

Til
Egmont Fonden og Bikubenfonden

Projekt
Effektstudium af intensive læringsforløb

Dokumenttype
Notat

Dato
Januar 2018

KVALITATIVE FORLØBSSTUDIER NOTAT



INDHOLD

1.	INDLEDNING	1
1.1	Baggrund	1
1.2	Formål	2
1.3	Metode og datagrundlag	2
1.4	Læsevejledning	4
2.	RESUMÉ	5
3.	MÅLGRUPPE OG FORBEREDELSE	7
3.1	Målgruppen	7
3.2	Introforløb	8
3.3	Udgangspunkt for udbytte af det intensive læringsforløb	9
4.	DET INTENSIVE LÆRINGSFORLØB	11
4.1	Miljøskifte	11
4.2	Struktur	12
4.3	Helhedsorienteret indsats	12
4.4	Fællesskab og spejlingseffekt	13
4.5	Synlig læring	14
4.6	Høj normering og fagligt dygtige og engagerede undervisere	14
4.7	Forskelle mellem projekter (afvigelser fra det generelle billede)	15
4.8	Udfordringer ved campforløbet	16
5.	FORANKRING	19
5.1	Oplevet udbytte af de intensive læringsforløb efter afslutning af campen	19
5.2	Faktorer med betydning for forankring	20
5.3	Opsummering	28
6.	ELEVERNES LIVSDUELIGHED	30
6.1	Definition af livsduelighed	30
6.2	Dataresultater på baggrund af livsduelighedsmålingen	31
6.3	Delkonklusion og sammenligning med ikke-deltagere	39

BILAG

Bilag 1: Forandringsteorier for de tre intensive læringsforløb

KøbenhavnerAkademiet

DrengeAkademiet

Plan T

1. INDLEDNING

På opdrag af Egmont Fonden og Bikubenfonden gennemfører Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) et *Effektstudium af intensive læringsforløb* i perioden 2016-2019. Det samlede effektstudie består dels af effektanalyser, som gennemføres i samarbejde med TrygFondens Børneforskningscenter, dels af kvalitative forløbsstudier på tre udvalgte intensive læringsforløb; KøbenhavnerAkademiet, DrengAkademiet og Plan T. I dette notat præsenteres resultaterne af de kvalitative forløbsstudier gennemført i 2017.

1.1 Baggrund

Det er efterhånden et faktum, at en vellykket skolegang er en væsentlig forudsætning for, at flere børn og unge gennemfører en ungdomsuddannelse eller videre uddannelse og på sigt opnår et selvstændigt voksenliv. Det er desværre også lige så veletableret viden, at alle børn desværre ikke opnår en god skolegang.

Derudover vurderes mange børn ikke uddannelsesparate. I 2015 blev der indført en ny proces for vurdering af elevernes parathed i forhold til at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse (UPV). Vurderingen starter i 8. klasse og skal sikre, at de ikke-uddannelsesparate elever støttes med en skole- og vejledningsindsats frem mod afslutningen af 9. klasse eller eventuelt 10. klasse. 28 pct. af en 8. classes årgang havde i 2017 ikke de faglige, personlige og sociale kompetencer til at blive vurderet uddannelsesparate¹.

Mange børn afslutter ikke en ungdomsuddannelse. Ligeledes er 20 pct. af en årgang endnu hverken færdig med eller i gang med en ungdomsuddannelse eller i job syv år efter endt folkeskoleuddannelse². Mange af disse unge har tidligere påbegyndt en ungdomsuddannelse men er faldet fra.

Vi ved, at børns baggrund har stor betydning for deres skoleresultater³. Flere internationale undersøgelser har derudover vist, at elevernes socioøkonomiske baggrund har større betydning for elevernes faglige resultater i Danmark i forhold til elever i de øvrige nordiske lande. Nationale undersøgelser viser endvidere, at social baggrund fortsat har stor betydning for, hvorvidt unge påbegynder en ungdomsuddannelse. Nyere dansk forskning viser endeligt, at elevernes skolegang og faglige resultater har betydning for, hvorvidt de efterfølgende gennemfører en ungdomsuddannelse.

De ovenfor nævnte massive udfordringer kræver en målrettet og prioriteret indsats. Egmont Fonden arbejder alment for at skabe et godt liv for børn og unge i Danmark ved at støtte initiativer, der styrker børn og unges læring og livsduelighed og ser intensive læringsforløb som en metode med potentiale for at bidrage til at understøtte fagligt svage elevers læring og livsduelighed. Derfor har fonden gennem de senere år investeret i en række forskellige intensive læringsforløb.

De intensive læringsforløb er kendetegnet ved, at de bryder med den ordinære undervisning, og at der i en afgrænset periode arbejdes fokuseret med en særlig udfordring hos eleven. Det kan være en indsats for at styrke fx læsefærdigheder og/eller personlige og sociale kompetencer. Læringsforløbene kan variere i såvel tid som i intensitet. Læringsforløbene kan have form af ekstraundervisning (tutoring), coaching eller mentorstøtte, udvidet brug af gruppeinddeling efter fagligt niveau eller eksterne camps uden for skolen.

¹ Undervisningsministeriet, Styrelsen for It og læring: *Uddannelsesparathed hos eleverne i 8. klasse, 2017*.

² Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015.

³ Se fx Beuchert, L.V. og A. Nandrup (2014): *The Danish national tests – a practical guide*. Working Paper 2014-25, Department of Economics and Business, Aarhus University samt Dimova, S. og M. Rosholm (2015): *Persistence in childrens outcomes over time*. Og Rambøll og Rosholm, 2015.

1.2 Formål

Formålet med det samlede effektstudie er at dokumentere effekterne af intensive læringsforløb – især på lang sigt, samt at effektmålingerne og de intensive læringsforløbs resultater formidles og spredes, så erfaringerne kan gavne flest mulige børn og unge.

Konkret er det syv intensive læringsforløb, der er genstand for effektstudiet, og det vil derfor være effekterne af dem, der bliver undersøgt og videreformidlet. De syv intensive læringsforløb er følgende:

- DrengAkademiet, LøkkeFonden
- KøbenhavnerAkademiet, Københavns Kommune
- Plan T, Odense Kommune
- Lær for Livet, Egmont Fonden
- Turboforløbspulje, Undervisningsministeriet
- Læringslokomotivet, Ungdomsskoleforeningen
- Tidlig Matematikindsats, Metropol.

I effektstudiet gennemfører Rambøll i samarbejde med TrygFondens Børneforskningscenter effektanalyser og kvalitative forløbsstudier af de tre førstnævnte. For de andres vedkommende samler Rambøll viden om effekter og resultater for de intensive læringsforløbs egne evalueringer.

I dette notat præsenteres udelukkende viden fra de kvalitative forløbsstudier, dvs. viden om, hvordan og hvornår de intensive læringsforløb har en positiv betydning for elevernes læring og udvikling. Forløbsstudierne skal dermed bidrage til at sandsynliggøre, hvilke elementer der er særligt virkningsfulde i forhold til at opnå mere langsigtede effekter af de intensive læringsforløb.

Notatets formål er at videndele foreløbige resultater internt mellem de intensive læringsforløb undervejs i undersøgelsesperioden med henblik på at skabe læring og refleksioner, inden de endelige resultater foreligger i 2019. Notatet præsenterer således hverken effekter eller endelige konklusioner om de intensive læringsforløb, men samler mere dybdegående viden om udvalgte elevers deltagelse i og udbytte af det intensive læringsforløb.

1.3 Metode og datagrundlag

I effektstudiets opstartsfasen udarbejdede hvert af de tre intensive læringsforløb i samarbejde med Rambøll en forandringsteori, hvor de væsentligste årsags-/virkningsforhold fra indsats til effekt beskrives. Årsags-/virkningsforholdene blev opstillet med udgangspunkt i intentioner med de intensive læringsforløb. Forandringsteoriene fremgår af Bilag 1.

Med udgangspunkt i forandringsteoriene er der udarbejdet nøglehypoteser for det enkelte læringsforløb. Disse nøglehypoteser har været styrende for de kvalitative forløbsstudier, hvor Rambøll systematisk har undersøgt, i hvilken grad de kunne bekræftes eller afvises af data.

Til forløbsstudierne er der udvalgt 22 elever, som følges i hele perioden fra ca. en måned før forløbet til to måneder efter forløbet. Derudover gennemføres interviews med elevernes forældre, lærere, skoleledelse og undervisere på campen, og der suppleres med observationer af undervisningen. Se oversigt nedenfor.

Tabel 1-1: Oversigt over informanter

	Plan T	DrengAkademiet	KøbenhavnAkademiet
Elever	6 elever , heraf 3 drenge og 3 piger, 3 fra 7. klasse og 3 fra 8. klasse	8 elever , alle 8 er drenge, 5 fra 7. klasse og 3 fra 8. klasse	8 elever , alle drenge fra 8. klasse
Forældre	6 forældre	8 forældre	8 forældre*
Lærere på egen skole	8 dansklærere	8 dansk- og matematiklærere**	6 dansk- og matematiklærere
Skoleledelse	3 skoleledere	-	3 skoleledere
Undervisere på campen	3 undervisere	3 undervisere	6 undervisere
Observation på campen	2 lektioner	2 lektioner	2 lektioner
Observation i skolen	-	-	1 lektion pr. elev

*: En forælder ville ikke deltage i afsluttende interview.

** : En lærer ville ikke deltage i afsluttende interview.

Af tabellen ovenfor fremgår det, at datagrundlaget for de kvalitative forløbsstudier består af en række informanter og datakilder. Derudover er de som en del af designet interviewet ad flere omgange. Eleverne er interviewet før det intensive læringsforløb, under campen og ca. to måneder efter, at de er kommet tilbage i egen skole. Forældre, lærere på egen skole og skoleledelserne på egen skole er interviewet før og efter det intensive læringsforløb. Derudover er der gennemført interviews med underviserne på campen og observation af deres undervisning. På KøbenhavnAkademiet er der endvidere gennemført observation af eleverne i undervisningen på deres egen skole før og efter campen, og på DrengAkademiet er der ikke gennemført interviews med skoleledelserne, da de ikke har en rolle i læringsforløbet.

Analysen i indeværende notat baserer sig på en syntese af alle informanternes udsagn, hvilket vil sige, at vi triangulerer informationer fra elever, de omkringværende voksne og professionelle samt fra observationerne. I notatet fremgår det, hvor analysen baserer sig på enkelte informanternes udsagn, såfremt det ikke er et billede, der tegner sig på tværs af alle informationer.

Udover forløbsstudierne med de 22 udvalgte elever er der indsamlet data om elevernes 'livsduelighed' både før og efter læringsforløbet, hvor formålet er at afdække udviklingen i børnenes sociale, personlige og faglige kompetencer. Data er indsamlet ved at sende et spørgeskema til eleverne før og efter indsatsen med spørgsmål, der måler livsduelighed. Eleverne har fået samme spørgsmål før og efter og har derfor ikke skulle vurdere deres udvikling, men blot deres adfærd og oplevelse af motivation på tidspunktet, de svarer. Hensigten er således at afdække de intensive læringsforløbs betydning for deltagende elevers livsduelighed, dels med henblik på at supplere de kvantitative effektanalyser i det samlede effektstudie, dels at belyse forandringsteoriens forventede mål. En oversigt over svarprocenter fremgår nedenfor.

Tabel 1-2: Svarprocenter

	Svarprocent (n)
Før det intensive læringsforløb	91 (194)
Efter det intensive læringsforløb	73 (157)
Både før og efter det intensive læringsforløb*	64 (136)

*: Alle 16 elever fra Plan T har svaret både før og efter.

Et opmærksomhedspunkt i forhold til analyserne er, at der har været et frafald i deltagerne på DrengAkademiet⁴ og KøbenhavnAkademiet⁵, hvilket har betydet, at fire af drengene i forløbsstudierne aldrig har deltaget i læringscampen, hvoraf tre var fra KøbenhavnAkademiet og en fra

⁴ I 2017 er 10 af 108 elever på DrengAkademiet frafaldet af forskellige grunde og har derfor ikke deltaget i campen.

⁵ I 2017 er 31 af 111 elever på KøbenhavnAkademiet frafaldet af forskellige grunde og har derfor ikke deltaget i campen.

DrengAkademiet. Derudover har vi i analyserne af livsduelighed kun medtaget elever, der har gennemført hele det intensive læringsforløb.

1.4 Læsevejledning

Notatet indeholder ud over et **resumé** og denne indledning **yderligere fire kapitler**, der har følgende hovedindhold:

- **Kapitel 3** indeholder en beskrivelse af elevernes udgangspunkt og forudsætninger for at indgå i de intensive læringsforløb. I dette kapitel behandles også inddragelsen af forældre og skole forud for det intensive læringsforløb samt forældrenes forudsætninger for at kunne støtte op om indsatsen.
- I **kapitel 4** beskrives elevernes deltagelse og udbytte af det intensive læringsmål under den intensive indsats (camps). Derudover fremhæves de elementer, som elever, forældre og undervisere peger på som virkningsfulde på tværs af de intensive læringsforløb. Afslutningsvis beskrives forskelle mellem de tre intensive læringsforløb samt de forhold, der er mindre virkningsfulde.
- I forlængelse af kapitel 4 beskrives forankringen af elevernes læring og udvikling, når de kommer tilbage fra campen. **Kapitel 5** omhandler derfor dels en beskrivelse af forankringen, dels af udfordringerne ved at fastholde fokus og udvikling for eleverne.
- **Kapitel 6** indeholder en analyse af spørgeskemaundersøgelsen af elevernes livsduelighed, hvor elevernes udvikling fra før til efter campen præsenteres.

2. RESUMÉ

På opdrag af Egmont Fonden og Bikubenfonden gennemfører Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) et *Effektstudium af intensive læringsforløb* i perioden 2016-2019. Det samlede effektstudie består dels af effektanalyser, som gennemføres i samarbejde med TrygFondens Børneforskningscenter, dels af kvalitative forløbsstudier på tre udvalgte intensive læringsforløb; KøbenhavnAkademiet, DrengAkademiet og Plan T. **I dette notat præsenteres resultaterne af de kvalitative forløbsstudier gennemført i 2017.**

De kvalitative forløbsstudier er gennemført med udgangspunkt i 22 udvalgte elever; otte fra DrengAkademiet, otte fra KøbenhavnAkademiet og seks fra Plan T. Det vil sige, at der er gennemført interview med:

- 22 elever
- Forældre til de 22 elever
- Dansk- og/eller matematiklærere til de 22 elever
- Skoleledere på seks skoler, hvor de udvalgte elever går
- Undervisere på campen i de tre intensive læringsforløb.

Som en del af forløbsstudiet er ovenstående interviewet før, under og efter det intensive læringsforløb med henblik på at følge elevernes udvikling fra før til efter det intensive læringsforløb. Udover interviews med ovennævnte bygger de kvalitative forløbsstudier desuden på observationer af undervisningen på campen i de intensive læringsforløb og på spørgeskemabesvarelser fra 64 pct. af alle elever, der har deltaget i de intensive læringsforløb i 2017. Således bygger analyserne på **omfattende kvalitativt materiale** og dækker bredt oplevelsen af det intensive læringsforløb og elevernes udbytte.

Hovedbudskabet på baggrund af analyserne er, at forberedelsesfasen er velfungerende, at campen er vellykket, men at forankringen af de intensive forløb og opnåelsen af langsigtede virkninger er udfordret.

Først viser analysen overordnet set, at **forberedelsen har været velfungerende, idet eleverne bredt set afspejler målgruppen for indsatsen, er motiverede for at deltage og forberedte til indsatsen gennem introaktiviteter**. Der er dog forskel på, hvor gode forudsætninger eleverne har for at kunne deltage og profitere af indsatsen, samt hvor motiverede de er for at deltage. Dette har betydning for forankringen efter det intensive læringsforløb.

Dernæst fremgår det af analysen, **at campen i de intensive læringsforløb generelt er vellykket og bidrager positivt til elevernes personlige, sociale og faglige udvikling på kort sigt**. Den positive betydning af de intensive læringsforløb skyldes tilstedeværelsen af afgørende kernelementer:

- Miljøskifte
- Fast struktur for dagen
- Helhedsorienteret indsats
- Fællesskab og spejlingseffekt
- Synlig læring
- Høj normering og engagerede og fagligt dygtige voksne.

Kernelementernes tilstedeværelse under campforløbet øger tilsammen udbyttet af de intensive læringsforløb og sikrer personlige og faglige succesoplevelser for eleverne. **Analysen viser dog også, at det faglige indhold og forventningerne til elevernes udbytte ikke står mål med den virkelighed, eleverne kommer tilbage til efter indsatsen**. Det er svært for eleverne (og

lærerne) at oversætte og anvende det lærte (faglig viden, redskaber, strategier mv.) til læringskonteksten tilbage i skolen, og dermed bliver det en udfordring af forankre det lærte.

Afslutningsvis viser analysen, at der er en række generelle **udfordringer i forhold til at sikre forankring af den positive udvikling hos de deltagende elever**. Den manglende forankring af det positive udbytte på campen har flere og ofte samtidige årsager, herunder utilstrækkelige opfølgende aktiviteter (mentorordning, lær@lære, coachsamtaler), manglende opbakning fra elevens egne lærere, begrænset ledelsesfokus, svag forældreopbakning, og at nogle elever ikke har de tilstrækkelige personlige og sociale kompetencer til at bryde med en gammel rolle i klassen.

Samlet set indikerer analyserne, at der, på trods af elevernes selvoplevede positive udvikling af deres personlige og sociale kompetencer, synes **virkningerne af de intensive læringsforløb efter deres deltagelse i campen udfordret**.

Det positive er, som nævnt, at **eleverne oplever, at de særligt har udviklet deres personlige og sociale kompetencer**, men udfordringen er, at **elevernes faglige udvikling på campen kun i mindre grad kommer til udtryk i deres faglige præstationer i undervisningen efterfølgende**. Derudover er der stor forskel på, om eleverne formår at holde fast i den positive udvikling og de gode vaner fra camp-forløbet. Flere steder falder eleverne hurtigt helt eller delvist tilbage i gamle vaner og adfærdsmønstre, når de kommer tilbage i egen klasse.

Sammenholdes analyserne af de kvalitative forløbsstudier med forskning i effekter af opkvalificering og kompetenceudvikling (40-20-40 modellen og transferforskningen) ser det ud til, at der i forhold til de intensive læringsforløb – ligesom i forskningen – er en sammenhæng mellem udbytte af de intensive læringsforløb og graden af en vellykket udvælgelse/forberedelse samt forankring af indsatsen. Således tyder analyserne på, at det **ikke er nok med en vellykket camp for at opnå langsigtede virkninger af de intensive læringsforløb**. Det kræver også en vellykket udvælgelse/forberedelse og forankring af indsatsen efterfølgende. Dette vil blive nærmere undersøgt i forbindelse med effektanalyserne af de tre intensive læringsforløb, som gennemføres i 2019.

3. MÅLGRUPPE OG FORBEREDELSE

I dette kapitel beskrives målgruppen for de tre intensive læringsforløb og forberedelsen af elever, forældre og skole forud for elevernes deltagelse i de tre læringscamps. I alle tre intensive læringsforløb lægger de vægt på, at eleverne skal være i 'den rette målgruppe' for at kunne få et udbytte af indsatsen, dvs. motiverede og læringsparate. Derudover er der i alle intensive læringsforløb tænkt i introduktion og information for at sikre elevernes deltagelse i læringsforløbet. Derfor er begge forhold undersøgt i forløbsstudierne.

Analysen viser overordnet set, at forberedelsen har været velfungerende, idet eleverne bredt set afspejler målgruppen for indsatsen, er motiverede for at deltage og forberedte til indsatsen gennem introaktiviteter. Der er dog forskel på, hvor gode forudsætninger eleverne har for at kunne deltage og profitere af indsatsen, samt hvor motiverede de er for at deltage. Dette uddybes senere i kapitlet.

