Forår 2016

Trivsel og motivation til læring

Rikke Lambæk og Mette Birk Munthe

Afgangsprojekt - modulnr: 169016001

Vejleder: Jørgen Lyhne

Antal anslag: 74.680

INDLEDNING (FÆLLES) **2**
PROBLEMFORMULERING (FÆLLES) **3**
METODE (FÆLLES) **3**
SKOLEN I KONKURRENCESTATEN (METTE) **5**
PERSPEKTIVER PÅ LÆRING (RIKKE) **7**
LÆRINGENS TRE DIMENSIONER 7
TRIVSEL, LIVSDUELIGHED OG KARAKTERDANNELSE (METTE) **9**
MOTIVATION (RIKKE) **12**
SELF-EFFICACY OG ATTRIBUTIONSTEORIEN (METTE) 15
UNDERSØGELSER AF BØRN OG UNGES TRIVSEL - EMPIRI (METTE) **18**
DEN NATIONALE TRIVSELSUNDERSØGELSE 18
SKOLEBØRNSUNDERSØGELSEN 19
ANALYSE AF DEN NATIONALE TRIVSELSUNDERSØGELSE (RIKKE) 20
ANALYSE AF SKOLEBØRNSUNDERSØGELSEN (METTE) 24
KONKURRENCESTATENS KRAV OG FORVENTNINGER (RIKKE) **27**
OPTIMALE LÆRINGSSITUATIONER (METTE) **29**
INTERVENTIONER OMKRING TRIVSEL OG MOTIVATION TIL LÆRING (RIKKE) **30**
12-TALS-PIGERNE (METTE) 31
DE UMODNE DRENGE (RIKKE) 32
DE FAGLIGT SVAGE ELEVER (METTE) 33
KONKLUSION (FÆLLES) **35**
LITTERATURLISTE **37**
BILAG 1 ..... **40**
BILAG 2 ..... **42**

Indledning (fælles)

Som lærere i folkeskolen oplever vi hver dag konsekvenserne af politikernes beslutning om at gennemføre en folkeskolereform, der blandt andet har betydet længere skoledage for eleverne, samt nye fælles forenklede mål for fagene og krav om, at undervisningen skal tage udgangspunkt i læringsmål, der er synlige for eleverne.

Vi mener, at skolen kan ses som en del af konkurrencestaten, hvor der hele tiden er en forventning om, at man yder sit bedste for samfundet i forhold til konkurrencen med andre lande. Det betyder fx, at det forventes, man tager en uddannelse - målsætningen er, at 95 % af en årgang påbegynder en ungdomsuddannelse senest 15 måneder efter grundskolen. Denne målsætning blev indført af Nyrup-regeringen i 1990'erne. Lige nu er der stadig en stor gruppe elever - op mod 25 %, der ikke formår at gennemføre en ungdomsuddannelse (Katznelson, 2014). Selvom der er større fokus på at få eleverne tilmeldt en ungdomsuddannelse, når de forlader folkeskolen, er fravær, frafald og skoletræthed stadig et problem på ungdomsuddannelserne.

Folkeskolereformen og følgerne af den er et ofte debatteret tema i medierne. I medierne hører vi blandt andet om, at eleverne og forældrene er trætte af de lange skoledage, og der er en opfattelse af, at eleverne bliver pressede som følge af målet om, at eleverne skal blive så dygtige, som de kan. Skolerne vil gerne vise gode resultater i form af højere karaktergennemsnit for afgangseleverne, så på den måde vægtes de faglige resultater højt. I forhold til disse problemstillinger, vil vi undersøge begreberne trivsel og motivation - her særligt motivation i forhold til læring. Det er vores opfattelse, at der er en sammenhæng mellem nogle elevers trivsel, deres motivation for læring og den øgede fokusering på faglig progression.

I dette afgangsprojekt, vil vi se nærmere på trivslen i folkeskolens ældste klasser. Det er vores opfattelse, at trivsel og motivation til læring indgår i et dialektisk forhold, hvor begge dele skal vægtes. I skolen skal vi uddanne, men vi mener også, det er vigtigt at se på elevernes livsduelighed og karakterdannelse.

Vi vil give et bud på, hvordan motivation til læring kan ske bedst muligt. Hvad kan teorierne belyse i forhold til motivation og læring, og hvordan kan dette omsættes til praksis, så der sker en øget trivsel og motivation for læring i folkeskolen?

Skolebørnsundersøgelsen 2014 viser, at elevernes indstilling til skolen daler fra 5.- 9. klasse, således at 38 % af pigerne er meget glade for skolen i 5. klasse, men kun 23 % er det efter 9.klasse. For drengenes vedkommende gælder det, at 43 % er glade for skolen i 5. klasse og kun 21 % er det efter 9.klasse (Skolebørnsundersøgelsen 2014).

Eleverne i de ældste klasser befinder sig i en brydningstid, hvor de skal finde ud af, hvem de selv er og vil være. Dette er af betydning i forhold til deres trivsel og dermed også deres motivation for at lære noget, de kan se sig selv i. I forlængelse heraf er det interessant at beskæftige sig med begreberne karakterdannelse og meningsfuldhed.

Med udgangspunkt i viden om fald i elevernes positive syn på skolen med alderen vil vi komme med nogle forslag til, hvordan man kan intervenere i forhold til øget trivsel og motivation til læring i de ældste klasser. Dette leder os frem til følgende problemstilling:

Problemformulering (fælles)

- Hvordan kan vi facilitere arbejdet omkring øget trivsel og motivation for læring i folkeskolens ældste klasser?
- Hvordan kan vi intervenere i konflikten mellem konkurrencestatens krav og forventninger og behovet for plads til karakterdannelse?

Metode (fælles)

I denne opgave ønsker vi at lægge vægt på øget trivsel og motivation for læring i grundskolens ældste klasser. Vi vil analysere problemstillingen ud fra et organisatorisk perspektiv, hvor vi ønsker at komme frem til en række tiltag, der kan sættes i gang for hele udskolingen på den enkelte skole, da vi som lærere i folkeskolen er forpligtede til at øge trivslen i hele klasser og ikke kun for enkeltindivider (De nationale mål). Inden vi bygger det teoretiske grundlag op for vores forslag til interventioner, sætter vi skolen i dag ind i et større samfundsperspektiv. Til dette bruger vi Ove K. Pedersens beskrivelse af konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik.

Dernæst breder vi et teoretisk grundlag for vores problemstilling ud. I forhold til at facilitere motivation til læring er det relevant at redegøre for læringsbegrebet. Til at belyse begrebet

læring tager vi udgangspunkt i Knud Illeris' læringstrekant, der består af tre dimensioner - indhold, samspil og drivkraft. Vi lægger os i opgaven op ad Illeris' definition af læring som: *"Enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris 2006, s.15).

