

Resiliensfremme i skolen

- Følgeforskning i indsatsen
Talent, potentiale og social mobilitet
2015 - 2017

Josefine Dalsgaard, Lise Maria Elkrog-Hansen
& Thomas Skovgaard



Resiliensfremme i skolen

- Følgforskning i indsatsen *Talent, potentiale og social mobilitet*
2015 - 2017

Josefine Dalsgaard, Lise Maria Elkrog-Hansen &
Thomas Skovgaard

Udgivet: 2016
ISBN: 978-87-93496-34-7
Oplag: 100

Serie: Reach, 2016:2
Serieudgiver: Forsknings- og Innovations-
center for Idræt, Bevægelse og Læring, Syddansk
Universitet & University College Lillebælt

Forsidefoto: Colourbox
Foto: Mikkel Berg Pedersen, Tobias Nicolai &
Colourbox. Personerne på de anvendte billeder er
ikke Basecamp15-elever.

Layout og opsætning: Louise Stjerne Knudsen og
Lise Maria Elkrog-Hansen, Forsknings- og Innovati-
onscenter for Idræt, Bevægelse og Læring.

Trykkested: Print & Sign, Odense

Forord

Reach er en publikationsserie, som udgives af Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Lærings (FIIBL). *Reach* indeholder aktuelle resultater og formidler erfaringer fra FIIBLs forskningsprojekter. I denne udgave af *Reach* sættes der fokus på FIIBLs følgeforskning i Odense Kommunes indsats *Talent, Potentiale og Social Mobilitet*, der løber over en treårig periode.

Basecamp15 – Empiriske indsigter

Odense Kommunes Børn- og Ungeforvaltning gennemførte i foråret 2015 pilotforløbet Basecamp15: Et intensivt læringsforløb for fagligt udfordrede udskolingselever. FIIBL har tidligere udgivet to publikationer baseret på datamateriale indsamlet i forbindelse med Basecamp15. Den første publikation var udformet som 12 indsigter¹, der i august 2015 blev anvendt som inspirationsmateriale på en innovationsworkshop for 60 ansatte i Børn- og Ungeforvaltningen i Odense.

Den anden publikation udkom i november 2015, hvor FIIBL leverede et notat² med forslag til forvaltningens videre indsatser med udgangspunkt i datamaterialet fra Basecamp15 - sammenholdt med litteraturen på området. Der er således allerede afrapporteret omkring elevers og læreres faglige, sociale og personlige udbytte af Basecamp15 samt de arbejdsmetoder, der anvendtes under campen.

Basecamp15 – Teoretisk udvidelse

Denne rapport tager udgangspunkt i datamaterialet fra Basecamp15, men fokuserer på, hvordan campens form og indhold kan betragtes med afsæt i resiliensforskning. Formålet med rapporten er derfor dels at præsentere FIIBLs følgeforskning yderligere og dels at bidrage med en dybere forståelse for, hvordan der med fordel kan arbejdes med resiliensfremme i en skolekontekst.

Ambitionen for denne udgave af *Reach* er dermed todelt: At bidrage med aktuel, solid viden, der i første omgang kan kvalificere Odense Kommunes videre arbejde blandt børn og unge i udsatte positioners læring, samt at diskutere hvordan og på hvilke måder den frembrydende resiliensforskning kan tænkes at gøre en forskel - også på dette område.

God læselyst

Forfatterne
December 2016

1. [Følgeforskning i forbindelse med indsatsen *Talent, potentiale og social mobilitet* - indsigter i et intensivt læringsforløb, 2015.](#)

2. [Forslag til videre indsatser med udgangspunkt i Basecamp15: Notat til Børn- og Ungeforvaltningen, Odense Kommune.](#)



Indholdsfortegnelse

08	Sammenfatning
12	Baggrund
14	Centrale begreber
14	Basecamp15
19	Resiliens som teoretisk tilgang
19	At begribe resiliens
26	Resilienshjulet
33	Metoder til dataindsamling og -behandling
33	Dataindsamling
38	Databehandling
39	Basecamp15 set i et resiliens perspektiv
39	Sørg for omsorg og støtte
43	Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger
47	Skab mulighed for meningsfuld deltagelse
53	Øg muligheden for positiv tilknytning
59	Sæt klare og tydelige grænser
64	Undervis i livsfærdigheder
70	Opsummering
73	Muligheder og udfordringer med resiliensfremmende arbejde
73	Målopfyldelse
77	Basecamp15 som resiliensfremmende forløb
81	Intensive læringsforløb
83	Teoretiske refleksioner over brugen af Resilienshjulet i praksis
93	Konkluderende betragtninger
95	Endelig konklusion
97	Anbefalinger
101	Litteratur

Sammenfatning

Baggrund

Baggrunden for denne rapport er, at Børn- og Ungeforvaltningen i Odense Kommune i foråret 2015 afholdte Basecamp15, som var to forskudte intensive læringsforløb for fagligt udfordrede odenseanske elever på henholdsvis 9.- og 10. klassetrin. Konsulentvirksomheden True North stod bag udviklingen af form og indhold samt afviklingen af begge undervisningsforløb. På forløbet for 9. klasserne deltog desuden ti lærere og to pædagoger fra Odense Kommune for at øge overførbare metoder til den daglige praksis på odenseanske folkeskoler.

På baggrund af en kvalitativ dataindsamling blev det undersøgt, hvordan lærernes handlinger på campen understøttede elevernes resiliensprocesser, altså elevernes muligheder for at klare sig bedre end forventet i skolen på trods af faglige udfordringer. Analysen afdekker i hvilket omfang de seks resiliensfremmende faktorer, præsenteret i Resilienshjulet af Henderson & Milstein (2003), kom til udtryk på Basecamp15 ud fra et elev- og lærerperspektiv.

Fund

Rapporten viser, at Henderson & Milsteins (2003) seks resiliensfremmende faktorer i forskellig grad kom til udtryk gennem lærernes handlinger på Basecamp15.

- Arbejdet med resiliensfaktoren *Sørg for omsorg og støtte* kom til udtryk ved, at eleverne følte sig trygge og havde mod på at deltage i undervisningen, fordi lærerne havde tid til at hjælpe og forklare arbejdsopgaver. Lærerne fremhæver, hvordan de fysiske rammer og den høje normering tillod, at der var tid til at yde støtte, når eleverne havde behov for det.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Kommunikér positivt og sæt realistiske høje forventninger* var en del af True Norths arbejdsmetode, idet lærerne arbejdede med både verbal og visuel målsætning for elevernes faglige udvikling, f.eks. via *rubrics*. Både lærere og elever oplevede, at når lærerne italesatte deres tro på elevernes evne til at forbedre sig og deltage aktivt, havde det en positiv afsmittning på elevernes forventninger til sig selv.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* kom til udtryk ved, at lærerne underviste på et niveau, hvor eleverne kunne følge med, blandt andet fordi undervisningen var tilrettelagt ud fra elevernes læringsstile. Lærernes brug af elevmedbestemmelse i timerne og afvekslende undervisningsformer, herunder brug af bevægelse i undervisning, havde en motiverende virkning på eleverne, som øgede elevernes motivation for læring og styrkede deres tilhørsforhold til lærerne og campen.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Øg mulighed for positiv tilknytning* kom til udtryk ved, at både lærere og elever oplevede, at campens fysiske rammer gav lærerne mulighed for at være nærværende og tilstede. Lærerne formåede at skabe et trygt læringsrum, baseret på en "vi er alle i samme båd"-mentalitet, der samtidig tog højde for elevernes faglige niveauforskelle, hvilket fremstår som en central forudsætning for, at de kunne knytte sig til hinanden og give sig hen til aktiviteterne på campen.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Sæt klare og tydelige grænser* kom til udtryk ved, at der på cam-

pen var et fast regel- og værdisæt, som eleverne med tiden vænnede sig til og oplevede som meningsfuldt. Lærerne fremhæver det ramme-styrede undervisningskoncept, der gav eleverne frihed under ansvar til f.eks. selv at prioritere deres arbejdsopgaver, som udslagsgivende for, at der var ro og koncentration i timerne.

- Arbejdet med resiliensfaktoren *Undervis i livsfærdigheder* fandt særligt sted i faget *Personlig og social kompetenceudvikling*. Her arbejdede eleverne ved hjælp af redskabet *Karakterkompasset* med personligt lederskab, der opbyggede deres tro på egne evner og et mere positivt syn på fremtidige udfordringer relateret til skole- og uddannelsesområdet, hvilket er en fordel i et resiliensperspektiv.

Basecamp15 som resiliensfremmende forløb

True Norths arbejdsmetoder og værdigrundlag vurderes i vid udstrækning at harmonere både med den gængse resilienslitteratur, som de seks faktorer i Resilienshjulet er udsprunget af og den eksisterende viden om god skole- og undervisningspraksis målrettet unge med faglige, sociale og personlige udfordringer. Litteraturen peger på, at Resilienshjulets seks resiliensfremmende faktorer er særligt vigtige i arbejdet med elever i udsatte positioner, idet elevgruppen har brug for, at der i skolemiljøet er en lærer, de kan knytte sig til, som samtidig møder elevgruppen med forventninger til deres faglige præstationer. Det synes særligt motiverende for elevgruppen, at undervisningen tilrettelægges ud fra deres interesser. De drager i høj grad nytte af, at læreren bruger relativt megen tid til fælles opgaveløsning i hele klassen og er tydelig omkring sine forventninger og konsekvent i

forhold til overholdelse af aftaler og ro i klassen. Desuden profiterer elevgruppen af at arbejde med deres personlige og sociale kompetencer. På den baggrund vurderer FIIBL, at de seks resiliensfaktorer er dækkende for arbejdet med resiliensfremme i en skolekontekst i det omfang, ressourcerne tillader det.

I relation til overførbareheden af campens elementer til almen folkeskolepraksis viser det sig, at den høje normering gjorde det muligt for lærerne at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø. Dog vurderes undervisning med udgangspunkt i klart formulerede målsætninger for hver elevs faglige udvikling med udgangspunkt i den enkeltes individuelle niveau samt brug af bevægelse i undervisningen at være overførbare elementer, som er i overensstemmelse med folkeskolereformens fokus på differentieret læring og målstyret undervisning (Regeringen, 2013). Intensive læringsforløb er i stigende grad den måde, hvorpå danske kommuner håndterer fagligt løft af ikke-uddannelsesparate elever, hvilket indholdsmæssigt og metodisk harmonerer godt med det resiliensfremmende perspektiv. Det er findes dog begrænset valid dokumentation af intensive læringsforløbs langtidseffekt (Egmont Rapporten 2015; Dietrichson et al., 2015).

Resilienshjulet vurderes at være et anvendeligt og operationaliserbart rammeværktøj for lærernes arbejde med at fremme børn og unges resiliens i en skolekontekst. Hjulets seks faktorer er dog relativt overordnet og normativt beskrevet af Henderson & Milstein (2003), ligesom faktorerne er baseret på litteratur primært fra en amerikansk skole- og læringskontekst, hvilket kan gøre det vanskeligt for fagpersoner at omsætte faktorerne til konkrete handlinger i praksis i en dansk folkeskolekontekst. Samtidig synes



det svært at få øje på, hvad der præcist adskiller Resilienshjulets resiliensfremmende lærerhandling fra almindelig god lærergerning. Der skal samtidig tages højde for, at en folkeskolepraksis bygget op omkring læreren som nøgleperson i elevens resiliensprocesser kan lede til overansvarliggørelse af læreren. Resiliensforskere peger desuden på, at en risikotankegang og håndtering af elever i udsatte positioner kan lede til stigmatisering. Basecamp15 kan på den baggrund - selvom det ikke var campens primære formål - betragtes som et godt eksempel på, hvordan der kan arbejdes med elevers resiliens i en skolekontekst, og hvordan grundig uddannelse af personale samt tilførsel af supplerende ressourcer i daglig skolepraksis (f.eks. ekstra personale i form af sweepere) kan styrke arbejdet med læring og tilknytning til skolen blandt elever i udsatte positioner. På trods af den høje normering på Basecamp15 identificerer FIIBL i anbefalingerne sidst i rapporten konkrete elementer, som kan inspirere til fremtidigt arbejde med resiliensfremme i skole- og læringsmiljøer. Det kan ske med udgangspunkt i værktøjet Resilienshjulet, der kan hjælpe de fagprofessionelle med at afdække, hvor der specifikt kan sættes ind. Samtidig anbefales det, at der i den danske folkeskole integreres undervisning i personlig og social kompetenceudvikling, eksempelvis med udgangspunkt i *Trin-for-Trin* eller i mindre skala ved brug af *Karakterkompasset*.

Konklusion

På Basecamp15 blev der arbejdet med at styrke elevernes faglighed og resiliens ud fra Resilienshjulet seks resiliensfremmende faktorer. Basecamp15 har - selvom det var et pilotforløb uden for den danske folkeskoles rammer - således bidraget med viden om og erfaringer med, hvordan lærere og skoler kan rustes til at arbejde med resiliensfremmende elementer og metoder, der kan skabe læringsmiljøer, som understøtter fagligt udfordrede elever.

Baggrund

Der stilles tydelige krav til unge om at klare sig godt i skolen. Stærke faglige kompetencer giver adgang til uddannelse og senere hen arbejdsmarkedet, som efterspørger veluddannede unge (Görllich, Pless, Katznelson & Olsen, 2011). Mere uddannelse til flere er bestemt noget, der skal fremmes. Skal det lykkes, kræver det, at ideelt alle børn og unge har mulighed for at avancere så langt i uddannelsessystemet, som deres evner rækker. Set i det lys er det bekymrende, at nye tal fra uddannelsesparathedsvurderinger³ af elever i 8. klasse viser, at tæt på tre ud af ti af folkeskolens elever i 8. klasse ikke har de faglige, personlige eller sociale forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). Samtidig har hver femte elev stadig ikke en ungdomsuddannelse syv år efter de har afsluttet grundskolen (Ibid.). En lav grad af formel uddannelse hænger tæt sammen med en øget grad af udsathed i relation til f.eks. trivsel og sundhed (Diderichsen, Andersen & Manuel, 2011) samt marginalisering på arbejdsmarkedet og i samfundslivet, hvilket kan risikere at medføre en fortsat negativ social arv (Jensen & Jensen, 2005). Det er u hensigtsmæssigt for den enkelte, og det er ensbetydende med ressourcestab for samfundet, når en synlig andel af børne- og ungeår gange ikke udvikler sig til den bedste udgave af sig selv (Ibid.). Erhvervsskole-reformen, der trådte i kraft efter sommerferien 2014, har påvirket fagligt ud-

fordrede elevers adgang til uddannelse, idet adgangskravene til gymnasie- og erhvervsskoler er skærpede (Undervisningsministeriet, 2014a). Elevernes optag er nu betinget af, at folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik består med (minimum) karakteren 02. Hvis det ikke er tilfældet, er elevernes vej til ungdomsuddannelse lukket bortset fra opsamlingsstilbud i form af særlige 10. klasseforløb og den nye fleksuddannelse (Ibid.).

Forskning har vist, at unge, der forlader grundskolen uden at få mere uddannelse, hyppigere oplever problemer senere i livet i form af f.eks. arbejdsløshed og depression (Görllich, Pless, Katznelson, Olsen, 2011; Jensen & Jensen, 2005). Det er en af grundene til, at unge uden uddannelse koster samfundet mange penge - særligt på lang sigt (Ibid.). Der er derfor gode grunde til at fremme både formel uddannelse og mere generel motivation for læring blandt grupper af børn og unge, der på baggrund af en række forskellige årsager har svært ved at engagere sig og holde fast i uddannelsessporet. En af måderne at fastholde børn og unge i uddannelse er at styrke og omstrukturere skolemiljøer fysisk, psykisk og socialt. Forskning viser, at skolemiljøer indeholder elementer, der kan medvirke til at fremme børn og unges robusthed (resiliens) i form af f.eks. rollemodeller, mentorer, et omsorgsfuldt miljø, faste rammer og basal respekt, som nogle elever i udsatte positioner ikke finder i deres eget hjem (Werner, 2003). Det er derfor centralt for skoler at arbejde med børn og unges robusthed og skabe resiliente læringsmiljøer.

Den bedst mulige version af sig selv

Afsættet for denne rapport er Odense Kommunes Børn- og Ungeforvaltnings indsats *Talent, potentiale*

3. En elev er uddannelsesparat, hvis eleven opfylder de faglige, personlige og sociale forudsætninger forstået som:

1. *Faglige forudsætninger*: et gennemsnit på mindst 4 af standpunktskarakterer, der gives i folkeskolen.
2. *Personlige forudsætninger*: vurderes inden for fem fokusområder: Selvstændighed, motivation, ansvarlighed, mødestabilitet og valparathed.
3. *Sociale forudsætninger*: vurderes inden for de tre fokusområder samarbejdsevne, respekt og tolerance (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a, s. 4).

og *social mobilitet*, der løber i årene 2015 til 2017. På grund af et stort uudnyttet potentiale blandt Odenses børn og unge, har forvaltningen i perioden afsat midler til på forskellig vis at fremme børn og unges evner til at udnytte deres potentiale og bryde sociale mønstre. Ambitionen med projektet er at blive klogere på, hvordan de ressourcer, som forvaltningen allerede afsætter til området, kan bruges endnu bedre. På trods af en ihærdig indsats, står det klart, at Odense Kommune på dette område ikke lykkes med det, den gerne vil. Der er derfor et ønske om at ændre fokus.

Basecamp15 - baggrund

Som led i indsatsen *Talent, potentiale og social mobilitet* igangsatte Odense Kommune i foråret 2015 pilotforløbet Basecamp15, der var et intensivt læringsforløb for udskolingselever med risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve. Hensigten med Basecamp15 var at håndtere en akut problemstilling: I november måned 2014 var der i Odense Kommune godt 120 elever på 9.- og 10. klassetrin, der ikke havde opnået et gennemsnit på 02 i enten dansk eller matematik. Udover at styrke eleverne fagligt, havde Børn- og Ungeforvaltningen en ambition om, at forløbet ligeledes skulle styrke andre kompetencer blandt eleverne, idet *robusthed, motivation og lignende egenskaber er afgørende for, at børn og unge udnytter deres potentiale* (Odense Kommune, 2015). Derfor valgte Odense Kommune at samarbejde med firmaet True North om at tilrettelægge en camp, der, udover det faglige, havde fokus på at styrke elevernes personlige og sociale kompetencer for at opfylde ønsket om, at *hvert eneste odenseanske barn eller unge menneske bliver den bedst mulige version af sig selv uafhængigt af social baggrund* (Ibid.).

Basecamp15 – som empirisk afsæt

Med udgangspunkt i datamaterialet fra Basecamp15 analyseres det i denne rapport, hvilke elementer af resiliensfremme, der kom til udtryk i det specifikke forløb - herunder hvordan lærerne på campen arbejdede med at skabe resiliensfremmende læringsmiljøer for eleverne, samt hvordan eleverne oplevede det. Datamaterialet belyses ud fra Resilienshjulet udarbejdet af Henderson & Milstein (2003). Resilienshjulet består af seks faktorer, der med fordel kan integreres i skoler og læringsmiljøer for at fremme resiliens blandt børn og unge i udsatte positioner. Der perspektiveres endvidere til den viden, der allerede findes om læring og resiliensfremme i en skolekontekst blandt børn og unge i udsatte positioner.

Det er håbet, at rapporten kan inspirere og anvendes af beslutningstagere og fagprofessionelle som afsæt for innovative tiltag på området med det formål at forbedre danske skolars mulighed for at skabe robuste elever. Robusthed og modstandsdygtighed er vigtige egenskaber, der bør udvikles hos alle elever, hvorfor folkeskolen er en oplagt kontekst at intervenere i, da størstedelen af alle børn og unge går i folkeskole. En yderligere målsætning med rapporten er desuden at bidrage med viden, der kan medvirke til det afgørende forebyggende arbejde for at nedbringe antallet af udskolingselever i folkeskolen, der ikke kan anvende deres eksamensbevis til at komme ind på en ungdomsuddannelse.

Centrale begreber

Resiliens

Ifølge Ida Skytte Jakobsen (2014, s. 21) findes der mange forskellige bud på en brugbar definition af *resiliens*. På engelsk beskrives individets evne til at håndtere livets udfordringer og klare sig på trods af modgang med begrebet *resilience*, der betyder "to rebound", og som på dansk kan oversættes til "at slå tilbage" (Ibid, s. 19-20). Det engelske *resilience* benyttes til at beskrive et objekts elasticitet. *Resilience* bliver ofte oversat til *robusthed* eller *modstandsdygtighed eller –kraft*, men disse oversættelser mangler det førnævnte element af elasticitet, der ligger i den oprindelige engelske betydning. Ved at oversætte til *robusthed* bliver *resilience* til en særlig egenskab ved barnet, men *resiliens* forstås ikke som en særlig egenskab, men derimod et resultat af et dynamisk samspil mellem barnet og dets omgivelser (Ibid.). På samme vis anvendes *livsduelighed* ofte synonymt med *resiliens*, idet begrebet kredser om nogle af de samme pointer og knytter an til den positive psykologi, hvor handlingstillid, håb, optimisme og *resiliens* er kodeordene (Linder m.fl. 2015). Ifølge Linder m.fl. (2015, s. 8) beskriver begreberne *modstandsdygtig* og *robusthed* nogle af de samme elementer som *resiliens*begrebet, *men begge mangler det positive og udviklingsmæssige twist, som livsduelighedsbegrebet rummer*. Skytte (2014) oversætter *resilience* til *resiliens*, hvilket er det begreb, der primært refereres til i denne rapport. For at øge læsevenligheden anvendes *resiliens* og *robusthed* til tider synonymt, dog er der alligevel tale om en udvidet brug af *robusthed*, som knytter an til den engelske betydning af *resilience*.

Miljø

Med udgangspunkt i Bronfenbrenner (1979; 1994) tager denne rapport udgangspunkt i skolen som et miljø, hvori børn og unges *resiliens* kan fremmes. Selvom Basecamp15 ikke var et almindeligt skoletilbud, men et midlertidigt læringsforløb og –miljø, er formålet med denne rapport at uddrage viden og erfaringer, som kan overføres fra det midlertidige læringsmiljø til den almene folkeskole. Henderson & Milstein (2003) beskriver de *resiliens*fremmende faktorer i *Resilienshjulet* som anvendelige i alle læringskontekster, der har med børn og unges læring at gøre, herunder eksempelvis også specialtilbud. Denne rapport afgrænser sig til at perspektivere til folkeskolen, idet målgruppen for Basecamp15 var udskolings-elever. Når der i rapporten refereres til læringsmiljø, er der således tale om en folkeskolekontekst.

Basecamp15

Børn- og Ungeforvaltningens formål med at igangsætte Basecamp15 var i første omgang at gennemføre et akut læringsløft af 122 odenseanske udskolings-elever, der var i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve. Det drejede sig om 70 elever på 9. klassetrin og 52 elever på 10. klassetrin, som havde et årskaractergennemsnit på mindre end 02 i enten dansk eller matematik og dermed var i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve. Målet med fölforskningen var derfor at dokumentere elevernes faglige, sociale og personlige udbytte af campen.

I beskrivelsen af projekt *Talent, potentiale og social mobilitet* understreger Børn- og Ungeforvaltningen desuden, at *robusthed, motivation og lignende egenskaber er afgørende for, at børn og unge udnytter de-*

res potentiale (Odense Kommune, 2015). FIIBL fandt det derfor interessant at undersøge hvilke elementer af resiliensfremme, der kom til udtryk på Basecamp15 - herunder hvordan lærerne på campen arbejdede med at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø for eleverne, samt hvordan eleverne oplevede det.

I dette afsnit beskrives derfor først campens formål, form og indhold - herunder True Norths undervisningskoncept og -metoder. Dernæst skitseres målgruppen for campen, som var både elever og lærere fra Odense Kommune. I forbindelse med den gennemførte følgeforskning er der foretaget både kvalitativ og kvantitativ dataindsamling. I denne rapport behandles primært de kvalitative data. Den kvantitative dataindsamling, herunder en spørgeskemaundersøgelse og en række dataudtræk på eleverne fra Odense Kommunes databaser, er nærmere behandlet i udgivelsen *Følgeforskning i forbindelse med indsatsen Talent, potentiale og social mobilitet*. Der henvises i denne rapport enkelte steder til den kvantitative dataindsamlings fund.

Formål med Basecamp15

De 122 elever blev inviteret til at deltage på campen i fire uger med det formål at styrke deres faglige, personlige og sociale kompetencer. De konkrete mål med Basecamp15 var, at:

- Alle deltagende unge skulle opnå karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, hvilket ville give dem adgang til en ungdomsuddannelse
- Alle deltagende unge kom i gang med en ungdomsuddannelse i august 2015
- Alle deltagende unge blev fastholdt i en ungdomsuddannelse minimum et halvt år efter studiestart

- Indsamle data, der kunne understøtte fokus i fremtidige indsatser for målgruppen.

True North - Basecamp15-leverandør

True North er et dansk firma, der har specialiseret sig i at udvikle programmer, forløb og værktøjer, der sigter mod at hjælpe unge mennesker med at udvikle deres personlige styrker og sociale kompetencer (True North, 2016). True North tilbyder både intensive læringsforløb og efterskoleophold. Der arbejdes ud fra den overbevisning, at det er af afgørende betydning, at de unge udvikler deres personlige og sociale kompetencer, hvis de skal have succes i livet og blive den bedste udgave af sig selv. True Norths mission lyder: *True North styrker unge, lærere og forældre over hele verden i udviklingen af deres individuelle potentiale ved at øge deres akademiske vækst, personlige styrker og sociale kompetencer. Dette for at hæve kvaliteten af menneskers liv og bevidsthed* (True North, 2015 s. 4).

Med det afsæt tilrettelagde True North det intensive læringsforløb i Odense, Basecamp15, og baserede hele undervisningskonceptet på *et læringssystem med et holistisk læringssyn, hvor der tages afsæt i positiv psykologi⁴, og hvor alle dele af elevens krop, sind og hjerneniveau inddrages i læringsprocessen* (Ibid., s. 5).

4. Positiv psykologi er et forsøg på i højere grad at prioritere, hvad der er godt ved mennesker, end hvad der er galt med dem – en bestræbelse på at komme i bedre humør ved at fokusere mere direkte på det, man kommer i godt humør af og bruge det som afsæt for mere effektivt at gøre noget ved det, man er ked af (Lyhne & Knoop 2007, s. 7).

I ønsket om at skabe de bedste forudsætninger for læring fokuserer True North på, at undervisningsmetoder og -materialer er tilpasset den enkelte elevs præferencer og udfordringer. Foruden dette anvendtes der på Basecamp15 et såkaldt *Karakterkompass*, som bestod af fire kompaspunkter *integritet*, *ejerskab*, *vedholdenhed* og *optimisme*, der udgjorde rammen for undervisningen i karakterskabelse og udviklingen af elevernes personlige og sociale kompetencer. På campen blev der i den første uge primært arbejdet med elevernes lederskab, ansvarsbevidsthed og sociale kompetencer. Jævnfør True North (2015) havde campens første uge til formål at etablere et fælles sprog og en fælles platform for det videre læringsforløb. I den uge blev eleverne desuden testet i dansk (læsning, retstavning og grammatik) og matematik. Eleverne gennemførte ved campens afslutning samme test for at give dem et indblik i deres læringstilvækst⁵. Med henblik på at fremme optimal indlæring gennemførte eleverne også en læsestilsundersøgelse (LSU)⁶, som klarlagde deres læse- og læringsprofiler. I anden og tredje uge intensiveredes det faglige indhold, og undervisningen blev tilrettelagt ud fra elevernes individuelle faglige mål og læringsprofiler.

5. Elevernes læringstilvækst i løbet af campen er vanskelig at omsætte til et udtryk for, hvorvidt de har rykket sig fagligt, idet det er problematisk at sammenligne prøvekaraktererne fra campen med elevernes standpunktskarakterer, der gives af elevernes lærere. Karaktererne gives desuden i henholdsvis november og juni, og en sammenligning tager derfor ikke højde for elevernes faglige udvikling over tid. En mere præcis vurdering af læringsløft kræver brug af samme test af eleverne med jævne mellemrum.

6. En læsestilsundersøgelse afdækker gennem 68 spørgsmål elevernes profiler, herunder den psykologiske profil (holistisk/analytisk), indlæringskanaler (auditiv/visuel, taktil, kinæstetisk), det optimale læringsmiljø, den følelsesmæssige profil, sociologiske præferencer, fysiologiske præferencer samt optimale læsemetoder og -materialer.

I den fjerde uge blev eleverne eftertestet, igen i fagene dansk og matematik (Ibid.). True North lagde desuden stor vægt på campens fysiske læringsmiljø, hvilket beskrives som *pædagogisk begrundet indretning* (True North, 2015, s. 6). Formålet med læringsmiljøets indretning var at støtte undervisernes metodevalg og underbygge undervisernes autoritet samt klasseledelse. Ydermere havde indretningen til formål at give eleverne mulighed for fordybelse, fremme høj faglighed samt skabe fleksibilitet i forhold til rummelighed og inklusion (Ibid.). Formålet med den alternative tilgang til undervisningen var ligeledes at tilgodese elevernes forskellige læringsstile samt at give dem en oplevelse af succes i en skolekontekst. For at opnå dette var det et udtalt succeskriterium, at eleverne blev i stand til at arbejde i længere tid, koncentrere sig om sværere fagligt stof samt at forstyrre sig selv og andre mindre (Ibid., s. 7).

Elevgruppen

Basecamp15 bestod af to forskudte campforløb for henholdsvis 9.- og 10. klasse. Inklusionskriteriet for eleverne på begge camps var, at de ikke havde opnået karakteren 02 i enten dansk eller matematik ved første standpunktskarakter i november 2014 og derfor risikerede, at de ikke kunne fortsætte på en ungdomsuddannelse efter sommerferien 2015.

Basecamp15 for 9. klasse

Basecamp15 for 9. klasse havde to målgrupper: 1) eleverne på 9. klassetrin, der blev undervist efter True Norths læringssystem og 2) lærer og pædagoger, som blev trænet i et aktionslæringsforløb på selve campen. Basecamp15 for 9. klasserne fandt sted fra d. 16. februar til d. 13. marts, hvor eleverne gik i skole hver dag fra kl. 8 til 16 (se figur 2 på

side 38). Eleverne blev rekrutteret fra 18 forskellige skoler i Odense. Stærkest repræsenteret var to skoler i Odense med cirka halvdelen af de 70 elever. I forhold til kønsfordelingen var kønnene næsten ligeligt repræsenteret på campen, da 36 af de 70 elever på 9. klassetrin var piger, og 34 var drenge.

Basecamp15 for 10. klasse

Basecamp15 for 10. klasse havde én målgruppe, hvilket var elever på 10. klassetrin fra syv forskellige skoletilbud i Odense. Campen for 10. klasserne forløb fra d. 13. marts til d. 20. april (se figur 2 på side 38), og eleverne gik også her i skole hver dag fra kl. 8 til 16. Indholdet på de to camps var tilnærmelsesvis ens, men Børn- og Ungeforvaltningen kunne ikke nå at rekruttere lokale lærere til 10. klasseforløbet, dels på grund af kort tidsfrist og dels på grund af campens afholdelse tæt på afgangsprøverne. Derfor blev løsningen, at True North leverede undervisere til 10. klassernes forløb. På samme vis som 9. klassetrin var fordelingen af kønnene forholdsvis lige, eftersom 27 af de 52 elever på 10. klassetrin var piger, og 25 var drenge. Gældende for både 9. og 10. klassetrin var, at omkring 80% af den samlede elevgruppe havde anden etnisk baggrund. Begge elevgrupper var relativt belastede set i forhold til antallet af elever med traumer, diagnoser, socioøkonomiske udfordringer, erkendt misbrug eller plettet straffeattest, og enkelte elever havde beskyttede adresser. True North vurderer i deres egen evalueringsrapport af Basecamp15, at belastningen var størst blandt 10. klasserne (True North, 2015, s. 28).

Basecamp15-lærerforløb

Ti lærere og tre pædagoger på 9. klassetrin fra Odense Kommune blev udvalgt af de enkelte skoleledere

ud fra det kriterium, at de skulle være overbygningslærere med prøveerfaring, og at det var ønskeligt at inddrage læsevejledere samt pædagoger. I januar 2015 havde udvalgte lærere og pædagoger to uger á fem træningsdage (se figur 2 på side 38), hvor formålet var at give dem en grundig introduktion til True Norths læringssystem og pædagogiske værdisæt, således at de sammen med personalet fra True North kunne undervise på campen (True North, 2015, s. 10). Der var ligeledes arrangeret et orienteringsmøde vedrørende forløbet og en dag med introduktion til mentorrollen. Idéen med mentorrollen var dels at støtte eleverne i overgangen fra camp til hjemskole og dels at fastholde elevernes positive udvikling. På 9. klassetrin var mentorerne elevernes egne lærere, som sideløbende havde deltaget i Basecamp15-lærerforløbet, mens mentorerne på 10. klassetrin var elevernes egne hjemskolelærere, som ikke havde deltaget i Basecamp15 lærerforløbet.

På Basecamp15 var normeringen hos 9. klasserne, således at der var 13 teamledere⁷ til 60 elever svarende til gennemsnitlig én teamleder per fem elever. På 10. klassetrin var der seks teamledere til 44 elever, svarende til én teamleder per syv elever. Underviser-teamet bestod uafhængigt af elevtallet af mindst to undervisere og en sweeper⁸, idet der efter behov blev anvendt forskellige undervisningsformer herunder holddeling, én-til-én undervisning, klasseundervisning og gruppeundervisning (Ibid., s. 9).

7. På 9. klassetrin var det lærerne og pædagogerne fra Odense Kommune, der var teamledere. På 10. klassetrin var teamlederne to læreruddannede og fire teamlederuddannede medarbejdere fra True North.

8. Sweeperen fungerer overordnet set som en facilitator for underviseren og hjælper med at løse udfordringer og problemer, der forstyrrer undervisningen.



Resiliens som teoretisk tilgang

At begribe resiliens

Der redegøres i dette afsnit for resiliensbegrebet med henblik på at anvende begrebet - og teorier knyttet hertil - til at analysere, hvordan lærernes resiliensfremmende arbejde kommer til udtryk i datamaterialet. Resiliens stammer som tidligere nævnt fra det engelske resilience og oversættes på dansk ofte til robusthed. Michael Rutter, en af verdens førende resiliensforskere, definerer resiliens som: *Relative resistance to environmental risk experiences, the overcoming of stress or adversity, or a relatively good outcome despite risk experiences* (Rutter, 2006, s. 34). Ifølge Rutter (2013) vandt begrebet frem i midten 1950'erne, da forskere inden for udviklingspsykologien gik fra at være optaget af at undersøge individer eller grupper i risiko til i stedet at fokusere på individer eller grupper, der udviser modstandskraft eller resiliens.

I dag er resiliensforskere verden over optaget af at forstå og forklare, hvorfor et menneske, en gruppe, en familie eller et helt samfund klarer sig godt eller bedre end forventet på trods af modgang og belastninger som f.eks. stress, trusler, svigt, traumatiske begivenheder eller tragedier - på engelsk kaldes dette for "bounce back" (Rutter, 2013). Samtidig fokuserer resiliensforskningen på at forklare, hvorfor individer eller grupper, der udsættes for relativt sammenlignelig belastning, f.eks. en opvækst med omsorgssvigtende eller alkoholmisbrugende forældre, klarer sig forskelligt (Ibid). Begrebets betydning kan sammenfattes med præpositionen "på-trods-af": Hvis en person befinder sig i en risikogruppe, dækker resiliensbegrebet over, at personen formår at klare sig godt på-trods-af dette faktum.

Ifølge den norske udviklingspsykolog Anne Inge Helman Borge (2010, s. 12-14) anvendes begreberne *resilient* og *resiliens* ofte i flæng. At være resilient opfattes typisk som et personlighedstræk, hvorimod begrebet resiliens kobles til individets omgivende miljø. Der findes ingen standard for, hvornår en person er resilient eller udvikler resiliens, idet det både kan være et engangsfænomen, hvor den enkelte er resilient i én sammenhæng, eller vedvarende processer hvor den enkelte over tid udvikler resiliens inden for et område. Resiliensprocesser opstår ved et stadigt samspil mellem individ og miljø, hvorfor individer ikke er enten resiliente eller *ikke* resiliente (Ibid.). Et individ kan godt kan være resilient i forhold til en given faktor, men ikke resilient i forhold til andre (Rutter, 2007). Hvorvidt man klarer sig godt - altså har en effektiv og vellykket tilpasning på trods af modgang og belastning - er i høj grad betinget af konkrete forhold vedrørende tid, sted og individuelt udviklingsstadium (Borge, 2010, s. 12; Jakobsen, 2014, s. 24).