Det, at eleverne falder inden for målgruppen og er velforberedte til de intensive læringsforløb, er afgørende for mulighederne for at profitere af indsatsen samt for forankringen efterfølgende. Hvis eleverne ikke har den rette motivation og de rette forudsætninger for at kunne ændre egen adfærd eller kommer tilbage i miljø, hvor ændringerne ikke er mulige, udfordrer det virkningen af det intensive læringsforløb

3.1 Målgruppen

Målgruppebeskrivelserne for de intensive læringsforløb er definerende for, hvilke elever der udvælges til at deltage i læringsforløbet. På tværs af de tre projekter gælder det, at elever med omfattende personlige, sociale og faglige udfordringer selekteres fra i udvælgelsesprocessen⁶. Det ekspliciteres desuden i målgruppebeskrivelserne for DrengAkademiet og KøbenhavnerAkademiet, at eleverne ikke må have udfordringer, der forhindrer dem i at indgå i et forpligtende læringsfællesskab med en varighed på 12 døgn. På KøbenhavnerAkademiet skal eleverne desuden have et potentiale for at arbejde intensivt med faglig og personlig træning, og på Plan T skal lærere og ledere forud for indstilling til læringsforløbet vurdere, at eleverne vil kunne få et udbytte af forløbet. Derudover kan eleverne dog have lav motivation for læring og undervisning i skolen generelt og være udfordret i forhold til det faglige, deres engagement og vedholdenhed, ligesom de kan mangle tro på sig selv. Til gengæld er forventningen, at de er motiverede for at deltage i en intensiv læringsproces og arbejde med sig selv. I boksen nedenfor er målgruppebeskrivelserne for de tre intensive læringsforløb indsat.

⁶ På KøbenhavnerAkademiet accepteres det dog, at de deltagende elever har et fagligt efterslæb, så de præsterer på eller under middel.

Boks 3-1: Målgruppebeskrivelse for de enkelte projekter

KøbenhavnAkademiet

Eleverprofilen er beskrevet på følgende måde:

- Har motivation for at flytte sig fagligt og arbejde målrettet mod at blive klar til en ungdomsuddannelse.
- Har et fagligt efterslæb i dansk eller matematik og potentiale for at flytte sig. Præsterer fagligt på et middel eller under middel niveau.
- Har potentialet for at arbejde intensivt med faglig og personlig træning.
- Kan have svært ved at motivere sig og være vedholdende i sit læringsarbejde, men er motiveret for at arbejde med begge dele.
- Kan mangle faglig selvtillid.
- Har ikke personlige problemstillinger, der har en sådan karakter, at de forhindrer et 12-dages intensivt læringsophold med høje krav til læringsarbejdet, et forpligtende læringsfællesskab og til at deltage i et fællesskab med 120 mennesker generelt.

DrengAkademiet

Drengene udvælges ud fra følgende kriterier:

- Er færdig med 7. eller 8. klasse (størstedelen er færdig med 8. klasse – de kan oftere se alvoren af deres udfordringer og er mere motiverede).
- Har et markant fagligt efterslæb.
- Mangler motivationen for læring.
- Mulig mistrivsel.
- Har viljen til at bruge to uger af deres sommerferie på at udvikle sig personligt og fagligt.
- Har ikke gennemgribende personlige udfordringer, der hæmmer dem i at skabe relationer og i at deltage i et fællesskab.
- Herudover tilstræbes geografisk og demografisk diversitet, repræsentativitet med hensyn til etnicitet, andel af drenge med specialklassebehov og andel af dyslektiske drenge.

Plan T

Der er listet følgende beskrivelser af målgruppen:

- Har været/er modtagere af specialpædagogisk bistand uden mærkbar fremgang (udpræget ordblinde bør tildeles anden undervisning).
- Eleverne har typisk mindre sociale og/eller personlige udfordringer af forskellig karakter, men elever med omfattende AKT-problemer er ikke målgruppe.
- Elever forventes at være motiverede.
- Elevernes forældre forventes at understøtte forløbet (herunder sikre, at eleverne bringes og hentes på campen).
- Skoleledelse og lærere skal vurdere, at deltagelsen i et intensivt læringsforløb vil kunne hjælpe dem.

Analysen af elevernes livsduelighed (se kapitel 6) bekræfter, at der ikke i udgangspunktet er tale om elever med store personlige og sociale udfordringer, idet elevernes oplevelse af deres egen livsduelighed er relativt høj forud for deres deltagelse i det intensive læringsforløb. Ligeledes viser forløbsstudierne, at **stort set alle elever er meget motiverede for at deltage** i det intensive læringsforløb og for at yde en ekstra indsats. Ifølge underviserne på de intensive læringsforløb er motivation vigtigt for, at eleverne kan få et udbytte af det intensive læringsforløb. Således ser vi også, at den eneste af de interviewede drenge fra DrengAkademiet, der ikke havde lyst til at skulle af sted, ender med ikke at gennemføre læringsforløbet. Omvendt er der dog også på Plan T eksempler på elever, der ikke er motiverede for at skulle deltage i læringsforløbet, men som ender med at få et stort udbytte af det. Samtidigt har Plan T intet frafald undervejs og formår at få alle deltagere til at gennemføre det fulde forløb. Det er Rambølls vurdering, at det bl.a. hænger sammen med omfanget af det intensive læringsforløb. På Plan T, hvor der kun er 16 elever, er det lettere at få øje på og tage hånd om manglende motivation, hjemve eller lign. hos enkelte elever. Derudover var eleverne motiverede for at blive bedre til at læse og skrive, selvom de ikke havde lyst til at deltage i Plan T, og havde derfor motivation for at gennemføre.

3.2 Introforløb

Udover at eleverne generelt er motiverede for at deltage i de intensive læringsforløb, har **introarrangementer** forud for læringscampen været med til at give elever, forældre og til dels lærerne

på elevernes skoler indblik i indholdet af forløbet samt forventningerne til dem hver især. Introarrangementerne er forskellige på tværs af de tre læringsforløb, men de har alle haft introcamps, hvor eleverne har mødt hinanden og fået viden om den kommende læringscamp. Særligt eleverne fremhæver det som positivt, at de fik muligheden for at lære hinanden og underviserne at kende forud for det intensive forløb. I de fleste tilfælde har disse introcamps bidraget til at styrke elevernes motivation yderligere og give klarhed over indholdet af forløbet såvel som forventningerne til dem. Se eksempler i boksen nedenfor.

Boks 3-2: Elevcitater om introarrangementers betydning

"Vi var til intro, hvor vi hørte om programmet, som består af morgensang, læsning og noget fagligt. [...] Og det ligger lige ud til havet, så jeg skal ud og bade lidt også – jeg kan godt lide koldt vand. Det lyder lidt som en efterskole, og det kunne jeg godt tænke mig."

"Introweekend. Det var meget fedt. Man blev rimelig hurtigt knyttet med de andre drenge fra holdet. På grund af vi har det til fælles [at være fagligt udfordret]. Vi er alle lige. Man er lidt mere fri. Lidt mere lyst til at spørge dem om hjælp."

"Jeg fik mere lyst til det efter weekendturen [introcamp]. Er 9 [på en skala fra 1-10] motiveret på at komme afsted. Jeg glæder mig. Glæder mig til det hele. Særligt til at møde de andre igen."

For enkelte elever resulterede introcampen i, at de ikke ønskede at deltage i det intensive læringsforløb, fordi de ikke kunne se sig selv i konceptet. De nævner blandt andet, at det skyldes det stramme program med meget lidt fritid og de høje krav til dem. Derudover var der nogle, der ikke ville deltage, når deres klassekammerater valgte at springe fra.

3.3 Udgangspunkt for udbytte af det intensive læringsforløb

Overordnet set ser det ud til, at eleverne i udgangspunktet er i målgruppen og motiverede og forberedte til at opnå et udbytte af det intensive læringsforløb, men der viser sig forskelle i elevernes forudsætninger, når de tre elevgrupper sammenlignes. Særligt er der forskel mellem eleverne, der deltager i henholdsvis DrengAkademiet og KøbenhavnerAkademiet, selvom deres målgruppebeskrivelse er ret ens⁷. Disse forskelle hænger bl.a. sammen med projekternes forskellige omdømme og ansøgningsprocesser.

Det generelle billede er, at DrengAkademiet af forældre, elever og lærere opleves som et prestigeprojekt og som en unik chance for drengene. Eleverne føler sig meget heldige over at være udvalgt blandt mange ansøgere og få muligheden for at deltage. Det gør, at eleverne generelt er meget motiverede.

Boks 3-3: Elevcitater om DrengAkademiet som prestigeprojekt

"Jeg har mere fokus. Jeg ved, at det ikke er mange, der får chancen. Man skal tage den. Jeg tror mere på det her og vil gerne blive ved."

"Mange af de her er Danmarks bedste lærere. Hvis jeg gerne vil lære noget, så kan jeg det her."

Det samme positive omdømme kan hverken genfindes i interviewene med elever, forældre eller lærere fra KøbenhavnerAkademiet. Eksempelvis udtaler en lærer, at der på skolen er elever, der ikke ønsker at deltage med begrundelser som; *"at det vil være en falliterklæring"*. Ligeledes er der forældre, der ikke er interesserede på grund af 'det sociale klientel', der deltager på campen. En elev fortæller også, at det ikke modtages positivt, når der bliver fortalt om KøbenhavnerAkademiet; *"da vi fik introduktion til emnet, så sagde ham Magnus; ej mand, det er kun de dumme, som*

⁷ DrengAkademiet og KøbenhavnerAkademiet læringscamp gennemføres ud fra samme koncept med samme professionelle team.

skal med”, så sagde jeg bare til ham; ”det er ikke de dumme, det er dem, som har brug for hjælp”. Så sagde han ”ja, det er det samme”.

På Plan T er der hverken et særligt negativt eller positivt omdømme, da de fleste ikke kender til læringsforløbet, før de skal deltage.

Udover de intensive læringsforløbs omdømme peger forløbsstudierne også på, at initiativet til at deltage i læringsforløbene er af betydning for læringsforløbenes succes. På DrengAkademiet kommer initiativet typisk fra forældrene med involvering af eleverne. I den proces har eleverne truffet et aktivt valg om at bruge to uger af deres sommerferie på at forbedre sig fagligt. Dette afspejler sig i en stor motivation og positiv indstilling hos eleverne for at deltage. Samtidig er der for de flestes vedkommende tale om forholdsvis ressourcestærke og engagerede forældre, der bakker op om og skubber på for elevernes deltagelse.

Initiativet til at deltage på KøbenhavnerAkademiet og Plan T kommer omvendt fra kommunens og skolens side. Elever og forældre involveres aktivt i processen og skal bidrage til at skrive en motiveret ansøgning, men det generelle billede er, at der er stor variation i, hvor meget de inddrages, og dermed hvor motiverede de selv er for at deltage. Udover motivation hos eleven betyder denne udvælgelsesform desuden, at både elev- og forældregruppen er mindre ressourcestærke end på DrengAkademiet, idet de udvælges med udgangspunkt i en faglig vurdering af, hvem der har mest behov for indsatsen. Og selvom alle forældre bakker op om det intensive læringsforløb, er det Rambølls vurdering, at forældrene ikke i alle tilfælde har de tilstrækkelige forudsætninger for at understøtte forankringen af intensive læringsforløb efterfølgende (af personlige og sociale årsager), se nærmere i kapitel 5, hvilken betydning det kan have for de langsigtede virkninger af indsatsen.

4. DET INTENSIVE LÆRINGSFORLØB

Dette kapitel tegner indledningsvist et overordnet billede af de særligt virkningsfulde elementer i de intensive læringsforløb. Dernæst udfoldes det, om der på projektniveau (DrengeAkademiet, KøbenhavnerAkademiet og Plan T) er afvigelser fra det overordnede billede af særligt virkningsfulde elementer. Kapitlet slutter med en vurdering af udfordringer og opmærksomhedspunkter for de intensive læringsforløb fremadrettet og leder samtidig over til næste kapitel, der omhandler forankring efter campen.

Analysen af virkningsfulde elementer i de intensive læringsforløb tager sit afsæt i de tre forandringsteorier og tilhørende hypoteser for de tre læringsforløb (se Bilag 1). Selvom de tre intensive læringsforløb ikke er ens, er der en række fællestræk i, hvilke elementer der arbejdes med og forventes positiv effekt af, hvorfor det er en samlet analyse. Derefter er analysen af de virkningsfulde elementer udledt på baggrund af en tværgående analyse af interviews med eleverne, der deltager i de intensive læringsforløb, forældre, undervisere samt lærere og ledelse på elevernes skoler. Analysen er suppleret med viden fra observationer og tilstedeværelse på det intensive læringsforløb.

Analysen viser overordnet, at de intensive læringsforløb generelt er vellykkede og **bidrager positivt til elevernes personlige, sociale og faglige udvikling på kort sigt**. Den positive betydning af de intensive læringsforløb skyldes tilstedeværelsen af afgørende kernelementer (*miljøskifte, struktur, helhedsorienteret indsats, fællesskab, spejlingseffekt, synlig læring, intensitet, høj normering og engagerede og fagligt dygtige voksne*). Kernelementernes tilstedeværelse under campforløbet øger udbyttet af de intensive læringsforløb og sikrer personlige og faglige succesoplevelser for eleverne. Analysen viser dog også, at **det faglige indhold og forventningerne til elevernes udbytte ikke står mål med den virkelighed**, eleverne kommer tilbage til efter indsatsen.

4.1 Miljøskifte

I forløbsstudiet fremhæves **miljøskiftet** som befordrende for læringsudbyttet af de intensive læringsforløb, idet eleverne kan starte på en 'frisk' og nemmere bryde med gamle roller og dårlige vaner, når de tages ud af eksisterende skole- og læringsmiljøer. Flere elever kommer fra fasttømrede, og oftest uhensigtsmæssige roller, der skaber klare negative forventninger til deres adfærd. Flere af de deltagende elever betegner sig selv som "klassens klovn" inden campen, og lærere fortæller, at de qua deres roller agerer på en bestemt facon for at leve op til klassekammeraternes forventninger. På campen oplever eleverne at kunne træde ud af deres roller og tage skoledelen alvorligt (se eksempel i

Figur 5-3, kapitel 5). Dette bekræftes dels af de gennemførte observationsstudier, og dels af Plan T-elevernes lærere på egen skole, som besøger eleverne på campen. Disse lærere kunne se, at deres elevs adfærd var ændret til det positive i de nye læringsmiljøer, og nogle lærere havde ligefrem svært ved at genkende deres elever under besøget på campen.

Endvidere fremhæver alle interviewede elever, at undervisningsmiljøet på det intensive læringsforløb er markant anderledes end det, de kender, og at det motiverer dem til at lære. Eleverne peger især på de varierende og bevægelsesorienterede undervisningsformer som positive og understøttende for deres læring.

Boks 4-1: Elevcitater om et anderledes undervisningsmiljø med varierede undervisningsformer

"Derhjemme sidder vi bare og læser i lang tid. Her har vi fx fem minutters hurtiglæsning, fem minutters mellem og så langsomt. Det varierer."

"I undervisningen derhjemme skal vi bare lave lektier. Her skal vi også lave noget aktivt. I matematik kan det være, at man skal lede efter et tal og så lave vendespil. Det bliver sjovere, og man får lyst til at lave matematik."

4.2 Struktur

Udover miljøskiftet er det Rambølls indtryk, at en klar **struktur i dagligdagen** på det intensive læringsforløb er en nødvendig præmis for størstedelen af eleverne. Den faste struktur består blandt andet af en konsekvent undervisningstilgang, der via gentagelser gør eleverne fortrolige med de anvendte metoder og strategier og af en ensartet opbygning af dagen og faste rutiner. Elever fremhæver den klare struktur som positiv, da det bevirker, at de ved præcis, hvad der skal ske, hvornår. Se eksempler nedenfor.

Boks 4-2: Elevcitater om betydning af struktur

"... når vi kommer her (i klassen), ved vi, hvad vi skal gøre hver dag. Vi er bedre forberedt på, hvad vi skal."

"Det er nemt at forstå, hvad man skal. Det er nemmere at holde styr på det, når det er det samme program."

"Jeg kan godt holde ud at være i gang hele dagen. Der er ikke noget galt ved det. Jeg er en person, som godt kan lide rutiner. Vi har fag tre gange om dagen og vi lærer meget, og så har vi fritid og fysisk aktivitet. Før hvert fag får vi snacks, som giver energi."

Eleverne fremhæver, at gentagelser og genkendelighed i undervisningsmetoder og -indhold forbedrer indlæringspotentialet, fordi de føler sig trygge i undervisningssituationen. Underviserne forklarer ligeledes, hvordan de oplever, at eleverne bliver mere sikre og trygge ved den faglige undervisning, fordi de kan genkende opgaverne og løsningen. Rambøll vurderer derfor, at mere struktur bidrager positivt til læringsforløbene. Strukturen sikrer fortrolighed med undervisningsformerne og -indhold, og det fratager eleverne mulighed for aktive fravalg.

Enkelte elever oplever dog, at gentageligheden gør den sidste del af forløbet kedeligt og mindre udbytterig: *"Vi arbejdede med ord hver dag – til sidst blev det kedeligt... Det blev virkelig kedeligt. Det ville være bedre, hvis man også skulle skrive..."*. Og en elev påpeger direkte, at det mere handler om at blive god til sluttesten ('teaching to the test'): *"Jeg forberedte mig mere på testen, end at komme tilbage til skolen. [...] Test er ok i forhold til, hvor meget man havde flyttet sig, men det skulle ikke være 100 pct. i fokus. Det har selvfølgelig hjulpet, men jeg tror, at jeg kunne have nået mere, hvis fokus også havde været på at komme tilbage til skolen"*. Dette opmærksomhedspunkt om gentagelser og testforberedelse, snarere end forberedelse på at komme tilbage i skolen, udfoldes i kapitlets sidste afsnit og kapitel 5.

4.3 Helhedsorienteret indsats

Den helhedsorienterede indsats, som medtænker både faglige, personlige og sociale kompetencer samt kost og fysisk aktivitet, bidrager positivt til udbyttet af de intensive læringsforløb af to veje. For det første øges elevernes udbytte af forløbene, herunder også det faglige udbytte, ved et **intensivt fokus på personlige og sociale kompetencer**. En langt overvejende andel af

eleverne fremhæver deres personlige og sociale udvikling, og (næsten) alle lærere og undervisere ser den helhedsorienterede indsats som helt afgørende for, at de intensive læringsforløb lykkes. Det fremhæves af alle interviewede parter (elever, forældre, undervisere, lærere og skoleledere), at eleverne især har udviklet personlige kompetencer i arbejdet med "de syv karaktertræk" og "det personlige kompas".

For det andet bidrager **den sunde kost** og **den fysiske aktivitet** positivt til elevernes udbytte af undervisningen. Eleverne peger i mindre grad på kosten som et centralt element, hvorimod langt størstedelen af eleverne og forældrene nævner bevægelse og fysisk aktivitet som afgørende elementer i indsatsen. Det er Rambølls vurdering, at kosten fortsat er et centralt element både for den faglige læring, men også for den fysiske aktivitet, selvom det kun er en mindre del af eleverne, der eksplicit påpeger kosten som vigtig. Enkelte lærere bemærker også, hvordan eleverne ser sundere ud både under og efter campen.

Boks 4-3: Elevcitater om en helhedsorienteret indsats

Om de syv karaktertræk (personlige kompetencer)

"Det er rigtig fedt. Det kan jeg godt lide. I fagene tænker jeg også på det. Tænker mest på "giv aldrig op" og "bare sig tak". Når jeg har en svær opgave, så giver jeg ikke op, før den er løst."

Om sund kost

"Jeg kan godt mærke, jeg får noget andet mad, det er en helt anden energi, som varer længere."