Da vi ser læring og trivsel indgå i et dialektisk forhold, vil vi redegøre for begreberne trivsel, livduelighed og karakterdannelse. Her tager vi udgangspunkt i Dansk Center for Undervisningsmiljøs beskrivelse af trivsel, samt Per Schultz Jørgensens udlægning af karakterdannelse. For at se uddannelse i et større perspektiv inddrager vi Gert Biestas syn på skolen i forhold til nyttetænkning og meningsfuldhed.

Endelig redegør vi for begrebet motivation ud fra den kognitive og social kognitive psykologi, som den ser ud i Kennon Sheldons optik. Dette supplerer vi med Albert Banduras teori om self-efficacy og Fritz Heiders, Julian B. Rotters m.fl.'s attributionsteori.

Til at belyse vores problemstilling omkring trivsel, motivation og læring bruger vi Skolebørnsundersøgelsen 2014 og Den Nationale Trivselsundersøgelse fra 2015 og 2016 som empirisk grundlag. Vi har udvalgt enkelte spørgsmål, der især omhandler vores problemstilling. Med udgangspunkt i ovenstående teorier og de to undersøgelser vil vi komme med forslag til intervention for tre definerede elevgrupper. Elevgrupperne dækker ikke alle elever i en udskoling, men de er valgt ud fra en forestilling om, at der findes repræsentanter for disse grupper i stort set alle udskolingsklasser. Der er tale om elever, der enten ikke trives, motiveres eller begge dele. Elevgrupperne er: *12-tals pigerne, de umodne drenge og de fagligt svage elever.*

Skolen i konkurrencestaten (Mette)

Skolen i dag kan ses ind i den kontekst, der kaldes konkurrencestaten. Ifølge Ove K. Pedersen er udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat i Danmark begyndt i slutningen i 1970'erne, men tager for alvor fat i midten af 1990'erne. Især udviklingen inden for skolelovgivning er interessant, idet det menneskesyn, der ligger til grund for lovgivningen ændrer sig. Stater forandrer sig efter Ove K. Pedersens optik, når idealer og ideologier, hvorpå samfundet er bygget, forandrer sig og bliver de ideologier, der reformeres ud fra (Pedersen, 2014). I løbet af de sidste 20 år kan man i transformationen fra velfærdsstat til konkurrencestat tale om faglighedens fase. Dette skyldes især 'truslen fra globaliseringen', der tvinger Danmark til at indføre en pædagogisk praksis, der motiverer elever/borgere til livslang læring (Brinkmann og Triantafillou, 2009).

Konkurrencestatens styring er underlagt politikernes vilje og de faglige medarbejdere, elever/studerende og andre interesseorganisationer, der tidligere havde haft indflydelse på uddannelsespolitikken, har nu kun reduceret betydning. Velfærdsstaten blev organiseret efter idealer om lighed og deltagende demokrati. Konkurrencestaten bliver i højere grad organiseret ud fra politisk styring af økonomi såvel som resultater, som også de offentlige institutioner underlægges (Pedersen, 2014). I diskussionsdelen vender vi tilbage til folkeskolens aktuelle position som en del af en konkurrencestat.

I overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat er folkeskolen som institution tidligt blevet påvirket (Ibid.). I 1990'erne blev skolen kritiseret, fordi mellem 15 - 20 % af en årgang ikke havde tilstrækkelige kompetencer og dermed også motivation til at tage en ungdomsuddannelse og på længere sigt stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet. Denne kritik er baggrunden for 95 % - målsætningen, der har som mål, at 95 % af en årgang skal påbegynde en ungdomsuddannelse senest 15 måneder efter grundskolen. Endvidere skal 60 % gennemføre en videregående uddannelse og 25 % skal gennemføre en lang videregående uddannelse. Det bliver nu lagt over til lærerne at udstyre alle elever med kompetencer og motivere dem til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet. I takt med denne udvikling ændrer menneskesynet sig.

I velfærdsstatens skole var der fokus på den enkelte elev og skolen skulle give eleven mulighed for at tilegne sig kundskaber. Fra og med folkeskoleloven i 2006 er der bl.a. blevet indført specialundervisning, elevplaner, tests og brobygning mellem skole og erhvervsliv. Alt

sammen i tråd med konkurrencestatens ideal om at maksimere inklusion ved at den enkelte fik færdigheder og kompetencer, som dermed skulle øge motivationen for beskæftigelse. I samme ombæring er lærernes autonomi begrænset lige såvel som skolens råderum til at udvikle pædagogiske profiler. Nu er der politisk styring og mulighed for at sammenligne præstationer på de enkelte skoler.

Sammenligner man folkeskolens formålsparagraf fra henholdsvis 1975 og 2006 ligner de på mange måder hinanden dog med den forskel, at i 1975 var det opgaven at danne før at uddanne og i 2006 var det omvendt. Synet på eleven i lovene fra 2006 og fremad er, at vedkommende er selvinteresseret. Gennem den pædagogiske indsats skal eleven motiveres til at påtage sig et ansvar for sit bidrag til fællesskabet/samfundet. Uddannelsespolitikkens rolle er at skabe kompetente og motiverede medarbejdere, der kan stå til rådighed for arbejdsmarkedet (Pedersen, 2014). Velfærdsstaten var *kompenserende*, idet den tog sig af de individer, der ikke kunne blive en del af fællesskabet ved egen kraft. I konkurrencestaten *investeres* der i stedet. Staten investerer i den enkeltes kompetenceudvikling, men forventer også at få noget til gengæld. Parolen lyder '*noget for noget'* og borgerne mødes med en pligt til at arbejde og bidrage til fællesskabet (Brinkmann og Triantafillou, 2009).

I konkurrencestaten, hvor testning og målinger er styrende for uddannelsernes retning og indhold, herunder også folkeskolen, mener Gert Biesta, det er vigtigt at stoppe op og forholde sig kritisk hertil (Biesta, 2011). Han forholder sig til skolen som læringssted, samt god uddannelse og undervisning. Evidensbaserede undersøgelser, test, faktuel viden og resultater bliver styrende for undervisningens indhold med det ene mål at skabe en så effektiv undervisning som muligt. Biesta mener, det er vigtigt også at stille spørgsmål om, hvad der er ønskværdigt i forhold til uddannelsens indhold og retning i fremtiden, således at værdier og visioner inddrages. Der er en fare for at målbare resultater og effektivisering, bliver en værdi i sig selv og styrende for indholdet og i sidste ende det, vi uddanner de unge til. Han mener, at man i undervisningen også skal inddrage læringsmetoder, som skaber rum for kreative og innovative processer, velvidende at processerne ikke er lette at måle på. Det får betydning for undervisere og de undervistes rolle og opgave, når man nu taler om facilitering af læring og at skabe rum for læringsmuligheder og læringserfaringer. Nøgleord som ansvar for egen læring og mestring af det gode liv og at yde til fællesskabet, giver et tungt åg på elevernes skuldre (Ibid.).

