præcis hvad "stort set" og "næsten" indebærer er uklart, men rapporten konkluderer, at det tyder på positive længerevarende effekter.

De to rapporter tager deres teoretiske afsæt i den positive psykologi, hvilket også er det forskningsmæssige og teoretiske grundlag for DA (Gibson, 2013, s. 1). Udgangspunktet i positiv psykologi kommer på DA blandt andet til udtryk ved arbejdet med de syv karaktertræk, anerkendelse/ros og fokus på både drengenes følelsesmæssige og fysiske behov (Gibson, 2013, s. 6-9).

Den positive psykologi

Interessen for den positive psykologi er vokset de sidste 10-20 år. Dette kommer blandt andet til udtryk ved pædagogiske teorier om resiliens, mindfulness, flow (Nørby & Nyszak, 2014) og ved, at arbejdet med de syv karaktertræk er central i flere intensive læringsforløb (eks. UPGRADE og DA). Lektor Gerd Christensen (2012) beskriver, hvordan den teoretiske forståelse i positiv psykologi er, at individet får det bedre, hvis det trænes i at tænke mere positivt (s. 242). Grundlæggende forstås mennesket som frit, og at det kan blive, hvad det vil. Selvom det ikke betyder, at mennesket kun er positivt, så kan der argumenteres for, at denne forståelse ikke tager højde for betydningen af de objektive livsbetingelser, som mennesker lever under. Eksempelvis psykiske lidelser, samfundsmæssige betingelser og sociale miljøer. En persons trivsel og velvære bliver derfor gjort til subjektets eget ansvar, og hvis det ikke lykkes at opnå succes, kan det derfor være subjektets eget ansvar (s. 254). Christensen beskriver, at der inden for den positive psykologi mangler et begrebsapparat til at indfange de samfundsmæssige og materielle betingelser, hvilket hun fremhæver, at den kritiske psykologis begrebsapparat kan bidrage med. Christensen beskriver derfor, hvordan den positive psykologi med hjælp fra kritisk psykologiske betragtninger kan komme til at fremstå mindre naiv og hvordan det kan medvirke til at give retningen mere teoretisk legitimitet (Christensen, 2012, s. 254).

De to teoretiske retninger har forskellige videnskabsteoretiske afsæt og kan derfor være vanskelige at kombinere. I denne rapporten forholder vi os ikke til den posi-

tive psykologi, men har valgt at afgrænse den teoretiske vinkel til en kritisk psykologisk forståelsesramme.

Kapitel 3: Den teoretiske baggrund

Kritisk psykologi

Teoretisk placerer opgaven sig indenfor kritisk psykologi og social praksisteori. Det teoretiske ståsted er valgt, da ønsket er at undersøge DA's betydning for drengenes liv i dag og deltagelsens længerevarende betydning for at overskride en marginal position i uddannelsessystemet.

Den kritiske psykologis fokusområder og subjektforståelse er særlig anvendelig til at belyse dette problemfelt, da den gør det muligt at belyse samspillet mellem subjektet, dets betingelser og betydningstilskrivelser.

Den kritiske psykologi opstod i Berlin i 1960'erne, som en del af en større bevægelse, der kritiserede den traditionelle psykologi. Denne kritik gik blandt andet på, at den traditionelle psykologi ikke erkendte en grundlæggende naturhistorisk og samfundsmæssig sammenhæng mellem verden og menneske (Dreier, 1979, s. 13). I stedet mener den kritiske psykologi, at en psykologisk fremgangsmåde må tage et historisk udviklings- og samfundsperspektiv, for som Dreier skriver, "Det ville være metafysisk at tro, at mennesker skulle udvikle sig ved at bevæge sig udover og væk fra den virkelighed, de lever i" (Dreier, 1979, s. 10). Det enkelte individ og samfund må derfor forstås som en del af en større udviklingsproces. En af retningens centrale skikkelser var den tyske psykolog Klaus Holzkamp (1927-1995), og op igennem 1970'erne blev retningen videreudviklet af blandt andet den danske psykolog Ole Dreier (Jartoft, 1996).

Mennesket forstås hverken som styret af ydre påvirkninger eller af indre drifter, men forstås i stedet som aktiv deltager i praksisser (Jartoft, 1996, s. 184). Den kritiske psykologi kritiserede også den traditionelle psykologi for at behandle subjektet som et objekt (Rasmussen, 2007, s. 275). I stedet forsøger retningen at forstå mennesket indefra og fra subjektets 1. persons perspektiv.

Mennesket som deltager

Begrebet *deltagelse* er helt centralt, da mennesket i den kritiske psykologi forstås som aktivt og medskabende. Holzkamp beskriver, hvordan mennesket både skaber sine livsbetingelser, men samtidig også eksisterer under dem (Holzkamp, 2005, s. 8). De samfundsmæssige betingelser udgør derfor både begrænsninger og muligheder for

personens udfoldelsesmuligheder, men personen kan altid også udvide sin handleevne (Holzkamp, 2005, s. 23).

Dette dobbelte forhold er helt centralt for forståelsen af mennesket i den kritiske psykologi, da det må forstås som aktivt og medskabende. Det er igennem personens deltagelse i den samfundsmæssige praksis, at læring og udvikling finder sted (Morin, 2007, s. 61). Deltagelsesbegrebet gør det muligt at få øje på personen i forskellige sammenhænge, blandt forskellige deltagere og under forskellige betingelser. Mennesket udvikles altså gennem de betingelser, det er en del af, og den bestemte måde det deltager i dette på. Det vil altid befinde sig et særligt sted i praksis og opleve verden fra dette ståsted (Morin, 2007, s. 61). Det er den enkeltes opgave at skabe en daglig livsførelse og altså forbinde og få deltagelsen på tværs af de mange handlesammenhænge til at hænge sammen (Dreier, 1999, s. 84; Morin, 2007, s. 61).

Denne teoretiske ramme er valgt, da den gør det muligt at belyse drengenes bevægelser på tværs af de handlesammenhænge, de indgår i, og forstå deltagelsen i DA som en del af drengenes livsførelse, og ikke isoleret som én enkelt kontekst.

Social praksisteori

Den sociale praksisteori integrerer en situeret læringsteori med den kritiske psykologi. Den situerede læringsteori, som denne rapport lader sig inspirere af, er udviklet af Etienne Wenger og Jean Lave (1991). I denne forståelse forstås læring som deltagelse i praksisfællesskaber.

Mørck beskriver, hvordan forskere indenfor den kritiske psykologi og indenfor den situerede læringsteori de sidste 10-15 år er begyndt at lade sig inspirere af - og påvirke hinanden. Mørck arbejder videre med dette samarbejde og i dette krydsfelt.

Vi er i rapporten inspireret af Line Lerche Mørcks videreudvikling af den kritiske psykologi og det, hun betegner som social praksisteori (Mørck, 2006, s. 13). Både den situerede læringsteori og den kritiske psykologi har, trods deres forskellige historiske ophav, begge videnskabsteoretiske rødder i den dialektiske materialisme. Betydningen af social praksis og et fokus på subjektets deltagelse i praksis er det helt centrale i en social praksisteori (Mørck, 2006, s. 13-14). Mørck beskriver, hvordan subjektet lærer gennem deltagelse i social praksis, men mener, at det er for bredt kun at forstå læring som ændret deltagelse. Derfor integrer hun Lave og Wengers teori (2003) omkring legitim perifer deltagelse, Dreiers og Laves teorier om personlige deltagerbaner (Dreier 1999, Lave 1999) og teorien omkring positiv interpellation (Nissen, 2004, s. 111-114).

I arbejdet med denne rapports empiri blev det tydeligt, at fællesskaber, det dialektiske samspil med andre og drengenes bevægelse mellem forskellige praksisser, havde betydning for dem.

Centrale begreber

Marginalisering og overskridelse af marginalisering

I rapporten forstås marginalisering som at blive udelukket fra praksisfællesskaber og handlesammenhænge, der giver mening for den enkelte at deltage i. Wenger beskriver, hvordan marginalitet skal forstås som en "ikke-deltagelse" (Wenger, 2004). At overskride marginalisering forstås i rapporten som, at en person bevæger sig fra en position som ikke- deltager til at bevæge sig mod en mere ansvarsfuld position i gamle og nye fællesskaber og blive en legitim deltager (Mørck, 2010, s. 20).