Om betydningen af fysisk aktivitet i løbet af dagen

"Jeg kan bedre koncentrere mig og har lettere ved at lære. Jeg er også bare gladere."

Om at være ude

"Det hjælper meget, at vi er i en skov. Skoven er anderledes ift. byen. Her er der kun grønne farver. Skovfarven. Man slapper mere af end i byen. Her er jeg næsten træt hele tiden [Positivt ment].... Det er godt at være her. Jeg slapper mere af."

4.4 Fællesskab og spejlingseffekt

I tråd med miljøskiftet fra egen skole til campen er overgangen til og tilstedeværelsen i et inkluderende læringsfællesskab befordrende for indsatsen. Eleverne fremhæver, at **de føler sig mere trygge i samværet med de andre**, hvilket er udbytterigt socialt såvel som fagligt (se første elevcitater i Boks 4-4). Det skaber en respekt og et hjælpsomt læringsfællesskab, hvor eleverne i højere grad tør at række hånden op, deltage aktivt og spørge om hjælp i undervisningen. Fællesskabet gør, at de forpligter sig sammen og forstyrrer hinanden mindre.

Alle eleverne fortæller derudover, at det at være sammen med andre unge, der ligner dem selv og har samme udfordringer, gør, at de ikke føler sig alene med deres udfordringer. Eleverne kan således, fordi de kan spejle sig i hinanden, motivere, støtte og inspirere hinanden til at opnå mest mulig faglig læring. Eleverne føler sig ikke "dumme" og "anderledes", hvilket øger deres selvværd og troen på egne evner. Elevernes bevidsthed om, at de er sammen med andre, der også har det fagligt svært eller er udfordret på det personlige plan, gør, at de føler sig mere trygge i læringsrummet og ikke er bange for at fejle. Analysen peger på, at **spejlingseffekten** bidrager positivt til det sociale rum og den faglige gevinst ved forløbet. I boksen nedenfor fremgår en række elevcitater, der illustrerer betydningen af fællesskab og mulighed for at spejle sig i hinanden.

Boks 4-4: Elevcitater om fællesskab og spejlingseffekt

"Man er mere tryk her... Her er jeg ikke bange for at sige noget forkert."

"Bare det med, at vi er der for det samme, det er fedt. Vi ved alle, at vi skal være stille og få det bedste ud af det."

"Det vigtigste var, at vi forstod hinanden og respekterede hinanden. Alle havde det svært og var på samme niveau. Man kan ikke være glad, hvis man ikke har det godt med dem, man er sammen med."

"Vi havde præsentationsteknik, hvor vi skulle lave en historie. Så lavede vi præsentationerne om os selv – vi var meget ens. Vi er ikke nødvendigvis problembørn, men vi har det lidt mere svært end de fleste børn."

"Vi lavede Zumba en dag. Der er ikke noget, der er pinligt her – det gav mere selvtillid, alle var med. Det kan jeg bestemt tage med mig, det her med at turde vise sig frem."

4.5 Synlig læring

Som led i de intensive læringsforløb er det Rambølls vurdering, at **synlig læring** og progression bidrager positivt til elevernes udbytte. Læringsforløbene bruger synlig læring i form af plakater og måltrapper. Størstedelen af eleverne drager nytte af tydelige og synlige mål samt den struktur, der er omkring målene. Af forløbsstudiet fremgår det, at eleverne er mere fokuserede og oplever undervisningen mere overskuelig, fordi de er bevidste om deres eget læringsmål, hvor langt de er fra målet, og hvad der skal til for at indfri målet. Eleverne oplever mere motivation for at lære, når de kan se, at de hele tiden forbedrer sig, og påpeger fordelene ved at vide præcist, hvor langt de selv er i læringen. Det gør det også nemmere at fortsætte, hvor de slap, når en ny time starter. Rambøll erfarer, at når den synlige læring er individuel, er den særlig virkningsfuld, hvorimod synlig læring og progression for en samlet gruppe ikke fremhæves på samme måde af eleverne som en særlig virkningsfuld mekanisme.

Boks 4-5: Elevcitater om synlig læring

"I klassen (derhjemme) har vi ikke trapper, men når vi kommer her, ved vi, hvad vi skal gøre hver dag. Vi er bedre forberedt på, hvad vi skal. Grundet vores måltrappe ved vi, hvad vi skal. Det kører på skinner."

"Jeg kom ind i klassen tog et headset og en computer, og så kunne jeg gå i gang med det samme. I min skole siger læreren, at vi skal slå op på en bestemt side, selvom vi måske ikke er færdige. Hvis folk bare arbejdede i eget tempo, så tror jeg, at man kunne lære mere. Her (på campen) arbejder vi i eget tempo."

"De har lavet en måltrappe, hvor de siger, hvad vi skal gøre bedre. Jeg skal prøve at nå de mål og komme højere op [...] I stedet for, at vi bare skal lære alle mulige ting, så prøver vi at nå nogle få ting, og så gå videre... Det er bedst at have et mål. De har fundet ud af, hvad man er dårlig til, og så skal man blive bedre til det."

"I læsning fik jeg 90 pct. ud af 100. I matematik gik jeg fra 12 til 17 pct. Jeg har lært at gange og dividere. Det er meget motiverende at finde ud af. Man får lyst til at lære mere."

4.6 Høj normering og fagligt dygtige og engagerede undervisere

Af analysen fremgår det, at eleverne oplever betydelig faglig støtte og voksenopmærksomhed under de intensive læringsforløb. Det er også Rambølls vurdering, at **den høje normering af fagligt dygtige og engagerede voksne** bidrager positivt til læringsudbyttet på campforløbene. Næsten alle elever fremhæver eksplicit, at de hurtigere får hjælp, og at de voksne er tættere på dem end normalt (se elevcitater i boksen nedenfor).

Samtidig bidrager den høje normering til mere ro i undervisningen, og eleverne nyder gavn heraf, da de nemmere kan koncentrere sig og fastholde det faglige fokus. Fagligt kompetente og engagerede voksne er nødvendige for, at den høje normering bidrager tilstrækkeligt positivt til elevernes udvikling. Eleverne fremhæver, at underviserne er dygtige til at forklare eleverne det faglige indhold på flere forskellige måder, og at de altid er glade, energiske og interesserede i eleverne. Det smitter af på eleverne og bidrager til, at eleverne gerne vil gøre en god indsats. Af forløbsstudierne og besøgene på de tre intensive læringsforløb er det Rambølls klare indtryk, at engagement og faglig kompetence er særlig udtalt på alle tre intensive læringsforløb. Det fremgår desuden af næsten alle elev-, forældre- og lærer på egen skole-interviews. Eksempelvis udtrykker en forælder det således; *"jeg synes, det er vigtigt, at I får med, hvor dygtige lærerne og underviserne er på [det intensive læringsforløb]. Både når de har fri og i undervisningen. Alle døgnets 24 timer. Så alle implicerede har været rigtig dygtige, og de har altid været der for os som forældre."* I boksen nedenfor er indsat en række eksempler på elevernes udsagn.

Boks 4-6: Elevcitater om høj normering og fagligt dygtige og engagerede lærere

Høj normering

"Lærerne er mere omhyggelige... Lærerne derhjemme har ikke tid til at sætte sig ned og lytte til ens udfordringer. Her nede sætter de sig ned 5-10 minutter og hjælper med at løse opgaverne... man skal ikke vente flere minutter på at få hjælp."

"Der er mange flere lærere på end derhjemme. Det er helt vildt. Derhjemme har vi kun én, men her er der jo 4-5 stykker, og det giver meget plads til os. Man får mere hjælp fx til svære ord."

"På skolen er der kun én lærer, som sætter dig i gang. De har ikke lige så meget styr på det. Her er der mange lærere, og de sætter en i gang med ting, man har brug for at lære, så det bliver "herrenemt"."

"Lærerne kommer og snakker med os. Derhjemme har de ikke tid til at være sammen med os. Ja, de har et bedre engagement. Der er flere lærere, som hjælper én hurtigt. Når de hjælper, betyder det, at de støtter én og gerne vil, at man skal have en fremtid."

"Lærerne er mere tæt på en. Læren går ikke bare ud af døren og kommer tilbage efter 10 minutter og så er der kaos. Her har de styr på det. Det gør, at folk ikke larmer."

Fagligt dygtige og engagerede lærere

"De er meget imødekommende og har god energi. De vil virkelig gerne lære os de, og er gode til at forklare. Hvis man fx ikke forstår det på en måde, kan de forklare det på en anden måde. Når de voksne er imødekommende, får vi også selv lyst til at lære."

"De er bedre. De ved mere end de normale lærere, og så er de bedre til at forklare det. De har helt styr på, hvad jeg sidder med. Tager sig bedre tid, giver en hurtig instruktion og hvis det ikke hjælper, så får man en grundigere instruktion."

4.7 Forskelle mellem projekter (afvigelser fra det generelle billede)

De ovenfor beskrevne kerneelementer angiver det brede og generelle billede af de tre intensive læringsforløb. I dette afsnit udfoldes og præciseres centrale forskelle mellem DrengAkademiet, KøbenhavnerAkademiet og Plan T.

Som det fremgik af ovenstående afsnit, er miljøskiftet centralt for elevernes læringsudbytte af de intensive læringsforløb. **For KøbenhavnerAkademiet har miljøskiftet imidlertid været udfordret** af, at mange af drengene kendte hinanden i forvejen, enten fra egen klasse eller fra naboskoler. Det er Rambølls vurdering, at drengene på KøbenhavnerAkademiet under forløbet har

haft sværere ved at bryde ud af gamle roller og vaner og starte på en 'frisk', fordi de i grupper holder hinanden fast i gamle roller. Udfordringen eksemplificeres i følgende elevcitater: *"I pauserne går jeg nogen gange sammen med dem, der pjækker [fra egen skole], det er mine venner. Der er to af dem fra min skole, der også tager det seriøst... På mit hold var der allerede en, jeg kendte, og så fandt jeg ud af, at en, der hedder [navn], skulle dele hytte med mig – ham har jeg kendt i tre år."* At det også kan være en fordel, at være flere af sted fra samme skole, viser interview med tidligere elever fra KøbenhavnerAkademiet⁸. Her fremhæves det som en styrke, at man er en gruppe, der efter campen kan fastholde hinanden i den positive udvikling og hjælpe med at forankre arbejdsmetoder og tilgange. Dette forudsætter, at der er tale om en gruppe drenge med et vist socialt og fagligt overskud, der samtidig understøttes løbende i lær@lære timerne.

På **DrengeAkademiet**, hvor eleverne typisk ikke kender nogen, når de starter, peger eleverne især på **fællesskabet blandt drengene som centralt** – et fællesskab, som går på tværs af geografi, interesser og baggrund. Drengene kan godt lide at møde drenge, der er anderledes end dem selv: *"Det er også fedt, at der også er drenge med andre interesser og kulturer. Jeg er meget bydreng, og de andre er måske mere traktordrenge"*. Dette er ligeledes centralt for eleverne på **Plan T**, som derudover har **spejlet sig meget i hinanden** og dermed følt en større accept qua de fælles udfordringer. De har oplevet en særlig trykthed i undervisningen: *"Det vigtigste var, at vi forstod hinanden og respekterede hinanden"*. Tryktheden var for flere elever helt afgørende for, at de turde sænke paraderne. Spejlingseffekten på Plan T bidrog til en tryk kultur, hvor kendskabet til og forståelsen af hinandens udfordringer i højere grad motiverede til at gøre en ekstra indsats.

Rambøll vurderer endvidere, at **den synlige læring på Plan T i mindre grad var rettet mod den enkelte elev**, sammenlignet med DrengeAkademiet og KøbenhavnerAkademiet. Eleverne på Plan T oplevede i større grad synlig læring og progression på gruppeniveau og i mindre grad for dem selv, og i elevinterviews kom det til udtryk, at eleverne på DrengeAkademiet og KøbenhavnerAkademiet i langt større grad er bevidste om deres individuelle faglige læring og progression undervejs. Enkelte elever fra Plan T peger på, at de har svært ved at se, hvad de har lært i undervisningen, selv hvor undervisere og lærere peger på en faglig forbedring hos dem. Det er i forlængelse heraf Rambølls vurdering, at synlig læring og progression har størst gennemslagskraft blandt eleverne, når progressionen tydeliggøres på individniveau.

4.8 Udfordringer ved campforløbet

De virkningsfulde elementer for de intensive læringsforløb er beskrevet ovenfor, men forløbsstudierne peger på to centrale udfordringer, der har indflydelse på forankringen af elevernes læring og udvikling.

Den første vedrører **indholdet af undervisningen** på de intensive læringsforløb. Flere elever og lærere fra elevernes egne skoler giver udtryk for, at det er en udfordring at anvende det faglige indhold fra de intensive læringsforløb i undervisningen på egen skole. De peger på, at det skyldes, at de intensive læringsforløb typisk dækker grundlæggende faglige kompetencer, men matcher ikke den virkelighed og de faglige krav, eleverne møder i undervisningen på – særligt 8. klassetrin, hvor de fx skal arbejde med tekstanalyse og skriftlig fremstilling i dansk. Det er ikke muligt at komme med en præcis vurdering af hvilket klassetrin, undervisningen er målrettet, idet eleverne trænes i grundlæggende færdigheder inden for fagene, som normalvis introduceres på lavere klassetrin i indskoling og på mellemtrinnet. Udover det faglige indhold har Plan T til formål at styrke elevernes kompetencer i at bruge IT-værktøjet App Writer, således at de kan bruge det i undervisningen efterfølgende. Samtlige elever lærer at bruge værktøjet og er glade for at få den hjælp, det giver, men der er brug for støtte fra lærerne i forhold til at fastholde at bruge det. Der er elever, der hellere vil lave opgaver uden programmet og læse selv frem for at få læst op, og de elever lykkes kun med at bruge det i de tilfælde, hvor der er opbakning fra lærerne.

⁸ Der henvises her til interview forud for denne dataindsamling med elever, der har deltaget i KøbenhavnerAkademiet i de første år.

Boks 4-7: Elevcitater om udfordringer ved at overføre det faglige indhold til undervisningen i egen klasse

"På KøbenhavnerAkademiet lærte vi om navneord mv., men i 9. klasseprøverne skal vi ikke bruge det. Der skal vi fx lave en novelle, debatindlæg eller artikel. Jeg lærte ikke noget om, hvad en novelle er. Selvfølgelig kommer det [navneord] til at hjælpe til retskrivning [...] Jeg har forberedt mig mere på testen [på campen] end på at komme tilbage til skolen... Test er ok i forhold til, hvor meget man har rykket sig, men det skulle ikke have været 100 procent fokus på det."

"Det er svært at få ind i undervisningen, det jeg lærte på DrengAkademiet. Det, man havde svært ved før og lærte på DrengAkademiet, det glemte man en del af i sommerferien, fordi der gik lang tid. Jeg skrev ting ned i guldbogen, men jeg fik ikke skrevet det ordentligt ned i bogen, så jeg kan ikke se og forstå, hvad jeg skrev. Er kommet lidt tilbage i det samme som før DrengAkademiet [...] Det er svært at se, hvornår jeg skal bruge hvilke redskaber, og fx hvornår man bruger nutids r, selvom jeg har lært det på DrengAkademiet."

Den anden udfordring, som hænger sammen med den første, er, at **udbyttet ikke altid står mål med forventningerne**. Det kommer til udtryk gennem forløbsstudierne, hvor flere elever, forældre og elevernes egne lærere har høje forventninger til et fagligt udbytte, som ikke viser sig, når eleverne kommer tilbage fra campen. Det skyldes dels, at eleverne har svært ved at anvende det lærte i undervisningen på egen skole, og dels, at forventningerne til, hvad man kan nå på henholdsvis to og fire uger, er for høje. Der mangler en realistisk forventningsafstemning mellem det intensive læringsforløb og forældre, elever samt skoler. Det fremgår ikke af interviewene, at de tre intensive læringsforløb stiller en læring i udsigt, som eleverne ikke opnår, men det fremgår, at elever, forældre og lærere får en urealistisk forventning om et større udbytte af forløbet end de kan opnå. Eksempler fremgår nedenfor.

Boks 4-8: Lærercitater om urealistiske forventninger og billede af fagligt udbytte og egne evner

"Det er klart, at byggeklodserne skal på plads først – nogle har ikke fået det med fra grundskolen. Det er superfedt, de bliver bedre til at læse og planlægge deres uge. Men det billede, man tegner i starten, er, at de får et fantastisk fagligt boost, og det oplever vi ikke. Der er behov for en tydeligere forventningsafstemning inden. Man må inddrage lærerne og fortælle, hvad vi kan forvente, når eleverne kommer tilbage."

"De har følt en fremgang i den måde, de gør det på. Det er jo snarere "teaching to the test" og ikke analyser [...] Der ramler det hele ned i praksis i folkeskolen. Når de kommer hjem med en forbedring på 2,9 læringsår, så kan det ikke bruges til meget herhjemme. Læringsår og skoleår er meget forskelligt. Der tages afsæt i to prøver, som er meget ens [på campen], og derfor er det muligt for dem at rykke meget."

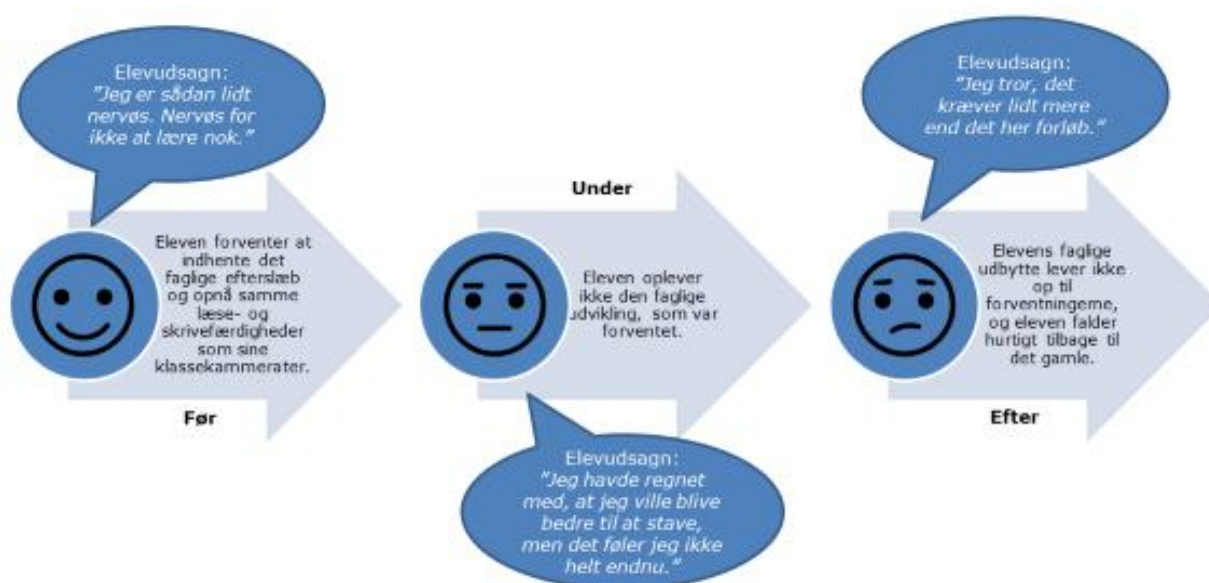
"Om det er noget, han selv har gjort, eller andre har gjort – det med, at han fik så høje forventninger, det ved jeg ikke. Men det kan være demotiverende i sig selv at komme tilbage og finde ud af, at de ikke blev opfyldt [...] Jeg tror, det gav ham noget selvtillid, og det synes jeg er rigtig godt, og noget tro på, at han kunne. Det, jeg er lidt ked af, er, at det gav ham et urealistisk billede af, hvad det kunne – det har ramt ham hårdt."

De steder, hvor lærerne tidligere har haft elever, der deltog i campen, er der mere realistiske forventninger til elevernes udbytte, men vi ser ikke, at deres elever og elevernes forældre har mere realistiske forventninger.