Educational Resiliency

Inden for resiliensforskning har der i mange år været interesse for at afdække, hvorvidt skolen er en afgørende rammefaktor for, at nogle elever klarer sig godt uddannelsesmæssigt, mens andre elever med samme ressource(svage) baggrund præsterer i ringere grad (Waxman, Padrón & Gray, 2004; Rutter, 1983). I den sammenhæng anvender Wang, Haertel, & Walberg (1994) begrebet *educational resiliency* til at beskrive resultatet af en vellykket resiliensproces i skolen. De definerer educational resiliency som: *The heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environmental adversities brought about by early traits, conditions and experiences* (Ibid., s. 46).



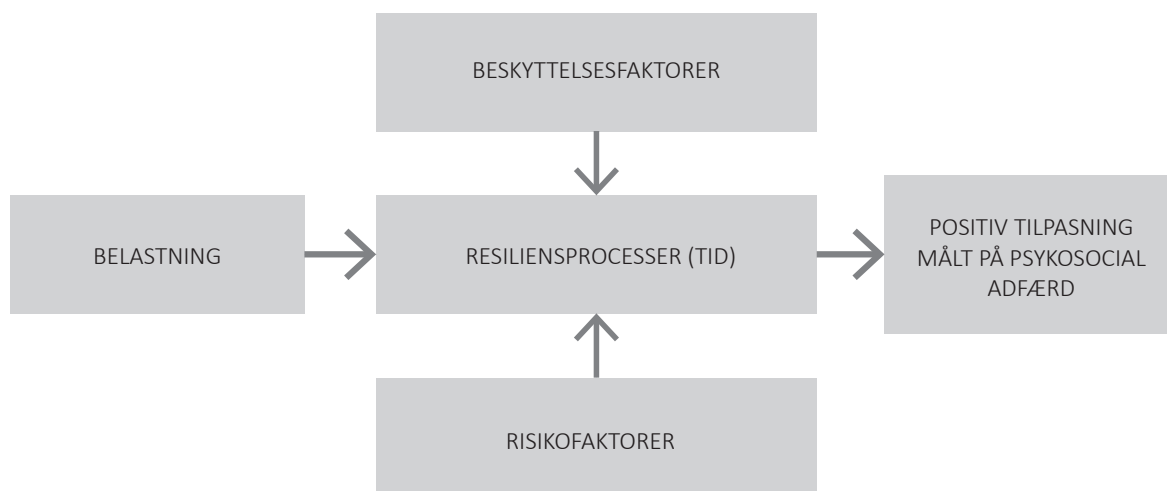
Ifølge uddannelsesforskeren Jayne Downey (2008, s. 56) er educational resiliency hverken resultatet af et personligt karaktertræk eller et udfald af en enkeltstående begivenhed. Det er en interaktion mellem elev og ressourcer i dennes miljø, som i samspil modvirker negative livsbaner og understøtter uddannelsesmæssig succes. Resiliensforskning har udpeget en række faktorer, der fremmer educational resiliency blandt elever, som er i risiko for at klare sig dårligt i skolen (Ibid.). Downey (2008) sammenfatter disse faktorer i fire domæner, hvor undervisere i kraft af deres hverdagskontakt med eleverne kan gøre en forskel i forhold til fremme af educational resiliency: a) lærer-elev forhold/kontakt, b) klasserumskultur, c) undervisningsstrategier, d) elevens færdigheder. Desuden har skolemiljøet og lærerens adfærd en positiv betydning for, om udfordrede elever klarer sig godt i skolen på trods af deres risiko for det modsatte. Det er essentielt, at læreren sætter høje faglige standarder, anvender incitamenter og belønninger, benytter sig af feedback og ros i undervisningen, skaber mulighed for at elever oplever ansvar, succes og udvikling af sociale og problemløsende egenskaber (Ibid.).

Lærertilgangen beskrevet af Downey (2008) som fremmende for educational resiliency harmonerer godt med de seks resiliensfremmende faktorer, som Henderson & Milsteins (2003, s. 12) illustrerer i Resilienshjulet, som præsenteres i model 3 på side 25. Da Basecamp15 netop havde til formål at styrke elever i udsatte positioner fagligt, anvendes Resilienshjulet i denne rapport som analyseværktøj til at undersøge, hvordan lærernes handlinger på Basecamp15 var med til at fremme elevernes resiliens (educational resiliency), idet elevgruppens udsathed bestod i, at de var

fagligt udfordrede og derfor var i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøven.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Resiliens kan altså siges at være evnen til at klare sig godt på trods af modgang og negativ belastning. Det giver derfor god mening at tale om resiliens i samspil med risikobegrebet (Borge, 2010; Jakobsen, 2014). Ordet risiko refererer her til en given faktor eller en kombination af faktorer, der påvirker optimal udvikling i negativ retning (Ibid.). *Risikofaktorer* skal forstås som forskellige typer af belastninger, der kan være enten genetisk betinget, som f.eks. temperament (Kagan, 1992), genetisk sårbarhed og lav fødselsvægt eller miljømæssigt bestemt, som f.eks. forældres økonomiske vanskeligheder, opvækst i et belastet område eller sygdom i den nærmeste familie (Jakobsen, 2014, s. 49). Rutter (1979) anvender i denne sammenhæng begrebet *kumulativ risikopåvirkning*, idet forskning viser, at effekten (den negative påvirkning) af én eller to risikofaktorer kan være ganske lille, mens effekten af flere risikofaktorer kan få store konsekvenser for barnets udvikling. Summen af risikofaktorer betyder en del for en (potentiel) negativ udvikling. I forbindelse med risiko fremhæver Borge (2010, s. 60), at barnets eller den unges udvikling af resiliens ikke kommer af sig selv i takt med almindelig udvikling. Tilstedeværelse af risiko er en forudsætning for resiliensprocessen, hvilket illustreres i model 1 på side 22. Risiko er derfor ikke udelukkende negativ eller skadelig for barnet eller den unge. Rutter (1987) understreger, at der ikke er nogen direkte eller sikker sammenhæng mellem risiko og psykosociale problemer. Mange børn og unge, som møder udfordringer eller lever i risiko, pådrager sig ikke psykiske problemer. På den baggrund fremhæver Rutter, at det ikke er centralt at beskæftige sig



Model 1: Illustration af sammenhængen mellem risiko- og beskyttelsesfaktorer (Jakobsen, 2008)

med risiko. I stedet bør man fokusere på de processer og mekanismer og måder, hvorpå barnet eller den unge reagerer på risiko (Ibid.).

Beskyttelsesfaktorer er forhold, som beskytter mod risiko (Jakobsen, 2014, s. 59). Disse er ligesom risikofaktorer både genetisk og miljømæssigt betinget. De genetiske faktorer, der virker beskyttende i forhold til risiko, er f.eks. den enkeltes helbreds-tilstand og evne til at regulere sig selv, mens miljøfaktorerne er omstændigheder såsom velfungerende familieforhold, venskabsrelationer, succesfulde skoleerfaringer eller støttende lærere (Werner, 2005). Ifølge Richardson (2008) kan bestemte beskyttende faktorer være meget effektive i nogle bestemt kontekster eller inden for nogle afgrænsede aldersgrupper, mens de i andre sammenhænge er ineffektive.

Både Jenson & Fraser (2016) og Borge (2010) identificerer tilstedeværelse af risiko- og beskyttelsesfaktorer på tre niveauer: det individuelle, det interpersonelle og sociale samt det miljømæssige niveau. *Risiko- og beskyttelsesfaktorer på det individuelle niveau* er som tidligere nævnt knyttet til den enkeltes genetik og personlighed. Forskning har vist, at børn, som er udsat for modgang, generelt klarer sig bedre, hvis de besidder karaktertræk som høj intelligens, roligt temperament, selvtilid, høj grad af livskontrol⁹ samt gode sociale

færdigheder (Luthar & Cicchetti, 2000). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer på det interpersonelle og sociale niveau* er knyttet til den enkeltes følelse af, at andre drager omsorg og er støttende samt følelsen af samhørighed og struktur (Jason & Fraser, 2016). Forskning viser desuden, at børn og unge, der besidder veludviklende sociale færdigheder, klarer sig bedre end børn og unge, som ikke gør (Ibid.). Empiriske studier viser f.eks., at det, at børn og unge går i skole og har en følelse af tilhørsforhold til skolen og jævnaldrende, har en beskyttende virkning i forhold til bekymringer, selvmord, voldelig adfærd og brug af euforiserende stoffer (Benard, 2004). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer på det miljømæssige niveau* er ofte knyttet til lokalsamfundet, økonomi og politiske aspekter som social lighed. Selvom børn og unges skolegang traditionelt forbindes med beskyttelse, kan skolegangens betydning være modsat, hvis skolen f.eks. ligger i et socialt belastet område, eller undervisningen er af ringe faglig kvalitet (Brooks, 2006). Når barnet eller den unges grad af udsathed (der er knyttet til en vurdering af risici som de nævnte) eller potentiale for udvikling af resiliens vurderes, er det afgørende at tage barnets familie, venner, omgangskreds og det bredere miljø med i betragtning, idet risiko- og beskyttelsesfaktorer manifesterer sig i de relationer og miljøer, som barnet befinder sig i (Borge, 2010, s. 56; Brooks, 2006, s. 70). Undersøgelser viser, at skolerelaterede udfordringer ytrer sig på forskellige vis blandt børn og unge, som oplever en eller flere risikofaktorer. Udfordringer kan komme til udtryk ved lave testresultater,

9. Livskontrol dækker over *internal locus of control*, der er et socialpsykologisk udtryk om en persons oplevelse af at have indflydelse på sin tilværelse. Begrebet hænger sammen med oplevelsen af at kunne tage ansvar for egne handlinger og have tiltro til at kunne bestemme over sit eget liv (Rotter, 1966).

læsevanskeligheder, høje frafaldsprocenter, minimal motivation for læring og forstyrrende adfærd (Richardson, 2008, s. 31). På baggrund af dataudtræk og interviews med Basecamp15-elevgruppen vurderes det, at eleverne har ret forskellige profiler for så vidt angår risiko- og beskyttelsesfaktorer. Nogle har eller har haft problemer med højt skolefravær, mange skoleskift, eget misbrug eller misbrug blandt nærmeste pårørende eller omsorgssvigt, mens enkelte fortæller, at de er blevet smidt ud af flere skoler på grund af voldelig adfærd. Nogle af elevernes forældre har problemer med alkoholisme eller psykiske lidelser, ligesom enkelte elever lever med beskyttet identitet på grund af vold og trusler i familien. Flere af eleverne er vokset op i socialt belastede områder i Odense. Elevgruppen består omvendt også af elever, der kommer fra velfungerende, omsorgsfulde og ressourcestærke hjem, men som er udfordrede på grund af f.eks. ordblindhed eller mobning. Det har ifølge eleverne selv ført til nedsat selvværd, hvilket har påvirket deres skolegang i en negativ retning. Fælles for elevgruppen på campen er dog det faktum, at de er fagligt udfordrede, har svært ved at følge med i skolen og er i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve.

I dette afsnit er der redegjort for, hvor vanskeligt det kan være at vurdere, hvorvidt et barn eller en ung er i risiko for f.eks. at klare sig dårligt i skolen. De samme overordnede faktorer som f.eks. venskaber kan på en gang have beskyttende virkning for den enkelte (gode venner, som styrker tilhørsforholdet til skolen) eller bidrage til risikoadfærd (dårlige venner, der leder til for højt skolefravær). Netop for at forstå denne type dynamikker og dobbeltheder, præsenteres resiliensbegrebet i det følgende afsnit i et øko-

logisk perspektiv, hvor det også uddybes, hvordan skolen kan være et resiliensfremmende miljø.

Resiliensprocesser i et økologisk perspektiv

Resiliensforskeren Jean Brooks (2006, s. 70) pointerer, at den enkeltes evne til at håndtere udfordringer eller belastninger ikke blot kommer af noget iboende. Resiliens kan ikke (udelukkende) styrkes via viljestyrke. Som allerede anført udvikles resiliens gennem interaktionen mellem den enkelte og miljøer som familie, skole, nabolag og endnu bredere dele af samfundet (Ibid.). Derfor peger stadig flere forskere på, at interventioner, der har til hensigt at fremme resiliens blandt børn og unge, ideelt set bør fokusere på at inddrage både familier og sociale systemer som lokalmiljøet (Richardson, 2008; Brooks, 2006; Ungar, 2012). Ifølge Brendtro (2006) er arbejdet med skolemiljøet betydning for børn og unges udvikling, og denne tankegang er inspireret af systemteori og Uri Bronfenbrenners (1979; 1994) *Ecological Model for Human Development and Education*. På dansk bliver modellen ofte kaldt en udviklingsøkologisk model, idet den illustrerer, hvordan barnets eller den unges adfærd og udvikling skal ses og forstås ud fra de miljøer, som barnet eller den unge befinder og bevæger sig i.

I økologisk udviklingsteori beskrives miljøerne ofte som indbyrdes forbundne lag, der gensidigt påvirker hinanden. Der skelnes i model 2 på side 25 mellem tre generelle miljøer 1) familien, 2) skolen og 3) lokalmiljøet, som omgiver barnet eller den unge. Disse kommer typisk i spil i arbejdet med resiliensfremme og til at beskrive barnets eller den unges opvækstbetingelser i et foranderligt miljø (Brooks, 2006; Benard, 2004). Brooks (2006) antager, at i og med miljøfakto-

rer som de nævnte påvirker den enkeltes resiliensprocesser, kan modifikationer af den type faktorer bruges til at styrke beskyttelsesfaktorer og beskytte mod risikofaktorer. Selvom skoler anses som gode resiliensfremmende miljøer, peger den gængse litteratur på, at resiliensfremme kræver partnerskaber på tværs af skole, familie og lokalsamfund (Brooks, 2006; Bryan, 2006). Denne rapport fokuserer imidlertid udelukkende på skolen som resiliensfremmende miljø, idet camelevers forældre og lokalmiljøet i lav grad blev involveret i forløbet. I nedenstående afsnit redegøres der derfor nærmere for fordelene ved at anvende skolen som resiliensfremmende miljø.

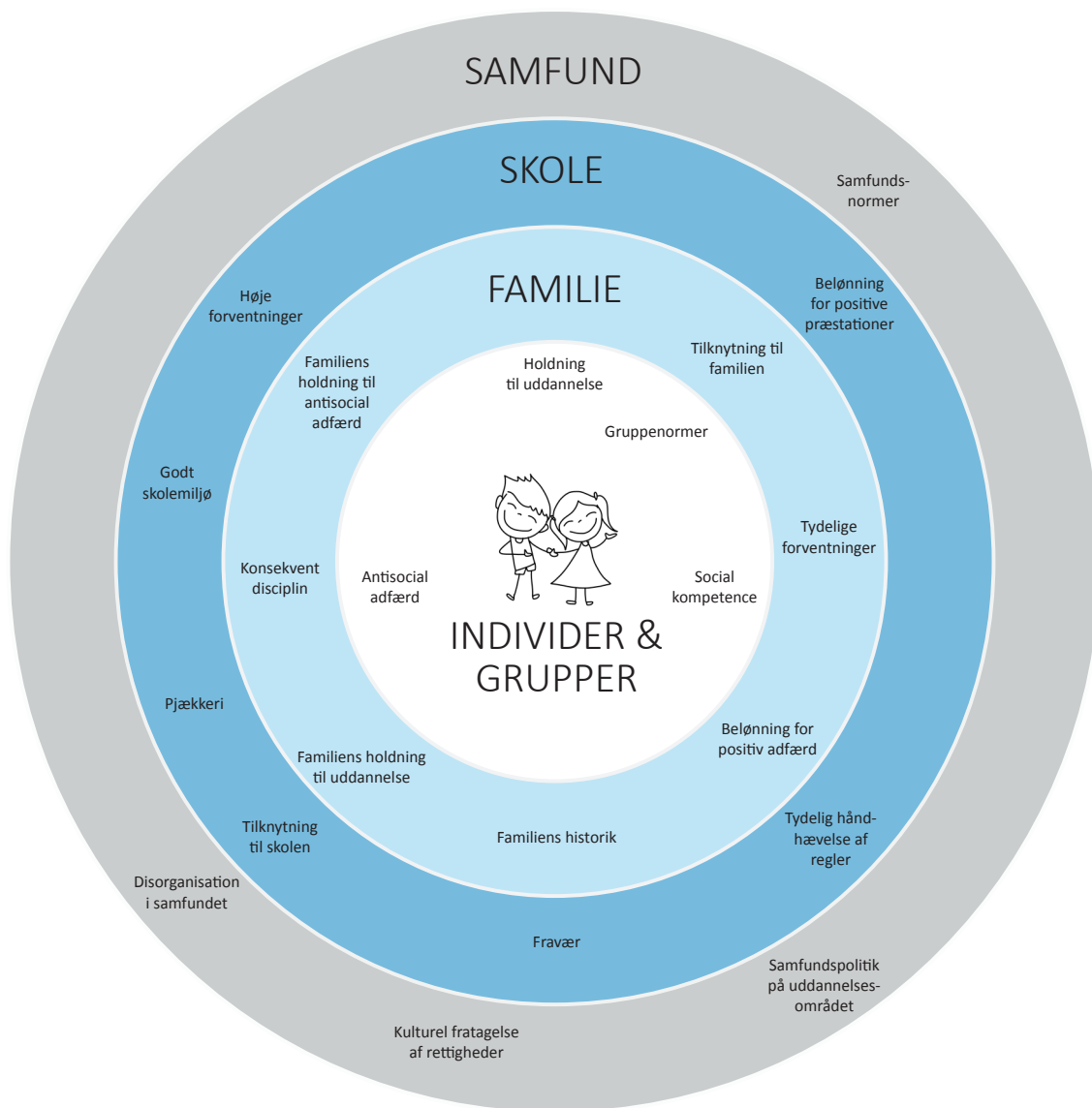
Resiliensfremmende skoler

Flere forskere undersøger, hvordan der inden for skole- eller institutionsrammer kan arbejdes med at fremme børn og unges resiliens. Der findes dog meget få undersøgelser, som dokumenterer virkningen af resiliensbaserede interventioner, og endnu færre som kigger på resiliensbaserede interventioner i en dansk skolekontekst (Jakobsen, 2014, s. 145). Forskning peger på, at børn og unges resiliensprocesser i høj grad er afhængige af de relationer og indsatser, der findes de steder, hvor børn og unge tilbringer størstedelen af deres tid, som f.eks. skolen (Richardson, 2008, s. 24). Ifølge Henderson (2012) er skolen sammen med familien det miljø, der rummer det største potentiale i arbejdet med at støtte og fremme børn og unges resiliensprocesser.

Brooks (2006) fremhæver den spirende opmærksomhed på skolers potentiale for at fremme resiliens blandt børn og unge. Dette kan blandt andet gøres ved at sikre en skolekultur, læringsprocesser samt organisatoriske strukturer, der minimerer markante risikofaktorer, som at den enkelte dropper ud, involveres i

småkriminalitet eller eksperimenterer med rusmidler og i stedet fremmer beskyttelsesfaktorer som tilknytning til skolen og lærerne dér eller jævnaldrende. Skolen har mulighed for at skabe relationer og implementere interventioner, som fremmer solid læring og hensigtsmæssig socialisering blandt elever i udsatte positioner så tidligt det lader sig gøre (Henderson, 2013). I den sammenhæng spiller underviserne en væsentlig rolle. I praksis er det ofte en udfordring for undervisere og/eller andre skolerelaterede fagpersoner at gøre noget direkte ved forhold, der markant øger barnets eller den unges risiko for forskellige typer af sårbarhed. Her er der ofte tale om forhold, som udspiller sig inden for hjemmets fire vægge. På skoleniveau kan der i stedet tages fat på at fremme resiliensfaktorer, der forhåbentlig kan modvirke de negative udfordringer, som præger andre dele af barnets eller den unges liv (Richardson, 2008; Brooks, 2006).

Brooks (2006) og andre (Henderson, 2012; Morrison & Allen, 2007; Waxman, Padrón & Gray, 2004; Werner, 2003) argumenterer for, at skolens potentiale består i, at der kan arbejdes med resiliensfremme på både det relationelle og det strukturelle plan. På det *relationelle plan* viser forskning, at skoler og undervisere er blandt de mest beskyttende faktorer blandt elever i udsatte positioner (Werner, 2007). Lærere, pædagoger og andre fagpersoner i skolen er tæt på eleverne. De kender dem og kan derfor identificere positive karaktertræk hos eleverne, som de kan hjælpes til at dyrke. Desuden kan der ifølge Henderson (2013, s. 23) i skolekontekst arbejdes med grænsesætning og udvikling af elevernes brede kulturelle forståelse f.eks. i forhold til deres forskelligheder. Fordi elever bruger megen tid i skolen, har de fagprofessionelle mulighed for at være opmærksomme på risikofaktorer i ele-



Model 2: Økologisk udviklingsmodel inspireret af Bronfenbrenner

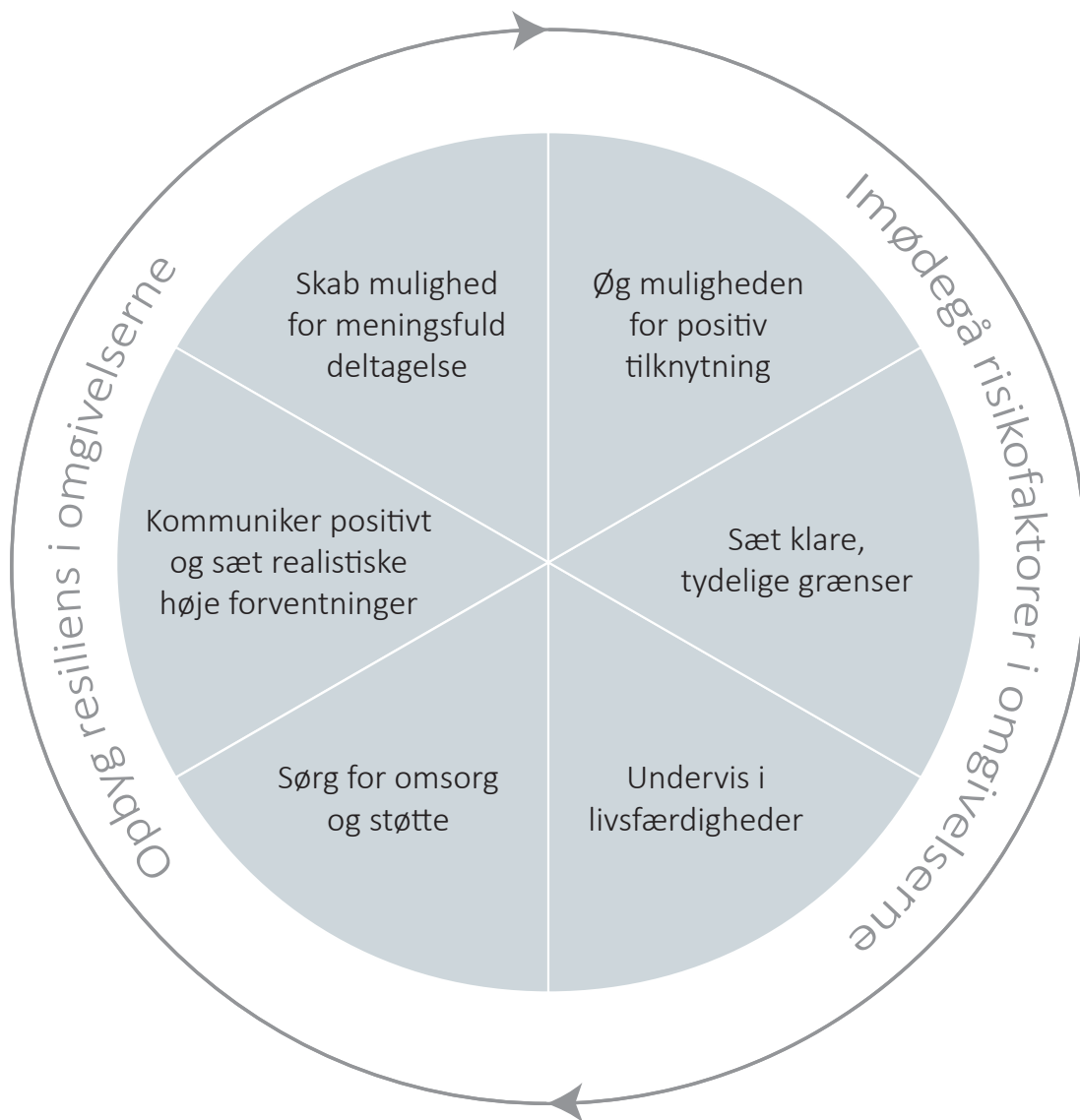
vernes liv. Som Borge (2010, s. 53) udtrykker det, er fagpersoner "gode risikokendere". Især hvis børn eller unge kommer fra et hjem præget af konflikter, eller hvor de påtager sig et stort ansvar i dagligdagen, fordi forældrene ikke formår det, kan skolen virke som et frirum (Henderson, 2013; Bekkhus, 2012). Desuden er der i skolen mulighed for, at lærerne giver eleverne individuel opmærksomhed, og Henderson (2012, s. 299) betoner, at en en-til-en-relation netop er den mest effektive tilgang i den professionelle bestræbelse på at fremme resiliens blandt børn og unge, som er udfordrede på det faglige, personlige eller sociale område. Benard (1995) taler om "the turn around teacher" og fremhæver, at positive vendepunkter ikke opstår på baggrund af relativt "ansigtsløse" resiliensfremmende programmer, men ved elevens relation til en bestemt lærer, der er overbevisende og udtrykker forventninger til den enkelte. Benard (1995) beskriver det som, at lærere har en evne til at "tippe vægtskålen fra risiko til resiliens", idet: *it is obvious that children will work harder and do things – even odd things like adding fractions – for people they love and trust* (Noddings, 1988, s. 4). Alle lærere kan - med deres egen personlige stil og metoder - være selvsikre og positive rollemodeller for elever i udsatte positioner (Ibid.).

På det strukturelle plan fremhæver Henderson (2012), at skolen er fyldt med beskyttende faktorer, men anfører samtidig, at skolevæsenets fagpersoner ofte er uvidende om de mange måder, hvorpå de kan bidrage til at fremme samme beskyttelsesfaktorer. Skolens ledelse og undervisere har f.eks. mulighed for at skabe en beskyttende klasserumskultur med fokus på begrundet struktur, tydelige rutiner, indbyrdes høflighed og omsorg (Brooks, 2006). For at styrke skolens muligheder for at fremme resiliens-

processer blandt eleverne, må alle interessenter i skolemiljøet opnå en bedre forståelse af faktorer som de nævnte. Personalet har mulighed for at arbejde med social- og personlig kompetenceudvikling blandt eleverne, og skolen kan virke som et organisatorisk bindeled mellem familie og lokalmiljø. Desuden understøtter arbejdet med elevernes egenskaber skolens basale mission om, at eleverne skal dygtiggøre sig fagligt, idet en god og styrket resiliens hænger sammen med bedre faglige præstationer og lavere frafaldsprocenter (Brooks, 2006, s. 70). Det er dog ikke skolen – forstået som dens bygninger eller inventar - der gør forskellen, men relationen til en voksen, hvad end det er en uddannelsesvejleder, en pædagog eller en lærer (Henderson, 2012).

Resilienshjulet

Nan Henderson og Mike Milstein (2003), to markante resilienseksperter, har i *Resilienshjulet* (model 3, s. 27) udarbejdet en visuel syntese af de vigtigste faktorer for resiliensfremme, som andre forskere (Downey, 2008; Cefai, 2008; Brooks, 2006; Benard, 2004) også udpeger som centrale for at understøtte resiliens blandt skoleelever i udsatte positioner. Hjulet illustrerer seks centrale resiliensfremmende faktorer der, hvis de integreres i den daglige skolepraksis, er med til at understøtte resiliensprocesser blandt børn og unge i udsatte positioner (Ibid.). I hjulets venstre side markeres tre faktorer, der opbygger resiliens i omgivelserne: *Sørg for omsorg og støtte; Kommuniker positivt og sæt realistiske, høje forventninger og Skab mulighed for meningsfuld deltagelse*. Hjulets højre side indeholder tre faktorer, som imødegår risikofaktorer i omgivelserne: *Øg muligheden for positiv tilknytning; Sæt klare og tydelige grænser og Undervis i livsfærdig-*



Model 3: Resilienshjulet af Henderson & Milstein (2003, s.12). Oversat til dansk i Jakobsen (2014, s. 154)

heder. Henderson og Milstein (2003) fremhæver *Sørg for omsorg og støtte* som den vigtigste af de seks faktorer. En vigtig pointe ved Resilienshjulet er, at de seks faktorer overlapper og understøtter hinanden. Desuden er det ifølge Henderson (2012) af afgørende betydning, at hele skolen arbejder ud fra tankegangen, og at de seks risikodæmpende og beskyttende faktorer også finder vej ind på lærerværelset og præger forholdet mellem lærere og ledelse. På den led bliver der tale om en hel skoleindsats, der har maksimalt potentiale for at etablere læringsmiljøer, som understøtter børn og unges resiliensprocesser. Resilienshjulet er et værktøj, der illustrerer, hvilke elementer lærere kan arbejde med i skoler, så de understøtter resiliens blandt børn og unge i udsatte positioner, altså evnen til at klare sig på trods af modgang eller belastninger. Som allerede beskrevet bestod Basecamp15-elevernes udsathed i, at de alle var udfordrede fagligt og hjulet anvendes derfor i denne rapport specifikt til at afdække, hvordan lærerne på campen arbejdede med elevernes educational resiliency – altså elevernes muligheder for at klare sig bedre fagligt end forventet.

I det følgende redegøres der for de seks resiliensfaktorer. Henderson & Milstein (2003) giver ikke mange konkrete eksempler på, hvordan de i praksis finder, at læreren skal håndtere det resiliensfremmende arbejde. Derfor inddrages løbende andre resiliensforskere eller forfatteres forslag til, hvordan det kan gøres i praksis. I redegørelsen bruges *læreren* som fællesbetegnelse for alle fagprofessionelle, der i skolereg i har med børn og unge at gøre.

1) *Sørg for omsorg og støtte*

Forskning i resiliens viser, at tillidsfulde og støttende relationer er af afgørende betydning for, om børn og unge

kan klare sig på trods af modgang eller belastninger (Jakobsen, 2014, s. 152). Af samme grund fremhæver Henderson & Milstein (2003) lærerens evne til at give eleven omsorg og støtte, som den vigtigste af de seks faktorer i Resilienshjulet. Det er derfor en central opgave for læreren at sikre, at eleverne har en positiv relation til mindst en person, f.eks. en mentor eller en studievejleder. I praksis betyder det, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne har mulighed for at spørge om hjælp, når de har brug for det. Der skal tilbydes ekstra hjælp til de elever, der behøver det, og det bør prioriteres at gennemgå fagligt materiale en-til-en efter behov. For at fremme resiliens blandt eleverne er der behov for opmærksomme lærere, der er interesserede i eleverne. Det er lærerens opgave at lytte til elevernes bekymringer og besvare deres spørgsmål på en klar og alderssvarende måde. Læreren skal give eleverne ordet, når de har noget på hjerte, fordi det at give eleverne mulighed for at udtrykke sig i trygge omgivelser er med til at udvikle deres kompetencer. Elever (i større og mindre grad og i et varieret omfang) søger trygge steder, hvor de kan være ærlige og tale om, hvad de tænker. En effektiv måde at lade eleverne føle omsorg på er at organisere dem i mindre grupper, som Henderson (2012, s. 301) kalder *extended family*, hvor der er plads til, at eleverne kan dele deres tanker og oplevelser. Lærerne skal have et anerkendende syn på eleverne, som opmuntrer og opfordrer dem til at blive ved med at gøre en indsats, og læreren skal bestræbe sig på at skabe en imødekommende og rummelig kultur i klassen, hvor eleverne trives og føler, at de kan betro sig til læreren.

2) *Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger*

I relation til at fremme resiliens fremhæver Henderson & Milstein (2003) det som motiverende for eleverne, at læreren udtrykker høje forventninger. Det er derfor vigtigt, at læreren anerkender elevernes evner til at klare svære opgaver, er opmærksom på deres indsats og kvitterer ved forbedringer. Når læreren kommunikerer til eleverne, at han/hun tror på de kan få succes og udarbejder individuelle målsætninger i samarbejde med eleverne, afspejler det sig positivt i elevernes opfattelse af sig selv og deres tro på egne evner. Det er en vigtig opgave for læreren at formulere tydeligt, hvad der forventes af eleven - også i relation til specifikke aktiviteter som prøver eller karakterer. Derigennem understøttes elevernes motivation til at stræbe efter forbedringer. Hvis læreren ser elevernes styrker som mere betydningsfulde end deres svagheder, afspejler det sig i klassekulturen, som er karakteriseret ved, at eleverne bliver ved med at gøre en indsats og har mod på at prøve nye udfordringer. Desuden skal læreren støtte op om en klasserumskultur, hvor eleverne fortæller sig selv og hinanden, at de kan klare faglige problemer, og som fremhæver samarbejde frem for konkurrence (Henderson, 2012, s. 300). I praksis bør der arbejdes med målstyret undervisning med udgangspunkt i den enkelte elevs læring. Endelig skal eleverne have hjælp til at planlægge fremtidig uddannelse og karrierevalg, enten fra læreren eller en uddannelsesvejleder.

3) Skab mulighed for meningsfuld deltagelse

Når læreren formår at skabe et læringsmiljø, hvori der foregår undervisning og aktiviteter, som eleverne oplever som nærværende og relevante, øges sandsynligheden for, at de deltager aktivt og bidrager til læringsfællesskabet. Igen er det derfor afgørende, at læreren anerkender elevernes ressourcer og in-

volverer dem aktivt i klassens arbejde – f.eks. ved at inddrage dem i planlægning af skoledagen og efterspørge deres idéer til faglige aktiviteter. Derudover kan elevernes interesse og evner inden for andet end boglige fag som dansk og matematik inddrages i undervisningen. Eleverne bør selv være med til at vælge opgaver, emner eller arbejdsopgaver, hvilket Henderson (2012, s. 302) formulerer som, at læreren giver eleverne *voice and choice*. Det medvirker til elevernes oplevelse af autonomi og giver dem mulighed for at vise, at de kan tage beslutninger, planlægge og evaluere projekter. Eleverne skal dele ansvar for opgaver og pligter mellem sig, og læreren skal skabe mulighed for, at eleverne prøver kræfter med ledende roller, f.eks. som ordstyrer i gruppearbejde. Dette kan struktureres ved at arrangere opgaverotationer eller rutiner, som eleverne får ansvar for på skift, hvilket fremmer følelsen af, at "vi er alle i samme båd".

Henderson & Milstein (2003) peger på, at der i undervisningen med fordel kan bruges elementer af konstruktiv feedback, men giver ikke yderligere eksempler på, hvordan de mener, at den konstruktive feedback skal tage form. Konstruktiv feedback kan defineres som en anerkendende dialog om læring mellem læreren og eleverne, som hjælper eleverne til at vide, hvor de ligger rent fagligt, hvor de skal hen, og hvordan de kommer derhen (Dupont, 2016). Eksempler på metoder til konstruktiv feedback er; elev-feedback, individuelle feedbacksamtaler mellem lærer og elev, refleksionsbreve fra eleverne til læreren, hvori de beskriver deres egen læring (Ibid.). Feedbackprocesserne er ideelt med til at øge elevernes kendskab til sig selv og deres udviklingspotentiale og således bidrage til at motiverede dem til at fortsætte deres udvikling.

4) Øg muligheden for positiv tilknytning

Elever med stærke personlige bånd til f.eks. forældre, lærere, naboer eller jævnaldrende er i mindre grad involveret i risikoadfærd som skolefraværd, småkriminalitet eller eksperimentering med rusmidler (Højholdt 2010, s. 76-88). Det er derfor vigtigt at styrke elevernes relationer til skolen, lærerne og deres jævnaldrende, således at eleverne føler sig som en værdifuld del af skolemiljøet. Hvis eleverne føler sig trygge på skolen og forbundet til klassekammeraterne, kan det være med til at reducere skolefravær og frafald. I praksis gælder det for læreren om at styrke såvel båndene eleverne imellem som båndet mellem elev og lærer. Læreren kan med fordel fokusere på at etablere relationer mellem jævnaldrende ved at lade dem løse opgaver i grupper eller teams, som giver dem en følelse af, at de kan mestre de opgaver, de bliver stillet og/eller påtager sig. Arbejdsmetoderne bør fokusere på samarbejde eller teamwork, som understøtter elevernes udvikling af positive erfaringer med fælles læring. Læreren skal være imødekommende overfor udvikling af elevers potentialer eller specielle interesser. Læreren bør fokusere på at skabe et inkluderende og positivt klassemiljø, hvor eleverne kan samles i og uden for skoletiden. I praksis foreslår Jakobsen (2014, s. 154) buddy-programmer, legepatuljer eller venskabsklasser, hvor eleverne får tildelt ansvar for andre elever.