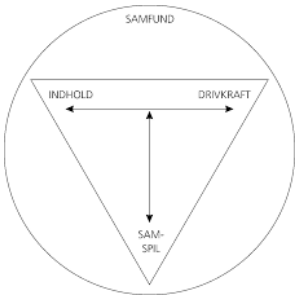
Hvorvidt det er muligt for lærerne at motivere eleverne til læring i forhold til de forventninger konkurrencestaten har om, at de skal yde til samfundet, vender vi tilbage til i afsnittet om motivation. Før dette vil vi rammesætte læringsbegrebet. Læring, som vi ser det, er målet, når vi taler om skole.

Perspektiver på læring (Rikke)

Læringens tre dimensioner

Læring som begreb bruges i mange sammenhænge og sidestilles ofte med undervisning. Vi vil i følgende undersøge læringsbegrebet nærmere og vil tage udgangspunkt i Knud Illeris' begrebsdefinition af læring som: *"Enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring".* (Illeris 2006, s.15) Det skal forstås som en ændring hos individet, som er blivende, og som sker i læreprocesser, hvor kvalificering, kompetenceudvikling og socialisering er vigtige faktorer. Læring skal dels ses som resultaterne af de læreprocesser vi indgår i, som de indre psykologiske processer, der sker i individet, samt læringsprocesser, der opstår i samspillet, mellem individ og dets omgivelser. Det bliver derfor vigtigt at undersøge de processer, som netop sker i samspillet. Vores elever indgår hele tiden i sociale processer, hvor de påvirker og påvirkes af hinanden, hvilket har betydning for deres læring. Der er tale om to processer dels samspillet mellem individer og omgivelserne, dels de indre psykologiske bearbejdningsprocesser og tilegnelsen af de påvirkninger individet støder på i mødet med det nye. De to processer lægger sig op ad henholdsvis det sociokulturelle læringssyn og det kognitive læringssyn.

Vi vil i det følgende se nærmere på det, som Knud Illeris beskriver som *Læringens tre dimensioner* (Illeris, 2006) Dimensionerne er læringens indhold, drivkraft og individets samspil med det nære og samspillet med samfundet, som er illustreret i nedenstående model



(Illeris, 2006 s. 39)

Læringens tilegnelsesproces foregår mellem indholdet og drivkraften. Den er individbåret og sker gennem tilegnelsen af et givet indhold, som skal læres og i kraft af en indre drivkraft. *Indholdet* er den viden, forståelse eller færdighed, som skal læres. Målet er at skabe mening og sammenhænge i livet og opøve mestring, som skal ses som færdigheder og evne til at begå sig i livet.

Drivkraften kan være præget af lyst og interesse eller af tvang eller nødvendighed. Det drejer sig om at skabe den indre energi, som læring kræver. Det sker gennem motivation, følelser og vilje. Der opstår behov for ny viden eller færdighed, men der skal samtidig være fokus på at opretholde individets psykiske balance (Illeris, 2006). Vi ser en klar sammenhæng mellem drivkraften og motivation som begreb. Motivationen vil vi senere i opgaven brede mere ud.

Samspillet sker mellem individet og omverden. Her er det de sociale og samfundsmæssige perspektiv, som undersøges. Der er både tale om samspillet med den nære omverden i form af eksempelvis klassen eller fodboldholdet, og de overordnede samfundsstrukturer, som sætter rammen for samspillet. Der sker en integration af individet i omverden samt en socialisering i forhold til at indgå i forskellige lærende fællesskaber.

Som nævnt sker læring i mødet med omgivelserne/omverden. Trekanten er sat ind i en cirkel, som illustrerer det omkringliggende samfund, her kobler vi det til konkurrencestaten og de krav og forventninger, der stilles til individet og dets læreprocesser.

Læring indeholder alle tre dimensioner og skal alle tages med i en analyse af en læringssituation. Traditionelt tager man primært udgangspunkt i indholdsdelen i læreprocessen, men det er vigtigt, alle tre dimensioner inddrages og vægtes lige. Når man i medier, politiske og uddannelsesmæssige drøftelser møder begreber som eksempelvis kompetenceudvikling og fagligt løft, er der primært tale om en ensidig fokusering på indholdsdelen. Vores opgave som undervisere bliver at undersøge, hvad der er på spil i mødet med eleverne i læringssituationen og have øje for at skabe den mest optimale læringssituation for de enkelte elever.

Derfor vil vi i det følgende se nærmere på drivkraftdimensionen og sammenhængen med motivation. I Knud Illeris' beskrivelse af drivkraften som en af de tre dimensioner for læring, taler han dels om følelser men også motivation, vilje og holdninger som en del af drivkraften (Ibid.). Vi er ikke i tvivl om, at motivation er en vigtig pointe at inddrage, når vi taler om læring i skole og uddannelse. Læring, som bidrager til elevernes personlige udvikling og

dannelse, sker gennem et fagligt indhold, men kan tage udgangspunkt i en forstyrrelse i det personlige eller den sociale balance hos eleven. Daniel Berlyne (Ibid.) har i sin teori om nysgerrighed som læringsteori arbejdet med begrebet arousal. Det handler om modsætningsforholdet mellem en aktuel og konkret situation og individets eksisterende opfattelse og viden om sagen. Hvis forskellen ikke er større end det opleves som en udfordring, der kan undersøges, opstår nysgerrighed, og det bliver derved motivationsskabende og skaber mulighed for læring. Der skal dog være tale om en passende udfordring hverken for stor eller lille, så eleven ikke opgiver eller slet ikke finder det interessant at undersøge forskellen.

I 1978 introducerede Jack Mezirow teorien om transformativ læring, som i korte træk defineres som: *"Ændringer i den lærendes meningsperspektiver og ændringer i referencerammer og mentale vaner"* (Illeris, 2014, s.73). Knud Illeris har videreudviklet begrebet og sammenkobler det med identitetsudvikling. Han definerer det som: "*Al læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet*" (Illeris, 2013, s.3). Læring sker i et samspil mellem progressiv udvikling og regressiv tilbagetrækning/ transformation. Hvis dette fører til indsigt, kan det fremadrettet skabe grobund for den progressive transformative læring og dermed være identitetsudviklende. I modsat fald kan individet, hvis forandring, krav, nyt fagligt indhold er for høje eller vidtgående, føle sig nødsaget til at trække sig, fordi det ikke følelses- og identitetsmæssigt kan følge med.