Det, at de intensive læringsforløb anvender begrebet **'læringsår'** om elevernes læring under læringscampen er med til at skabe urealistiske forventninger hos elever og forældre. Læringsårene kan ikke omsættes direkte til skoleår eller til læringsår i dansk eller matematik. Det vil sige, at flere elever og forældre forventer, at eleverne har rykket sig tilsvarende i skolen, men skuffes af, at det ikke er tilfældet.

Synligheden af elevernes progression og italesættelsen af elevernes udbytte giver eleverne selvtillid, men bliver for flere til urealistiske forventninger, både før og under forløbene. Det øger risikoen for, at eleverne oplever nederlag og ikke får indfriet deres forventninger, når de kommer tilbage til egen skole. Dette er eksempelvis tilfældet for en elev, hvis elevforløb er gengivet nedenfor.

Figur 4-1: Forventningsafstemning og fagligt udbytte – elevforløb



Rambøll vurderer, at eleverne vil drage nytte af mere realistiske billeder af deres faglige evner og kompetencer, som i højere grad kan indfries på deres egen skole. Det kan fx være ved at italesætte forskellen mellem læringsår og skoleår eller anvende et andet mål, der ikke skaber disse urealistiske forventninger hos elever, skole og forældre. Det ligger i tråd med Rambølls opfattelse af, at en mere realistisk dialog forud for campen om, hvad eleverne selv, deres forældre og deres skole kan forvente af det faglige, personlige og sociale udbytte, vil lette overgangen tilbage til skolen. Overgang og forankring er nærmere uddybet i kapitel 5 på de følgende sider.

5. FORANKRING

I dette kapitel belyses forankringen af de intensive læringsforløb ca. to måneder **efter campen**. Analysen viser, at der er en række generelle udfordringer i forhold til at sikre forankring af den positive udvikling hos de deltagende elever. Den manglende forankring af det positive udbytte på campen har flere og ofte samtidige årsager, herunder utilstrækkelige opfølgende aktiviteter (mentorordning, lær@lære, coachsamtaler), manglende opbakning fra elevens egne lærere, begrænset ledelsesfokus, svag forældreopbakning, samt at eleverne ikke har de tilstrækkelige personlige og sociale kompetencer til at bryde med en gammel rolle i klassen.

Indledningsvis beskrives kort elevens, forældres og lærerens oplevelse af elevernes udbytte af de intensive læringsforløb, når eleverne kommer tilbage til deres egen skole. Dernæst uddybes de ovenfor nævnte årsager, der er med til at udfordre forankring af de intensive læringsforløb. Årsagerne er udledt på baggrund af en tværgående analyse af interviews med deltagende elever på campen, forældre, undervisere samt lærere og ledelse på egen skole. Analysen er suppleret med viden fra observationer og tilstedeværelse på det intensive læringsforløb.

5.1 Oplevet udbytte af de intensive læringsforløb efter afslutning af campen

I dette afsnit beskrives det, hvilken betydning deltagelse i campen har haft for elevernes skolegang i egen klasse, og hvilke udfordringer de oplever, når de kommer tilbage til egen skole. Beskrivelsen er baseret på elevens, forældres og lærerens oplevelser af elevernes udbytte⁹.

Alle **elever** oplever umiddelbart efter campforløbet, at de har udviklet sig personligt, og flere også socialt. Eksempler herpå er, at eleverne er blevet mere bevidste om, hvorfor de gerne vil klare sig godt i skolen, og hvilken rolle de selv har i deres læring, eller at de er blevet mere åbne over for andre. Dertil kommer, at eleverne ifølge dem selv – og ifølge deres tests på campen – har forbedret sig fagligt i løbet af det intensive læringsforløb (om end i varierende grad), og at de, som det blev beskrevet i kapitel 4, har fået en øget tro på egne evner. Mange elever kommer derfor tilbage til skolen med en øget motivation. Den generelt positive udvikling i elevernes opfattelse af deres motivation, tro på sig selv samt personlige og sociale kompetencer bekræftes af den kvantitative undersøgelse af livsduelighed (se kapitel 6). På Plan T bliver dette tydeligt for lærerne ved elevernes Prezi-fremlæggelse¹⁰ af deres deltagelse i Plan T ved hjemkomst til skolen.

Elevernes **forældre** deler elevernes oplevelse af, at de har udviklet sig personligt og/eller socialt. Forældrene fortæller eksempelvis, at deres barn er blevet mere moden og mere selvstændig, eller at barnet har en anden og mere positiv indstilling til det at gå i skole og at skulle lære.

Der er dog stor forskel på, om eleverne formår at holde fast i den positive udvikling og de gode vaner fra campforløbet, og i hvilken grad den positive udvikling kommer til udtryk i ændret adfærd og faglige præstationer i egen klasse. I **lærernes optik** kommer ingen af eleverne tilbage med et nyt fagligt udgangspunkt. De har bemærket små eller slet ingen faglige forbedringer. På Plan T kommer eleverne dog tilbage med kompetence i et IT-værktøj (App Writer), der skal hjælpe dem i undervisningen¹¹. Til gengæld oplever de fleste lærere, at der umiddelbart efter campen er sket en personlig og/eller social udvikling hos eleverne, som har positiv betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Det er eksempelvis, at eleven er mere motiveret, mere deltagende, arbejder mere koncentreret eller er bedre forberedt til undervisningen.

For en relativt stor gruppe af de interviewede elever gælder det imidlertid, at de relativt hurtigt falder helt eller delvist tilbage i gamle vaner og adfærdsmønstre i løbet af den første tid tilbage i

⁹ Som nævnt i indledningen, beskæftiger vi os i dette notat alene med oplevet udbytte og ikke med egentlige resultater for eleverne af de intensive læringsforløb. Dette skyldes, at der endnu ikke foreligger endelige resultater af effektstudierne.

¹⁰ Eleverne på Plan T laver en præstation på campen, som de skal fremlægge for deres klasse, når de kommer tilbage til skolen.

¹¹ En stor del af eleverne på Plan T er ordblinde og har brug for et IT-støtteværktøj.

egen klasse. Dette bemærkes først og fremmest af elevernes lærere, men erkendes i de fleste tilfælde også af elevens forældre og af eleverne selv. Selvom elever og forældre i mange tilfælde oplever, at der er sket en vedvarende ændring i personlige og/eller sociale kompetencer, er det altså ikke noget, som altid kommer til udtryk i en ændret indstilling til og adfærd i skolen eller i styrkede faglige kompetencer.

Endelig er det en væsentlig pointe, som primært gælder for KøbenhavnerAkademiet, at tre ud af fire lærere, der deltog i interviews efter campen¹² og én af de interviewede ledere, oplever, at deltagelse i campen har medført en negativ udvikling hos nogle af deres elever, som for eksempel, at deres motivation er faldet, eller at deres trivsel er forværret. Lærerne forklarer bl.a. dette med, at eleverne er frustrerede over, at de ikke i højere grad har formået at flytte sig i forhold til den undervisning, der foregår på klassen. Flere af de interviewede elever er blevet erklæret ikke-uddannelsesparate efter gennemførelsen af campen, og det har overrasket og skuffet både elever og forældre. Dertil kommer, at udfordrende hjemmevilkår pludselig også er blevet tydeligere i nogle elevers bevidsthed efter deltagelsen i campen.

Boks 5-1: Lærercitater om negativ udvikling hos eleverne

"For to af dem, der har været med, har det haft en negativ effekt. De fortæller, at de har lært ikke at give op, og så siger de alligevel, om de ikke må lade være med at have undervisning, og de vil hellere slippe af. Man kan ikke se, at de har lært, at de ikke skal give op."

"Familien stiller høje krav til [elev]. Han kan ikke leve op til kravene. Da han kommer tilbage fra KøbenhavnerAkademiet, kan jeg mærke, at hans motivation er ikkeeksisterende. Han har opgivet. Det er som om, at det er blevet værre."

Der er typisk mere end én årsag til, at elevernes positive udvikling ikke forankres efterfølgende. Disse årsager uddybes nedenfor.

5.2 Faktorer med betydning for forankring

I dette afsnit beskrives de faktorer, der har vist sig at have betydning for den efterfølgende 'transfer' og forankring af udbyttet af det intensive læringsforløb, og som i deres fravær kan være med til at forklare, at flere elever har svært ved at fastholde den positive udvikling bagefter.

De opfølgende aktiviteter

Alle tre projekter indebærer opfølgende aktiviteter for eleverne, som skal hjælpe eleverne til at holde fast i de anvendte strategier og tænkninger samt den positive udvikling fra det intensive læringsforløb. Det generelle billede er, at de opfølgende aktiviteter gør, at eleverne bliver mindet om og får genopfrisket strategier og tænkninger fra campen, men at aktiviteterne ikke er tilstrækkelige til at sikre forankring. Forankring kræver større kobling til elevernes almindelige undervisning.

Eleverne fra **DrengeAkademiet** mødes på lokale mentorcentre én gang om måneden med en af de voksne fra DrengeAkademiet (foregår efter skoletid). Mentorcentrene kan ifølge elever og forældre være med til at genopfriske indhold fra DrengeAkademiet og kan udgøre et forum, hvor eleverne kan dele erfaringer med hinanden om, hvordan de håndterer det at komme tilbage til sin egen klasse. Der er dog også flere elever, som ikke gider mentorcentrene, ligesom der er forældre, der understreger, at møderne på mentorcentrene ikke er tilstrækkelige til at sikre fastholdelse, hvis der ikke samtidig sker andet i dagligdagen. Eksempelvis fortæller en af forældrene:

¹² Det fremgår af tabellen i afsnit 1.3, at der har været gennemført (før)interviews med seks lærere. Der blev kun gennemført efterinterviews med fire lærere. Det skyldes, at alle elever på én af de tre skoler sprang fra, hvorfor der ikke var grundlag for at gennemføre efterinterviews med deres to lærere.

"Hvis man ikke bliver hyldet, når man forsøger at gøre det anderledes, hvorfor så gøre det. Så er 14 dage ikke nok til at bibeholde det, ej heller med tre timer hver måned. Det er jo i dagligdagen behovet er der."

Eleverne fra **Plan T** deltager i 10 coachsamtaler med deres dansklærer eller læsevejleder. For nogle elever er coachsamtalerne med til at fastholde og udvikle elevernes personlige og faglige mål, og samtidig bliver eleverne husket på deres deltagelse i Plan T. For andre elever er coachsamtalerne mindre givende, og en enkelt elev har endnu ikke haft sin første samtale. Coachforløbene er derfor udfordret i implementeringen.

De elever, der er en del af **KøbenhavnAkademiet**, deltager på ugentlige lær@lære-timer med den lærer fra skolen, der også har været med på campen. Der er blandt eleverne blandede oplevelser af lær@lære-timerne, men implementeringen er også her udfordret. Blandt de interviewede lærere og ledere, er oplevelsen, at timerne ikke fungerer optimalt. Nogle elever er (af skematekniske årsager) fast væk fra undervisningen i dansk mandag morgen, hvor ugens mål og indhold introduceres. Andre er væk fra alle faglig fordybelsestimer, hvorfor de får et efterslæb i forhold til deres lektier, som resten af klassen arbejder med. Derudover er det en udfordring, at der i lær@lære-timerne typisk er fokus på at fastholde den personlige udvikling, herunder personlige (lærings)mål, men dette koordineres ikke med elevens lærere fra egen skole, hvorfor de ikke har mulighed for at bakke op og understøtte eleven i arbejdet med målene. Lærerne erkender dog samtidigt, at selvom skolen skulle tage en beslutning om en større grad af koordinering i forhold til lær@lære-timerne, så ville de sandsynligvis have meget svært ved at finde tid til at følge op i tilstrækkelig grad, når klassens andre elever også skal tilgodeses.

Opbakning fra elevens lærere fra egen skole

Kendskab, interesse og opbakning fra elevernes egne lærere (eller mangel på samme) har ifølge elever og forældre betydning for, hvordan eleverne oplever at komme tilbage til skolen, og for, om de kan fastholde deres motivation. Når eleverne møder interesse og anerkendelse for det, de har oplevet og lært, fra lærere og klassekammerater, virker det motiverende på dem. Manglende interesse og opbakning virker omvendt demotiverende. Ligeledes har det betydning for elevernes fortsatte udvikling, om eleverne får mulighed for at arbejde videre med principper og værktøjer fra campen i den daglige undervisning. Dette illustreres af eksemplerne nedenfor.

Boks 5-2: Elevcitater om manglende opmærksomhed og interesse

"Grunden til, at det [motivationen] er faldet igen, er nok, fordi lærerne er lidt kedelige og gøre det hele på den gamle måde. Vi kan ikke lære på den samme måde som på DrengAkademiet, og det er lidt hårdt. For eksempel kunne vi godt lide at ligge ned eller stå op, men det må vi jo ikke her i folkeskolen. Lærerne siger, det giver for meget bøvl. Min matematiklærer synes rigtig godt om, at jeg har været med i DrengAkademiet, men de andre lærere virker lidt ligeglade [...] I matematik gider man lære mere, fordi man bliver brugt og lyttet til. I dansk får man bare smidt en masse ting i hovedet, som du alligevel ikke forstår."

"Der var et tidspunkt, hvor vi havde lavet færdighedsregning, og så skulle vi op til tavlen og vise, hvordan vi gjorde det, og så skulle jeg op og vise et gangestykke. Så gik jeg op og lavede en metode, som mine klassekammerater aldrig havde set før, og det var de meget imponeret over. Og de har også spurgt, om jeg kunne lære dem det. Det føles rart at kunne lære de andre noget."

På **DrengAkademiet** får lærerne på egen skole en skriftlig overlevering fra DrengAkademiet, men er ikke yderligere tænkt ind i en aktivt opfølgende rolle. Den "uforpligtende" rolle som lærerne fra egen skoles har i et DrengAkademiforløb gør, at forankringen kommer til at afhænge af den enkelte lærers villighed til og mulighed for at investere i opfølgning. Der er stor variation i, hvor stor interesse og opbakning lærerne udviser, men det er Rambølls vurdering, at behovet for

aktiv opfølgning generelt fylder relativt lidt i bevidstheden hos elevernes lærere fra egen skole. De fleste lærere føler ikke, at de har tilstrækkelig viden og information til at kunne gøre noget anderledes i deres egen undervisning og/eller har svært ved at se, hvordan de kan gøre det inden for folkeskolens rammer. Den manglende opfølgning understreges også af, at det har været en udfordring at få nogle af elevernes lærere til at deltage i de opfølgende interview, da de ikke mente, at de havde noget med det at gøre.

I **Plan T** indgår elevens dansklærer som nævnt i 10 coachsamtaler mellem elev og dansklærer/læsevejleder med henblik på at fastholde og følge op på elevens udvikling. Coachsamtalerne handler i høj grad om elevernes adfærd og om at huske på, at de skal læse og være arbejdsomme i skolen. Coachsamtalerne er afkoblet fra undervisningen, og det er kun få lærere, der inddrager metoder fra Plan T, tilpasser undervisningen eller lignende for at skabe sammenhæng til det intensive læringsforløb. Med afkoblet skal forstås, at coachsamtalerne gennemføres parallelt med undervisningen og ikke hæftes op på adfærd eller opgaveløsning i undervisningen. Aftaler og fokuspunkter er i mange tilfælde ikke kendt af elevens lærere, og eleverne har svært ved selv at huske og følge op på dem uden lærerstøtte.

Nogle af lærerne fra Plan T udtrykker desuden en bekymring over, at eleverne er væk fra den almene undervisning i fire uger. Resultatet er, at de kommer meget bagud i alle andre fag, herunder at de mister hele emner/faglige områder, som de kan risikere at møde i nationale test eller trække til prøven i 9. klasse. Det kræver stor velvillighed fra alle de andre lærere i elevens klasse, hvis de både skal kompensere for den manglende undervisning i campperioden, samtidig med at de skal understøtte elevens generelle udvikling, og det er et kritisk punkt i forhold til forankring. Andre lærere – kun lærere til elever i 7. klasser – mener dog, at Plan T godt kan kompensere for det faglige tab.

På **KøbenhavnAkademiet** er det generelle billede, at der er begrænset interesse fra lærernes side i forhold til at spørge ind og følge op på drengenes deltagelse i campen. Kun en enkelt af de interviewede elever kan fortælle om en matematiklærer, der aktivt har spurgt ind til det faglige udbytte og mulighederne for at anvende det lærte i den almindelige matematikundervisning.

På KøbenhavnAkademiet er en del af indsatsen et kompetenceløft af lærere på 6.-9. årgang på elevernes egne skoler. På trods af dette initiativ, som flere af de interviewede lærere har deltaget i, viser data fra forløbsstudierne, at de oplever, der er udfordringer med den nuværende ordning. En hovedpointe er, at lærerne oplever KøbenhavnAkademiet som dekoblet den almene undervisning. Den kompetenceopbygning, som de har fået, er ikke tilstrækkelig, hvis de for alvor skal ændre den pædagogiske praksis og indarbejde nogle af de pædagogiske principper og tænkninger fra campen i den almene undervisning. Det vil i deres øjne kræve et længere og mere intensivt kompetenceudviklingsforløb. Samtidig erkender de, at dette sandsynligvis ikke er realistisk inden for nuværende økonomiske ramme, ligesom flere af dem ikke ønsker, at det prioriteres i højere grad, da udbyttet af de intensive læringsforløb ikke står mål med den indsats, der lægges i de intensive forløb på nuværende tidspunkt, herunder opkvalificeringsforløb af lærere, langvarige processer til udvælgelse af elever, elever, der er væk fra undervisningen i 14 dage i et i forvejen meget hektisk skoleår, elever, der er væk fra undervisningen løbende i forbindelse med lær@lære-timerne mv.

Endelig er det en særlig pointe for KøbenhavnAkademiet, at elevens egne lærere ikke oplever de forventede langsigtede resultater af campen (og nogle oplever direkte negativ udvikling), hvilket også bidrager til, at flere sætter spørgsmålstegn ved, om udbyttet står mål med indsatsen. Dette fordrer ikke en interesse fra lærernes side i forhold til at bakke op om og understøtte eleverne i at fastholde de positive resultater.

Ledelsesfokus

Som udgangspunkt er der generelt set ikke tale om manglende interesse fra skoleledelsens side i forhold til de intensive læringsforløb. Dataindsamlingen viser dog, at der er forskel på, i hvilken grad og på hvilken måde ledelsen involverer sig, og at dette også har indflydelse på, i hvilket omfang det lykkes at forankre de positive resultater fra campen på længere sigt.

Igen skiller **DrengAkademiet** sig ud, da skoleledelsen på drengenes egen skole ikke er tiltænkt en rolle i forhold til opfølgning og forankring, og de fleste steder ingen rolle har i drengenes deltagelse i det intensive forløb. Hverken lærere, ledere eller forældre giver dog udtryk for, at det er en udfordring for forankringen.

For så vidt angår Plan T og KøbenhavnerAkademiet, er der i begge projekter lagt op til, at skoleledelsen har en rolle i forhold til forankring. Lederne involveret i **Plan T** angiver, at de ikke har haft noget at gøre med Plan T, men at de kender til det fra tidligere år. Lederne er interesserede i projektet og bifalder det, men de er afkoblet fra indsatsen og har ikke nogen direkte rolle ind i forankringen. Ledelsen bakker gerne op om tiltag, der kan understøtte forankringen, og en enkelt leder har besluttet, at de fremover vil være mere selektive i forhold til de elever, de sender afsted, så forældreopbakning kommer i fokus. Men når det kommer til implementeringen af de konkrete tiltag, bliver det i høj grad overladt til de enkelte lærere at forankre og integrere eleverne efter forløbet.

