

FORSKNINGSRAPPORT NR. 2

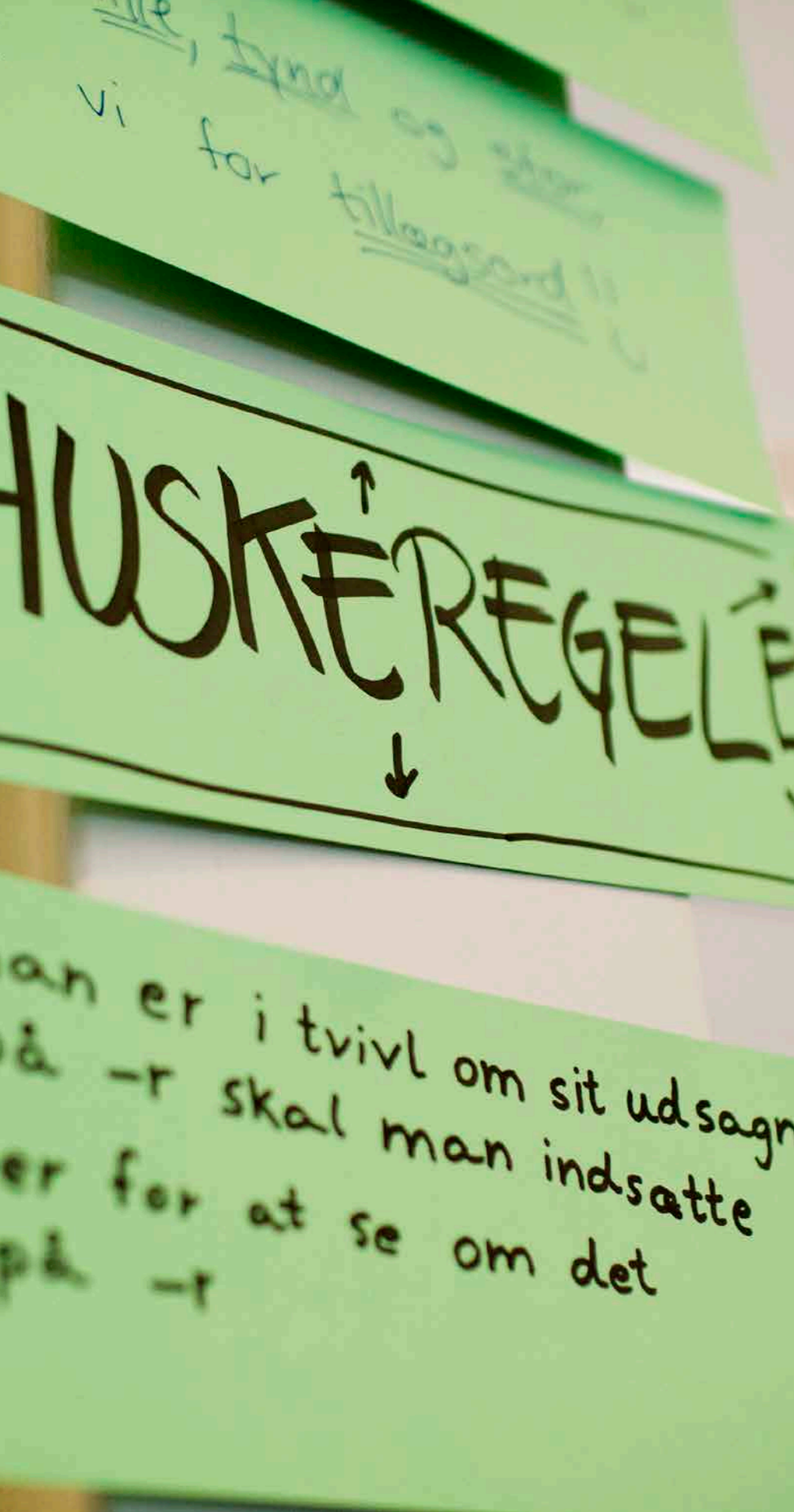
DRENGE AKADEMIET

DrengAkademiets
langtidseffekt: Trivsel, læring
og personlig udvikling i tiden
der fulgte. 2013-2015.



AARHUS UNIVERSITET

Lektor, ph.d,
Frans Ørsted Andersen,
Skoleforskning, DPU



© 2015 LøkkeFonden
og forfatteren

Design:

Hjaltelin Stahl

Fotograf:

Thomas Tolstrup

**Med bidrag fra
forskningstilknyttede
specialer af:**

- Anne Marie Koch
Christensen
- Maria Bang Overgaard
- Line Poulsen

Kopiering fra denne rapport
kan kun finde sted på de
institutioner, der har indgået
aftale med COPY-DAN, og
kun inden for de i aftalen
nævnte rammer.

ISBN:

ABSTRACT

Dette er den anden forskningsrapport om DrengAkademiet. Hvor der i den første (Andersen, 2014) var fokus på lærings- og trivsel-effekter og -betydninger målt og opgjort ved slutningen af sommerskolen 2013, handler det denne gang om langtidseffekten af DrengAkademiets indsats i forhold til det efterfølgende forløb i 9. kl. De nye undersøgelser, som afrapporteres her, har set på drengene fra sommerhold 2013 og undersøgt hvordan, det går med læring og trivsel efter tilbagekomsten til hjemskolen i skoleåret 2013-2014. I den forbindelse har undersøgelserne i høj grad haft mentorordningen i hjemområdet i kikkerten. Resultaterne peger på en klar positiv langtidseffekt i forhold til skoleåret efter sommeropholdet. Alt tyder på, at opholdet for langt de fleste af drengene har forårsaget et positivt vendepunkt, både fagligt og personligt, både mht læring og trivsel. Stort set alle forbedrer i 9. kl. deres faglige præstationer markant i forhold til 8. kl. Næsten alle gennemfører, på trods af negative prognoser herom i 8. kl., folkeskolens afgangsprøve og er i skrivende stund (forår 2015) i gang med et nyt uddannelses tilbud (10. kl. eller erhvervsrettet/ gymnasial ungdomsuddannelse). Mentorordningen har betydning for det positive resultat, men der er eksempler på at mentorordningen ikke fungerer hensigtsmæssigt. Men selv når det sker, viser det sig at sommeropholdet har efterladt sig spor, som disse drenge kan bruge positivt i hverdagen.

PRØV SE OG LÆR



INDHOLD

01 Indledning Danmark har et drengeproblem	6
Arbejdet med at løse drengeproblemet	7
Mere end sommerskole.....	8
Forskningsspørgsmålene i denne rapport.....	8
Seligman og PERMA	9
De syv karaktertræk	9
02 Teorier og begreber	9
Motivation og selvregulering	11
Indre mål	13
Mentorskab	15
DrengeAkademiets mentorer	16
Facebook dokumentstudier	19
Interviewene.....	19
03 Datagrundlaget for rapporten	19
04 Interviewguide - basisspørgsmål til elever, mentorer og lærere.....	21
Ethiske overvejelser.....	22
De tre analysekategorier: mestring, relationer og autonomiudvikling	23
05 Analysestrategi	23
06 Analyse af interviewene med drengene i 9. klasse.....	25
Mestring.....	26
Autonomi	34
Samlet resultat af analysen af drengeinterviewene.....	44
07 Diskussion et kritisk blik	46
08 Mentorordningen set fra mentorerne	48
Konklusion på mentordelen.....	54
09 Konklusion på drengeinterviewene	55
10 Litteraturliste	56



01

INDLEDNING DANMARK HAR ET DRENGEPROBLEM

“Danmark har et drengeproblem” – sådan lyder det i et af de dokumenter, DrengAkademiet har lagt til grund for sine aktiviteter. Alt for mange drenge havner på kanten af fællesskabet og falder igennem det traditionelle skolesystem i Danmark. Mange års forskning peger entydigt på, at drengene trives og præsterer dårligt i folkeskolen – sammenlignet med pigerne. Langt flere drenge end piger modtager specialundervisning, drengene dropper hurtigere ud, får dårligere karakterer og er mere kriminelle end pigerne – og i den anden ende af livet dør de langt tidligere. Disse kendsgerninger indledte også vores første forskningsrapport om DrengAkademiet fra 2014. Siden da har en lang række andre undersøgelser bekræftet tendensen.

I første forskningsrapport (Andersen, 2014) blev der dokumenteret en klar positiv effekt af DrengAkademiets sommerskole. Men hvad med effekten på den lange bane? I denne anden forskningsrapport vil vi belyse dette spørgsmål og i den forbindelse trække både nye undersøgelser og ny teori ind.

Vi ved, at det langt fra er alle drenge, det går galt for. Drenggruppen polariseres mere end pigegruppen forstået på den måde, at der i det store samfundsspil er flere drenge (end piger), der når helt til tops, men samtidig er der også massivt flere drenge (end piger) der går helt til bunds. Samfundsudviklingen har været hård ved den traditionelle store midtergruppe af drenge/mænd med mellemuddannelser: håndværkere og teknikere osv. Samtidig viser forskningen, at de dyder og kompetencer (mesterlære pædagogik, hands-on aktiviteter, mild konkurrence i stærke fællesskaber, teknologi-orientering, nysgerrighed, kreativitet, fanden-i-voldskhed, osv) der har været knyttet til dette midterfelt, ikke er i vælten i et uddannelsessystem, der vægter akademisering, pænhed og snakkefag.

Man kan sige, at der er stor variation indenfor drenggruppen: udover kønnet spiller forældrenes sociokulturelle status en meget vigtig rolle. Hvis forældrene har uddannelse, job og “bøger på reolen” har drengene generelt ingen problemer – med en sådan baggrund klarer de sig lige så godt som pigerne. Men er det ikke tilfældet – og er der fx tale om, at hjemmesituationen er præget af problemer af forskellig art, fx ringe socio-økonomisk status, beskedne indkomster, dårlig uddannelse, social isolation, enlig forsørgelse – og måske fysiske og psykiske problemer oveni, er drengene rigtig dårligt stillet.

Flere aktuelle undersøgelser peger på, at mange unges motivation for læring og uddannelse er dalende (Sørensen, Hutter, Katznelson, & Juul, 2013), særligt blandt folkeskolens ældste elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette er særligt udtalt hos drengene, hvor kun 18 procent i 9. klasse giver udtryk for, at de “virkelig godt kan lide skolen” mod 24 procent af pigerne.

Drengene i 9. klasse er dermed den gruppe, hvor færrest giver udtryk for virkelig godt at kunne lide skolen. Den manglende motivation kan have alvorlige konsekvenser for de unges læring, men også for deres uddannelsesgennemførelse og livsmuligheder i det hele taget (Hutters & Katznelson, 2013).

Ifølge den norske skoleforsker Einar M. Skaalvik (2013) skyldes en stor del af motivationskrisen, at mange elever mangler mestringsoplevelser i skolen. Det er et særligt problem for den gruppe elever, DrengesAkademiet arbejder med, for de er for de flestes vedkommende helt hængt af i de fleste fag i skolen. Ifølge Skaalvik er der i skolen mange steder udviklet en målstruktur, hvor det ikke er læring og mestring, der er i fokus, men selve præstationen, så det handler ikke om at blive bedre, men om at blive bedre end de andre eller om at opnå en bestemt høj karakter, hvilket kan medføre, at den enkeltes fremskridt usynliggøres.

Hvis faglige præstationer bedømmes og vurderes i forhold til andres, vil et fremskridt ikke opfattes som et fremskridt, hvis de andre elever har forbedret sig tilsvarende; den pågældende elev vil således beholde sin plads i det faglige hierarki, eller ligefrem degraderes yderligere. Det er præcist hvad mange af drengene på DrengesAkademiet har oplevet i de første otte år i folkeskolen. En konsekvens er, at den enkeltes motivation til at forbedre sig svækkes stærkt. Skaalvik mener, at man bør efterstræbe en læringsorienteret målstruktur, hvor den enkeltes præstationer måles i forhold til, hvad vedkommende kunne før (Skaalvik, 2013). Og det er præcist hvad DrengesAkademiet gør. En sådan målstruktur kan, iflg. Skaalvik, understøtte elevernes muligheder for at opleve mestring, relevans, autonomi og tilhørsforhold, der nævnes af Skaalvik som afgørende faktorer for motivationen. (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

ARBEJDET MED AT LØSE DRENGEPROBLEMET

Med afsæt i hele dette problemkompleks startede LøkkeFonden et pilotprojekt i 2012 med 23 drenge fra forskellige folkeskoler rundt om i Danmark. Drengene var af den nævnte udsatte type: de var på forskellig vis "på kanten af samfundet" og havde det til fælles, at de alle havde det svært i skolen. Efter mange års skolegang havde de et stort fagligt efterslæb, de mistrivedes, var i mange tilfælde i konflikt med lærerne og/eller de andre elever, eller det modsatte: de var oversete, usynlige og isolerede. Næsten alle kæmpede med en mistet tro på sig selv og egne evner. Skolegangen havde ikke længere nogen positiv betydning for dem - og dermed var også enhver konstruktiv forventning til uddannelsessystemet og deres egen fremtidige rolle heri forsvundet.

Dette kendetegnede også de drenge, der kom med på "de rigtige" forløb i 2013 og 2014 (ca. 100 drenge hver gang). I alle tre forløb (2012, 2013 og 2014) er det lykkedes via DrengesAkademiets indsats at løfte drengene ganske markant både fagligt og personligt.

Den første rapport om DrengesAkademiet udkom i marts måned 2014 (Andersen, 2014), og den handlede primært om de undersøgelser, der blev foretaget i løbet af DrengesAkademiets sommerskole i juli 2013. Disse undersøgelser af drengenes faglige læring, personlige udvikling og motivation for skolegang viste ganske imponerende positive resultater. Men der blev også stillet spørgsmål

til hvor holdbart resultaterne ville være, idet det er velkendt at man, hvis man flytter elever/ klienter med problemer fra de vante negative omgivelser til et gunstigt miljø, på kort tid kan opnå positive resultater af en målrettet indsats udført af kompetente professionelle. Lige så velkendt er det, at når folk så vender tilbage til det gamle liv, i det vanlige problematiske miljø, fordufter de positive resultater, som regel lige så hurtigt, som de er kommet. Men ville det mon også ske for DrengesAkademiets drenge? Det er et af de vigtige spørgsmål, vi siden sommeren 2013 har undersøgt. Resultaterne af disse nye undersøgelser fremlægger vi her i denne rapport.

MERE END SOMMERSKOLE

På længere sigt håber DrengesAkademiet og LøkkeFonden, at projektet kan nå videre end blot én årlig sommerskole for 100 drenge. Planerne er at konceptet skal rulles ud i den danske folkeskole fx via partnerskaber med kommuner og konkrete skoler. En række kommuner har allerede givet udtryk for ønsker i den retning. Man ønsker med projektet at skabe synlighed om, hvad der skal til, for at drenge på kanten kan få et positivt udbytte af folkeskolens undervisning. Det er ikke nok blot at "redde" 100 drenge hver sommer. Og i forhold til de 100, som er så heldige at få tilbuddet om sommeropholdet, ønsker man at sikre, bl.a. ved hjælp af en mentorordning, at der i et vist omfang også kan gives støtte til dem på hjemskolen efter opholdet, så resultaterne kan fastholdes. Vi ved fra andre både danske og udenlandske undersøgelser, at mentorordninger kan være afgørende for fastholdelse af gode resultater opnået af målrettede pædagogiske indsatser. Men hvordan fungerer DrengesAkademiets mentorordning mon?

Forventningen er, at eleverne efter mødet med DrengesAkademiets sommerskole, kan deltage i og være inkluderet i den almindelige skolegang i folkeskolen og lære og trives på linje med elever, der har en mere heldig baggrund. Målet med DrengesAkademiet er også på den lange bane, at drengene ikke alene skal kunne gennemføre afgangsprøven efter 9. kl. men også en efterfølgende erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse. I denne rapport ser vi alene på målet om at gennemføre 9. kl. og efterfølgende optagelse på en ungdomsuddannelse. Kommende rapporter vil tage fat på spørgsmålet om gennemførelse på ungdomsniveauet.

Da DrengesAkademiet stadig er i sin "barndom" og fortsat kan ses som en innovativ nyskabelse, vil det være en del år, inden man kan vide noget sikkert om effekten på den helt lange bane. Vi kan endnu ikke sige noget om drengenes vej videre i uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Men vi har dog allerede nu nogle interessante resultater for hvordan, det gik drengene fra sommeren 2013 i løbet af den efterfølgende 9. kl. på hjemskolen i skoleåret 2013-14. Desuden ved vi også lidt om deres videre forløb efter 9. kl. Det vil vi redegøre for i denne rapport.

FORSKNINGSSPØRGSMÅLENE I DENNE RAPPORT

1. Hvilken betydning har DrengesAkademiets indsats på sommeropholdet haft i forhold til skolegangen i det efterfølgende skoleår i (typisk) 9. klasse på hjemskolen mht til læring, trivsel, personlige udvikling og motivation for skolegang?
2. Hvordan og i hvilket omfang har mentorerne kunnet understøtte drengenes positive udvikling, herunder fungere som autonomistøtte, i 9. klasse efter endt ophold på DrengesAkademiet?

