

Kapitel 1

Hvad er intensive læringsforløb?

I dette kapitel vil vi indkredse begrebet "intensive læringsforløb". Hvad handler det om? Hvad består det af? Hvad siger forskningen? Vi vil også beskrive de fællestærk, der i praksis kan identificeres mellem de mange typer af forløb.

Der opstår let forvirring om begrebet "intensive læringsforløb", da der er mange forskellige forståelser og beskrivelser i brug. Det kan være svært at definere grænserne mellem "turboforløb", "accelereret forløb", "læring i sprint" og "læringscamps", som anvendes bredt.

Ifølge Egmont Rapporten 2015 er intensive læringsforløb "et forløb i en afgrænset periode, hvor der arbejdes intensivt med en særlig udfordring hos barnet af faglig og/eller personlig karakter" (Egmont Fonden, 2015). Med ministeriets ord er der tale om "en intensiv og fokuseret indsats, hvor der fokuseres på læring og udvikling af kompetencer inden for et afgrænset område" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a, s. 6). Forløbene skal være målrettet børn og unge i læringsvanskeligheder og kan variere i tid og intensitet, men de er alle kendetegnet ved, at de har et koncentreret fokus og "bryder med den vante undervisning, uanset om de foregår i løbet af skoledagen, uden for skoledagen, men i tilknytning til skolen eller som eksterne forløb" (ibid., s. 6).

Forskningen på området, som flere af denne bogs forfattere er tilknyttet, har forsøgt yderligere at identificere det, der går igen i de mange typer af intensive indsatser. Som tidligere nævnt peger det meste forskning på, at de fleste indsatser har gode resultater med hensyn til både faglig og personlig udvikling på den korte bane (markante forbedringer fra startmåling til slutmåling på campforløb), hvorimod billedet på den lange bane er langt mere mudret. Meget tyder på, at opfølgning er afgørende for langtidseffekten.

Men uanset hvad aktuelle undersøgelser og diskussionerne om kort- og langtidseffekter peger på, så viser vores egen forskning, at de positive betydninger af intensive læringsforløb, i det omfang de er til stede, kan hæftes op på en række fællestærk i indsatserne. Fra årtiers uddannelsesforskning ved vi, at disse fællestærk kan medvirke til at øge elevers læring og trivsel. Det handler blandt andet om særligt engagerede, motiverede og kompetente lærere og pædagoger, om en særlig tilgang til brug af it og mobiltelefoner, om fokus på relationer og samarbejde, om klare rammer, rutiner og krav, om individuel tilpasning og om at styrke de unges personlige vaner og tankebaner.

Forskning om intensive læringsforløb

De seneste år er der kommet større fokus på intensive læringsforløb i Danmark. Målgruppen har fra starten af typisk været fagligt udfordrede elever, men anvendelsesområdet udvides hele tiden. Noget tyder på, at "intensive læringsforløb" og "turboforløb" efterhånden er et almenpædagogisk fænomen. I hvert fald foregår der nu i mange danske kommuner brug af intensive læringsforløb i den ene eller anden sammenhæng, lige fra stort annoncerede, ambitiøse projekter til helt små lokale forløb, som få lærere sætter i værk inden for hverdagens normale skolemæssige rammer. Og det foregår i alle mulige institutionelle sammenhænge: folkeskole, efterskole, ungdomsskole, 10. klassecentre, erhvervsskole, erhvervsakademi, private initiativer osv.

Baggrunden for den store interesse er nok en fornemmelse af, at forløbene generelt har gode resultater, både i forhold til elevernes faglige udbytte og til deres personlige udvikling. Men interessen kan sikkert også tilskrives ønsket om at være med på noderne og den pædagogiske verdens tilbøjelighed til at løbe efter nyeste trend.

Forskning og evaluering bekræfter, at den positive opfattelse af forløbenes effekt langt hen ad vejen er korrekt, i hvert fald på den korte bane. For eksempel ses dette i rapporter publiceret af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Egmont Fonden. Begge institutioner følger feltet og har i rapporter etableret overblik via review af forskning og evaluering på området. Alt det bekræfter i store træk det overordnede positive indtryk af forløbene, selv om der også er advarselsslamper, der tændes.