De tre skoler, der her deltaget i dataindsamlingen i relation til **KøbenhavnerAkademiet**, afspejler forskellige tilgange til de intensive læringsforløb, herunder forankring. Den ene skole har valgt at forlade KøbenhavnerAkademiet, da de er nået frem til, at tilbuddet ikke matcher deres behov. De ser mange gode elementer i selve campen, men må erkende, at det at sende elever væk fra skolen i 14 dage og efterfølgende fastholde de positive elementer i den almene undervisning ikke lykkes. Skoleledelsen vurderer, at det bl.a. skyldes deres elevsammensætning, men også, at der er for stor forskel på campens indhold og muligheder samt det liv og den skolehverdag, eleverne vender tilbage til. Derfor vil de fremover fokusere på at udvikle en indsats, der tænkes ind i selve undervisningen på skolen, og som også tilgodeser pigegruppen, der ofte har et lige så udtalt behov for et løft.

Boks 5-3: Skoleledercitat om den efterfølgende indsats

“Det er i den daglige undervisning, at der skal ske ændringer. Man kan ikke tage 14 gode dage fra dem, men det er de resterende 38 uger, der skal være i fokus – det er den daglige pædagogik, der skal ændres, og så mangler der i den grad forældreinddragelse.”

På den anden skole har ledelsen valgt at prioritere langt flere timer til lær@lære-timer end de to timer om ugen, der som udgangspunkt er lagt op til, ligesom skolens ressourcecenter også er tiltænkt en rolle. På den tredje og sidste skole spiller ledelsen en rolle i udvælgelsen af elever til campen, men opfølgingsdelen er i høj grad overladt til skolens KøbenhavnerAkademilærere.

Fælles for begge de tilbageværende skoler er dog, at ledelsen oplever, at de ikke er lykkedes med at forankre tænkningen, pædagogikken og de virkningsfulde elementer fra campen i hele organisationen, sådan som de kunne ønske sig. Samtidig erkender de også, at det vil være en udfordring at finde tid til den ledelsesinvolvering, det vil kræve (bl.a. mere opfølgning og løbende dialog med lærere, elever og forældre), hvis det i højere grad skal lykkes. De to ledelsesrepræsentanter sætter endvidere spørgsmålstegn ved de langsigtede resultater. De understreger, at der er elever, der har fået meget ud af det intensive forløb, hvilket både er slået igennem i den daglige undervisning og i deres uddannelsesparathedsvurdering. Der er typisk tale om drenge, der har en solid opbakning hjemmefra. På trods af dette er man optaget af, om fællesskabet betaler en høj 'pris' ved, at skolerne sender elever og ikke mindst lærere af sted på camp. Både i forhold til den tid, ledelsen bruger på forløbet, og i forhold til de klasser, der må undvære deres lærer i 14 dage i en kritisk periode (opstart af skoleåret) samt til en lang række mødedage.

Boks 5-4: Skoleledercitat om usikkerheden om resultaterne

“Der er også nogle drenge, der direkte er blevet dårligere. Nogen af drengene kommer så højt op under opholdet og har så god en oplevelse, at ‘styrtet’ bliver dobbelt så slemt, når de kommer tilbage til skolen og deres egen familie. Det opleves som en kold spand vand i hovedet. En af drengene kom tilbage til skolen og så SÅ sund og frisk ud. Og nu er det rigtig skidt igen. Men vi kan ikke lave KøbenhavnerAkademi-rammer ude i familierne. Og rammerne i folkeskolen kan ikke tilbyde det, de reelt har brug for. Vi har ikke den samme tid til at holde dem i hånden og bakke dem op, som de har på campen. Og der er ingen opbakning til skolen i hjemmet. De kommer ofte fra skolefremmede hjem. Der er heller ingen, der sørger for god mad, ingen der løber med dem osv. Altså alt det rammemæssige, der er SÅ betydningsfuldt.”

Skoleledelsen spiller en stor rolle i forhold til at understøtte lærernes mulighed for at arbejde med opfølgning og forankring af det intensive læringsforløb i den daglige undervisning. Dette gælder ikke mindst i de projekter, hvor man har en intention om, at de virkningsfulde mekanismer skal spredes og afspejle sig i den pædagogiske praksis, sådan som det er tilfældet i KøbenhavnerAkademiet og Plan T. De interviewede ledere er bevidste om de intensive forløb og havde som udgangspunkt stor tiltro til et positivt udbytte og ideen om at sprede tænkningen til hele organisationen. Samtidig erkender de, at de ikke er lykkedes med denne del, og at det vil kræve øget ledelsesinvolvering. Motivationen for at en øget involvering udfordres imidlertid af, at flere sætter spørgsmålstejn ved de reelle resultater på lang sigt.

Forældreopbakning

Som indikeret ovenfor, har også **forældrenes opbakning** stor betydning for, hvorvidt eleverne er i stand til at holde fast i den positive udvikling. Forældreopbakning kommer til udtryk på flere måder blandt de interviewede elever:

- Forældrene udviser interesse for både det intensive læringsforløb og for skolen og anerkender deres barn for den positive udvikling
- Forældrene kender til redskaber og tilgange fra den intensive læringsforløb (fx de syv karaktertræk) og minder deres barn om dem, fx ved at bringe det i spil, når han eller hun sidder med skolearbejdet derhjemme.
- Forældrene taler med barnets lærere på egen skole om det intensive læringsforløb og om, hvordan de kan understøtte fastholdelse.
- Forældrene skaber faste rammer for barnets skolearbejde, fx ved at aftale med deres barn, hvornår og hvor meget barnet skal læse eller lave lektier, eller at barnet ikke må have sin mobiltelefon fremme, når han eller hun laver lektier.
- Forældrene understøtter gode vaner ift. barnets søvn, kost og motion, fx ved at huske barnet på at komme i seng eller sørge for, at der spises sund mad derhjemme.

Analysen viser, at jo mere forpligtende opbakningen bliver for forældrene (dvs. jo længere, vi kommer ned i ovenstående eksempler), desto mindre er den til stede på tværs af forældre, og desto mere afhænger det af forældrenes egne ressourcer. I nogle få tilfælde er forældreopbakningen helt fraværende. Det udgør en udfordring i relation til forankring af elevernes positive udbytte efterfølgende.

Boks 5-5: Citater om forældreopbakning

"De snakker meget om det. Og de husker mig meget på også at snakke om det. De husker mig altid på fx at læse, hvis jeg glemmer det. Jeg skal læse hver dag..." (Elev)

"Vi har et forældrespor ift., at de skal møde ind til introduktionsmøde, og så er der også møde på torsdag [...]. Resten af tiden kan man gøre det, man altid har gjort derhjemme. Der er et langt slip ift., at familien får to runder nu, og hvad så efterfølgende – der er tale om vaner og mønstre, som ikke bare ændres." (Lærer)

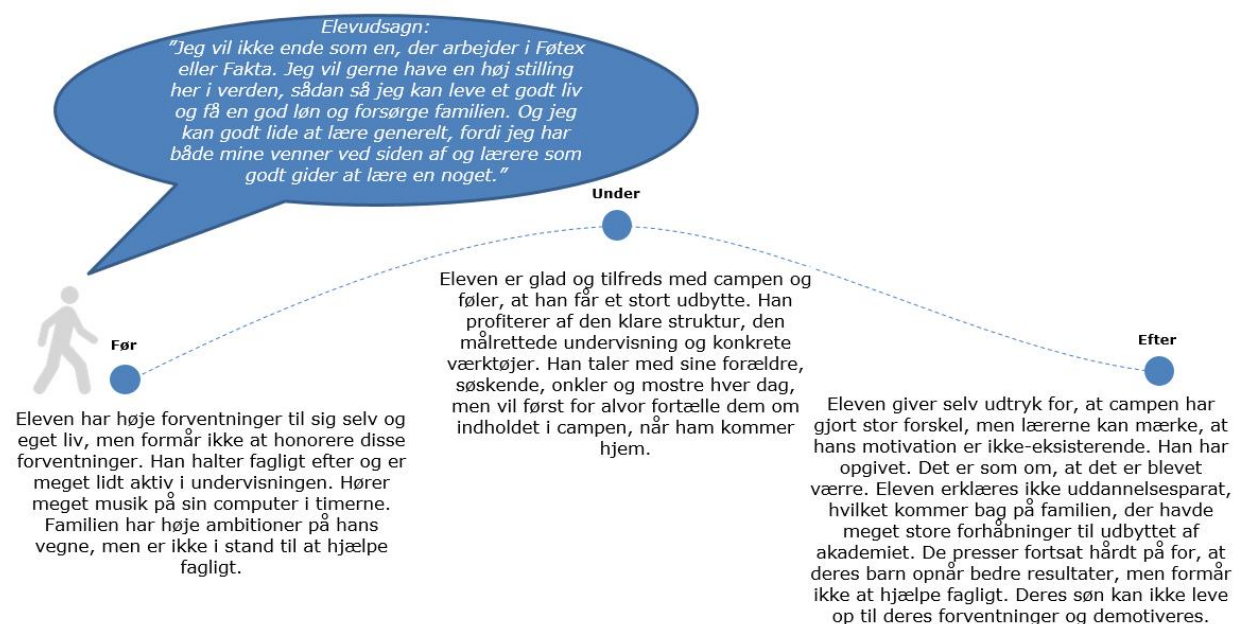
"Det er vigtigt at støtte op omkring redskaber og indsatser, som børnene har lært [...] Der, hvor vi har set, at udviklingen holder ved, er der, hvor forældreopbakning er til stede, og det er tit de ressourcestærke familier, der er gode til at give den nødvendige opbakning." (Skoleleder)

Forældrene inddrages aktivt i alle tre intensive læringsforløb, men samarbejdet med forældrene om forankring indebærer primært, at forældrene orienteres og opfordres til bestemte handlinger. Flere interviewede lærere udtrykker, at de savner en højere grad af forpligtende forældreinvolvering. Det vil sige, at det bliver endnu tydeligere efter afslutningen af campen, hvordan man som forældre forventes at bakke op for at fastholde den positive udvikling.

En skoleleder peger samtidig på, at man som lærer eller skole hurtig kan komme på grænsen af, hvad skolen kan tillade sig at stille krav om, ikke mindst når det vedrører motion, kost, søvn mv. Netop derfor er det vigtigt, at det kommer fra det intensive læringsforløb. Det er et helt særligt tilbud til netop deres barn, hvorfor man godt kan stille krav om en 'modydelse', hvis barnet skal deltage på campen.

Der kan dog også, som nævnt i kapitel 3, være tale om, at der i nogle tilfælde, og primært i relation til KøbenhavnerAkademiet, ikke er de tilstrækkelige forudsætninger til stede hos forældrene, for at eleverne kan profitere af forløbet. Det betyder, at disse forældre ikke er i stand til at påtage sig opfølgingsopgaven – uanset graden af forældreinvolvering fra projektets side. Et eksempel på dette er illustreret i elevforløbet nedenfor.

Figur 5-1: Elevforløb – eksempel på manglende forældreopbakning

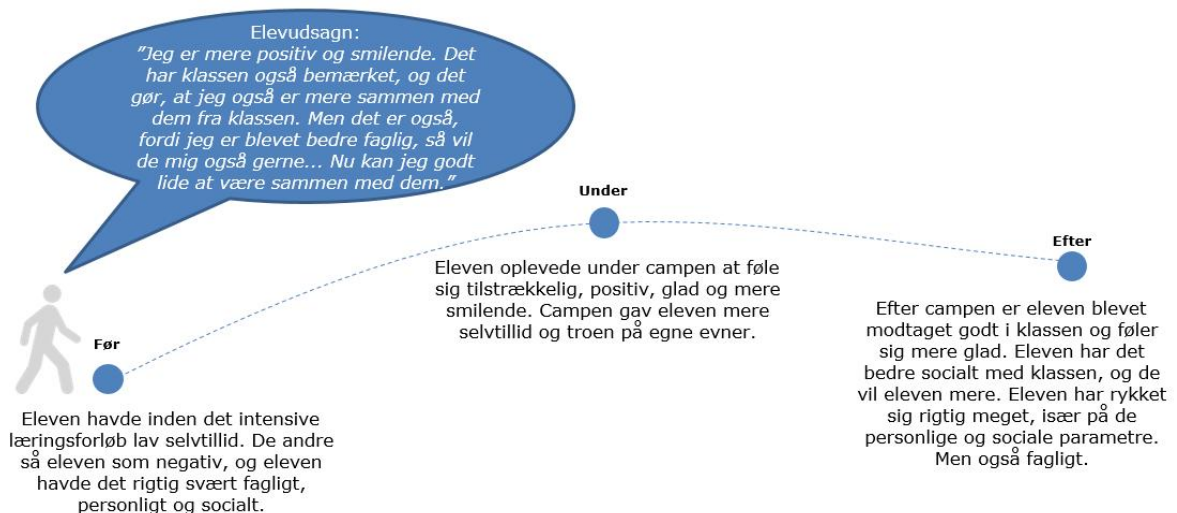


Elevers personlige og sociale kompetencer og klassens rolle

Analysen viser, at også elevers **personlige og sociale kompetencer** er afgørende for, om de er i stand til at fastholde den positive udvikling og ikke mindst overkomme de udfordringer, der kan være, når de kommer hjem (se eksempel i Figur 5-2). Det kan som nævnt i de forrige afsnit både være skuffelsen over ikke at være blevet så fagligt dygtige, som de havde forventet, frustrationen over ikke at kunne anvende det, de har lært på campen, eller manglende opbakning og interesse fra deres lærere på egen skole. Særligt elevernes vedholdenhed, selvkontrol, evne til at motivere sig selv og følelse af tilknytning til og accept fra klassen er vigtig i sådanne situationer. Ikke alle elever har disse kompetencer i en tilstrækkelig grad til at kunne håndtere disse udfordringer.

Udfordringen med at komme tilbage til **egen klasse** afhænger af, hvilken rolle eleven har i klassefællesskabet, og hvilken klassekultur der er. De elever, som bliver mødt af positiv interesse og anerkendelse for at have deltaget i det intensive læringsforløb, har lettere ved at bevare troen på sig selv og er mere åbne omkring, hvad de har lært. Dermed er der også en større sandsynlighed for, at de kan bringe det i spil i undervisningen. Se eksempel nedenfor.

Figur 5-2: Elevforløb – eksempel på vigtigheden af sociale og personlige kompetencer og klassens positive modtagelse



Det virker desuden fremmede for elevernes motivation, at det intensive læringsforløb italesættes som noget sejt og prestigefyldt, men det har den modsatte effekt, hvis eleverne har en opfattelse af, at det er et projekt for tabere. På en af de skoler, der deltager i KøbenhavnerAkademiet, påpeges det eksempelvis, at det har haft en u hensigtsmæssig virkning, at projektet i medierne er blevet italesat som et projekt for "taberdrenge". Det betyder, at eleverne nødt vil tale om deres oplevelser og kan føle sig stigmatiseret, når de efterfølgende skal gå fra klassens normale timer for at deltage i lær@lære-timerne. Det kræver derfor stærke personlige og sociale kompetencer at overvinde disse barrierer. Et eksempel på én elev, der på trods af dette, formår at holde fast i en positiv udvikling, er vist nedenfor.

Boks 5-6: Eksempel på stærke personlige og sociale kompetencer

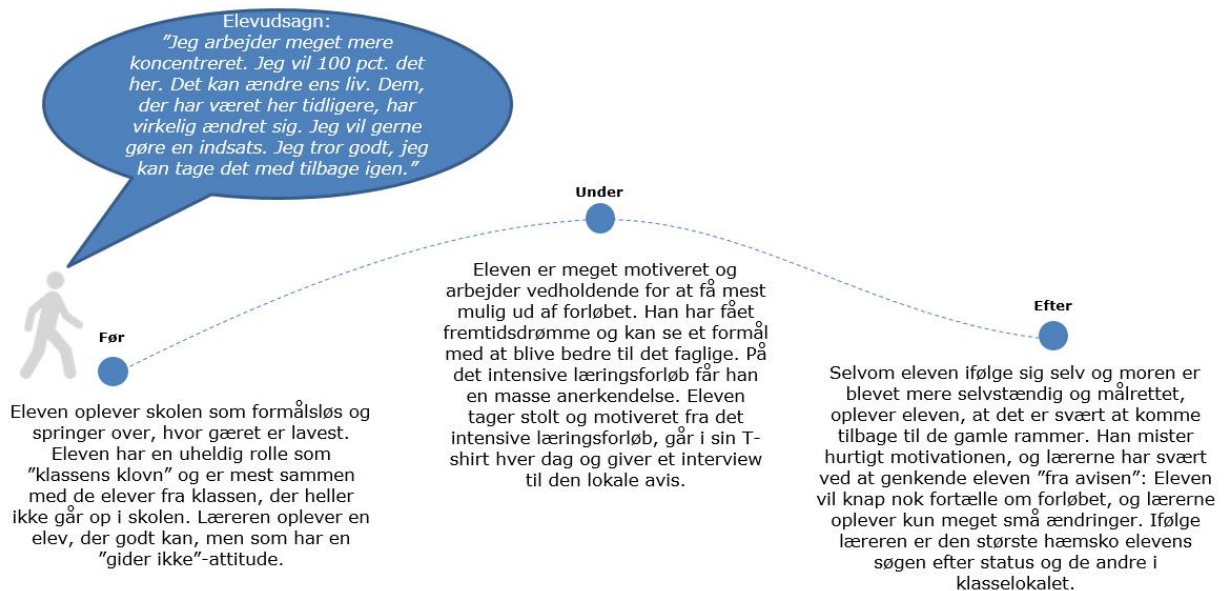
Det er sjovere at gå i skole nu. 8. er sværere end 7., men det handler om bare at gøre det og bare lave sine ting. Jeg har ikke altid haft den indstilling. Før ønskede jeg, at jeg var syg, nu laver jeg mere og er her. Jeg vil gerne klare mig godt for at få en uddannelse og få et godt job. (Elev)

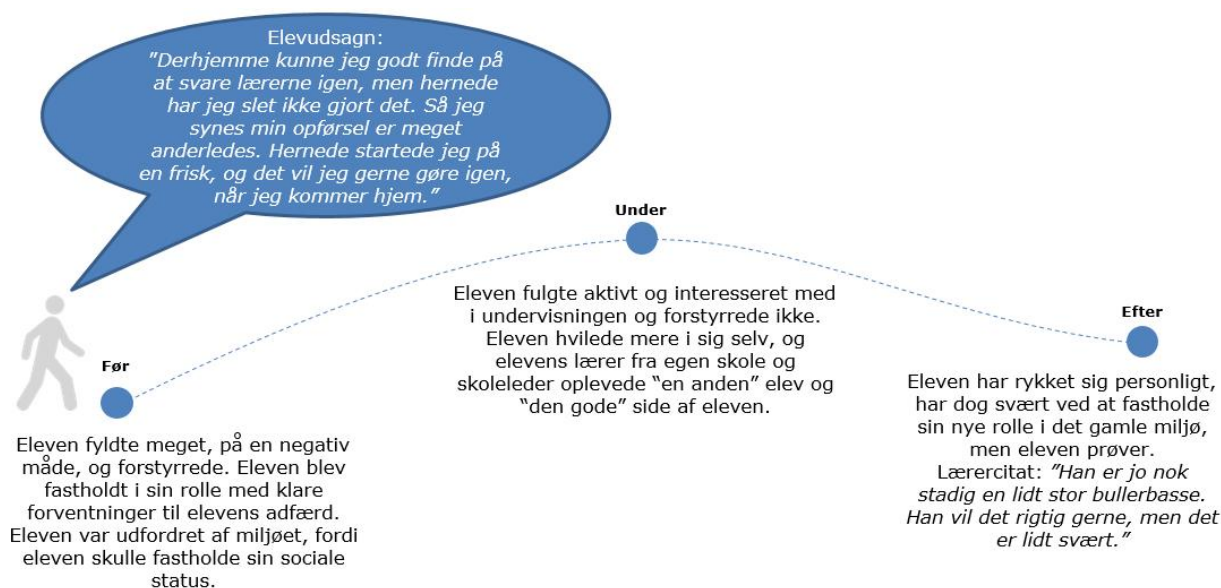
[Elev] er kommet fra at være umoden og helt uden filter og evne til at sortere, til nu at have fået den der selvbevidsthed. [...] I stedet for at køre den sædvanlige vej, er der sket et sving ift. at kunne sige; "jeg skal bare det her". (Lærer)

Ovenstående citater viser, at eleven har formået at holde fast i den positive udvikling – til trods for udfordringer relateret til de opfølgende aktiviteter på skolen, herunder at lær@lære-timerne går ud over faglig fordybelse-timerne, og at der ikke er fundet den tilstrækkelige vidensdeling og koordination sted mellem KA-læreren og de øvrige lærere.