Legitim perifer deltagelse er den proces, hvor subjektet bevæger sig i retning af at blive "fuld" deltager i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Overskridelse af marginalisering må derfor også forstås situeret, da subjektets marginale position ofte betyder noget forskelligt i de forskellige handlesammenhænge og praksisfællesskaber (Mørck, 2006, s. 17, 48).

Jo flere fællesskaber, den enkelte oplever sig afskåret fra, jo mere bliver det relevant at tale om marginalisering fremfor en marginaliseret position. Det forstås derfor som noget, der er forbundet med konkrete praksisser, noget alle mennesker har oplevelser med og noget, der er forbundet med det at være menneske (Mørck, 2006, s. 29).

I rapporten er fokus på drengenes marginale position i uddannelsessystemet. Dette skyldes drengenes deltagelse i DA, hvor optagelsen begrundes med, at de har et "markant fagligt efterslæb" (Løkkefonden, 2016), og derfor er fokus i rapporten primært på deres deltagelse i uddannelsessystemet.

Begrebet *marginalisering* og *overskridelse af marginalisering* er anvendt i rapporten, da begreberne kan medvirke til at belyse, om DA har haft betydning for drengenes muligheder for overskridelse. Ud fra om drengene har udvidet deres deltagelsesmuligheder, deres samfundsmæssige position, og hvordan deres daglige livsførelse har ændret sig, vurderes det i analysen, om drengene, efter DA, har overskredet deres marginale position.

Daglig livsførelse, deltagerbaner og selvforståelse

Holzamps teori om den daglige livsførelse skal forstås som subjektets integration af de forskelligartede krav, det møder i de handlesammenhænge og praksisfællesskaber, det deltager i. Det kan for eksempel være i skolen, blandt venner og i familien (Holzkamp, 1998, s. 9). Da dagen er tidsbegrænset, er det nødvendigt for subjektet at indgå kompromisser og prioriteringer mellem de aktiviteter, krav og relationer, det møder dagligt (Holzkamp, 1998, s. 9). Livsførelsen er hele tiden under udvikling. Når eksempelvis et barn skifter fra folkeskole til en ungdomsuddannelse, vil det være nødvendigt at foretage nye vurderinger om sit liv, da der findes nye aktiviteter, andre deltagere og et andet ansvar (Dreier, 2013, s. 18). Subjektet skaber derfor sin livsførelse med baggrund i sine interesser, sine prioriteringer og samfundets krav i de forskellige handlesammenhænge.

Deltagerbaner

Begrebet om deltagerbaner blev oprindeligt udviklet af Dreier i 1997 som en videreudvikling af Holzamps teori om daglig livsførelse.

Den personlige deltagerbane er de særlige bevægelser og mønstre, som subjektet danner og bevæger sig i og på tværs af (Dreier, 2006, s. 10). Deltagelsesbanerne tilbyder hver sit mulighedsrum. Mørck beskriver, hvordan begrebet kan bruges til at belyse og forstå forskellige måder at overskride marginalisering på gennem subjektets deltagelse i forskellige og skiftende handlesammenhænge (Mørck, 2006, s. 53).

For at forstå en persons bevægelse på tværs af tid og sted og samtidig medtage kompleksiteten, kan deltagerbanebegrebet være anvendeligt. Ifølge Mørck har forskellige betingelser forskellige betydninger alt efter en persons ståsted, orientering og handlegrunde (Mørck, 2006, s. 59, 61). Et analytisk fokus på drengenes personlige deltagerbaner kan derfor belyse de forskellige betingelsers betydning for drengene, og derfor også DA's betydning for dem i dag.

De retninger, som en person orienterer sig imod, beskrives med inspiration fra Dreier (1999) og Mørck (2006) som rettetheder. Personens bevægelse er rettet mod enten, hvad personen håber på vil ske, eller håber på ikke vil ske. Dette beskrives som personens rettethed (Mørck, 2006, s. 42-43).

Selvforståelse

Holzkamp beskriver selvforståelse som, hvordan subjektet kommer til forståelse med sig selv og andre (Holzkamp, 1998, s. 21). Rapporten er inspireret af Mørcks vide-

reudvikling af begrebet, der beskriver selvforståelse som, "at komme til forståelse med sig selv, *vi* og andre" (Mørck, 2006, s. 44).

Interpellation

Interpellation anvendes i rapporten til at forstå, hvordan mennesket bliver til igennem andre menneskers præjninger, og hvordan lærerne, vennerne og samfundets præjninger af drengene har betydning for deres selvforståelse og livsførelse. Forståelsen er inspireret af den franske filosof Louis Althusser's begreb. Med begrebet positiv interpellation videreudvikler Lektor Morten Nissen Althusser's begreb ved blandt andet at fremhæve subjektets deltagelse i de sociale praksisser, som interpellation bliver en del af. Personen forstås som særlig og som en, der har noget værdifuldt at bidrage med (Mørck et al., 2012, s. 197; Nissen, 2004, s. 111-114). Helt centralt for interpellation-begrebet er, at subjektet genkender sig selv i præjningen og accepterer den (Khawaja, 2010, s. 77). Interpellation skal derfor også forstås som en proces, hvor subjektet til tider lader sig præje og andre gange ikke. Det er igennem handlingen, at det er muligt at overskride en marginal position.

Igennem bearbejdningen af denne rapport's empiri blev interpellationsbegrebet relevant, da det tilbyder en mulig forståelsesramme til, hvordan præjninger fra andre har indflydelse på drengenes livsførelse og på deres bevægelser – hvilket var centralt i drengenes fortællinger.

Praksisfællesskab

Begrebet *praksisfællesskab* blev introduceret af Lave og Wenger. Med begrebet ønskede de at flytte sig fra en forståelse af grupper eller sociale kategorier til i stedet at fokusere på, "Mennesker som gensidigt engagerede i at gøre noget sammen" (Lave, 2009, s. 11). Et praksisfællesskab opstår derfor gennem subjektets engagerede deltagelse i praksis og opstår når mennesket interagerer med verden og sig selv. Det er kendetegnet ved tre dimensioner; Et gensidigt engagement, en forhandlet virksomhed og et repertoire af ressourcer (Wenger, 2004, s. 90-101).

I rapporten skelnes der mellem praksisfællesskab og handlesammenhæng. Handlesammenhæng anvendes i rapporten som et analyseredskab til at definere kontekster, hvor deltagerne er sammen om noget. Det anvendes derfor som et bredere og alment begreb, hvorimod praksisfællesskaber anvendes til at belyse lokale fællesskaber gennem indholdsmæssige dimensioner (Mørck, 2006, 39-40).

Rapportens begrænsninger

Rapportens formål er at undersøge DA's betydning for fem drenge, der har deltaget i DA, og det er drengenes 1. persons perspektiv, der er i fokus. Det er derfor det, de fem drenge har fremhævet og det, *de* tillægger betydning, der er i centrum i undersøgelsen.

Et fokus på drengenes faglige vanskeligheder og deres faglige udvikling kunne have været relevant, da deres deltagelse i DA skyldes deres faglige efterslæb, og ønsket med akademiet derfor er at udvikle dem fagligt. Da tidligere rapporter (se kapitel 2) undersøger drengenes faglige fremskridt, ønsker vi i stedet at fokusere på drengenes oplevelser i folkeskolen og på DA i et gensidigt perspektiv. Et fokus på drengenes evt. kognitive vanskeligheder er også undladt, da ingen af drengene fremhæver det i forbindelse med interviewene. Da det netop er *deres* oplevelser, vi er interesseret i, er det undladt. Trods det kunne kognitions- og neuropsykologien have suppleret med andre interessante vinkler på undersøgelsen.