Egmont Fonden er en fond, der består af en kommerciel del og en almennyttig del. Den kommercielle del driver medievirksomhed, og den almennyttige del støtter sårbare børn og unge. I den forbindelse publicerer fonden årligt *Egmont Rapporten*, der er en udgivelse, hvor der stilles skarpt på et særligt aspekt af sårbare børn og unges liv. Egmont Rapporten fra 2015 havde fokus på intensive læringsforløb ud fra forskellige perspektiver, idet både lærere, skoleledere, forskere, forældre og de projektdeltagende børn og unge har bidraget med vurderinger, erfaringer og personlige historier. Intentionen med rapporten var at dele ud af de mange erfaringer, der er skabt med intensive læringsforløb, samt de resultater, der er opnået, så blandt andet kommunalpolitikere, skoleforvaltninger og skoleledelser, professionshøjskoler med videre gøres opmærksom på de muligheder, der ligger i intensive læringsforløb (Egmont Fonden, 2015).

På samme vis har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på DPU ved Aarhus Universitet på vegne af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i december 2015 udarbejdet en rapport i form af et litteraturstudie af

forskning om intensive læringsforløb målrettet grundskoleelever i læringsvanskeligheder. Formålet med rapporten var at kortlægge forskningslitteratur om intensive læringsforløb med henblik på at skabe et vidensgrundlag om, hvordan intensive læringsforløb kan understøtte forskellige elevgruppers faglige, sociale og personlige udvikling (Bondebjerg, Dyssegaard, Sommersel, & Vestergaard, 2016). Endvidere ønsker rapporten at belyse, hvilke indsatser og metoder der tyder på at have en særlig positiv effekt, og hvorvidt disse er implementerbare i en dansk kontekst.

Rapporten konkluderer blandt andet, at det er en god idé at arbejde med intensive læringsforløb i en dansk kontekst, især understreger den effekten af arbejdet med personlige karaktertræk. Desuden påpeger rapporten den positive effekt af, at undervisningen foregår i en anden kontekst end den kendte, og at den varetages af andre lærere end de kendte fra elevernes dagligdag på skolerne (ibid.).

På DPU ved Aarhus Universitet blev der i 2015 oprettet en forskningsenhed, Pædagogik på kanten, hvis hovedformål er at forske i intensiv læring, turboforløb og andre tilsvarende indsatser, der har til formål at fastholde børn og unge "på kanten" i skolegang og uddannelse. Forskningsenheden har fået ekstern forskningsstøtte fra LB Fonden og Lauritzen Fonden, og gruppen består af Frans Ørsted Andersen, Daniel Wilson, Karen Bjerg Petersen og Rune Müller. Ud over følgeforskning til konkrete projekter arbejder denne gruppe også med tværgående analyser. Lad os her se lidt nærmere på, hvad disse analyser hidtil er nået frem til.

De identificerede træk

I Pædagogik på kanten (PPK) arbejder forskergruppen blandt andet med at se på følgende fem spørgsmål, når gruppen analyserer og sammenligner intensive læringsforløb:

1. *De professionelle*: Hvordan er de rekrutteret, hvilken faglighed har de, og i hvilket omfang er der tale om frivillighed? (Har de selv valgt at arbejde med intensive læringsforløb, eller er de mere eller mindre blevet det pålagt?)
2. *Mobiltelefon og digitale medier*: I hvilket omfang og på hvilken måde styres og reguleres elevers adgang til mobiltelefon og digitale medier under det intensive forløb?
3. *Professionel relationskompetence* og denne størrelses sammenhæng med elevernes personlige og sociale udvikling og læring
4. *Rammesætning*: Rammer, rutiner og krav
5. *Individuel tilpasning af undervisningen* og fokus på elevernes personlige vaner og livsstil i øvrigt.