BRAVO

CHARLIE

02

TEORIER OG BEGREBER

SELIGMAN OG PERMA

Som nævnt i første rapport (Andersen, 2014) tager en del af DrengAkademiets arbejde udgangspunkt i Martin Seligmans teorier og begreber. Herunder hører også hans definition af trivsel i forhold til PERMA teorien (med fem trivselselementer) og hans liste med 24 signaturstyrker, hvoraf 7 er udvalgt til det pædagogiske arbejde på akademiet (Seligman, 2011). Her i den anden rapport kapitel 2 vil vi igen kortfattet redegøre for de nævnte teorier og begreber. Men da fokus primært er på drengenes skolegang efter sommerskolen, vil vi i dette kapitel også omtale teori om mentorskab, der for tiden er DrengAkademiets primære fastholdelsesredskab i tiden der følger sommerskolen.

En vigtig overordnet målsætning med DrengAkademiet er som nævnt at øge drengenes motivation for skolegang, ikke bare her og nu men også fremadrettet i forhold til 9. kl. på hjemmeskolen og videre i uddannelsessystemet. Motivation for skolegang er i den sammenhæng et vigtigt begreb, og i første rapport dokumenterede vi klare forbedringer på dette område i løbet af sommerskolen.

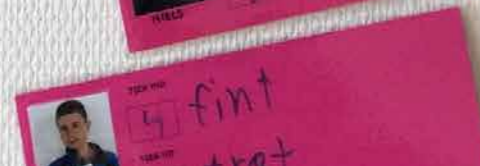
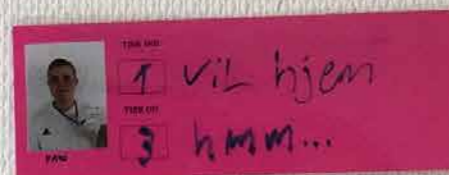
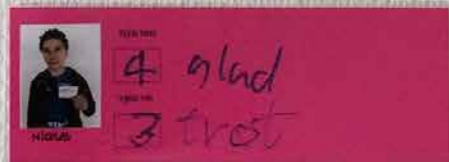
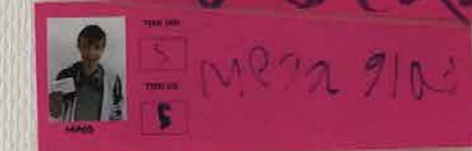
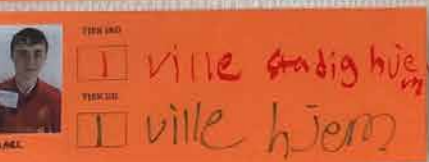
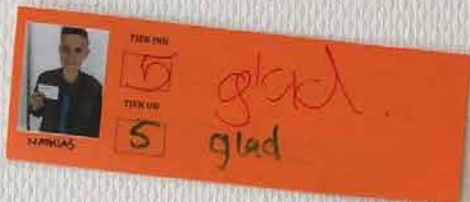
Men et afgørende spørgsmål er om forbedringerne kan holde ved tilbagekomsten til den gamle skole, hvor den negative motivation ofte er blevet grundlagt?

Motivationen for skolegang er hos langt de fleste af akademiets drenge helt i bund inden sommeropholdet, og det er en del af henvisningsgrundlaget. Men på DrengAkademiet kan vi se, at det drastisk kan vendes i positiv retning. Kan det mon vare ved i 9. kl. på hjemskolen?

Da motivationsbegrebet således er centralt, vil vi her også i kapitel to kortfattet udfolde dette, idet vi inddrager noget af det nyeste teori på området, sådan som det er formuleret af Sheldon (2012). Sheldons teoretiske ståsted er samtidig kompatibelt med mange af de andre inspirationskilder for DrengAkademiet, fx Seligman (hører hjemme indenfor det felt, der kaldes positiv psykologi). Også den norske uddannelsesforsker Skaalviks pointer omkring motivation for skolegang vil blive introduceret for at vi bedre kan forstå, hvad der skal til for at øge motivation hos elever i skolen / under uddannelse.

DE SYV KARAKTERTRÆK

Martin Seligman har sammen med Chris Peterson og Angela Duckworth i det amerikanske netværk "KIPP Charter Schools" via forskning identificeret syv "pædagogiske" karaktertræk, som er særligt væsentlige i forhold til at kunne gennemføre skolegang og uddannelse (Andersen, 2014) (Seligman, 2011). Noget centralt ved de syv "pædagogiske" karaktertræk er, at der ikke er tale om medfødte talenter, men styrker, som kan læres og udvikles livet igennem (Andersen, 2014).



I forlængelse af dette fremhæves også, at menneskets indsats, arbejde og flid betyder dobbelt så meget for ens succes som ens talent. Men det skal være flid og indsats, der er båret af interesse og passion, for at det virker ordentligt (Knoop, 2013). I denne optik lægges også vægt på at udvikle resiliens, altså modstandsdygtighed: man skal lære, at nederlag, frustrationer og tilbageslag er en del af livet, herunder livet i skolen; og lære at anse sådanne negative situationer og følelser som potentielle vendepunkter, der kan give nye muligheder for læring (Seligman, 2011).

De syv nævnte karaktertræk er: "Selvkontrol", "Engagement", "Vedholdenhed", "Social intelligens", "Nysgerrighed", "Taknemmelighed" og "Optimisme" (Andersen, 2014).

Ifølge Seligman er det nødvendigt, at trivsel bliver sat på dagsordenen, når det handler om børns skolegang (Seligman, 2011).

Mangel på trivsel i skolen – og i livet i det hele taget – er desværre præcis det, der præger de fleste af de drenge, der bliver indstillet til ophold på DrengAkademiet. Igen og igen fremtræder de samme fortællinger fra de interview, vi har udført: drengene føler, at undervisningen i folkeskolen kører henover hoved på dem, de oplever at være koblet af, lærerne fortsætter bare, selv om der er store stofmængder, drengene ikke forstod, osv. osv. Værre endnu: mange af drengene oplever, at lærerne i folkeskolen er ligeglade med dem, og de kan berette om mange og vedvarende konflikter både med dem og med klassekammeraterne. Som det bliver udtrykt i et interview med en af drengene fra akademiet i sommeren 2013:

Der er virkelig mange [her på DrengAkademiet], der har haft det ad helvede til [i folkeskolen]. Blandt andet mig. Jeg har ikke kunnet lide mine lærere, fordi de altid har tænkt på mig som den dreng, der ikke kan finde ud af en skid (Andersen, 2013a: 25).

Citatet er et billede på, at disse drenge har fået så tilpas mange nederlag i folkeskolen, fagligt og socialt, at de nu er endt på kanten, hvor de er ved at blive tabt for uddannelsesverdenen. Kort sagt, de trives slet ikke i skolen.

For at vende drengenes negative udvikling, er trivsel som nævnt i fokus på DrengAkademiet, da man ser trivsel som en afgørende forudsætning for læring. Trivsel beskrives af Seligman med "PERMA-begrebet", der rummer fem målelige elementer. Hvert element bidrager til trivsel, men ingen af dem definerer alene trivsel. De målelige elementer i akronymet PERMA er (Seligman, 2011):

1. **(P)** Positive emotioner, som bl.a. handler om det gode liv i stabile fællesskaber
2. **(E)** Engagement i hverdagens arbejde, uddannelse, familie- og fritidsliv
3. **(R)** Relationer. Gode og nære forbindelser til familie, venner, klassekammerater og kolleger.
4. **(M)** Mening, som handler om at deltage i, tilhøre og tjene noget, som er større og mere betydningsfuldt end én selv.
5. **(A)** Præstation/mestring (Achievement): læring, uddannelse, udvikling og mestring

Ovenstående fem trivselementer kobler DrengAkademiet på de syv karaktertræk i en slags "pædagogisk pakke", hvor læring og trivsel tænkes at gå sammen hånd i hånd:

- Karaktertrækket **"selvkontrol"**, det vil sige at have selvdisciplin, at kunne kontrollere egne følelser og reaktioner. Det handler ikke om at undertrykke sine tilskyndelser, men om at kunne udskyde /afvente med at imødekommer dem på en måde, der ikke skader andre eller en selv.
- Karaktertrækket **"engagement"** optræder samtidig som et af Seligmans 5 trivselementer. Det handler om at være i stand til at fokusere fuldt ud og "kaste sig ind med krop, tanker og følelser i de aktiviteter, man udøver".
- Karaktertrækket **"vedholdenhed"**, handler om på en energisk, fleksibel og realistisk måde, at gennemføre og afslutte det man har påbegyndt. Det handler om at blive ved, når noget er svært og at kunne og ville komme videre, når man sidder fast.
- Karaktertrækket **"social intelligens"** er evnen til at være opmærksom på og forstå andre, særligt deres sindstilstand, temperament, tanker, motiver og hensigter og derefter kunne handle socialt og indfølelse i forhold til dette.
- Karaktertrækket **"taknemmelighed"** handler om at værdsætte og værne om værdier, oplevelser og erfaringer i fællesskaber.
- Karaktertrækket **"optimisme"** handler om (også) at have en positiv indstilling til fremtiden og være i stand til forvente noget godt i mange situationer.
- Karaktertrækket **"nysgerrighed"** betyder, at man har en åben, afprøvende og søgende tilgang i livet. Nysgerrighed handler om et aktivt og undrende engagement i det nye og om at være sulten efter at opleve og forstå stadig mere af verden. (Seligman, 2011).

MOTIVATION OG SELVREGULERING

Indre motivation er præget af, at mennesket udfører en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Sheldon, 2012). Det hænger tæt sammen med den såkaldte flow-tilstand, der udover indre motivation handler om en meget høj grad af koncentration og engagement (Andersen & Hanssen, 2013). Hvis en person er indre motiveret for og oplever flow i en bestemt aktivitet, er der gode chancer for at interessen vil vare ved i årevis, hvilket jo i forhold til skolegang netop er en af DrengAkademiets centrale mål. Ifølge Sheldon er der desuden tale om, at en person, der er drevet af indre motivation, også har gode chancer for at være *selvregulerende*. Det betyder, at vedkommende er i stand til at tage egne beslutninger, fastsætte egne mål, arbejde med egen motivation, forfølge målene og reflektere over processen (Sheldon, 2012). Samspejlet med andre ligesindede men også med mere kompetente, fx lærere, pædagoger, mentorer og trænere, er afgørende. Deltagelse i fællesskaber og tilstedeværelsen af rollemodeller spiller således en vigtig rolle.

Det er hverken muligt eller hensigtsmæssigt at være indre motiveret og/eller i flow i alt hvad vi gør, men det er vigtigt i forhold til fx effekten af skolegangen, at man er det engang imellem.

Indre motivation er den mest optimale motivationstilstand, der findes (se model 1). I modsat ende finder vi iflg. Sheldon "amotivation", dvs at være helt uden motivation, apatisk og ligeglade. Der kan vi alle ende i perioder, men det er en farlig situation at være i ret længe. Er man i længere perioder

amotiveret og apatisk kan negative tanker og følelser let tage over og ende i fastlåste diagnostiske tilstande som depression, misbrug og tvangslidelser. Amotivation og et liv fyldt med negative tanker og vaner var desværre der mange af drengene befandt sig inden de kom på DrengesAkademiet. Computerspil og slikspising var for mange af dem livets eneste højdepunkter.

I figur 1 (se længere fremme i kapitlet) ses længst mod højre begrebet indre motivation, som selvreguleringsteorien er baseret på. Som nævnt udfører vi der aktiviteter for deres egen skyld, er fuldt engagerede og oplever ofte flow. Et menneske, der er drevet af indre motivation, kan føle sig fuldt selvregulerende (Sheldon, 2012). Sheldon pointerer, at den indre motivation er en væsentlig del af det, der gør livet værd at leve. Han henviser til undersøgelser, der viser at mennesker, som handler ud fra en indre motivation, udviser meget høje grader af læring og integration af nye informationsformer, opnår de bedste positive forandringer i adfærd og udviser størst mulig udholdenhed i tilfælde af problemer, frustrationer, nederlag, ydmygelser og modgang (Sheldon, 2012). Det er dog vigtigt at pointere, at vejen til indre motivation kan gå via ydre. Det handler først og fremmest om at undgå amotivation, dvs at man slet ikke er motiveret.

I forhold til drengene på akademiet, hvor livet før sommeropholdet har været præget af masser af problemer, frustrationer, nederlag osv., herunder total mangel på motivation for skolegang, er det derfor ekstra vigtigt at undersøge om det kan lykkedes at bevæge dem i retning af højere grader af motivation under selve opholdet, men også at se på om man kan fastholde dette i tiden efter.

Som sagt kan vi slet ikke være indre motiverede hele tiden. Men Sheldon påpeger, at også såkaldt identificeret motivation er en ganske positiv motivationsform (se figur 1 længere fremme). Sheldon understreger netop, at det er vigtigt, at vi erkender, at der findes andre positive former for motivation end indre motivation. Selv ydre motivation kan have fordele og kan under alle omstændigheder ses som en positiv bevægelse væk fra amotivation og apati. Pædagogisk og ledelsesmæssigt kan det i mange situationer være nødvendigt at benytte sig af ydre mål og motivation for med tiden at kunne bevæge eleverne længere i retning af indre motivation.

Ryan & Deci og Sheldon beskriver, at der i den tidlige barndom i vores vestlige kultur ofte er mere frihed til at beskæftige sig med aktiviteter, vi er engagerede og interesserede i af os selv. Dvs aktiviteter, der er præget af indre motivation. Senere, eksempelvis i skolen, møder vi i stigende grad aktiviteter, vi ikke umiddelbart finder interessante. Men med såkaldt identificeret motivation kan vi se pointen med disse, vi kan indkredse værdifulde mål med aktiviteterne og sætte dem i relation til egne værdier og dermed, måske internalisere dem i vores selvopfattelse samt udføre dem frivilligt uden fornemmelse af indre modstand.

Det, som er afgørende for positiv motivation, er i hvor høj grad, individet er i stand til at internalisere handlingen i sin selvopfattelse. Når motivationen er internaliseret, har individet fuldstændig indoptaget motivationen, således at individet føler trang til at udføre aktiviteten af personlige grunde, og ikke fordi personen føler sig tvunget eller presset til det (Ryan & Deci, 2000a). Både identificeret og indre motivation kan således beskrives som positiv motivation.

INDRE MÅL

I forlængelse af positiv motivation peger Sheldon på, at ens motivation har en større tendens til at blive internaliseret og dermed positiv, hvis man er drevet af indre mål. Med indre mål rettes fokus mod de indre værdier såsom personlig vækst, læring, bidrag til familie, venner, skole og arbejdsplads, betydningsfulde relationer og fællesskaber, osv.

De mål, man har (hvis man altså overhovedet har nogen mål i livet - mange af drengene har inden akademiopholdet ingen mål) har således stor betydning for individets motivation (Sheldon, 2012). Som før antydet, beskriver Sheldon, at individet kan være drevet af enten indre eller ydre mål:

Mennesker er fra naturens hånd indrettet til at forfølge indre mål og værdier og til at få et emotionelt udbytte af sådanne bestræbelser. Men mennesker lader sig også let trække i retning af alt for ydre mål og lede på afveje af personlige kulturelle rollemodeller, reklame og medier, så de anlægger en følelsesregulerende strategi, der normalt giver bagslag på længere sigt (Sheldon, 2012, s. 22).

Med indre mål forfølger mennesket indre værdier som at forbedre nære relationer, personlig udvikling, øget mestring, bidrag til fællesskaber, osv. hvorimod ydre mål er af typen status, rigdom, udseende og forbrug. Selvom begge måltyper har deres berettigelse, kan mennesket med indre mål på længere sigt opnå større læring/forståelse, bedre præstationer og større udholdenhed, bedre psykisk stabilitet og mere løkke, da indre mål skaber større internaliseret motivation for at udføre en aktivitet (Sheldon, 2012). Fordelen ved indre mål er også at alle til enhver tid med et vist held kan arbejde på at nå dem, hvorimod ydre mål kan være langt vanskeligere at nå.