Kapitel 4: Undersøgelsen og dens resultater

Grundlaget for undersøgelsen er fem individuelle forskningsinterviews. Interviewene er gennemført som semi-strukturerede interviews med fem drenge, der alle har deltaget i drengeskolens 2014. Heraf blev tre af de fem interviews afholdt som videointerviews over Skype. Alle interviewene er afholdt i marts eller april 2016.

Interviewguiden er udformet med inspiration fra Lektor Hysse Forchhammers forståelse af interviewet som en handlesammenhæng (Forchhammer, 2001, s. 28).

Analysestrategi

En betydnings-, betingelses- og begrundelsesanalyse (Jf. Jartoft, 1996, s. 205; Markard et al., 2004, s. 3; Mørck, 2006, s. 252) danner baggrund for undersøgelsens analysestrategi.

Ved denne analysestrategi fokuseres der på samspillet og sammenhængen mellem drengenes betingelser, betydninger og begrundelser. Sammenhængene forstås som nødvendige for at forstå drengenes grunde til at handle, som de gør.

Derudover er analysestrategien inspireret af Braun & Clarkes (2006) tematiske faseinddeling af en analyseproces i 5 faser. Igennem gennemlæsninger af interviewene, kodning, inddelinger, sammenhænge osv. kom vi frem til fire overordnede temaer. Temaerne var: *Selvtillidsboost, struktur og fællesskab, helhedsorienteret fokus og brud*.

Under analysen af hvert tema er der fokus på samspillet mellem betingelser, ståsteder og positioner, og på drengenes begrundelser for at handle som de gør.

Nedenfor vil det kort beskrives, hvordan de tre begreber: Betingelse, betydninger og begrundelser er anvendt i rapporten.

Når vi i analysen ser efter *betingelser*, skal de forstås i et gensidigt samspil med subjektet. I analysen kan *betingelser* eksempelvis være: Institutionelle organiseringer, lovgivning, politiske beslutninger osv. De kan også være intersubjektive (jf. Stanek, 2011). Det vil sige de mellem menneskelige processer, hvorigennem mennesker opstiller betingelser for hinanden og derigennem er medskabere af hinandens handlemuligheder.

Begrundelser forstås i rapporten som drengenes subjektive grunde til at handle, som de gør. Når vi i analysen leder efter *betydninger*, forstås det i forhold til drengenes betingelser.

Ved at undersøge hvilken betydning forskellige betingelser har for den enkelte, er det muligt at forstå drengenes subjektive grunde til at handle, som de gør.

Betingelsernes betydning for subjektet er de muligheder og begrænsninger, som drengene oplever. Drengenes handlinger forstås som reaktioner på de betingelser, der har betydning for dem. Hvilket derfor er forbundet med, hvad drengene er rettet mod og interesseret i.

Undersøgelsens forskningsdeltagere

I nedenstående afsnit præsenteres de fem drenge, Mamid (M), Jonas (J), Simon (S), Anton (A) og Hans (H), der har deltaget i undersøgelsen. Drengene har alle deltaget og gennemført DA 2014 og var på DA mellem 8. og 9. klasse.

Mamid er 16 år. Han har gået på tre forskellige folkeskoler, og hans skolegang har været præget af mobning. Han var tæt på at blive smidt ud af skolen grundet et højt fravær og tog på DA for at få lov til at blive på skolen i 9. klasse. Da interviewet blev foretaget i foråret 2016 gik han på efterskole og forventede at starte på teknisk skole sommeren 2016 (M, s. 1).

Jonas er 16 år. Han har gået i den samme folkeskole i alle 9 år, men folkeskole-tiden var præget af mobning. Efter DA færdiggjorde han 9. klasse på sin gamle skole. Han er i dag flyttet med sin familie til udlandet, hvor han er i gang med en international gymnasial uddannelse (J, s. 15).

Simon er 17 år. Han har gået på to forskellige folkeskoler og skiftede skole fordi han blandt andet havde svært ved at følge med fagligt. Det var også grunden til, at han tog på DA. I foråret 2016 gik han i 10. klasse på en efterskole, der arbejder med flere af de samme principper, som de gjorde på DA. Han regnede med at starte på EUX⁸ efter sommerferien 2016 (S, s. 43).

Anton er 17 år. Han har gået på tre folkeskoler. I foråret 2016 tog han 10. klasse på efterskole. Efter sommerferien 2016 startede han på en teatertalent-skole (A, s. 45, 54).

Hans er 16 år. Han har gået på tre folkeskoler, og hans folkeskole-tid var præget af mobning. Efter et par skoleskift endte han på en skole, hvor det gik godt de

⁸ EUX er en ungdomsuddannelse, hvor eleven får grundforløbet til en erhvervsfaglig uddannelse og får fag på gymnasialt niveau (eux.dk). EUX-uddannelse giver samme mulighed for at læse videre som en anden gymnasial uddannelse og tager mellem 3,5-4 år (tec.dk).

første 2-3 år. Til gengæld begyndte han at ryge hash og være sammen med "de forkerte" drenge. Efter DA tog han 9. klasse på efterskole. I dag læser han til automekaniker (H, s. 57).

Et selvtillidsboost

Rapportens fem forskningsdeltager forbinder alle folkeskolen med noget negativt, hvor de oplevede, at lærerne var ligeglade med dem, de blev mobbet eller følte sig anderledes. På DA oplevede de modsat i folkeskolen at blive interPELLERET som nogle, der havde noget vigtigt at bidrage med, og de oplevede at blive anerkendt som legitime medlemmer.

Hans fortæller eksempelvis, hvordan lærernes positive tilgang gav ham et selvtillidsboost og fik ham til at tage sig mere sammen i dansk og matematik (H, s. 65).

Flere af drengene oplevede i folkeskolen også mobning. Mobningen betød, at de blev udelukket fra de praksisfællesskaber og handlesammenhænge, som de oplevede som meningsfulde. Uden adgang til disse fællesskaber blev deres mulighedsrum begrænset (Mørck 2006, s. 29). Det er de forskellige *vi'er* som drengene er en del af, der muliggør deres forskellige bevægelser (Mørck, 2006, s. 46-47). Hvis drengene oplevede mobning, oplevede de altså også at blive udelukket fra klassens fælles *vi*, hvilket kan have haft betydning for deres rettetid og for, hvordan de handlede i andre sammenhænge, som eksempelvis i undervisningen.

Det formelle og uformelle

Fritidsinteresser var en stor del af hverdagen for de fem drenge inden DA (M, s. 3; J, s. 17; A, s. 53; H, s. 57).

Dreier beskriver, hvordan én kontekst ikke er et uafhængigt domæne, men at deltagelsen i forskellige kontekster har indflydelse på hinanden (Dreier, 2013, s. 16). Da Jonas begyndte at bruge megen tid på at spille computer, begyndte han også at klare sig dårligere i skolen.

Jonas fortæller, hvordan han over Skype og i spillene kunne snakke og spille med venner og familie, der boede i andre dele af landet (J, s. 17). Igennem computerspillene var det muligt for ham at få en følelse af at høre til og blive en accepteret del af et andet fællesskab end klassens *fælles vi*.

De krav og forventningerne, der fandtes i den virtuelle computerverden og i den formelle skole, var ikke i overensstemmelse, og det blev derfor sværere for Jonas at følge med og leve op til den formelle skoles krav.

I folkeskolen handlede det for drengene om både at deltage i undervisningen, leve op til de faglige krav og tilpasse sig skolens forventninger, mens det samtidig

handlede om at forsøge at blive anerkendt af de andre elever og blive en del af klassens uformelle fællesskab og *elev-vi* (jf. Hansens skelnen mellem den formelle og uformelle skole (2011)). Drengene blev altså mødt med forskellige krav og forventninger i den formelle og uformelle skole. Deres marginale position i klassens uformelle *vi*, kan derfor også have påvirket og udelukket dem fra klassens faglige *vi*.

På DA var modsætningerne mellem de forventninger det formelle akademi havde og forventningerne i det uformelle akademi ikke lige så store. Selvom det var vigtigt, at drengene overholdte de mange regler på DA, så blev der igennem blandt andet arbejdet med de 7 karaktertræk, buddy-teams og hold arbejdet med øvelser og tiltag, der kunne øge og udvide drengenes muligheder til at blive både en legitim elev og ven på akademiet.