Intensiv læring – relationer, mestningsoplevelser, og transfer i det nye pædagogiske landskab
af Frans Ørsted Andersen, Lise Mølgaard, Tine Wäst og Lisbet Nørgaard ©Dafolo, 2019

De professionelle: Rekruttering, faglighed og frivillighed

Det er et fællestræk for forløb med intensiv læring, at der foregår en meget målrettet og grundig rekruttering af medarbejdere. Der lægges vægt på udvælgelsen ud fra specifikke kriterier, som relaterer sig til projektets pædagogiske profil, form, indhold og hensigt. Dette kan medvirke til, at de professionelle har formelle kvalifikationer og kompetencer, der er særligt relevante inden for rammerne af de respektive projekter, såvel som personlig interesse i og motivation for projektets specifikke pædagogiske praksis og formål. Ud over at den enkelte professionelle rekrutteres ud fra sådanne relevante kvalifikationer og kompetencer, betyder sådanne udvælgelseskriterier også, at de professionelle har indbyrdes overlappende faglige forståelser, holdninger og interesser, og det giver dem et fælles sprog og en dyb oplevelse af fællesskab i forståelsen og håndteringen af projektets pædagogiske opgaver og udfordringer.

Projektets centrale pædagogiske profil, form, indhold og hensigt udgør således en afgørende fælles referenceramme i rekrutteringsforløbet og det efterfølgende arbejde for de ansatte, hvilket netop bidrager til oplevelsen af et stærkt fagligt fællesskab omkring projektets praksis. PPK's undersøgelser i form af interview, spørgeskemaer og observationer af professionelle på intensive læringsforløb viser, at sådanne fællesskaber i høj grad øger de ansattes engagement, energi, præstation og trivsel i arbejdet. Samtidig viser undersøgelserne, at sådanne professionelle fællesskaber i høj grad savnes i den normale pædagogiske praksis.

Netop dette fænomen har PPK identificeret som et væsentligt element i kvaliteten i og succesen af forløbene med turbolæring og intensive læringsforløb: De formår at tiltrække meget kvalificerede, energiske og engagerede medarbejdere. Dette bekræftes også af anden forskning og evaluering på feltet (Bondebjerg et al., 2016; Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016a). Dog er frivilligheden her ikke at forveksle med ulønnet arbejde, men alene et udtryk for, at deltagelsen som professionel er den professionelles eget aktive tilvalg og ikke en opgave, der er blevet pålagt medarbejderen. Tværtimod kan god professionel aflønning og betalt forberedelsestid være en forudsætning for at tiltrække kvalificeret arbejdskraft (Bondebjerg et al., 2016, s. 89).

I de tilfælde, hvor projekter med intensiv læring benytter frivillige i form af ulønnet arbejdskraft (typisk mentorer), kan udgangspunktet for den frivilliges deltagelse i særlig grad relatere sig til personlig interesse i og motivation for det specifikke arbejde, som projektets form og indhold repræsenterer. Der kan være en organisatorisk udfordring i forbindelse med brug af ulønnede frivillige, hvis mulighederne for at etablere og praktisere en fælles pædagogisk praksis er

forskellige med ulønnede frivillige i forhold til de lønnede eller på tværs af de to grupper (Andersen, 2015a). For eksempel viser erfaringer i forbindelse med projekter, der bruger ulønnede frivillige mentorer eller rollemodeller, at "det ofte [er] en udfordring at finde (frivillige) mentorer eller rollemodeller, der har lyst til og kan magte opgaven" (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016a, s. 23).