Elevens accept og trivsel i klassen har ikke i alle tilfælde en positiv betydning for elevernes evne til at holde fast. De elever, der trives og anerkendes for ikke-skolerelaterede forhold, kan have sværere ved at bryde ud af den rolle, de tidligere har haft i klassen. Det kan fx være et skifte fra at være den dygtige fodboldspiller, der ligger højt i klassens hierarki, men aldrig har vist interesse for eller markeret sig fagligt, til at være en fodboldspiller, der også deltager aktivt i undervisningen. Ud over et rolleskift medfører det i nogen situationer en risiko for et prestigetab. Det kan være svært for eleven at sige fra over for klassekammerater, som ikke tillægger det særlig positiv betydning at være arbejdsom i skolen, og som derfor forstyrrer i timerne. Et eksempel på dette er illustreret i nedenstående figur.

Figur 5-3: Elevforløb – eksempler på udfordringer ved at skulle bryde med gamle roller i egen klasse





Både rolleskift og prestigetab er lettere at håndtere, hvis klassen er forberedt og indstillet på, at der kommer en klassekammerat tilbage, der ønsker en ny start. Det forudsætter, at klassens lærere er bevidste om at skabe rum for og bakke op om dette. Det kan fx være at tage en åben drøftelse om det i klassen eller at rose og fremhæve det, når den konkrete elev er deltagende og aktiv. Tilsvarende kan det være at irettesætte klassen, hvis det kommenteres, når en elev forsøger at deltage aktivt, men kommer med et forkert svar.

Analysen viser entydigt, at miljøskiftet på campen giver mange elever en mulighed for at bryde ud af faste og uhensigtsmæssige roller, men at det kræver både personlige og sociale kompetencer samt accept og støtte fra egen klasse og lærere, hvis det skal lykkes at fastholde den nye rolle på lang sigt. I næste kapitel ses der nærmere på udviklingen i elevernes personlige og sociale kompetencer som en del af elevernes livsduelighed.

5.3 Opsummering

Analyserne af de kvalitative forløbsstudier kan sammenholdes med viden om effekter af opkvalificering og kompetenceudvikling, hvor man generelt ved, at forberedelse og forankring er afgørende elementer for virkning af intensive indsatser. Eksempelvis arbejder Robert Brinkerhoff¹³ med 40-20-40 modellen. Modellen peger kort fortalt på, at:

- 40 pct. af effekten af opkvalificering kan føres tilbage til, i hvilket omfang deltageren er motiveret for at modtage og anvende ny viden.
- 20 pct. af effekten kan tilskrives kvaliteten af selve opkvalificeringen.
- 40 pct. af effekten kan tilskrives, hvordan institutionen (her skolen) understøtter anvendelsen af det tillærte¹⁴.

Udover denne model ved man endvidere fra forskningen i 'transfer', at det er afgørende for anvendelsen af det lærte og dermed forankringen af indsatsen, at det er muligt for deltageren at oversætte det lærte til en læringssituation tilbage på institutionen (skolen)¹⁵. Transfer er defineret

¹³ Brinkerhoff, Robert O. & Anne M. Apking (2001). High Impact Learning: Strategies for Leveraging Performance and Business Results From Training Investments.

¹⁴ Det skal nævnes, at Robert Brinkerhoff flere gange har påpeget, at 40-20-40-modellen ikke omhandler *tidsforbruget* før/under/efter træningen. Modellen illustrerer, at udvælgelse/forberedelse og opfølgning er vigtigt, hvis man ønsker at opnå effekt af træningen, mens tidsdimensionen vil være forskellig fra gang til gang. Det er således vigtigt at fokusere på alle tre aspekter.

¹⁵ Wahlgren, Bjarne (2009), *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

som overførelse af det lærte fra læringssituationen til en anden situation, hvilket vil sige anvendelse af det lærte i praksis.

I forlængelse heraf ser det ud til, at der i forhold til de intensive læringsforløb – ligesom i forskningen – er en sammenhæng mellem udbytte af de intensive læringsforløb og graden af en vellykket udvælgelse/forberedelse samt forankring af indsatsen. Således tyder analyserne på, at det ikke er nok med en vellykket camp for at opnå langsigtede virkninger af de intensive læringsforløb. Det kræver også en vellykket udvælgelse/forberedelse og forankring af indsatsen efterfølgende. Dette vil blive nærmere undersøgt i forbindelse med effektanalyserne af de tre intensive læringsforløb, som gennemføres i 2019.

6. ELEVERNES LIVSDUELIGHED

I dette kapitel præsenteres resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen om livsduelighed blandt deltagerne på de tre intensive læringsforløb. Resultaterne peger overordnet i samme retning af forløbsstudiet. De viser, at elevernes oplevelse af deres egen livsduelighed er forholdsvis høj forud for campen, og at der sker en overordnet positiv udvikling i elevernes oplevelse af deres livsduelighed. De viser dog også, at der er forskelle mellem de tre forløb.

Inden resultaterne udfoldes, beskrives det kort, hvad der forstås med livsduelighed, og hvordan det er målt. Bemærk, at alle data er vist således, at en positiv værdi betyder, at der er en positiv ændring i elevens adfærd/vurdering. Ligeledes er en negativ værdi ensbetydende med en forværing i elevens adfærd/vurdering.

6.1 Definition af livsduelighed

Livsduelighed defineres som *”sociale, personlige og faglige kompetencer, der i samspil bidrager til en persons evne til konstruktivt at håndtere udfordringer, fungere alene såvel som i fællesskaber og udvikle sig i mødet med omverden”*¹⁶. I spørgeskemaet til deltagerne på de intensive læringsforløb er der fokuseret på **syv forskellige kompetencer** med en overvægt af personlige og sociale kompetencer, idet de faglige kompetencer i høj grad afdækkes i effektanalyserne¹⁷. De syv kompetencer er beskrevet nedenfor.

Personlige kompetencer:

- *Selvkontrol*: At have selvdisciplin og at kunne kontrollere egne følelser og reaktioner, så man ikke skader sig selv eller andre.
- *Vedholdenhed*: At man på en energisk, fleksibel og realistisk måde gennemfører og afslutter det, man har påbegyndt, også selvom det er svært.
- *Nysgerrighed*: At have en åben, afprøvende og søgende tilgang i livet.
- *Evne til at føle optimisme*: At have en positiv indstilling til fremtiden og være i stand til at forvente noget godt i mange situationer.

Sociale kompetencer:

- *Konfliktløsning*: At være i stand til at løse konflikter på en konstruktiv måde.
- *Følelse af tilknytning*: At være i stand til at føle sig accepteret og anerkendt af lærere og klassekammerater, og at man hører til i skolefællesskabet.

Faglige kompetencer:

- *Problemløsning*: At gå til opgaver og problemstillinger ved at prøve sig frem og udfordre sig selv.

Foruden elevernes livsduelighed er også elevernes *motivation* for at komme i skole og deltage i undervisningen, samt elevernes *self-efficacy* forstået som elevernes oplevelse af egne evner til at klare sig godt i skolen, afdækket i spørgeskemaet.

De nævnte kompetencer er operationaliseret med en række spørgsmål, der sætter kompetencerne ind i en konkret skolehverdag for eleverne. Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle deltagere om livsduelighed før og cirka to måneder efter campen. Deltagerne er blevet stillet de samme spørgsmål før og efter campen, og analysen viser *udviklingen* i elevernes egen oplevelse af deres personlige, sociale og faglige kompetencer.

¹⁶ Definitionen kommer fra SFIs notat fra 2016 om livsduelighed og er fremkommet på baggrund af international litteratur samt sparring med eksperter inden for området.

¹⁷ Effektanalyserne gennemføres af TrygFondens Børneforskningscenter som led i det samlede effektstudie. Resultaterne af effektanalyserne foreligger i 2019.

6.2 Dataresultater på baggrund af livsduelighedsmålingen

Analysen af de syv livsduelighedsparametre samt motivation og self-efficacy er foretaget på baggrund af 136 gennemførte besvarelser fra deltagende elever på DrengesAkademiet, Københavner-Akademiet og Plan T. Fordelingen af besvarelser på tværs af de tre projekter fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 6-1: Gennemførte besvarelser og svarprocent, aggregeret og på projektniveau

Projekt	Deltagere	Gennemførte besvarelser	Svarprocent
DrengesAkademiet	98	73	74 pct.
KøbenhavnerAkademiet	78	47	60 pct.
PlanT	16	16	100 pct.
Samlet	192	136	71 pct.

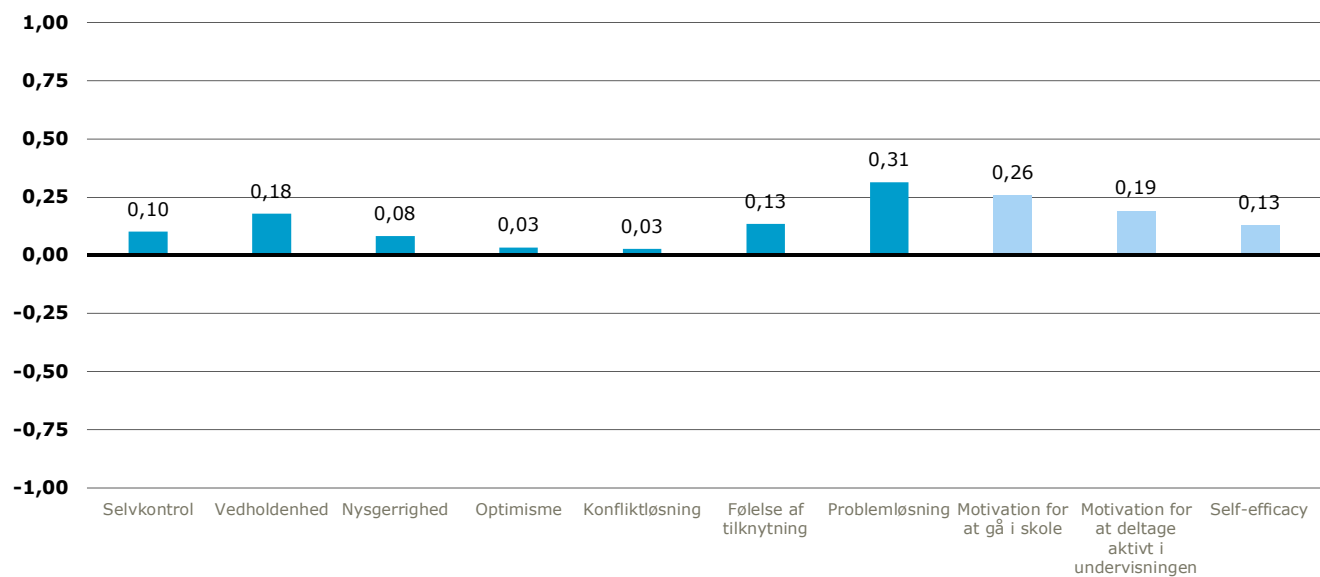
Indledningsvis gennemgås de aggregerede resultater, hvorefter resultaterne for hvert enkelt parameter præsenteres aggregeret og på projektniveau. Alle figurer i de følgende afsnit angiver *elevernes ændring fra formålingen til eftermålingen* på en skala fra 1-5, hvor 1 angiver den lavest mulige værdi og 5 den højest mulige værdi. Ændringen dækker over de teoretiske forventninger til elevernes udbytte, hvilket vil sige, at en **positiv ændring skal ses som en forbedring i elevernes livsduelighed**. Enkelte spørgsmål er i spørgeskemaet formuleret som negative udsagn, hvorfor fortolkningen af hver enkelt spørgsmål skal ske omhyggeligt. Eksempelvis skal en positiv ændring på det første spørgsmål i Figur 6-2; *"Når jeg kommer i tanke om noget sjovt, mens en anden taler, afbryder jeg tit for at fortælle det"*, fortolkes sådan, at eleverne i mindre grad afbryder, når andre taler. Det er altså en forbedring af elevens personlige kompetence.

Aggregerede resultater på tværs af projekter

I følgende afsnit præsenteres de aggregerede resultater for de syv livsduelighedsparametre samt motivation og self-efficacy. De syv livsduelighedsparametre og self-efficacy er målt på den før-omtalte skala (1-5), mens motivation er målt på en skala fra 1-10, hvor 1 er lig med "slet ikke motiveret" og 10 er lig med "meget motiveret".

Figur 6-1 viser den samlede ændring på de målte parametre for alle 136 elever på tværs af de tre læringsforløb. Som det fremgår af Figur 6-1, er der på alle parametre i den kvantitative måling en positiv udvikling. På enkelte livsduelighedsparametre (nysgerrighed, optimisme og konfliktløsning) er ændringen så ubetydelig, at der substantielt er tale om et nulfund. For enkelte af de andre parametre er der lidt større og mere substantielle ændringer, blandt andet på motivationsparametrene, problemløsning og vedholdenhed.

Figur 6-1: Samlet ændring fra førmåling til eftermåling

ÆNDRING I LIVSDUELIGHED

Note: N=136. De to motivationsparametre er målt på en skala fra 1-10, men den angivende ændring i figuren viser ændringen på samme skala som de andre parametre (1-5).

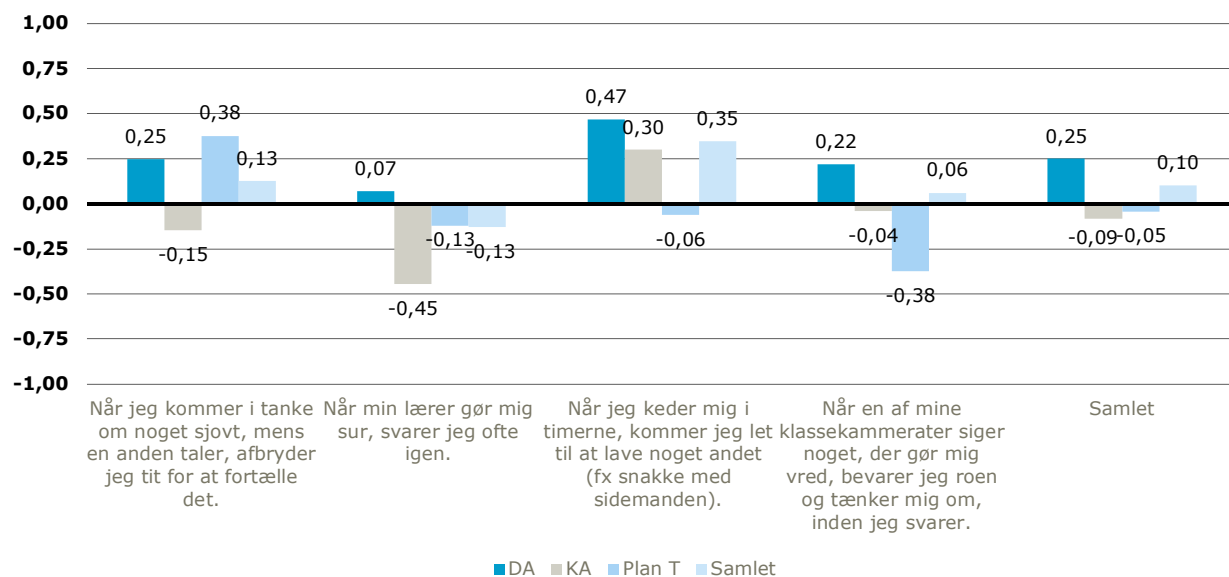
Resultaterne i Figur 6-1 indikerer, at de deltagende elever i de intensive læringsforløb opnår et selvoplevet positivt udbytte på livsduelighed. Det er samtidig tydeligt, at udbyttet er større på enkelte parametre (problemløsning, motivation og vedholdenhed), mens forskellen på andre parametre samlet set er uændret (nysgerrighed, optimisme og konfliktløsning). I næste afsnit gennemgås parametrene enkeltvist, hvor det bliver tydeligt, at de aggregerede resultater dækker over større eller mindre forskelle mellem de tre projekter.

Selvkontrol

Resultaterne i Figur 6-2 tydeliggør, at den lille forbedring af selvkontrol på aggregeret niveau dækker over forskelle mellem de tre læringsforløb, hvor især DrengesAkademiets elever oplever en forbedring på selvkontrol, mens det for eleverne på KøbenhavnerAkademiet og Plan T er næsten uændret.

Figur 6-2: Ændring af selvkontrol, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING SELVKONTROL



Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

I sidste kolonne i Figur 6-2 fremgår den samlede ændring på selvkontrol på 0,1 på en skala fra 1-5, som det også fremgik af Figur 6-1. Af sidste kolonne ses det, at kun **DrengeAkademiet** ændrer sig positivt på selvkontrol, hvilket er det samme billede for DrengeAkademiet på alle fire spørgsmål.

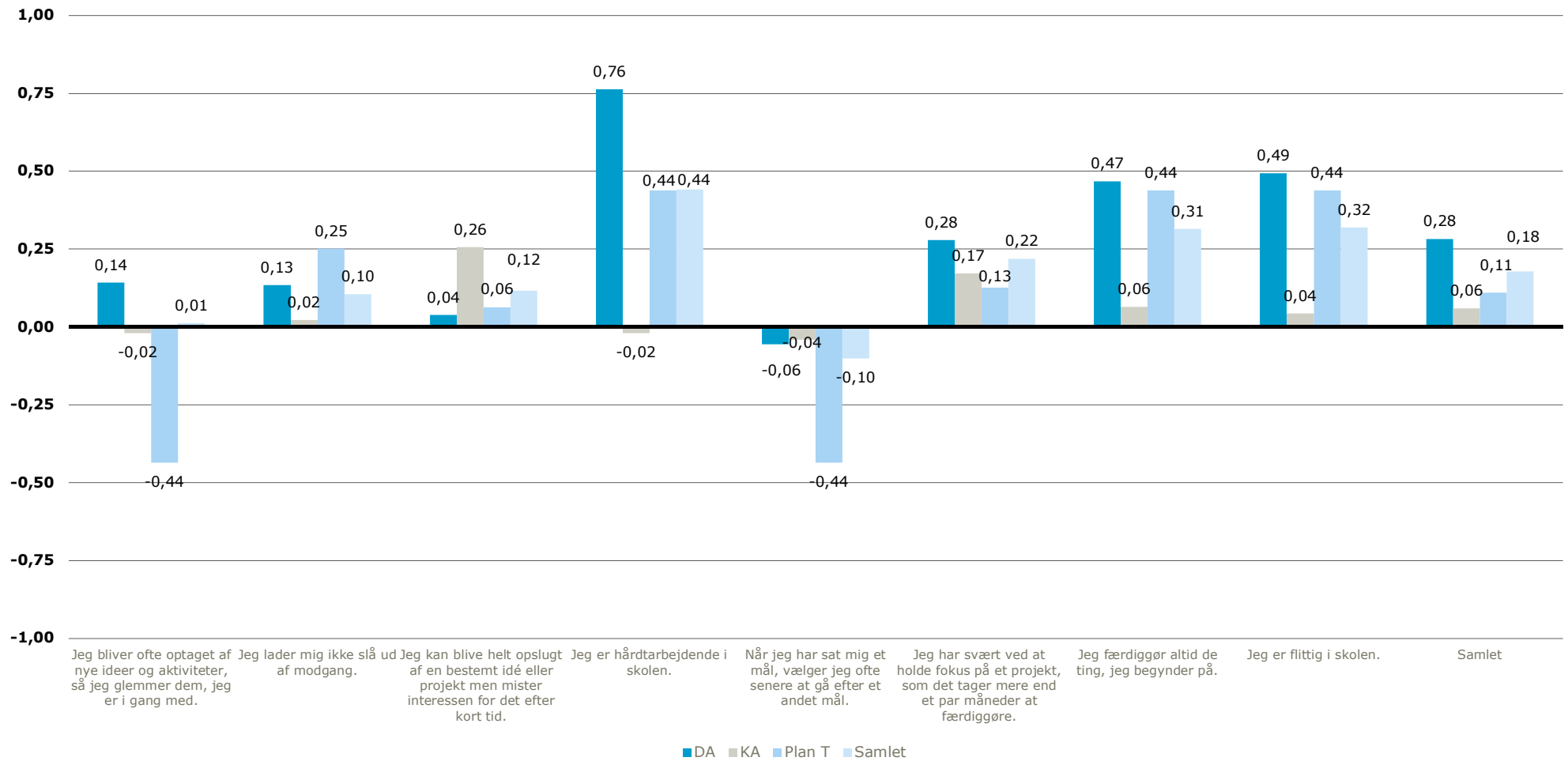
Både **KøbenhavnnerAkademiet og Plan T** oplever en lille, omend begrænset, negativ ændring. Eleverne på KøbenhavnnerAkademiet svarer i højere grad deres lærer igen, når de bliver sure, mens de i mindre grad laver andet i timerne, når de keder sig. Samlet er der for Københavnner-Akademiet både positive og negative ændringer på selvkontrol, hvilket gør, at der samlet er en meget lille, omend næsten uændret, negativ ændring. For Plan T er den overordnede fortælling den samme, men her afbryder eleverne i mindre grad, når andre taler, og laver i mindre grad andre ting, når de keder sig i timerne, mens de modsat har sværere ved at bevare roen, når deres klassekammerater siger noget, der gør dem vrede.