Identitetsudvikling og karakterdannelse er ikke målbart og har ikke været vægtet lige så højt som fagligheden (indholdsdimensionen) i debatten om skolen, som vi ser det. For at sætte fokus på identitetsudvikling og dannelse, vil vi i det følgende afsnit behandle begreberne livsduelighed/karakterdannelse.

Trivsel, livsduelighed og karakterdannelse (Mette)

I sin artikel 'Unge skal opdrages til at modstå presset fra konkurrencestaten' beskriver Per Schultz Jørgensen fænomenet *12-talspigen*. Betegnelsen for de piger (eller drenge), der konstant presser sig selv til at leve op til de bedst mulige præstationer i form af konstante 12-taller, der skal bevise deres værd (Jørgensen, 2014). Omvendt beskriver Noemi Katznelson den gruppe af unge, der af forskellige grunde ikke formår at gennemføre en ungdomsuddannelse trods flere regeringers målsætning om, at 95 % af en årgang skal

påbegynde en ungdomsuddannelse (Katznelson, 2014). I begge tilfælde er der tale om unge, der ikke trives.

At undersøge og arbejde med børn og unges trivsel handler om deres generelle tilfredshed med at være til og kan ifølge Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCMU) ses ud fra tre dimensioner. Psykisk og fysisk velbefindende, faglige og personlige kompetencer samt støtte og inspiration fra omgivelserne (DCUM, 2014). Alle tre dimensioner skal inddrage og medtages i betragtningen når den unges trivsel betragtes. Psykisk og fysisk velbefindende drejer sig om oplevelsen af identitet og følelse af tryghed. At være en del af et fællesskab og have tillid til egne evner og kunnen, samt at man kan se en mening med de ting, man laver. Det psykiske er egen vurdering om, hvorvidt man psykisk trives og eller mistrives. Det kan fysisk komme til udtryk som ondt i hoved eller mave, søvnbesvær eller spiseforstyrrelser. De faglige og personlige kompetencer drejer sig om oplevelse af mestring og tro på at kunne lykkes både fagligt og personligt, at udvise empati samt udvikle og indgå i positive relationer.

Vores fokus er dels på psykisk og fysisk velbefindende samt de faglige og personlige kompetencer (DCUM, 2014), men oplevelsen af støtte fra omgivelserne er selvfølgelig også vigtigt, for det er her vi, som fagpersoner kan støtte og påvirke elevernes trivsel. Trivsel bliver dermed et parameter på, hvordan børns og unges oplevelse af at være til i livet er.

Denne problematik lægger op til at kigge nærmere på begrebet *livsduelighed.* Der er ikke nogen klar definition på, hvad livsduelighed er, men her i opgaven forstår vi livsduelighed som noget, der rummer de faktorer og færdigheder, der gør det muligt at møde modstand gennem livet og komme styrket ud på den anden side. Livsduelighed er noget, der er gældende for den enkelte, men det er afhængigt og påvirkeligt af de sammenhænge, som individet indgår i (Linder og Lyhne, 2015).

Til at beskrive og forstå udfordringerne omkring det at blive livsduelig, bruger vi Per Schultz Jørgensens og Gert Biestas perspektiver på henholdsvis karakterdannelse og meningsfuldhed.

Som skrevet i et tidligere afsnit kan skolen i dag ses ind i konkurrencesamfundets perspektiv. Det betyder blandt andet, at vi i dag befinder os i frisættelsens og individualiseringens tid, der stiller store krav om valg til det enkelte individ. Dette står i modsætning til tidligere, hvor normer, traditioner og socialklasser i højere grad var med til at bestemme, hvilken vej de unge skulle i forhold til uddannelse og job. Per Schultz Jørgensen kritiserer diskussionen omkring folkeskolereformen i 2014 for at handle for lidt om, hvad eleverne skal have med sig fra

skolen for at få et godt liv - og for selv at kunne yde et konstruktivt bidrag til samfundet (Jørgensen, 2015). Han mener, at der skal fokuseres mere på børn og unges karakterdannelse ikke som en modsætning til konkurrencestatens forventninger om øgede færdigheder og kompetencer, men som en forudsætning for disse. En styrkelse af børn og unges karakterdannelse vil gøre dem mere livsduelige - klar til at møde livet på godt og ondt. Ifølge Per Schultz Jørgensen er konkurrencestaten et faktum, og vi må forholde os til, hvordan karakterdannelsen kan blive et væsentligt fokus i både familieopdragelsen, daginstitutioner og skolen. Karakterdannelse handler om at give børn og unge mulighed for at få reel indflydelse på deres eget liv. Når vi taler om *at træde i karakter,* mener vi evnen til at kunne opnå kontrol, styre og demonstrere for sig selv og andre, at man er herre i eget hus (Ibid.) I skolen skal eleverne hjælpes til at få de kvaliteter frem i deres væsen, så der i højere grad er tale om en indre styring frem for en ydre styring. I vores kontekst tænker vi indre styring er det samme som indre motivation. Børn har brug for en vis portion modstand, nogle udfordringer og et vist afsavn. Alt sammen noget, der kan få dem til at vise overfor sig selv, at de kunne imødekomme disse problematikker og alligevel komme ud på den anden side. At få et godt liv handler i højere grad om sociale kvaliteter og evnen til at tage ansvar for sit eget liv og i mindre grad om begavelse og gode karakterer. Schultz Jørgensen inddrager P. Toughs bog *How children succeed. Grit, curiosity and the hidden power of character* i sin artikel. Tough taler om *den kognitive hypotese*, der går ud på at mere og mere information skal ind i hovederne på børnene, så de bliver dygtigere og dygtigere og kan vinde i konkurrencen med andre. Modsat taler han også om *den non-kognitive hypotese*, der handler om at børn tager ansvar for sig selv og har styrke til at holde fast i det, de selv tror på og det, der kan bidrage til et socialt fællesskab. Tough peger på følgende karaktertræk, der lægger sig op af det social kognitive læringssyn, som vigtige for at få et godt liv:

- Vedholdenhed
- Selvkontrol
- Selvtillid
- Viljestyrke
- Nysgerrighed
- Samvittighedsfuldhed

Gert Biesta forholder sig også kritisk til uddannelse i konkurrencesamfundet. Han problematiserer, at der er for stor fokus på nyttetænkning, når det gælder uddannelse (Biesta, 2013). Fra politisk side skal de unge presses til at komme igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt, så deres kompetencer kan bringes i spil og være nyttige for samfundet. Biesta vil gerne have fokus på meningsfuldhed frem for nyttetænkning. Uddannelse skal være meningsfuld for den enkelte. Det kan således være i orden at tage et sabbatår og måske træffe nogle forkerte valg i forhold til uddannelse, idet det ifølge Biesta kan være med til forme en som menneske, og det har ofte mere positive langsigtede konsekvenser end de unge, der bare drøner igennem uddannelsessystemet, fordi de er styret af en ydre nyttetænkning (Ibid.). Tough, som Per Schultz Jørgensen bruger i sin artikel, påpeger at flere undersøgelser viser, at den kognitive hypotese - der ligger i tråd med Biestas nyttetænkning, ikke giver børn og unge det, de virkelig har brug for. Biesta omtaler også begrebet motivation i sammenhæng med uddannelse og meningsfuldhed. I forlængelse af vores beskrivelser af begreberne læring og karakterdannelse vil vi derfor tegne et billede af begrebet *motivation*.