Dette kan give anledning til at rette forskningsspørgsmål mod de organisatoriske betydninger af medarbejderrekrutteringen og -sammensætningen (lønnede/ulønnede) i forhold til at sikre faglig kvalitet i implementeringen af den pædagogiske praksis og den efterfølgende opfølgning og understøttelse af de unges udvikling og læring på længere sigt med mentorordninger. I den forbindelse rejser sig også spørgsmål om projekternes organisatoriske rammer, økonomi og finansiering generelt i forhold til det nationale og transnationale uddannelsespolitiske landskab. Også mere overordnede spørgsmål vedrørende marginalisering, ulighed og inklusion kan bringes op. I hvilket omfang er de elever, der deltager i turboforløb og intensive forløb, overhovedet udsatte? Kunne de ressourcer, der anvendes på forløbene, gøre mere gavn i mere traditionelle specialpædagogiske indsatser? Hvad er der i det hele taget blevet af specialpædagogikken i Danmark? Det kunne være spørgsmål, man kunne tage op til videre diskussion og undersøgelse. For meget tyder nemlig på, at specialpædagogikken har det vanskeligt – man kan for eksempel pege på, at det ikke længere er muligt at tage specialpædagogik som et linjefag på dansk læreruddannelse, såvel som der heller ikke mere findes en kandidatuddannelse på feltet.

Styring af elevers adgang til blandt andet mobiltelefoner

Et fællestræk ved mange turboforløb er også en eksplicit og markant holdning til elevernes brug af og adgang til mobiltelefon og andre digitale midler. PPK har fundet frem til, at det fælles i denne tilgang især handler om at begrænse – eller helt afskære – elevernes adgang til mobiltelefoner, computere og sociale medier. Der er tegn på, at eleverne selv oplever, at deres brug af mobiltelefon kan have stor (primært negativ) betydning for deres skolegang og læring. Flere af de interviewede elever giver udtryk for, hvad denne elev siger: "Hvorfor er der aldrig før nogen, der har taget mobiltelefonen fra mig?" (Andersen, 2015b). PPK påpeger, at meget tyder på, at visse elever i dag er særligt tilbøjelige til at lade sig friste af at bruge deres mobiltelefoner (såvel som iPad eller bærbar pc) til at underholde sig med spil og andre internetaktiviteter i (alt for) mange timer dagligt, herunder i skoletiden, hvis de keder sig.

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

Børnerådets landsdækkende undersøgelse fra 2015 blandt 2.000 elever i 7. klasse viste, at: "41 pct. af de unge [...] sjældent eller aldrig har telefonen uden for rækkevidde. Det er særligt pigerne, der har telefonen lige ved hånden", og "[a]lf de unge, der sjældent eller aldrig har deres telefon uden for rækkevidde, føler 63 pct. sig afhængige. Til sammenligning føler kun 13 pct. af de unge, der altid har telefonen uden for rækkevidde, sig afhængige" (Børnerådet, 2015). På baggrund af denne undersøgelse konkluderer Børnerådet, at unges medieforbrug, herunder deres brug af mobiltelefoner, har direkte indflydelse på og kan skade de unges trivsel.

Spørgsmålet om mobiltelefoner (og andre gadgets) i skolen er komplekst og præget af mange forskellige perspektiver. Ovennævnte trend med at forbyde og begrænse elevernes private brug af mobiltelefoner i skoletiden finder sted samtidig med massivt pres fra lovgivere og mange andre pædagogiske aktører i retning af mere brug af digitale læremidler og digitale læreprocesser i al undervisning "fra vugge til krukke" (Jensen, 2016; Klesner, 2010; Nyboe, 2014; Nyboe & Grønning, 2015a, 2015b).

Niels Egelund (2013) peger direkte på, at netop brugen af mobiltelefonen som medie til læring rummer muligheder til at øge særligt drenge motivation i skolen. Og interesseorganisationen Danske Skoleelever (DSE) udtrykker via sit demokratisk repræsentative organ: "at kampen mod mobiltelefoner i skoletiden er håbløs og gammeldags. Alle skal have ret til at tage deres mobil med i skole, så længe de ikke forstyrre[r] undervisningen, læreren eller de andre elever med dem" (DSE, 2015). I den offentlige debat har formanden for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning i Storkøbenhavn, Jonathan Tümmeler, i tråd hermed ud-

talt, at: "forbud mod mobiltelefonen er [...] symptombehandling på et problem, der har rod et helt andet sted" (Tümmmler, 2014). Tümmmler argumenterer for, at det egentlige problem handler om undervisningens kvalitet. Hvis undervisningen er interessant nok og inddrager eleverne tilstrækkeligt, "vinder" læreren ifølge Tümmmler "kampen mod mobiltelefonerne".