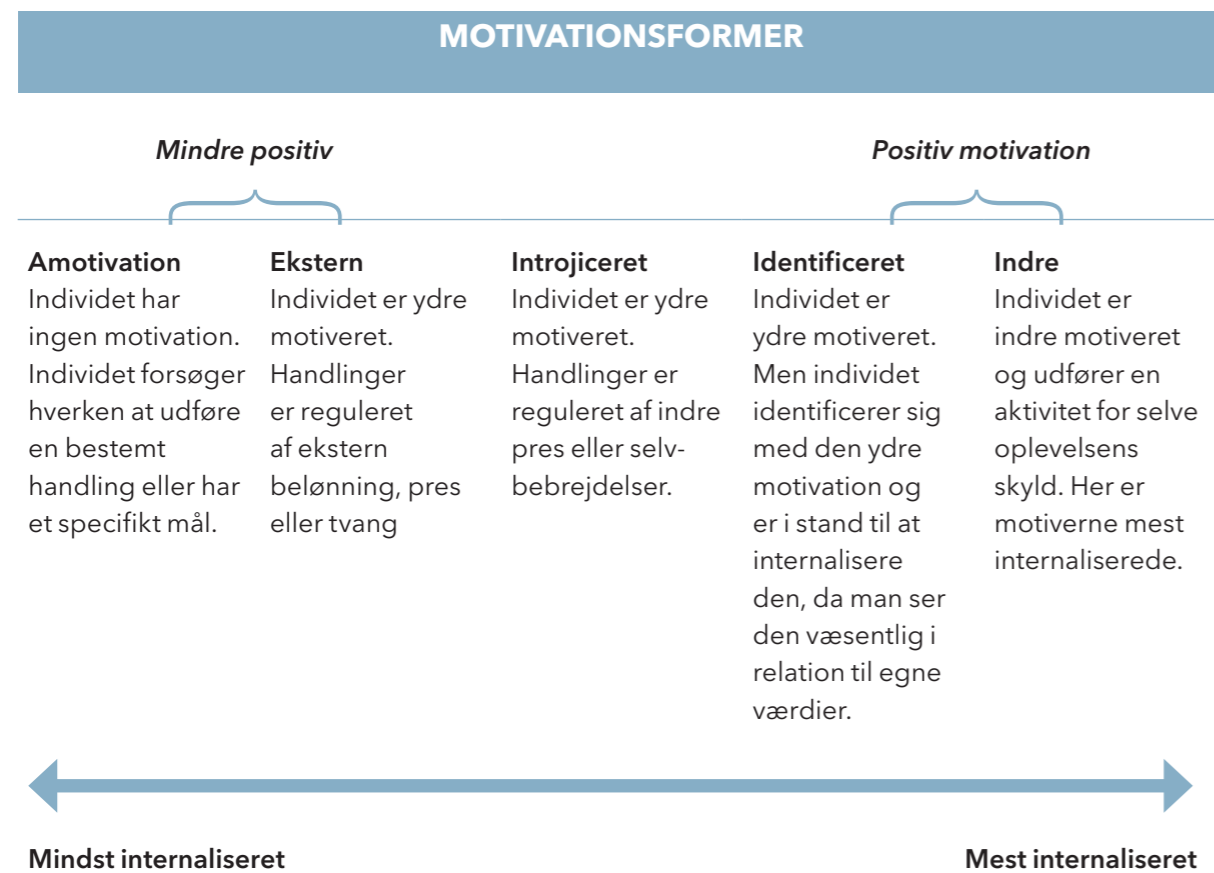
Som figur 1 skitserer, findes der udover de to positive motivationsformer også negative motivationsformer. Sheldon pointerer, at det ikke er lige meget hvilken form for motivation, man oplever. Ekstern og introjiceret motivation er udefrakommende former for motivation. Med den eksterne motivation har aktiviteten ingen værdi i sig selv, men personen handler udelukkende på baggrund af følelsen af ydre tvang, belønning eller nødvendighed.

Introjiceret motivation befinder sig midt mellem positiv og negativ motivation og adskiller sig fra den eksterne motivation, ved at presset i forhold til at udføre en aktivitet kommer indefra i form af et indre pres eller selvbebrejdelser. Introjiceret motivation er netop ikke så problematisk som ekstern motivation, da man er begyndt at internalisere motivationen i sin selvopfattelse. Godt er det, hvis den introjicerede motivation kan udvikle sig videre til identificeret motivation.

Længst mod venstre i modellen præsenteres begrebet amotivation. Dette begreb dækker over en tilstand, hvor individet hverken forsøger at udføre en bestemt handling eller har et specifikt mål. Der er hverken noget indre eller ydre, som ansporer, da man slet ikke er motiveret for det. Amotivation optræder ifølge Sheldon ofte hos personer med lave forventninger til deres egen evne til at gennemføre, og den skaber en følelse af apati, håbløshed og hjælpeløshed (Sheldon, 2012). Desværre er det her, mange af drengene har været inden DrengesAkademiopholdet. For at kunne udvikle indre motivation og selvregulering, peger Sheldon på begrebet "autonomi-

støtte". Dette handler om at hjælpe eleverne til at føle, at de er medspillere i de aktiviteter, de indgår i. Eleverne skal føle, at de har et vist ejerskab til det, der sker og at de i høj grad selv styrer deres adfærd (Sheldon, 2012). Autonomistøtte forudsætter tilstedeværelsen af gode relationer mellem lærere og elever. Man kan sige, at meget tyder på, at DrengAkademiet lykkes med autoministøtte til drengene og at dette arbejde i høj grad videreføres af mentorerne (når mentorordningen fungerer).

Mønsterbrydningsforskningen har i den forbindelse netop påpeget, at sådanne gode pædagogiske relationer mellem lærer og (den risikorannte) elev samt en tæt faglig, formativ opfølgning fra lærerens side i forhold til de problemer, eleven måtte have, kan have en gavnlig effekt i forhold til at bryde negativ social arv (Elsborg, S., Juul Hansen, T. og Rabøl Hansen, V., 1999).



Figur 1. Motivation

MENTORSKAB

Inden for mentorskabsfeltet er den amerikanske psykolog Jeanne Nakamura en af de førende forskere. Hun har sammen med kolleger forsket i hvad der skal til, for at mentorskab kan fungere og få succes. Interessant er det i den sammenhæng, at Nakamuras internationale forskning peger på, at en af de allerbedste mentorer, der nogensinde har levet, er dansker: nemlig Niels Bohr (Nakamura, 2009). I dette afsnit vil vi se på nogle af hovedpunkterne i hendes mentorskabsforskning.

Ethvert samfund skal for at kunne overleve viderebringe det, der er blevet lært, til næste generation, så det ikke glemmes. Dette gøres bedst ved direkte interaktion mellem et mere erfarent/ kompetent (ofte også ældre) medlem og et mindre erfarent/ kompetent (ofte også yngre) medlem af en kultur. Mentorskab er således en af de ældste undervisnings- og læringsformer, vi kender til fra menneskets historie. Det var mentorskab, når "young men learned to be hunters and young women learned to be weavers" (Nakamura, xii, 2009).

Nakamuras forskning viser, at mentorskab fortsat er en af de allerbedste måder at facilitere personlig udvikling og læring på. Fx viser det sig, at mange nobelpristagere og andre personer, der har nået bemærkelsesværdige og banebrydende resultater, anfører mentorskab som den vigtigste forklaring på succes. En god mentor er den primære kilde til karriere.

Nakamura definerer generelt mentorskab som: "a relationship in which a more experienced individual acts as a guide, role model and teacher for a less experienced protégé" (Nakamura, 2009), og mere specifikt således: "A dyadic learning relationship that involves a one-on-one interaction between two individuals - a more experienced practitioner and a less experienced novice" (Nakamura, 2009 s.14).

Ved godt mentorarbejde sker der en avanceret guidning af den uerfarne. Den uerfarne bringes i samarbejde med den erfarne ind i et felt, som Vygotsky kalder "zonen for nærmeste udvikling". En optimal zone, som lige akkurat udfordrer eleven en anelse mere end det, man lige nu kan klare på egen hånd, men hvor mentor giver nogle clues til, hvorledes eleven kan finde ud af det selv.

DRENGEAKADEMIETS MENTORER

Mentorbegrebet har fået en vældig opblomstring i de senere år. DrengAkademiet har et samarbejde med en ekspert på området, nemlig Lukas Schulin, der har skrevet bogen "Den lærende mentor". Den giver retningslinjer i forhold til at fastholde unge i uddannelsessystemet. De mentorer, der er knyttet til DrengAkademiet, er på et kursus blevet undervist efter hans bog.

Schulins definition på en mentor lægger sig meget op af Nakamuras: "en mentor skal være den mere erfarende og være i stand til at lære fra sig på en måde, så mentors viden og erfaringer kan overføres til mentee og blive hans eller hendes erfaringer" (Schulin, 2013. s. 32).

Mentorprogrammet, som DrengAkademiets mentorer har fået undervisning i, lægger vægt på det man kan. Mentor møder mentee med en anerkendende tilgang. Man skal i udgangspunktet acceptere de forhold, man som mentor hører og afdækker hos mentee. Herfra skal mentor drive samtalen frem til nye erkendelser uden at forholde sig kritisk til mentees fortælling (Schulin, 2013). Man skal som mentor anerkende den situation mentee er i uden at efterprøve den nærmere. Man arbejder hen imod at mentee kan reflektere selvstændigt over egen situation og dermed benytte refleksioner som hjælp til selv-hjælp. Mentorprogrammet skal være udviklende for mentees egen læring, selvsigt, erfaringer og i opbygningen af en indre robusthed.

Mentors rolle er at hjælpe den unge/mentee til at blive i uddannelsessystemet. Tanken er, at mentor både skal være med til at fastholde og samtidig "lære" mentee, hvad der skal til for at kunne gennemføre en uddannelse. Forholdet mellem mentor-mentee er ikke umiddelbart ligeværdigt, da mentor er resursepersone, den gode rollemodel, der udviser god og respektfuld adfærd. Mentor er mere end blot en voksen ven. Det er mentors opgave at afdække mentees læringsbehov og mentor arbejder målrettet med at understøtte dette (Schulin, 2013).

Mentor-mentee relationen er vigtig for at projektet lykkes. Der skal finde en læring sted, som mentee kan udvikle sig gennem. Der skal etableres en frivillig, gensidig relation baseret på empati og respekt. Det gælder om for mentor at få mentee til at se og opdage sine egne resurser, på en sådan måde at mentee får udviklet sin egen løsningsstil. Og dermed opnår færdigheder/strategier til at løse sine egne læringsbehov uden hjælp fra mentor (Schulin, 2013). Et mentorforløb er en refleksionsproces og mentoring er en metode og ikke kun en god professionel relation (Schulin, 2013).

Mentee kan have behov for hjælp på mange områder. De typiske er forståelse af sociale spilleregler, faglige forståelser og faglige læringsstile. Noget man ikke kan læse sig til, men noget mentor kan hjælpe med gennem en praktisk læring. Mentor er den mere erfarne, som er i stand til at gøre sin viden og sine erfaringer til mentees viden og erfaringer. Den refleksion mentee skal tilegne sig skal være en reflekteret erfaring, dvs. mentee inkoopererer sig erfaringerne i sit eget sprog (Schulin, 2013).

Mentees læringsbehov

En mentor arbejder med to læringsbehov, et bredt læringsbehov og et konkret læringsmål. Et bredt læringsbehov er selve det mentorprocessen understøtter i sin grundlæggende funktion. Mentee lærer at begå sig i ukendte sammenhænge og bliver dermed hjulpet til at forstå sociale og kulturelle koder. Mentors viden og erfaringer bliver mentees viden og erfaringer.

Et konkret læringsmål er afledt af mentees slutmål. Hvis mentees slutmål er at blive bedre til matematik, så er et konkret læringsmål fx at kunne regne med brøker. Mentors opgave er så at hjælpe mentee med at forstå logikken/strategien bag brøkgregning. Det afgørende med konkrete mål er, at de er i overensstemmelse med det brede læringsbehov.

Mentor-mentee relationen

For at mentor-mentee relationen skal have en positiv effekt, er det ifølge Schulin vigtigt, at de grundlæggende interpersonelle forhold er på plads og afstemt, inden man går i gang med et mentorforløb. Schulin taler om fire begreber, der sættes i spil:

Relation:

Relationsopbygningen er af afgørende betydning og forbundet med etiske overvejelser. Mentee må ikke blive afhængig af den tryghed, der opstår i mentor-mentee relationen. Mentor forholder sig nøgternt til mentee og udviser præcis empati. Mentor er en professionel ven, der udviser varme og ikke omklamring. Mentor skal også have kortlagt mentees netværk. Hvem er positive resursepersone og hvem fastholder mentee i nuværende situation. Det afgørende er at mentor får skabt en empatisk og tillidsfuld relation til mentee. Det kan være krævende at være mentor, derfor skal man bevare sin professionelle empati. Yderligere er det vigtigt, at det står klart for både mentor og mentee, hvad det er for et mål der arbejdes henimod, hvad er tidsrammen, hvordan kontakter man hinanden og hvor ofte mødes man (Schulin, 2013).

Resurse:

Mentors resurser skal bruges til at frembringe mentees resurser. Mentor skal vise at man kan komme ud af en fastlåst situation. Mentor skal prøve at matche egne erfaringer med mentee for at øge mentees selvsigt. Mentor skal løfte mentee et niveau op, således at mentee ikke kun er tilskuer, men en aktiv medspiller i sit eget spil (Schulin, 2013).

Realisme:

Mentees muligheder ansues ud fra realistiske termer. Mentor stiller sig selv nogle spørgsmål til mentees situation for at finde ud af, hvad der er realistisk og kan lade sig gøre.

Re-aktion:

I en mentorproces vil der opstå reaktioner og forandringer. Der vil udvikles nye adfærdsmønstre på mentee jo mere mentor får arbejdet med ham og der vil dermed ske en re-aktion i ordets forstand, da mentee gerne skulle få et nyt billede af sin situation. Mentor kan også fornemme, hvor mentee er i sin refleksionsproces og det vil være vigtigt at observere om der er modstand mod det mentor kommer med, og om mentee begynder at forholde sig til det, der blive talt om (Schulin, 2013).

03

DATAGRUNDLAGET FOR RAPPORTEN

1. Interview med 8 mentorer, der har fungeret som mentorer for drenge fra sommerhold 2013 i 9. kl. på hjemskolen i skoleåret 2013-14.
2. Interview med 2 lærere i 9. kl. på en folkeskole, der i 2013-14 modtog en dreng, der havde deltaget i sommeropholdet 2013
3. Interview med 10 drenge i 9. kl. fra skoleåret 2013-14, efter sommerophold 2013.
4. Dokumentstudier af Facebookside for hele DrengAkademi-hold sommer 2013

FACEBOOK DOKUMENTSTUDIER

Undersøgelse via DrengAkademiets Facebookside i forhold til skolegangen i 9.kl. Disse undersøgelser viser, at langt de fleste af drengene fra sommerophold 2013 fik klart forbedrede karakterer i 9. kl. i forhold til hvad de fik på hjemskolen i 8. kl. Desuden bestod stort set alle (af dem vi kan følge på Facebook siden, dvs ca. 80% af holdet) afgangsprøven og er nu i skrivende stund (forår 2015) i gang med enten 10. kl., erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse.

INTERVIEWENE

Denne rapport er baseret på 10 interview med drenge fra sommeropholdet 2013, foretaget ca. et år efter dette ophold, for de flestes vedkommende i foråret 2014. Dertil kommer interview med 8 af mentorerne, som vi vurderer spiller en væsentlig rolle i forhold til den (begyndende) positive langsigtede effekt af DrengAkademiet, som man allerede nu kan ane. Endelig er der foretaget interview med 2 folkeskolelærere i 9. kl., skoleåret 2013-14, hvor de modtog drenge, der havde deltaget i sommeropholdet 2013.

Til interviewene er anvendt en semistruktureret grundform baseret på en fælles interviewguide til både drenge, lærere og mentorer.

Interviewene er optaget i drengenes hjem - eller i enkelte tilfælde - på hjemskolen. Nogle af mentorerne er også interviewet på skolerne eller i deres hjem, andre er telefoninterviewet. Folkeskolelærerne er interviewet på deres skole. Alle interview er optaget og lagret som digitale lydfiler, og efter hvert endt interview er der foretaget en såkaldt coversheet analyse, der betyder at forfatteren (FØA og / eller nævnte specialestuderende) straks efter dataindsamlingen fastslår den indhentede empiris forløb, centrale pointer og resultater.



04

INTERVIEWGUIDE

Basisspørgsmål til elever, mentorer og lærere

Basisspørgsmål til elever, mentorer og lærere i 9.kl. efter DA sommer 2013

- Hvordan er det gået med skolegangen her i 9. klasse efter DrengAkademiet?
- Hvilke forandringer, om nogen, kan konstateres i skolehverdagen i forhold til i 8.klasse?
- Hvilke dele fra DrengAkademiets sommerskole arbejdes der (stadig) med i hverdagen nu?
- Hvordan vurderes generelt forløbet i 9. kl indtil nu?
- Hvordan opleves de enkelte undervisningsaktiviteter/ timer på hjemskolen nu?
- Hvilke forandringer, om nogen, kan konstateres i fritiden / det sociale liv i 9. kl.?
- Hvordan fungerer mentorordningen?
- Hvad går ordningen helt konkret ud på? Eksempler på hverdagsaktiviteter?
- Hvilken betydning har mentorordningen haft for skolegangen i 9. kl.?
- Er lærerne på hjemskolen informeret om opholdet på DrengAkademiet?
- Hvis ja, i hvilket omfang bakker de så op om de forandringer DrengAkademiet medførte?
- Hvilke planer er der for drengen i skoleåret efter 9. kl.?

Spørgsmålene er, som reglen er ved det kvalitative interview, ikke fulgt slavisk, da vi har forsøgt at tilpasse formuleringerne undervejs i forhold til de enkelte informanter. Der er som nævnt tre grupper af informanter: drengene fra Drengakademiet, lærere i folkeskolen og mentorerne i hjemområdet. Vi har forsøgt at forfølge de fortællinger, som informanterne (drengene, mentorerne og lærerne) var optaget af at fortælle (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

Rapporten her placerer sig primært inden for en humanvidenskabelig ramme og omfatter ikke som i første rapport kvantitative målinger af drengenes faglige og personlige kompetencer (bortset fra førnævnte dokumentstudier via Facebook). Vores interesser i at undersøge langtidseffekterne i forhold til drengenes motivation for skolegang og uddannelse, udfolder sig her primært ved at interviewe drengene, mentorerne og enkelte folkeskolelærere fra 9.kl. for at få indblik i deres perspektiver og oplevelser. Heri ligger den humanvidenskabelige grundantagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker selv oplever og opfatter. Det kvalitative interview er den primære forskningsmetode på dette felt og den, der er anvendt denne gang (Kvale & Brinkmann, 2009).