Motivation (Rikke)

I dette afsnit vil vi belyse motivation med inspiration i den kognitive og social kognitive psykologi ved at inddrage Kennon Sheldons teori om positiv motivation med det formål at sammenkoble begreberne og undersøge, hvorledes skolen kan understøtte og styrke elevernes læring.

Inden for teori om motivation optræder ydre og indre motivation. Ifølge indlæringspsykologien og behavioristerne er individet styret af ydre motivation i forhold til læring og en opnåelse af en given adfærd. Vi vil i det følgende koncentrere os om den indre motivation. Ed Deci og Rich Ryan har med deres *self-determination-theory*, oversat til dansk *selvreguleringsteorien*, sat fokus på den indre motivation. De mener, at indre motiverende adfærd ikke er afhængig af forstærkning, belønning eller opmuntring, men vil være styret af interesse eller lystbetonet adfærd. Den indre motivation er dog skrøbelig og kan let forsvinde, hvis aktiviteten ikke er meningsfuld, eller der bruges belønning fx betaling for en præstation. Samtidig har individet nogle grundlæggende behov, som søges dækket. For at eleven skal vedblive med at være motiveret, skal behovene dækkes (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Deci og Ryan præsenterer 3 behov, som er grundlæggende for indre motiverende adfærd:

- Behov for kompetence
- Behov for selvbestemmelse
- Behov for tilhørsforhold

Alle behovene er lige vigtige og skal være til stede for at indre aktivitet og læring sker og består fremadrettet. Derved opnår man indre motivation. Vi ser en sammenhæng mellem disse 3 behov og Illeris' tre dimensioner for læring.

Det bliver en opgave for skolen at skabe motivationsfremmende rammer ved at inddrage eleverne gennem medbestemmelse, skabe følelse af mestring og kompetence og opbygge samhørighed til klassen eller en mindre gruppe (Ibid.).

Kennon Sheldon tager afsæt i Decis og Ryans *self-determination-theory*, der beskriver indre motivation. Den indre motivation er lystbetonet og læring optimeres, hvis man styres af den. Derfor er det vigtigt at fremme den eller skabe rammer, så den opstår. Den indre motivation opstår dog ikke altid af sig selv. *Selvreguleringsteorien* giver et bud på, hvorfor man motiveres gennem 5 motivationskategorier (Sheldon, 2013). Deci og Ryan tillægger de to førstnævnte former mere positiv værdi end de 3 sidstnævnte.

Den indre motivation

Individet er båret af lyst, engageret, yder optimalt og har en oplevelse af flow.

Identificeret motivation

Opgaven er ikke lystbetonet. Individet kan identificere sig med opgaven, og yder fordi det kan se et højere mål og værdi med opgaven. Identificeret motivation kan forstærkes gennem anerkendelse og ved at give plads til en vis grad af valgfrihed i opgaveløsningen og styrke autonomien, modsat kontrol. Man kan fortælle, *hvad* der skal laves, men *ikke hvordan* opgaven skal udføres.

Introjiceret motivation

Indefrakommende krav og forventning som gør, at individet løser en opgave og kan være drevet af dets dårlige samvittighed. Der er et element af uvilje og indre modstand. Der er dog

udviklingspotentiale mod den identificerede motivation, hvis der sker en begyndende internalisering af motivation i selvopfattelsen.

Ekstern motivation

Aktiviteter under en eller anden grad af tvang, som skal løses, men som individet kun løser i kraft af en ydre motivation.

Amotivation

Ingen motivation. Man løser opgaven, fordi man skal. Der er meget lille eller ingen tiltro til egne evner og mulighed for at præstere. Oplevelse af hjælpeløshed og håbløshed(Ibid.).

Sheldon fokuserer på motivationens *hvad* - målet, hvad skal motivationen rettes mod, samt motivationens *hvordan*, altså hvordan kommer man hen til målet. Sidstnævnte drejer sig om, hvorledes vi som fagpersoner kan understøtte motivationsfremmede foranstaltninger.

Ind i skoleverden er det interessant at undersøge målet, hvad er vi motiveret af. Der kan være ydre mål, som ønskes nået af ydre årsager, eksempelvis højere karakterer, der kan give status og anerkendelse. Hvis individet er styret af indre mål vil det derimod opleve højere grad af mening. Det vil være ønskværdigt at skabe rammer således, at eleverne orienterer sig mod indre motivation og give mulighed for at internalisere motivationen, så det bliver en del af deres identitet (Ibid.).

Som undervisere vil vi gerne lade vores egen begejstring for et fag eller emne smitte af på eleverne, men vores begejstring kan ikke blive elevernes. Vi skal derfor skabe rammer for en proces, så eleverne kan skabe deres egen motivation. Ifølge *selvreguleringsteorien* (Ibid.) skal vi anerkende elevernes/individets oplevelse af situationen og samtidig forsøge at synliggøre potentialet i situationen og derigennem fremme motivationen. Derudover er det vigtigt at give frihed og valgmuligheder i situationen, så eleverne bliver medbestemmende. Sheldon påpeger, at det ikke altid er muligt at give eleverne valgmuligheder. Prøver og test er noget man skal og ikke kan vælge fra. I de situationer er det derfor vigtigt at give eleverne meningsfulde begrundelser for fraværet af valgmuligheder. Han taler om at skabe autonomistøttende mentoraktiviteter, her er ikke tale om valgfrihed på alle hylder. Det er

vigtigt med tydelige normer, regler og forventninger således, at eleverne forstår dem og betydningen af dem. Sheldon fremhæver ligeledes lærings-og mestringsmål frem for præstationsmål. Strukturer og rammer er fortsat påkrævet, men det er vigtigt at kommunikere ud, hvad tankerne bag er, og skabe mulighed for delmål og valgmuligheder. Således mener Sheldon, at eleverne kan opnå ejerskab af processen, og det dermed bliver motivationsskabende. Når vi guider eleverne i præstationssituationer, skal fokus være på processen, og vi skal synliggøre, hvilken læring og erfaring som situationen skaber, fremfor at fokusere på produktet og en opnået karakter. Således anerkender vi vedholdenhed, arbejdsindsats og det at være flittig.