5) Sæt klare og tydelige grænser

Elever i udsatte positioner profiterer i høj grad af tydelige rammer og klare retningslinjer for, hvordan man agerer i klassen (Winter og Nielsen, 2013). Især yngre elever har brug for velkendte regler og rutiner. I de fleste tilfælde giver det eleverne en følelse af tryghed, når læreren hjælper med at sætte grænser

(Henderson, 2012, s. 303). For at læreren kan understøtte elevernes resiliensprocesser, kræver det, at læreren har viden om, hvordan børn og unges adfærd udvikles. For at have succes med indførelse af et klart og tydeligt regelsæt, kræver det, at eleverne oplever processuel retfærdighed i reglerne. Eleverne bør derfor i fællesskab udvikle et tydeligt regelsæt baseret på lærerens og elevernes egne forventninger og ønsker til de præmisser, der skal gælde i klassen. Det er vigtigt, at læreren er konsekvent med regler, således at eleverne oplever, at de gælder for alle. Læreren bør have en positiv tilgang til disciplin og lære eleverne at betragte fejltagelser som erfaringer, de kan lære af. Det er lærerens opgave at balancere en klasserums-kultur, der på den ene side understøtter eleverne i at argumentere for deres behov og administrere frihed ansvarsfuldt, og som på den anden side er konsekvent i forhold til arbejdsro og overholdelse af aftaler. Når der sættes fair regler for eleverne, vil de med tiden lære at sætte dem for sig selv.

6) Undervis i livsfærdigheder

Ifølge Henderson & Milstein (2003) er det essentielt at arbejde med elevers personlige og sociale kompetencer. Dette kan eksempelvis ske gennem *socio-emotional learning* (SEL), der består i, at eleverne træner egenskaber som selvstændighed og ansvarlighed, idet disse er nødvendige for at kunne navigere i livets udfordringer. Derudover er der ifølge Henderson (2012, s. 304) en positiv sammenhæng mellem elevernes personlige og sociale kompetencer og deres faglige præstationer, hvorfor elever bør lære problemløsende adfærd og mestringsstrategier. Læreren kan hjælpe eleverne med at specificere, hvad de hver især er gode til og bør i arbejdet med personlig- og socialkompetenceudvikling bygge videre på de styr-

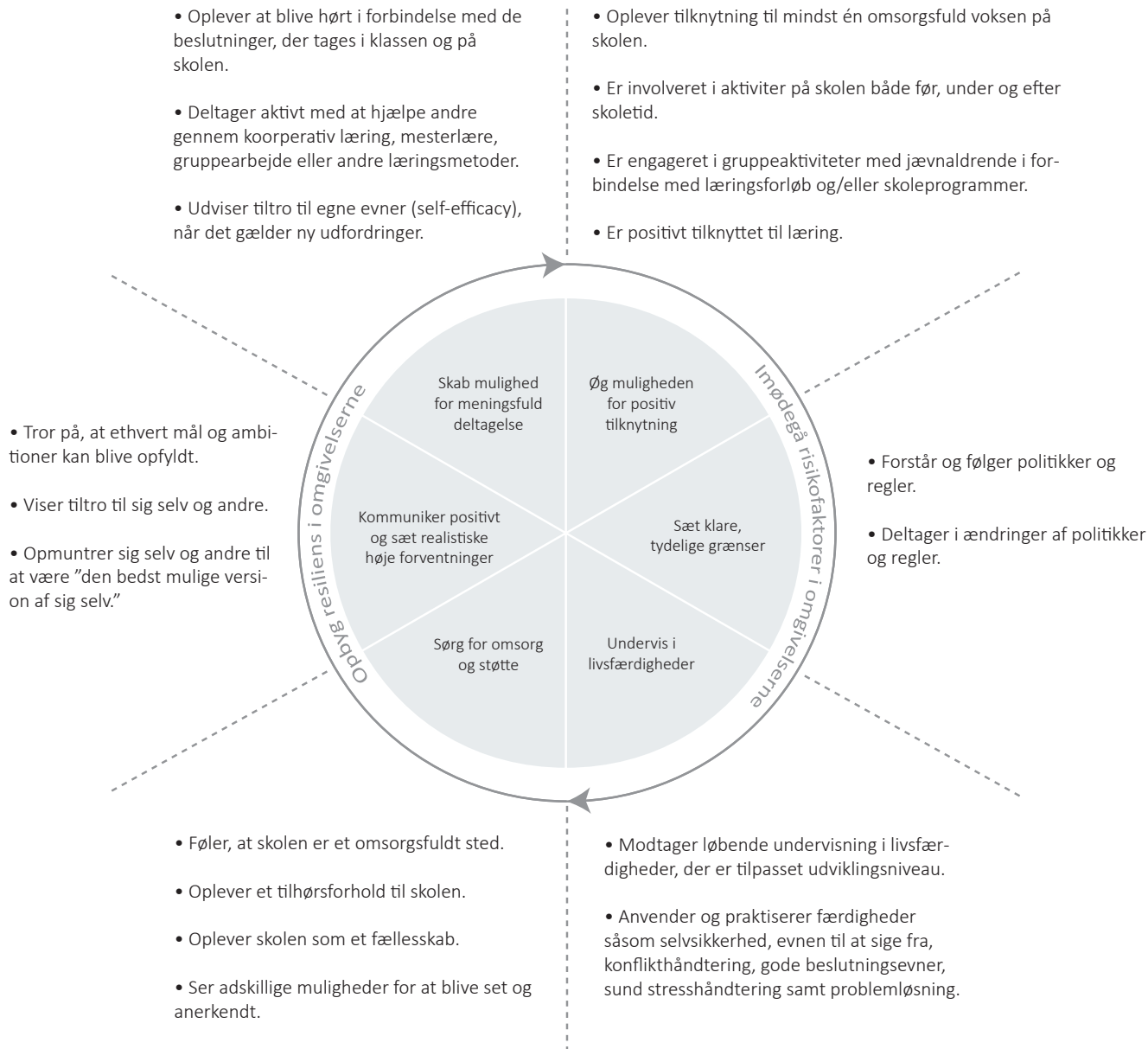
ker, som eleverne allerede har. Jakobsen (2014, s. 146) giver et eksempel på måder at undervise i livsfærdigheder, som f.eks. det udbredte nordamerikanske program *Second Step*, der på dansk er oversat til *Trin-for-Trin*. Det fokuserer på at støtte børn i alderen 4 til 15 år i udviklingen af sociale kompetencer som empati, impulskontrol og problemløsningsfærdigheder bl.a. gennem brugen af brætspil og samtaleplancher (Center for Emotionel Læring, 2016). Det er lærerens opgave jævnligt at tale med eleverne om positive værdier som f.eks. hjælpsomhed og optimisme samt fornuftige valg som f.eks., hvordan de håndterer gruppepres i forhold til rusmidler. I undervisningen er der fokus på personligt ansvar for valg og beslutninger, og det er lærerens opgave at anerkende de elever, der håndterer problemer på en konstruktiv måde.

I praksis kan arbejdet med livsfærdigheder gennemføres ved at udfordre eleverne gennem samarbejds- eller kommunikationsøvelser og vise dem, hvad de kan lære af det, der går godt og skidt. Det kan være med til at styrke deres tro på egne evner, hvilket Albert Bandura (1994) betegner som *self-efficacy*. Det er i den sammenhæng vigtigt, at læreren agerer rollemodel for eleverne ved at erkende egne fejl og italesætte dette for eleverne.

Model 4 på side 32 illustrerer, hvilken profil og hvilke træk der kendetegner resiliente skoleelever. Henderson & Milsteins (2003) pointe er, at når de seks resiliensfremmende faktorer er til stede i læringsmiljøet, har det en positiv indvirkning på elevernes evne til at klare sig godt i skolen på trods af modgang.

Styrkelse af skolekapacitet for at fremme resiliens

Henderson og Milstein (2003) peger desuden på, hvor vigtigt det er, at lærerne og det øvrige personale på skolen bliver bedre til at afsætte tid og ressourcer til at yde den fornødne indsats, idet skolen ikke kan skabe resiliensfremmende læringsmiljøer, hvis ikke lærere og personale er rustet til det. Hvis lærerne er stressede, ikke har kompetencerne eller ledelsens opbakning, er det usandsynligt, at de kan fremme resiliens blandt eleverne. Lærerne skal ligesom eleverne indgå i støttende relationer med hinanden og give indbyrdes feedback. Lærerne, skolen og ledelsen skal opsætte mål og høje forventninger for at arbejde med resiliens, og lærerne skal involveres i målsætningen og sørge for, at skolen når de mål, der sættes. Desuden skal der skabes tid til, at lærerne kan nå det, der forventes af dem, og der skal være løbende efter- og videreuddannelse (ibid.).



Model 4: Portræt af en resilient elev (Henderson & Milstein, 2003, s. 30, egen oversættelse)

Metoder til dataindsamling og -behandling

I dette afsnit redegøres der for den kvalitativ dataindsamling, der blev foretaget under og efter Basecamp15. Campen blev afholdt i Odense Kommunes lokaler, hvor også interviews med True Norths ansatte, fokusgruppeinterviews med elever og lærere samt deltagerobservationer fandt sted. Samme sted blev forældre rekrutteret til interviews. Alle interviews med undervisere, elever og forældre blev foretaget af rapportens førsteforfatter, der fremover vil refereres til som JD samt projektlederen fra Børn- og Ungeforvaltningen. Forhåndsftalte interviews blev foretaget ud fra en semistruktureret interviewguide, hvorimod de interviews, der fandt sted som en del af observationspraksis, var af mere uformel karakter med fokus på den praksis, der umiddelbart var i gang. Figur 1 giver et overblik over de forskellige datakilder.

Dataindsamling

Interviews af enkeltpersoner

Forældreinterviews

Interviews med elevernes forældre tog udgangspunkt i den biografiske interviewmetode (Storm et al., 2012), hvor interviewer i samarbejde med den/ de interviewede forsøger at strukturere en tidslinje over interviewets tema, i dette tilfælde elevernes skolegang/institutionsforløb fra daginstitution til udskoling. Dette for at få et indblik i de forskellige faser i elevens livsforløb samt faglige, sociale og personlige udfordringer. Formålet var desuden at få indblik i forældrenes sociale status, deres egne erfaringer med uddannelsessystemet samt afdække deres oplevelse af at være rollemodeller for deres barn. Derudover var der under interviewet med forældre fokus på at afdække, om barnet havde oplevet at have stærke relationer eller mangel på samme i sin skolegang.

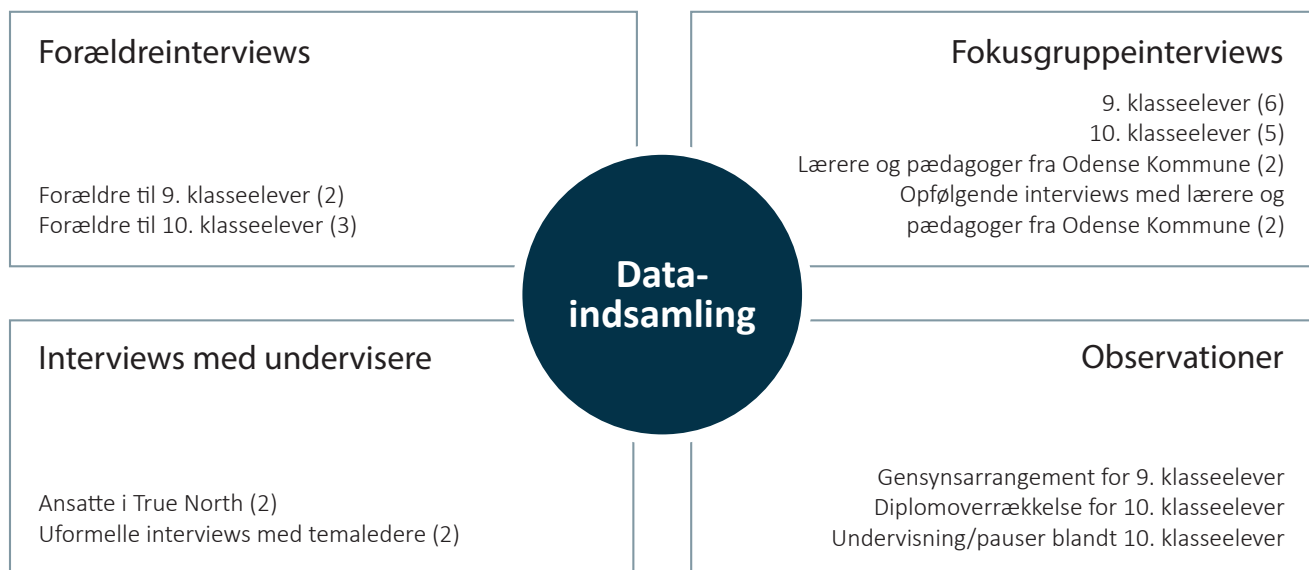
Rekrutteringen af forældre til 10. klasseelever skete i forbindelse med den nævnte diplomoverrækkelse. Nogle forældre meldte sig frivilligt, andre blev under arrangementet prikket på skulderen. Forældrene kunne frit vælge, om interviewet skulle foregå i Odense Kommunes lokaler, på Syddansk Universitet eller i eget hjem. Interviewene varede cirka 60-90 minutter. Til et gensynsarrangementet for 9. klasserne en måned efter campens afslutning, opfordrede forskeramaet¹⁰ eleverne til at melde sig til fokusgruppeinterviewene, og i samme ombæring blev eleverne bedt om at opfordre deres forældre til at stille op til interview. Denne rekrutteringsmetode gav ingen tilbagemeldinger. Projektlederen fra Børn- og Ungeforvaltningen i Odense Kommune kontaktede derfor en skoleleder, som havde mange elever på Basecamp15 og bad hende tage kontakt til nogle forældre til elever på 9. klassetrin; dette resulterede i to forældreinterviews. Det var en udfordring at komme i kontakt med forældre til elever, der var droppet ud af Basecamp15. I øvrigt synes det umiddelbart at være relativt ressourcestærke forældre, der meldte sig frivilligt til et interview.

Underviserinterviews

Interviewene med ansatte og undervisere fra True North var relativt uformelle og opstod typisk undervejs i forløbet. Observatøren (JD) bad True Norths ansatte om at komme med deres egne perspektiver på campen og elevernes generelle udfordringer med at deltage i campforløbet. Foruden de uformelle interviews blev der gennemført to formaliserede in-

10. Forskerteamet bestod af rapportens førsteforfatter (projektleder fra Syddansk Universitet), to videnskabelige medarbejdere fra Syddansk Universitet samt projektlederen for *Talent, potentiale og social mobilitet*, som er chefkonsulent i Børn- og Ungeforvaltningen.





Figur 1: Overblik over datakilder for den kvalitative dataindsamling (tal i parentes indikerer antallet af interviews).

interviews med to erfarne og centrale personer i True North. Interviewene havde en varighed på cirka 60 minutter, og tog udgangspunkt i observatørens noter, men havde også fokus på visionen bag True North og camp-tankegangen. Desuden var der under interviewene fokus på at afdække de ansattes kendskab til målgruppen samt baggrunden for True Norths brug af de undervisningsmetoder, der i udpræget grad involverer kroppen og kobler bevægelse til elevernes læring.

Fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterviews med lærere og elever blev foretaget af forskerteamet ud fra en semistruktureret interviewguide. Der blev i den forbindelse gjort brug af forskellige kreative metoder, som beskrives i følgende afsnit.

Fokusgruppeinterviews med 9. klasselærerne

Fokusgruppeinterviewene med 9. klasselærerne havde to fokusområder. Dels fokuserede interviewene på lærernes oplevelse af elevernes faglige, sociale og personlige udbytte af campen, dels på lærernes vurdering af eget læringsudbytte af forløbet. Formålet med fokusgrupperne var at afdække lærernes oplevelser, synspunkter og vurderinger af Basecamp15, da dette bidrog til at vurdere kvaliteten af forløbet. Der blev foretaget fokusgruppeinterviews med samtlige lærere, umiddelbart efter at campen for 9. klasser var afsluttet, og der blev gennemført et opfølgende interview med lærerne igen tre måneder senere. De opfølgende interviews havde fokus på at afdække, hvordan lærerne og eleverne havde oplevet at komme tilbage til deres hjemskoler, hvordan det forløb med mentorordningen (jf. s. 18, afsnit om Basecamp15),

og hvordan det gik med at anvende de værktøjer og metoder, som de havde lært på campen. Grundet eksamenstravlhed deltog kun halvdelen af lærerne i det opfølgende interview.

Fokusgruppeinterviews med elever i 9. klasse.

Som forarbejde til fokusgruppeinterviewene, var der til gensynsarrangementet for 9. klasserne en måned efter at campen var afsluttet, afsat 30 minutter med eleverne til at få indblik i deres egne refleksioner omkring Basecamp15. Eleverne blev tilfældigt inddelt i fire grupper, og der blev gjort brug af dialogværktøjet *Mini JUMP – spring ud i dialog om job, uddannelse og medborgerskab*, som består af 48 billedkort, der hver især afbilder forskellige objekter, stemninger og situationer. Eleverne blev bedt om at trække et kort og sige noget om, hvordan de syntes, det passede på dem og deres deltagelse på Basecamp15.

Spørgsmålene, der blev stillet, var: 1) Hvad er det for en ændring, du kan mærke i dig selv efter at campen er afsluttet? 2) Hvordan føles det? 3) Hvad vil du gøre for at holde fast? Dialogværktøjet er udviklet til udskolingselever og afprøvet i samarbejde med elever med etnisk minoritetsbaggrund med det formål at *tilbyde elever og forældre en trædesten, hvorfra de i dialog med andre kan nuancere holdninger, udfordre forståelser og skabe nye erkendelser om emnerne job, uddannelse, medborgerskab og forældresamarbejde* (Ministeriet for Børn og Undervisning, Brug for alle Unge og Fastholdelseskaravanen, 2012). I relation til Basecamp15 blev værktøjet brugt til at åbne op for elevernes forståelse og fortolkninger af deres oplevelser på campen. Elevernes udtalelser blev optaget og senere kondenseret med fokus på det, der omhandlede elevernes faglige, sociale og personlige oplevelser

med og refleksioner omkring campforløbet. Dette var tænkt som inspirationsmateriale for mere uddybende spørgsmål under fokusgruppeinterviewene. Eleverne blev til det pågældende gensynsarrangement opfordret til at deltage i fokusgruppeinterviews ugen efter. Desværre dukkede kun syv elever op. Dette på trods af SMS-påmindelser til de 20 elever, der havde skrevet sig op, hvilket resulterede i to fokusgruppeinterviews med henholdsvis tre og fire elever i hver. De pointer, der kom frem under de to fokusgruppeinterviews, stemmer godt overens med elevernes pointer fra gensynsarrangementet. Derfor betragtes datamaterialet fra gensynsarrangementet også som brugbart for 9. klasserne i forhold til at afdække deres faglige, sociale og personlige udbytte af campen.

Under de to fokusgruppeinterviews, der blev afholdt med 9. klasseelever, blev der gjort brug af såkaldte "statementlapper", som var udarbejdet på baggrund af elevernes udtalelser (statements) på baggrund af billedkortene til gensynsarrangementet. Statementlapperne havde forskellige farver afhængig af temaet: personlighed (blå), arbejdsmetoder (rød), fremtid (gul). Under fokusgruppeinterviewene med 9. klasserne blev lapperne fordelt ud på bordet med teksten opad, således at udtalelserne var synlige for de elever, der deltog. Eleverne blev i første runde bedt om at tage en lap, som "beskriver dig, din arbejdsrutine og dit syn på fremtiden". I anden runde blev eleverne bedt om at tage en lap, "som slet ikke passer på dig/dine arbejdsrutiner og dit syn på fremtiden". F.eks. kunne en elev tage en lap med følgende statement: "Når jeg får ros, bliver jeg stolt af mig selv". Efterfølgende blev eleven bedt om at uddybe, hvorfor han/hun havde taget netop denne lap og give et eksempel. Det blev gjort klart for eleverne, at de

ikke kunne sige eller gøre noget forkert, og der blev åbnet op for, at de andre elever kunne kommentere på statementet. Således blev dialogen med eleverne tematisk styret af lapperne, og eleverne kunne diskutere de forskellige udtalelser. Metoden blev brugt på semistruktureret vis og åbnede desuden op for, at intervieweren kunne stille uddybende spørgsmål til elevernes refleksioner. Metoden blev desuden udviklet dels for at identificere, *hvor* der skulle graves dybere, dels for at understøtte elevernes refleksionsniveau. Under gensynsarrangementet blev det synligt, at eleverne brugte de samme ord (campen var "god" eller vi havde det "sjovt" sammen) og vendinger ("jeg har rykket mig meget" eller "Basecamp var mit livs oplevelse") til at beskrive deres oplevelser og erfaringer. Metoden blev derfor anvendt til at få eleverne til udvide deres indledende beskrivelser af et givent udsagn/emne og lade erfaringer fra hverdagen på hjemmeskoler spille ind i interviewene.

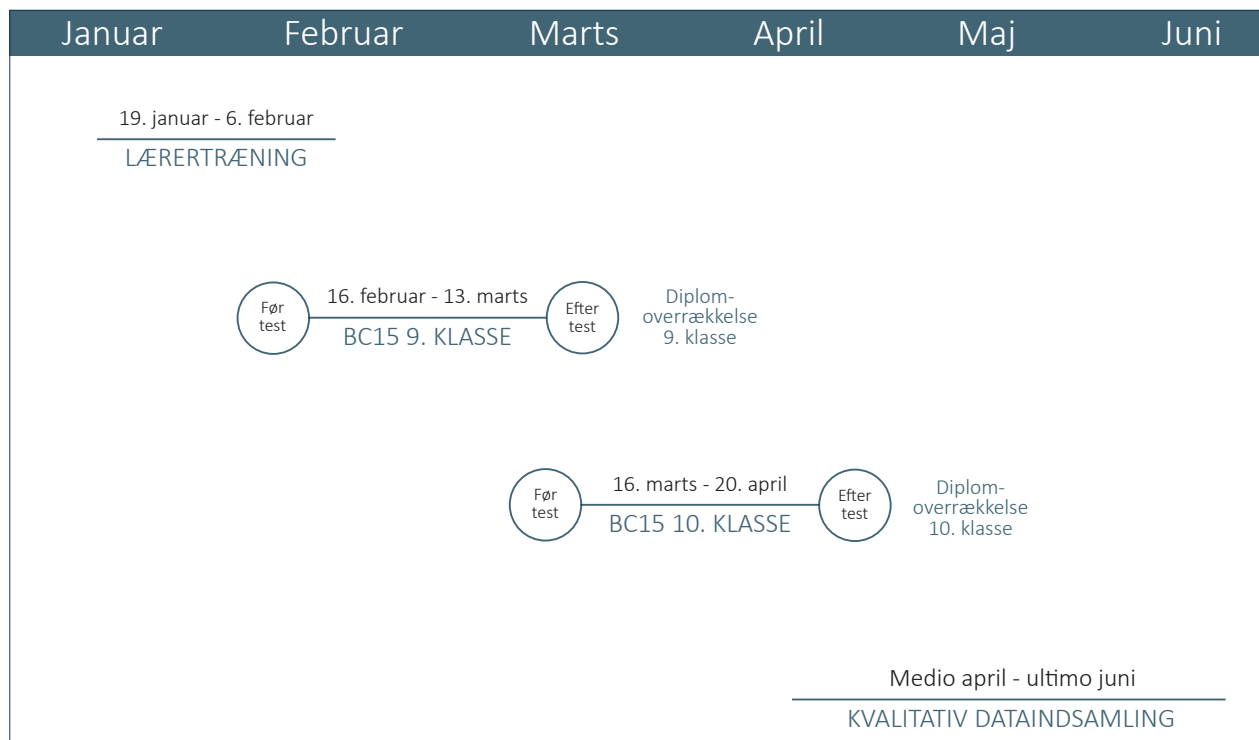
Fokusgruppeinterviews med elever i 10. klasse

På baggrund af erfaringerne med rekrutteringsprocessen af 9. klasser til fokusgruppeinterview, anvendtes der en anden tilgang til rekrutteringen af elever på 10. klassetrin. Der blev aflagt besøg på de tre 10. klassetilbud i Odense, som havde haft elever på campen. Her var det frivilligt, om eleverne ville deltage i interviews. På alle tre tilbud lykkedes det at få elever til at deltage i fokusgruppeinterviews, og på to af tilbuddene lykkedes det at få elever, der var faldet fra campen, til at stille op til interviews. Under fokusgruppeinterviews med elever, der gennemførte Basecamp15, blev samme metode med statementlapperne anvendt med brug af udsagn fra 9. klasserne.

Observationer

Deltagerobservation blev inddraget som supplerende materiale til fokusgruppeinterviewene, idet observationer kan give mulighed for nærmere at indfange faktiske sociale mønstre, regler og praksis. At afdække elever og læreres sociale relationer samt campens regel- og værdisæt kan gøres ved hjælp af deltagerobservation og er samtidig relevant i relation til Henderson & Milsteins (2003) *resilienshjul*, som illustrerer, at resiliensfremme hænger sammen med gode relationer mellem lærer og elev og eleverne imellem, et klart og tydeligt regelsæt, samt lærerens evne til at drage omsorg for og støtte eleverne. Observationerne fandt sted enkelte hele dage i den sidste uge af 10. klassernes campforløb¹¹ og umiddelbart før eftertesten (figur 2 på side 38). Observationsguiden havde fokus på a) relationerne mellem eleverne og lærerne, b) relationerne eleverne imellem, c) de fysiske rammer, d) støjniveau og e) undervisningstilgangen. Basecamp15 havde en regel om, at alle skulle deltage, hvilket betød, at observatøren også skulle deltage aktivt i de aktiviteter, der fandt sted i løbet af dagen, som f.eks. quiz-og-byt og morgensamling. Det samme gjorde sig gældende ved 9. klassernes gensynsarrangement, hvor to observatører var aktivt deltagende gennem hele arrangementet. Følgeforskningens opstart var forskudt af campens begyndelse, og det var derfor ikke muligt at observere undervisningen på Basecamp15 for 9. klasserne. Det ville have været relevant og interessant at observere elevernes udvikling fra start til slut af campen, men det var ikke praktisk muligt.

11. Fordi den kvalitative dataindsamling blot overlappede den sidste uge af Basecamp15 for 10. klasseelever, er der kun foretaget deltagerobservation i forbindelse med campen for 10. klasser, diplomoverrækkelse for 10. klasser og et gensynsarrangement for 9. klasserne.



Figur 2: Tidslinje for Basecamp15-forløbet og den kvalitative dataindsamling i perioden januar til juni 2015

Databehandling

Tematisk analyse

Det samlede datamateriale er transskriberet og meningskondenseret. Efterfølgende er der foretaget en tematisk analyse med udgangspunkt i Henderson & Milsteins (2003) seks resiliensfaktorer. Analysen er udarbejdet af to videnskabelige medarbejdere, som hver for sig kodede datamaterialet ved hjælp af Nvivo. Efterfølgende er de to kodninger sammenlignet, og datamaterialet endeligt kategoriseret ud fra de seks resiliensfaktorer. Der opstod ligeledes tematikker, som ikke er behandlet i analysen, men som inddrages i diskussionen.

True Norths skriftlige evaluering

Som supplement til det kvalitative datamateriale refereres der løbende til den evalueringsrapport, som True North udarbejdede på baggrund af Basecamp15 (True North, 2015). Heri præsenteres blandt andet svarene fra en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne med særligt fokus på faget *Personlig og Social kompetenceudvikling* (PS), hvor der blev arbejdet med de fire egenskaber *ejerskab*, *integritet*, *optimisme* og *vedholdenhed* for at bibringe eleverne et mere positivt selvbillede og øge deres tro på egne evner, som ifølge True North er forudsætning for faglig udvikling. 55 elever på 9. klassetrin deltog i evalueringen ved campens afslutning. Samme evaluering blev ikke foretaget på 10. klassetrin på grund af tidspres og fravær.

Basecamp15 set i et resiliens perspektiv

Som allerede beskrevet var Børn- og Ungeforvaltningens formål med at igangsætte Basecamp15 at gennemføre et akut læringsløft af odenseanske udskolingselever, der var i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve. Hvilket derfor var det primære fokus i FIIBLs følgeforskning af campen. Børn- og Ungeforvaltningen havde i deres projektbeskrivelse fokus på, at *robusthed, motivation og lignende egenskaber er afgørende for, at børn og unge udnytter deres potentiale* (Odense Kommune, 2015). FIIBL fandt det derfor interessant yderligere at undersøge hvilke elementer af resiliensfremme, der kom til udtryk på Basecamp15 - herunder hvordan lærerne på campen arbejdede med at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø for eleverne, samt hvordan eleverne oplevede det. Henderson & Milsteins (2003) *resilienshjul* anvendes til at afdække, hvordan lærere og undervisere på Basecamp15 bidrog til at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø for eleverne. Fokus i analysen er altså rettet mod, hvordan lærernes¹² (mere eller mindre bevidste) brug af de seks resiliensfaktorerne udspiller sig i datamaterialet, samt hvordan eleverne oplevede lærernes arbejde med resiliensfremme på campen. De tematikker, som udfolder sig i analysen og de citater, som inddrages, er altså alene udtryk for elevernes, lærernes og underviserne fra True Norths oplevelse af henholdsvis Basecamp15 og hjemskolernes praksis. Kvaliteten af den faktiske praksis på de skoler, hvor eleverne hører hjemme, er ikke undersøgt.

12. Når der i analysen refereres til "lærerne", menes der som udgangspunkt de ti lærere og tre pædagoger fra Odense Kommune. Når der refereres til undervisere, menes der True Norths personale. Oftest referer eleverne i interviewene til "lærerne" uden at skelne mellem Odense-lærere og ansatte ved True North. Derfor anvendes "lærerne" i analysen som en samlet betegnelse for alt personale på campen.

De seks resiliensfaktorer udfoldes en ad gangen, og for hver faktor inddrages litteratur af særlig relevans for den givne faktor.

Social desirability bias

I analysen forekommer der eksempler på, at eleverne i nogen grad forholder sig ansvarsfralæggende til deres egen skolegang og giver udtryk for, at deres manglende motivation for skolearbejdet hovedsagelig skyldes lærernes lave forventninger til dem, lærernes manglende evne til at undervise på et passende niveau eller for korte skoledage. Det er derfor relevant at forholde sig til, at der er tale om elevernes subjektive opfattelser af eller forklaringer på, hvorfor de klarer sig dårligt i skolen og er demotiverede for at lære. *Social desirability bias* et begreb, der kan forklare respondents tendens til at afstemme deres besvarelser med, hvad der er socialt acceptabelt, frem for hvad de reelt mener (Bryman, 2012, s. 227). I en interviewsituation kan respondenter være tilbøjelige til at besvare spørgsmål ud fra, hvad de tror, der behager interviewer. Det kan både komme til udtryk ved overrapportering af god opførsel eller underrapportering af dårlig opførsel og kan føre til falske resultater (Ibid.). Social Desirability Bias kan være med til at forklare, hvordan elevernes bevidsthed omkring, hvad der forventes af pligtopfyldende elever i nogen grad kan have påvirket deres fortællinger om, hvorfor deres skolegang før Basecamp15 i ringe grad var en succes, og hvordan lærerne på campen formåede at gøre en forskel for dem.

1. Sørg for omsorg og støtte

Forskning i resiliens viser, at tætte og meningsfulde relationer til støttende og omsorgsfulde personer har afgørende betydning for, hvorvidt børn og unge klarer

sig på trods af belastning og risiko (Masten, 2014). Henderson & Milstein (2003) fremhæver derfor resiliensfaktoren *Sørg for omsorg og støtte* som den vigtigste af de seks resiliensfaktorer i hjulet. Forfatterne fremhæver vigtigheden af, at børn og unge har mindst én meningsfuld relation til en voksen, som kan være et familiemedlem, en nabo eller en skolelærer (Ibid.). I forlængelse heraf anses lærernes omsorg for eleverne og deres støtte i undervisningen som en forudsætning for, at eleverne kan trives og være modtagelige for læring. Det er derfor af afgørende betydning, at læreren udviser interesse og tilstræber at have et positivt syn på eleverne, som opfordrer og motiverer dem til at gøre en faglig indsats (Ibid.).

Trivsel

Flere af eleverne på Basecamp15 giver udtryk for, at de ikke trives i deres vante skolemiljø. I interviewene tilkendegiver eleverne, at deres manglende skoleglæde er tæt forbundet med deres faglige udfordringer og følelsen af ikke at kunne følge med i den daglige undervisning. En af underviserne i faget Personlig og Social kompetenceudvikling (PS) fra True North fortæller om sine erfaringer med at arbejde med målgruppen:

De bliver ikke mødt, de bliver ikke lyttet til i deres følelser og oplevelser, og de bliver ikke set. Vi tager dem seriøst og følger op på alt, de kommer med. Det er vigtigt for at skabe relationen med dem (Ansæt ved True North).

Underviseren udtrykker i ovenstående citat, hvordan han ser, at elevernes negative oplevelser med skolen ofte er forbundet med skolens og lærernes manglende forståelse for og indsigt i den enkelte elev. Som under-

viseren fortæller, arbejdede lærerne på Basecamp15 bevidst med at opbygge relationer til eleverne ved at lytte til dem, hvilket han oplever som noget af det, der adskiller sig fra praksis på elevernes hjemskoler. Danmarks Evalueringsinstitut (2014) peger på vigtigheden af, at lærerne arbejder ud fra den forståelse, at elever ikke lærer, hvis de ikke trives, og at læring og deltagelse i de faglige aktiviteter øger elevernes trivsel. Eleverne på Basecamp15 havde efter eget udsagn en positiv oplevelse med at være særligt udvalgte til at deltage på campen, selvom det i nogle tilfælde kunne tænkes at have påvirket dem negativt at deltage i et "specialtilbud". De beskriver, at de kunne deltage aktivt i undervisningen, fordi de fik den nødvendige opmærksomhed og hjælp. De fremhæver især oplevelsen af, at lærerne havde tid til at håndtere dem og deres forskellige faglige samt sociale udfordringer. En elev sætter ord på sin oplevelse af faglig støtte på campen:

På campen var det nogle søde lærere, og der var mange lærere. De satte sig ved siden af en lille gruppe i stedet for en hel klasse. Var der én, som ikke var med, så stoppede man op og ventede på, at alle forstod det (Elev, 9.klasse).

Lærer-elev relationen

I ovenstående afsnit om elevernes trivsel træder særligt lærerne frem som betydningsfulde aktører. Eleverne fortæller, at lærerne på Basecamp15 var tålmodige, lyttende og "gav noget af sig selv". Ifølge motivationsforskere fra Center for Ungdomsforskning, som har undersøgt unge udskolingselevers motivation for at gå i skole, er det netop vigtigt for elevernes motivation for læring, at læreren hele tiden er til stede både som fagperson og som menneske,

aldrig kun som det ene (Pless et al., 2015, s. 85). Det står i kontrast til elevernes beskrivelse af deres hjemskoles lærere, som de oplever som værende travle og uinteresserede. En forklaring på den oplevede forskel kan være, at der på Basecamp15 var en høj normering af fagpersoner i undervisningen. Dels for at give eleverne ekstra faglig støtte og dels for at frigive ressourcer til lærernes relationsarbejde med eleverne. En underviser fra True North begrunder det markante fokus på relationsarbejdet således:

Vi bruger megen tid på at danne relationer. Det betyder meget, om en elev kan lære noget i en skoleklasse. Nogle lærere fra ens skoletid var man mere begejstret for end andre - det kan være relateret til faget, men det handler nok også om relationen til læreren. Bryder man sig ikke om læreren, lukker man ned; men hvis man omvendt kan lide læreren, og læreren kan lide en, så har man et andet udgangspunkt (Ansæt ved True North).