Struktur og fællesskab

Struktur på hverdagen

Som tidligere beskrevet, boede både lærere og drenge på akademiet under DA. De vågnede sammen, spiste sammen, havde undervisning sammen, fritiden sammen og drengene sov på værelse sammen. Dagene var struktureret og rammesat (Løkkefonden, 2014, s. 29-30). Dreier beskriver, hvordan subjektet tilrettelægger sin livsførelse på tværs af de krav, det møder på tværs af kontekster. Subjektet må skabe en balance og indgå kompromisser mellem de forskellige forventninger, opgaver og krav det møder (Dreier, 2013, s. 11-12). På DA var det ikke nødvendigt for drengene selv at prioritere deres tid. Valget om, hvornår de skulle op, skulle lave lektier, kunne spille fodbold og skulle i seng, var allerede taget for dem. De faste rammer og den struktur, der fandtes på DA, kan derfor have hjulpet drengene med at udvikle en livsførelse.

På baggrund af eksemplet med Jonas, der havde svært ved at skabe en balance mellem skolearbejde og computerspil, var det måske ofte i drengenes forsøg på selv at udvikle en livsførelse, at de ofte oplevede problemer.

Hvor drengene derhjemme bevægede sig mellem flere kontekster som venner, familie, fritidsinteresser, online-livet osv., bevægede de sig på DA kun i én kontekst.

At drengene ikke havde mulighed for at sidde med deres mobiltelefoner betød, at de var nødt til at deltage og hverken kunne gemme sig bag deres telefoner eller blev forstyrret af dem (S, s. 34).

Akademiets opbygning kan fremstås som et "isoleret domæne", og det er spørgsmålet, om den manglende forbindelse til drengenes andre kontekster skaber udfordringer for akademiets længerevarende betydning for drengene?

Drengeskademi som et praksisfællesskab

Betingelserne på DA var anderledes end dem drengene oplevede i folkeskolen, og var helt centrale for deres positive oplevelser på DA, da de tilbød dem andre muligheder og positioner end i folkeskolen.

På DA fik drengene lov til at sidde, hvor de ville og de fik lov til at høre musik, mens de læste og arbejdede med spørgsmål (A, s. 48). Det er et udtryk for, at der på akademiet fandtes andre forståelser af, hvad der blev vurderet som legitime måder at deltage på. Hvor Anton i folkeskolen *skulle* sidde på en stol ved et bord med retning mod tavlen, fik han på akademiet lov til at sidde og arbejde som han ville.

Gennem eksempelvis sportspræstationer og ved at hjælpe til i fællesskabet var det muligt for drengene at opnå accept og adgang til fællesskabet - selvom de ikke sad pænt på stolen med hånden oppe.

Hvor drengene i folkeskolen følte sig anderledes og ikke som en del af klassens *vi*, oplevede de på akademiet et tilhørsforhold til de andre drenge. Deres fælles erfaringer og oplevelser fra folkeskolen gav dem en særlig forståelse for hinanden og påvirkede måden de gensidigt definerede og interPELLerede hinanden. Drengene oplevede at blive en del af et *vi*, hvor de kunne spejle sig i hinanden og blive accepteret. Det mulighedsrum, som drengene opstillede for hinanden, tilbød dem derfor andre mulige positioner og deltagelsesmåder end i en klasse, hvor de eksempelvis oplevede at være anderledes eller blev mobbet.

Et helhedsorienteret fokus?

Tilbage til det samme

Gennemgående for drengenes fortællinger er, at ingenting var forandret i folkeskolen, da de kom tilbage efter DA. Lærerne og de andre elever behandlede dem, som de plejede (M, s. 8; J, s. 27; S, s. 40 & A, s. 51).

I Simons klasse havde læreren stadig fokus på det, han ikke kunne finde ud af. Han oplevede igen, at hans svage punkter blev fremhævet, og at han ikke levede op til de faglige krav, som læreren forventede. At Simon ikke oplevede at blive interPELLeret anderledes end før DA vanskeliggjorde hans ønske om at få en anden position i klassen og handle anderledes. Overgangen fra DA til folkeskolen opstillede derfor nogle barrierer for drengene.

Efterskolen som mulighedsskabende

Fire af de fem drenge har været på efterskole efter opholdet på DA (H, s. 57; M, 9-10; S, s. 43; A, s. 53).

Muligheden for at komme på efterskole efter 9. klasse har haft stor betydning for drengenes bevægelse i en overskridende retning. På efterskolen var dagene også struktureret og rammesat. De faste rammer kan hjælpe eleverne med at strukturere en livsførelse. Gennem blandt andet linjefag fik de mulighed for at dyrke deres sportslige/kreative interesser på niveau med de boglige fag. På Antons efterskole fyldte linjefagene eksempelvis lige så meget som de boglige fag (A, s. 53).

Ligesom på DA er afstanden mellem det formelle og uformelle på efterskolen ikke så stor. Igennem sport, kreative aktiviteter og metoder arbejdede DA med et helhedsorienteret fokus, og de forsøgte at bygge bro mellem det kreative/sportslige og boglige. Da efterskoleopholdet varer et år, kan efterskolen argumenteres for at gøre det i endnu højere grad.

I forbindelse med drengenes videre uddannelsesforløb har deres fritidsinteresser fået en stor betydning. Simon søgte efter efterskolen ind på EUX på kokkelinjen (S, s. 44). Anton blev optaget på en talentskole for teater, musik og dans og regner med at søge ind på teaterskolen om nogle år (A, s. 54). Mamid er gået videre med sit linjefag som scenetekniker på efterskolen og havde i foråret 2016 søgt ind på teknisk skole (M, s. 10-11). I sommeren 2015 startede Hans med at læse til automekaniker, hvilket har været hans drøm lige så længe, han kan huske (H, s. 64).

Det kan diskuteres, om de overlap, der har været mellem det boglige og det kreative på DA og efterskolen har haft betydning for drengenes bevægelse i denne retning. Måske det skyldes at drengene på DA og efterskolen oplevede, at uddannelse ikke kun betød matematik og dansk, men at uddannelse også kunne være fag, hvor deres styrker indenfor eksempelvis motion og kreativitet blev anerkendt og brugt.

De fem drenge italesætter alle, at deres forældre har haft stor betydning for dem (M; J; S; A & H). Både ved altid at være der, at støtte dem fagligt inden DA, men også ved at hjælpe dem med det faglige efter DA - eksempelvis ved at anspore dem til at blive ved med øve sig, introducerer dem for efterskoler, hvor de kunne få lov til at dyrke deres interesser, introducere dem til fremtidige jobmuligheder og sætte det i relation til deres interesser osv..

Forældrenes hjælp med at udvide drengenes deltagelse til andre fællesskaber og støtte dem i deres interesser og ønsker har derfor haft stor betydning for de længevarende effekter af DA. Uden forældre med overskud og engagement kan drengenes bevægelse i en overskridende retning - mod at blive dygtigere fagligt - derfor vanskeliggøres.

Brud

Hans er den eneste af mine forskningsdeltagere, der ikke afsluttede 9. klasse på sin gamle folkeskole. Efter DA tog han i stedet 9. klasse på efterskole og det var altafgørende for ham ikke at komme tilbage på sin gamle skole efter akademiet. Han fortæller:

"[...] Jeg vidste, hvis jeg kom tilbage op til min gamle skole, så ville jeg ende ud i akkurat det samme igen med hashrygning, kriminalitet og jeg ved ikke hvad. Og det har du sådan ikke rigtig muligheden for på en efterskole, for der er stablet nogle helt faste regler på benene, der hedder ingen tyveri og ingen rygning og alt muligt andet." (H, s. 63).

Selvom Hans fremhæver, hvordan han efter DA tog sig mere sammen i dansk og engelsk, og at det gav ham et selvtillidsboost (H, s. 65), så var det beslutningen om at tage på efterskole, der fik størst betydning for, at han ændrede livsførelse. En beslutning der var truffet lige inden han startede på DA.