Vedholdenhed

Figuren på næste side viser, at eleverne i de intensive læringsforløb samlet set forbedrer sig på vedholdenhedsparameteren. Billedet er det samme som ved selvkontrol, nemlig at deltagerne i DrengeAkademiet oplever en større forbedring på vedholdenhed end de to andre projekter, men for KøbenhavnnerAkademiet og Plan T er der her en samlet positiv, omend lille, udvikling.

Figur 6-3: Ændring af vedholdenhed, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING VEDHOLDENHED



Note: N=131 (DA=68. KA=47, Plan T=16). N er mindre end 136, fordi der er fem deltagere, som deltog i pilottesten, hvor et af spørgsmålene ikke blev stillet.

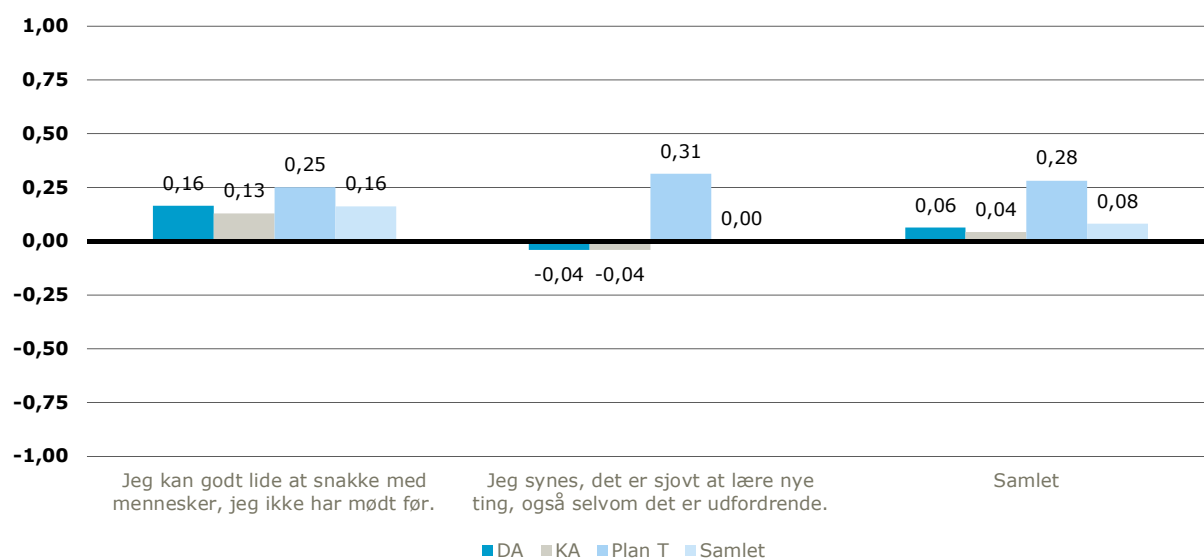
Figuren viser, at den samlede ændring på vedholdenhed både aggregeret og for hvert intensivt læringsforløb er positiv. Som det var tilfældet med selvkontrol, er forbedringen for eleverne på **DrengAkademiet** større end både KøbenhavnerAkademiet og plan T. Eleverne på DrengAkademiet oplever en forbedring på alle otte spørgsmål, men de oplever især at være mere hårdtarbejdende i skolen. For **KøbenhavnerAkademiet** er der begrænsede ændringer og på flere spørgsmål ingen ændring. Eleverne på KøbenhavnerAkademiet oplever i mindre grad at miste interessen for idéer, der opsluger dem efter kort tid. Eleverne på **Plan T** forbedrer sig marginalt mere på vedholdenhed end elever på KøbenhavnerAkademiet, men oplever en forværring på det første spørgsmål, der handler om, at de i højere grad glemmer det, de er i gang med, når de bliver optaget af nye ideer. På samme vis oplever de i mindre grad at følge de mål, de sætter, helt til enden. På de resterende seks spørgsmål oplever eleverne fra Plan T en forbedring på vedholdenhed.

Nysgerrighed

Det fremgår af Figur 6-4, at der samlet set på tværs af projekter er en begrænset forbedring på elevernes nysgerrighed. Ens for **alle de intensive læringsforløb** er, at de er blevet mere glade for at snakke med mennesker, de ikke har mødt før. Eleverne på Plan T synes bedre om at lære nye ting, selvom det er udfordrende, mens DrengAkademiet og KøbenhavnerAkademiet oplever marginal tilbagegang. Samlet for nysgerrighedsparameteren er der en lille forbedring for alle projekterne, men især på Plan T oplever eleverne en forbedring.

Figur 6-4: Ændring af nysgerrighed, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING NYSGERRIGHED

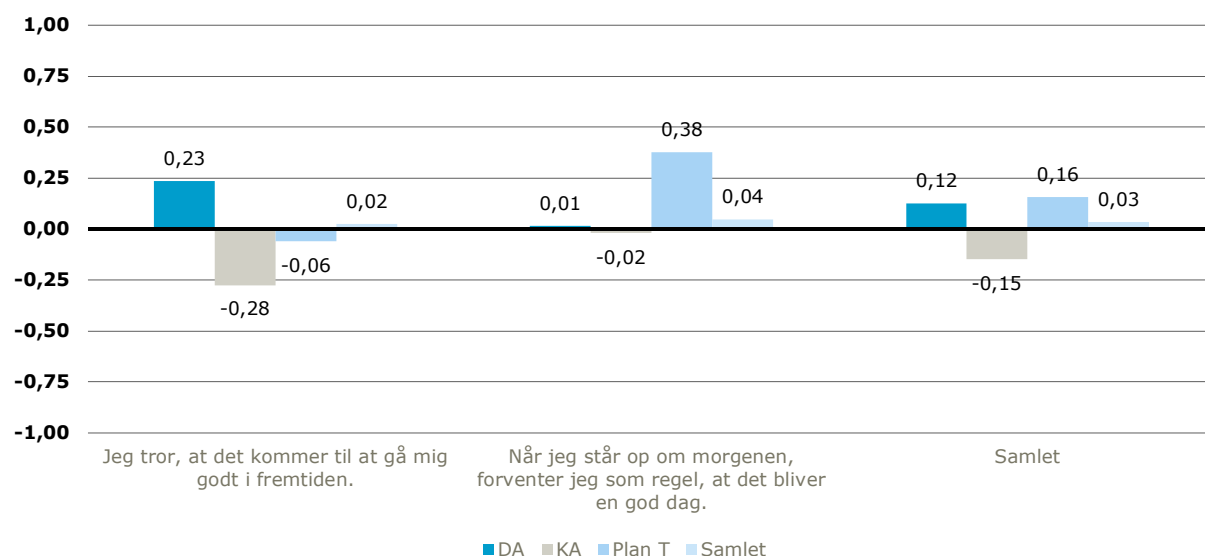


Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

Optimisme

Figur 6-5 viser, at optimismen blandt de deltagende elever på de intensive læringsforløb samlet set er uændret. På de to spørgsmål om optimisme, oplever eleverne fra DrengAkademiet og Plan T en forbedret optimisme på henholdsvis troen på, at det kommer til at gå dem godt i fremtiden, og forventningen til, at det bliver en god dag. Eleverne fra KøbenhavnerAkademiet oplever samlet at være lidt mindre optimistiske, hvilket især skyldes, at de i større grad tvivler på, at det skal gå dem godt i fremtiden. Dette kan hænge sammen med erfaringerne fra forløbsstudierne, hvor det fremgår, at flere elever blev erklæret ikke-uddannelsesparate umiddelbart efter campen (se kapitel 4).

Figur 6-5: Ændring i optimisme, aggregeret og på hvert læringsforløb

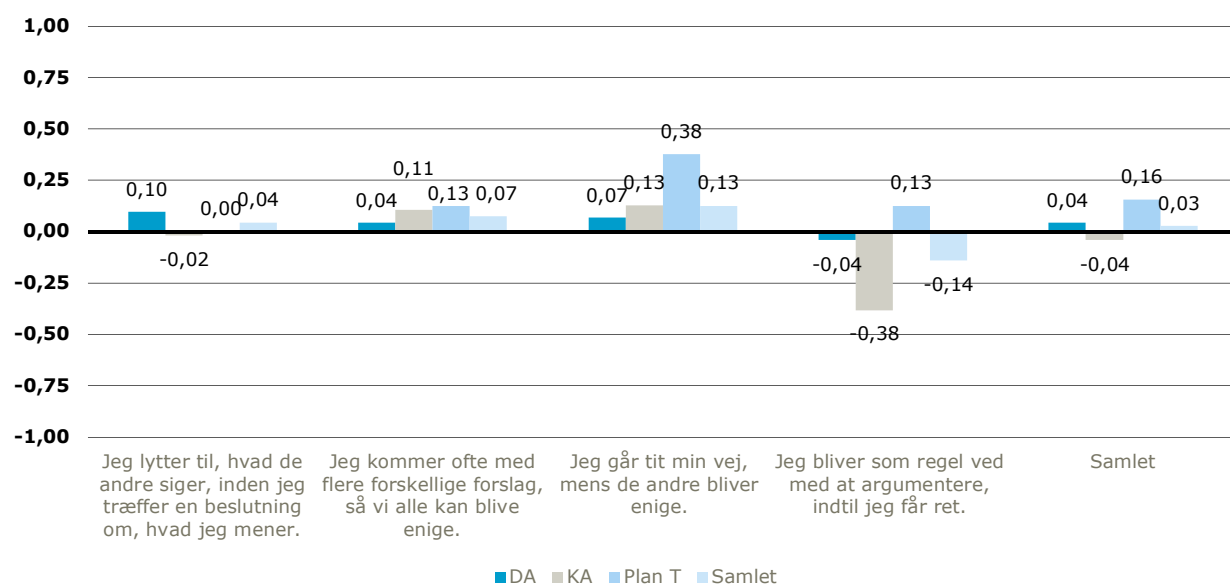
ÆNDRING OPTIMISME

Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

Konfliktløsning

Angående konfliktløsningsparameteren viser data i Figur 6-6 overordnet en uændret evne til at løse konflikter. For Plan T-eleverne er der dog en lille positiv udvikling, mens både DrengesAkademiet og KøbenhavnerAkademiet er uændret.

Figur 6-6: Ændring i evnen til konfliktløsning, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING KONFLIKTLØSNING

Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

På **DrengesAkademiet** viser data begrænsede ændringer på alle fire spørgsmål. Eleverne fra **KøbenhavnerAkademiet** oplever i større grad end før at fortsætte argumentationen, indtil de får ret, mens de på to af de tre andre spørgsmål forbedrer sig marginalt. Samlet oplever eleverne på KøbenhavnerAkademiet en begrænset, omend lille forværring af deres evne til at løse konflikter.

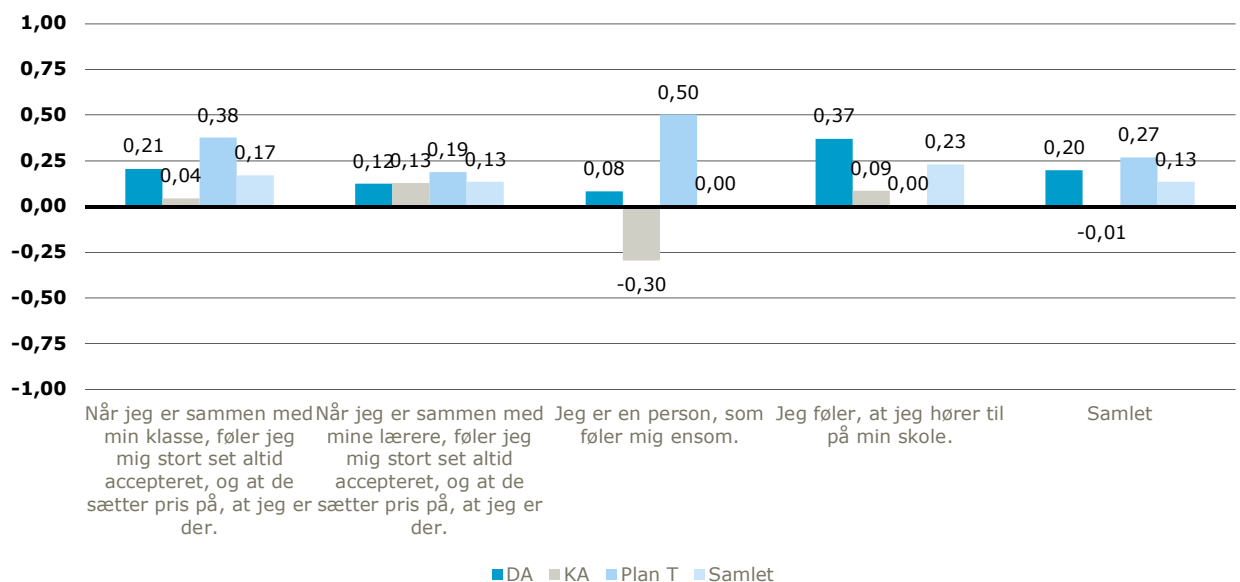
Eleverne på **Plan T** er især blevet bedre til ikke at gå, mens andre bliver enige. Derudover argumenterer de marginalt mindre, indtil de får ret, og forsøger at konfliktmægle. Samlet for Plan T-eleverne er der en lille forbedring på evnen til at løse konflikter.

Evne til at føle tilknytning

Elevernes evne til at føle tilknytning fremgår af Figur 6-7 og er samlet set forbedret for DrengesAkademiet og Plan T. DrengesAkademiet oplever den største forbedring på følelsen af, at de hører til på deres skole, mens eleverne på Plan T særligt oplever at føle sig mindre ensomme og i højere grad føler sig accepteret af deres klasse. For KøbenhavnerAkademiet er der en lille positiv udvikling på tre af de fire spørgsmål, mens de i større grad oplever at føle sig mere ensomme, hvilket bevirker, at eleverne på KøbenhavnerAkademiet samlet set er uændret på evnen til at føle tilknytning.

Figur 6-7: Ændring i evnen til at føle tilknytning, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING I EVNE TIL AT FØLE TILKNYTNING



Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

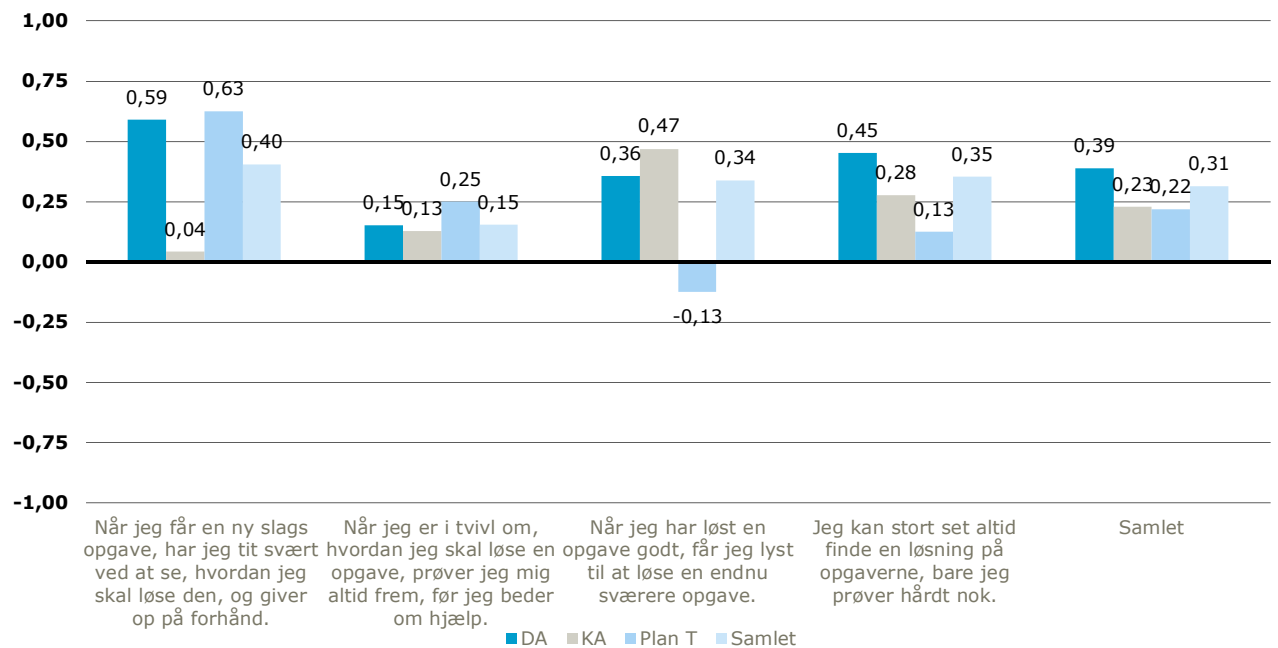
Samlet viser Figur 6-7 en lille forbedring i elevernes evne til at føle tilknytning. Den aggregerede forbedring er dog hovedsageligt drevet af, at DrengesAkademiet og Plan T oplever en forbedring.

Problemløsning

Af Figur 6-8 fremgår det, at der for alle tre projekter er en tydelig forbedring på de oplevede faglige kompetencer i forhold til problemløsning. Tendensen på fire spørgsmål på problemløsningsparameteren er positiv, undtagen for Plan T, hvor eleverne i mindre grad får lyst til at løse flere opgaver, når de har løst den igangværende. For DrengesAkademiet og Plan T er der væsentlig forbedring på første spørgsmål, således at eleverne i mindre grad giver op på forhånd, når de præsenteres for en svær opgave. Det er for KøbenhavnerAkademiet nærmest uændret.