At relationen mellem lærer og elev er en forudsætning for elevens læring og trivsel, kommer til udtryk i en forældres beskrivelse af, hvordan hans datters skolegang ændrede sig i en negativ retning efter et lærerskift:

Ja, relationen til den tidligere lærer var god, hun forstod hende. Hun kunne se på hende, når tingene blev for meget [...]. Det var ligesom nemmere med hende. Den nye lærer får hende til at føle sig som "Ta' dig nu sammen" (Far til elev i 9. klasse).

Henderson (2012, s. 301) beskriver en særlig værdi i, at skolen kan opleves som en slags *extended family* for eleverne, hvor de har mulighed for at fortælle, hvad de

har på hjerte. En måde, hvorpå Basecamp15 forsøgte at muliggøre denne fortrolighed mellem lærere og elever, var ved at inddele eleverne i mindre teams med en fast teamleder. De forskellige teams mødtes hver morgen efter morgensamling og gav eleverne mulighed for at åbne op for deres tanker og bekymringer eller gå til teamlederen i enrum, hvis de havde problemer, som de havde brug for at snakke om. Som nævnt i ovenstående afsnit var der på Basecamp15 en høj normering af undervisere, der gjorde det muligt at give eleverne ekstra faglig støtte og øget opmærksomhed. Henderson (2012, s. 299) betegner en-til-en-relationen mellem lærer og elev som den mest effektive resiliensfremmende faktor blandt fagligt og socialt udfordrede elever. Det fremhæves, at hvis eleverne føler, de har mulighed for at få hjælp fra en lærer, er det med til at styrke deres opfattelse af, at der drages omsorg for dem og deres læring. Størstedelen af eleverne fra Basecamp15 beskriver muligheden for at kunne få hjælp på et fagligt passende niveau og i et roligt tempo som særligt værdifuldt.

Sweeperrollen

Datamaterialet fra Basecamp15 peger på, at et afgørende forhold på campen, der muliggjorde, at lærerne kunne fokusere på elevernes trivsel og faglige udvikling og sikre, at de fik den rette støtte og omsorg, var brugen af den såkaldte sweeperrolle i undervisningen. Sweeperen er en undervisningsfacilitator, der har til opgave at håndtere de problematikker, der opstår i undervisningen, og som ikke nødvendigvis er relateret til det faglige indhold (True North, 2015). På campen kunne det eksempelvis være, når eleverne begyndte at skændes eller snakke i timerne. Ifølge lærerne på Basecamp15 bidrog sweeperrollen til, at det var mere ro i klassen, og at eleverne i højere

grad kunne koncentrere sig om det faglige indhold. Det understøttes af en række observationer, hvor sweeperen trådte til, når der opstod uro eller konflikter blandt eleverne og tillod læreren at fastholde fokus på undervisningen. Lærernes positive oplevelser med sweeperrollen i undervisningen betød, at en stor del af lærerne i interviewene ytrede ønske om at overføre sweeperrollen til folkeskolen:

Sweeperrollen kunne være fantastisk. Så kan du gøre det, du er god til, så du ikke skal være en halvdårlig pædagog, og pædagogen ikke skal være en halvdårlig lærer. En, der kan trække de negative ting ud af klasseværelseret. Det bruger vi tid på hver dag, hvor det bliver løst foran klassen, og det duer ikke. Konfliktniveauet på Basecamp var usandsynligt lavt, i forhold til hvad jeg er vant til (Lærer, Odense Kommune).

Lærerne, der deltog på campen, er af den overbevisning, at indførelsen af en sweeperrolle i folkeskolen ville betyde, at de reelt ville kunne bruge undervisningstimerne til undervisning frem for konfliktløsning. Dette er som tidligere nævnt et spørgsmål om villigheden og muligheden for at afsætte ressourcer til ekstra personale. Selvom lærerne formoder, at indførelsen af sweeperrollen i folkeskolen ville kunne aflaste dem, fremhæver de dog, at sweeperen hverken kan eller skal erstatte deres rolle som faglige underviser. Ifølge lærerne ville brugen af sweepere kunne være med til at kvalificere den faglige undervisning, øge inklusionen af alle elever i den almene undervisning og sikre, at eleverne får den omsorg og støtte, som de har behov for. En lærer sætter ord på, hvad hun tænker, en sweeper kan bidrage med:

[Jeg] ville elske at have sweeperrollen i folkeskolen

som en integreret del. Også i udskolingen. Det perfekte ville være at have en pædagog med i hver undervisning, fordi de kan noget, som vi ikke kan. Selvfølgelig skal jeg stadigvæk lave relationsarbejde som lærer, men det giver bare drømmescenariet. De kan noget, som jeg ikke kan (Lærer, Odense Kommune).

Omsorg og støtte blandt eleverne

Selvom betydningen af relation mellem eleverne er mere dybdegående behandlet under resiliensfaktoren *Øg muligheden for positiv tilknytning*, berøres punktet kort her, idet eleverne i interviewene ikke bare beskriver lærerne som omsorgsfulde og støttende. De fremhæver ligeledes, hvordan eleverne på campen drog omsorg for hinanden og bakkede hinanden op. Som beskrevet i afsnittet omhandlende Basecamp15 på side 14, var det en del af campens værdigrundlag, at alle elever skulle føle sig inkluderet i campens aktiviteter både fagligt og socialt. Størstedelen af eleverne fortæller, at de på campen oplevede at være en del af et klassefællesskab, hvor eleverne støttede hinanden og turde udvise omsorg for hinanden. I flere af interviewene kredser eleverne om, hvordan de sociale fællesskaber og relationer er anderledes tilbage på hjemskolen:

Interviewer: Hvordan er det anderledes at komme tilbage på din egen skole?

Elev i 10. klasse: *Jeg savner den undervisning, de gav os. Man kunne finde ud af det, de fortalte, hvad man skulle, og man blev bakket op af nogle af de andre elever*

Interviewer: Hvordan gjorde I det? Altså bakkede hinanden op?

Elev i 10. klasse: *Vi gik for eksempel hen til hinanden og sagde, at vi godt kunne klare det.*

På Basecamp15 var det ikke kun lærerne, der havde god tid til at hjælpe og støtte eleverne i undervisningen. Eleverne fremhæver, hvorledes det støttende og inkluderende klassefællesskab ligeledes udsprang af, at eleverne hjalp hinanden, når de sad fast i opgaver. I nedenstående citat beskriver en elev, hvordan den situation adskiller sig fra undervisningen på hans hjemskole, hvor han ikke ser det som en mulighed at bede sine klassekammerater om hjælp til det faglige:

De andre fra klassen [på hjemskolen] kigger underligt på en, hvis man spørger. Jeg har brug for en, der kan sige, hvad vi skal ordentligt og forklare ting ordentligt (Elev, 9. klasse).

Opsamling

Der tegner sig et billede af, at lærernes evne og mulighed for at drage omsorg for og yde støtte til eleverne på Basecamp15 var central for elevernes trivsel og deres modtagelighed for læring. En stor del af eleverne udtrykker det som positivt, at lærerne havde tid til og mulighed for at hjælpe dem, når de havde behov for det. På campen oplevede både lærere og elever, at de var en del af et inkluderende og omsorgsfuldt fællesskab, hvor der var ressourcer og tid til at gennemføre en undervisning, som var tilpasset den enkelte elev. Lærerne anså desuden det lave konflikt-niveau som tæt forbundet med brugen af sweeperrollen, der skabte ro i undervisningen.

2. Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger

I kontrast til tidligere tendenser til at nedjustere forventningerne til faglige præstationer blandt børn og unge i udsatte positioner, peger både resiliens- og

forskningslitteraturen på, at det er af afgørende betydning, at eleverne bliver mødt med høje og realistiske forventninger fra lærernes side, hvis de skal klare sig godt fagligt (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013; Undervisningsministeriet, 2010). Det er lærernes opgave at formulere og udtrykke faglige forventninger på en positiv måde, således at det smitter af på eleverne. Lærerne skal vise eleverne, at de tror på deres evner til at udvikle og forbedre sig f.eks. fagligt på trods af deres svagheder eller udsathed (Henderson, 2012).

Positiv kommunikation

På Basecamp15 var det en central del af lærernes opgave at motivere og anerkende eleverne og derigennem vise dem, at de havde tiltro til deres faglige formåen. I forlængelse heraf oplevede lærerne, at deres påskønnelse af elevernes indsats havde en afsmittende effekt på elevernes motivation for at blive ved, og at denne holdning skabte en særlig positiv stemning på campen. En lærer beskriver det således:

[...] det er jo vildt, hvor meget man kan løfte ved at rose og være positiv, bare køre med på den og begynde at tro på det. Børnene, lærerne, lederne blev rost - alle blev rost. De begynder at tro på det [...]. Både lærere og elever flytter sig. Inde i elevernes hoved flyttes deres selvopfattelse - det, der er den største forandring. At de ser sig selv med nogle andre briller. Man kan kalde det en slags "positiv manipulation" (Lærer, Odense Kommune).

I datamaterialet træder det tydeligt frem, at nogle af eleverne havde en klar oplevelse af, at lærerne på deres hjemskoler ikke kommunikerer positivt. En elev fortæller i dette citat, hvordan han nærmest oplever det modsatte; at lærerne taler ned til ham:

*På denne skole [hjemskolen] gør lærerne en dumme-
re, end man er, med den måde de forklarer tingene på*
(Elev, 10.klasse).

At eleven i citatet oplever, at hans hjemskolelærer taler ned til ham, kan skyldes flere ting. F.eks. kredser flere af eleverne i interviewene omkring, hvordan de oplever, deres hjemskolelærere fastholder et syn på eleverne som værende dem, der pjækker, laver ballade eller forstyrrer undervisningen, hvilket ifølge Undervisningsministeriet (2014c) er uhensigtsmæssigt, idet fastlåste elevkategorisering hæmmer elevernes udvikling af faglige kompetencer og lyst til læring. I kontrast hertil kendte lærerne på Basecamp15 ikke alle eleverne på forhånd, og det kan være med til at forklare, hvorfor eleverne oplever campen som et markant anderledes og motiverende læringsmiljø, hvor lærerne roste dem og italesatte, hvilke forventninger de havde til deres indsats i timerne. Flere elever giver i interviewene udtryk for, at camp lærernes positive og forventningsfulde holdning forstærkede deres tro på sig selv og deres egne evner. I nedenstående citat fremhæver én elev, hvilken indvirkning lærernes anerkendelse havde på hende:

Når jeg får ros, bliver jeg stolt af mig selv. Det får man evner af. Det at blive anerkendt. Vi fik ros på Basecamp - det er med til at motivere en. I starten var det mærkeligt, men så tænkte vi ikke mere over det. Her på skolen får vi ikke ros (Elev, 10. klasse).

Det træder desuden tydeligt frem, at det havde stor betydning for eleverne, hvad de blev anerkendt for, og hvorledes de blev anerkendt. De beskriver, at den ros, som lærerne på Basecamp15 gav, føltes som oprigtig og berettiget. Det står i kontrast til den ros, som ele-

verne oplever at modtage fra lærerne på deres hjemskoler, hvor de registrerer at få ros for "dumme" ting som f.eks. at tage jakken af i timerne eller ikke hænge hen over bordet. En elev fortæller eksempelvis, hvordan anerkendelse fra underviseren på Basecamp15 var motiverende og fik ham til at lave lektier, selvom han ikke var blevet bedt om det.

Høje forventninger

Ligesom Henderson & Milstein (2003), fremhæver andre forskere (Pless m.fl., 2015; Downey, 2008), at høje forventninger til eleverne er vigtige i forhold til deres faglige præstationer. Pless m.fl. (2015, s. 80) pointerer, at det er at svigte eleverne, hvis man som underviser konsekvent har for lave forventninger til deres faglige præstationer. Hvis underviserne derimod har positive forventninger til eleverne og hjælper dem med at indfri disse, er der større sandsynlighed for, at eleverne flytter sig fagligt (Ibid.). På samme vis som eleverne havde oplevelsen af at modtage ros for lige-gyldige ting på deres hjemskoler, oplever de at blive mødt med lave forventninger. En elev fortæller, hvordan der på hans tidligere skole ikke blev arbejdet med målsætninger for hans faglige udvikling. I stedet blev han ekskluderet fra det, der foregik i undervisningen, fordi læreren vurderede, at det ville være for svært for ham:

Jeg er ordblind. Jeg var ikke doven, men skolen sagde: "Du kan bare tegne eller lave noget andet". Jeg fik ikke lov til at lave det samme som de andre (Elev, 10. klasse).

Det er ikke kun i relation til det faglige, at eleverne oplever at blive mødt med lave forventninger. En stor del af eleverne opfatter få undervisningstimer, lavt fagligt

niveau og lærernes fravær som et udtryk for et ringe forventning- og ambitionsniveau fra både lærerne og skolerne. En elev giver et eksempel:

Jeg går i skole for at have dialog eller samtale med lærerne. Jeg synes, det er sindssygt, at vi får fri kl. 12 mandag og fredag, og lærerne kommer ikke, vi ser bare film (Elev, 10.klasse).

Nogle elever rapporterer om en uhensigtsmæssig niveauopdeling på deres hjemskoler. De oplever, at lærerne primært fokuserer på de stærke elevers faglige udvikling på bekostning af de elever, der har det sværest. En elev udtrykker, hvordan han oplever, lærerne på skolen som værende ligeglade med, at eleverne har forskellige faglige udgangspunkter, og i for lav grad sikrer, at alle får noget ud af undervisningen:

Skolerne burde tage sig af de svage elever, i stedet for at de taber eleverne. De [lærerne] kører bare på, og hvis de taber eleverne, så er du færdig. Så kan du bare lade være med at komme i skole (Elev, 9. klasse).

Igen henvises der, jævnfør side 39, til social desirabilitet bias, som kan have påvirket elevernes overvejende negative oplevelser med en hjemskolepraksis, der er karakteriseret ved uinteresserede lærere, der i ringe grad formår at være konsekvente i forhold til regler og motivere eleverne til læring. I forhold til at sætte realistiske høje forventninger medgiver flere elever, at de i længere perioder også har haft lave forventninger til sig selv og deres skolegang. De har været demotiverede for at lære, og de har pjækket meget, fordi de havde opgivet at følge med fagligt. De tilkendegiver, at deres forældre uden held har forsøgt at begrænse pjækkeriet og i nogen grad opfordret dem til at tage

skolen seriøst. Der tegner sig dog et billede af, at elevernes forældre og nære netværk overvejende har haft relativt lave forventninger til elevernes skolegang baseret på deres hidtidige erfaringer. Dette bekræftes som en generel tendens i en undersøgelse af skolerelaterede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund (Dietrichson et al., 2015). En plejemor til en pige, der har oplevet skoleskift adskillige gange, erkender, at hendes plejedatter er blevet mødt med lave forventninger igennem hele livet og fremhæver det som en succeshistorie, at plejedatteren imod alles forventninger bestod afgangsprøven i 9. klasse. Elevernes eksempler på egne og andres lave forventninger til deres præstationsniveau står i kontrast til den anerkendende undervisningsform på Basecamp15, hvor lærerne og eleverne blandt andet benyttede *rubrics*¹³ til at formulere målsætninger for elevernes faglige udvikling. Målsætningerne hang på væggen som et visuelt virkemiddel, der skulle motivere eleverne til at have høje forventninger til egen faglig udvikling. En elev giver i dette citat et eksempel på, hvordan hun tolkede lærernes positive italesættelse af hendes faglige formåen:

De [lærerne] havde megen fokus på, at vi kunne klare alt i verden, hvis vi ville (Elev, 10.klasse).

Afsluttende test

Pless m.fl. (2015, s. 93) peger på, at fagligt udfordrede børn og unge ofte oplever, at uanset hvor meget de gør sig umage og arbejder med tingene, så bliver de

13. *Rubric* er en matrice, der skal hjælpe til at gøre læringsmålene tydelige for elever. Der er forskning, der indikerer, at man kan øge elevernes faglige præstationer ved bevidst at arbejde med synlige læringsmål og evaluerings-kriterier. Med rubrics søger man at give elever og lærere et enkelt værktøj, der let kan bruges til løbende at evaluere elevernes præstation i forhold til de definerede mål.

ved med at ligge nederst i det faglige og sociale hierarki i klassen. Det skaber demotivation og skoletræthed og fjerner fokus fra egen læringsproces. Ifølge motivationsforskerne bør lærerne i undervisningen derfor have fokus på, at eleverne flytter sig fra deres eget udgangspunkt, selvom de ikke er på niveau med de dygtigste elever i klassen (Pless m.fl., 2015, s. 77). Det synes netop at være med afsæt i denne tilgang til elevernes motivation for læring, at True North tilrettelagde deres før-efter-testning af eleverne. Elevernes faglige niveau blev testet ved hjælp af den samme test både ved campens start og afslutning, hvorfor eleverne kendte testens indhold allerede inden, de tog den afsluttende test. Testmetoden modtog en del kritik fra blandt andet lærerne, der deltog på campen, idet de ønskede, at eleverne efter en måned skulle have indsigt i, hvor meget de reelt havde rykket sig. True North begrundede brugen af den på forhånd kendte test med, at det primære formål med testen var, at eleverne skulle få oplevelsen af og troen på, at de kunne forbedre sig fagligt. En underviser fra True North argumenterer for brugen af den samme før-efter-test:

De er vant til at være stemplet som 00-elever. Vi anerkender, at det er der, de er, men spørger ind til, hvor de gerne vil hen – de har fået succesoplevelser. Derfor er før-efter testen som den er. Målet er ikke at rykke dem fagligt. Derimod at de skal have smagen af succes. Jeg er ikke imponeret over resultatet, men indsatsen de lægger i den (Underviser ved True North).

Ifølge Pless m.fl. (2015, s. 93) er læring ofte tæt knyttet til karakterskalaen, og eleverne identificerer derfor kun fremskridt, hvis de går fra én karakter til en højere. Selvom man får 4 to gange i træk, kan man godt

have gjort fremskridt. Derfor kan det være væsentligt at hjælpe eleverne til at indse, at de har gjort fremskridt, hvilket True North gjorde ved at anvende den samme før-efter-test. Det, at før- og eftertestmaterialet var identisk, synes at være et forsøg på at illustrere overfor eleverne, hvor meget de havde rykket sig på en måned takket være den indsats, de havde gjort, samtidig med at det var et forsøg på at vække deres motivation for at blive ved med at kæmpe for en videre faglig udvikling. I forlængelse heraf viser datamaterialet fra Basecamp15, at lærerne ligeledes forsøgte at forstærke elevernes egen tro på, at de kunne bestå før-efter-testen ved at kommunikere positivt til dem, hvilket træder frem i nedenstående observationsnote:

Underviseren giver en fælles besked. Elevernes opfordres til at øve testen online inden fredag, hvor der er "eksamen". Underviseren i dansk tilføjer højt til alle: "Det er bedre at skrive noget end slet ikke at skrive noget – det kunne jo være, at det var rigtigt" (Observationsnoter, JD).

Lærernes positive kommunikation omkring testen og deres tro på, at eleverne kunne klare den, havde tilsyneladende en positiv effekt på eleverne. Da en elev bliver spurgt, hvilken virkning det har haft på hans skolegang, at lærerne hjalp ham med at forberede sig grundigt både fagligt og mentalt på testen lyder det:

Før vi kom på Basecamp, så hadede jeg matematik! Jeg plejer at være bange for en prøve, men nu skal vi til prøve i morgen, og jeg er ikke bange for det (Elev, 9. Klasse).

Opsamling

Datamaterialet fra Basecamp15 indikerer, at campens elever i høj grad havde en oplevelse af, at de gennem deres skolegang er blevet mødt med lave forventninger fra både lærere og forældre, hvilket har haft en negativ afsmitning både på deres tro på egne faglige evner og en uhensigtsmæssig indvirkning på deres ambitionsniveau. Forud for campen havde en stor del af eleverne haft oplevelser med at blive rost for ligegyldigheder, hvilket står i stærk kontrast til elevernes oplevelse af undervisningen på Basecamp15. Eleverne fandt, at lærerne på campen udtrykte høje ambitioner på elevernes vegne og tydeligt italesatte deres forventninger til elevernes faglige udvikling. Desuden oplevede eleverne, at lærerne kommunikerede positivt til dem ved at italesætte deres tro på elevernes evne til at deltage aktivt i timerne og bestå den afsluttende test.

3. Skab mulighed for meningsfuld deltagelse

Ifølge Henderson & Milstein (2003) er det i forhold til resiliensfremme i skolekontekst centralt, at læreren skaber mulighed for, at eleverne oplever deres skolegang og undervisning som meningsfuld og virkelighedsnær. I den forbindelse påpeger Brooks (2006) det essentielle i, at læreren ser og opfatter eleverne som ressourcer frem for passive objekter, der kommer og går fra skolen. Eleverne skal i løbet af skoledagen have lov til at bidrage positivt til fællesskabet, tage ansvar og deltage aktivt i aktiviteterne. Hvis eleverne forstår målet med aktiviteter og undervisning, vil de opleve det som meningsfuldt at gå i skole og derigennem få et stærkere tilhørsforhold til skole (Ibid.).

Deltagelsesmuligheder i undervisningen

Både lærerne på campen og på hjemskolerne problematiserer, at en stor del af eleverne arbejder langsomt, og at de overvejende formår at tilegne sig og forstå ny faglig viden, men har problemer med at huske den nye viden og sammenkoble den med anden viden. Dette medvirker til at indskrænke elevernes muligheder for at deltage i den traditionelle klasseundervisning. Pless m.fl. (2015, s. 63) fremhæver, at elever har forskellige motiver for at deltage - eller ikke deltage. Eleverne kan risikere at trække sig fra undervisningen, hvis de oplever, at det er svært, og de er bange for at fejle og få nederlag. Hvis eleverne har mange nederlag med i bagagen, kan de anlægge strategier, som på overfladen ligner demotivation, men som kan bunde i noget andet, som f.eks. usikkerhed eller afmagt (Ibid.). Eleverne på campen fremhæver selv sværhedsgrad og kedsomhed som grunde til, at de sidder og sover eller efter eget udsagn "stener" med mobilen i timerne. Da en elev bliver spurgt, om han kan give et eksempel på, hvornår han sidder og stener med mobilen, fortæller han følgende:

Det gør jeg, når vores lærer forklarer det på 12 forskellige måder – kan vi ikke bare få det på vores niveau? Den mest logiske måde, så det bliver logik for burhøns, så alle forstår det? I stedet for de der lange sætninger og snak om den samme opgave i 30 minutter. Og vi sidder bare og falder hen. Så sidder jeg med mobilen i stedet for (Elev, 9. klasse).

Citatet er således et eksempel på elevens oplevelse af, at hans hjemskolelærere i begrænset omfang formår at forklare matematikken på en ordentlig måde, hvilket blandt andet kan begrundes med, at en elev, der har udfordringer nok med at gange og dividere,



EKSAMEN

KE FOTO KORT EKSAMEN



Børnehave

kan have svært ved at følge med i gennemgangen af f.eks. ligninger eller statistiske udregninger. At eleverne generelt udtrykker markant bedre muligheder for at deltage i undervisningen på campen forstærkes desuden af, at det faglige niveau på campen ifølge lærernes eget udsagn var relativt lavt. Det vidner samtidig om, hvor udfordrende det kan være for lærerne at inkludere alle elever i den almene undervisning, når pensum bygger videre på basal matematisk viden og færdigheder, som eleverne ikke har tilegnet sig i løbet af deres skolegang. En forudsætning for at arbejde med resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* er, at eleverne overhovedet finder det muligt at deltage i undervisningen. Pless m.fl. (2015, s. 75) problematiserer, at der i folkeskolen ofte hersker en læringskultur, der fokuserer på det at præstere, og hvor det at fejle bliver set som et nederlag, hvilket er u hensigtsmæssigt, fordi det kan lede til, at flere elever trækker sig, da de er bange for at gå ind i læringsprocesserne. Det kan risikere at skabe nogle snævre rammer for, hvem der tør deltage, og hvem der holder sig lidt tilbage (Ibid.). Mange elever på campen gav udtryk for, at de på hjemskolen ikke er blevet mødt med undervisning, der tilgodeser deres niveau eller måder at lære på. De tilkendegav, at det nærmest får dem til at reagere med en indifferens overfor det, der foregår ved tavlen, fordi de på forhånd har opgivet at følge med. Eleverne fremhæver til gengæld, at lærerne på Basecamp15 formåede at organisere indholdet i timerne, således at de oplevede det som nemmere at deltage og koncentrere sig, hvilket også kan tilskrives, at det faglige niveau på campen var relativt lavt. En måde, hvorpå True North forsøgte at skabe mulighed for meningsfuld deltagelse for eleverne, var ved hjælp af en læsestilsundersøgelse. Eleverne

blev testet i starten af campen, hvorefter de på baggrund af testen fik en individuel læringsprofil, som blev gennemgået sammen med dem (McConchie & Mørk, 2014). Ansat ved True North uddyber, hvordan både lærere og elever blev bevidstgjort om elevernes individuelle læringsstile, således at der kunne tages højde for det i undervisningen:

Her [på campen] er der plads til individuelle læringsstile. Nogle hører musik, nogle ligger i sækkestole, nogle kigger ud ad vinduet. Individuelle læringskanaler er blevet testet, så eleverne ved det selv (Ansats ved True North).

Eleverne fortæller, at de i slutningen af campen havde gjort det til en vane at tage højde for deres egen læringsstil, når de skulle fordybe sig. Læsestilsundersøgelsen er noget, som eleverne gentagne gange betoner som værdifuld, fordi de i høj grad oplevede, at undervisningen blev tilrettelagt efter deres behov og evner, så de fandt det muligt at deltage i undervisningen. Flere læringseksperter udfordrer tankegangen omkring læringsstile, og blandt andet den danske forsker Jacob Klitmøller, har gennemgået det empiriske grundlag for læringsstile. Han konkluderer på den baggrund, at der ikke findes noget videnskabeligt belæg for at bringe læringsstile ind i klasseværelset (Klitmøller, 2015).

Valgmuligheder

På campen arbejdede underviserne med at give eleverne frihed til selv at vælge eller prioritere arbejdsopgaver. En observation peger på, hvordan det blev praktiseret på daglig basis på campen:

Efter at eleverne har siddet i teams, er der en tyde-

lig gennemgang af dagens program på flip-over. Både verbal og visuel gennemgang. Eleverne laver hver en post-it og går op til flip-overen for at vælge, om de vil starte med dansk eller matematik (Observation, JD).

Henderson (2012, s. 302) peger på, at det i et resiliensfremmende perspektiv er vigtigt at give eleverne *voice and choice*, idet en efterspørgsel af elevernes idéer og holdninger er med til at underbygge deres ejerskabsfølelse og tilknytning til skolen samt det, der foregår i undervisningen. Flere elever fortæller, hvordan de i faget dansk selv har kunnet vælge, hvilken bog, de gerne ville læse, frem for at læreren valgte et værk. De bøger, eleverne kunne vælge imellem, var dog nøje udvalgt til målgruppen. Flere af drengene valgte at læse Zlatan Ibrahimovics selvbiografi, mens *En flænge i himlen* var et populært valg blandt pigerne. Flere elever fortæller, hvordan det, at de selv har valgt bogen, er med til at motivere dem til at læse den. Som det senere behandles under resiliensfaktoren *Sæt klare og tydelige grænser*, på side 59, er det vigtigt at give eleverne en følelse af autonomi, så de oplever at være aktive medspillere i deres egen skolegang (Andersen, 2014). Det skal på samme tid balanceres med, at børn og unge med svag social baggrund profiterer af en høj grad af klasserumsledelse og en tydelig kommunikation fra læreren i forhold til forventninger (Die-trichson et al., 2015; Winter og Nielsens, 2013).

Det har stor betydning selv at have indflydelse på ens egen læring. For eksempel, hvilken bog vil du læse eller sige: "her er fire opgaver, du bestemmer selv, hvor du starter, du skal bare være færdig" (Ansæt ved True North).

Ansæt ved True North beskriver i citatet, hvordan det at give eleverne valgmuligheder er en måde at udøve elevdifferentiering på, som giver mening for eleverne, idet de kan få lov at tage udgangspunkt i sig selv og samtidig får oplevelsen af medbestemmelse. Valgfriheden fremhæves, af lærerne på campen, som gavnligt for elevernes følelse af indflydelse og ansvar for egen læring og af eleverne som motiverende for lysten til at fordybe sig.

Bevægelse i undervisningen

Flere af eleverne fortæller, at de er skoletrætte og i fremtiden drømmer om at få et praktisk arbejde, hvor de i højere grad kan få lov at bruge deres krop og hænder. En elev fortæller således, hvordan han ikke kan sidde stille i den traditionelle undervisning, selvom han godt ved, hvor vigtigt det er at følge med, for at han kan få opfyldt sin drøm:

Jeg er træt af at sidde stille. Her på skolen tager vi hjem, når vi har fri, går i seng, står op og laver præcis det samme igen. Min drøm er at blive officer. Jeg har været i praktik i militæret. Det var spændende. Der bruger jeg min krop, nu har jeg lavet noget. Jeg vil gerne redde liv. Noget, der giver mening. Det er vigtigt for at komme videre. For at få en uddannelse og få et arbejde. Derfor er jeg nødt til at få nogle gode karakterer (Elev, 10. klasse).

Elever, som er fagligt udfordrede, har ofte svært ved at sidde stille og koncentrere sig i længere tid ad gangen, hvilket kan komme til at forstyrre undervisningen (Rahbek & Svolgaard, 2013; Fink-Jensen et al., 2004). Derfor er afvekslende undervisning og brug af kroppen vigtige redskaber, når undervisningen skal gøres meningsfuld for elevgruppen. Hvis kroppen integre-

res i undervisningen kan det både fungere som små afbræk og samtidigt vække motivationen blandt eleverne, når de eksempelvis skal lave stjerneløb med ordjagt (Rahbek & Svolgaard, 2013). På Basecamp15 integrerede lærerne bevægelse og leg. Observationer viser, at der i danskundervisningen f.eks. blev lavet stående *quiz-og-byt*, hvor eleverne gik rundt mellem hinanden med lapper og hørte hinanden i forskellige genrer inden for temaet nonfiktion. Eleverne fremhævede især bevægelse i undervisningen som gode afbræk, hvilket står i kontrast til den traditionelle undervisning, de er vant til, hvor de ifølge eget udsagn sidder ned og passivt modtager information. True North tilrettelagde deres undervisning ud fra en antagelse om, at bevægelse, hjerne og læring hænger sammen, og at eleverne derfor skulle skifte aktivitet hvert 20. minut for at bevare koncentrationen. På baggrund heraf bevidstgjorde de eleverne om, at det at bruge kroppen stimulerer til hjerneaktivitet og energi, hvilket der er brug for, når de skal lære, ifølge True North. På campen italesatte underviserne det som en måde at "re-sette" hjernen på, og det var målet, at eleverne selv skulle lære at mærke, hvornår de blev urolige og derfor havde brug for at re-sette. En elev blev spurgt om, hvordan han oplevede de mange skift og den integrerede bevægelse i timerne:

Elev i 9. klasse: *Jeg halter meget i dansk, og jeg kan mærke, jeg savner Basecamp. Specielt den undervisning, man fik, er savnet og sammenholdet. For hver time lavede vi en bevægelse, så man lige fik pulsen op og fik lavet noget. I stedet for at man sidder i fire timer på flad røv og laver ikke noget*

Interviewer: Hvad gør det ved dig, at du sidder ned i flere timer?

Elev i 9. klasse: *Jeg er ikke boglig stærk nok til det, og*

så gider jeg virkelig ikke sidde inde i et varmt lokale sammen med 20 andre mennesker, det kan jeg ikke holde ud – jeg skal ud at røre mig og bruge hænderne for at lære noget. Det der med at sidde på sin flade røv og læse i en bog, ved du hvad? Giv mig en dyne og en hovedpude i stedet.

I forhold til fremme af elevernes resiliens understreger Henderson (2012) vigtigheden af at inddrage forskellige intelligenser i undervisningen, som f.eks. musikalsk-kreativ intelligens, der typisk ikke får megen plads eller opmærksomhed i skolen. Det kan medvirke til, at elever i udsatte positioner i skolen får lov at vise lærerne og de andre elever, hvad de ellers er gode til. På campen lavede lærerne plads til, at eleverne kunne udfolde deres kreative sider. De fik f.eks. mulighed for at rappe en præsentation i stedet for at fremlægge på traditionel vis. Eleverne oplevede på den baggrund at få anerkendelse fra lærerne og de andre elever for at være gode til andet end dansk og matematik. Pless m.fl. (2015, s. 63) har i deres undersøgelse af unges motivation for læring i udskolingen identificeret fem motivationsorienteringer. De fremhæver i forhold til elevernes engagement i undervisningen begrebet *involveringsmotivation*, som er oplevelsen af at blive inddraget i undervisningen og få sin kreativitet aktiveret (Ibid., s. 89.). Netop fordi eleverne fik lov til at udfolde sig kreativt på områder, de havde en særlig interesse i og var dygtige til, oplevedes det meningsfuldt for dem at indgå i aktiviteter, hvor de kunne få lov at føle sig som den bedste til noget.

Motiverende undervisning

I forhold til udskolingselevers motivation for læring problematiserer Pless m.fl. (2015, s. 12), at motivation ofte anses for at være noget, elever enten besidder

eller ikke besidder. En af hovedpointerne i forskningen omkring unges motivation for læring er, at motivation ikke er individbaseret, men noget, der opstår i mødet mellem individer og de sammenhænge, de indgår i. På den baggrund kan fokus flyttes fra eleven som problem til hvorledes der kan skabes nogle lærings-kontekster, som kan producere motivation (Ibid.). Eleverne på campen udtrykte i vidt omfang skoletræthed med en følelse af, at det ikke altid giver mening at gå i skole:

Interviewer: Når du siger, at du ikke magter at gå i skole, hvad mener du så?

Elev i 10. klasse: *Jeg er bare ikke motiveret for det, du ved.*

Interviewer: Hvordan ikke motiveret? Kan du give et eksempel på, hvordan du mærker det?

Elev i 10. klasse: *Jeg kan ikke orke noget. Jeg er ikke doven, men jeg mister lysten, når jeg kommer herud. Der er forskel på at være doven og umotiveret – når det ikke giver mening. Jeg er umotiveret på den her skole! Når jeg kommer herover og ser, at det her sted er et hul, mister jeg al energi.*

Eleverne fortæller, hvordan de på hjemskolerne oplever en ligegyldig og opgivende adfærd blandt deres klassekammerater og hos deres lærere, som har en demotiverende afsmittning på deres lyst til at gå i skole. Eleverne oplever en uoverensstemmelse mellem det, lærerne siger, og det lærerne gør. F.eks. finder de det ikke meningsfuldt at komme til tiden, når lærerne ikke gør det. En elev beskriver, hvorfor han var mere motiveret for at gøre en indsats på Basecamp15, end han er på sin hjemskole:

Lærerne ville ikke spille tiden på Basecamp; når vi lavede noget, så skulle vi lave det ordentligt. Lærerne på vores skole kommer for sent, det er spild af tid. De kommer altid for sent. Når der er larm i timerne, spiller vi også tiden. Lærerne har meget forberedelse, og de har meget fravær (Elev, 10. klasse).

Rapporten *Motiverende Undervisning* fra Danmarks Evalueringsinstitut (2014) peger på, at afvekslende undervisning er godt og motiverende, og at variation i undervisningen ikke blot fremmer elevers læring, men også fremmer hensyntagen til elevers forskelligheder kulturelt, personligt og fagligt (Undervisningsministeriet, 2014c). I nogle tilfælde kan det således være positivt at anvende involverende undervisningsformer som gruppearbejde. Andre gange er det godt for eleverne at få udstukket en opgave af læreren, hvor det er tydeligt, hvad de skal, og hvordan de kommer i mål (Ibid.). At undervisningen var anderledes tilrettelagt på campen, synes at have haft en indvirkning på elevernes motivation. Flere elever udtrykker overraskelse over, at det kunne være spændende og sjovt at gå i skole. En elev beskriver, hvordan han syntes, det gav mening at gå på campen, men pointerer også, at det har været svært at holde motivationen oppe, efter at han er kommet tilbage på sin hjemskole:

På campen havde vi et andet udgangspunkt. Jeg ville ønske, at alle her [på hjemskolen] var lige så motiverede, som jeg selv var. Men vi er kun os fire, og vi kan ikke blive ved med at holde hinanden oppe (Elev, 10. klasse).