ETISKE OVERVEJELSER

Da kvalitativ forskning handler om menneskers personlige liv og erfaringer, fremhæver Kvale og Brinkmann, at man som forsker må tage stilling til en række etiske forhold. De fremhæver særligt tre retningslinjer, som er væsentlige at gøre sig overvejelser om (Kvale & Brinkmann, 2009). De er:

Undersøgelsens konsekvenser

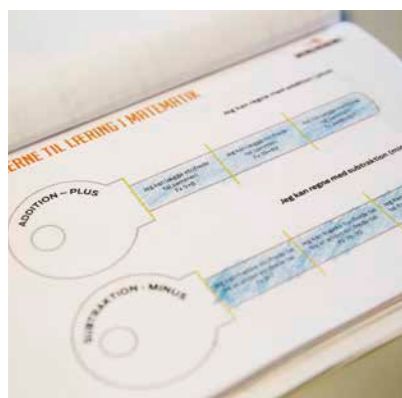
Formålet med denne undersøgelse er at bidrage med opmærksomhedspunkter, som kan videreudvikle projektet DrengAkademiet. Vi vurderer derfor ikke, at der er fare for, at den kan have negative konsekvenser for informanterne.

Informeret samtykke

Alle deltagere er blevet informeret om undersøgelsens formål og om fortrolighed i forhold til persondata. Vi har fået mundtligt samtykke fra både drengene og deres forældre. Drengene og deres forældre har med deres deltagelse på DrengAkademiet på forhånd udfyldt en skriftlig erklæring, hvor de giver samtykke til at deltage i dokumentation vedrørende DrengAkademiet. Drengene optræder ikke under eget navn her i rapporten. De er anonymiserede og optræder under opdigtede navne.

Fortrolighed

Brinkmann pointerer, at med kvalitativt materiale som interviews, bliver menneskers private og subjektive oplevelser og synspunkter placeret i en offentlig arena (Brinkmann, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor har vi aftalt med drengene og deres forældre og de øvrige informanter, at persondata vil være sløret for at beskytte drengenes privatliv, og undgå at deres deltagelse i undersøgelse på nogen måde kan have negative konsekvenser for dem.



05

ANALYSESTRATEGI

DE TRE ANALYSEKATEGORIER: MESTRING, RELATIONER OG AUTONOMIUDVIKLING

Analysen vil være delt op i forhold til tre temaer: *mestring, relationer og autonomiudvikling*. Disse temaer har vi udvalgt på baggrund af:

- Resultaterne fra forskningsrapport 1 for DrengAkademiet 2013 (Andersen, 2014).
- De i rapporten her tidligere nævnte teorier af Seligman, Sheldon og Skaalvik, hvor de tre begreber fremstår som centrale i forhold til motivation og trivsel i skolegang og uddannelse.

Nedenfor, i figur 2, ses en model med de tre analysetemaer:

ANALYSE-TEMAER	OPNÅEDE RESULTATER PÅ DRENGEAKADEMIET SOMMER 2013	PERMA-TEORIEN	SELV-REGULERINGS-TEORIEN
Mestringsoplevelser	<p>Drengene har opnået faglige forbedringer svarende til 1-3 års skolegang, som har givet mestringsoplevelser og engagement, der har bevirket en mere positiv tilgang til skolen.</p> <p>Arbejdet med de syv karaktertræk har haft en positiv betydning i forhold hertil.</p>	<p>Præstation</p> <p>Engagement</p>	<p>Selvoplevet kompetence</p>
Autonomi	<p>Drengene har udviklet en følelse af ejerskab for egen udvikling. Herunder evnen til at tage kontrol og medansvar for egen læring.</p> <p>Drengene har lært at opstille mål for deres egen udvikling, hvilket har haft betydning på både det personlige og faglige plan. Man kan sige, at mentorerne især arbejder videre med dette tema.</p>	<p>Mening</p>	<p>Autonomi</p>
Positive relationer	<p>Drengenes sociale kompetencer er blevet styrket. De har opbygget positive relationer til lærere og andre elever på DrengAkademiet, som har bidraget til en oplevelse af tryghed og fællesskab.</p>	<p>Relationer</p>	<p>Relaterethed</p>



06

ANALYSE AF INTERVIEWENE MED DRENGENE I 9. KLASSE

Der er udvalgt 10 drenge fra sommerophold 2013 til opfølgende interview. Vi har tilstræbt, at det skulle være de samme 12, som blev interviewet i slutningen af sommerskolen 2013 (se forskningsrapport 1, Andersen, 2014). Men det lykkedes kun med 8 af dem. Vi supplerede med to andre, så vi nåede 10 i alt, ca. 10% af hele holdet. Navnene, de optræder under her i rapporten, er opdigtede. I modsætning til den anden rapport, hvor de blev interviewet på selve DrengAkademiet, vurderer vi at de nu, hvor de er tilbage i hjemmiljøet, har mere behov for anonymitet. Vi kalder dem: Hjalte, Mads, Lukas, Andreas, Mike, Dennis, Christopher, Nico, Stefan og Oscar. De er blevet udvalgt på en måde, så de er repræsentative i forhold til geografisk spredning (provins, hovedstadsområde), henvisningsårsager, hjemmeforhold, mv.

Analysen er bygget op i følgende dele:

DELANALYSE	UNDERAFSNIT
1. Mestringsoplevelser	<ul style="list-style-type: none">• Mestringsoplevelser inden DrengAkademiet• Mestringsoplevelser efter DrengAkademiet• Betydningen af differentieret, målrettet undervisning• De syv karaktertræk• Opsamling på delanalyse
2. Autonomi	<ul style="list-style-type: none">• Ansvar for egen læring• Personlige mål som led i autonomiudvikling• Mening og relevans i skolen• Autonomistøtte fra lærer og mentor• Opsamling på delanalyse
3. Positive relationer	<ul style="list-style-type: none">• Relationer til lærerne i skolen• Relationer til klassekammerater• Facebookgruppen - en vej til positive relationer og støtte• Opsamling på delanalyse

Figur 3. Model for analyse af drenginterviewene. Man kan sige, at mentorerne især arbejder indenfor området autonomi og autonomistøtte.

MESTRING

Mestringsoplevelser inden DrengAkademiet

I alle interviews udtrykker drengene, at de på ingen måde følte sig motiveret til skolegang før de kom på DrengAkademiopholdet i sommeren 2013. Det handlede bl.a om manglende mestringsoplevelser. Hjemskolen var forbundet med noget negativt. De udtrykker deres erfaringer med skolen tilbage i 8. kl. og årene før således:

Hjalte: *"Jeg var sådan meget træt af skole og orkede [det] ikke lige".*

Mads: *"Det blev sådan kedeligt, og jeg har altid haft problemer med dansk og skrivning, og har altid kæmpet med det, men har aldrig rigtig gidet".*

Lukas: *"Min motivation var ikke den bedste, og jeg gjorde ikke det helt store i skolen"*

Andreas: *"Jeg havde ingen motivation til skole. Fagene [...] var kedelige, og jeg gad ikke lave lektier"*

Mike: *"Det var træls. Jeg gad ikke. Fordi det var ikke lige mig at gå i skole".*

Dennis: *"Jeg gad ikke skolen før. Det sagde mig ikke noget"*

Christopher: *"Skolen - det var noget bæ. Jeg var slet ikke med".*

Nico: *"Efter omkring 5. kl. stod jeg helt af. Skolen var kedelig - det var ikke noget for mig".*

Stefan: *"Jeg følte mig før helt uden for, men jeg var jo tvunget til at komme der".*

Oscar: *"Skolen var træls. Jeg havde det skidt. Glædede mig til computerspil, når jeg kom hjem".*

Drengene udtrykker her nærmest amotivation (se figur 1), hvor man ingen motivation har, og hvor der hverken er noget indre eller ydre, der ansporer en til at handle. Man "gider ikke noget" som drengene selv siger. Sheldon påpeger, at amotivation ofte ses hos personer, der har lave forventninger til deres egen evner, hvilket skaber en følelse af håbløshed og hjælpeløshed (Sheldon, 2012).

Det fremgår også hos flere af drengene, at deres manglende motivation for skolegang hænger sammen med oplevelsen af ikke at kunne præstere i skolen og lave forestillinger om egen formåen. Dårlig præstation har for drengene været et vidnesbyrd om manglende evner, hvilket har resulteret i en mistet tro på mestring.

Som Lukas udtrykker: *"Det var ikke lige mig at gå i skole. Altså den måde vi blev undervist på var ikke mig. Der var ikke noget, jeg kunne [dengang]. Den måde jeg kan lære på [i skolen], var der ikke".*

Lukas udtrykker lave forestillinger om sig selv i forhold til sin faglige formåen i skolen. Som Knoop peger på, er skolen for mange elever en træning i hjælpeløshed, hvor gentagne oplevelser bekræfter elever i, at uanset hvad de gør, hjælper det ikke noget (Knoop, 2012; 2013). Dette er også tilfældet med drengene. Lukas og de andre drenges oplevelse af skolen (før DrengAkademiet) har ud fra deres egne udsagn været præget af nederlag, da de ikke følte undervisningen passede til dem. Deres udsagn indikerer, at de er blevet negative af mødet med skolens læringsmiljø og har valgt læringen fra.

Andreas beskriver det sådan: *"Vi var meget sådan, ej det når vi ikke, vi kan ligeså godt.. det er lige meget, det må vi klare senere, for lige nu kan vi ingenting".*



Skaalvik påpeger, at når individet mislykkes på områder som uddannelse, der i samfundet har høj værdi, trues selvværdet. Drengenes manglende motivation og engagement i skolen kan beskrives som en forsvarsmekanisme, drengene har brugt til at undgå fiasko og til at beskytte deres selvværd. Som Andreas' udsagn indikerer, medførte hans lave forventninger til egen formåen i skolen, at han på forhånd valgte at give op, da han følte at selvværdet var truet af nederlag. Dette kan i det lange løb have den konsekvens, at den i forvejen

minimale indsats kommer til at blive endnu ringere, og det at opnå mestring bliver stadig sværere, hvilket truer selvværdet (Skaalvik, 2013).

Heldigvis har DrengAkademiet været stærkt medvirkende til at knække kurven.

Mestringsoplevelser efter DrengAkademiet

Fra vores undersøgelser, kan vi se, at mestringsoplevelser har været en af de mest betydningsfulde og banebrydende nye erfaringer, drengene har taget med sig hjem fra DrengAkademiet.

For Mike, Andreas, Hjalte og Madses vedkommende, tyder det ovenikøbet på, at de har kunnet fortsætte den positive udvikling, efter de er kommet hjem. De udtrykker alle, at de efter DrengAkademiet følte sig meget mere motiveret for skolearbejdet. Mike udtrykker, at DrengAkademiet gav ham en masse succesoplevelser, og han oplever nu, i 9. kl. at han kan mestre ting, som han ikke troede, han nogensinde ville have været i stand til: *"Selvom der var noget man sådan, hov det havde man ikke lige prøvet før, og så lige pludselig kunne man. Så nu sidder det bare i hovedet på en og man kan det".*

Hjalte, Andreas, Mads, Dennis, Christopher, Nico, Stefan og Oscar fortæller ligeledes, at de efter DrengesAkademiet har oplevet at præstere klart bedre fagligt. Om disse forbedringer siger Andreas: *”Det synes jeg er fuldkommen super, og jeg har stadig et halvt år [tilbage af 9. kl.], så jeg regner med, at jeg kommer rigtig langt der, og det har [DrengesAkademiet] hjulpet mig med”*. Hjalte og Mads fortæller også, at de vil bruge et tiende klasseår på at forbedre sig endnu mere, så de når op på et niveau, der er adgangsgivende til en gymnasial uddannelse, hvilket de før havde anset for komplet umuligt selv at drømme om.

For disse drenge, der alle er interviewet i vinter/forår 2014, er det tydeligt, at de efter DrengesAkademiet oplever mere mestring i skolen, og at de i langt højere grad tror på sig selv end tilfældet var i 8. klasse.

Ryan og Deci fremhæver, at det i skolesammenhæng handler om, at eleverne møder passende udfordringer, som de oplever at kunne mestre. Møder de modsat uoverkommelige udfordringer, vil det få negative konsekvenser for deres motivation (Ryan & Deci, 2000a). Ligeledes fremhæver Skaalvik med sin forskning, at et af de centrale elementer for udvikling af unges motivation for skole og uddannelse er mestringsoplevelser. Han pointerer, at eleverne skal stilles opgaver, de er i stand til at løse, og hvor de samtidig bliver udfordret. De elever som ikke føler sig udfordret, eller som ikke kan klare udfordringerne er ifølge Skaalvik i fare for at miste motivationen i skolen. Skaalviks forståelse af mestringsforventning er afledt af Albert Banduras begreb self-efficacy. I denne tænkning afhænger motivation af ens forventning til at kunne mestre. Høje - men dog realistiske - forventninger medfører høje grader af motivation, og (for) lave forventninger medfører på tilsvarende vis lave grader af motivation hos den lærende (Skaalvik, 2013). Meget tyder på at både Ryan & Decis såvel som Skaalviks motivationsteori kan bruges til at forstå ret præcist, hvad det er der er sket med disse drenge.

Drengene beskriver, at de har fået meget mere selvtillid efter DrengesAkademioopholdet sommer 2013. Mads fremhæver bl.a., at DrengesAkademiet direkte har hjulpet på hans ordblindhed, som han mere eller mindre har overvundet, hvilket har styrket hans selvtillid overordentligt meget.

Hjalte udtrykker også, at noget af det, som har hjulpet ham til at forbedre sig fagligt er, at han har fået meget mere selvtillid, for nu ved han, at han kan, og at det godt kan lade sig gøre: *”Det handler bare om at hive sig selv op”, som han udtrykker det*.

Drengene udtrykker alle (bortset fra Lukas), at de har fået mere lyst til at være med i timerne her i 9. kl. (i forhold til situationen i 8.kl.). For eksempel forbereder de sig nu til undervisningen, hvilket de ikke gjorde før. De oplever, at de nu kan få succes i skolen, hvis de tror på det, holder fast og ikke giver op. Det kan man se som et positivt resultat af netop DrengesAkademiets arbejde med de tidligere nævnte ”pædagogiske karaktertræk” (fx optimisme og vedholdenhed).

Lukas, udtrykker dog modsat de andre, at han hurtigt, efter hjemkomsten fra DrengesAkademiet til 9. kl. på den gamle skole, røg tilbage i en velkendt negativ spiral. I starten følte han sig dog motiveret til at følge med i timerne, men udtrykker i interviewet, at han har manglet støtte i forhold til at opretholde det, han lærte på DrengesAkademiet. Mentorordningen har ikke fungeret hensigtsmæssigt for ham. Han oplever, at niveauet på hjemskolen fortsat virker svært, og han kan ikke rigtig finde motivationen til at engagere sig i undervisningen.

Betydningen af differentieret, målrettet undervisning

Alle drengene i interviewene fremhæver, at noget af det, som havde særlig betydning for mestringsoplevelsen på DrengesAkademiet, var den differentierede, målrettede undervisning, de mødte der. De oplevede at undervisningen passede præcist til dem. Det gav dem et fagligt løft og mulighed for mestringsoplevelser. De fremhæver alle, at de på akademiet oplevede, at undervisningen, selv om den foregik på hold, havde et individuelt fokus, hvor der kunne tages klart hensyn til den enkelte elevs faglige ståsted og behov.

Andreas fortæller bl.a.:

”De [personalet på DrengesAkademiet] gik meget ind på personen, fordi de lærte os at kende så godt, og de vidste hele tiden hvem du var og [hvad] du havde behov for. Og det synes vi var så dejligt. Den måde de lærte os det hele på, var ikke noget med, at så skal vi lige spørge først hvad du laver og så måske hjælpe dig lidt. Det var som om de vidste det på forhånd. Og de tog hensyn og de.. hvis man havde det lidt dårligt, tog de [også] hensyn”.

Ryan og Deci pointerer, at det er væsentligt, at mennesket ikke bare møder optimale udfordringer men også relevant feedback, hvis man skal opleve mestring, der så kan bidrage til internalisering af motivationen (bevæge den i retning af indre motivation): *”Thus, we theorize that supports for competence (e.g., offering optimal challenges and effectance-relevant feedback) facilitate internalization”* (Ryan & Deci, 2000b, s. 64).

Mads, Stefan, Nico, Oscar, Christopher og Andreas oplever også en differentieret undervisning efter at de kommet tilbage. De føler, at skolen i 9.kl. tager mere hensyn til dem fordi de (eller deres forældre) har fortalt deres lærere i folkeskolen om DrengesAkademiet og om det drengene har lært der.

Mads beskriver desuden, at den individuelle og målrettede tilgang, der var på DrengesAkademiet, har lært ham nogle brugbare strategier i forhold til de udfordringer, han ellers altid har haft i dansk. Hans (nye) hjemskole har været meget åben over for de veje til mestring, som Mads har lært på DrengesAkademiet. Han har derfor kunne holde fast i det, han lærte på DrengesAkademiet og har fortsat udviklet sig i dansk. Da Mads kom tilbage fra DrengesAkademiet, tog han sammen med sine forældre kontakt til sine lærere i folkeskolen, og forklarede hvad det var, han direkte havde brug for hjælp til. På DrengesAkademiet var det blevet tydeligt for Mads, hvilken måde han lærte bedst på, og han udtrykker, at hjemskolen var meget lydhør overfor henvendelsen.

Mads føler nu, at de, modsat tilfældet i 8. kl., giver ham den nødvendige støtte. Det hører dog med til historien, at Mads skiftede folkeskole efter DrengAkademiet. Han siger, at det har givet ham muligheden for at starte på en frisk.