Forskning i de digitale mediers betydninger i ungdomskulturen i dag peger således også på, at mobiltelefonen udgør en så væsentlig del af identiteten for mange unge, at de reagerer på den fysiske stimulation fra telefonens vibrerende signal ved modtagelsen af for eksempel en besked på en måde, der svarer til at få et prik på skulderen fra en person, der fysisk står lige ved siden af (Hansen, 2013). Samtidig ses et eksempel på, at skoleelever selv tager initiativ til at få mobiltelefonerne ud af skolens undervisning (Rasmussen, 2016).

Formuleringen af nye forskningsspørgsmål inden for dette tema tager afsæt i følgende iagttagelser, som er uddybet ovenfor: Hidtidig forskning viser, at den daglige brug af mobiltelefoner, især i skoletiden, men til dels også uden for, synes at have en særlig stor negativ betydning for den gruppe (udsatte) børn og unge, som er den primære målgruppe for turboprojekter og andre tilsvarende forløb, som PPK sætter fokus på.

Der er også forskning, der tyder på, at der er forskel på, hvordan piger og drenge bruger og påvirkes af mobiltelefoner. Den offentlige debat og forskningen om mobiltelefoner er præget af forskellige og til tider modsatrettede perspektiver med en blanding af normative værdibaserede holdninger såvel som udsagn, der hviler på mere videns- og erfaringsbaserede grundlag. Eftersom flertallet af de unge i målgruppen for de pædagogiske projekter er drenge, giver disse iagttagelser anledning til at rette nye forskningsspørgsmål mod en mere specifik videnskabelig undersøgelse af mobiltelefonernes betydning for de deltagende drenges læring og trivsel.

Professionel relationskompetence og sammenhængen med elevernes udvikling og læring

De turboforløb og intensive læringsforløb, som PPK har fokus på, retter sig eksplicit mod såvel faglig læring, særligt inden for læsning, skrivning og matematik, som personlig og social udvikling og læring. Målsætningerne i forbindelse med projekternes personlige og sociale udviklings- og læringsindhold handler både om, at eleverne skal "lære at lære" (det vil sige, at eleverne skal blive mere vidende om deres egne muligheder for og måder at lære bedst på), og om aspekter af personlig og social udvikling og læring som for eksempel personlige vaner, sociale relationer, ansvarlighed, indre og ydre konflikthåndtering,

vedholdenhed, impulskontrol og om at styrke eget selvbillede som handlende individer (*self-efficacy*).

På dette område er der en forskel mellem folkeskolens ordinære undervisning og praksisserne i turboforløbene. Hvor der i folkeskolens vanlige undervisning er en tendens til at forvente, at børnene er opdraget hjemmefra til at modtage skolens undervisning (Andreasen, 2015; Christensen, Hagensen, & Hansen, 2014; Faber, 2015; Rasmussen, 2005), hvorved eleverne forventes at medbringe de nødvendige personlige og sociale kompetencer for faglig læring til skolen, så udgør daglig undervisning i sociale og personlige kompetencer en del af den pædagogiske praksis i turboprojekterne. Førnævnte litteraturstudie om intensive læringsforløb fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning konkluderer netop, at arbejdet med social og personlig udvikling hos eleverne "har en afgørende betydning for både elevernes trivsel og selvtillid samt deres faglige udvikling" (Bondebjerg et al., 2016, s. 102). I den forbindelse tilskrives det særlig betydning, at projekterne foregår uden for den ordinære undervisning med andre voksne og elever end dem, deltagerne kender i forvejen, således "at eleverne får mulighed for at danne nye, positive relationer til voksne og andre elever, hvilket kan tænkes at have en positiv indflydelse på udviklingen af deres sociale og personlige kompetencer" (ibid.).