I de ovenstående citater beskriver eleverne deres hjemskole som et demotiverende "hul", hvor lærerne spilder deres tid, har meget fravær samt kommer for

sent og fremhæver, at de ville være mere motiverede for at lære, hvis deres klassekammerater også var det. Der synes at være en tendens til, at eleverne fralægger sig ansvaret for deres skolegang og giver skolen "skylden", hvilket muligvis kan forklare med social desirability bias, jævnfør side 39. I relation til at se mening med sin skolegang peger Pless m.fl. (2015, s. 71) på, at "karakterræs" kan være dominerende i udskolingen, idet eleverne begynder at se længere frem i tiden og ønske en adgangsbillet til videre uddannelse. Det skærpede fokus på karakterer kan imidlertid virke demotiverende for de fagligt udfordrede elever, der oplever at få endnu et nederlag, når der gives karakterer (Ibid.). En tilbagevendende tematik i datamaterialet er elevernes fokus på deres fremtid. For størstedelen af eleverne er fremtiden angstprovokerende og uvis. I dette citat knytter en elev dog en kommentar til, hvordan han netop forsøger at finde sin motivation for skolen ved at tænke på fremtiden:

Hvis jeg ikke laver en opgave, eller hvis jeg står helt stille i en eksamen, så tænker jeg på min fremtid; min fremtid motiverer mig. Når jeg ikke gider, så gør jeg det alligevel (Elev, 10. klasse).

Opsamling

Størstedelen af eleverne på Basecamp15 fandt det meningsfuldt og muligt at deltage i undervisningen på campen. Dels fordi lærerne formåede at undervise på et fagligt niveau, hvor alle kunne følge med, og dels fordi undervisningen var tilrettelagt ud fra elevernes læringsstile. Eleverne erfarerede, at der på campen var en høj grad af medbestemmelse blandt andet i forhold til arbejdsopgaver og afveksling (f.eks. integreret bevægelse) i undervisningen, hvilket påvirkede deres motivation til at deltage i en positiv retning. Den

slags elementer synes alle at have bidraget til, at eleverne fandt det meningsfuldt at deltage i timerne.

4. Øg muligheden for positiv tilknytning

Både Henderson & Milstein (2003) og Højholdt (2010, s. 76-88) påpeger, at elever med stærke personlige bånd i lavere grad er involveret i risikoadfærd som f.eks. skolefravald, småkriminalitet eller eksperimentering med rusmidler. Resiliensfaktoren *Øg muligheden for positiv tilknytning* tager derfor udgangspunkt i at styrke relationerne mellem lærer og elev og eleverne imellem, således at eleverne får en fornemmelse af at høre til på skolen og i klassen. Samtidig skal eleverne opleve, at de er en værdifuld del af skolemiljøet, og det skal føles trygt for dem at opholde sig i skolen (Ibid.).

Relationer mellem lærer og elev

Resiliensforskere (Brooks, 2006; Benard, 1995; Werner & Smith, 1982) understreger den gode relation mellem lærer og elev som central for resiliensfremme. En god relation til en lærer eller anden fagperson kan for nogle elevers vedkommende betyde, at de kommer i skole hver dag og har lyst til at deltage, selvom de kæmper med eventuelle problemer på hjemmefronten eller er fagligt udfordrede (Theron & Engelbrecht, 2012). Resiliensforskeren Suniya Luthar (2006) sammenfatter i et review, at den bedste indikator for succesfulde resiliensprocesser involverer to faktorer: 1) meningsfulde relationer og 2) engagement i meningsfulde aktiviteter, hvoraf sidstnævnte faktor allerede er behandlet i foregående afsnit om resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* på side 47. Eleverne udtrykker i overvejende grad begejstring for

lærerne på Basecamp15, og de fortæller, hvordan de i løbet af relativt kort tid følte, at de havde opbygget en god relation til lærerne. En elev forsøger at sætte ord på sin relation til lærerne på campen:

Interviewer: Hvordan var lærerne på Basecamp15?

Elev i 9. klasse: *De har været helt vildt søde, meget anderledes.*

Interviewer: Hvordan anderledes?

Elev i 9. klasse: *Jeg ved ikke. Man kommer ind på hinanden meget hurtigt. De giver noget af personligheden. Det er svært at beskrive. Mine egne lærere er ikke onde. Jeg ved ikke, hvad forskellen er.*

Selvom de fleste elever havde svært ved at identificere præcis, hvad det er for nogle egenskaber ved underviserne på campen, der gjorde dem "anderledes" og "gode", fremhæver de alligevel lærernes adfærd som noget, der står i kontrast til deres hjemskolelærere. En elev på 9. klassetrin, der oplevede stor forskel på tilknytningen til campens lærere og dem på hjemskolerne, foreslår, at det kan handle om, at lærerne på campen simpelthen var mere til stede i klasselokalet i modsætningen til hjemskolen, hvor lærerne går på lærerværelset i pauserne. Som allerede behandlet under resiliensfaktoren *Sorg for støtte og omsorg*, side 39, erfarede Basecamp15-eleverne, at det var lettere at knytte sig til lærere, der var støttende og udviste interesse for dem. Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (2014) kan overgangen til en ny klasse med en anderledes struktur markere en ny start for mange elever. Eleverne oplever, at de får mulighed for at lægge en negativ rolle, f.eks. som "ham der pjækker", fra sig i mødet med nye klassekammerater eller lærere. Samtidig kan der opstå stærke og forpligtende fællesskaber mellem elever, når de alle har truffet et valg om at være en del af f.eks. en særlig linje eller forløb – som

netop Basecamp15 var. Der formes med andre ord nye relationer og nye fællesskaber i klassen, der kan styrke deres motivation til at gå i skole og engagere sig i de faglige fællesskaber (Ibid.). På hjemskolerne oplever eleverne i højere grad at blive dømt på baggrund af deres fortid. En elev, der har oplevet at blive bedømt på baggrund af massivt pjækkeri, uddyber:

De dømte ikke en på campen, lærerne eller de andre [...]. Man kunne starte på en frisk. Her [på hjemskolen] dømmer de folk på ens baggrund, selvom man har forandret sig til det bedre (Elev, 10. klasse).

Det skal tilføjes, at en mindre gruppe af 10. klasserne, som faldt fra på campen, beskriver lærerne på campen som strenge og overvågende. De beretter i højere grad om gode relationer til deres lærere på hjemskolerne. En uddybning af årsagerne til, hvorfor de elever, der faldt fra, havde mindre tilknytning til Basecamp15 og ringe relation til lærerne og de andre elever på campen, udfoldes i afsnittet om resiliensfaktoren *Sæt klare og tydelige grænser* på side 59. I forbindelse med relationsarbejdet fremhæver lærerne, at det i starten var hårdt at være så meget på og opholde sig i klasselokalet sammen med eleverne hele tiden, men understreger dog samtidig, at det har styrket deres lyst til og motivation for at engagere sig mere i eleverne på hjemskolerne. En lærer fortæller, hvordan hans erfaringer med en høj grad af tilstedeværelse blandt eleverne på campen har ændret hans adfærd på hjemskolen:

Vi var sammen med eleverne hele tiden, også i frikvarteret. Det var hårdt, men godt [...]. 35 timer om ugen. Altså hyggeligt, men hårdt. Jeg synes, det var rigtig fedt. Jeg er begyndt at komme ned før [i klassen]. [Ele-

verne spørger] "Hvorfor kommer du nu? Klokken er ikke hel endnu" (Lærer, Odense kommune).

En observation fra 9. klassernes gensynsarrangement vidner om, hvor grundigt et relationsarbejde lærerne havde gjort på campen, og hvor stor respekt eleverne i løbet af campen havde fået for underviserne som personer og professionelle. Dette eksempel stammer fra gensynsarrangementet for 9. klasserne to måneder efter campens afslutning:

True North-underviseren beder i et roligt og kammeratligt tonefald eleverne lægge telefoner væk og tie stille. Han er accepterende i forhold til, at det tager tid at få snakken lukket ned [...]. Eleverne "betaler" tilbage med respekt, de er fokuserede og lytter under hele arrangementet [...]. True North-underviseren forlader efter en time lokalet. To kvindelige uddannelsesvejledere kommer ind og begynder at fortælle om et sommerskoletilbud. Formår ikke at få elevernes opmærksomhed og udviser en ligegyldighed over for deres eget budskab. Eleverne reagerer ved at gøre, som de har lyst. På skift går de ud for at ryge, pjatter, snakker og lytter ikke. Får besked på at tie stille adskillige gange. Virker ikke (Observationsnoter, JD).

Ifølge Thomas Ziehe (1989) er lærerrollen i dag mere sammensat end tidligere, hvor læreren var en autoritet, og der var et element af *teaching by fear*, som fik eleverne til at holde mund og lytte. I dag er det mindre hierarkisk, og lærer-elev forholdet er mere ligeværdigt. Lærerne har ikke automatisk respekten med sig, når de træder ind i lokalet; den skal de forhandle sig til og "fortjene" (Ibid.). Beskrivelsen fra gensynsarrangement antyder, hvordan underviserne fra True North havde opnået dette gennem

deres relationsarbejde med eleverne. I dag gør elever ikke noget, bare fordi læreren siger de skal, men fordi de kan se en mening med at uddanne sig (Ibid.), hvilket ligeledes er behandlet i afsnittet om resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* side 47. En af måderne, hvorpå lærerne på campen arbejdede med relationerne til eleverne, var dels ved hjælp af teamlederfunktionen, der dagligt havde kontakt til eleverne, og dels ved mentorordningen, som havde til hensigt at støtte eleverne i overgangen fra camp til hjemskole. Teamlederfunktionen er allerede behandlet under afsnittet *Sørg for støtte og omsorg* på side 39. På 9. klassetrin var mentorerne elevernes egne lærere, som havde deltaget på campen. På de skoler, hvor ordningen fungerede efter hensigten, refererer eleverne til, at samtalerne har været gode i forhold til at fastholde dem i deres udvikling. Enkelte elever understreger dog, at de ikke har gjort brug af ordningen, fordi samtalerne lå efter skoletid, eller fordi de oplevede indholdet af samtalerne som ligegyldigt – at mentoren blot stillede et par spørgsmål, og så var der ikke mere i det. Lærernes tilbagemeldinger stemmer overens med elevernes. 10. klasserne, hvis lærere ikke deltog på campen (jf. side 17), fik til delt mentorer fra deres hjemskoler. Det faktum, at 10. klassernes mentorer ikke havde været med på campen, resulterede i, at eleverne efter eget udsagn følte sig mindre knyttet til dem end til underviserne, der havde været med på campen. Desuden udtrykker de, at deres mentorer i ringe grad formåede at referere til indholdet på campen, og at det overordnet set var sværere for eleverne at fortsætte arbejdet med deres faglige og personlige udvikling efter campens afslutning. I forbindelse med opbygningen af relationer mellem f.eks. lærere og elever i udsatte positioner viser litteraturen jævnt hen positive effekter af mentorordnin-

ger (Frederiksen, Bøje-Kovacs & Lindstad, 2014; Forsman & Vinnerljung, 2012). Der findes forskellige typer af mentorordninger, som enten er rettet mod faglig støtte (tutoring) eller mod en mere personlig udviklingsrettet tilgang (coaching). Børn og unge i udsatte positioner mangler ofte kontinuerlig voksen-opbakning til deres læring, og mentorens rolle er derfor ofte specifikt knyttet til barnets eller den unges læring og lektielæsning (Ibid.). Der ses en tendens til, at mentorordninger er en større succes, når den både støtter den unge fagligt og personligt (Andersen 2015; Jørgensen & Preisler, 2015).

Relationer mellem elever

Pless m.fl. (2015, s. 83) anvender begrebet *relations-motivation*, der dækker over elevernes tilknytning til skolen og deres forhold til hinanden, som en central forudsætning for deres læring. Det hænger sammen med, at venner og jævnaldrende er vigtige ingredienser i den identitetsskabelsesproces, som udskolings-elever befinder sig i. Skolen udgør i den sammenhæng en central arena i de unges opvækst og dermed også i deres udvikling, socialisering og læring. Det kan derfor have store konsekvenser at stå uden for fællesskabet, hvilket kan risikere at påvirke elevernes motivation og faglige præstationer. Især for elever, der er udfordrede fagligt, socialt og personligt, synes relationen til klassen og vennerne at være vigtig for at skabe et tilhørs-forhold til skolen. Dog fremhæver Pless m.fl. (2015, s. 98), at gode relationer alene ikke skaber faglig motivation. På campen blev der lagt stor vægt på det sociale fællesskab, og lærerne forsøgte at skabe mulighed for, at alle elever opbyggede positive relationer til hinanden. Eleverne fortæller, at de ikke tidligere har oplevet en "skole", hvor alle taler med alle. En observation fra undervisningen peger på, at underviserne påtog sig

opgaven at sikre et positivt miljø blandt eleverne:

Der er pause. To elever taler arabisk til hinanden. Det bliver italesat af en lærer, at det skal de ikke, for det, de siger, kan betyde hvad som helst. De får besked på at tale, så alle kan forstå det og være med i samtalen, hvis de vil tale sammen (Observationsnoter, JD).

Henderson & Milstein (2003) peger på flere værktøjer, som lærere kan anvende i praksis for at styrke relationerne mellem elever som f.eks. samarbejdsøvelser og dyrkelse af specielle interesser eller egenskaber. Som allerede beskrevet i afsnittet om resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse*, på side 47, blev nogle af elevernes interesse for rap inddraget i undervisningen, ligesom flere af øvelserne i PS-undervisningen tog udgangspunkt i elevernes samarbejdsevner. I afsnittet *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* fremhæves det også, hvordan underviserne på campen gjorde brug af bevægelse i undervisningen. For eksempel blev eleverne opfordret til ikke blot at anerkende hinanden verbalt, men også fysisk. Et ritual på campen var at knipse i stedet for at klappe ad hinanden, ligesom sessioner, hvor både lærere og elever havde siddet i rundkreds og evalueret, blev åbnet og lukket med en slags fejersving. Disse ritualer formodes at have været med til styrke lærere og elevers følelse af, at "sådan gør vi her på campen", hvilket igen kan tænkes at have forstærket begge gruppers tilknytning til campen. Eleverne vender flere gange tilbage til, at det, der gjorde relationen til de andre elever på campen så god og anderledes end på hjemskolerne var, at de alle var "i samme båd", fordi de var fagligt udfordrede, og at de desuden følte en høj grad af tryk-
hed. Disse to emner udfoldes selvstændigt i de følgende afsnit.

At være i samme båd

Eleverne beskriver, hvordan det på campen var rart at være sammen med andre "i samme båd", idet det bidrog til, at alle turde række hånden op og sige noget i timerne, uden at være bange for, at de blev grinet af. Eleverne understreger, at campen var anderledes end deres hjemskoler, fordi der blev taget hånd om, at alle var gode venner og behandlede hinanden ordentligt. Dels fordi det var en del af regelsættet, og dels fordi de havde en oplevelse af, at alle deltog på campen med samme formål. Flere elever udtrykker, at forskellighed ikke var et problem på campen, og at alle blev accepteret, som de er. En stor del af eleverne fortæller, at de på campen har fået nye venner, som de kommer til at savne, når de skal tilbage på hjemskolerne. Det står i kontrast til deres dagligdag på hjemskolerne, idet flere elever fortæller, hvordan de oplever, at klassen er grupperet ud fra faglighed og popularitet, og at de ikke ser sig selv som en del af klassefællesskabet. En elev giver et eksempel på, hvordan han føler sig anderledes end de andre på sin hjemskole:

Jeg manglede forskellige mennesker i klassen. Alle kunne lide fodbold. Følte mig anderledes, fordi jeg hadede fodbold. På Basecamp følte jeg, at alle havde den samme grund til at være der - de ville gerne forbedre karakterer. Jeg følte mig ikke anderledes (Elev, 10. klasse).

Fra lærernes synspunkt var det tydeligt, at nogle af eleverne for første gang oplevede et læringsmiljø, der kunne rumme dem. Det havde en positiv virkning på eleverne, at de var på campen sammen med ligesindede, idet de turde kaste sig ud i nye udfordringer og derigennem fik en række succesoplevelser. En lærer sætter ord på, hvordan eleverne oplevede at være en

del af et mere ligeværdigt og jævnbryrdigt fagligt og socialt fællesskab:

De oplevede, at de var den bedste i gruppen til noget - måske for første gang i deres liv. Alle havde sådan nogle succeser [...] For eksempel med at jonglere. Så var de pludselig den bedste (Lærer, Odense Kommune).

Selvom det anbefales, at fagligt udfordrede elever ikke bør udskilles fra den fælles faglige undervisning (Undervisningsministeriet, 2014c), viser analysen alligevel tegn på, at eleverne oplevede det som positivt at være særligt udvalgte til en camp, som bestod af elever med de samme faglige udfordringer eleverne.

Tryghed

Både i den mundtlige og skriftlige evaluering af campen brugte eleverne ord som "hyggeligt", "rart", "trygt" og "sjovt" til at beskrive stemningen og atmosfæren på campen. På samme måde, som at følelsen af at "være i samme båd" skabte en positiv relation, bidrog de gode relationer også til, at eleverne følte sig trygge på campen. Ifølge Theron & Engelbrecht (2012) er det netop en vigtig pointe, at eleverne i højere grad kommer i skole hver dag, når de føler sig trygge og oplever, at skolemiljøet har noget at tilbyde dem. En elev bliver spurgt om, hvordan hun mærkede, at Basecamp15 ændrede hende:

[...] blev bedre til at stå op og komme afsted i skole og så at være glad faktisk. Jeg er blevet gladere, fordi der er lækkert herude, man føler sig tryk, og der er nogen, man kan snakke med hele tiden, både voksne og elever - det plejer man ikke at kunne på en normal skole (Elev, 9. klasse).

Generelt ses der en tendens til, at eleverne - i sær-

deleshed 9. klasserne - hurtigt følte sig hjemme på campen. 10. klasserne forholdt sig noget mere skeptisk til blandt andet brugen af bevægelse i timerne, teambuilding-øvelserne og PS-aktiviteterne. Det er yderligere beskrevet i afsnittet om *Undervis i livsfærdigheder* på side 64. Generelt giver eleverne udtryk for, at trygheden i relationen til de andre elever er vigtig for dem og essentiel i forhold til deres tilknytning til campen. Flere af eleverne, især pigerne, knytter adskillige kommentarer til, hvordan det er vigtigt for dem, at de følte sig trygge i gruppearbejdet og kunne være åbne overfor de andre. Størstedelen af de 11 elever 10. klassetrin, der faldt fra på campen, angav netop manglende tryghed som den primære årsag til deres frafald. De forklarede utrygheden med, at de fandt de nye undervisningsmetoder grænseoverskridende og efter eget udsagn foretrak "normal" undervisning. Desuden havde de svært ved at acceptere de strikse regler og rammer, hvilket er behandlet under afsnittet *Sæt klare og tydelige grænser* på side 63. I forhold til 10. klassernes frafald var der en tendens til, at eleverne i nogen grad blev påvirket af, om vennerne valgte af blive på campen. Det kan have bevirket, at det var svært for eleverne at være åbne overfor nye mennesker og knytte sig til det, der foregik på campen. En 10. klasseelev, som ikke faldt fra, men fortalte at hun overvejede det i starten, beskriver her, hvorfor hun i starten af Basecamp15 følte sig utryg:

Vi startede i rundkreds, der skulle vi snakke sammen. Stille os efter samme strømpefarve. I starten rottede vi os sammen, dem, der kendte hinanden, gik sammen, men senere var det ikke sådan. I starten var det lidt barnligt, men godt til at lære hinanden at kende. Jeg følte mig så utryg derinde i starten på grund af

masser af nye mennesker. Man sagde ikke så meget. Os, der kendte hinanden, holdt meget sammen i starten. Nu er vi vant til at være her. Basecamp var et fremmed sted, jeg følte mig ikke helt tilpas. Jeg fik rigtig mange gode venner derhenne (Elev, 10. klasse).

Ligesom eleverne fandt det centralt for deres positive tilknytning til campen at have en følelse af tryghed og "at være i samme båd" som de andre, fremhæver lærerne, at der i løbet af kort tid opstod en tydelig fælles forståelse blandt lærerne, selvom de ikke kendte hinanden på forhånd. De to ugers forberedende lærerforløb var i høj grad også medvirkende til, at lærerne følte sig som kompetente bidragsydere på campen. At lærerne havde en stærk følelse af samhørighed, kan formodes at have haft en positivt afsmittende effekt på elevernes tilknytning til både lærerne og aktiviteterne på campen. En lærer beskriver, hvordan hun erfarerede, at den positive tilknytning fik lærerne til at give sig fuldt ud i projektet:

Interviewer: Du siger, at du kunne mærke, at du langsomt overgav dig til projektet. Kan du uddybe, hvordan du kunne mærke det?

Lærer fra Odense Kommune: *Vi fik de optimistiske briller på. Jeg skulle ikke bekymre mig om, hvorvidt teknikken virkede eller forholde mig til det. Jeg kunne slappe af i rollen som lærer. Der var ligesom en slags fælles front.*

Interviewer: En slags fælles front. Hvad vil det sige?

Lærer fra Odense Kommune: *Ja, altså, vi havde alle ja-hatten på, troede på det, et team, hvor alle arbejder i den samme retning, med samme fokus. Når alle går all-in og giver sig 100%. Jeg træder ud på planken, og ingen griner ad mig. Jeg har tillid, tør godt stille dumme spørgsmål til kollegerne.*

Opsamling

Vigtigheden af relationer mellem elever og lærere træder tydeligt frem i datamaterialet. Eleverne beskriver gentagne gange, hvordan de oplevede at kunne knytte sig til lærerne på campen i løbet af kort tid, fordi lærerne var meget til stede og nærværende. Desuden formåede lærerne at skabe et inkluderende læringsrum, som tog højde for elevernes læringsstile, hvilket ligeledes bidrog til elevernes positive tilknytning til campen. I forbindelse med elevernes indbyrdes relationer træder følelsen af "at være i samme båd" frem som afgørende for deres positive tilknytning til hinanden, ligesom elevernes følelse af trykthed fremstår som en central forudsætning for, at de har kunnet give sig hen til aktiviteterne og undervisningen på Basecamp15.

5. Sæt klare og tydelige grænser

Ifølge Henderson og Milstein (2003) er det i resiliensperspektiv en af lærerens kerneopgaver at indarbejde regler og rutiner i skoledagen og derigennem give eleverne tydelige retningslinjer for acceptabel adfærd. Læreren kan med fordel udarbejde et regelsæt sammen med eleverne, således at eleverne oplever, at reglerne har værdi, og at der er retfærdighed i implementeringen heraf (ibid.).

Klasserumsledelse

Klasserumsledelse handler ifølge Plauborg m.fl. (2010) om at variere undervisningen, skabe rutiner, planlægge en god start, et udbytterigt forløb og tydelig afrunding af hver enkelt time samt være præcis i kommunikationen med eleverne. En undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet (Winter og Nielsen, 2013) peger på, at børn og unge med svag social bag-

grund profiterer af en høj grad af klasserumsledelse og klarer sig bedre, når læreren er tydelig omkring forventninger og konsekvent i forhold til at sikre, at eleverne overholder aftaler, og at der er ro i klassen. Strukturen på Basecamp15 både i og uden for undervisningen bestod af fastsatte rammer og et klart defineret regel- og værdisæt. Samtlige lærere havde forud for campen været med til at udforme regelsættet, der blandt andet omhandlede rygning, brug af mobiltelefon, mobning, aktiv deltagelse og fravær. Eleverne skulle f.eks. dokumentere deres sygefravær, og lærerne fulgte grundigt op på eleverne, når de havde været fraværende. Formålet med den fælles udarbejdelse af regelsættet var, at alle lærere, pædagoger og undervisere var enige om strukturen i dagligdagen, og at der var konsensus omkring reglerne, deres betydning og konsekvenser. Regelsættet havde desuden til formål at bevidstgøre eleverne om campens rammer, hvori der herskede frihed under ansvar. En af True Norths ansatte fortæller, hvordan reglerne fungerede konfliktforebyggende og trykthedsdannende for elever og lærere:

Det skaber en trykthed, at man ved, hvad man skal ind til. Hvis man ikke ved, hvad der skal ske, og man ved, at ingen ved, hvad der skal ske, så er der for mange muligheder for at skabe forstyrrelser. Hvis man ved, hvad der skal ske, så skaber det noget trykthed, at der er styr på tingene, man kan bedre slappe af og lære (Ansæt ved True North).

Generelt fremhæves det, at klare strukturer, klart formulerede forventninger og regler kan være med til at fremme læring og motivation (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013; Dansk Evalueringsinstitut, 2014), herunder også for elever i udsatte positio-

[illegible]

1. Subjekt
 2. Predikat
 3. Objekt
 4. Adverbial
 5. Apposition
 6. Relativsatz
 7. Infinitivsatz
 8. Partikel

ner (Fink-Jensen et al., 2004). En underviser fra True North anfører, at et eksempel på en regel i undervisningen kunne være, i hvilken rækkefølge man kunne få hjælp af en lærer til det faglige. Eleverne skulle 1) spørge sidekammeraten, 2) spørge ved bordet, og 3) spørge en lærer. Hvis der ikke var en lærer eller andre til stede, skulle de læse i en bog indtil de kunne få hjælp. Således vidste eleverne hele tiden, hvilke rammer de arbejdede under, og hvordan de skulle agere, hvis de var gået i stå eller var i tvivl om noget. Lærerne på campen gjorde meget ud af at illustrere, at de samme regler gjaldt hele tiden og for alle. Henderson og Milstein (2003) understreger vigtigheden af, at alle regler kommunikeres tydeligt og fastholdes. En række af denne undersøgelses observationer peger på, at lærerne forsøgte at være konsekvente og efterleve de samme regelsæt som eleverne. I undervisningen var der f.eks. en regel om, at eleverne skulle række hånden op, før de sagde noget. Nedenstående observation fra en undervisningssituation vidner om, hvordan underviseren korrigerede sig selv:

Undervisning over middag. Alle sætter sig i rundkreds, klar til at høre om non-fiktion. Alle er med, sidder og lytter, også undervisere, der ikke står ved tavlen. Eleverne afbryder hinanden, glemmer at række hånden op, får en venlig kommentar om at huske det. Senere glemmer underviseren reglen om, at eleverne skal række hånden op for at sige noget. Skaber lidt kaos og afbrydelser. Underviseren italesætter overfor eleverne, at hun har begået en fejl og fremover vil håndhæve reglen om håndsoprækning (Observationsnoter, JD).

Underviseren forsøger netop ikke at agere som et fejlfrit eksempel overfor eleverne, men i stedet som

en person, der tilstræber at efterleve campens regel- og værdisæt. Lærerne peger i høj grad på det fælles udarbejdede værdigrundlag, som en af de primære årsager til, at det stramme regelsæt på Basecamp15 fungerede godt i praksis. F.eks. fortæller en af lærerne fra Odense Kommune, hvordan hun havde det svært med aktiviteterne, som var en del af PS-faget, men at hun deltog i det, fordi det var en del af værdisættet, at alle skulle være med. Ifølge lærerne skabte værdi- og regelsættet en tydelig struktur, en fælles reference-ramme og et fælles sprog. Regelsættet omhandlede desuden, hvordan lærerne skulle agere overfor eleverne, når de ikke hørte efter, eller der opstod konflikter. En leder på campen uddyber, hvordan det blev praktiseret, når der var uro i klassen:

En af de værdier, vi har, er at møde eleverne i øjenhøjde på en respektfuld måde. Vi skælder aldrig ud, hæver ikke stemmen og ser ikke os selv som en autoritet overfor eleverne. Det, vi oplever, er, at elever, der opfører sig dårligt, har det dårligt [...]. Vi bruger ikke skyld og skam (Ansæt ved True North).

En undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner peger på, at elevgruppen efterspørger indflydelse og valgmuligheder i undervisningen (Rahbek & Svolgaard, 2013). Evaluering af det intensive læringsforløb *DrengeAkademiet* peger ligeledes på, at eleverne profiterede af at have mulighed for at handle frit inden for fastlagte rammer og regler (Andersen, 2014). Som allerede fremhævet under resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse*, på side 47, peger samme evaluering (Andersen, 2014) på, at det er vigtigt at give eleverne autonomi, således, at de oplever at have en indflydelse på deres skolegang og derved støttes

i at træffe egne beslutninger. Eleverne skal have en følelse af, at de er medspillere, idet det bidrager til en følelse af ejerskab (Ibid.). Lærerne på Basecamp15 peger på, at elevernes mulighed for at handle frit inden for fastsatte rammer og regler var udslagsgivende for ro og koncentration i timerne. En leder fra campen forklarer, hvordan regelsættet kombineret med relativt frie rammer gjorde, at eleverne på den ene side havde frihed til selv at vælge, og på den anden side blev givet en snæver bane at spille på:

Eleverne har behov for valgmuligheder. De skal føle, at de har indflydelse på deres læringssituation. Basecamp gav frihed til at være under fastsatte rammer - tisse i pauserne, ryge i pauserne, ikke forlade lokalet uden aftale. Der er fem faste regler: arbejde, deltage, være der til tiden, opføre sig respektfuldt og rydde op efter sig selv. Eleverne tilrettelægger selv f.eks.: Ta' en snack, stræk ben, ta' et spil bordtennis. De kunne kun vælge mellem det, som de skulle have lavet alligevel – men de oplever det som frihed! Stramt rammesat, så behøver lærerne ikke at være så meget på (Ansæt ved True North).

Eleverne på Basecamp15 fremhæver det positive i, at de nogle dage selv måtte bestemme, hvilket fag de ville starte med at løse opgaver i, og desuden havde frihed under ansvar til at bestemme, om de ville arbejde med deres opgaver i grupper eller individuelt. For størstedelen af eleverne havde det en positiv virkning på deres deltagelse og motivationen for læring, at undervisningen på den ene side var lagt i faste rammer, men på den anden side rummede elementer af valgfrihed, afveksling og fysisk aktivitet.

Brug af mobiltelefon og rygning

To af de mest fremtrædende regler handlede om mobiltelefoner og rygning. Derfor tages de to emner op i særskilte afsnit.

Mobiltelefoni

Eleverne skulle aflevere deres mobiltelefoner i starten af undervisningen og havde kun lov til at bruge dem i pauserne. Det resulterede i modstand fra eleverne, idet størstedelen af dem angiver, at de normalvis har deres mobiltelefonen på sig hele tiden. Flere elever beskriver, hvordan det at skulle aflevere telefonen føltes, som om der blev taget noget fra dem. Selvom eleverne havde svært ved at bryde med deres mobilvaner, anfører de, at de i løbet af campen godt kunne se, at reglerne havde betydning for deres læring. De udtrykker, at det øgede deres opmærksomhed og koncentration, når de ikke skulle tjekke nyheder eller svare på beskeder. En elev sætter ord på:

Jeg kan godt forstå, hvad de mener med det, det at man er mere fokuseret. Hvis man nu gerne vil se, hvad klokken er, så er det ikke fair. Men ok, hvis man er på sociale medier eller skriver beskeder. Vi forstår det godt. I starten var det et problem, til sidst var det ok. Så accepterede vi det (Elev, 10. klasse).

Det var lærernes ansvar at håndhæve reglerne omkring brugen af mobiltelefoner. I observationsnoten nedenfor ses det, hvordan en lærer tackler brugen af mobiltelefoner i undervisningen, og hvorledes denne håndtering afspejles i det førnævnte værdikoncept om ikke at skælde ud på eleverne:

Underviser beder eleverne gemme telefonerne væk i tasken. Udviser tålmodighed. Underviseren udstråler

tro på, at eleverne selv tager en beslutning om at pakke telefonen væk – råber ikke. Venter på at alle er stille. Gentager beskeden om at mobilen skal pakkes væk mange gange. Venter (Observationsnoter, JD).

Størstedelen af eleverne beskriver, hvordan de i starten havde svært ved at affinde sig med de mange regler. En elev sætter ord på, hvordan han oplevede reglerne i starten:

[...] Mange regler, de voksne rendte os i røven, det var virkelig irriterende. Overdrevet fokus på os, man kunne ikke pille sig i øret, uden de lagde mærke til det. De gjorde det for vores skyld, men i starten - den første uge var det for meget. Men jeg synes, det var godt (Elev, 10. klasse).

Som citatet indikerer, ændrede størstedelen af eleverne efter den første uge deres holdning til det fælles værdi- og regelsæt. Med tiden oplevede de, at reglerne var meningsfulde og havde en positiv indvirkning på både fælleskabet og deres individuelle læring.

Rygning

Ligesom med mobiltelefoni var der stramme regler omkring rygning på Basecamp15, hvilket ligeledes gav anledning til modstand blandt eleverne, fordi de kun måtte ryge under opsyn og på fastlagte tidspunkter. En elev beskriver reglerne omkring rygning med afsæt i følelsen af unødvendig kontrol, overvågning og manglende tillid:

Mange regler, rygeregler med opsyn. Vi skulle følges i flok, måtte ikke selv gå ud at ryge. Føles som et fængsel, inde at afsone. Måske de tror, vi er små børn, må-

ske tror de, vi ville smutte? True North fokuserede på, at alle skulle samle skodder op. Vi fik ikke lov til at vise, at vi selv kan. Jeg kan ikke lide at blive overvåget (Frafaldet elev, 10. klasse).

I ovenstående citat udtrykker eleven samtidig, hvordan han fandt, at lærerne i dette tilfælde udviste manglende tiltro til elevernes egen dømmekraft eller autonomi. Flere elever fremhæver, hvordan de på deres hjemskoler ikke er vant til at have så stramme regler omkring rygning. Her er eleverne i højere grad selv med til at bestemme præmisser for rygning:

[Lærerne på campen er] ikke som lærerne her på skolen, hvor man må ryge i timerne. De er søde, mine lærere her. Det er OK med rygepauser, når der laves arbejde. Hvis vi er i syge, så får vi lov at gå hjem. Man skal ikke redegøre for, hvad man fejler på skolen. På Basecamp skulle man skrive en hel bog (Frafaldet elev, 10. klasse).

De ovenstående citater indikerer, at især en gruppe af 10. klasseelever oplevede en høj grad af kontrol på Basecamp15, som de havde svært ved at acceptere. De 13 elever, henholdsvis to på 9. og elleve på 10. klassetrin, som ikke gennemførte Basecamp15, havde det overvejende svært med de stramme regler. De havde en oplevelse af, at lærerne var efter dem. Som det udfoldes senere i afsnittet om resiliensfaktoren *Undervis i livsfærdigheder* på side 64, oplevede de PS-aktiviteterne som mærkelige og irrelevante for deres læring.

Lærernes oplevelse af regelsættet på Basecamp15

Lærerne erfarede, at regler og rutiner bevirkede, at eleverne i højere grad forpligtede sig til aktiviteterne

på campen. Som beskrevet var det en regel, at alle skulle tage aktiv del i undervisningen, herunder også den faste morgensamling, hvor elever og lærere samledes på gulvet og i fællesskab klappede sig i gang til musik. Som allerede beskrevet oplevede flere elever i starten disse aktiviteter som grænseoverskridende, men deltagelse var ikke til diskussion. En observation illustrerer det daglige morgenritual:

Kl. 8.15. [...] Underviser starter med at sætte musik på anlægget. Alle laver klappeøvelser stående på gulvet. En elev synger med på klapperytmen, udstråler tryghed. Efter stående klappeøvelser er eleverne klar til at modtage dagens undervisning. Ved hjælp af musik kalder underviserne på eleverne. Stemning er livlig, løs, afslappet, lidt kaotisk, hyggelig, fælles. "Her skal være rart at være" (Observationsnoter, JD).

Morgensamlingen blev altid efterfulgt af et kort møde i hvert team samt en visuel og verbal gennemgang af dagens program. Det fremhæver lærerne som tryghedsskabende, idet eleverne hermed vidste, hvad de skulle, og hvilke handlemuligheder de havde indenfor den givne ramme. Lærernes oplevelse af en rolig atmosfære understøttes af en række observationer, som peger på, at der var arbejdsro og koncentration, når eleverne sad med deres opgaver - i grupper eller individuelt. Udover til morgensamlingen brugte lærerne kropslige ritualer og musik som et redskab til at skabe ro og få eleverne til at fokusere igen f.eks. efter pauser. Det var en alternativ måde at kalde eleverne sammen på fremfor at hæve stemmen og skælde ud, når de ikke forholdt sig i ro. Slutteligt fremhæver lærerne det som en styrke ved Basecamp15, at brud på regler havde mærkbare konsekvenser for eleverne, idet de f.eks. kunne bortvises, hvilket ikke er

en mulighed i den daglige folkeskolepraksis:

Basecamp kontra folkeskole. Der var konsekvens på campen, de blev smidt ud. Der var jo en lille håndfuld, som brød farvel-reglerne med tyveri og voldelig tendenser. Dem kunne man jo ikke have samme konsekvenser for i folkeskolen, den kan ikke kopieres (Lærer, Odense Kommune).