Nu vender vi tilbage til Lukas, der som før nævnt, ikke har været så heldig som de andre ved hjemkomsten. Han udtrykker, at der er en stor forskel på undervisningen på DrengAkademiet, og den undervisning han møder i sin hjemskole. Selvom han sammen med sin mor har haft møde med skolen for at tydeliggøre Lukas' erfaringer med DrengAkademiet, føler han ikke, at hjemskolen har været lydhør overfor at ændre noget i undervisningen, således at Lukas bedre kan følge med.

Skaalvik peger ligesom Ryan & Deci på, at det er centralt, at eleverne stilles opgaver, de er i stand til at løse på et "optimalt udfordrende niveau", dvs som de kan klare hvis de anstrænger sig (Skaalvik, 2013). Meget tyder på, at Lukas ikke møder passende udfordringer på sin hjemskole.

Hjalte og Mike udtrykker, at de forsætter den positive udvikling fra DrengAkademiet, og nu oplever mere mestring og motivation for skolegangen end i 8. kl., så giver de, lidt som Lukas, også udtryk for, at undervisningen på hjemskolen ikke er nær så god og rammende som den, de mødte på DrengAkademiet.

Hjalte udtrykker det sådan:

"Der er det meget sådan, at man træder ind i klasselokalet, så snakker læreren, og så laver man nogle opgaver, og det er så det. Man lærer ikke så meget af det, sådan umiddelbart".

Mike føler ligeledes ikke, at hjemskolens måde at undervise på har ændret sig specielt meget, efter han er kommet hjem. Han oplever stor forskel i forhold til undervisningen på DrengAkademiet, som han omtaler meget positiv. Undervisningen, han møder tilbage i skolen, beskriver han sådan her:

"Der sidder du jo bare og har timer i syv lektioner. I skolen tænker man bare, at man gerne snart vil have fri".

Det er interessant, hvordan drenge som Hjalte og Mike, på trods af at de ikke finder undervisningen særligt interessant i skolen, alligevel finder engagementet og motivationen til at fortsætte den positive udvikling, der blev etableret på DrengAkademiet. Dette vil vi undersøge i følgende afsnit.

De syv karaktertræk

Da vi under interviewene spurgte ind til, hvordan - om overhovedet - drengene konkret bruger de syv karaktertræk, de har lært om på DrengAkademiet, har drengene svært ved præcist at svare. Mike forklarer: *"Altså i starten [ved hjemkomsten] tænkte vi meget over det, men vi tænker ikke så meget over det [mere]. Det kan godt være, at vi bruger dem, men vi tænker ikke så meget over det. Vi tror bare, vi bruger dem. Jeg tror bare de sidder i mit hoved."*

Målet med træning af de syv karaktertræk på DrengAkademiet har været, at drengene skulle indlejre disse som vanebåret og viljestyret. Som ovenstående citater - og mange andre tilsvarende - tyder på, ser det ud til, at dette er opnået hos drengene. Mads beskriver også: *"I starten da vi kom tilbage i [den gamle] skole havde vi faktisk skrevet ned, lad nu være med at give op, osv. Jeg ved ikke, hvordan jeg sådan lige kom frem til det. Det gjorde jeg jo bare, og det har været mega fedt".*

Selvom drengene har svært ved direkte og detaljeret at beskrive, hvilke karaktertræk de bruger og hvornår, indikeres det af deres beretninger om mestring, at de gør brug af karaktertrækkene engagement, selvkontrol, vedholdenhed og optimisme i forsøgene på at lære, forstå og mestre. Drengenes mestringsoplevelser har medvirket til et større engagement i skolen, hvor de er i stand til at udvise mere selvkontrol end før.

Mads udtrykker eksempelvis: *"Jeg prøver altid at være engageret overfor skolen og prøver bare at se hvor meget, jeg kan få mig selv til at gøre og så tænker jeg, du kan godt, du har gjort det før, du er mere vant til det her nu, så du går bare i gang, og så skal det nok gå".*

Mads bruger sine tidligere mestringsoplevelser fra DrengAkademiet til at støtte sig selv i at finde gejsten, når han står overfor udfordringer. Det samme afspejles i meget af de Dennis, Christopher, Nico, Stefan og Oscar siger. Det tyder på, at den ressourceprægede mentalitet, DrengAkademiet har forsøgt at lære drengene, har sat sig dybe spor i dem. Forventninger til fremtiden er præget af optimisme, da de har fået en mere positiv indstilling til skolegang og livet i det hele taget.

For Hjalte og Mike, der modsat de fleste andre, ikke oplever, at deres hjemskole gør ret meget ud af at engagere og motivere dem, forsøger de så i stedet at hive sig selv op og prøver at fokusere på at holde fast og imødekomme udfordringerne. Karaktertrækkene har her været et anvendeligt redskab for drengene.

Giv aldrig op

Særligt karaktertrækket vedholdenhed fremhæver drengene i interviewene som et, de har kunnet bruge til at støtte sig selv efter DrengAkademiet. De beskriver, at dette karaktertræk har haft særlig betydning for dem. Det minder dem løbende om hvad de har opnået på DrengAkademiet. Mads beskriver fx, at netop dette karaktertræk har særlig betydning for ham, fordi han på et tidspunkt havde givet op i forhold til sin ordblindhed, som han nu føler, at han har overvundet. Også Dennis, Christopher og Nico peger på vedholdenhed (som er formidlet til dem via sætningen *giv aldrig op*) som et element fra karaktertrækarbejdet, de stadig bruger.

For alle 10 drenge i interviewene gælder det, at deres indsats i skolen før DrengAkademiet var præget af modløsthed, apati og manglende engagement. Det ændrede akademiopholdet drastisk på. Andreas fortæller fx, at karaktertrækket vedholdenhed minder ham om, at han godt kan, hvis bare han bliver ved og det er virkelig noget, der har hjulpet.

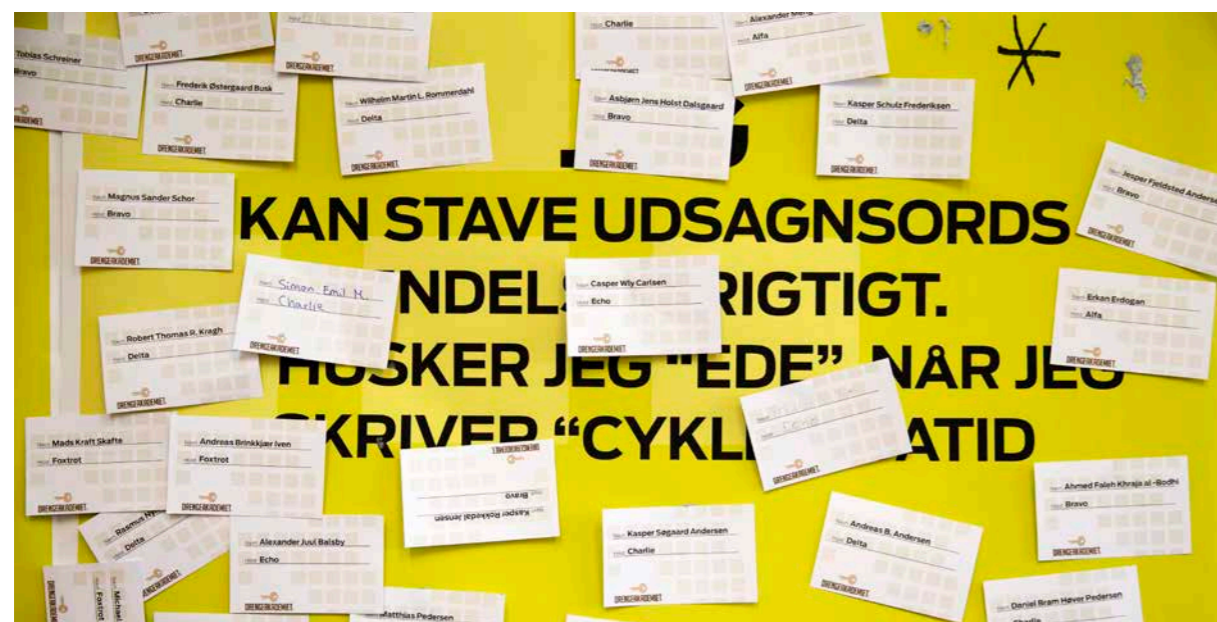
Han udtrykker det på følgende vis: "Når vi sidder [henne i skolen] og sådan sover lidt, tænker vi, kom nu, ikke give op, nu skal du altså lige huske på, at nu er det skole, nu er det nu!"

Andreas beskriver endvidere, at han i situationer, hvor han har oplevet nederlag, har haft glæde af at finde sin Drengesakademi-t-shirt med dette slogan, "giv aldrig op" frem. Den minder ham mere end noget andet om hans tid på Drengesakademiet, - en tid, som han forbinder med noget meget positivt.

Mads, Dennis, Christopher og Nico bruger karaktertrækkene til at vende negative oplevelser til positive. Som Seligman påpeger, er karakterstyrker ikke medfødte talenter, men derimod en dynamisk størrelse, der kan læres og udvikles livet igennem. En pointe i forhold til personlig udvikling er netop at blive mere modstandsdygtig (resilient) ved at kunne se nederlag og negative oplevelser som mulige vendepunkter og afsæt for personlig vækst (Seligman, 2011).

Lukas er dog en af de drenge der, som tidligere beskrevet, har haft svært ved at fastholde den positive udvikling fra Drengesakademiet efter hjemkomsten. Han giver også udtryk for, at han har svært ved at bruge de syv karaktertræk i hjemskolen. På Drengesakademiet syntes han ellers, han havde meget glæde af dem.

Lukas fortæller: "Altså jeg brugt den der, giv aldrig op, men [alligevel] har jeg til sidst endt med, fuck det, jeg giver op". Lukas beretter dog også, at han efter Drengesakademiet med held har prøvet at bruge karaktertrækkene i andre sammenhænge end skolen. Han nævner, at han i praktik på lastvognsområdet har erfaret, at han får brugt flere af styrkerne. Men når det drejer sig om skolen, føler han desværre ikke rigtig, at han kan bruge styrkerne.



Delresultat: mestring

OPSAMLING PÅ DELANALYSE: MESTRINGSOPLEVELSER

Drengenes skolegang var inden Drengesakademiet præget af nederlag og manglende mestningsoplevelser. Det påvirkede deres selvværd og deres tro på egen formåen negativt. Motivation for skolegang var i bund. Opholdet på Drengesakademiet har givet alle drengene mestningsoplevelser. For alle drengene (undtagen Lukas) tyder analysen på, at de efter Drengesakademiet oplever mere mestring end i 8. kl. og har udviklet en større tro på sig selv. De har oplevet sig som mere kompetente i skolegangen. Lukas har, modsat de andre, ikke på samme vis fortsat den positive udvikling efter Drengesakademiet, men har dog i erhvervspraktikken følt sig motiveret for uddannelse.

Alle drenge fremhæver, at den differentierede og målrettede undervisning på Drengesakademiet har haft stor betydning for deres mestningsoplevelser. Efter Drengesakademiet oplever flere af drengene, at deres skoler nu tilbyder dem en undervisning, der er mere i stil med Drengesakademiet end i 8. kl. De oplever i 9. kl. en mere tilpasset undervisning, der tilgodeser deres ståsted. Lukas udtrykker dog, at han i 9. kl. ikke møder udfordringer på et niveau, han kan klare. De andre 9 oplever, at de er blevet bedre i skolen efter Drengesakademiet. Men de oplever også, at hjemskolens undervisning i en stor del af tiden er umotiverende og kedelig. Men for dem har de syv karaktertræk vist sig at være et væsentligt værktøj: på trods af oplevet kedsomhed holder de fast og oplever således alligevel, at de mestrer.

Alle drenge peger på, at de syv karaktertræk har været et væsentligt fundament for Drengesakademiet og et af grundene til deres succes i 9. kl. Efter Drengesakademiet beskriver Mads, Andreas, Hjalte, Dennis, Christopher, Nico, Stefan, Oscar og Mike, at de i et vist omfang har kunnet bruge de syv karaktertræk til at tage ansvar for deres egen læring og hive sig selv op.

BRÆND

for det du vil



AUTONOMI

Ansvar for egen læring

Formålet med DrengesAkademiet har i høj grad været at lære drengene at tage ansvar for deres eget liv, og de valg de træffer. Arbejdet med at gøre drengene mere autonome, har betydet fokus på træning af de syv karakterstyrker. Sheldon påpeger, at denne følelse af autonomi er en afgørende faktor for skabelse og bevarelse af positiv motivation. Samtidig peger han på, at kontrol og mangel på autonomi kan være ødelæggende for positiv motivation (Sheldon, 2012). Dette fokus fremgår også af figur 1, hvor ekstern og introjiceret motivation kategoriseres som "kontrollerede", og identificeret og indre motivation kategoriseres som "autonome". I analysen af drengenes mestringsoplevelser tydeliggøres det, at Hjalte, Mike, Mads og Andreas gennem de syv karaktertræk har lært at tage ansvar for deres egen læring, mestring og succes. De fire udtrykker alle gennem interviewene, at vejen til succes er gennem dem selv, og dermed tyder det på, at de efter deres ophold på DrengesAkademiet er i stand til at handle ud fra autonome motiver.

Drengene udviser, hvad Sheldon beskriver som en forandringsorienteret strategi. Med en forandringsorienteret strategi vil individet opfatte sine evner som formbare gennem en ydet indsats. Dette pointerer han som en væsentligt for at føle autonomi (Sheldon, 2012). Forandringsorienterede personer er fokuseret på at videreudvikle deres evner, og dette er netop gældende for de fire drenge. De fire drenge beskriver alle, at de har fået mere selvtillid og større tro på sig selv i forhold til at lykkes i skolen. De giver udtryk for, at de har fået en mere forandringsorienteret tilgang til skolen, som de bruger meget konstruktivt og fremadrettet i forhold til deres faglige vanskeligheder. DrengesAkademiet har fokuseret på, at drengene skulle acceptere deres udgangspunkt og herfra fremadrettet arbejde sig hen mod succes. Drengenes tilgang og mål for fremtiden bevidner, at dette netop har fæstnet sig hos drengene, og de har lært at forholde sig konstruktivt og fremadrettet til deres faglige vanskeligheder.

Drengenes tilgang og mål for fremtiden bevidner, at de har lært at forholde sig konstruktivt og fremadrettet til deres faglige vanskeligheder. Drengene har erfaret, at de gennem indsats kan opnå mestring. Det har hos de fleste af drengene medført en tro på, at det er muligt at forbedre sig, og de har dermed lært at forholde sig langt mere konstruktivt til modgang end tidligere, hvor de valgte at give op.

Sheldon henviser til uddannelsesforskeren Carol Dweck, der har påvist, at hvorvidt man har en stabilitets- eller forandringsorienteret strategi afhænger af vedkommendes grundlæggende opfattelse af sig selv og sine evner. Det er derfor positivt, at drengene udtrykker sig som forandringsorienterede, da dette bevidner, at de har en tro på sig selv og deres evner. Hvis drengene derimod var præget af en stabilitetsorienteret forståelse, ville de opfatte deres evner som stabile og ikke formbare. Med en sådan tilgang er det problematisk, når individet møder udfordringer, da der her vil være en risiko for, at de giver op, da de ikke tror, de kan påvirke deres evner. En lav tro på egne evner vil derfor vanskeliggøre mestringsoplevelser (Sheldon, 2012). Drengenes udgangspunkt inden DrengesAkademiet tyder på at have været præget af en stabilitetsorienteret tilgang. Deres manglende tro på egne evner har formentligt afholdt dem fra at gøre en indsats i skolen. Som Sheldon pointerer,

vil stabilitetsorienterede med større sandsynlighed benytte sig af en strategi, der indebærer tilbagetrækning af indsats og energi, når de støder på modstand, hvorimod forandringsorienterede benytter en strategi, der fører til større indsats, og som muliggør positive forandringer i fremtiden (Sheldon, 2012).

Efter at have overvundet sin ordblindhed udtrykker Mads, at han har en forandringsorienteret tilgang til skolen, hvor han udtrykker en tro på sig selv, som er kendetegnende for en forandringsorienteret tilgang: "Vi kan overvinde næsten hvilken som helst udfordring, hvis vi bare kæmper for det".

Personlige mål som led i autonomiudvikling

Hvorvidt individet føler sig autonomt motiveret afhænger af, at individet er i stand til at internalisere handlingen i sin selvopfattelse og ser den væsentlig i relation til egne værdier (Deci & Ryan, 1987). Sheldon fremhæver her evnen til at opstille personlige mål som central. På DrengesAkademiet har det med det fjerde princip været en prioritet, at drengene skulle lære at blive selvstændige i deres læreproces og stille personlige mål. Ved at have personlige, langsigtede mål og hertil delmål, individet kan se en relevans i, vil dette bidrage til en oplevelse af autonomi (Sheldon, 2012).

I forhold til langsigtede mål udtrykker Mike, Hjalte, Andreas, Mads, Dennis, Christopher, Nico og Oscar at de kan engagere sig i skolens undervisning, da de ser en værdi i dette i forhold til at opnå deres fremtidsdrømme. De har hver især et mål om eksempelvis at forbedre sig i dansk, matematik og stavning (de tre skolefaglige områder, der fik et gevaldigt løft på DrengesAkademiet) og de udtrykker, at de opfatter dette som delmål i forhold til deres mere langsigtede mål om at kunne gennemføre en erhvervsrettet eller gymnasial ungdomsuddannelse.

De er alle målorienterede og bevidste om, hvad de skal gøre for at kunne lykkes og for at få det optimale ud af deres skoletid. De har alle mål for fremtiden, som gør, at de kan se en mening i at kæmpe for at opnå deres delmål og klare sig godt i skolen.