På efterskolen blev han nødt til at indordne sig, og der var ingen forventninger fra vennernes side om hashrygning eller kriminalitet. At Hans er sikker på, at han ville være endt med den samme hverdag, hvis han var startet på sin gamle skole kan være et udtryk for, at det lærte på DA ikke virkede muligt at kombinere med de krav og forventninger, han oplevede i eksempelvis drengegruppen i skolen.

I Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings erfaringsopsamling om intensive læringsforløb, konkluderes det, at de faktorer, der gør størst forskel for børn/unge i forbindelse med intensive læringsforløb blandt andet er miljøskift og en helhedsorienteret indsats (MBUL, 2016, s. 1).

Betydningen af et miljøskift nævner også denne rapport fem drenge som helt centralt, og de tror ikke, at forløbet ville have haft samme betydning, hvis undervisningen var foregået på deres egen skole (M, s. 12) (A, s. 55).

Da Hans startede på efterskolen oplevede han, ligesom på DA, et brud. Indenfor den kritiske psykolog beskriver Dreier, hvordan subjektet, når det flyttes fra en kontekst, må overveje og foretage vurderinger af sig selv, sin livsførelse og sit liv (Dreier, 2013, s. 18). Når drengene tager på DA, sker der et brud, og de får adgang til nye kontekster, nye positioner, nye relationer og aktiviteter, der medfører, at det er nødvendigt for dem at revurdere deres daglige livsførelse og selvforståelse. Det samme oplevede Hans på efterskolen. Han røg ikke hash, lavede ikke ballade og begyndte at se andre muligheder og oplevede lærere, der gad ham (H, s. 63-64).

Simon begrundet sit valg om at tage på efterskole med, at han fik muligheden for at, "[...] Starte på en hel ny og få nogle helt nye venner" (S, s. 42). Drengene

fremhæver altså muligheden for at "starte på en frisk". Gennem de nye praksisfællesskaber, de deltager i, får de andre positioner og andre muligheder for at handle.

I Andersens rapport om DA (2015) beskrives det, hvordan flere af drengene tilbage i skolen oplever en, "differentieret undervisning [...]. De føler, at skolen i 9. kl. tager mere hensyn til dem, fordi de (eller deres forældre) har fortalt deres lærere i folkeskolen om DA og om det, drengene har lært der" (s. 33). I Andersens rapporten anvendes eksemplet med Mads til at tydeliggøre den forandring, som drengene oplevede i 9. klasse. Efter DA tog Mads kontakt til lærerne i folkeskolen og sammen med sine forældre forklarede han dem, hvordan han bedst havde brug for hjælp. En central information er dog, at Mads lige efter DA startede i 9. klasse på en anden skole og derfor ikke vendte tilbage til den folkeskole, han ellers havde gået på (Andersen, 2015, s. 33). Andersen beskriver, hvordan det på DA var blevet tydeligt for Mads, hvordan han lærte bedst, og at hjemskolen var meget imødekommende over for dette. Helt centralt er det dog, at lærerne og skolen var nogle andre end i 8. klasse og det kan derfor diskuteres om eksemplet med Mads kan forklare dette. Mads' skoleskift efter DA kan i stedet forstås som en helt central betingelse. Hvor adgangen til en ny kontekst, muligheden for at indtage nye positioner og skabe nye relationer til både elever og lærere medførte, at Mads oplevede det som positivt at starte i 9. Klasse - mere end det skyldtes de metoder og karaktertræk han lærte på akademiet?

Drengene oplevede på DA at få udvidet deres handlemuligheder. De opdagede at der var andre retninger, de kunne bevæge sig imod end tidligere og succesoplevelserne gjorde at de begyndte at forstå sig selv på nye måder. Trods dette kan det diskuteres om selve metoderne på akademiet (som eksempelvis de 7 karaktertræk) tillægges for stor betydning for akademiets resultater, og miljøskiftet og de muligheder adgangen til en ny handlesammenhæng tilbyder tillægges for lidt?

Kapitel 5: Diskuterende betragtninger på analysens resultater

Ønsket med kapitlet er at diskutere, hvordan rapporten kan bidrage til udviklingen af de intensive læringsforløb og hvordan deltagelsen i DA kan sikre en vedvarende positiv forandring for drengene.

Er jeg ikke god nok?

Mamid fortæller hvordan hans forældre har prøvet at gøre alt for at han ikke blev skoletræt og for at han kunne vedligeholde de ting han lærte på DA, men han fortæller også, hvordan det alligevel kun har hjulpet en "meget lille smule" (M, s. 9). Han fortæller, at han er virkelig skoletræt og at det derfor nok bare er ham, der ikke er god nok.

Mamid har forældre, der hjælper ham, men ovenstående er et udtryk for, at det er vanskeligt at handle under de betingelser, drengene møder i hjemmekonteksten, og at det eksempelvis er vanskeligt selv at skulle fortsætte med at øve og læse om aftenen. Med udgangspunkt i Christensens (2012) beskrivelse af positiv psykologis mangler og DA's teoretiske og metodiske afsæt heri, kan DA medvirke til en fremstilling af, at det er drengenes eget ansvar at sikre, at "projektet" tilbage i folkeskolen lykkes - og deres eget ansvar, hvis det ikke gøres.

DA's fokus på karaktertræk som noget, der kan udvikles på akademiet, kan være et udtryk for en individualiseret forståelse. I Andersens rapport (2014) fremhæves det, hvordan drengene på DA udvikler sig inden for fire af de syv karaktertræk (s. 45). Blandt andet fremhæves udviklingen af *vedholdenhed* hos drengene. Udviklingen af dette karaktertræk begrundes blandt andet med interviewpersonernes fortællinger om, hvordan de først fik lov til at gå videre med en opgave, når de havde færdiggjort den, de var i gang med. Drengene i Andersens rapport beskriver, hvordan det fik dem til at blive ved indtil de havde lært det – og derfor hvordan de udviklede *vedholdenhed* (Andersen, 2014, s. 45).

Ud fra en kritisk psykologisk/social praksisteoretisk forståelse kan ovenstående eksempel være et udtryk for, at strukturen på akademiet tilbyder drengene et bestemt mulighedsrum. I stedet for at forstå det som et karaktertræk, som drengene har udviklet, kan det forstås som et udtryk for, at drengene handler under de særlige betingelser, der findes på akademiet. Handlingen forstås derfor som situeret i

praksis og vil ikke nødvendigvis have indflydelse på drengenes *vedholdenhed* i en anden situation.

Med et centralt fokus på de syv karaktertræk på akademiet, kan der argumenteres for, at der er et individualiseret fokus på DA, hvor de samfundsmæssige og institutionelle betingelser ikke indfanges. Med denne baggrund er der derfor en risiko for, at drengene kan opleve et nederlag, når de tilbage i deres hverdag oplever barrierer og modsætninger. De kan opleve, at det er dem alene, der er skyld i problemet. På akademiet fik de en ny chance og "alle" redskaberne til at kunne klare sig bedre. Hvis de ikke formår at vedligeholde det, kan det give dem en oplevelse af, at det er dem, der fejler. Ligesom Mamid tror, at det er ham selv, der ikke er god nok.

At forberede drengene, deres forældre og lærere på drengenes videre arbejde og give dem de rette redskaber til at arbejde videre med projektet, er en måde at indfange konteksten på. Et øget fokus på de forskellige institutioners handlingsrum og et øget fokus på et gensidige samspil kan medvirke til, at drengene ikke oplever vanskeligheder ved at komme tilbage som en personlig mangel, men i stedet som en naturlig udfordring. Som Mørck fremhæver, foregår overskridende bevægelser typisk som zigzag bevægelser (Mørck, 2003, s. 233) og er derfor ikke uden udfordringer og tilbageskridt.

Uden et helhedsorienteret fokus - den rigtige støtte og de rigtige tiltag efter akademiet - er der derfor en risiko for, at de succesoplevelser, som drengene oplevede på DA kan ende med at blive et nederlag for dem.