Opsamling

Opsummerende blev eleverne på Basecamp15 mødt med faste rammer og et regel- og værdisæt, som i begyndelsen skabte markant modstand blandt en del elever, idet de var vant til mere frie rammer på deres hjemskoler. Konsekvensen heraf var blandt andet, at 11 elever i 10. klasse relativt hurtigt faldt fra campen. Blandt de elever, der valgte at blive på Basecamp15, blev regler, rammer og strukturer relativt hurtigt accepteret – ikke mindst fordi reglerne oplevedes som meningsfulde for eleverne og deres læring. Lærerne på campen fandt ligeledes, at det rammesættende og strukturerede undervisningskoncept havde en gavnlig effekt på såvel elever som lærere. De peger på rutiner og fastsatte rammer med frihed under ansvar som udslagsgivende for ro og koncentration i timerne, så længe der balanceredes mellem fastlagt regelsæt og elevernes autonomi.

6. Undervis i livsfærdigheder

Resiliensfaktoren *Undervis i livsfærdigheder* handler meget bredt om at styrke elevernes evne til at løse livets udfordringer. Det fremhæves som centralt, at eleverne lærer at træffe gode beslutninger og får støtte til at udvikle selverkendelse og sociale- og problemløsende egenskaber. I den proces understreger Hen-

derson & Milstein (2003) vigtigheden af, at læreren giver alle elever individuel opmærksomhed og støtte i at udvikle deres mestrings- og problemløsningsstrategier, herunder evnen til at kommunikere og håndtere følelser og stress.

Øget tro på egne evner

Et af grundelementerne i True Norths undervisningskoncept er at udvikle og løfte elevernes personlige og sociale kompetencer (McConchie & Mørk, 2014). True Norths arbejde med disse egenskaber var på campen samlet i det fag, som elever og lærere refererer til som *Personlig og Social Kompetenceudvikling* (PS). Formålet med PS-undervisningen var at arbejde med elevernes personlige og sociale kompetencer samt at give dem et indblik i, hvordan deres egen indsats i mange tilfælde afspejles i de resultater, de opnår. Underviseren i PS beskriver målet således:

Det er en stor del af det, at de unge får et nyt selvbillede – det, de har brug for. Specielt i denne målgruppe, hvor det virker til, at de har givet op på forhånd. Det er noget af det, vi arbejder med i PS – at de får oplevelsen af, at de kan mere. Udfordrer dem på deres tanker om "det kan jeg ikke", "sådan en person er jeg ikke". Det kan de lære frem for at give op (Ansæt ved True North).

Eleverne oplevede på baggrund af undervisningen i PS, at de lærte sig selv bedre at kende og fik en øget tro på sig selv. Den type proces knytter, som nævnt på side 31, an til Albert Banduras begreb *self-efficacy* (Bandura, 1994), der på dansk oversættes til *mestringsevne* eller *mestrende selvtillid*. *Self-efficacy* refererer til individets tillid til egne evner i forhold til at praktisere en bestemt adfærd – også under van-

skelige forhold. Høj *self-efficacy* er således et udtryk for den enkeltes tillid til, at han/hun kan mestre sit liv og de situationer, han/hun måtte befinde sig i samt de handlinger, han/hun skal udføre (Ibid.). Eleverne på både 9. og 10. klassetrin udtrykker på forskellig vis, hvordan de oplever at have fået en øget tro på sig selv, som de tidligere har manglet. Både elevernes forældre og lærerne på campen fremhæver ligeledes, hvordan de finder, at elevernes tro på egne evner er ændret. En af lærerne understreger, hvordan dette smitter af på deres evne til at lære:

Deres forudsætninger for at lære i skolen er forbedret, særligt i PS-delen. De har fået løftet selvværd, og det gør det nemmere at lære. Eleverne har redskaber til at forstå, hvorfor det, læreren forklarer, ikke er til at forstå. De tænker ikke, "det er mig, som er dum", men i stedet "hvis læreren gjorde det anderledes..." (Lærer, Odense Kommune).

Karakterkompasset

I faget PS arbejdede eleverne med et såkaldt *Karakterkompass*, som bestod af de fire egenskaber: *ejerskab*, *integritet*, *optimisme* og *vedholdenhed* (McConchie, & Mørk, 2014). En lærer beskriver, hvor central en rolle *Karakterkompasset* spillede i PS-undervisningen:

De fire kompaspunkter [...] har kunnet fange de unge mennesker. Det er vigtigt at eleverne tager ejerskab - eleverne troede faktisk ikke, det var så nemt at flytte sig. Det har givet dem succesoplevelser. Flyttet dem fra at de tror, læring er noget, der fyldes på, til selv at tage ejerskab for at lære. Det åbner for deres lyst til at lære og har tændt lys hos dem (Lærer, Odense Kommune).

Helt konkret fortæller eleverne, at arbejdet med kompaspunkterne i et fagligt perspektiv har medvirket til, at de efterfølgende ikke giver så let op, når de arbejder med udfordrende eller svære opgaver. De beskriver, hvordan de følte sig bedre rustede til at håndtere fremtidige udfordringer, f.eks. i relation til kommende ungdomsuddannelse. Desuden fortæller de, at de føler sig mere modige i timerne, hvor de tør række hånden op og deltage i diskussionerne. Kompasset træder derfor frem som et anvendeligt og håndgribeligt værktøj for eleverne. En elev fortæller, hvordan hun på campen har fået øjnene op for, hvordan hun kan arbejde med sine kompaspunkter:

Man har de fire kompaspunkter inde i sig. Jeg har brugt det meget, efter jeg er kommet hjem. Fået det fortalt – man har dem inden i sig selv, men jeg har ikke været bevidst om dem tidligere og ikke brugt dem, fordi man ikke kendte dem (Elev, 9. klasse).

I datamaterialet fremhæves især kompaspunkterne *vedholdenhed* og *ejerskab*. Kompaspunktet *vedholdenhed* omtales hovedsageligt i forbindelse med evnen til ikke at give op i udfordrende situationer, som f.eks. ved skolearbejde. En elev fortæller, hvordan han kobler vedholdenhed til sin personlige motivation for at gå i skole:

Interviewer: Hvordan bruger du kompaspunkterne?
Elev i 10. klasse: *Hvis der er noget, jeg ikke kan finde ud af, så tænker jeg på vedholdenhed. Jeg skal ikke give op, men blive ved. Jeg går i skole for at lære noget. Min motivation er for mit eget bedste. Ikke for andres skyld, men for min egen. Jeg skal bruge det senere hen i livet*
Interviewer: Hvornår skal du bruge det senere hen i

dit liv?

Elev i 10. Klasse: *Altså når jeg gerne vil ind på min uddannelse – skal have højere karakterer for det. Før tænkte jeg ikke på vedholdenhed, mest på at få skolen overstået.*

Lærerne understreger også elevernes vedholdenhed, og særligt én opgave i faget PS, som udfordrede elevernes vedholdenhed på en utraditionel måde, står klart for lærerne på campen. Eleverne skulle lære at jonglere, og da en af eleverne ikke kunne, gik han hjem og øvede sig i fire uger, indtil han mestrede at jonglere med fire bolde. Eleven erfarede hermed, at han ved at øve sig og være vedholdende kunne lykkedes med at klare en ellers svær opgave. Det tyder altså på, at lærerne på Basecamp15 formåede at skabe det, som Henderson (2012, s. 300) karakteriserer som en støttende klasserumskultur, jævnfør rapportens side 29. Henderson & Milstein (2003) beskriver, at undervisning i livsfærdigheder har til formål at lære eleverne at være uafhængige og ansvarlige. Det kan relateres til den læring, som eleverne oplever i forbindelse med kompaspunktet *ejerskab*. Undersøgelsens interviewmateriale indikerer, at eleverne er blevet mere reflek-sive og bevidste om, at deres læring ikke udelukkende er lærernes ansvar, men at de også selv har et ansvar for deres læring og faglige udvikling. Da en elev bliver spurgt, hvad han har taget med sig fra Basecamp15, fortæller han, hvordan han efter campens afslutning har koblet sin læring fra PS-undervisningen til hverdagssituationer, idet han er begyndt at reflektere over sit sprogbrug og i højere grad vil tage ansvar for det i fremtiden:

[...] For eksempel med kompaspunkterne. Eksempelvis hvordan du begynder at snakke med folk - mig og mine

venner bander meget, så tager vi det nogle gange med videre og tænker ikke over det. Det holder ikke. Jeg tænker meget over det, at jeg ikke skal bande. Det er vigtigt at lade være, for at folk ikke skal snakke grimt om en. På en arbejdsplads så nytter det ikke noget. Jeg tænker lidt mere over, hvem det er, jeg snakker til. Jeg har lært at tænke over, hvem man snakker til, og hvordan man er udadtil (Elev, 10.klasse).

Citatet er ligeledes et eksempel på, hvordan undervisningen i PS gav eleverne stof til eftertanke – også efter campens afslutning. Underviseren i PS filosoferer over, hvordan elevernes arbejde med kompaspunkterne har været en øjenåbner for dem, men samtidig blot er et lille skridt på vejen i deres udvikling af egenskaberne i *Karakterkompasset*:

[...] vi har plantet et frø, som de kan tage med videre. Mere det end et boost. Fået smag på, hvem de er, når de shiner og klarer sig godt. Mærket hvordan det er at yde og få gode resultater eller oplevelser. Jeg tror ikke, at de tager tilbage og shiner resten af deres liv og er reddet for evigt. Måske én gang i ugen tænker de på vedholdenhed eller en gang imellem siger undskyld for at komme for sent hjem. "Mange bække små" (Ansat ved True North).

Succesoplevelser

Både i PS-undervisningen og den almene undervisning var det centralt at give eleverne både faglige og personlige succesoplevelser. Henderson & Milstein (2003) fremhæver, at det i arbejdet med livsfærdigheder er vigtigt at fokusere på, hvad eleverne kan lære af ting, som går godt, og af ting, som fejler. En stor del af eleverne peger på, at det er succesoplevelserne, de husker og tager med sig fra campen. Flere af elever-

ne på både 9. og 10. klassetrin fortæller, hvordan de forud for campen var skoletrætte og manglede motivation for at gå i skole. Pless m.fl. (2015, s. 77) fremhæver, hvordan elever kan motiveres af oplevelsen af at være gode til noget, hvilket de kalder *mestringsmotivation*. I et opfølgende interview fortæller en elev, hvordan han på campen havde succes med at gå i skole, og at det efter campens afslutning har påvirket hans lyst til at gå i skole:

Basecamp har ændret mit liv i en positiv retning [...]. Har fået mere mod på skolen. Glædede mig om morgenen til at komme i skole - det har jeg taget med mig hen på min rigtige skole. Mine tanker om "åh nej", dem har jeg smidt væk (Elev, 9.klasse).

Lærerne fremhæver ligeledes, hvordan elevernes mestringsoplevelser gennem arbejdet med personlige og sociale kompetencer har været betydningsfulde i forhold til elevernes motivation. Lærerne angiver, at de i løbet af campen oplevede, at næsten alle elever arbejdede med sig selv og udviklede sig. Lærerne udtrykker overraskelse over elevernes motivation for at lære og deres engagement i aktiviteterne. En elev reflekterer over sit motivationsniveau efter campen er afsluttet:

Jeg er motiveret for at lære nu på grund af Basecamp. Jeg har taget det med. Jeg tænker på, hvad de sagde. De har motiveret en til at lave noget mere. For eksempel selvom man ikke får lektier for, så lave det derhjemme frivilligt (Elev, 10.klasse).

Forældrene roser ligeledes undervisernes arbejde med elevernes personlige og sociale kompetencer. Forældrene fremhæver deres børns succesoplevelser

med skolearbejde og deres øgede mod på at gå i skole som det væsentligste udbytte af campen. Lærerne understreger gentagne gange, hvordan elevernes fornyede tiltro til sig selv har haft en positivt afsmittende effekt på deres ambitioner for fremtiden, blandt andet i relation til uddannelse. Flere lærere påpeger i den forbindelse, at det afgørende ikke er, hvorvidt eleverne flyttede sig karaktermæssigt, men de faglige og mere personlige succesoplevelser, som eleverne tager med sig, når de kommer videre i uddannelsessystemet.

PS som fag i folkeskolen

Særlig i engelsksprogede skolesystemer arbejdes der med udvikling af elevers sociale og personlige kompetencer i form af programmer, som bygger på resiliensforskning i bred forstand (Jakobsen, 2014, s. 151). I modsætning til på Basecamp15 er programmerne typisk for alle elever i en klasse, da det antages, at alle børn og unge har udfordringer og oplever modgang i deres liv. Der er fokus på at udvikle elevernes mestrings- og problemløsningsstrategier, således at de lærer at håndtere stress hensigtsmæssigt (Cefai, 2008; Zhai, Raver & Jones, 2015). F.eks. arbejder dele af det australske skolesystem systematisk med at styrke elevers personlige og sociale kompetencer (Seligman et al., 2009). Her fremhæves det gavnlige i at styrke elevernes trivsel, hvilket forventes at gavne den faglige læring.

Lærerne beskriver PS som det, der står tilbage, når man kommer hjem efter Basecamp15. Der er stor enighed blandt såvel forældre som lærere om, at det kunne være gavnligt at integrere et fag som PS i det almene folkeskoletilbud. Faget vurderes i høj grad at have bidraget til elevernes øgede tro på egne evner.

Flere forældre understreger i interviewene, hvor gerne de så, at Odense Kommune fortsatte med undervisning, der udvikler eleverne personligt og socialt. I forlængelse heraf udtrykker eleverne også forundring over, at de ikke tidligere har stiftet bekendtskab med undervisning i personlig og social kompetenceudvikling. Både elever på 9. og 10. klassetrin peger på, at det burde overføres til deres hjemskoler, da de oplever, at det har udviklet dem meget. En elev fortæller, hvorfor hun finder, at PS-undervisningen burde implementeres i folkeskolen:

Kompaspunkterne burde være et fag i skolen. Ikke kun det faglige, men det er vigtigt, man også lærer om, hvordan man er eller skal være som menneske (Elev, 9. klasse).

Flere af lærerne fremhæver, at PS-undervisningen på mange måder er en velegnet tilgang til at arbejde med elevernes personlige og sociale udvikling og betoner, at kompaspunkterne er et brugbart og anvendeligt redskab, som flere af dem allerede har taget med sig til hjemskolerne. Dog pointerer lærerne, at undervisningen i PS med fordel kunne implementeres tidligere i elevernes skolegang for at opnå en endnu større effekt. En lærer reflekterer over hvordan:

Interviewer: Hvad mener du med, at campen var en lappeløsning?

Lærer i Odense Kommune: *Det med Basecamp, der forebygges vi ikke – vi brandslukker. Altså der blev sat ind, da det så at sige var for sent. For eleverne. Man kan måske med PS forebygge lidt før, at eleverne bliver hægtet af.*

Interviewer: Hvordan tænker du?

Lærer i Odense Kommune: *Jeg tænker, at det ville*

være en stor gevinst, hvis vi kunne få PS ind som fag i folkeskolen. Det er virkelig noget, der forandrer adfærd. Elevernes adfærd i en positiv retning.

På trods af generel enighed om værdien af faget PS og arbejdet med kompaspunkterne synes det at være 9. klasserne, som er mest modtagelige overfor at arbejde med personlig og social kompetenceudvikling. Både 9.- og 10. klasseelever beskriver, hvordan de i starten fandt det barnligt og grænseoverskridende at hoppe, klappe og danse i undervisningen. Som understreget i afsnittet om resiliensfaktoren *Øg muligheden for positiv tilknytning* på side 53 anfører størstedelen af eleverne dog, at de med tiden blev trygge ved den anderledes undervisningsform. De 10. klasseelever, der faldt fra i løbet af campen, beskriver blandt andet aktiviteterne i PS-undervisningen som afgørende for deres frafald, idet aktiviteterne for dem virkede useriøse og meningsløse. De angiver, at de ingen sammenhæng så mellem aktiviteterne og deres faglige udvikling. Det stemmer overens med tidligere undersøgelser af udbyttet med at undervise elever eller studerende i livsfærdigheder. På baggrund af en evaluering af det uddannelsesforberedende forløb UPGRADE for 15-30-årige konkluderer Olesen & Slottved (2015), at arbejdet med deltageres personlig kompetenceudvikling ikke fungerede efter hensigten. Deltagerne oplevede aktiviteterne som irrelevante og spild af tid sammenlignet med den faglige undervisning. Forfatterne anbefaler derfor at eksperimentere med at placere undervisning i livsfærdigheder eller kompetenceudviklende undervisning blandt yngre målgrupper.

Opsamling

Der blev arbejdet meget med elevernes livsfærdigheder på Basecamp15. Arbejdet var indlejret i faget PS, hvor der blev gjort brug af redskabet *Karakterkompasset*, som tog fat i de fire egenskaber: ejerskab, vedholdenhed, integritet og optimisme. Eleverne fremhæver især *ejerskab* og *vedholdenhed* som personlige egenskaber, de har arbejdet med at udvikle i løbet af campen og gjort brug af efter campens afslutning. Lærere og forældre peger på, at succesoplevelser har givet eleverne øget mestringsevne (self-efficacy) og et mere positivt syn på fremtidige udfordringer relateret til skole- og uddannelsesområdet. Det afspejles i elevernes positive omtale af fremtid, uddannelse og karakterkrav, som for størstedelen af dem tidligere har været forbundet med markant mismod. Endelig finder både elever, lærere og forældre, at udbyttet af arbejdet med de personlige og sociale kompetencer er så stort, at undervisningen i PS bør overføres til praksis i folkeskolen.

Opsummering

Datamaterialet fra Basecamp15 er blevet analyseret med afsæt i Henderson & Milsteins (2003) *resiliens-hjul* med det formål at identificere, hvordan de seks resiliensfremmende faktorer kom til udtryk på campen, og hvordan brugen af dem i undervisningen oplevedes af eleverne og lærerne på campen.

I forhold til resiliensfaktoren *Sørg for omsorg og støtte*, som Henderson & Milstein (2003) fremhæver som den vigtigste af de seks faktorer for at fremme resiliens, tegner der sig et billede af, at lærerne på campen i høj grad formåede at drage omsorg for eleverne og støtte dem i deres faglige, sociale og personlige udvikling. I den forbindelse peger både elever og lærere på det væsentlige i, at de fysiske rammer gjorde, at lærerne var sammen med eleverne hele tiden, hvilket styrkede relationerne og samtidig tillod, at der var tid til at hjælpe, når eleverne havde behov for det, og at elevernes trivsel var i fokus. Brugen af sweepere og teamledere bidrog til, at der blev lyttet til og draget omsorg for eleverne gjorde, at de i høj grad følte sig trygge og havde mod på og lyst til at deltage i undervisningen.

I relation til den resiliensfremmende faktor *Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger* var det en del af True Norths arbejdsmetode, at lærerne skulle arbejde med tydelig verbal og visuel målsætning for elevernes udvikling, f.eks. via rubrics og konstruktiv feedback. Lærerne oplevede, hvordan det havde en positiv afsmittning på elevernes forventninger til sig selv, når de opfordrede dem til at gøre en ekstra indsats. Med udgangspunkt i elevernes indledende testresultat italesatte lærerne deres tro på elevernes

evne til at opnå et endnu bedre resultat i den afsluttende test.

I forhold til resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* peger analysen på, at lærerne formåede at undervise på et fagligt niveau, hvor alle kunne følge med, dels fordi undervisningen var tilrettelagt ud fra elevernes læringsstile, og dels fordi lærerne gjorde brug af elevmedbestemmelse f.eks. i relation til hvilke bøger, de ville læse og hvilket fag de ville starte med, hvilket virkede motiverende på eleverne og understøttede deres autonomi. Desuden peger analysen på, at lærerne evnede at gøre undervisningen afvekslende med elementer af bevægelse både i klassen, i grupper og en-til-en, hvilket var med til at styrke elevernes tilhørsforhold til skolen og lærerne og derigennem understøttede resiliensprocesser.

I forhold til resiliensfaktoren *Øg muligheden for positiv tilknytning* oplevede både lærere og elever, at de fysiske rammer gjorde, at lærerne var til stede hele tiden i klasselokalet, og ressourcerne, herunder den høje normering, var medvirkende til, at lærerne var nærværende, når eleverne havde spørgsmål eller brug for hjælp. Lærerne formåede at skabe et trygt læringsrum, der var baseret på en "vi er alle i samme båd"-mentalitet og tog samtidig højde for elevernes faglige niveauforskelle, hvilket fremstår som en central forudsætning for, at de kunne knytte sig til hinanden og give sig hen til aktiviteterne på campen.

I forhold til resiliensfaktoren *Sæt klare og tydelige grænser* blev eleverne på campen mødt med et fast regel- og værdisæt i forhold til rygning, brug af mobiltelefoner og aktiv deltagelse, som i begyndelsen genererede modstand blandt eleverne, fordi det var

uvant for dem. Lærerne erfarede, at størstedelen af eleverne med tiden oplevede reglerne som meningsfulde, og de fremhæver det rammestyrede undervisningskoncept, der gav eleverne frihed under ansvar til f.eks. selv at prioritere arbejdsopgaver, som udslagsgivende for ro og koncentration i timerne. Analysen viser desuden, at der på campen blev arbejdet med den resiliensfremmende faktor *Undervis i livsfærdigheder* i faget PS, hvor der blev gjort brug af redskabet *Karakterkompasset*. Lærerne peger på, at eleverne har

fået en øget tro på egne evner gennem arbejdet med deres personlige lederskab og derved opnået et mere positivt syn på fremtidige udfordringer relateret til skole- og uddannelsesområdet, hvilket i et resiliensperspektiv er en styrke. Elever, lærere og forældre fremhæver arbejdet med de personlige og sociale kompetencer som det væsentligste ved campen og foreslår, at undervisningen i PS bør overføres til den almene folkeskolepraksis i Odense Kommune.





Muligheder og udfordringer med resiliensfremmende arbejde i skolen

Som allerede beskrevet var Børn- og Ungeforvaltningens formål med at igangsætte Basecamp15 at gennemføre et akut læringsløft af odenseanske udskolingselever, der var i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve. Ifølge Børn- og Ungeforvaltningen er: *robusthed, motivation og lignende egenskaber afgørende for, at børn og unge udnytter deres potentiale* (Odense Kommune, 2015). Der blev derfor formuleret et supplerende formål med følgeforskningen: at undersøge, hvilke elementer af resiliensfremme, der kom til udtryk på Basecamp15 - herunder hvordan lærerne på campen arbejdede med at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø for eleverne, samt hvordan eleverne oplevede det.

- Derfor samles der i afsnittet *Målopfyldelse* kort op på de fire målsætninger formuleret af Børn- og Ungeforvaltningen forud for campens opstart jævnfør side 15.
- I afsnittet *Basecamp15 som resiliensfremmende forløb* tages der efterfølgende fat på diskussionen af, hvordan True Norths arbejdsmetoder stemmer overens med den gængse resilienslitteratur. Derudover diskuteres det, hvorvidt Basecamp15 kan ses som et eksempel på, hvordan der kan arbejdes med børn og unges resiliensfremme i en skolekontekst. Her diskuteres desuden overførbare erfaringer og metoder fra Basecamp15 til almen folkeskolepraksis.
- I afsnittet *Intensive læringsforløb* ses der nærmere på, hvordan intensive læringsforløb som Basecamp15 kan tænkes at være en måde, hvorpå de danske kommuner i fremtiden håndterer fagligt udfordrede elever. Herunder diskuteres, hvordan arbejdet med det intensive element harmonerer med et resiliensfremmende perspektiv samt hvil-

ke udfordringer, der er forbundet med at dokumentere effekten af intensive læringsforløb.

- Afsnittet *Refleksioner over brugen af Resilienshjulet i praksis* bidrager med teoretiske refleksioner omkring brugen af resiliensbegrebet og Resilienshjulet i praksis, herunder gennemgås det kort, hvorfor de seks resiliensfaktorer er særlig vigtige i arbejdet med elever i udsatte positioner. Derefter vurderes hjulets anvendelighed som rammesættende værktøj for lærernes resiliensfremmende arbejde i praksis. Det diskuteres desuden, hvorvidt hjulet reelt bidrager med nye perspektiver til det, der allerede kendetegner almindelig god lærergerning samt hvordan en sådan praksis kan lede til overansvarliggørelse af lærerne og i værste fald stigmatisering af elever.

Målopfyldelse

Oprindeligt havde Børn- og Ungeforvaltningen følgende fire konkrete målsætninger for Basecamp15:

- a. Alle deltagende unge skulle opnå karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, hvilket ville give dem adgang til en ungdomsuddannelse
- b. Alle deltagende unge skulle i gang med en ungdomsuddannelse i august 2015
- c. Alle deltagende unge skulle fastholdes i ungdomsuddannelse minimum et halvt år efter studiestart
- d. Indsamling af data, der kunne understøtte relevant fokus i fremtidige indsatser for målgruppen.

I det følgende afsnit følges der op på de fire målsætninger for campen ved hjælp af dataudtræk fra Odense Kommune og Ungdommens Uddannelsesvejledning i Odense og Omegn (UUO).¹⁴

a) I forhold til målsætningen om, at alle elever skulle have 02 i dansk og matematik var der i dansk sammenlagt 77%¹⁵ af Basecamp15-elever, der opnåede karakteren 02 til folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøve i sommeren 2015. I matematik var det 53% af Basecamp15-elever, der opnåede karakteren 02 ved folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøve.

Der kan givetvis være flere grunde til, at det ikke lykkedes alle elever at leve op til målsætningen om at opnå karakteren 02 i dansk og matematik. En forklaring er muligvis, at eleverne på Basecamp15 i højere grad profiterede af arbejdet med personlige og sociale kompetencer end af det faglige. Samtidig peger opsamlingen og erfaringerne på mentorordningen i retning af, at det har været en udfordring at fastholde eleverne i deres positive udvikling i overgangen mellem camp og skole (se side 55). En anden del af forklaringen kan være indførelsen af folkeskolereformen i august 2014 (Regeringen, 2013). På landets folkeskoler resulterede det, ifølge en del iagttagere, i pressede lærere qua ændrede arbejdsregler, færre forberedelsestimer og generelt stor indsats med implementering af en række markante forandringer (Bjørnholt et al., 2015). Især arbejdstidsregler viser sig at have haft negativ betydning for læ-

ernes jobglæde og motivation, og lærerne peger på, at den manglende forberedelsestid har været med til at forringe det faglige niveau i undervisningen (Ibid.). En mulig forklaring på, at størstedelen af elevgruppen alligevel bestod folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøve, selvom de alle havde under 02 i årskarakter i dansk eller matematik i november 2014, kan være, at der på Basecamp15 blev arbejdet prøveforberedende med elevernes basale færdigheder i dansk og matematik. Det vurderes, at eleverne derfor er blevet mere fortrolige med prøvesituationen. Data viser, at problemregning er en særskilt faglig udfordring for eleverne, blandt andet fordi opgaverne er læsetunge. Det synes således plausibelt, at eleverne i løbet af campen har forbedret deres læsefærdigheder, hvilket kan have givet dem bedre forudsætninger for at løse komplekse matematikopgaver til de afsluttende prøver på hjemskolerne.

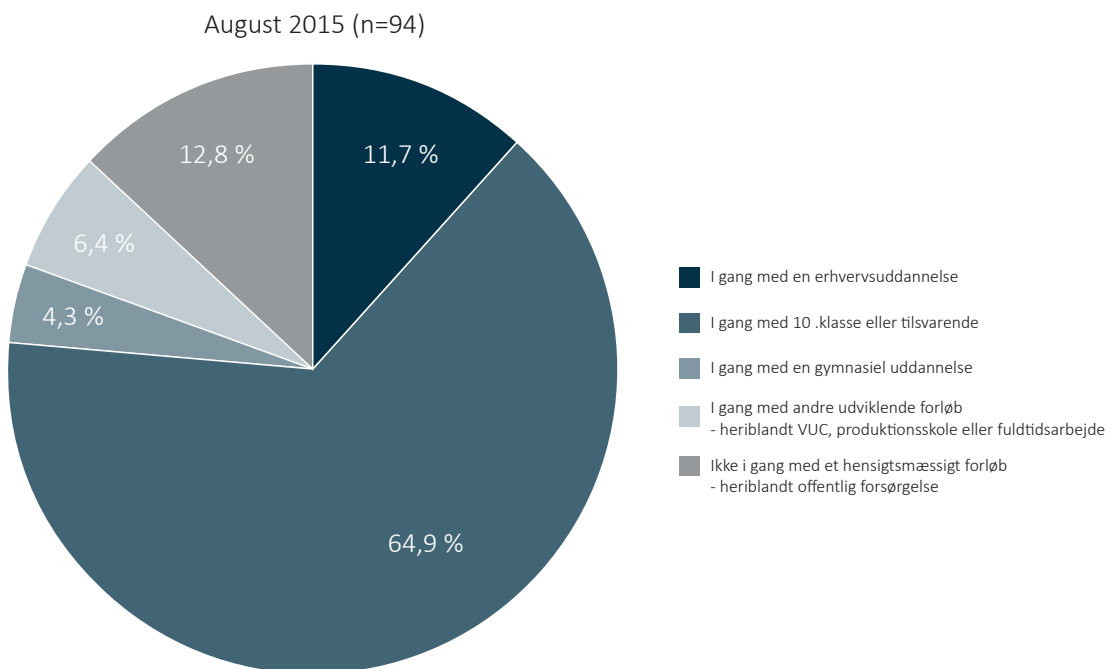
b) Data vedrørende uddannelsesaktiviteter for 94¹⁶ Basecamp15-elever fra både 9. og 10. klassetrin opgjort ultimo august 2015 viser (figur 3, side 75), at Børn- og Ungeforvaltningens målsætning om, at alle deltagende unge skulle i gang med en ungdomsuddannelse i august 2015, ikke er opnået. Størstedelen af Basecamp15-eleverne fortsatte i 10. klasse eller tilsvarende (efterskole) efter sommerferien. Sammenlagt var 87%¹⁷ af eleverne i gang med det, UUO kategoriserer som *hensigtsmæssige forløb*, herunder erhvervsuddannelse, 10. klasse eller tilsvarende gymnasial uddannelse eller *udviklende forløb*, herunder produktionsskole, VUC eller fuldtidsarbejde.

14. UUO er et samarbejde mellem Assens, Kerteminde, Nordfyns, Nyborg og Odense Kommune.

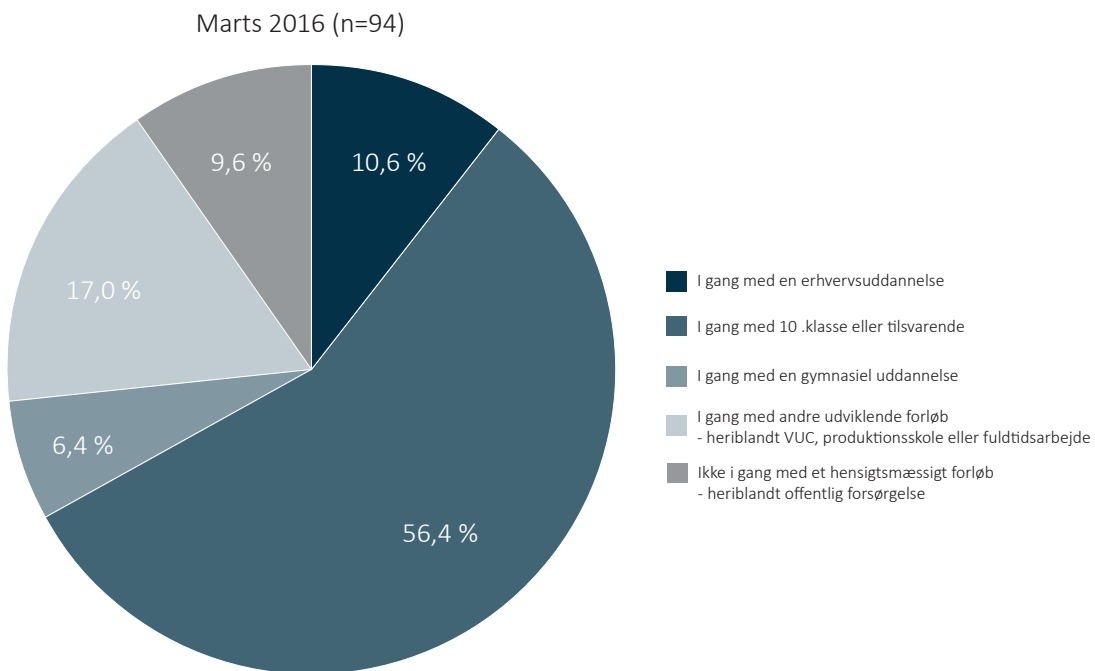
15. I alt var 115 elever tilmeldt Basecamp15, hvoraf 104 fremmødte. Karakterudtræk er for de i alt 87 elever, som gennemførte campen.

16. Ved dataudtræk var der i UUOs område 94 aktive elever ud af de 104 tilmeldte Basecamp15-elever. De resterende 10 elever kan være fejllregistreret eller fraflyttet området.

17. I læsningen af figur 3 og 4 skal det fremhæves, at fællesmængdens størrelse er på 94 elever.



Figur 3: Uddannelsesaktivitet blandt Basecamp15-elever i august 2015.



Figur 4: Uddannelsesaktivitet blandt Basecamp15-elever i marts 2016.

Godt 10% af Basecamp15-eleverne var ikke i gang med et såkaldt hensigtsmæssigt forløb, hvilket enten kan forklares med, at eleverne ikke er registeret som værende i gang med noget, har deltidsarbejde, er sygemeldte, er fritaget fra aktivitetspligt (ofte pga. sygdom eller psykiske udfordringer), er på barsel eller på offentlig forsørgelse.

c) Dataoplysninger om uddannelsesaktivitet for de samme 94 Basecamp15-elever opgjort i marts 2016 (figur 3, s. 75) viser, at Børn- og Ungeforvaltningens målsætningen om, at alle deltagende unge er fastholdt i ungdomsuddannelse minimum et halvt år efter studiestart i august 2015, heller ikke er opnået¹⁸, hvilket er givet, idet det ikke lykkedes at få alle deltagende Basecamp15-elever i gang med en ungdomsuddannelse i august 2015. Figur 4 viser dog en tendens til at færre elever fortsætter i 10. klasse i løbet af skoleåret samt en tilstrømning til udviklende forløb. Dataudtræk viser, at det på baggrund af Basecamp15 ikke lykkedes Børn- og Ungeforvaltningen at nå målsætningen om at få alle Basecamp15-elever til at opnå karakteren 02 i dansk og matematik, eller at de skulle være påbegyndt samt fastholdt i en ungdomsuddannelse minimum et halvt år efter campens afslutning. En del af forklaringen på, at målsætningerne var svære at imødekomme kan muligvis findes i, at omkring 7-8% af en årgang, ifølge Kommunernes Landsforening (2015), forlader folkeskolen uden 9. klasseprøve, og at knap 20% af en ungdomsårgang som 25-årige ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Heriblandt er der en overvægt af børn fra socialt belastede familier

og børn med anden etnisk baggrund end dansk (Ibid.). Statistikkerne har hidtil vist, at især elever med anden etnisk baggrund end dansk er dem, der klarer sig dårligst i folkeskolen – især i fagene dansk og matematik. Samtidig har unge med anden etnisk baggrund end dansk en lavere uddannelsesfrekvens end etniske danske unge (Kommunernes Landsforening, 2009). At det forholder sig sådan, skyldes blandt andet, at eleverne ikke har dansk som modersmål, hvorfor elevgruppen ofte er bagud, når de starter i skole (Undervisningsministeriet, 2010). En anden forklaring kan være, at skoler med en høj andel af elever med anden etnisk baggrund end dansk har en overrepræsentation af ressourcetsvage indvandrerelvere (Ibid.) En del forskning peger på, at lærernes faglige forventninger til eleverne - ikke mindst minoritets eleverne - har stor betydning for deres resultater i skolen. I forhold til lærerforventninger viser undersøgelser ifølge PISA Etnisk en tendens til, at der ofte kræves mindre af elever med anden etnisk herkomst end dansk på skoler med høj etnisk koncentration (Ibid., s. 16). 80% af eleverne på Basecamp15 havde anden etnisk baggrund end dansk, og etnicitet synes således at kunne være med til at forklare, hvorfor Børn- og Ungeforvaltningens målsætning for Basecamp15-elevernes uddannelsesaktivitet var svær at imødekomme. De nyeste tal fra Integrationsbarometeret viser dog, at elever med anden etnisk baggrund end dansk klarer sig bedre end tidligere i dansk og matematik, og at stadig flere i elevgruppen består folkeskolens afgangsprøve (Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2016). I 2011 fik 77% af elever med anden etnisk baggrund end dansk 02 eller højere i deres afgangsprøve for 9. klasse i skriftlig dansk og matematik. Det tal var i 2015 steget til 89% (Ibid.).