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

Hvilken betydning har de voksnes relationskompetence for elevernes muligheder for at danne nye, positive relationer, og hvordan kan det pædagogiske relationsarbejde få en positiv indflydelse på elevernes udvikling af sociale og personlige kompetencer?

Hvordan kan styrkelsen af elevernes sociale og personlige kompetencer i projekterne hjælpe eleverne til at fortsætte en positiv udvikling i den ordinære undervisning? Sker det? Og hvilke faktorer har særlig betydning i den forbindelse?

Forskningsenheden Pædagogik på kanten arbejder videre med disse spørgsmål i forbindelse med en række følgeforskningsprojekter inden for feltet. Disse vil i høj grad alle blive omtalt i denne bog.

Rammer, rutiner og krav

De turboprojekter, PPK undersøger, er generelt kendetegnet ved at have fokus på tydelig struktur og faste rammer med stor forudsigelighed og rutinemæssige gentagelser af aktiviteter og arbejdsformer i en fast daglig rytme. Elevernes dagligdag – og ofte også aften – er struktureret efter en fast plan, der styrer elevernes aktiviteter og eventuelle valgmuligheder, og der stilles eksplicitte krav til eleverne om aktiv deltagelse, social og hjælpsom adfærd og en god arbejdsindsats.

Udgangspunktet for deltagelse i projektet er oftest, at eleverne selv ønsker det og frivilligt melder sig til at lade sig forpligte af de formelle krav, følge projektets strukturelle rammer og yde en aktiv arbejdsindsats i bestræbelsen på at opnå det ønskede udbytte af deltagelsen. Dog har PPK i undersøgelserne fundet frem til mange elever, der har følt sig mere eller mindre presset til at tage af sted. De udtrykker dog samtidig, at de er glade for, at de kom med på

turboforløbet, og de erkender, at for eksempel forældre eller lærere så rigtigt, når de vurderede, at det ville være godt for eleverne at deltage.

Mange af de undersøgte projekter er kendetegnet ved en fast ydre struktur med tydelige og klare elementer af selvforvaltning og valgmuligheder inden for de givne rammer. Dertil kommer tydelige krav og klar kommunikation fra underviserne til eleverne, og dette element sætter eleverne i stort omfang pris på.

I forlængelse heraf mener professor i specialpædagogik Niels Egelund (i Saitz, 2010; Thomsen, 2014) og professor i pædagogik Per Fibæk Laursen (2016), at reformpædagogikken traditionelt har præget folkeskolens undervisning i retning af en fri pædagogik med en stor grad af selvforvaltning uden udpræget lærerstyring og med mangel på tydelige krav til eleven. Dette kan ifølge Egelund og Laursen være en medvirkende forklaring på den omfattende mængde af uro, som både elever og lærere oplever i skolens undervisning, og som gentagne undersøgelser gennem årtier har dokumenteret. De to professorer påpeger i den forbindelse, at et sådant ustruktureret, frit og uroligt læringsmiljø grænsende til kaos især passer dårligt til elever med svag socioøkonomisk baggrund, altså lige nøjagtigt de elever, som turboforløbene ofte har som målgruppe. Egelund og Laursen ser hermed reformpædagogikkens indflydelse på den danske folkeskole som en medvirkende faktor til, at denne elevgruppe klarer sig så dårligt, som den gør, i folkeskolen.

Interessant er det dermed, at den pædagogiske praksis i de af PPK undersøgte turboprojekter generelt er kendetegnet af netop faste rammer, udpræget lærerstyring og tydelige krav til eleven, som professorerne anbefaler til denne gruppe elever. Specifikt er der et sammenfald imellem Egelunds efterlysning af mere "disciplin [...] og sanktioner over for dem, der ikke opfører sig ordentligt" i undervisningen (i Thomsen, 2014) og eksempler fra pædagogiske turboforløb kendetegnet ved elevernes oplevelse af klare logiske konsekvenser ved overtrædelse af reglerne (Andersen, Nissen, & Poulsen, 2016).