Mads udtrykker det således: *"Nu er jeg begyndt at kunne se lidt, hvad det egentlig er, jeg har brug for at gøre. For jeg vil gerne have en okay uddannelse og nogle karakterer, så jeg kan komme ud og vælge den uddannelse, jeg gerne vil have, så jeg kan få et meget bredere overblik over, hvad jeg vil kunne vælge. Og det havde vi slet ikke tænkt på før. Og derfor er jeg begyndt at tage mig mere sammen i skolen og prøver at kæmpe [...]. Ja, så det har ændret sig meget, og jeg kigger meget mere positivt på skolen, end jeg har gjort nogensinde før".*

Mads beskriver her en drivkraft og et engagement for at præstere godt i skolen. Han beskriver, at han gerne vil klare sig godt i skolen, så han i et fremtidsperspektiv kan vælge netop den uddannelse, som han selv ønsker. Som Sheldon pointerer, bør det mål individet sætter sig være selvoverensstemmende, hvis man vil opleve autonomi. Det handler om at man oplever sig autonom, dvs selvbestemmende, man har indflydelse på det, der sker i ens liv, man er indre styret i modsætning til at opleve sig kontrolleret og ydre styret.

Mening og relevans i skolen

Med PERMA bliver oplevelsen af mening fremhævet som væsentlig for udvikling af trivsel og Sheldon påpeger ligeledes, at det er væsentligt, at individet oplever mening og relevans i forhold til de aktiviteter, vedkommende skal engagere sig i. Det handler ikke udelukkende om, at alle aktiviteter skal tage afsæt i elevers dybere interesser, men at de på trods kan finde værdien i dette (Sheldon, 2012). Illeris fremhæver også at:

Man skal lede efter det, eleverne har en interesse i, kan engagere sig i og kan finde sig selv i. Det afgørende er, at det er noget, eleverne kan forbinde med deres aktuelle situation og deres fremtidsforestillinger - noget, de oplever har en betydning for dem, typisk noget, der er relevant for nogle af de mange valg, de ved, de skal tage for at komme videre og blive voksne (Illeris, 2013, s. 60).

Drengenes motivation for at opnå deres opstillede delmål i skolen bevidner, at selvom de nødvendigvis ikke har en brændende passion for danskfaget, kan de se værdien i det. Mike fortæller bl.a., at for ham er skolen på sin vis noget, han glæder sig til at få overstået. Men selvom han her ikke udlever sin passion og dybere interesser, er han meget motiveret for at gøre det bedste, da han ser en værdi i det i forhold til sit langsigtede personlige mål. Dette udtrykker de andre tre også. I skolen har de hver især fag, som de nødvendigvis ikke finder lige interessant, men på trods af det udtrykker Andreas, Mads, Mike og Hjalte, at de engagerer sig til at gøre det bedste, der kan støtte dem i at opnå deres langsigtede mål. Skaalvik pointerer det også som væsentligt at, når elever skal motiveres til at yde en indsats, uden det er lystbetonet, skal de kunne se relevans og nytteværdi af læringsindholdet. Der skal fokuseres på at internalisere værdierne, så eleverne opnår en ydre autonom motivation frem for en kontrolleret ydre motivation (Skaalvik, 2013).

Skolen uden relevans og mening

I foregående afsnit fremgår det af analysen, at Lukas, som den eneste af drengene, ikke har fortsat den positive udvikling fra DrengesAkademiet i forhold til at opleve mestring i skolen. Han havde opnået positive resultater på DrengesAkademiet, men efter at være vendt tilbage til sin skole, føler han, at undervisningen er for svær, og han kan ikke motivere sig til at gøre en indsats. Han udtrykker, at han ikke finder nogen mening i undervisningen i skolen, og at det er svært for ham at engagere sig i undervisningen. Skolen beskriver han som en bremseklods for det, han gerne vil:

Matematikken, læsningen, stavningen, tysk og det, det er kedeligt, og det er for mig forstyrrende for vi kan ikke komme til at lave det, vi gerne vil. Det vi helst vil er at bruge mine hænder".

Modsat de fire andre drenge ser Lukas ikke nogen relevans og mening i skolens boglige fag i forhold til hans langsigtede mål, som er at blive lastvognsmekaniker. Lukas ser tilsyneladende skolens fag som irrelevante for hans personlige mål. En oplevelse af relevans og mening i skolearbejdet er som nævnt afgørende for, at Lukas kan opleve en følelse af autonomi og dermed internalisering af motivationen. Dette er netop også, hvad Lukas efterspørger i forhold til skolen. De boglige fag i skolen ser Lukas ikke nogen mening i, men efterspørger, at der i skolen er noget mere praktisk, som netop han interesserer sig for, og som han kan se en mening i:

Det eneste der sådan set er fedt, det er om torsdagen, når der er idræt, fordi der sidder vi ikke, der laver du jo noget fysisk. Det er også derfor, at vi er lidt træt af, at de ikke har sat valgfag på, hvor man kunne lave noget med jern eller træ. Hvor man kunne lave noget spændende.

Lukas er under interviewet meget negativ for alt, der omhandler hans skole, men så snart han får lov til at fortælle om sin praktik i militæret og som lastvognsmekaniker, udviser han langt større motivation og engagement. Her har han også flere mestningsoplevelser at berette om, som han finder mening i.



Det tyder på, at Lukas mangler at se en relevans og mening i skolearbejdet i forhold til at opnå hans langsigtede mål. Han fortæller, at han har det mål, at han gerne vil forbedre sig i matematik. Men samtidig udtrykker han, at han på ingen måde føler sig motiveret til reelt at nå dette mål. Her pointerer Sheldon, at dette kan skyldes, at han netop mangler at se en sammenhæng mellem det kortsigtede mål at forbedre sig i matematik og hans langsigtede mål.

Ved at få tydeliggjort undervisningens mening og relevans for Lukass personlige mål og interesser, vil han blive i stand til at udvikle autonomi og dermed internalisering af motivationen. Selvom han måske ikke føler en indre passion for eksempelvis matematik, vil han hermed kunne se værdien i at lære det (Sheldon, 2012).

Autonomistøttende instanser vil være gavnlige for Lukas i forhold til at se sammenhæng mellem delmål (i forbindelse med gennemførelse af skolen) og hans langsigtede mål. Det uddybes i det følgende afsnit.

Autonomistøtte fra mentor og lærer

De mentorer, der er knyttet til DrengAkademiet, er som tidligere nævnt undervist efter bogen Den lærende mentor, som er skrevet af Lukas Schulin. Målet med mentorordningen er at støtte drengene i autonomiudvikling, så de på længere sigt kan udvikle deres egen løsningsstil og strategier til at opnå egen læring, erfaringer, selvindsigt og opbygning af indre robusthed uden hjælp fra en mentor (Schulin, 2013).

Mentor skal møde sin elev ("mentee") med en anerkendende tilgang, og møde ham i den situation, han er i. Mentorens funktion er helt i tråd med Sheldons forestillinger om autonomistøtte. Autonomistøtte handler netop om at anerkende og respektere elevens følelser, vise at man interesserer sig for vedkommende, og at man ønsker at etablere en forbindelse til vedkommende. (Sheldon, 2012).

Man kan sige på basis af de 10 drenginterview at mentorordningen har været af meget svingende kvalitet. I tre tilfælde er det helt i top, hos fire af drengene er det gået OK, to valgte den helt fra og hos en gik det dårligt i forhold til støtten efter hjemkomsten.

Det handler bl.a. meget om "kvantitet" i forholdet mellem mentor og dreng: hvor let mentor er at få fat i, hvor ofte de mødes, hvor lang tid mentor har, når de så endelig mødes, osv. Det bekræftes også ved studiet af Facebooksiden. Tilgængelig og tid er afgørende faktorer.

Af de 10 dreng er det bl.a. Hjalte og Christopher, der siger, at mentorordningen har fungeret optimalt på alle felter. De finder begge god støtte hos deres mentorer, som støtter dem i at finde strategier til at overkomme udfordringer, de møder både i skolen og fritiden. Hjalte og hans mentor mødes jævnligt og har en god kontakt. Mike, Stefan og Nico udtrykker, at de har haft glæde af deres mentorer, men de kunne godt ønske sig at have fået en mentor langt tidligere, og at de havde mødtes noget oftere. For Mike er kontakten med mentoren på interviewtidspunktet (forår 2014) ophørt. Men Mike fortæller, at han i stedet har fundet støtte hos lærerne fra DrengAkademiet gennem Facebook, og det tyder på, at de i et vist omfang har fungeret som autonomistøtte for Mike. Også flere af de andre udtrykker, at de har fået god støtte og opmuntring via DrengAkademiets Facebook.

Mads og Andreas har slet ikke taget imod tilbuddet om en mentor. Faktisk anede Andreas ikke, at det tilbud overhovedet fandtes. Men heldigvis for disse to dreng har deres skoler tilbudt i stedet tilbudt dem den nødvendige autonomistøtte. Mads og Andreas udtrykker, at de nu, modsat situationen før, har positive relationer til deres lærere, og som tidligere nævnt har deres skoler været meget lydhøre overfor de tiltag, som drengene har foreslået.

For Lukas, hvis udvikling nærmest er gået tilbage efter DrengAkademiet, har mentorordningen været dårlig. Noget af det første, Lukas siger under interviewet er, at han har manglet en mentor, der kunne støtte ham lige efter DrengAkademiet. Man kan sige, at en af de væsentligste grunde til at DrengAkademiet ikke hos ham har haft en varig positiv effekt er at mentorordningen i hans tilfælde slet ikke har fungeret. Han fortæller, at der gik 2 - 3 måneder inden han overhovedet fik en mentor, og for ham var det på det tidspunkt for sent. Kontakten mellem Lukas og hans mentor har derudover heller ikke fungeret, og kontakten er ligesom i Mikes tilfælde helt ophørt på interviewtidspunktet: "Vi har kun mødtes to gange, og vi har skrevet lidt sammen også, men det.. der har ikke været så meget.." som han siger i interviewet.

Vi vil senere i rapporten se nærmere på mentorordningen og interviewene med mentorerne selv.

Delresultat autonomi

OPSAMLING PÅ DELANALYSE: AUTONOMI

Ni ud af ti drenge i interviewene udtrykker at deres handlinger og indsats i skolen udspringer af autonome motiver. Bl.a. gennem DrengesAkademiet's arbejde med de syv karaktertræk har de lært at tage ansvar for deres egen læring, mestring og succes. De udtrykker alle gennem interviewene, at vejen til succes i høj grad er noget de selv er medbestemmende om, og dermed tyder det på, at de efter deres ophold på DrengesAkademiet i højere grad er blevet i stand til at handle ud fra autonome motiver.

Dette kan ses i sammenhæng med, at de efter DrengesAkademiet har været i stand til at internalisere mål og mening med, og de kan nu se disse som også værende væsentlige i relation til deres egne personlige mål. De er alle blevet mere målorienterede og bevidste om, hvad der skal til for at kunne lykkes med skolegang og uddannelse - og de er mere bevidste om at få noget positivt ud af skolegangen. De har alle mål for fremtiden, som gør, at de kan se en mening i at kæmpe for at klare sig godt i skolen, også selv om de stadig oplever meget af undervisningen i folkeskolen som kedelig og/eller for svær/ irrelevant for dem.

Modsat de andre drenge ser Lukas dog ikke nogen relevans af skolens fag i forhold til hans mål indenfor transportsektoren. Han handler ikke på baggrund af autonome motiver - et stort problem har været en svigtende mentorordning i hans tilfælde.

Positive relationer

Drengene var før DrengesAkademiet drevet af eksterne mål og motiver i forhold til skolegangen. De brød sig ikke om skolen, følte ikke de lærte noget der og havde det skidt med både indhold og lærere. De gik der kun fordi de var tvunget til det. For mange begyndte livet først når skolen sluttede og de fx kunne spille computer om eftermiddagen. Her fandt de den motivation og det engagement og også de gode relationer (fx i spillenetværk eller såkaldte "guilds"), som de ikke havde i skolen.

Ifølge Ryan, Deci og Sheldon har det stor betydning for vores motivation og engagement i fx skole-, uddannelses- og arbejdsliv at vi kan tilknytte betydningsfulde relationer til sådanne aktiviteter. De peger i selvreguleringsteorien på, at positive relationer er væsentlige for udvikling, læring og fastholdelse af positiv motivation:

"This suggests that the groundwork [...] is providing a sense of belongingness and connectedness to the persons, group, or culture disseminating a goal, or what in SDT we call a sense of relatedness. In classrooms this means that students' feeling respected and cared for by the teacher is essential for their willingness to accept the proffered classroom values" (Ryan & Deci, 2000b, s. 64)

Relationer til lærerne i skolen

Hvor relationen til lærerne på DrengesAkademiet for alle 10 drenge i interviewene (Facebook studierne viser at dette var tilfældet hos næsten alle ca. 100 deltagere i sommerskole 2013) var præget af anerkendelse og gensidig respekt, er det langt fra, hvad alle drenge oplever efter at være vendt tilbage til deres skoler. Dog er det positivt, som tidligere nævnt, at nogle steder har lærerne nærmest overtaget mentors rolle. Flere oplever en forbedring i relationen til hjemskolens lærere efter DrengesAkademiet.

Men igen kan vi pege på Lukas, som det negative eksempel. Han har ikke på sin hjemskole positive relationer til nogle af lærerne. Han udtrykker, at lærerne fortsat, efter opholdet på DrengesAkademiet, har et meget negativt syn på ham og opfatter ham som et problem. Mike fortæller bl.a. om sin relation til dansklæreren: "Hun er meget efter mig og synes ikke, jeg gør det godt nok, og det har ikke hjulpet at tage en samtale med hende om, hvad vi kan gøre bedre".

Drengenes relationer til deres lærere har stor betydning for deres motivation og trivsel i skolen. Skaalvik understøtter Ryan og Decis pointering af, at relationen mellem elev og lærer har afgørende betydning for elevernes relation til selve skolen, og det her er væsentligt, at læreren bibringer eleverne en følelse af at være inkluderet og høre til (Skaalvik, 2013).

Mads fortæller at han på den tidligere skole (i 8. kl. før DrengesAkademiet) havde et meget negativt forhold til lærerne. Men efter hans skift til en anden folkeskole i 9. kl., har dette ændret sig markant. Han udtrykker at hans nye lærere er mere venlige overfor ham og det derfor har været lettere for ham at søge støtte hos dem - og med deres hjælp bygge videre på de gode resultater fra DrengesAkademiet.

Man var tættere på lærerne på DrengesAkademiet

Alle drengene udtrykker, at deres relation til lærerne på DrengesAkademiet generelt var væsentligt bedre end det, de oplever i folkeskolen. De oplevede anerkendelse, godt humør og lydhørhed hos lærerne på DrengesAkademiet og lærerens engagement og motiverende tilgang smittede af på dem. En af dem udtrykker det således:

“Alt det der med at lærerne hele tiden gik og havde den gode motivation. De gik med de der trøjer med giv aldrig op, og vi fik hele tiden at vide, at du kan godt, og det er virkelig noget, der hjælper”.

Hertil kommer at drengene understreger, at relationen til lærerne ikke kun foregik i timerne, men også udenfor timerne. Der udviklede sig dermed på bare tre uger et tæt og nært forhold til det pædagogiske personale. Denne personlige, gode relation, de havde til lærerne, havde stor betydning for deres motivation. Som Hjalte (H) (I=interviewer) udtrykker det:

H: Og så var man bare tættere på lærerne. Man kendte lærerne på en helt anden måde.

I: Selvom man kun er sammen med dem i tre uger?

H: Ja, det var en helt anderledes ting.

Mike fortæller også, at noget af det som havde en positiv effekt på ham på DrengesAkademiet var, at han følte, at lærerne værdsatte dem, og at de virkelig ville dem det bedste.

Relationerne til klassekammeraterne

Både Hjalte, Christopher, Stefan, Mike, Mads og Andreas oplever, at de på deres hjemskoler nu i 9. kl. har positive relationer til deres klassekammerater. Også det er blevet forbedret af opholdet på DrengesAkademiet. Mike fortæller, at han på DrengesAkademiet lærte at fungere bedre socialt, hvilket har resulteret i bedre relationer til klassekammeraterne. Det udtrykker Mads også:

“Det har hjulpet så meget [...] DrengesAkademiet, for alle folk var lige der. Mange af os havde det sådan, at vi var blevet holdt lidt udenfor [i folkeskolen], men så har vi alle sammen tænkt, at vi havde alle samme problemer, så hvorfor ikke bare se hinanden som lige og så snakke sådan [sammen]”.

Lukas er den eneste af drengene, som også efter DrengesAkademiet stadig har det svært med sine klassekammerater, og han savner fortsat en opbakning fra dem. Han fortæller ligesom de andre, at på DrengesAkademiet var de mere ens, havde samme behov, hvilket skabte et fællesskab: “Der oplevede vi ikke, at man blev udsat på nogen måde [...]. Du blev ikke mobbet, for vi var jo alle sammen på nogenlunde samme niveau. Vi var der alle sammen af samme grund, vi skulle jo blive bedre til det faglige, og det gjorde virkelig, at vi kæmpede sammen på akademiet”.