I arbejdet med at fremme positiv motivation er det nødvendigt at forstå baggrunden for elevernes adfærd og reaktioner på krav og forventninger. I den sammenhæng mener vi, det er relevant at redegøre for henholdsvis teorien om *self-efficacy* og *attributionsteorien*.

Self-efficacy og attributionsteorien (Mette)

Albert Bandura er ophavsmand til social kognitiv teori, hvor man grundlæggende mener, at individets evne til læring af kompleks adfærd og strategier bygger på evnerne til at observere andre, reflektere over det og regulere sin adfærd. Adfærd er social funderet, og det er de kognitive processer, som foregår i individet, som er grundlaget for motivation, følelser og efterfølgende handlinger. Mennesket er ikke kun styret af belønning og straf (indlæringspsykologien), men reguleres i kraft af sine kognitive processer. Banduras teori om *self-efficacy*, oversat som mestringsforventninger, omhandler individets forventninger til at mestre en given opgave. Disse forventninger bliver bestemmende for individets tro på egne evner og dermed motivationen for en given opgave (Lundgreen og Lökholm, 2009). Manglende tiltro til mestring vil ifølge Bandura betyde, at man ikke helhjertet går ind i en opgave, og det vil være et forsvar mod manglende mestringsevne og muligt nederlag. Derfor bliver *self-efficacy* også et meget centralt motivationsfremmende begreb, da det er kernen i, hvordan individet kan tage ejerskab/kontrol over egen livssituation. Som ovenfor beskrevet i afsnittet om positiv motivation kan det godt være mere nuanceret, da man kan mobilisere en indre motivation, som dog ikke er båret af lyst, men fordi man er nødt til det, og kan se formålet med det. Det er det Sheldon beskriver som identificeret motivation.

Der er tale om to typer af forventninger nemlig det at kunne klare de handlinger, som er nødvendige for at nå målet og så forventningerne om et givet resultat af handlingerne (Imsen, 2008).

Forventningerne om mulighed for mestring, dannes på baggrund af følgende fem faktorer.

- *Tidligere erfaringe*r med at kunne mestre tilsvarende opgaver/områder.
- *Vikarierende erfaringer* hvor andres handlinger bruges som sammenligninger, det kan eksempelvis være i form af rollemodeller.
- *Verbal overbevisning* hvor andres støtte og opmuntring tillægges betydning.
- *Emotionelle forhold* koblet til handlingen eller resultatet, det kan være angst for ikke at kunne præstere.
- *Tolkning af egne præstationer,* hvordan man tidligere har klaret lignende situationer.

Til at tolke de fem faktorer inddrager vi attributionsteorien. Attributionsteorien handler om at knytte og forstå årsager til en given hændelse (Imsen, 2008). Årsagerne er vigtige at forstå, for det er dem, som skaber forventning om at lykkes i kommende situationer. Denne forståelse kan bruges til at forstå vores pædagogiske praksis, samspillet mellem elever og mellem lærer-elev og forhåbentlig på den baggrund skabe motivationsfremmende tiltag for eleverne.

Elevernes reaktioner har en årsag, både succeser og fiaskoer, og dermed får de betydning i motivationssammenhænge. Attributionsteorien opererer med tre årsagsfortolkningsdimensioner:

- *Lokalisering*: Individet kan give sig selv skylden for at noget lykkes eller mislykkes og så er der tale om en indre/intern fortolkning. Gives andre eller noget i omverden skylden, er der tale om ydre/ekstern fortolkning.
- *Stabilitet*: Er årsagen stabil eller ustabil over tid, altså når tingene sker og er på en bestemt måde, er de stabile. Er årsagerne derimod foranderlige og skiftende, er der tale om ustabile årsagsforklaringer.
- *Kontrollerbarhed*: Er der noget individet kan påvirke og kontrollere, eller ligger det udenfor rækkevidde.

De 3 dimensioner har forskellige konsekvenser i motivationssammenhæng, og det får betydning, hvordan vi som undervisere hjælper eleverne til at forstå og fortolke, både det som

går godt og mindre godt (Ibid.). Hvis individet hele tiden peger på årsager og faktorer uden for sig selv, samt at de er ukontrollerbare og ustabile, beskrives det som *tillært hjælpeløshed* (Lundgren og Lökholm, 2009). Der er ingen sammenhæng mellem egen ageren og resultatet af dette. Det hele opleves som tilfældigt og ude af kontrol. Oplevelsen bliver, at individet ikke har mulighed for at påvirke sin situation.

Ifølge Bandura's teori har det pædagogiske personale mulighed for at sætte forskellige motivationsfremmende interventioner i værk på baggrund ovenstående faktorer. Dels får rollemodeller, og det han kalder observationslæring stor betydning for eleven, da positive spejlingsmuligheder kan virke motiverende. Dels fremmer direkte støtte og opmuntring elevens egne forventning til at kunne mestre en given opgave. Således får skolen og dens forventninger stor betydning for elevernes udvikling og forventning om mestring. *Self-efficacy* bliver omdrejningspunktet for at tage vare på sig selv og sit liv. Har eleven ingen eller negativ forventning om at kunne mestre en opgave, er elevens *self-efficacy* lav, og skolens personale har en betydningsfuld og vigtig opgave med at støtte og være eksemplarisk for at skabe rammer, der kan give eleven et andet erfaringsgrundlag.

Med udgangspunkt i en analyseramme, hvor skolen ses som en del af konkurrencestaten og teorierne omkring læring og motivation dannes grundlaget for vores interventioner i forhold til at øge de ældste elevers trivsel og motivation for læring. For at kunne give et billede af, hvordan unge selv oplever de krav og forventninger, de bliver stillet overfor,og hvordan dette påvirker dem, vil vi tage udgangspunkt i Den Nationale Trivselsundersøgelse og Skolebørnsundersøgelsen.

Undersøgelser af børn og unges trivsel - empiri (Mette)

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Den Nationale Trivselsundersøgelse og Skolebørnsundersøgelsen. Førstnævnte giver et aktuelt billede af elevernes trivsel og sidstnævnte viser tendenser over en længere periode, samt forskellen mellem kønnenes syn på skole og trivsel.