Inden for både psykoanalytisk teori og neuropsykologi er der påpeget uhen-sigtsmæssige aspekter af pædagogisk praksis, der ikke i tilstrækkelig grad stiller krav til eleven eller tilvejebringer udefra kommende elementer af kontrol over elevens læring. Med afsæt i Jacques Lacans psykoanalytiske begrebsramme er pointen følgende: "at blive afkrævet noget implicerer, at man er noget for nogen" (Hyldgaard, 2010, s. 125). Det centrale ved denne pointe er, at pædagogik, der ikke i tilstrækkelig grad stiller krav i den pædagogiske relation, risikerer at "overlade [...] barnet til den konklusion, at det intet er for den anden" (ibid.). Der kan ses en mulig tendens til dette i elevernes oplevelse af den pædagogiske relation i deres ordinære undervisning: "Mange af drengene [som har deltaget i et pædagogisk turboforløb] fortalte i interviewene, at de på hjemskolen enten

modtog 'automatisk ros', der kom, uanset hvordan deres indsats og produkt havde været, eller værre endnu: De følte sig fuldstændig overset og ignoreret eller ligefrem i et permanent konfliktforhold til lærerne i folkeskolen" (Andersen, 2015b, s. 128).

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

Ifølge Meirieu møder læreren her eleven som et "nogen"; eleven "kan ikke længere reduceres til at være et anonymt element i en udifferentieret mængde, et publikum for lærerens selvtilfredse optræden" (Hyldgaard, 2010, s. 129).

"Elevens eller den studerendes modstand kan have form af forskellige variationer over intet at fatte eller af afvisning af at følge lærerens ellers nøje gennemtænkte didaktiske planer, en modstand, der for en lærer som regel forekommer helt uforståelig og betragtes som en skandale (Meirieu, 1995, s. 58). Læreren står magtesløs, eleven er tilsyneladende hinsides pædagogisk rækkevidde" (Hyldgaard, 2010, s. 129).

Denne modstand fra eleven kan give anledning til, at læreren aktualiserer en pædagogisk relation til eleven. Hvis læreren derimod ikke søger den pædagogiske relation og i stedet betragter elevens modstand som skandaløs, oplever eleven sin egen modstand mødt med modstand fra læreren, som eleven igen møder med mere modstand. Læreren kan dermed opleve eleven som hinsides sin pædagogiske rækkevidde, og grundlaget kan være lagt for et permanent konfliktforhold imellem lærer og elev.

I den psykoanalytiske uddannelsesforskning er det en væsentlig pointe, "at pædagogik til forskel fra didaktik har at gøre med at erfare eleven som et subjekt, det vil sige ikke et objekt, man kan forholde sig strategisk og manipulerende til, endsige et objekt, der kan erkendes, der kan vides om" (ibid., s. 129). Det betyder, at uanset didaktiske modeller, nøje udtænkte undervisningsformer

eller pædagogiske koncepter og den mulige videnskabelige evidens for disse vil disse komme til kort, når eleven viser sig som subjekt, fordi subjektet netop er det, der udtrykker sig uforudsigeligt igennem elevens modstand. Og det er tilsvarende uforudsigeligt, hvad læreren skal gøre i det konkrete tilfælde for at lykkes i den pædagogiske relation med eleven.

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

Hvordan stiller de voksne krav, og hvordan møder børnene kravene?

Hvordan yder børnene modstand, og hvordan møder de voksne modstanden?

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

ske forstyrre undervisningen). For ingen af disse personer er læringen optimal” (Gerlach, 2007, s. 86).

Individuel tilpasning af undervisningen og fokus på personlige vaner

Flere af turboprojekterne, som PPK undersøger, er optaget af pædagogiske tiltag, der sætter fokus på elevernes foretrukne måder at lære på. Hensigten med dette er at afdække elevernes respektive læringskanaler eller læringsstile og i et vist omfang forsøge at tilrettelægge undervisningen herudfra. I projekterne ses der også eksempler på andre forsøg på individuel tilpasning af undervisningen i forhold til for eksempel faktorer som elevernes karakterstyrker, motivationsorienteringer og personlige interesser.