Figur 6-8: Ændring i problemløsningsevnen, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING AF PROBLEMLØSNINGSEVNEN



Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

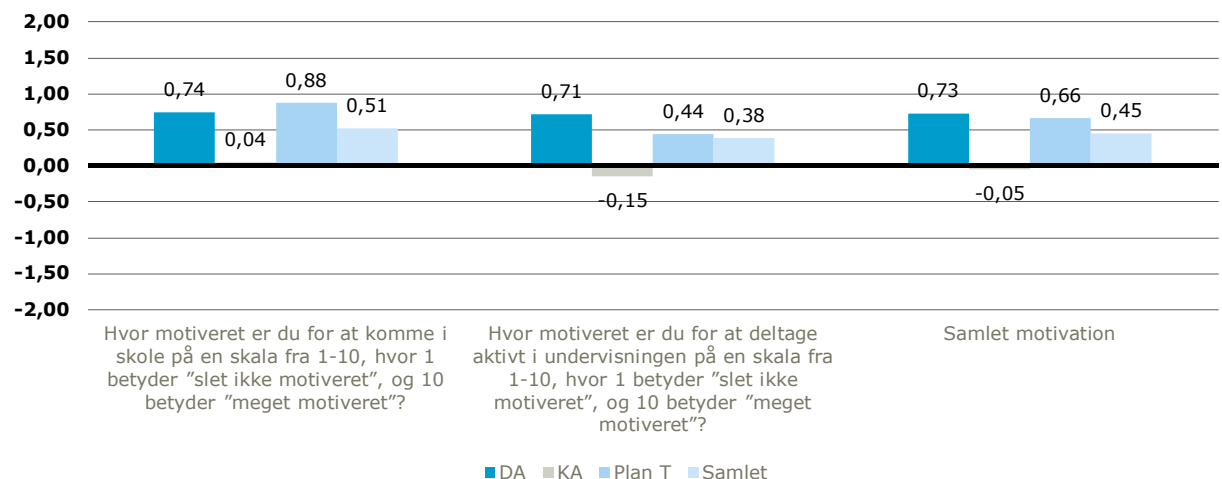
Samlet for de intensive læringsforløb viser resultaterne i Figur 6-8, at de formår at forbedre elevernes oplevelse af deres problemløsningsevne. Det er på tværs af den kvantitative måling det parameter, hvor eleverne oplever størst forbedring.

Motivation

De to motivationsspørgsmål er målt på en skala fra 1-10, hvorfor den absolutte ændring ser uforholdsmæssigt stor ud, sammenlignet med livsduelighedsskalaen. Det fremgår af Figur 6-9, at elevernes motivation for at komme i skole og deltage aktivt i undervisningen er forbedret på tværs af projekterne. Det samme billede tegner sig af DrengAkademiet og Plan T, mens KøbenhavnerAkademiet er uændret på spørgsmålet om motivation for at komme i skole og i mindre grad oplever at være motiverede for at deltage aktivt i undervisningen.

Figur 6-9: Ændring i motivation, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING MOTIVATION



Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

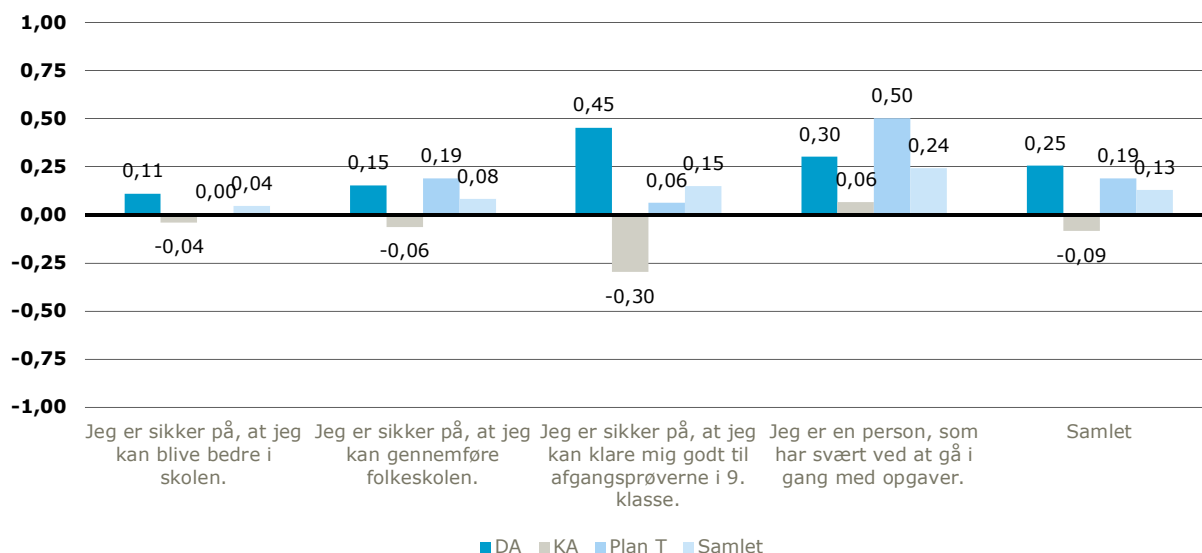
Figur 6-9 viser, at eleverne på DrengAkademiet og Plan T samlet bliver mere motiverede for at komme i skole og deltage aktivt i undervisningen efter deltagelse i de intensive læringsforløb, mens eleverne på KøbenhavnerAkademiet ikke oplever en ændring i deres motivation.

Self-efficacy

Figur 6-10 viser, at der på tværs af projekterne samlet set er en lille forbedring på elevernes self-efficacy, dvs. deres tro på egne evner. Det er af figuren tydeligt, at DrengAkademiet og Plan T oplever samlede forbedringer, hvilket også er tendensen på alle spørgsmål. DrengAkademiet oplever en væsentlig forbedring i troen på, at det skal gå dem godt til afgangseksamen i 9. klasse, mens Plan T oplever at have nemmere ved at gå i gang med nye opgaver. For KøbenhavnerAkademiet er billedet lidt anderledes. Samlet set oplever eleverne fra KøbenhavnerAkademiet en lille forværring i self-efficacy, hvilket især skyldes den negative udvikling i deres tro på, at de klarer afgangsprøverne i 9. klasse godt.

Figur 6-10: Ændring i self-efficacy, aggregeret og på hvert læringsforløb

ÆNDRING I SELF-EFFICACY



Note: N=136, (DA=73, KA=47, Plan T=16).

Det fremgår af Figur 6-10, at der er en samlet forbedring i elevernes selvrapporterede self-efficacy, men forbedringen skyldes især forbedringen hos eleverne fra DrengAkademiet og Plan T.

6.3 Delkonklusion og sammenligning med ikke-deltagere

Analysen af elevernes spørgeskemabesvarelser viser overordnet, at eleverne oplever en positiv udvikling i deres livsduelighed, motivation samt self-efficacy, omend denne er relativt lille. Elevernes udgangspunkt var relativt højt forud for det intensive læringsforløb, hvilket betyder, at det er begrænset, hvor store ændringerne der kan følge af det intensive læringsforløb. Selv mindre ændringer kan derfor have substantiel betydning.

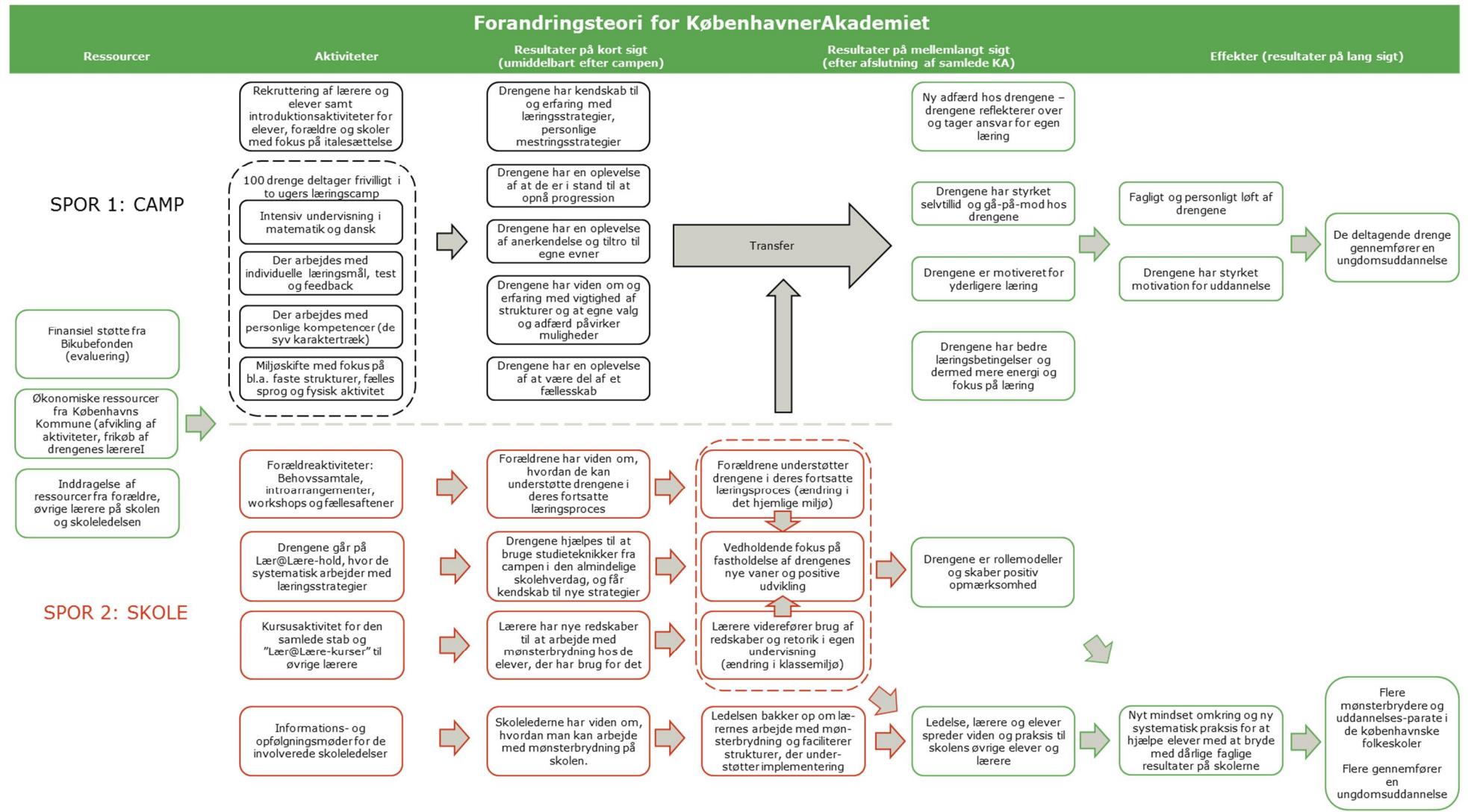
På tværs af alle parametrene er der desuden en tendens til, at eleverne på **KøbenhavnerAkademiet** oplever at få mindre positivt udbytte af forløbet sammenlignet med eleverne på de to andre intensive læringsforløb. På flere parametre sker der slet ingen ændring i elevernes livsduelighed. Hvis man yderligere sammenligner deltagere på KøbenhavnerAkademiet med elever, der skulle have deltaget i KøbenhavnerAkademiet, men af forskellige årsager ikke gjorde det (10 elever), viser data, at de elever, der *ikke* deltog i campen, forbedrede sig relativt mere, end de ele-

ver, der deltog. Sammenligningsgruppen er meget lille, og der er således en stor usikkerhed behæftet med disse sammenligninger, men det er dog bemærkelsesværdigt, at der ikke er nogle indikationer på, at de deltagende elever på KøbenhavnerAkademiet har opnået et større udbytte end de ikke-deltagende elever. Her er det dog også interessant, at de 10 elever, der ikke deltog i campen, i gennemsnit havde en lavere score på førmålingen, sammenlignet med de elever, der deltog i KøbenhavnerAkademiet.

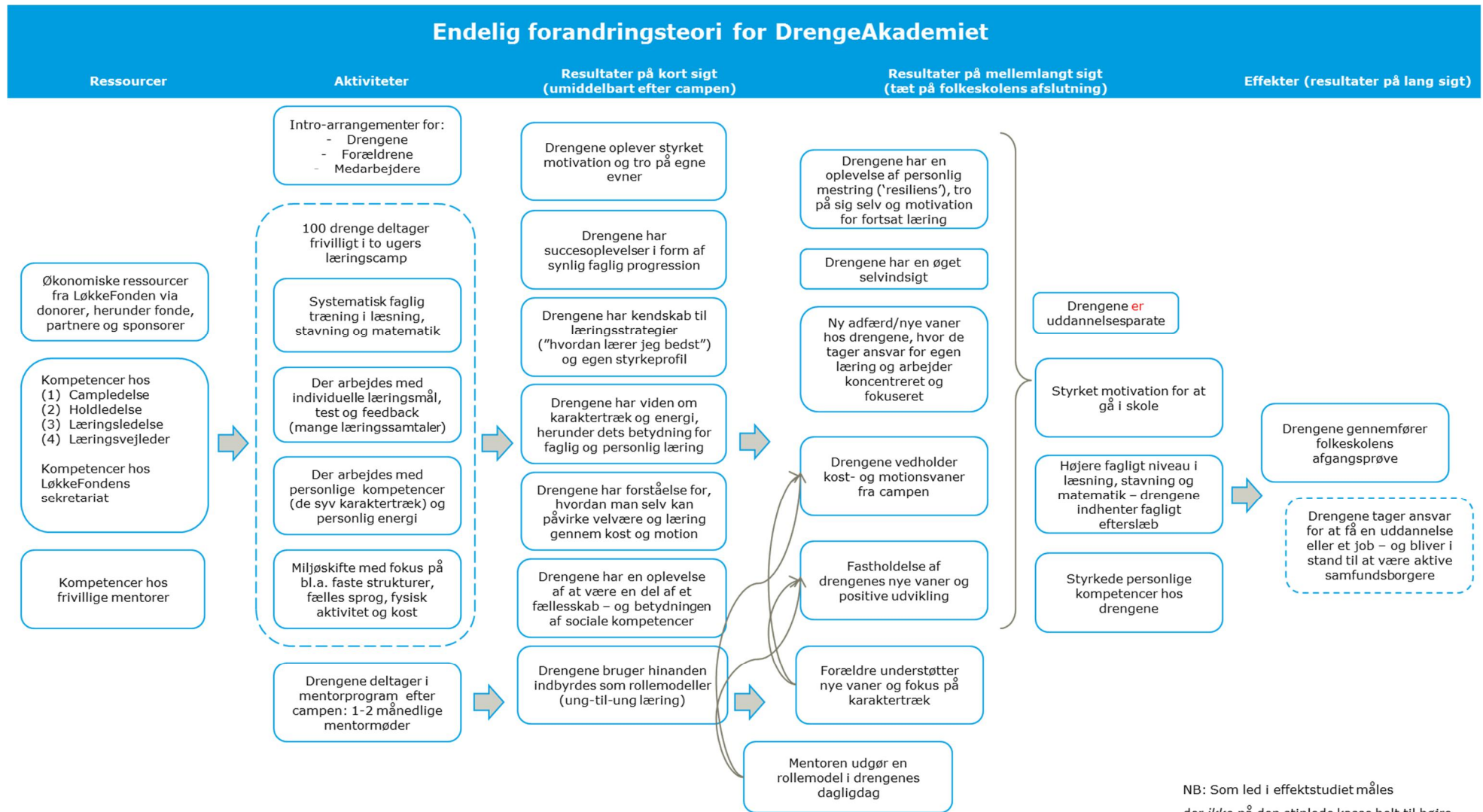
Sammenholdes elevernes vurdering af livsduelighed med analysen af de tre intensive læringsforløb ser det ud til, at deltagelsen i de tre læringscamps har en positiv betydning for elevernes selvopfattelse af egen mestring og evner. Ligeledes bidrager det positivt til deres motivation for at gå i skole og deltage aktivt i undervisningen. At eleverne, der har deltaget i KøbenhavnerAkademiet, ligger lavere og i mindre grad oplever øget livsduelighed, flugter med den samlede analyse, hvor KøbenhavnerAkademiet har større udfordringer med forankringen af indsatsen.

BILAG 1: FORANDRINGSTEORIER FOR DE TRE INTENSIVE LÆRINGSFORLØB

KØBENHAVNERAKADEMIET

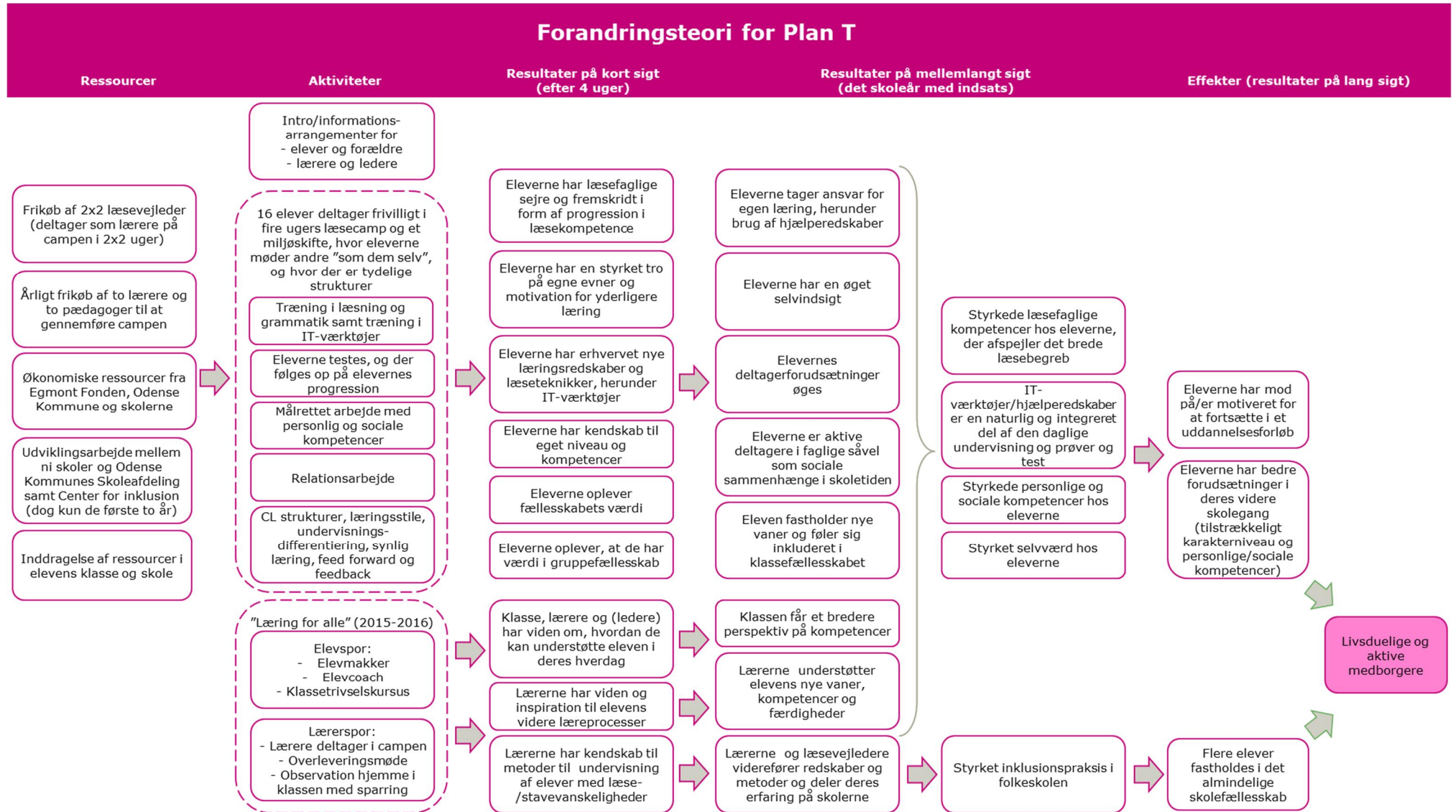


DRENGEAKADEMIET



NB: Som led i effektstudiet måles der *ikke* på den stiplede kasse helt til højre

PLAN T



Livsduelige og aktive medborgere