Den Nationale Trivselsundersøgelse

I december 2013 blev en ny folkeskolelov vedtaget. Loven trådte i kraft fra august 2014, hvor lærere, ledere og andre aktører omkring folkeskolen forventes at leve op til bestemmelserne i den nye lov. De tre overordnede mål med reformen er:

- *"Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan.*
- *Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*
- *Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis."*[1]

Som led i at opfylde formålet om at styrke trivslen blandt eleverne, er Den Nationale Trivselsundersøgelse blevet skabt. Undersøgelsen er udarbejdet af et ekspertudvalg, der er nedsat i forbindelse med vedtagelsen af den nye folkeskolelov. Udvalget har samarbejdet med Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) og DCUM omkring udviklingen af undersøgelsen.[2] Den Nationale Trivselsundersøgelse er første gang blevet gennemført i 2015

---

[1] De nationale mål: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal

[2] Baggrund for Den Nationale Trivselsundersøgelse: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Trivsel-og-undervisningsmiljoe/Ekspertgruppen-om-elevernes-trivsel

og igen i 2016. Alle folkeskoler har deltaget i undersøgelsen. Dataene er blevet indsamlet baseret på en kvantitativ undersøgelse ud fra et *survey*-design. Formålet er at kunne måle udviklingen omkring elevernes trivsel og intervenere i forhold til de resultater, som undersøgelsen viser. Undersøgelsen skal fremadrettet gennemføres en gang om året fra 0. - 9. klasse.

Forvaltninger og skoleledelser har et ansvar for, at undersøgelsen bliver gennemført og efterfølgende efterbearbejdet, men det egentlige arbejde med at intervenere ligger hos de enkelte lærere i klasserne. Der kan således være stor forskel på hvilken indsats, der skal gøres i to parallelklasser. I denne opgave undersøger vi, hvordan vi kan øge elevernes motivation til læring. Ud fra en tese om, at man bedst kan lære noget, hvis man trives, finder vi det relevant at kigge nærmere på trivselsundersøgelserne fra 2015 og 2016. Vi vil begrænse det til at kigge på besvarelserne for 8. og 9. årgang, da det er den aldersgruppe, vi primært beskæftiger os med i denne opgave.

Skolebørnsundersøgelsen

Skolebørnsundersøgelsen (Health Behavior in School-aged Children) er en international undersøgelse, der gennemføres hvert fjerde år - senest i år 2014. I undersøgelsen deltager elever fra udvalgte skoler i aldersgrupperme 11,13 og 15 år. Undersøgelsen har været gennemført i alt 9 gange - i første omgang deltog 5 lande. Dette tal er steget til 43 deltagende lande i 2014. Formålet med undersøgelserne er, at påvise udviklingen af unges sundhed, trivsel og adfærd over tid i de nordamerikanske og europæiske lande, der deltager.

I forhold til vores problemstilling om at facilitere øget motivation for læring, vil vi koncentrere os om den del af undersøgelsen, der handler om mentalt helbred og trivsel, da disse data spiller sammen med Den Nationale Trivselsmåling og vores intention omkring at finde grunde til, at nogle elever ikke motiveres til læring. Vi vil sammenligne besvarelser omkring trivsel i de sidste fire skolebørnsundersøgelser med henblik på at undersøge om skoleelever trives dårligere som følge at et øget pres om at klare sig godt i skolen, som Per Schultz Jørgensen skriver i sin artikel (Jørgensen, 2014).

Analyse af Den Nationale Trivselsundersøgelse (Rikke)

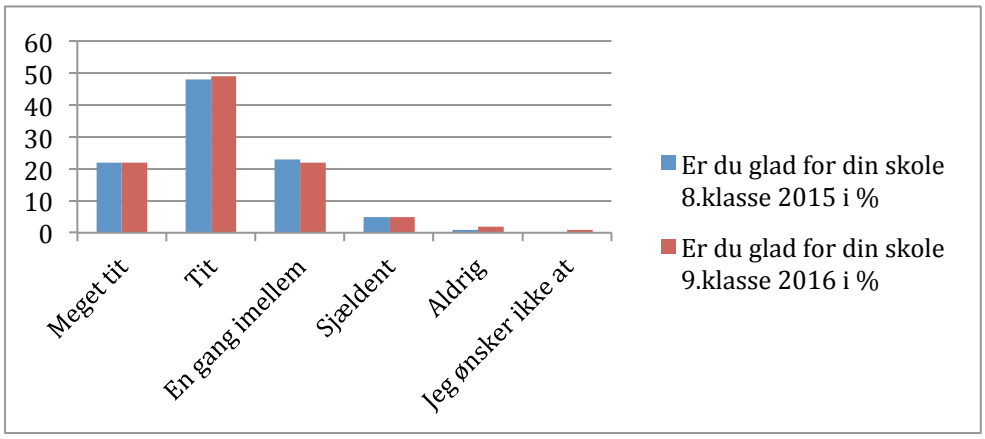
Den Nationale Trivselsundersøgelse skal gennemføres hvert år på alle klassetrin i folkeskolen. Undersøgelsen er anonym og foregår elektronisk. Det betyder, at undersøgelsen er baseret på en stor respondentgruppe, der kan give nogle valide data. Der er tale om en beskrivende forskningstype (Thisted, 2010). Et spørgeskema er en struktureret samtale, som kan belyse nogle gennemsnitlige faktiske forhold, idet det kan nå ud i bredden. I denne undersøgelse sammenlignes de enkelte klassetrin på landsplan. Der er ikke taget forbehold for demografi.

Dataene er vejledende, og kan give et billede af situation i den enkelte klasse, men der skal samtidig tages forbehold for, at der er tale om et øjebliksbillede. Desuden skal man have for øje om respondenterne har forstået spørgsmålene, så der måles på det, der er hensigten (Ibid.).