Det pædagogiske arbejde med således at tilpasse undervisningen til de enkelte elever tjener flere formål. Det ene formål er at øge elevernes faglige læringsudbytte, ved at de lærer det faglige indhold på den mest effektive måde for dem hver især. Det andet formål er knyttet til det aspekt af projekternes formål, der handler om, at eleverne skal lære at lære.

Den individuelle tilpasning af undervisningen tjener dermed også målsætningen om at styrke elevernes oplevelse af og kendskab til egne muligheder for at lære, tage initiativ og handle. Dette knytter samtidig an til aspekter af projekternes personlige og sociale udviklings- og læringsfokus, ved at eleverne lærer om nye sider af sig selv og deres muligheder i sociale relationer, der er anderledes end dem, de kender fra hjemskolen. Dertil kommer, at flere af projekterne sætter fokus på, at eleverne arbejder med deres personlige vaner i forbindelse med for eksempel kost, søvn og motion.



Formålet er at hjælpe eleverne til at udvikle vaner, som de selv oplever at trives bedre med, og som kan fremme deres livskvalitet og muligheder for at lære mere og bedre fremover.

En særlig uheldig vane, som en del elever i turboforløbene har udviklet, har at gøre med punktet om mobiltelefoner og digitale medier. Det handler simpelthen om mængden af timer, som især nogle af drengene har fået for vane at anvende på feltet. Drengene kan i undersøgelserne give udtryk for, at al deres engagement, passion, energi og interesse udfoldes i digitale sammenhænge: sociale medier, serier på Netflix, pc-spil, digitale rollespil, porno osv. Det fører ofte til et meget stort antal timer ved skærmen, hvor syv-otte timer i døgnet ikke er usædvanligt for gruppen. Der gives udtryk for, "at det virkelige liv normalt begynder kl. 15, når jeg kommer hjem fra skole og tænder pc'en" – ofte slutter det ikke før langt ud på natten. Det digitale liv afbrydes ikke af måltider – disse vaner kan omfatte indtagelse af for eksempel pizza, chips, slik og cola foran skærmen. Det er åbenbart, at sådanne vaner forårsager mangel på energi og motivation i forhold til den normale skolegang og kan medføre diverse personlige problemer, herunder overvægt, muskelsmerter og søvnproblemer.

Forskningsspørgsmål, som PPK arbejder med i den forbindelse, er:

Hvilken betydning kan det have for eleverne efter projektdeltagelsen/på lang sigt, at projektet/uddannelsesstilbuddet styrker deres oplevelse af og kendskab til egne muligheder for at lære, tage initiativ og handle? Hvordan får det betydning for eleverne efter projektet/på lang sigt?

Kan eleverne fastholde nye personlige vaner, som fremmer deres livskvalitet og muligheder for at lære mere og bedre på lang sigt ved at opleve bedre trivsel ved kortvarig deltagelse i et projekt, der stiller nogle andre rammer, relationer og praksisser til rådighed end det, eleverne kommer fra, og det, de kommer tilbage til efter projektet?

Hvad betyder det pædagogiske arbejde med personlige vaner for eleverne under og efter projektet, og hvilke faktorer har særlig indflydelse på elevernes oplevelse og udbytte af arbejdet med personlige vaner?

Sammenfatning

Vi har i dette kapitel beskrevet, hvad intensive læringsforløb egentlig er for noget, vi har forsøgt os med nogle definitioner og har skitseret, hvad forskningen viser. Vi har desuden peget på en række fællestræk, som bærer de positive effekter og betydninger, der kan være af intensive forløb. Det handler blandt andet om særligt engagerede, motiverede og kompetente lærere og pædagoger, om en særlig håndfast tilgang til brug af it og mobiltelefoner, om fokus på relationer og samarbejde, om klare rammer, rutiner og krav, om individuel tilpasning og om særlige indsatser over for elevernes personlige vaner.