Mentorordning og længerevarende betydninger

Som et initiativ for netop at skabe en lettere overgang for drengene, tilbydes de efter DA en mentor igennem en 1-årig periode. Mentorerne skal hjælpe og støtte drengene i at fastholde deres faglige og personlige fremskridt på hjemskolen. Mentorordningen er et forsøg på at sikre, at deltagelsen i DA også har en effekt på længere sigt og skal sikre, at drengene kan gennemføre en ungdomsuddannelse efter folkeskolen (Andersen, 2015, s. 8). Mentorerne er frivillige og møderne mellem denne rapport's forskningsdeltagere og deres mentorer fandt typisk sted én gang om måneden (M, s. 12 & A, s. 55).

En mentorordning kan hjælpe drengene med at skabe struktur på hverdagen og samtidig hjælpe drengene med at bevare interessen gennem en positiv opmærksomhed. På den anden side kan det være en udfordring, at mentoren ofte ikke har forbindelse til DA eller skolen og derfor er et nyt fællesskab, drengene skal indgå i én gang om måneden (A, s. 55; J, s. 29).

Som det blev pointeret i analysen, oplevede mine forskningsdeltagere problemer i deres folkeskoleklasser og fortalte også historier om, at klassen senere var blevet splittet op, fordi der har været meget ballade (M, s. 8). En stor del af problemet med drengenes faglige efterslæb i skolen synes at være forbundet med det, der foregik *i skolen* – og altså ikke kun drengenes individuelle problemer eller familien. Den handlesammenhæng eller de praksisfællesskaber, drengene deltog i, *i skolen* synes derfor at have stor betydning for deres livsførelse og deres faglige efterslæb. Vigtigheden af klassen som et praksisfællesskab kan derfor argumenteres for ikke at blive indfanget med mentorordningen.

I rapporten "På kanten af skolen – skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv" konkluderes det, at en af grundene til de unges fravær er, at der på skolerne finder en individualisering sted af de unge. Skolen vil og skal lære den unge meget, og hvis den unge ikke lever op til skolens forventninger, er der en tendens til, at de opleves som en belastning – hvilket fører til at de bliver væk fra skolen (Højholdt et al, 2015, s. 56). Med afsæt i analysen er det netop det, denne rapports forskningsdeltagere oplevede blandt andet ved lærernes ligegyldighed. De oplevede ikke at være en del af klassens formelle *vi*. Drengene som Mamid, Jonas og Hans, der samtidig oplevede at blive mobbet og ikke levede op til klassens uformelle *vi's* krav, oplevede derfor i endnu højere grad at blive individualiseret som dem, der var forkerte og de blev derfor ofte væk fra skolen.

Trods faktorer som skoleskift og mobning, så fremhæver drengene alligevel, at det er dem, der ikke var gode nok, og de følte sig dumme, når de ikke lige så hurtigt som deres klassekammerater forstod, hvad læreren forklarede.

Som beskrevet i indledningen er formålet med Løkkefonden og DA også beskrevet som ønsket om at give alle drenge lige muligheder for at opnå deres drømme (Løkkefonden, 2013, s. 2). At uddannelse bliver gjort til et af de vigtigste elementer for succes kan dog være medvirkende til, at individualiseringen af drengene bliver endnu større.

I rapporten "Det er svært at være ung i Danmark", konkluderes det, hvordan de unge retter kritikken mod sig selv, når de oplever problemer og skyder skylden på deres personlige egenskaber (Sørensen et al., 2011, s. 112). Der kan derfor argumenteres for, at fællesskabets betydning og arbejdet i folkeskoleklassen er vigtig i arbejdet med DA.

Kommunale tiltag

Ønsket med DA er ikke kun at hjælpe én gruppe drenge hver sommer. Ønsket er, at projektet skal inspirere andre og implementeres i folkeskolen i samarbejde med

kommuner og skoler (Andersen, 2015, s. 9). I flere kommuner er arbejdet allerede startet.

København afholdte for første gang i 2015 KøbenhavnerAkademiet (KA). Ligesom på DA er KA en to ugers summer camp, men derudover samarbejder KA med kommunens skoler om en længerevarende indsats. Udvalgte lærere fra hver af de 13 udvalgte skoler, som drengene kommer fra, deltager som faglærere på campen og efter campens afslutning bliver de ansvarlige for at oprette særlige hold, som drengene to timer om ugen skal følge på hjemskolen. På holdet støtter lærerne drengene med at integrere det, de har lært på campen med skolens andre fag (Løkkefonden, 2015). På KA samarbejdes der mellem campen og folkeskolen. Når drengene på hjemskolen møder lærerne fra campen og de sammen arbejder videre med det faglige, kan det hjælpe dem i overgangen fra læringscampen til folkeskolen ved at skabe en større sammenhæng. Lignende tiltag kan derfor være interessante i forbindelse med DA. KA tillægger fællesskabet og det efterfølgende arbejde *i skolen* en central betydning, hvilket gør det lettere for drengene at integrere de to handlesammenhænge. Selvom der på KA findes flere tiltag, og der arbejdes med et efterfølgende forløb, arbejdes der som beskrevet *i skolen*, men ikke *i klassen*.

Barriererne, som denne rapport's forskningsdeltagere oplevede ved at komme tilbage efter DA, hvor intet i klassen var forandret og lærerne og klassekammeraterne behandlede dem som de plejede, inkluderes derfor heller ikke i det efterfølgende arbejde på KA. Der kan derfor argumenteres for stadig at være et individuelt fokus, hvor det centrale er arbejdet med den enkelte dreng og fokus ikke er på klassen som helhed. Til gengæld kan de ugentlige klasser og den sideløbende mentor styrke arbejdet fra campen og medvirke til at gøre det til en integreret del af drengenes livsførelse. Det *vi* som drengene oplevede at være en accepteret del af på akademiet, kan med det efterfølgende arbejde blive en endnu større del af drengene og en integreret del af deres selvforståelse. Der er også mulighed for, at drengene ikke oplever, at det alene er deres ansvar at bevare de gode handlemåder, når de har de ugentlige hold at søge støtte i.

Kolding kommune har i samarbejde med Løkkefonden oprettet forløbet, *Synlig læring i sprint*. Projektet er blevet indført som to temauger for eleverne i 4.-7. klasse. I de to uger arbejdes der særligt med matematik, stavning og læsning og de syv karaktertræk inkluderes (Løkkefonden, 2015).

Med udgangspunkt i analysen kan det diskuteres, om Kolding kommune indfører de af DA's principper, der har størst betydning for drengene? Arbejdet med de syv karaktertræk bliver vægtet højt i projektet i Kolding, men med baggrund i denne rapport er det ikke arbejdet med de syv karaktertræk, der har størst betydning for drengene efterfølgende. Som tidligere beskrevet vurderes en helhedsorientere-

ret indsats og et miljøskift at have størst betydning for drengene efter DA. Det kan derfor diskuteres, om en to ugers temauger på skolen, trods nogle af de samme undervisningsmetoder, vil give samme positive resultater. På den anden side fremhæver Morin i sin afhandling, "Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearangementer" (2007), hvordan adskillelsen mellem special- og almenpædagogik kan være problematisk. Opdelingen kan eksempelvis betyde, at skolen ikke konfronteres med eller forholder sig til de grundlæggende problemer, der er opstået der. De to områder kan hver især tro, at den anden tager sig af løsningen af problemet, og den adskilte organisering kan opstille modsætninger for eleverne, der bevæger sig på tværs af dem (Morin, 2008, s. 86). DA kan forstås som et privat specialpædagogisk tilbud, hvor drenge, der oplever udfordringer i skolen, får mulighed for at få hjælp. DA's og folkeskolens organisering er endnu mere adskilt, da de ikke foregår samme sted og ikke foregår sideløbende med hinanden. Ved at afholde en camp som to temauger på skolen, er der mulighed for at fokusere på klassen som et praksisfællesskab. Temaugerne muliggør, at eleverne kan være fælles om noget *andet* og organisere en anderledes skoledag. Det kan derigennem være muligt at skabe en anden fælles jargon og revurdere, hvilke deltagelsesmåder der accepteres som legitime. Hvis dette kan lykkes, kan temaugerne skabe et mulighedsrum, hvor eleverne kan opleve hinanden i andre situationer end de plejer, og tilbyde hinanden nye positioner i fællesskabet, der giver dem andre muligheder og begrænsninger. Hvor DA ovenfor blev kritiseret for ikke at inkludere folkeskoleklassen og lærerne, kan det argumenteres, at *Synlig læring i sprint* involverer disse. Med baggrund i analysen vurderes det dog, at et miljøskift er nødvendigt for, at drengene skal opleve lige så store fremskridt som på akademiet. At eleverne i temaugerne befinder sig i en handlesammenhæng, hvor de allerede oplever problemer med et fællesskab, kan gøre det vanskeligt for drengene.