18. Da dataudtrækket er for den samlede Basecamp15-elevgruppe, kan det ikke konkluderes, hvorvidt det er de samme elever, der er fastholdt i det samme uddannelsesforløb fra august til marts. Udtrækket siger noget om elevgruppens fastholdelse i uddannelse generelt.

d) I forhold til Børn- og Ungeforvaltningens målsætning om at indsamle data, der kunne understøtte relevant fokus i fremtidige indsatser for målgruppen, afrapporterede FIIBL, som beskrevet på side 5 i denne rapport, omkring elevernes og lærernes faglige, sociale og personlige udbytte af Basecamp15 samt de arbejdsmetoder, der anvendtes under campen. Den første udgivelse var udformet som 12 indsigter, mens den anden var et notat med forslag til forvaltningens videre indsatser med udgangspunkt i datamateriale fra Basecamp15 - sammenholdt med litteraturen på området. Denne rapport tager ligeledes udgangspunkt i datamaterialet fra Basecamp15, men fokuserer på, hvordan campens form og indhold kan betragtes som et eksempel på, hvordan der kan arbejdes med fagligt udfordrede elevers resiliens i en skolekontekst, og hvordan erfaringer herfra kan overføres til en almen folkeskolekontekst.

Basecamp15 som resiliensfremmende forløb

For at kunne konkludere, hvorvidt det intensive læringsforløb Basecamp15 var et fagligt, socialt og/eller personligt vendepunkt for eleverne, og om de igangsatte resiliensprocesser, er det nødvendigt at følge eleverne over længere tid end den måned, campen varede (Jakobsen, 2014, s. 99). Der synes imidlertid at være sammenhæng mellem de undervisningsmetoder og de måder, hvorpå der blev arbejdet med elevernes faglige, sociale og personlige udvikling på campen og de faktorer, som den gængse resiliensfremmelitteratur fremhæver som afgørende for, at børn og unge (også fagligt) klarer sig bedre end forventet. For at kunne vurdere, hvorvidt Basecamp15 kan forstås som et eksempel på, hvordan lærere kan arbejde med

resiliensfremme blandt fagligt udfordrede elever i en skolekontekst, diskuteres det i dette afsnit, hvordan de seks resiliensfremmende faktorer i Resilienshjulet harmonerer med True Norths arbejdsmetoder og værdisæt. Det diskuteres efterfølgende, hvordan de resiliensfremmende faktorer, der kom til udtryk i lærernes arbejde med eleverne på Basecamp15, kan overføres til almen folkeskolepraksis, herunder også hvilke udfordringer der kan være forbundet dermed.

Resiliensfremme i True Norths arbejdsmetoder

True Norths læringskoncept er baseret på positiv psykologi (definition i fodnote på side 15), og enkelte steder i deres skriftlige materialer anvendes ord som *robusthed*, *mønsterbrud* og *resiliens*. På baggrund af analysen viser det sig alligevel, at der er flere overlap mellem True Norths arbejdsmetoder og litteraturens beskrivelse af, hvordan fagpersoner fremmer resiliens blandt børn og unge i udsatte positioner.

Overordnet set stemmer True Norths arbejde med positiv psykologi overens med Henderson & Milsteins (2003) fokus på, at lærere bør have et resourcesyn på eleverne og understøtte dem i at identificere deres egne styrker. Desuden var undervisningsmetoder og -materialer på campen tilpasset den enkelte elevs styrkesider, individuelle læringsstil og baseret på elevernes interesser, hvilket har bidraget til at gøre undervisningen nærværende og meningsfuld for eleverne, jævnfør Henderson & Milsteins (2003) fokus på meningsfuld deltagelse. I et resiliensfremmende perspektiv passer True Norths høje normering godt til vigtigheden af at drage omsorg for eleverne og støtte dem i deres udvikling, idet det gjorde det muligt for lærerne at være tilstede hele tiden og give eleverne hurtig feedback.

Eleverne blev testet ved campens start og afslutning for at illustrere deres udvikling og faglige fremgang for dem og derigennem motivere dem til at forsætte med at gøre en indsats. Der blev arbejdet med individuelle faglige målsætninger gennem brug af rubrics, og lærerne anerkendte elevernes indsats og udvikling, hvilket er vigtigt for elevernes motivation for at blive ved med at gøre en indsats, jævnfør Henderson & Milstein (2003). Forløbet afsluttedes med en diplomoverrækkelse for at understrege overfor eleverne, at de kunne være stolte af dem selv over at have gennemført forløbet. Samtidig blev der i undervisningen arbejdet med elevernes indbyrdes ros og anerkendelse af hinanden, hvilket var med til at etablere gode og positive relationer imellem eleverne. Et eksempel herpå er, at alle elever og lærere ved afslutningen på campen for 10. klasser sad i rundkreds, hvor alle på skift skulle anerkende en anden person for noget, der var sket i løbet af campen. Jævnfør Henderson & Milstein (2003) er det desuden vigtigt, at personalet er rustet til opgaven med resiliensfremme, hvilket personalet på Basecamp15 gav udtryk for, at de var, idet de havde været gennem to ugers lærerforløb. På baggrund af analysen vurderes True Norths arbejdsmetoder derfor i vid udstrækning at harmonere med de faktorer, der i den gængse resilienslitteratur fremhæves som resiliensfremmende blandt børn og unge i udsatte positioner i en skolekontekst.

Overførbare til almen skolepraksis

I dette afsnit diskuteres det, hvorvidt de seks resiliensfremmende faktorer, der i analysen kom til udtryk gennem lærernes arbejde med de fagligt udfordrede Basecamp15-elever, kan overføres til almen folkeskolepraksis.

1) Sørg for omsorg og støtte

På campen formåede lærerne at skabe et trygt og omsorgsfuldt læringsmiljø, hvor eleverne hver morgen mødte ind i teams og på skift kom på banen. Rammerne tillod desuden lærerne at forklare arbejdsopgaver langsomt og en-til-en, give eleverne individuel opmærksomhed og derigennem støtte eleverne, når de havde faglige udfordringer. Disse elementer kan være svære at overføre, idet de overordnet kan tilskrives den høje normering, der står i kontrast til den justering af normeringer, der sker i folkeskolen (BDO, 2014). Dion Sommer, professor i udviklingspsykologi ved Aarhus Universitet, deltager ofte i debatten om, hvordan forringelser på normeringer er med til at nedsætte omsorgskvaliteten. Han udtaler i et interview: *Sparepolitikken underminerer i sig selv, at børn trives. Især de børn, der har brug for megen voksenkontakt og forebyggende indsatser [...]. Det skaber ikke resiliens* (Tonsberg, 2016). Han peger på, at det resiliensfremmende arbejde kræver villighed til at investere, og at en tidlig indsats allerede i institutioner vil give færre skole- og læringsproblemer blandt børnene (Ibid.). En mulighed for at overføre campens brug af sweepperollen er at sammentænke den med folkeskolereformens fokus på brug af pædagoger i undervisningen (Regeringen, 2013).

2) Kommuniker positivt og sæt realistiske, høje forventninger

Lærerne arbejdede via rubrics på væggene med visuel samt verbal målsætning for elevernes faglige udvikling. Det, at lærerne italesatte deres tro på elevernes evne til at deltage aktivt og forbedre sig, havde en positiv afsmittning på elevernes forventninger til sig selv. I praksis var undervisningen prøveforberedende og tilrettelagt med udgangspunkt i elevernes indi-

viduelle udviklingspotentialer. Begge synes at være overførbare elementer, idet målstyret undervisning er på dagsordenen i folkeskolen (Regeringen, 2013). Der blev på campen undervist på et relativt lavt fagligt niveau, for at eleverne kunne følge med i undervisningen, hvilket gjorde det lettere for dem at leve op til lærernes og egne forventninger og motiverede dem til at blive ved med at gøre en indsats. Selvom det i folkeskolereformen er et mål at arbejde med differentieret læring (Bjørnholt et al., 2015) findes der for hvert klassetrin nationale krav til både pensumsindhold og elevernes progression, hvorfor det kan være svært at overføre de gode erfaringer fra campen med undervisning på et lavere fagligt niveau til den almene folkeskole.

3) Skab mulighed for meningsfuld deltagelse

Lærerne skabte deltagelsesmuligheder for eleverne ved at undervise på et niveau, hvor eleverne kunne følge med og tilrettelagde undervisningen ud fra elevernes individuelle læringsstile med fokus på elevmedbestemmelse og afvekslende undervisningsformer. Som anført under resiliensfaktoren *Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger* kan det, at eleverne oplevede undervisningen som meningsfuld skyldes, at der blev arbejdet på et relativt lavt fagligt niveau sammenlignet med niveauet i folkeskolen, hvilket kan være svært at overføre. De afvekslende undervisningsformer med elementer af bevægelse og aktivitetsskift hvert 20. minut synes allerede at være på dagsordenen i den danske folkeskole i forbindelse med de gennemsnitligt 45 minutters bevægelse om dagen (Regeringen, 2013) og skønnes således at være potentielt overførbart.

4) Øg muligheden for positiv tilknytning

De fysiske rammer på campen, hvor der blandt andet ikke var noget lærerværelse eller elever på andre klassetrin at tage hensyn til, og hvor lærermøder foregik efter, at eleverne var taget hjem, kombineret med at lærerne efter eget udsagn ikke skulle forberede sig, gjorde at lærerne var sammen med eleverne hele tiden. Det var ifølge både lærere og elever centralt for at styrke relationerne på campen, men af praktiske årsager som skoleskema, mødeaktiviteter og forberedelsestid synes det i ringe grad overførbart til almen folkeskolepraksis. At eleverne var samlet med unge fra andre skoler, som havde lignende faglige udfordringer, gav dem, jævnfør analysen, en følelse af, at alle var "i samme båd" og "særligt udvalgte" til at deltage på campen, hvilket styrkede deres indbyrdes forhold og deres tilknytning til campen. Eleverne oplever, at deres hjemskolelærere har svært ved at give slip på deres opfattelse af eleverne som dem i klassen, der "ikke gider" eller "laver ballade i timerne". Det kunne lærerne på campen netop, fordi de i vid udstrækning ikke kendte eleverne i forvejen. De relationsstyrkende elementer synes umiddelbart at være svære at overføre til almen folkeskolepraksis, idet det kræver, at eleverne flyttes ud af hjemskolernes fysiske og sociale rammer og samtidig står i modsætning til inklusionstankegangen samt anbefalinger fra Undervisningsministeret (2014c).

5) Sæt klare og tydelige grænser

På campen var der et fast regel- og værdisæt med fokus på elevernes frihed under ansvar til f.eks. selv at prioritere arbejdsopgaver, som var udslagsgivende for ro og koncentration i timerne. Lærerne oplever et "usandsynligt lavt konfliktniveau" sammenlignet med, hvad de er vant til fra hjemskolerne. Det knytter lærer-

ne blandt andet til, at Basecamp15 ikke foregik på en almindelig folkeskole, men i isolerede rammer, hvor der ikke opstod stridigheder på tværs af parallelklasser eller klassetrin, og uacceptabel adfærd havde en konsekvens (eleverne kunne blive smidt ud), hvilket ikke er en mulighed i en almindelig folkeskole. Samtidig forklarer lærerne det lave konfliktniveau med den høje normering og brugen af sweepere og betvivler, om det lave konfliktniveau ville kunne bibeholdes i en almen folkeskolekontekst, hvor de anvendte arbejdsmetoder nok er de samme, men hvor normeringen er lavere.

6) Undervis i livsfærdigheder

På campen blev der arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetenceudvikling ved hjælp af *Karakterkompasset*, som var med til at opbygge elevernes tro på egne evner og give dem et mere positivt syn på fremtidige udfordringer relateret til skole- og uddannelsesområdet. Som allerede beskrevet synes den nye sociale kontekst og lærernes fokus på at skabe et trygt læringsmiljø at have haft betydning for elevernes åbenhed overfor faget Personlige og Sociale kompetencer (PS). Arbejdet med elevernes personlige og sociale kompetencer vurderes i høj grad at være overførbart til det almene folkeskoletilbud. Det er dog ikke givet, at alle udskolings elever - eller lærere - er lige åbne overfor samarbejdsøvelser eller brugen af *Karakterkompasset* i undervisningen. Lærerne, der deltog på campen, havde meldt sig frivilligt og gik til de alternative undervisningsmetoder med nysgerrighed og entusiasme, hvilket ikke nødvendigvis kan forventes af alle folkeskolelærere.

Ledelsesmæssig opbakning

At skabe bæredygtige resiliensfremmende læringsmiljøer kræver organisering og tydelig opbakning fra

ledelsen samt god integration af resilienselementer i den sædvanlige undervisning (Bryan, 2005). Ligesom lærerne skaber et støttende miljø for eleverne, kan ledelsen medvirke til at skabe et skolemiljø, som understøtter lærernes evne og lyst til at arbejde målrettet med elevernes resiliens (Henderson, 2012). I de opfølgende interviews med lærerne, der havde deltaget på campen, fremhæver de, hvordan det er en udfordring for dem at videreføre elementer fra campen til deres hjemskoler til trods for, at de returnerede fra campen med lyst til og mod på at arbejde med de metoder, de havde lært. Lærerne peger på, at de på hjemskolerne savner den daglige kollegiale sparring, der prioriteredes højt på campen, og at de mangler ledelsesmæssig opbakning til at videreføre elementer fra campen. Ifølge Benard (1995) er det vigtigt, hvis en resiliensindsats skal være bæredygtig, at der skabes et professionelt fællesskab omkring indsatsen. Lærerne fra Basecamp15 efterspørger netop organiserede netværk, hvor de der deltog kan inspirere hinanden til at fortsætte arbejdet med at bruge metoderne og ritualerne fra campen. Brooks (2006) peger på, at det er en ledelsesmæssig opgave at afsætte ressourcer til at opprioritere netværksdannelse. Der skal allokeres tid til feedback, fælles beslutningstagning, refleksion og udviklende dialog på tværs af kollegiale fællesskaber (Ibid.).

Opsummerende kan det slås fast, at True Norths arbejdsmetoder har en del til fælles med grundpointer fra gængs resiliensfremme litteratur. I relation til overførbare af de resiliensfremmende elementer fra Basecamp15 til almen skolepraksis, var det i udpræget grad den høje normering, der bidrog til lærernes succesfulde arbejde med mange af de resiliensfremmende elementer. Det fund synes umiddel-

bart at vanskeliggøre overførbareheden, idet folkeskolen i disse år er underlagt hårde budgetrammer (BDO, 2014). Campens brug af sweepere eller teamledere kan overføres til folkeskolereformens fokus på pædagoger i undervisningen. Desuden var der en række forhold som havde en særlig positiv virkning på relationsarbejdet og den positive tilknytning på campen. Dels blev eleverne sat sammen med andre elever fra Odense Kommune som havde de tilnærmelsesvist samme faglige udfordringer som dem selv, dels blev eleverne undervist udenfor deres hjemskoler af lærere, de ikke kendte i forvejen, hvilket gav dem mulighed for at "starte på en frisk". Selvom sidstnævnte punkter står i modsætning til inklusionstankegangen, kan disse elementer medtænkes i anderledes holddeling/organisering af undervisningen. Desuden var lærerne på campen opmærksomme på at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes faglige niveau med fokus på at formulere elevernes individuelle målsætninger sammen med dem. Det harmonerer godt med folkeskolernes indsats vedrørende differentieret læring og målstyret undervisning. Endelig synes brugen af hyppige skift og bevægelsesaktiviteter at være overførbare til folkeskolen, der med folkeskolereformen er blevet pålagt, at eleverne skal bevæge sig gennemsnitligt 45 minutter om dagen. Endelig vurderes det, at undervisningen i personlige og sociale kompetencer i vid udstrækning kan overføres til det almene folkeskoletilbud. I et overførbarehedsperspektiv bør man endvidere have øje for betydningen af den ledelsesmæssige og kollegiale opbakning til lærernes resiliensfremmende arbejde.

Intensive læringsforløb

Odense Kommune igangsatte Basecamp15 med det

formål at styrke elevgruppen og gøre dem mere uddannelsesparate. Grundet deres lave karakterer var eleverne i risiko for ikke at kunne komme videre på en ungdomsuddannelse. Tal fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b) viser, at jo lavere karaktergennemsnit eleverne har, jo flere bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, selvom karaktergennemsnittet er over 4. Det viser sig, at 37% af elever med et karaktergennemsnit mellem 4 og 5, bliver vurderet ikke-uddannelsesparate, mens 17% med karakterer mellem 5 og 6 bliver vurderet ikke-uddannelsesparate. Basecamp15-eleverne havde alle et gennemsnit under 02 i dansk og matematik. Selvom størstedelen af Basecamp15-eleverne bestod folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøve, og det i afsnit C på side 76 viser sig, at en del af Basecamp15-eleverne er fastholdt i ungdomsuddannelse, synes der at være god grund til at arbejde målrettet med elevgruppens faglige niveau for at gøre en endnu større del uddannelsesparate.

Ifølge et litteraturstudie af intensive læringsforløb fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard, Bondebjerg, Sommersel & Vestergaard, 2015) bliver det stadig mere almindeligt, at kommuner benytter sig af intensive læringsforløb som en metode til at "opgradere" elevers faglige niveau og ruste dem til en ungdomsuddannelse. De senere år er der blevet udviklet og afholdt en del intensive læringsforløb som for eksempel *Lær for Livet*, *Drengakademiet* og *Plan T*. En opsamling viser, at læringsforløbene er af forskellig karakter, men ligesom Basecamp15 har de alle til formål at hjælpe fagligt udfordrede elever med at indhente et fagligt efterslæb, og opfølgning har vist, at elever med en skolegang præget af nederlag kan styrkes på blot få uger (Ministeriet for Børn,

Undervisning og Ligestilling, 2016c). Samme opsamling peger endvidere på, at de intensive læringsforløb gennemgående anvender metoder og aktive undervisningsformer, der veksler mellem aktiviteter og undervisning, systematik, ritualer og klare rammer, der understøtter elevernes fokus på det faglige. Desuden er der fokus på synlig progression i den målstyrede undervisning og inddragelse af eleverne i formuleringen af egne målsætninger samt differentieret undervisning, hvor der arbejdes med at gøre fagområder relevante for eleven (Ibid.). Samtidig arbejdes der på de fleste intensive læringsforløb med elevernes personlige og sociale kompetenceudvikling, hvilket også var tilfældet på Basecamp15. Således ligger metoderne, der anvendes på intensive læringsforløb, som vist i analysen af Basecamp15 og resiliensfremmende læringsmiljøer, i tråd med den gængse resiliensforskning og de seks resiliensfaktorer i Resilienshjulet.

Effekt af intensive læringsforløb

Som allerede fastslået er der (for) mange fagligt, personligt eller socialt udfordrede elever, der forlader folkeskolen uden de nødvendige forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse. Intensive læringsforløb lader til at være et centralt redskab for skolerne i arbejdet med at sikre flere børn og unge adgang til uddannelse i fremtiden. Ifølge Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c) afsættes der i perioden 2016 til 2019 små 21 millioner kroner til at understøtte skolernes arbejde med intensive læringsforløb for de elever, der halter bagefter. Der findes generelt begrænset forskningsmæssig viden om langtidseffekten af intensive læringsforløb (Egmont Rapporten 2015; Dietrichson et al., 2015).

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning kortlægger i et litteraturstudie¹⁹ relevant forskningslitteratur om intensive læringsforløb (Dyssegaard, Bondebjerg, Sommersel & Vestergaard, 2015). Studiet finder positive effekter af intensive forløb i relation til elevers faglige, personlige og sociale udbytte, og ingen af de indbefattede undersøgelser viser en decideret negativ effekt. Studiet konkluderer midlertidig, at det er vanskeligt at sige noget om langtidseffekten af forløbene, idet mange undersøgelser kun kigger på kortere perioder, umiddelbart efter interventionens afslutning eller maksimalt et år efter. Desuden er effektmålingerne meget forskellige. I nogle undersøgelser måles der på baggrund af læreres, elevers og forældres vurderinger af forløberne, mens andre måler ud fra ændringer i testresultater, som f.eks. før-og-eftertest i matematik eller læsning (Ibid.). På den baggrund drages der ikke nogen skarp konklusion vedrørende langtidseffekten af intensive læringsforløb i forhold til elevernes faglige, sociale og personlige udbytte. Det fremhæves, at der er brug for mere forskning på området i forbindelse med at kvalificere brugen af intensive læringsforløb. Ligeledes påpeges det, at der i kortlægningen er et par forhold, som er vigtige at tage højde for: Dels opgøres effekten af et forløb ofte i elevernes gennemsnitlige forbedring i test, hvilket ikke viser, hvor stor spredning der er på elevgruppen. Dels bør der tages højde for såkaldte ”trænings-effekter”, som opstår, når effekten måles på baggrund af testresultater, hvor eleverne har haft mulighed for at træne testen (Dyssegaard, Bondebjerg, Sommersel & Vestergaard, 2015, s. 20). Det synes problematisk, hvis samme test tages med kort tidsinterval, idet en eventuel fremgang ikke udelukkende kan tilskrives en egentlig faglig fremgang, men en potentiel tilvænnning

19. Studiet omfatter i alt 24 undersøgelser, hvoraf de 12 er amerikanske, seks er danske, tre er svenske og tre er norske.

til testens design og indhold. Netop disse problematikker gør sig gældende i relation til at konkludere noget om effekten af Basecamp15. Som allerede beskrevet i afsnittet *Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger* blev eleverne forelagt den samme test ved campens start og afslutning. Ifølge True North var hensigten, at eleverne skulle lære at præstere i en testsituation og ”få smagen af succes”. Det forhold skal der tages højde for, når True North i deres egen evalueringsrapport konkluderer, at eleverne forbedrede deres faglige niveau i læsning, retstavning og matematik markant. En sammenfatning af før- og eftertesten viser en fremgang for såvel 9. som 10. klasse på Basecamp15. På campen for 9. klasse var den samlede gennemsnitlige karakterfremgang på tværs af testene i læsning, retstavning og matematik på 9,84²⁰. Den samlede gennemsnitlige karakterfremgang for 10. klasse var på 5,95 (True North, 2015, s. 23-24). Nærværende analyse peger i retning af, at det intensive læringsforløb, som byggede på resiliensfremmende faktorer, lykkedes med at styrke elevernes resiliens, men jævnfør ovenstående er det vanskeligt at sige noget om langtidseffekten af campen.

20. Den samlede gennemsnitlige karakterfremgang er udregnet ved, at karaktergennemsnittet på tværs af testene i læsning, retstavning og matematik er lagt sammen. Eksempelvis var 9. classes samlede karaktergennemsnit på tværs af læsning, retstavning og matematik på 7,14 i førtesten. I eftertesten var det samlede karaktergennemsnit på 16,98. For at afdække elevernes samlede gennemsnitlige karakterfremgang, trækkes det samlede karaktergennemsnit i eftertesten fra det samlede karaktergennemsnit i førtesten.

Teoretiske refleksioner over brugen af Resilienshjulet i praksis

Analysen af datamaterialet viser, at personalet på Basecamp15 mere eller mindre ubevidst arbejdede med de seks resiliensfremmende elementer, som illustreres i Resilienshjulet. Dette afsnit vil bidrage med refleksioner omkring Resilienshjulets anvendelighed som rammesættende værktøj for læreres resiliensfremmende arbejde i praksis. Først redegøres der kort for, hvordan de seks resiliensfaktorer er særlig vigtige i arbejdet med elever i udsatte positioner. Dernæst diskuteres Resilienshjulets anvendelighed med udgangspunkt i, hvorvidt det reelt bidrager med nye perspektiver til det, der ofte anføres at kendetegne almindelig god lærergerning, samt hvordan arbejdet med resiliens i praksis kan lede til overansvarliggørelse af lærerne og i værste fald stigmatisering af elever.

Er de seks resiliensfaktorer særlig vigtige for arbejdet med elever i udsatte positioner?

Ifølge Henderson & Milstein (2003) er Resilienshjulet baseret på de faktorer, som den gængse forskningslitteratur fremhæver som centrale for resiliensfremme blandt børn og unge i skolen. Faktorerne har en del til fælles med de punkter, som i dansk forskningslitteratur fremhæves som afgørende for, at børn og unge i udsatte positioner klarer sig godt uddannelses-, arbejds- og sundhedsmæssigt (Görllich, Pless, Katznelson & Olsen, 2011). Det fremhæves således, at det afgørende for børn eller unge i udsatte positioner er, at de er omgivet af støttende voksne, der udviser tiltro til dem, giver dem faglige udfordringer og stiller krav til dem (Ibid.). Nedenfor gennemgås det, hvordan de seks resiliensfaktorer er særlig vigtige for arbejdet med elever i udsatte positioner:



- I forhold til lærernes mulighederne for at sørge for *omsorg og støtte* peger Kommunernes Landsforening (2015) på, at det for gruppen af sårbare unge er altafgørende, at der arbejdes med at understøtte deres mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvilket f.eks. kan være ved hjælp af en mentorordning. Elever der kommer fra hjem præget af konflikter og ustabilitet har i særlig grad brug for, at der i skolemiljøet er en lærer eller anden voksen, som de kan knytte sig til (Ibid.). En kortlægning af skoleindsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund peger på stærk evidens for, at tutoring enten en-til-en eller i små grupper har en positiv effekt på elevernes faglige præstationer (Dietrichson et al., 2015).
- I forhold til vigtigheden af, at læreren sætter *realistiske høje, forventninger* peger både Danmarks Evalueringsinstitut (2013) og Nielsen, Fink-Jensen & Ringsmose (2005) i deres opsamling af forskning i skolens muligheder for at kompensere for negativ social arv på, at der tidligere har været en tendens til, at fagprofessionelle nedjusterer deres forventninger til faglige præstationer blandt børn og unge i udsatte positioner og i højere grad prioritere arbejdet med gruppens personlige og sociale trivsel. Selvom det umiddelbart kan synes ulogisk, er det ikke i elevernes bedste interesse, hvis læreren tager for meget hensyn til elevernes udsathed. Eleverne har ofte ikke forventningerne med hjemmefra (Dietrichson et al., 2015), og det er derfor en særlig vigtig opgave for læreren at sikre, at eleverne mødes med klare forventninger til deres faglige præstationer.
- I forhold til at skabe *mulighed for meningsfuld deltagelse* i undervisningen bør læreren inddrage eleverne i planlægningen af skoledagen og efterspørge deres idéer jævnfør Henderson & Milstein (2003). Evalueringen fra det uddannelsesforberedende forløb UPGRADE for unge mellem 15-30 år (Olesen & Slottved, 2015) samt en undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer for unge i udsatte positioner peger på, at undervisningen med fordel kan tilrettelægges ud fra elevernes interesser og præferencer, idet det styrker deres motivation for deltagelse. Dette perspektiv kritiseres dog af flere, blandt andet Steinar Kvale (2004), der finder det problematisk, at undervisningen i den danske folkeskole i stigende grad er elevcentreret og indbyder til et "kunden-har-altid-ret" syn på undervisningen.
- I forhold til at øge *muligheden for positiv tilknytning* kan læreren ifølge Henderson & Milstein (2003) med fordel fokusere på at etablere relationer mellem jævnaldrende ved at lade dem løse opgaver i grupper eller teams, som kan give dem en følelse af, at de kan mestre opgaven i den givne situation. Klaus Nielsen (2004, s. 108) problematiserer, hvordan gruppearbejdet ukritisk er blevet adopteret som *et pædagogisk gode, der ansporer elever til selvstændighed, kollektiv ansvarlighed og kritisk tænkning*. Han fremhæver det som en slagside ved gruppearbejde, at de stærke elever ofte går sammen og efterlader de svage i separate grupper. Det er ofte de elever, der har de stærkeste sociale ressourcer og den bedste familiemæssige baggrund, som klarer sig bedst i gruppearbejde, idet de har nemmere ved at håndtere de uklare faglige og mellemmeneskelige rum, der opstår i et gruppearbejde.

Samme pointe fremhæves i en rapport af undervisningsministeriet (2014c). Elever med en svag socioøkonomisk baggrund drager nytte af, at læreren bruger relativt megen tid til fælles opgaveløsning i hele klassen, i forhold til tid anvendt på tavleundervisning, gruppearbejde og individuel opgaveløsning (Winter & Nielsen, 2013).

- I forhold til at lærere skal sætte *klare og tydelige grænser* viser en undersøgelse fra Socialforskningsinstituttet (Winter og Nielsen, 2013), at børn og unge med svag social baggrund profiterer af en høj grad af klasserumsledelse og klarer sig bedre, når læreren er tydelig omkring sine forventninger og konsekvent i forhold til at sikre, at eleverne overholder aftaler, og at der er ro i klassen. Omvendt kan en praksis, hvor tingene i lavere grad er fleksible og til diskussion, opleves kedelig blandt elever med stærk social baggrund (ibid.). Det kan lede til, at man som lærer oplever en splittelse i forbindelse med at finde en undervisningsform, der passer til alle elevers behov.
- I forhold til resiliensfaktoren *undervis i livsfærdigheder* peger forskning på, at elever med svag social baggrund i høj grad profiterer af at arbejde med deres personlige og sociale kompetencer (Undervisningsministeriet, 2014b). Eksperter peger dog på, at ikke bare udfordrede elever, men alle elever i større eller mindre omfang kan have gavn af at arbejde med deres personlige og sociale kompetencer, fordi alle børn og unge kommer til at møde udfordringer og modgang i løbet af deres liv (Jakobsen, 2014; Linder & Ledertoug, 2014).

Overordnet synes de seks resiliensfremmende faktorer at være særlig vigtige for arbejdet med elever i udsatte positioner. Litteraturen peger på, at det for elevgruppen, der kommer fra hjem præget af konflikter og ustabilitet er afgørende, at der i skolemiljøet er en lærer eller en mentor, som de kan knytte sig til. Elevgruppen har ofte ikke faglige forventninger med hjemmefra, og det er derfor en særligt vigtig opgave for læreren at sikre, at de i skolen mødes med forventninger til deres faglige præstationer. Det er værdifuldt for elevgruppen, at undervisningen tilrettelægges ud fra deres interesser og præferencer med henblik på at styrke motivation for deltagelse. Elevgruppen drager nytte af, at læreren bruger relativt megen tid til fælles opgaveløsning i hele klassen og klarer sig bedre i skoler med en høj grad af klasserumsledelse, hvor læreren er tydelig omkring sine forventninger og konsekvent i forhold til overholdelse af aftaler og principper om f.eks. ro i klassen. Desuden viser det sig, at elever med svag social baggrund i høj grad profiterer af at arbejde med deres personlige og sociale kompetencer. På den baggrund vurderes det, at de seks resiliensfaktorer er ret så dækkende for arbejdet med resiliensfremme i en skolekontekst i det omfang, ressourcerne tillader det.

Resilienshjulets anvendelighed i praksis

Med afsæt i vurderingen af, at de seks resiliensfaktorer er dækkende for arbejdet med resiliensfremme i en skolekontekst, diskuteres det i dette afsnit, hvordan Resilienshjulet er anvendeligt for lærere i praksis. Herunder diskuteres det, hvordan det resiliensfremmende arbejde med udgangspunkt i de seks resiliensfaktorer reelt adskiller sig fra almindelig god lærergerning, og hvordan en folkeskolepraksis

baseret på de seks faktorer kan risikere at overansvarliggøre lærere i forhold til at understøtte elevers resiliensprocesser og i værste fald lede til stigmatisering af elever i udsatte positioner. Selvom hver resiliensfaktor i analysen er behandlet i separate afsnit, viser det sig flere steder, at lærernes arbejde med en given resiliensfaktor ikke kan isoleres, og at de seks faktorer understøtter hinanden. Når lærerne f.eks. giver eleverne valgmuligheder for selv at prioritere arbejdsopgaver, understøtter det både den *meningsfulde deltagelse* og den *positive tilknytning*, idet elevernes autonomi og interesseområder bringes i spil. Det samme gør sig gældende for mange af eksemplerne beskrevet under *sørg for støtte og omsorg*, som også knytter sig til faktoren *og muligheden for positiv tilknytning*, idet det givetvis er lettere for eleverne at knytte sig til en lærer eller en jævnaldrende, hvis vedkommende opleves som støttende og omsorgsfuld. Således skal Resilienshjulet ikke opfattes som et redskab, der illustrerer seks uafhængige elementer.

Af teoriafsnittet fremgår det, at Henderson & Milstein (2003) ikke giver mange konkrete eksempler på, hvordan lærere i praksis skal arbejde med resiliensfremme. Deres præsentation af Resilienshjulet er overvejende retningsgivende og normativ. F.eks. henviser de til, at læreren skal hjælpe eleven med at træffe "fornuftige" beslutninger eller lære eleverne om "passende" eller "acceptabel" social adfærd, men de uddyber ikke, hvad der karakteriserer "fornuftige" beslutninger, eller hvad "passende" adfærd dækker over.

Resilienshjulet synes således primært at kunne anvendes som et retningsskabende værktøj i det resiliensfremmende arbejde i skolen. Det kan på baggrund af Resilienshjulet være en udfordring at udarbejde

retningslinjer for, hvordan folkeskolen kan understøtte resiliens blandt elever i udsatte positioner. Dels er indholdet i hjulet i sig selv ret ukonkret. Det kan f.eks. være vanskeligt for fagprofessionelle at afgøre, hvornår de drager "tilstrækkelig" omsorg for en elev eller i "tilpas" grad sørger for at skabe mulighed for positiv tilknytning. Samtidig er det svært at dokumentere virkningen af resiliensfremmende indsatser. Der er sjældent en simpel årsags-virkningssammenhæng mellem en given belastning, og hvordan det kommer til at gå med den enkelte. Desuden strækker resiliensundersøgelser sig iddelt over lang tid (et helt liv) (Jakobsen, 2014, s. 136). Blandt resiliensforskere efterlyses der blandt andet konkrete måleteknikker til at afgøre, hvad der gør en forskel for hvilke elever. Ifølge Luthar (2006) kan resiliens ikke måles direkte, men er indirekte udledt baseret på vidnesbyrd fra de to underliggende begreber, risiko og positiv adaptation. Waxman, Padrón & Gray (2004) påpeger f.eks. det problematiske i at måle educational resiliency - altså at måle om elever i risiko klarer sig bedre end forventet i skolen. Det kræver, at der er en fælles forståelse af, hvornår en elev har klarer sig bedre i skolen end forventet, ligesom det kræver en sikker metode til at måle faglige præstationer. Hvis det skal måles på elevens karakterer, hvor lang tid skal der så måles over? Og er lærerens udsagn vedrørende elevens udvikling måske et bedre mål end karakterer? Waxman, Padrón & Gray (2004, s. 39) peger på, at faglige forbedringer ofte er baseret på forskellige indikatorer, som viser sig i løbet af et skoleår, og at en kombination af lærerens observationer sammen med karakterer sandsynligvis er den bedste metode.

I forhold til Resilienshjulets anvendelighed peger den danske resiliensforsker ved DPU Peter Berliner (2014)

på, at der findes masser af forskning om resiliens, men det meste af det stammer fra en amerikansk undervisnings- og læringskontekst, hvilket også gælder Henderson & Milstein (2003) og andre forfattere i denne rapport (Brooks, 2006; Downey, 2008). Det kan derfor være vanskeligt at overføre fund og resultater til et dansk velfærdssamfund, da skoleelever i Danmark i højere grad har lige adgang til velfærdsydelser, hvilket kan have betydning for deres trivsel, tryk og tillid og således også for resiliens (Ibid.). Hvor mange ansvarsområder for elevernes udvikling i Danmark ligger hos skolen, inddrages forældre og frivillige i højere grad i amerikanske skolesystemer (Bryan, 2005). Berliner (2014) efterlyser på den baggrund mere skandinavisk resiliensforskning, der kan omsættes til en dansk folkeskolekontekst.

Adskiller resiliensfaktorerne sig fra almindelig god lærergerning?