Tilbage i folkeskolen i 9. kl. føler Lukas sig desværre lige så udsat som før. Om sine klassekammerater i folkeskolen siger han: “Dem der er der, de fleste af dem, er sådan nogle kloge-åger” Han udtrykker, at han føler sig utryk i klassen og fortsætter: “Jeg føler mig ikke oppe i hierarkiet [...]. Jeg kan ikke få mig selv til at svare [på lærernes spørgsmål] foran hele min klasse, fordi jeg ved bare, at så snart jeg siger et eller andet der er forkert, så [...] bliver jeg bare fuldstændig drillet og det hele”.

Facebook gruppen - en vej til positive relationer og støtte.

Drengene fortæller, at de på DrengesAkademiet oplevede positive relationer til både lærerne og til de andre drenge, som de opbyggede venskaber med. Men da drengene qua DrengesAkademiet selektionsprincipper (geografisk spredning) bor spredt over hele landet, har det været en udfordring for dem at mødes fysisk efterfølgende.

DrengesAkademiet har derfor oprettet en særlig Facebook-gruppe for drengene og lærerne, hvor de kan skrive sammen, og hvor de kan finde støtte hos hinanden til at fortsætte den positive udvikling, efter de er kommet hjem. Denne gruppe bruger næsten alle drenge fra sommerskole 2013 til at holde kontakten ved lige med de andre. Det gælder også de 10 interviewede.

De 10 drenge fortæller, at de bruger gruppen til at kommunikere om, hvordan det går især med skolegangen men også med andre forhold. Det varierer dog i hvilken grad drengene bruger Facebook-gruppen til at finde støtte. Andreas udtrykker, at han mest bruger gruppen til at holde kontakten ved lige. Lukas fortæller, at han en gang imellem har skrevet inde på gruppen, når det er gået godt for ham, men at han ikke rigtig har brugt den nu, hvor det er gået tilbage for ham. Hjalte, Mike og Mads udtrykker derimod, at de finder god støtte i gruppen og ofte bruger den. Som Mads udtrykker det: “Og så hvis nogen ikke har det så fedt, så er det tit vi snakker med dem for at få dem til at være klar til en ny skoledag og alt muligt andet”.

Mike udtrykker ligeledes, at han har brugt Facebook-gruppen meget til at finde støtte. Som tidligere nævnt har han brugt gruppen til at holde kontakt med nogle af lærerne fra DrengesAkademiet, hvor han har fundet stor støtte: “Vi har skrevet med lærerne fra DrengesAkademiet om, hvad vi kan gøre bedre. Der har vi fået meget støtte af lærerne, selvom man kun har kendt dem i tre uger”.



Delresultat positive relationer

OPSAMLING PÅ 3. DELANALYSE: POSITIVE RELATIONER

Drengene er delt i to grupper i forhold til positive relationer til lærerne i 9. kl. En gruppe føler ikke at de negative relationer de havde i 8. kl. er blevet bedre i 9. kl. Denne gruppe føler, at deres lærere fortsat har et negativt syn på dem. Men da drengene har fået et mere positivt syn på sig selv og fx er blevet mere vedholdende har de negative relationer ikke forhindret dem i at fastholde en generel positiv udvikling. Det gælder dog ikke Lukas. Den anden gruppe drenge i interviewene oplever gode relationer til deres lærere i folkeskolens 9. kl., til dels på grund af DrengesAkademiet, som angiveligt også har medvirket til at ændre folkeskolelærernes syn på drengene.

Alle drengene udtrykker, at relationerne til lærerne på DrengesAkademiet var markant mere positivt end det, de møder på hjemskolen.

Bortset fra Lukas oplever alle drengene at de på deres skoler har positive relationer til deres klassekammerater i 9. kl. For Mike, Christopher og Mads er dette noget nyt, det er forårsaget af deres ophold DrengesAkademiet. De udtrykker, at de der har lært at fungere bedre socialt, og det har været en styrke for dem i forhold til relationerne til kammeraterne i klassen. Lukas er den eneste af drengene, som efter DrengesAkademiet stadig har det svært med sine klassekammerater.

Drengene fortæller, at de bruger Facebook-gruppen til at kommunikere med de andre deltagere om, hvordan det går. Det varierer dog, i hvilken grad at drengene bruger gruppen til at finde støtte. Andreas og Lukas har ikke brugt gruppen til at søge støtte mens fx Hjalte, Mike og Mads udtrykker at de finder god støtte i gruppen. Mike har især brugt den til at finde støtte hos lærerne fra DrengesAkademiet.

SAMLET RESULTAT AF ANALYSEN AF DRENGEINTERVIEWENE

I forhold til de tre analysetemaer, mestring, autonomi og positive relationer, kan man overordnet set opgøre resultaterne af analyserne således: de positive effekter og betydninger, der i forhold til de nævnte temaer blev opnået på DrengesAkademiets sommerskole i 2013, har i høj grad holdt sig igennem den efterfølgende 9. kl. Drengene har taget værktøj til at opnå mere mestring i skolehverdagen med tilbage til hjemskolen og 9 ud af 10 har forbedret sig markant fagligt i 9. kl. DrengesAkademiets arbejde med de 7 pædagogiske karaktertræk har i den sammenhæng haft stor betydning, ikke bare for mestringen men også for oplevelsen af autonomi. De har igennem 9. kl. haft mere tro på sig selv, føler i højere grad end før, at de selv kan gøre noget ved problemerne, at de selv kan gøre en forskel, og de føler sig mere kompetente og mere succesrige end i 8. kl. De har også klart forbedret deres relationer, især til klassekammeraterne og for nogle vedkommende også til lærerne. Mentorordningen har været af svingende kvalitet men til gengæld har Facebook-gruppen vist sig at være af stor betydning i forhold til at få støtte i hverdagen.



07

DISKUSSION ET KRITISK BLIK

Du kan hvad du vil?

På DrengAkademiet handler det ikke om, hvad der er fejlet i ens liv, hvor hård en barndom man har haft, eller hvilke skavanker man er født med. Drengene skal acceptere deres udgangspunkt og bruge deres energi på at tilegne sig nye færdigheder (Andersen, 2014). Vejen til læring skitserer DrengAkademiet som en nøgle, hvor vejen skal ske gennem en struktureret og bevidst tilgang til valg, indsats, resultater og vaner. Valg handler om indstilling og personlig energi. Indsatsen afhænger af den energi, som er til rådighed, hvilke karaktertræk der er aktive, og de valg der er truffet (Andersen, 2014).

Der kan her trækkes tråde til den positive psykologi:

“Den måde hvorpå positiv psykologi tackler sådanne fænomener [problemer, kriser, osv], er meget anderledes; undertiden er folk virkelig ofre, men folk er ofte selv ansvarlige for deres handlinger, og deres uheldige valg har rod i deres karakter. Ansvarlighed og fri vilje er nødvendige elementer i positiv psykologi. Hvis skylden lægges på omstændighederne, minimeres individets ansvar, hvis det ikke ligefrem elimineres. Hvis handlinger derimod udspringer af karakter og valg, så er det individuelle ansvar og den frie vilje i det mindste delvise årsager” (Seligman, 2011, s. 115).

Man kan stille det spørgsmål om ikke både den positive psykologi og DrengAkademiet overser omgivelsernes betydning for individets muligheder. Der kan måske være en fare for, at man signalerer at det alene er op til det enkelte individ at forme sit eget liv. Under selve DrengAkademioopholdet ydes der optimal støtte til drengene, men hvad så når de vender tilbage til det miljø og de omgivelser, der har været medvirkende til at skabe problemerne? Heldigvis har man etableret en mentorordning, til at støtte drengene ved hjemkomsten og gøre dem i stand til at agere på tværs af de to meget forskellige arenaer: akademi og hjemmemiljø.

Mentorordningen

Det har været intentionen, at hver dreng efter deres ophold på DrengAkademiet skulle tildeles en mentor, der skulle støtte dem i at fastholde den positive udvikling (Andersen, 2014). Mentorordningen skulle kunne hjælpe drengene med at klare den svære tilbagekomst og til at bevæge sig på tværs af handlesammenhænge. Men som det fremgår af analysen, har mentorordningen været af svingende kvalitet: det har fungeret fint for nogle, ok for andre og nogle har selv valgt den fra, for en enkelt fungerede det slet ikke. Samtidig kan man sige, at Facebook-gruppen har trådt til og i nogle tilfælde har kunnet levere den støtte som mentorordningen af forskellige grunde ikke har.

Lad os nu se nærmere på mentorordningen, set fra mentorerne.
Analyse af mentorinterviewene -to overordnede tendenser



08

MENTORORDNINGEN SET FRA MENTORERNE

Analysen af de 8 mentorinterview afslører to overordnede tendenser: den ene gruppe af interview (fire af de otte) viser at mentor-mentee relationerne kører rigtig godt. De mødes på ugentligt basis og arbejder med både personlige og faglige mål. Det er fx at lukke huller i den faglige kunnen, at lave lektier og følge op på skolearbejdet. De personlige forhold, der arbejdes med, er manglende selvværd og selvtillid i forhold til at kunne præstere i skolen og føle sig tilpas blandt jævnaldrende.

Den anden gruppe mentorinterview (tre af de otte) viser at det kører mindre godt. Den handler bl.a. om dårlig kemi mellem mentor og mentee. I ét tilfælde drejer det sig dog om stor fysisk afstand. Drengen kom i 9. kl. på en efterskole langt fra hjemmet. Mentor boede imidlertid i hjemområdet og det besværliggjorde selvfølgelig relationen.

Det sidste mentorinterview lander mellem de to grupper: i starten var relationen god, men efter et par måneder ophørte kontakten - mentor kan ikke forklare hvorfor.

Interviewene med mentorerne afspejler i høj grad drenginterviewene: mentorordningen har meget svingende kvalitet. Der er fx stor forskel på, hvor ofte og hvordan mentor og mentee mødes, og hvad de laver, når de er sammen.

Analysen af mentorinterviewene viser også, at det helt konkret kan være svært for mentorerne at komme i gang med ordningen. Hvordan skal vi kommunikere? Via e-mail/ telefon/ Skype eller face-to-face. Alle føler, at det sidste er det bedste, men hvor og hvornår og hvor ofte skal vi mødes? I nogle af mentor-mentee relationerne gik der måneder før, det første møde fandt sted, og mentorerne føler, at det kan være svært at lave aftaler med mentee.

Mentorernes arbejde med styrkerne

Vi havde inden interviewene forestillet os, at det grundige arbejde, DrengAkademiet havde lavet med karakterstyrker, også var noget, der i høj grad ville blive taget op i mentor-mentee relationen. Men til vores store overraskelse viser mentorinterviewene at det ikke er tilfældet. Mentorerne arbejder simpelt hen ikke særligt meget med karakterstyrkerne. Kun hvis drengene selv bringer dette tema på banen, tages det op. Én mentor lægger dog stor vægt på styrkearbejdet og tager selv initiativer på området. Han siger: "[styrkearbejdet] står som et fyrtårn. Det er noget de vil huske. Det er en slags forankring".

Vi spurgte alle de interviewede mentorer, om de diskuterede karaktertrækkene med drengene, og om i hvilket omfang de kendte til dem (om overhovedet). Alle svarede, at der var blevet fortalt lidt om det på introduktionsdagen, men de sagde også, at det ikke var noget, de lagde særlig vægt på i mentor arbejdet. Dog kommer flere af de 8 mentorer ind på, at de selvfølgelig lytter, hvis drengene selv tager dette tema op. For eksempel nævner flere af dem, at "deres" dreng har bragt styrken "vedholdenhed" i spil i forbindelse med fx faglig læring i skolen og det tilhørende lektiearbejde. Går mentor-mentee samtalen på drengens personlige udvikling, nævner et par af mentorerne styrkerne "social intelligens" og "optimisme", som noget af det drengene gerne vil tale om.

Opsamling: mentorerne vil gerne arbejde videre med styrkerne, men de bør klædes bedre på til at kunne varetage denne funktion.

Teenageproblematikker

Vi spurgte mentorerne om de kunne støtte drengene i de teenageproblematikker, der allerede blev adresseret på DrengAkademiet (pubertet, piger, seksualitet, identitet, motion, kost, søvn, osv.) hvortil de alle svarede, at de tog udgangspunkt i, hvad drengene selv bragte frem af emner, der op-tog dem. Det var/er drengene, der sætter dagsordenen. De er midt i et teenageliv, hvor både krop og psyke ændrer sig, så det var lidt forskelligt, hvad de havde brug for at snakke om eller selv havde fokus på. Nogle gange var det skolen, andre gange noget mere personligt. "De skal prøve noget forskelligt af", som en mentor sagde.

"Han bumler lidt frem og tilbage, som man gør, når man er 15-16 år", siger en anden mentor. "Der sker jo en masse ting, det meste er under ombygning", bemærker en tredje.

I halvdelen af interviewene, giver mentorerne udtryk for, at det har været svært at lave aftaler. Drengene har ofte aflyst og i det hele taget været svære at holde fast på i forhold til indgåede aftaler. Fælles for alle otte interview er dog, at alle mentorerne arbejder med at fremme drengens selvrefleksion og hjælp til selvhjælp, også på de mange svære områder, som teenageårene byder på. I situationer hvor mentee (drengen) ikke har et klart billede af sig selv i forhold til egen faglig og personlig formåen, og i forhold til hvad han skal efter 9. klasse, har alle mentorerne arbejdet med at få skabt et tydeligt og realistisk billede af, hvad der er muligt for drengen ud fra det sted drengen står her og nu. Mentors rolle i forhold til at være støttende i en svær periode, hvor identiteten endnu ikke er på plads udfordrer. Mentorerne har knoklet med at kortlægge drengenes ressourcer, herunder hvilke resursepersoner udover dem selv, der er til stede i drengenes miljø. De har også set på alle de barrierer, der også findes i disse drenges liv både derhjemme, på skolen og i fritiden. Det ser i det hele taget ud til at de på mange måder er klar over den vigtige rolle, en mentorordning kan spille i forhold til de forbehold, vi nævnte i diskussionskapitlet.

I nogle af interviewene nævner de selv dette forhold direkte. Med reference til Schulin var der en af mentorerne, der nævnte, at han forsøgte at kortlægge mentees relationer med hensyn til at finde positive resursepersoner, som mentee kunne spejle sig i.

Opsamling: mentorerne gør et stort og beundringsværdigt arbejde i forhold til de teenage- og pubertetsrelaterede problemstillinger drengene løber ind i.

Nære relationer og netværk

Analysen af mentorinterviewene viser, at det er meget forskelligt, hvordan mentorerne har været involveret i mentees (drengens) nære relationer i familien, i skolen og i fritiden. Fem ud af de otte mentorer har mødt drengens familie, og i fire af disse tilfælde bliver forældrene direkte inddraget i mentorarbejdet gennem aftaler og diskussioner om hvad der ønskes hjælp til, og hvornår mentor skal mødes med drengen.

En af mentorerne udtaler i den forbindelse: *"Jeg arbejder med drengens nære relationer og har fx et godt samarbejde med, hans mor".*

Årsagen til det nære samarbejde med forældrene kan dog også have meget praktiske årsager. En mentor formulerer det således: *"Jeg troede, jeg kunne lave aftaler med en 15 årig dreng, men han aflyste i tide og utide, så nu går det hele gennem mor".*

En anden mentor har ovenikøbet i været med drengen oppe på skolen for at se hvordan timerne og frikvartererne afvikles og observere drengens netværk i skolen. Han har af skolen lånt eksemplarer af skolebøgerne og talt løbende med lærerne om, hvordan drengens faglige og personlige udvikling, herunder relationer og netværk, forløber: *"Jeg har et konstruktivt samarbejde med alle hans lærere", som han siger.*

Opsamling: nogle af mentorerne gør et stort arbejde med at kortlægge drengenes relationer og forbedre situationen på det område fx ved at samarbejde med forældrene. Men det lykkes ikke for alle - måske kunne man opfordre til et mere formaliseret mentor-forældre samarbejde?

Mentor-mentee match

Alfa og omega i mentorarbejdet er relationen mellem mentor-mentee. Som Nakamura påpeger, så er det limen, der binder dem sammen. Hvis kemien er dårlig fungerer en mentorordning ikke. I halvdelen af mentor-mentee forholdene (i de 8 interview) kendte mentor og mentee hinanden på forhånd - og det har været medvirkende til at sikre et godt match mellem dem. "Selvfølgelig afhænger det af kemi" som en af mentorerne udtaler.

Alle mentorer nævner, at det er vigtigt, at mentor-mentee bor i nærheden af hinanden eller har en daglig færden i samme nærmiljø. Der må ikke være for langt geografisk mellem dem. Det går ud over, hvor ofte der er mulighed for at mødes. Det svarer også til nogle af de krav til godt mentor-skab, som Nakamura påpeger: fysisk nærvær og tilgængelighed. Men som omtalt før, kan det være svært at leve op til, bl.a i tilfældet hvor drengen kommer på efterskole i den anden ende af landet.

Et par af mentorerne er blevet overraskede over, hvor meget tid, der egentlig skal bruges på at være mentor, hvis der skal komme noget fornuftigt ud af det. Det kan være et problem, for mentorerne

er frivillige (ikke lønnede) og har selv mange gøremål: "...mentorer har jo også et liv, har børn eller et eller andet", som en mentor siger.

"Jeg må indrømme, at jeg havde undervurderet, hvad det [...] kræver" siger en anden mentor.