Når praksisfællesskabets ideologi og forståelser skabes igennem forhandlinger, kan det være vanskeligt at ændre de accepterede deltagelsesmåder på to uger, når temaugen kun er nogle timer hver dag - og kun er én blandt mange kontekster.

Mulighederne og potentialerne er derfor forskellige alt efter, hvordan et intensivt læringsforløb er struktureret. Det er derfor også vanskeligt at overføre metoder fra et projekt til et andet, hvis betingelserne ikke er de samme.

I forhold til den viden, der allerede foreligger om intensive læringsforløb, vurderes det, at en opmærksomhed på de forskellige forløbs betingelser er relevant for at forstå, hvilke muligheder og begrænsninger projekterne kan tilbyde børn/unge. Som ved eksempelvis DA, KA og *Synlig læring i sprint* tilbyder hvert projekt sine muligheder og begrænsninger.

Kapitel 6: Konklusion

Drengeskolens akademiet er et projekt med mange muligheder og positive elementer. De længerevarende effekter af DA er dog mere usikre og det er nødvendigt med en helhedsorienteret indsats også efter akademiet.

På DA oplevede drengene at blive en del af et *vi*, hvor de kunne spejle sig i hinanden samt oplevede at blive accepteret som anerkendte medlemmer af fællesskabet. En sammenhæng mellem det sportslige/kreative og det faglige var medvirkende til at udvide drengenes forståelse af uddannelse.

Det miljøsift, som drengene oplevede ved at blive en del af et andet praksisfællesskab og en anden handlesammenhæng medførte også en anden forståelse af, hvad der blev vurderet som rigtigt og forkert. En bredere forståelse af, hvad der blev accepteret som legitime deltagermåder på DA, gjorde det lettere for drengene at blive en del af DA's *vi*. Det nye fællesskab gav drengene nye muligheder og positioner – der trak dem i en overskridende retning med en orientering mod uddannelse.

Med udgangspunkt i rapporten må vigtigheden af et helhedsorienteret fokus dog fremhæves. Drengene oplevede alle vanskeligheder, da de kom tilbage i 9. Klasse og oplevede ikke, at noget var forandret på hjemskolen.

Det var derfor svært for dem at kombinere krav og forventninger fra DA med krav og forventninger de oplevede derhjemme. Arbejdet efter akademiet er derfor nødvendigt, hvis DA skal have en længerevarende positiv betydning for drengene. Betydningen af DA er forskellig for drengene alt efter deres tidligere livsførelse og erfaringer.

I denne rapport har vi fremhævet nogle af de faktorer, som drengene har påpeget i deres fortællinger. Det bliver også interessant at følge drengene efter de er færdige på efterskolen og selv skal strukturere deres hverdag igen.

I forhold til udbredelsen af intensive læringsforløb til kommuner og ønsket om at integrere tanker fra DA i folkeskolen, kunne det være interessant at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger den nye folkeskolereform tilbyder.

For at deltagelsen i DA kan have en længerevarende positiv betydning for drengene vurderes det derfor at:

- Et miljøsift har stor betydning for drengenes store fremskridt på akademiet.
- Særligt støtte fra forældre og et efterskoleophold er betingelser, der har haft afgørende positiv betydning for drengene.

- Flere tiltag efter akademiet er nødvendige. Det kan hjælpe drengene med at tackle de udfordringer de møder i hjemmekonteksten og eksempelvis også hjælpe dem med at strukturere en hverdag på tværs af kontekster.
- Fællesskabets betydning og arbejdet i klassen kan have stor indflydelse for den længerevarende betydning ved at skabe større sammenhæng mellem DA og eksempelvis folkeskolen.

Litteraturliste

- Andersen, F. Ø. (2014). *Drengeakademiet - Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/03/DrengeAkademiet_Rapport.pdf
- Andersen, F. Ø. (2015). *Drengeakademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte (2013-2016)*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2016/01/71253_Forskningsrapport_DA_210x260_5k.pdf
- Andersen, F.Ø. (2016). *Pædagogik på kanten. Især for drenge men også for piger*. Forlaget Mindspace.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Christensen, G. (2012). Den positive psykologis videnskabsteori - kritisk-analytiske betragtninger. I: Andersen, F. Ø. & Christensen, G. (Red.), *Den positive psykologis metoder. Forskning, assessment, test, udvklingsarbejde og intervention*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2006). Imod abstraktionen af struktur. *Nordiske udkast*. 34(1), 3-12.
- Dreier, O. (1979). Indledning. I: Dreier, O. (Red.), *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære: Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast* 41(2), 4-23.
- Dyssegaard, C. B., Bondebjerg, A., Sommersel, H. B., Vestergaard, S. (2015). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Egmont Fonden. (2015). *Egmont rapporten: Intensive læringsforløb*. København: Egmont Fonden.
- Elsborg, S., Hansen, T. J. & Hansen, V. R. (1999). *Den sociale arv set ud fra det salutogene perspektiv. Arbejdsrapport 9 om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.

Forchhammer, H. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske udkast*, 29(1), 23- 32.

Gibson, K. (2013). *Forskningsforankring - Rapport om det forskningsmæssige og teoretiske grundlag for pilotprojektet "Drengesakademiet"*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2013/11/Forskningsforankring_Drengesakademiet.pdf

Hansen, H. R. (2011). (Be)longing: Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 480-495.

Holm, C. (2016). I Gladsaxe bliver børn livsduelige, men bliver de også neoliberale? *Asterisk*, 77, 2.

Holz kamp, K. ([1985]2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5-34.

Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabelig grundkoncept. *Nordiske udkast* 26(2), 3-31.

Højholdt, A., Arndal, L., Blaabjerg, B. & Højmark, U. (2015). *På kanten af skolen – skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv*. København: Det Kriminalpræventive Råd.

Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I: Højholt, C. & Witt, G. (Red.), *Skolelivets socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.

Khawaja, I. (2010). *"To belong everywhere and nowhere": Fortællinger om muslimskhed, fællesskabelighed og belonging*. (Ph.d-afhandling, Roskilde Universitet). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Lave, J. (2009). Situeret læring i praksis i forandring. *Nordiske Udkast*, 37(1/2), 9-18.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Legitim perifer deltagelse. I: *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel Forlag.