I løbet af denne rapport er det flere gange slået fast, at både True Norths arbejdsmetoder og værdisæt samt det den danske undervisningslitteratur fremhæver som centralt for arbejdet med børn og unge i udsatte positioner overordnet harmonerer med dét, som den gængse resiliensforskning fremhæver som fremmede for børn og unges resiliens. Endnu et eksempel på lærerens resiliensfremmende handlinger i skolen gives af Morrison & Allen (2007), der i tråd med de seks resiliensfremmende faktorer i Resilienshjulet specificerer en række handlinger, som lærere kan foretage for at fremme elevers resiliens:

- Læreren bør tilrettelægge undervisningen efter elevens behov
- Lærere og elever kan i fællesskab formulere målsætninger for elevens læring

- Læreren skal give eleverne valgmuligheder, da det øger elevernes oplevelse af ansvarlighed og ejerskab og derigennem deres selvværd
- Læreren skal skabe deltagelsesmuligheder for eleven
- Læreren kan inddrage eleverne i indretningen af klasselokalet i forhold til emner, som optager dem
- Læreren skal sørge for at variere elevsammensætningen i gruppearbejde
- Læreren skal lade eleverne arbejde selvstændigt
- Læreren kan med fordel blande eleverne på tværs af klassetrin
- Læreren skal håndhæve formulerede regler
- Læreren bør integrere elementer af personlig og social kompetenceudvikling i timerne
- Læreren skal koble eleven til en mentor

Umiddelbart synes Morrison & Allens (2007) eller Henderson & Milsteins (2003) betragtninger af den resiliensfremmende lærer at være det, der i større eller mindre grad karakteriserer almindelig god lærergerning. Derpå rejser spørgsmålet sig, om hvorvidt det den resiliensfremmende lærer skal kunne, "blot" er almindelig god lærerprofessionel praksis? Samtidig kan det være svært at se, hvordan Resilienshjulet bidrager med ny viden om, hvordan lærere bør tilrettelægge undervisningen af fagligt udfordrede elever, idet de fleste lærere sandsynligvis vil fremhæve, at de allerede støtter eleverne, interesserer sig for dem, anerkender dem og bruger kræfter på relationsarbejde eller en-til-en-opfølgning i det omfang, tid og ressourcer tillader det.

I Basecamp15-lærernes optik var True Norths metoder og værdisæt ikke markant anderledes end det, de

er vant til at arbejde med på hjemskolerne. De fortæller, at det, der adskilte campen fra deres daglige hjemskolepraksis, var den fælles front blandt lærerne og den bekymringsfrie hverdag, hvor konfliktniveauet var lavt og forberedelse til undervisningen minimal. Samtidig var der sweepere til stede i undervisningen. Disse rammefaktorer bevirkede, at lærerne i højere grad kunne fokusere på at anerkende elevernes indsats, give eleverne individuel feedback, bevare det positive syn på eleverne og understøtte elevernes personlige udvikling ved hjælp af værktøjer som *Karakterkompasset* og undervisning tilrettelagt efter elevernes læringsstile. Basecamp15 synes altså at vidne om, at lærerne i Odense Kommune har tilstrækkelig viden om, hvordan læring og trivsel fremmes blandt elever i udsatte positioner, men at der er rammeforhold i den almene folkeskole, som udfordrer lærerne i at praktisere det. Igen synes resiliensfremme altså at blive et spørgsmål om ressourcer, herunder normering.

Overansvarliggørelse af lærere og skoler

Henderson & Milstein (2003) udpeger i Resilienshjulet elevens oplevelse af omsorg og støtte fra læreren eller en anden omsorgsperson, som det vigtigste for resiliens. I undersøgelser af resiliens fremgår det, at børn og unge som voksne ofte husker en eller to lærere, som gjorde en forskel for dem og peger på det som forklaringen på, hvorfor de klarede sig bedre end forventet (Werner, 2007). Det gør sig eksempelvis gældende i Theron og Engelbrechts (2015) undersøgelse af resiliensfremme blandt unge i Sydafrika, hvor de unges fortællinger kredser om, hvordan en lærer eller en fodboldtræner har gjort en forskel for deres udvikling i en positiv retning. I mange tilfælde har lærere overtaget ansvaret på områder, som almindeligvis tilfalder forældrene, f.eks. at give eleverne tag over

hovedet eller penge til mad. Selvom behov for omsorg og støtte (også økonomisk) blandt danske elever i udsatte positioner ikke kan sammenlignes med sydafrikanske elever, kan det alligevel være problematisk, at megen resilienslitteratur, omhandlende skolens betydning for elevers resiliensprocesser, tager udgangspunkt i lærerens tid, lyst eller mulighed for at gøre noget særligt for udfordrede elever. Lærernes rolle i resiliensfremme bør derfor overvejes nøje, idet øget opmærksomhed på betydningen af lærerens rolle kan risikere at medføre en overansvarliggørelse af læreren, især for lærere i klasser med flere elever i udsatte positioner. Det kan i praksis være med til at lægge et pres på læreren, der både skal sikre et læringsmiljø, hvor der drages omsorg for alle elever; kommunikeres positivt og italesættes forventninger til elevernes deltagelse i aktiviteter; sørges for, at elever i udsatte positioner knytter sig til de andre i klassen; håndhæves regler, og aftaler overholdes; og endelig, at elevernes livsfærdigheder styrkes. Hvor går grænsen i forhold til lærernes og skolens ansvar for eleverne? Hvor kommer forældrenes ansvar ind i billedet? Selvom der findes utallige eksempler på resiliensfremmende indsatser, pointerer Rutter (2012, s. 14), at det er usandsynligt, at alle elevers resiliensprocesser kan understøttes. I arbejdet med resiliensfremme blandt børn og unge understreger Henderson (2012), at et fuldstændigt resiliensfremmende læringsmiljø ikke kommer på én gang, og hun anbefaler, at skoler starter med at tage fat på én af faktorerne i resilienshjulet. Hun henviser til forskning, der viser, at elever, der udviklede resiliens, ikke nødvendigvis var omgivet af alle beskyttende faktorer, men at en eller to faktorer var nok til, at eleverne klarede sig bedre end forventet i løbet af deres skolegang (Ibid.). I en amerikansk undersøgelse af resiliens blandt elever på

mellemtrinnet anfører lærerne, at de godt kan spotte de elever, der klarer sig dårligt, men at de ikke har tilstrækkelig viden eller ressourcer til at gøre noget ved det (Waxman, Padron & Gray (2004, s. 57-58). På Basecamp15 var ansvaret for at skabe et lærings- og trivselsunderstøttende miljø fordelt på flere lærere og undervisere. I praksis betød det, at alle elever havde en teamleder som kontaktperson på campen, og at der var sweepere til stede i undervisningen, som kunne aflaste lærerne ved at tage hånd om problemer eller konflikter. Som allerede fremhævet tillod de fysiske rammer og (og de supplerende) ressourcer lærerne at drage omsorg for eleverne og være til stede til at støtte dem i deres faglige udvikling.

Stigmatisering

Jakobsen (2014) og Henderson (2012) problematiserer, at man tidligere indenfor resiliensforskning har haft en risikoorienteret tilgang til børn og unge ved f.eks. at kategorisere dem i *risiko- eller højrisikogrupper*. Tankegangen er, at hvis risiko kan identificeres, kan den også afhjælpes, og herigennem kan den enkeltes "life failure" forebygges (Waxman, Padron & Gray (2004, s. 14). Henderson (2012) peger på, at longitudinale undersøgelser som den af Werner & Smith (1992) viser, at det at stemple elever med et risiko-label konstruerer en anderledeshed, som kan være med til at hæmme resiliensprocesser og i yderste konsekvens ekskludere og stigmatisere dem. Jakobsen (2014, s. 119) fremhæver eksempelvis, hvordan det at modtage specialundervisning kan være en belastning for barnet, fordi det påvirker deltagelse i klassefællesskabet.

Selvom eleverne på Basecamp15 alle var udvalgt som campdeltagere grundet deres faglige udfordringer, eller deres risiko for ikke at komme videre i uddannel-

sessystemet, understreger lærerne, at eleverne hovedsagelig oplevede det som positivt at være udvalgt til at gå på campen. Eleverne selv fremhævede i interviewene, at de fysiske rammer var "lækre", ligesom det var en "luksus", at der hver dag blev serveret mad. Oven i det fik Basecamp15 en del opmærksomhed i medierne, hvilket kan have medvirket til, at eleverne ikke oplevede det som et stigma at deltage. Specialundervisning eller særlige campforløb synes at stå i kontrast til Folkeskolereformens (Regeringen, 2013) målsætning om, at alle elever skal inkluderes i den almen folkeskole og anbefalingen om, at fagligt udfordrede elever *ikke* bør udskilles fra den fælles faglige undervisning (Undervisningsministeriet, 2014c). Erfaringerne fra Basecamp15 viser dog, at det at samle eleverne på særlige forløb kan styrke eleverne ved at give dem en oplevelse af at "være i samme båd".

Opsummerende synes der således at være både muligheder og udfordringer forbundet med at tage udgangspunkt i Resilienshjulet, når det resiliensfremmende arbejde i skoler skal planlægges. På den ene side er hjulets seks faktorer relativt overordnet og normativt beskrevet på baggrund af nordamerikansk resiliensforskning. Det kan derfor være en udfordring for danske fagprofessionelle at omsætte det til praksis, ligesom det generelt med resiliensfremmende indsatser og handlinger kan være en udfordring at måle virkningen. På den anden side sammenfatter Resilienshjulet den gængse litteratur vedrørende resiliensfremme blandt børn og unge i udsatte positioner i et overskueligt og anvendeligt format. Faktorerne, som fremhæves i hjulet synes tilnærmelsesvis at være de samme, som danske eksperter almindeligvis fremhæver som særlig vigtige i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Det gør det på den ene side mu-

ligt at arbejde videre med de seks resiliensfaktorer i klasselokalet, idet praksis baseret på hjulets faktorer ikke tenderer til at være risikostemplende eller stigmatiserende, men derimod kan praktiseres blandt alle elever i det almene folkeskoletilbud. Erfaringer fra Basecamp15 peger på, at eleverne i overvejende grad var positive overfor at være "særligt udvalgt" til at deltage på campen sammen med andre elever med lignende udfordringer. Omvendt kan det være svært at få øje på, hvad der præcist adskiller resiliensfremmende lærerhandlinger fra almindelig god lærergerning. På Basecamp15 synes det overordnet at være ændringer i de fysiske rammer samt tilførsel af ressourcer, som bidrog til, at lærerne fandt, at arbejdet med eleverne på campen var anderledes end på hjemskolerne.

Det leder til en note om, at der med en resiliensfremmeindsats i det almene folkeskoletilbud baseret på Resilienshjulet bør følge ekstra ressourcer for at undgå, at læreren overbyrdes med opgaver i relation til elevens resiliensprocesser.



Konkluderende betragtninger

Denne rapport har undersøgt det intensive læringsforløb, Basecamp15, med henblik på at afdække, hvordan campens lærere og undervisere bidrog til at skabe et resiliensfremmende læringsmiljø for de deltagende elever, der alle var fagligt udfordrede og i risiko for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøven. Datamaterialet, som stammer fra følgeforskning i *Talent, potentiale og social mobilitet* blev derfor analyseret med afsæt i Resilienshjulets seks faktorer (Henderson & Milstein, 2003). Analysen viser, at lærerne og underviserne på campen mere eller mindre ubevidst gjorde brug af de seks resiliensfaktorer i undervisningen.

- Arbejdet med resiliensfaktoren *Sørg for omsorg og støtte* kom til udtryk på den måde, at eleverne følte sig trygge og havde mod på at deltage i undervisningen, fordi lærerne havde tid til at hjælpe og forklare arbejdsopgaverne. Lærerne fremhæver, hvordan de fysiske rammer og ressourcerne tillod, at der var tid til at støtte eleverne, når de havde behov for det.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Kommunikér positivt og sæt realistiske, høje forventninger* var en del af True Norths arbejdsmetode, idet lærerne arbejdede med verbal og visuel målsætning for elevernes faglige udvikling, f.eks. via rubrics. Både lærere og elever oplevede, at når lærerne italesatte deres tro på elevernes evne til at deltage aktivt og forbedre sig, havde det en positiv afsmittning på elevernes forventninger til sig selv.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Skab mulighed for meningsfuld deltagelse* kom til udtryk ved, at lærerne underviste på et niveau, hvor eleverne

kunne følge med, blandt andet fordi undervisningen var tilrettelagt ud fra elevernes læringsstile. Lærernes brug af elevmedbestemmelse i timerne og afvekslende undervisningsformer, herunder bevægelse i undervisningen, havde en motiverende virkning på eleverne, hvilket bidrog til at styrke elevernes tilhørsforhold til lærerne og derigennem understøtte resiliensprocesser.

- Arbejdet med resiliensfaktoren *Øg muligheden for positiv tilknytning* kom til udtryk, på den led, at både lærere og elever oplevede, at campens fysiske rammer gav lærerne mulighed for at være fysisk til stede og mentalt nærværende. Lærerne formåede at skabe et trygt læringsrum, som var baseret på en "vi er alle i samme båd"-mentalitet og tog samtidig højde for elevernes faglige niveauforskelle, hvilket fremstår som en central forudsætning for, at de kunne knytte sig til hinanden og give sig hen til aktiviteterne på campen.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Sæt klare og tydelige grænser* kom til udtryk, idet der på campen var et fast regel- og værdisæt, som eleverne med tiden vænnede sig til og oplevede som meningsfuldt. Lærerne fremhæver det rammestyrede undervisningskoncept, hvor eleverne havde frihed under ansvar til f.eks. selv at prioritere arbejdsopgaver som udslagsgivende for ro og koncentration i timerne.
- Arbejdet med resiliensfaktoren *Undervis i livsfærdigheder* skete særligt i faget Personlig og Sociale kompetencer, hvor eleverne ved brug af redskaber som *Karakterkompasset* arbejdede med personligt lederskab, der opbyggede deres tro på egne

evner og gav dem et mere positivt syn på fremtidige udfordringer på skole- og uddannelsesområdet, hvilket i et resiliensperspektiv er en styrke

Børn- og Ungeforvaltningen lykkedes ikke med målsætningen om, at alle Basecamp15-elever skulle opnå karakteren 02 til folkeskolens afgangsprøve eller 10. klasseprøven i sommeren 2015 eller være optaget og fastholdt på en ungdomsuddannelse minimum et halvt år efter campens afslutning. Som allerede behandlet kan det muligvis forklares med indførelsen af folkeskolereformen i sommeren 2014, og elevgruppens etniske sammensætning. Det viser sig, at True Norths arbejdsmetoder stemmer overens med den gængse resilienslitteratur og de seks faktorer i Resilienshjulet. I relation til overførbareheden af elementer fra campen til den almene folkeskolepraksis skal det anføres, at det i vid udstrækning var den høje normering, der gjorde det muligt for lærerne på campen at støtte og drage omsorg for eleverne, skabe mulighed for meningsfuld deltagelse og øge muligheden for elevernes positive tilknytning til campen. Dog vurderes undervisning med udgangspunkt i elevernes individuelle faglige niveau, brug af bevægelse i undervisningen samt undervisning i personlig og social kompetenceudvikling, herunder *Karakterkompasset*, alle at være elementer, der kan overføres til typisk folkeskolepraksis og harmonerer med målsætninger i folkeskolereformen (Regeringen, 2013). Desuden vurderes det, at campens brug af sweeperrollen kan inspirere til brug af pædagoger i folkeskolen. Desuden fremhæver lærerne, der deltog på Basecamp15, at de i et overførbarehedsperspektiv manglede kollegial- og ledelsesmæssig opbakning til at videreføre metoder og værktøjer efter campens afslutning.

En diskussion af intensive læringsforløb som model for kommunernes fremtidige håndtering af ikke-uddannelsesparate elever viser, at intensive læringsforløb indholdsmæssigt og metodisk synes at harmonere med de resiliensfremmende faktorer, der fremhæves i den gængse litteratur. Der findes dog ikke megen solid dokumentation af langtids-effekten af intensive læringsforløb. Litteraturen peger på, at Resilienshjulets seks resiliensfremmende faktorer er særligt vigtige i arbejdet med elever i udsatte positioner, idet elevgruppen har brug for, at der i skolemiljøet er en lærer, de kan knytte sig til, som samtidig møder elevgruppen med forventninger til deres faglige præstationer. Det synes særligt motiverende for elevgruppen, at undervisningen tilrettelægges ud fra deres interesser, og de drager i høj grad nytte af, at læreren bruger relativt megen tid til fælles opgaveløsning i hele klassen, og er tydelig omkring forventninger og konsekvent i forhold til overholdelse af aftaler og ro i klassen. Desuden profiterer elevgruppen af at arbejde med deres personlige og sociale kompetencer. På den baggrund vurderes det, at de seks resiliensfaktorer er brugbare for arbejdet med resiliensfremme i en skolekontekst i det omfang, ressourcerne tillader det.

Resilienshjulet vurderes at være et anvendeligt og operationaliserbart rammeværktøj for læreres arbejde med at fremme børn og unges resiliens i en skolekontekst. Hjulets seks faktorer er dog relativt overordnet og normativt beskrevet af Henderson & Milstein (2003), ligesom faktorerne er baseret på litteratur primært fra en amerikansk skole- og læringskontekst, hvilket umiddelbart kan gøre det vanskeligt for fagpersoner at omsætte faktorerne til konkrete handlinger i en dansk folkeskolekontekst. Samtidig er det faktisk

svært at få øje på, hvad der præcist adskiller Resilienshulets lærerhandlinger fra almindelig god lærergerning.

Endelig konklusion

Basecamp15 baserede sig på eksisterende viden om god skole- og undervisningspraksis målrettet unge med faglige, sociale og personlige udfordringer. Derudover harmonerede Basecamp15s undervisningsmetoder og værdigrundlag med de elementer, som den eksisterende resilienslitteratur fremhæver i forhold til en skolekontekst.

Basecamp15 kan derfor – selvom det ikke var campens primære formål – betragtes som et godt eksempel på, hvordan der kan arbejdes med elevers resiliens i en læringskontekst og samtidig ses som et eksempel på, hvordan grundig uddannelse af personale samt tilførsel af supplerende ressourcer til den daglige skolepraksis (f.eks. ekstra personale i form af sweepere) bidrager til at styrke arbejdet med elever i udsatte positioners læring og tilhørsforhold til skolen. Erfaringer fra campen kan derfor anvendes som inspiration til, hvordan skoler og kommuner i fremtiden tilrettelægger arbejdet med fremme af fagligt udfordrede børn og unges resiliens i læringskontekst.



Anbefalinger

Nedenfor gives der anbefalinger til Odense Kommunes fremtidige arbejde med resiliensfremme i en skolekontekst med afsæt i Kommunernes Landsforenings (2015) tre pejlemærker for indsatsen rettet mod børn og unge i udsatte positioner:

Tidlig og forebyggende indsats. Det tværprofessionelle samarbejde skal styrkes.

Helhedsorienteret indsats. Børn og forældre skal opleve at være i dialog med kommunen.

Måltrettet indsats. Der skal fokus på effekt i foranstaltningerne.

1) Resiliensfremme blandt børn og unge i udsatte positioner opstår ikke på baggrund af korte, simple interventioner. Der er brug for brede indsatser med monitorering over længere tid samt villighed til at investere. Med afsæt i erfaringerne fra Basecamp15 og dansk forskningslitteratur på området anbefaler FIIBL, at Odense Kommune udarbejder en interventions- og vendepunktsstrategi²¹ på tværs af forvaltninger, der fokuserer (endnu mere) på tidlig opsporing gennem en skærpet opmærksomhed på bekymrende adfærd eller forhold omkring et barn. Samtidig skal der fokuseres på, at den indsats, der skal afhjælpe problemer eller risikoadfærd, starter så tidligt som muligt ved hjælp af en rettidig, koordineret (ofte tværprofes-

sionel) og kvalificeret indsats jævnfør Håndbog om Barnets Reform (Servicestyrelsen, 2011, s. 69).

2) Ofte fokuseres resiliensfremmende indsatser på at integrere anbefalingerne i pensum og i implementeringsprogrammer på distrikts- og skoleniveau, og niveauet tættest på eleverne glemmes. Derfor foreslår FIIBL, at Odense Kommune går i dybden med resiliensfremme på underviser/fagpersonniveau gennem efter- og videreuddannelse af det pædagogiske personale. Udgangspunkt kan tages i Resilienshjulet samt essensen af den bedst tilgængelige viden om resiliensfremme blandt børn og unge i udsatte positioner - med fokus på afgørende forhold til, at børn og unge i udsatte positioner klarer sig så godt som muligt i skolen.

3) Der kan med fordel følges op med mulighed for, at kommunens skoler overvejer, hvordan de allerede arbejder med resiliensfremmende elementer, hvor de kan gøre yderligere, samt understøtte dem i at målrette indsatsen. Derudover foreslår FIIBL, at der etableres et resiliensfremme netværk blandt lærere, der har deltaget på efter- og videreuddannelse både internt- og på tværs af skoler for at styrke den fælles indsats og læring.

4) I resiliensundersøgelser beskriver individer, der på trods af modgang klarede sig bedre end forventet, overvejende deres lærere som "en fortrolig voksen" eller deres klassemiljøer som "en familie", "et hjem" og "et fællesskab" og peger på, at netop det var med til at gøre en forskel for dem. FIIBL fremhæver, at Odense Kommunes skoler med fordel kan forsøge at indarbejde det perspektiv i den daglige praksis, hvor der arbejdes målrettet med at skabe klasserumskultu-

21. Ifølge Dion Sommer (2011, s. 384) er vendepunkt "et paraplybegreb, der betegner et kompliceret sammenfald af en kæde af hændelser, der løber sammen og bliver til et udviklingsmæssigt kursskifte". Indenfor resiliensforskningen tales der om negative vendepunkter, som f.eks. forældres skilsmisse eller positive vendepunkter, som f.eks. at bryde med kriminel bekendtskaber, der livet igennem påvirker den enkeltes udvikling. I stedet for at lade negative eller positive vendepunkter "ske af sig selv", indledes på flere niveauer en bevidst og målrettet positiv vendepunktsstrategi med det formål at skabe en aktiv forandring til det bedre for udsatte børn og unge (Ibid.).



rer, der bygger på normer som omsorg, respekt og ansvar. I den forbindelse foreslås det, inspireret af True North, at adoptere brugen af sweeperrollen. Den er med til at understøtte relationsarbejdet til eleverne, øge den faglig støtte og omsorg til de elever, der har behov og reducere konfliktniveauet i undervisningen.

5) FIIBL foreslår Odense Kommune at integrere målrettet arbejde med elevers livsduelighed og livsfærdigheder på kommunens skoler. Det kan være ved at oprette *Personlig og Social Kompetenceudvikling* som fag, hvori der gøres brug af et program som *Trin-for-trin* (beskrevet på side 31), der allerede anvendes i Danmark. I en mindre skala kan det være gennem brug af et værktøj som *Karakterkompasset*, der består af fire centrale egenskaber, som tilsammen danner en solid platform, hvorfra elever kan løfte sig fagligt og personligt.

6) En nylig udgivet opsamling viser, at målgruppen for intensive læringsforløb primært er fagligt udfordrede udskolings elever (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016c). Basecamp15 har vist, at intensive forløb kan være en ramme til at fremme fagligt udfordrede elevers resiliens. Effekten af intensive forløb er dog i kun mindre grad dokumenteret. Intensive læringsforløb bør derfor ikke anvendes som "nødløsning", når elever er kommet langt bagud fagligt. Det er FIIBLs forslag at anvende det intensive element side-

løbende med den almindelige undervisning, hvor der kan arbejdes med en anderledes form for holddeling, fordybelsedage eller to-lærerordning, hvor den ene underviser har mulighed for at understøtte de elever, der har mest brug for det, mens den anden varetager almen undervisning.

7) Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c) giver fra 2016 til 2019 mulighed for, at omkring 5.000 folkeskoleelever kan deltage i et turboforløb med det formål, at de deltagende elever på kort sigt får styrket deres faglige, personlige og/eller sociale kompetencer gennem et intensivt forløb med fokus på at øge deres uddannelsesparathed (Ibid.). FIIBL foreslår Odense Kommune at gribe chancen for at være en af de første kommuner i Danmark til at måle den langsigtede effekt heraf. Det vil kræve grundig planlægning, og interventionen bør starte tidligt, f.eks. i indskolingen eller på mellemtrin og strække sig over længere tid.



Litteratur

Andersen, F. Ø. (2014): *DrengeAkademiet. Forskningsrapport. Trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*. Frederikshavn: Dafolo og LøkkeFonden. Artikel: http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/03/DrengeAkademiet_Rapport.pdf

Andersen, F. Ø. (2015). *DrengeAkademiet. DrengeAkademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte 2013-2015*, Forskningsrapport nr. 2. Frederikshavn: Dafolo og LøkkeFonden

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.

BDO (2014). *Opgørelse af udviklingen i udgifterne til undervisning i folkeskolen pr. elev 2002-2013*. BDO Consulting. Rekvireret d. 24. april 2016 på: <http://www.dlf.org/media/1238803/bdo-rapport-2014.pdf>

Bekkehus, M. (2012). *Resiliens. Hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?* Publisert online på www.forebygging.no, maj, 2012.

Benard, B. (1995). *From Risk to Resiliency: What Schools Can Do*. Portland, OR: North-west Regional Education Laboratory

Benard, B. (2004). *Resiliency, what we have learned*. San Fransisco: West Ed.

Berliner, P. (2014). Tidlig indsats og social resiliens i et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(4), 24-32.

Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H., & Lemvig, K. (2015). *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: Det nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA)

Borge, A. I. H. (2010): *Resiliens - Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk (2. udgave)

Brendtro, L. K. (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 15(3) 162-166

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3(2). Oxford: Elsevier. Reprinted in M. Gauvain, & M. Cole (eds.), *Readings on the development of children*, 2nd edition. (1993, pp. 37-43). New York: Freeman.

Brooks, J. E. (2006). *Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools*. National Association of Social Workers

Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3) 219, University of Nebraska

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th edition. New York: Oxford University
- Cefai, C. (2008). *Frem elevens livsduelighed*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Center for Emotionel Læring (2016). *Trin for Trin. Special Pædagogisk forlag*. Rekvireret d. 21. april 2016 på: http://spf-nyheder.dk/download/tft_total_brochure_2009_web.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Høje forventninger til alle elever*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Struktur og variation i undervisningen*. Et uddrag af rapporten: *Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*.
- Diderichsen, F., Andersen, I., & Manuel, C. (2011). *Ulighed i sundhed – årsager og indsatser*. København: Sundhedsstyrelsen
- Dietrichson, F., Bøgg, M., Filges, T. & Jørgensen, A., K. (2015). *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund. En systematisk forskningskortlægning og syntese*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI)
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 56-64
- Dupont, T. N. (2016). Feedback – tre gode eksempler. I: *Undervisning for alle: Motivation*, s. 22-23. Danmarks Evalueringsinstitut
- Dyssegaard, C. B., Bondebjerg, A., Sommersel, H. B., & Vestergaard, S. (2015). *Litteraturstudie om intensive læringsforløb*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Egmont Rapporten (2015). *Intensive læringsforløb*. Rekvireret d. 23. april 2016 på http://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Egmont%20Rapporten%202015_dobbeltsider.pdf
- Fink-Jensen, K., Jensen, U. H., Kragh-Müller, G., & Mørck, L. L. (2004). *Skolepraksis: forhold, der fremmer og hæmmer læring: en undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau*. København: AKF forlaget
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*. 34(6), 1084-1091
- Frederiksen, N. Ø., Bøje-Kovacs, B., & Lindstad, J. (2014). *Relationsarbejde i udsatte boligområder – hvad får de unge ud af det?* Hvidovre: Center for Boligsocial Udvikling
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Olsen, P. (2011). *Hvem er de unge ledige - unge uden uddannelse og arbejde i Faxe Kommune*. København: Center for Ungdomsforskning
- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. In M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York. Springer Science+Business Media LLC
- Henderson, N. (2013). Heavens of Resilience. Educational leadership. *Resilience and Learning*, 71(1), 22-37
- Henderson, N., & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Højholdt, A. (2010). *Den tværprofessionelle praktiker. Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jakobsen, I. S. (2008). Resiliens forskning og socialt arbejde. I *Blandede bolsjer: Socialrådgiveruddannelsen i Odense – aktuelt og historisk* (s. 98-114). Odense: Den sociale højskole

Jakobsen, I. S. (2014). *Resiliensprocesser - begreb, forskning og praksis*. København: Akademisk Forlag.

Jensen, U. H., & Jensen, T. P. (2005). *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: Socialforskningsinstituttet

Jenson, J. M. & Fraser, M. W. (2016). A Risk and Resilience Framework for Child, Youth, and Family Policy. In J. M. Jenson & M. W. Fraser (eds.), *Social Policy for Children and Families. A Risk and Resilience Perspective*. California. SAGE Publications

Jørgensen, O., & Preisler, M. (2015): *Egmont rapporten 2015. Intensive læringsforløb*. Albertslund: Rosendahls Schulz Grafisk

Kagan, J. (1992). Temperamental contributions to emotion and social behavior. In: M. Clark (Ed.), *Emotion and Social Behavior: Review of Personality and Social Psychology*, 14. Newbury Park: Sage Publications.

Klitmøller, J. (2015). Review of the methods and findings in the Dunn and Dunn learning styles model research on perceptual preferences. *Nordic Psychology*, 67(1), 2-26

Kommunernes Landsforening (2009). *Undersøgelse af tosprogede elever i folkeskolen 2007-08*. Rekvireret d. 24. april 2016 på: http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_33717/cf_202/Tosprogsunders-gelser_21-april_2009.PDF

Kommunernes Landsforening (2015). *De udsatte børn – fremtiden er deres. KL-udspil om udsatte børn og unge*. København.

Kvale, S. (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. I J. Krejsler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet*, (s. 32 – 62), København: Hans Reitzels Forlag

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

Linder, A., Holm, C., Lyhne, J. Gregersen, J., Therkildsen, A, Steensen, A. G. (2015). *Livsduelighedens pædagogik - faglige pointer til den relationsprofessionelle*. København K: Dafolo A/S. E-bog.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol* 12(4), 857–885.

Lyhne, J., & Knoop, H. H. (2007). *Positiv psykologi – positiv pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford.

McConchie, J., & Mørk, C. (2014). *Lærernes guide til True Norths skoleprogram*. Rekvireret d. 23. april 2016 på: https://issuu.com/fingerprintreklame/docs/l_rermanual_a5_884c2558d95fc1

Ministeriet for Børn og Undervisning, Brug for alle Unge og Fastholdelseskaravanen (2012). *Mini JUMP: Spring ud i dialog om job, uddannelse og medborgerskab*. Rekvireret d. 15. februar 2016 på: <http://www.brugforalleunge.dk/FastholdelsesTaskforce/Fastholdelseskaravanen/Paedagogik-og-undervisning/Dialogvaerktoej-JUMP>

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). Uddannelsesønsker og uddannelsesparathed i 8. klasse. *Styrelsen for it og læring*. Rekvideret d. 24. april 2016 på: <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF16/Feb/160226-UPV-8-kl.ashx>.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *27 procent af eleverne i 8. klasse vurderes ikke-uddannelsesparat til en ungdomsuddannelse*. Styrelsen for It og læring. Rekvideret d. 9. marts 2016 på: http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Feb/160226-27-procent-af-eleverne-i-8-klasse-vurderes-ikke-uddannelsesparat-til-en-ungdomsuddannelse
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c). *Erfaringsopsamling om intensive læringsforløb. Hovedrapport*. Epinion. Rekvideret d. 18. april 2016 på: http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Feb/160226-Gode-erfaringer-med-turboforloeb-i-skolen
- Morrison, G. M. & Allen, M. R. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory Into Practice* 46. Special Issue: *Adolescent Mental Health*, 162-169. Spring, 2007,
- Nielsen, K. (2004). Eleverfaringer og gruppearbejdets blinde vinkler. Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet. I J. Krejler (red.), *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvteknikker*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, M. P., Fink-Jensen, K., & Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI)
- Noddings, N. (1988). Schools face crisis in caring. *Education Week*, 8(14), 32
- Odense Kommune (2015). *Budgetforlig 2015*. Rekvideret d. 2. marts 2016 på: <https://www.odense.dk/politik/oeкономи-og-effektstyring/budgetter/budget-2015/budgetforlig-2015>
- Olesen, E., & Slottved, M. (2015). *Følgeforskning af UPGRADE-forløbet – en undersøgelse af forberedende undervisningsforløb for unge med faglige og sociale udfordringer*. København: Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning (KORA)
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H., & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder - klasseledelse i folkeskolen og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W., (2015). *Unge motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Rahbek, L., & Svolgaard, N. E. (2013). *Inkluderende læringsmiljøer for drenge i udsatte positioner. Demokratiske idealer og sociale realiteter*. University College Lillebælt
- Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Rekvideret d. 21. april 2016 på: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx
- Richardson, J. W. (2008). From Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19-36
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.

- Rutter, M (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine*, 8, 324–338.
- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. *Child Development*, 54(1), 1-29.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Dec;1094, 1-12.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 205-209.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-44.
- Rutter, M. (2013). Resilience: Causal Pathways and Social Ecology. In M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* (pp. 33-42) New York: Springer Science+Business Media LLC
- Seligman, M. E. P., Randal, M. E, Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311
- Servicestyrelsen (2011). *Håndbog om Barnets Reform*. Barnets Reform. Odense
- Sommer, D. (2011). Resiliens - Forskning - Begreber - Modeller. I: *Psyke og Logos*, Vol. 32, Nr. 2, 2011, s. 372-394
- Storm, L. K., Henriksen, K., & Christensen, M. K. (2012). *Specialization pathways among elite Danish athletes: A look at the development model of sport participation from a cultural perspective*. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet
- Theron, L. C., & Engelbrecht, P. (2012). Caring Teachers: Teacher–Youth Transactions to Promote Resilience. In M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. (pp. 265-280). New York: Springer Science+Business Media LLC
- Tonsberg, S. (2016). Hvor kommer modstandskraften fra? I *Asteriks. Rustet til robusthed*, 77, 4-9. Marts 2016, DPU Aarhus Universitet
- True North (2015). *Basecamp15*, Odense. *Faglig udvikling med udgangspunkt i personligt lederskab og sociale kompetencer*. Rapport og konklusioner udarbejdet af True North, juni 2015. Rapport kan rekvireres ved at kontakte chefkonsulent Dorthe Kingo ved Odense Kommune: dokt@odense.dk
- True North (2016): *Fra jægersoldat til ildsjæl*. Rekvireret d. 2. marts 2016 på: <http://www.truenorth.dk/om-true-north/nicolai-moltke-leth/>
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2016). *Flere nydanske elever får mindst 02 i 9.klasse. Integrationsbarometer*. Rekvireret d. 18. april 2016 på: <http://integrationsbarometer.dk/aktuelt/flere-gennemforer-9-klasses-afgangsprove>
- Undervisningsministeriet (2010). *Mehmet og modkulturen. En undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund*. Hovedrapport. Rambøll Management Consulting i samarbejde med Simon Calmar Andersen
- Undervisningsministeriet (2014a). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsskoleuddannelser*. 24. februar 2014.. Rekvireret d. 22. februar 2016 på: <http://www.altinget.dk/misc/140224%20Aftaletekst.pdf>

- Undervisningsministeriet (2014b). *Forskningskortlægning. Alsidig udvikling og sociale kompetencer*. Rambøll & Aarhus Universitet
- Undervisningsministeriet (2014c). *Ro og klasseledelse i folkeskolen*. Rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. København.
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer Science+Business Media LLC
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (eds.), *Educational resilience in innercity America: Challenges and prospects* (pp. 45–72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Waxman, H. C., Padron, Y. N., & Gray, J. P. (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives. A volume in Research in Educational Diversity and Excellence*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Werner, E. E. (2003). Foreword. In N. Henderson & M. M. Milstein, *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (pp. vii–ix). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Werner, E. E. (2005). Resilience research. Past, present, future. In D. R. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (eds.), *Resilience in children, families, and communities. Linking context to practice and policy* (pp. 3-11). New York: Kluwer
- Werner, E. E. (2007). How children become resilient: Observations and cautions. In N. Henderson (ed.), *Resiliency in action: Practical ideas for overcoming risks and building strengths in youth, families, and communities* (pp. 15–23). Solvang, CA: Resiliency In Action.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but not invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: R. R. Donnelley and Sons, Inc.
- Winter, S. C., & Nielsen, V. L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI)
- Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and Emotional Learning Services and Child Outcomes in Third Grade: Evidence from a Cohort of Head Start Participants. *Child Youth Serv Rev.* 1(56), 42-51.
- Ziehe, T. (1989). "Jeg er måske lidt umotiveret i dag" – Elevernes og lærernes forestilling om sig selv i dag. I T. Ziehe, *Ambivalenser og mangfoldighed - en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur* (s. 37-54). Politisk Revy