Kravene til mentor er faktisk store. De ved fra intro-kurset at en mentor skal udvise empati, støtte og samtidig skal passe på ikke at blive for omklamrende. Det er alt i alt ret krævende at være mentor, som et par af de interviewede også direkte siger. Derfor er det vigtigt for både mentor og mentee at begge ved, hvilket mål de arbejder henimod - og vigtigt at de samtidig kender tidsrammen for projektet (Schulin, 2009). Ligeledes må mentee ikke blive afhængig af den tryghed, som mentor skaber. I de interview, vi foretog med mentorerne var tidsrammen mellem mentor og mentee på plads. Der var ikke langsigtede fastlagte mål, det var mere på den korte bane i forhold til fx at få lektierne ordnet. Ligeledes var alle mentorer opmærksomme på, at de var en støtte, og at det var mentee selv, der skulle gøre arbejdet.

Opsamling: mentor-mentee match er afgørende. Forhåndskendskab til hinanden kan i den forbindelse være en god ide. At være en god mentor er krævende. Tidsforbruget for mentor er ofte større end forventet.

Selvværd, selvtillid og selvrefleksion

Den forbedring af selvværd og selvtillid drengene fik efter DrengAkademiet holder stadig. Det viste drenginterviewene, det viser Facebook studiet og det viser mentorinterviewene. Mentorerne siger alle, at drengene har fået mere tro på sig selv. De siger også at drengene nogle af de metoder og arbejdsredskaber, personlige såvel som faglige, de fik præsenteret på DrengAkademiet, men de påpeger også vigtigheden af at vedligeholde de nye metoder, redskaber og vaner. En mentor siger sådan her: "det er de små sejre, vi prøver at finde, der giver ham noget mere selvtillid og lærer ham at opdage at han godt kan"

Flere af mentorerne arbejder med at få mentee til at tage stilling til, hvad han egentlig vil fagligt og personligt, hvad hans mål er, hvorfor han har de mål og samtidig spørge til hvordan han har tænkt sig at opnå sine mål. Mentorerne har brugt løs af deres egen personlige erfaring og viden i forhold til at vejlede og støtte mentee bedst muligt. I fem af de otte interview nævner mentor, at mentee måske ikke har haft det mest realistiske billede af sig selv, hverken i forhold til styrker eller svagheder. En af mentorerne nævner fx at hans dreng gerne vil på gymnasiet, men efter nærmere diskussion med mentor og efterfølgende selvransagning hos drengen finder han ud af, at det måske ikke er et realistisk mål, fx i forhold til hans faglige formåen i skolen. Omvendt har han forbedret sig så meget i skolen, at en erhvervsrette uddannelse absolut er indenfor rækkevidde.

En anden mentor samarbejder i stil hermed sammen med mentee om at finde ud af, hvad det kræver at være en stabil arbejdskraft: "...i øjeblikket arbejder vi mere med [personlige] kvaliteter, så man kan lykkes på arbejdsmarkedet, sådan noget som at være engageret og loyal".

Alle mentorer har fokus på at drengene på den lange bane skal være så selvsikre, at de kan klare sig selv: "Nogle gange vil jeg gerne være med til at lave lektier og tage med ham i bussen osv., men på et tidspunkt skal han jo klare det selv", siger en mentor fx.

Opsamling: Alle mentorer synes, det er vigtig, at mentee holder fast i den positive udvikling mht selvtillid og lærer at blive mere selvkørende og selv tage ansvar for at komme videre både faglig og personligt. De arbejder i den forbindelse med at gøre drengene mere selvreflekterende.

Et godt råd fra alle mentorerne

Alle mentorerne giver udtryk for, at det ville være en kæmpe fordel med nogle løbende arrangementer, hvor både mentor og mentee kan deltage. Og at det ville være sjovt for drengene at se hinanden igen. De føler sig ofte alene i arbejdet og savner faglig sparring både med de andre mentorer og med DrengAkademiets personale. "Det virker som om, at man sejler lidt sin egen sø. Der er ikke rigtig nogen udveksling med andre mentorer", som en af dem siger.

Oversigtsskema over analysens temaer og fund

Styrker De 7 pædagogiske karaktertræk	Mentorerne vil gerne arbejde med styrkerne, men de bør klædes bedre på til at kunne varetage denne funktion.
Teenage- problematikker	Mentorerne gør et stort og beundringsværdigt arbejde i forhold til de teenage- og pubertetsrelaterede problemstillinger drengene løber ind i.
Mentor - mentee match	Et godt mentor-mentee match er afgørende. Forhåndskendskab til hinanden kan i den forbindelse være en god ide. At være en god mentor er krævende. Tidsforbruget for mentor er ofte større end forventet.
Nære relationer og netværk	Nogle af mentorerne gør et stort arbejde med at kortlægge drengenes relationer og forbedre situationen på det område fx ved at samarbejde med forældrene. Men det lykkes ikke for alle.
Selvværd, selvtillid og selvrefleksion	Mentorerne arbejder på at styrke både selvværd og selvtillid ved at fokusere på små sejre. Alle mentorer arbejder med at få drengene til at reflektere over egne valg og handlinger.
Et godt råd fra alle mentorerne	Alle mentorer opfordrer til, at der kommer et forum for mere løbende samarbejde mellem mentorerne indbyrdes og mellem mentorer og Drengesakademiet.

KONKLUSION PÅ MENTORDELEN

I indledningen stillede vi følgende spørgsmål;

Hvordan og i hvilket omfang har mentorerne kunnet understøtte drengenes positive udvikling, herunder fungere som autonomistøtte, i 9. klasse efter endt ophold på Drengesakademiet?

Det korte svar er, at mentorordningen er en rigtig god metode til at understøtte det pædagogiske arbejde, der gøres på Drengesakademiet. Mentorerne har, når ordningen fungerer, været i stand til både at støtte drengenes faglige og personlige udvikling, både støtte deres læring og deres trivsel. Omfanget af både indsats og resultater er dog meget svingende. Både drenge og mentorer roser mentorordningen og tillægger den stor værdi, men der kan identificeres en lang række problemer med at få den til at fungere i praksis.

Undersøgelsen af mentorordningen giver lidt blandende resultater, selv om der ikke er tvivl om at selve ordningen er en rigtig god ide. Mentorerne lægger meget energi og arbejde i ordningen – de er generelt meget samvittighedsfulde og går op i arbejdet med stort engagement og tidsforbrug. Det giver gode resultater, når du også prøver at inddrage drengenes netværk i hjemmet, skole og fritid i arbejdet. Især inddragelse af forældre og lærere er en god ide. Men mentorerne savner mere støtte og vejledning i hverdagen.

09

KONKLUSION PÅ DRENGEINTERVIEWENE

Vi har netop svaret samlet på det andet forsknings spørgsmål (ovenfor).

Det første forsknings spørgsmål fra indledningen lød:

1. Hvilken betydning har DrengAkademiets indsats på sommeropholdet haft i forhold til skolegangen i det efterfølgende skoleår i (typisk) 9. klasse på hjemskolen mht til læring, trivsel, personlige udvikling og motivation for skolegang?

Analysen af dreng interviewene førte til flg. resultater - der samtidig kan ses som svar på ovenstående:

DrengAkademiets arbejde med mestring, autonomi og positive relationer har haft en klar positiv betydning for drengens læring, trivsel, motivation og personlige udvikling og igennem 9. kl. Drengene har taget værktøj til at opnå mere mestring i skolehverdagen med tilbage til hjemskolen og 9 ud af 10 har forbedret sig markant fagligt i 9. kl. DrengAkademiets arbejde med de 7 pædagogiske karaktertræk har i den sammenhæng haft stor betydning, ikke bare for mestringen men også for oplevelsen af autonomi. De har igennem 9. kl. haft mere tro på sig selv, føler i højere grad end før, at de selv kan gøre noget ved problemerne, at de selv kan gøre en forskel, og de føler sig mere kompetente og mere succesrige end i 8. kl. De har også klart forbedret deres relationer, især til klassekammeraterne og for nogles vedkommende også til lærerne.

Svarene peger på begge de to forsknings spørgsmål (vedrørende henholdsvis drengenes egen udvikling og mentorordningen) er således positive. Man kan på baggrund af de undersøgelser, der er redegjort for i denne rapport konstatere en klar positiv langtidseffekt af DrengAkademiets indsats og den tilknyttede mentorordning i forhold til skoleåret efter sommeropholdet. I forhold til spørgsmål 1, tyder alt på, at opholdet for langt de fleste af drengene har forårsaget et positivt vendepunkt, både fagligt og personligt, både mht læring og trivsel. Stort set alle forbedrer i 9. kl. deres faglige præstationer markant i forhold til 8. kl. Næsten alle gennemfører, på trods af negative prognoser herom i 8. kl. før DrengAkademiet, folkeskolens afgangsprøve og er i skrivende stund (forår 2015) i gang med et nyt uddannelses tilbud (10. kl. eller erhvervsrettet/ gymnasial ungdomsuddannelse).

I forhold til spørgsmål 2, kan man svare at mentorordningen har haft stor betydning for det positive resultat. Der er dog eksempler på at mentorordningen ikke fungerer hensigtsmæssigt, og det oplever drengene negativt. Men selv når det sker, viser det sig at sommeropholdet har efterladt spor, som disse drenge kan bruge positivt i hverdagen.

10

LITTERATURLISTE

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

Andersen, F. Ø. (2011). Positiv psykologi i skolen. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, F.Ø. (2010). Verdens bedste folkeskole. Danske og finske læringsmiljøer. Århus: Århus Universitetsforlag.

Andersen, F.Ø. (2006). Flow og fordybelse. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, F.Ø. & Christensen (red.)(2012). Den positive psykologis metoder. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Andersen, F.Ø. & Hanssen, N. (2013). Flow i hverdagen - Navigation mellem stress, kaos og ked-somhed. København:Dansk Psykologisk forlag.

Andersen, F. Ø., & Vogel, J. (2012). Den positive psykologis metoder - et bud fra Michael Eid. I: Andersen, F.Ø. & Christensen, G., Den positive psykologis metoder. Side 21-28. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Bjertrup, A. (2012). Italesættelsen af individets karakterstyrker. I: Andersen, F.Ø & Christensen, G. Den positive psykologiske metoder. Dansk Psykologisk Forlag.

Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. Kvalitative metoder. Side. 429-445. København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2008). Den positive psykologis filosofi: Historik og kritik. I: Myszak, A. & Nørby, S. Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer. Side 23-41. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., Kvalitative metoder . Side 17-24. København: Hans Reitzels Forlag.

Center for Ungdomsforskning (2012). Unges lyst til læring. Lokaliseret d 2.9, 2014, på <http://www.cefu.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-uddannelse/unges-lyst-tillaering.aspx>



Christensen, G. (2012). Den positive psykologis videnskabsteori - kritisk-analytiske betragtninger. I: Andersen, F.Ø., & Christensen, G., Den positive psykologis metoder. side 241-255. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

Christensen, G. & Andersen, F.Ø. (2012). Introduktion til den positive psykologis metoder. I: Andersen, F.Ø & Christensen, G. Den positive psykologis metoder. Dansk Psykologisk Forlag.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), Side 1024-1037. Lokaliseret d. 6.2.2014 på: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1987_DeciRyan_JPSP.pdf

Diener, E. (2009). Positive Psychology: Past, Present, and Future. I: Snyder & Lopez. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Side 7-11. New York: Oxford University Press.

Dinesen, K. (2012). Elevperspektiver på marginalisering og udvikling af inkluderende praksis. I: Andersen, F.Ø & Christensen, G. Den positive psykologis metoder. Dansk Psykologisk Forlag.

Egelund, N (2007). PISA 2006 undersøgelsen - en sammenfatning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Egelund, N. (2013). PISA 2012 undersøgelsen - en sammenfatning. København: KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Egidius, H. (red.)(2001). *Nyt Psykologisk Leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.

Elsborg, S., Juul Hansen, T. & Rabøl Hansen, V. (1999). Den sociale arv og mønsterbrydere. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Fisker, H., Bielefeldt, C., Andersen, F.Ø. (2013). Positiv psykologi - trivsel og læring i folkeskolen. Sønderborg kommune: Evalueringsrapport, Nørreskov skolen. Lokaliseret d. 6.2.2014 på: <http://www.folkeskolen.dk/~2/4/noerreskov-skolen-evalueringsrapport-oktober-2013.pdf>
Grud, J., Andersen, F. Ø., Bentsen, P., Grønbæk, A. & Nissen, G. (2012). Fremtidens Undervisningsfacilitet. En ny flow- og læringsbefordrende indretning af naturfagslokaler. Sønderborg: Universe Fonden. Lokaliseret d. 6.2.2014 på: http://pure.au.dk/portal/files/54445860/FUF_rapport_2013.pdf

Halkier, B. (2010). Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder*. En grundbog. Side 121-136. Hans Reitzels Forlag

Illeris, K. (2013). Læringsmiljø skal skabes - motivation skal findes. I: Sørensen., Hutter., Katznelson, & Juul. *Unge motivation og læring*. Side 52-67. København: Hans Reitzels Forlag.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jæger, M. M. & Holm, A. (2008). Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de, og hvilke opvækstfaktorer gør en forskel? I Ploug, N. (red.). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels forlag.

Katznelson, N. (2013)(red.). *Unge motivation og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Knoop, H.H. (2012). Om psykologien i en ny nordisk skole. I: *Kognition & Pædagogik, Ny Nordisk Skole? Ny Nordisk Pædagogik?* 22. årgang nr. 85. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Knoop, H.H. (2013). Positiv psykologi. Tænkepauser - viden til hverdagen af topforskere fra Aarhus Universitet. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Knoop, H.H. (2013). Positiv psykologi. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kristensen, K. (2012). Kollektivt biografiarbejde som positiv kritik. Om udforskning og overskridelse af modsætninger i et indskolingslærerteam. I: Andersen, F.Ø & Christensen, G. Den positive psykologis metoder. Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Køppe, S. (2008). En moderat eklekticisme. Nr. 29. *Psyke & Logos*.

Linder, A. & Ledertoug, M. M. (2014). *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. Dansk Psykologisk Forlag A/S

Murphy, J. N. & Duncan, B. L. (2008). *Intervention i skolen*. Virum: Dansk psykologisk forlag.

Nakamura, J. (2009). *Good Mentoring: Fostering excellent practice in higher education..*

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, Side 133-144. Lokaliseret d. 15.6.2014 på: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf

Nissen, P. (2012). Assessment og intervention i et positivt psykologisk perspektiv. I Andersen & Christensen (Red.), *Den positive psykologis metoder*. Forskning, assessment, test, udviklingsarbejde og intervention (s. 165-186). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Nordahl, Sunnevåg, Aasen & Kostøl (2010): *Uligheder og variation*. Danske elevers motivation, skolefaglige læringsudbytte og sociale kompetencer. Hamar/Aalborg: Rapport til skolens rejseshold.

Nyhedsbrev Alinea (2012, 7. juni). Bedre læring med positiv psykologi. [Interview med Helle Fisker]. Lokaliseret d. 27/7 - 13 på: <http://nyhedsbrev.alinea.dk/?cat=1>
Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. USA: Oxford University Press.

Nørby, S., & Myszak, A. (2008). *Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), Side 68-78. Lokaliseret d. 6.2.2014 på: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, Side 54 - 67. Lokaliseret d.6.2.2014 på: http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf

Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Regeringen. (2011). *Et Danmark, der står sammen: Regeringsgrundlag*. Regeringen. Lokaliseret d. 29/7 - 2013, på: http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/ Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf

Reider, B. (1998). *God atmosfære i klassen*. Vejle: Kroghs forlag.

Remesal, A. & Martens, T. (2012). Motivational regulation in small group work: looking for balance. Paper presented at: International Conference on Motivation: Motivation in all spheres of life / SIG-EARLI 2012, Frankfurt a.M., Germany - <http://www.ub.edu/grintie>.

Rogers, C. (2012). *Hvad er læring?. Om signifikant læring*. I K. Illeris (red). 49 tekster om læring (s. 151-155). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rogers, C. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Schulin, S. (2013). *Den lærende mentor: Projekt HOLD FAST*.

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

Seligman, M. (2004). *Lykkens psykologi. Når psykologi sætter fokus på dine fortrin*. København: Aschehoug.

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

Sheldon, K. (2012). *Motivation. Viden og værktøj fra positiv psykologi*. København: Mindspace.

Sheldon, K. & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and Self-Determination Theory. A Natural Interface. I V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (33-44). London: Springer Science.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. I: *American Psychologist*. Vol 55(1), Side 5-14.

Sheldon, K. (2012). *Motivation - Viden og værktøj fra positiv psykologi*: MindSpace.

Skaalvik, E. M. (2013). *De usynliggjorte fremskridt*. I: N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul, *Unges motivation og læring*, Side 33-51. København: Hans Reitzels Forlag.

Skolebørn (2013). *Elevernes styrker er fundamentet i deres elevplaner*. Lokaliseret d. 23.9.2014 på: www.skoleborn.dk/dec_2013/06-tema-elevernes-styrker-er-fundamentet-i-deres-elevplaner.html

Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T.M (2013). *Unges motivation og læring*. København:Hans Reitzels Forlag.

Skolerådet (2011). *Formandskabet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af folkeskolen. Beretning om evaluering og kvalitetssikring 2011*. Skolerådet.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: *Kvalitative metoder*. Side. 29-53. København: Hans Reitzels Forlag.

Tidemand, L. & Andersen, F.Ø. (2014). *Hvordan børn lærer sig nye handlemuligheder og Kompetencer. En effektundersøgelse af arbejdet med positiv psykologi i folkeskolen*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51. Årgang, 2. Juli 2014

Undervisningsministeriet (2013). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 7.8.2014 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), Side 75-90. Lokaliseret d.6.2.14 på: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=876602060771502;res=IELHSS>

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag

Læs mere om DrengAkademiet
på loekkefonden.dk