Løkkefonden. (2013). *Fra dreng på kanten til ung i fællesskabet: LøkkeFonden status 2012*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://loekkefonden.dk/downloads/LoekkeFonden_Status_2012.pdf

Løkkefonden. (2015). *Nyhedsbrev november*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: <http://www.loekkefonden.dk/nyhedsbrev-november/>

Løkkefonden. (2016). *Skal du med på Drengesakademiet 2016?*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: <http://www.loekkefonden.dk/skal-du-med-pa-drengesakademiet-2016/>

- Løkkefonden. (2014). *Drengeakademiet. Synlig læring i sprint*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/10/DrengeAkademiet_Synlig-laering-i-sprint.pdf
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt: En guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast*, 32 (2), 5-22.
- Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling. (2016). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb. Hovedrapport*. København: Epinion.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring - på tværs af almen og specialpædagogiske lærearrangementer*. (Ph.d.-afhandling, Institut for Pædagogisk Psykologi), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Morin, A. (2008). Børns deltagelse og læring - på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer. Ph.d.-forsvar d. 18.01.2008. *Nordiske Udkast*, 36(1/2), 85-94
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – læring og overskridelse af marginalisering*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L. (2010). Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, 71(2), s. 20-28.
- Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. (Ph.d.- afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet). Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørck, L. L., Elholm, N. & Jensen, S. (2012). Praksisudvikling og respektproduktion – gennem positiv interpellation og solidarisk kritik. I: Christensen & Andersen (Red.), *Den positiv psykologis metoder: Forskning, assesment, test, udviklingsarbejde og intervention*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Nielsen, B. K., Hansen M. D., Nørsgaard, L., Lauridsen, L. (2016). *DrengeAkademiet. Synlig Læring i sprint*. København: Akademisk Forlag.
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. I: Berliner, P. (Red.), *Fællesskaber- en antologi om community psykologi* (95-122). Aarhus: Frydenlund.
- Nørby, S. & Myszak, M. (2014). *Positiv psykologi. En introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer* (2. Udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, O. (2007). Væren i forhold: Relationer i kritisk psykologisk perspektiv. I: Ritchie, T. (Red.), *Relationer i psykologien*. København: Billesø & Baltzer.
- Social- og Indenrigsministeriet. (2015). *Aftale om satspuljen på social- og indenrigsområdet 2016-2019* (27. oktober 2015). Lokaliseret d. 4. december 2016 på:

[http://sim.dk/media/988910/aftale om satspulje p og indenrigsomr det 2016-2019.pdf](http://sim.dk/media/988910/aftale_om_satspulje_p_og_inde_nrigsomr_det_2016-2019.pdf)

Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO*. (Ph.d.-afhandling). Roskilde Universitetscenter.

Statsministeriet. (2011). *Regeringsgrundlag. Et Danmark der står sammen*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på:

[http://www.stm.dk/publikationer/Et Danmark der staar sammen 11/Regeringsgrundlag okt 2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

Statsministeriet. (2016). *Pressemøde d. 6. april 2016*. Lokaliseret d. 8. december 2016 på: [http://www.stm.dk/ p_14321.html](http://www.stm.dk/p_14321.html)

Statsministeriet. (2015). *Regeringsgrundlag. Sammen for fremtiden*. Lokaliseret d. 4. december 2016 på: http://www.statsministeriet.dk/multimedia/Regeringsgrundlag_2015.pdf

Sørensen, N. U., Grubb, A., Madsen, I. W. & Nielsen, J. C. (2011). *Det er svært at være ung i DK - unges beretninger om mistroisæl og ungdomsliv*. Center for Ungdomsforskning.

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

Wenger, E. (2004). *Fællesskab. I: Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Interviewguide

Temaer	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Før interviewet		Kort briefing om interviewet/temaet. Hvad båndoptageren skal bruges til Anonymitet Har du nogen spørgsmål inden vi begynder?
Indledning		Kan du fortælle lidt om dig selv? Navn, hvor gammel er du? Hvad laver du i dag? Hvornår var du på drengeskademi? Hvad har du lavet siden?
Livet før Drengeskademi	Hvordan var drengenes daglige livsførelse før akademiet? Hvilke betingelser, muligheder og begrænsninger oplevede de?	Hvordan oplevede du din folkeskole-tid? Har du gået på en eller flere skoler? Hvis ja. Hvorfor flyttede du skole? Hvad synes du om at gå i folkeskole? Kan du huske hvilke begivenheder, der har haft betydning for dig i skoletiden? Hvad var det værste ved skolen? Hvad var det bedste ved skolen? (Kan du prøve at beskrive en normal dag i skolen før Drengeskademi? (rutiner, gøremål)) Hvornår var en dag god?
		Hvad synes du om dine lærere? Hvem var den bedste og hvorfor?
Drengeskademi	Daglig livsførelse på akademiet	Hvorfor valgte du at tage på Drengeskademi?
		Kan du beskrive dit første møde med Drengeskademi? Hvilke forventninger havde du i forhold til at deltage? Var der noget du glædede dig specielt til? Noget du var ekstra ekstra nervøs for? Hvorfor?

		Hvordan var en normal hverdag på Drenges-akademiet? (hvad lavede i, rutiner, gøremål, hvordan var dagen organiseret?)
<i>Praksisfællesskab</i>	Hvordan var praksisfællesskabet på Drengesakademiet?	Hvordan oplevede du samarbejdet? Mellem lærere og elever? Mellem jer drenge?
		Hvad betød det for dig, at i boede sammen på skolen?
		Hvordan oplevede du undervisningen? Kan du beskrive en typisk undervisnings-time/situation? Hvordan oplevede du lærerne? Var de anderledes end lærerne på din folkeskole? Hvis ja, hvordan? Hvilken betydning havde forholdet til lærerne på akademiet?
		Kan du beskrive en god dag på akademiet? Hvad var godt?
		Hvad var en dårlig dag på akademiet og hvorfor?
		Hvad var det allerbedste ved akademiet?
		Hvad var det værste?
		I arbejdede med syv karaktertræk på akademiet? Kan du fortælle lidt om det? Hvordan var det? Kunne du bruge det? Hvordan?
Efter Drengesakademiet	Hvad betød opholdet på Drengesakademiet for drengenes daglige livsførelse? Har opholdet medvirket til en udvidelse af drengenes handleevne (på tværs af kontekster)?	Hvordan var det at komme tilbage til din folkeskoleklasse? Hvilke forventninger havde du til det?

		Vidste klassen og lærerne, at du havde været på Drengeskolen?
		Føler du, at du blev behandlet anderledes i klassen efter Drengeskolen? Hvis ja kan du så fortælle hvordan?
		Hvad var det bedste og det sværeste ved at komme tilbage til klassen?
		Har du oplevet nye sider af dig selv? Stærke/svage sider? Socialt? Fagligt?
	Ændring på tværs af handlekontekster?	<p>Hvordan var det selv at skulle strukturere din hverdag igen med skole, familie, venner, lektier osv.?</p> <p>Var der noget i din hverdag derhjemme, der gjorde det vanskeligt at bevare de gode vaner fra Drengeskolen? Eller var det let nok?</p> <p>Hvad har været den største forskel ved hverdagen på Drengeskolen og hverdagen derhjemme?</p> <p>Handlede du anderledes når du var sammen med familie eller venner efter? Var der nogen, der kommenterede på det?</p> <p>Betød det noget blandt vennerne? Betød det noget blandt familien?</p>
I dag	Daglig livsførelse i dag	Hvorfor ville du gerne på efterskole? (<i>alt efter hvad han laver i dag</i>)
		Hvordan ser en normal hverdag ud for dig i dag (hvordan er dine rutiner, kan du beskrive en normal dag eks. i går?)
		<p>Har Drengeskolen nogen betydning for dig i dag? Hvordan?</p> <p>Bruger du noget af det du lærte på Drengeskolen i dag? Hvis ja kan du komme med eksempler.</p>

		<p>Hvilke forventninger har du til fremtiden? Hvad vil du gerne/drømmer du om?</p> <p>Har dine forventninger ændret sig indenfor de sidste år?</p> <p>Hvilke ting finder du vigtige i dit liv lige nu?</p>
		<p>Snakker du stadig med nogle af de andre drenge fra akademiet?</p> <p>Er i mødtes alle sammen siden, eller var det kun de to uger i var sammen? Bruger du jeres facebook-gruppe?</p> <p>Fik du en mentor efter Drengesakademiet? Hvis ja, hvordan var det at få en mentor? Hvad laver i og hvor tit mødes i? Hvad kan din mentor hjælpe dig med?</p> <p>Nogle af ideerne fra DA bruges nu i flere kommuner. Eks. i Kolding og i København. Nogle steder holder de temauger, hvor de i 14 dage (på tværs af de ældste alderstrin) arbejder med nogle af de samme metoder som i gjorde på DA. Tror du, at det ville have hjulpet dig lige så meget som DA, hvis du stadig havde været på</p>
Afslutning		<p>Hvad tænker du om det vi har snakket om i dag?</p> <p>Er der noget du synes, at du mangler at uddybe eller er der noget du ikke synes, vi har været inde på?</p> <p>Tusind tak for hjælpen.</p>