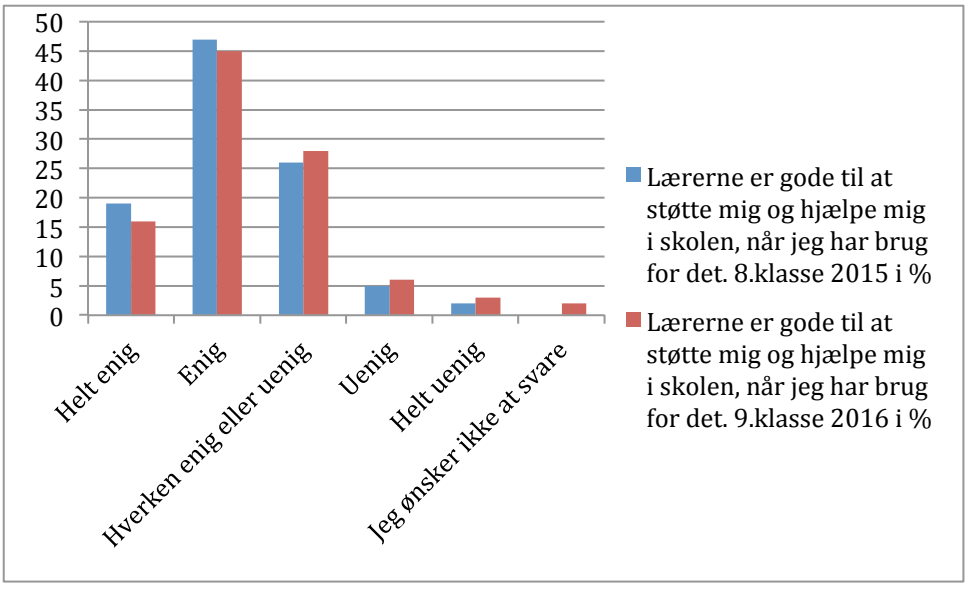
En spørgeskemaundersøgelse skal altid ses som en helhed, men i dette tilfælde har vi valgt at udvælge og analysere nogle enkelte spørgsmål, der understøtter vores problemstilling omkring at facilitere trivsel og motivation til læring. Den Nationale Trivselsundersøgelse består af 40 spørgsmål. Vi har udvalgt følgende fire i den rækkefølge, de er opgjort i 2016-undersøgelsen:

- Er du glad for din skole?
- Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.
- Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?
- Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.

Den Nationale Trivselsundersøgelse har endnu kun været gennemført 2 gange, og den kan derfor kun vise spæde tendenser. Da der er en stor usikkerhedsmargin i forhold til, at tallene er fra to på hinanden følgende år, er det svært at generalisere. Vi har her valgt at følge den samme årgang (årgang 2000) for at se, om der er sket en positiv eller negativ udvikling for den samme respondentgruppe.

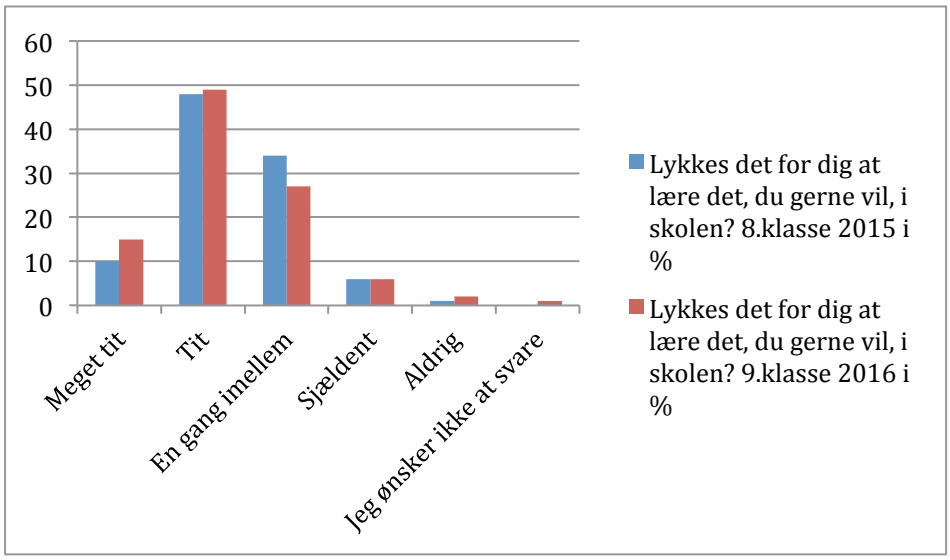


Dette spørgsmål er udvalgt, da det viser et billede af elevernes forhold til skolen og det hænger for os sammen med trivsel og motivation. Grafen viser, at 1 % af årgangen har rykket sig fra at være glad for skolen en gang imellem til tit at være glad for skolen. Samtidig er der 1 % mere, der i 2016 svarer, at de aldrig er glade for skolen og 1 % ønsker ikke at svare. Da resultatet er afrundet i procent er der en vis fejlmargin. Tallene fra 2015 giver samlet 99 % og tallene fra 2016 giver samlet 101 %. Derfor er der svært at konkludere om, der er sket en positiv eller negativ udvikling, da forskellen er minimal.



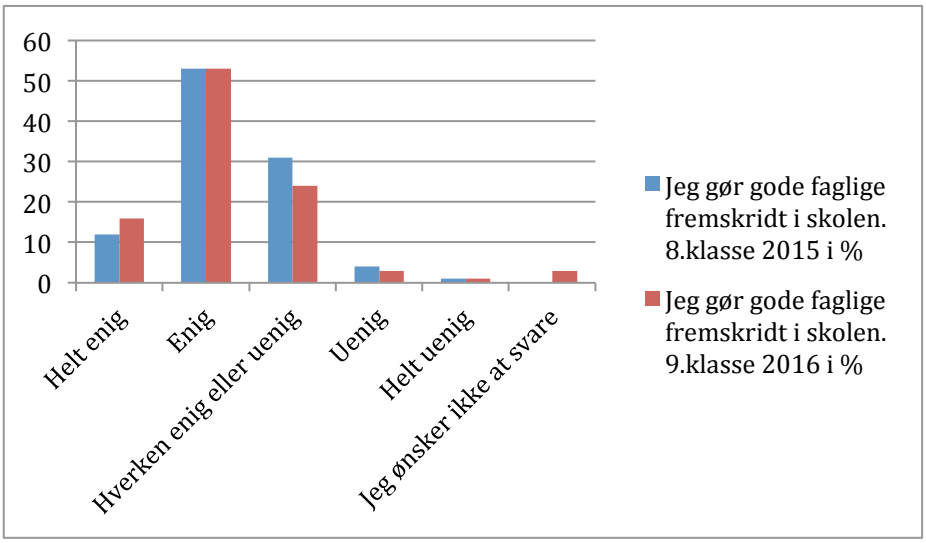
Dette spørgsmål er valgt fordi, relationen mellem læreren og eleven har betydning jævnfør teorien om *self-efficacy*, herunder de *vikarierende erfaringer*. I denne graf kan vi se en

negativ udvikling i forhold til elevernes oplevelse af at få hjælp af læreren. Her er udsvingene så store, at der er grund til intervention. En forklaring kan være af kravene i forhold at skulle præstere fagligt bliver højere i 9. klasse



Dette spørgsmål er udvalgt i forhold til at analysere forståelse af egen mestring, som Bandura også beskæftiger sig med. Her er til gengæld en positiv udvikling, da 6 % har flyttet sig *fra en gang imellem* til *meget tit* eller *tit*. En forklaring her kunne være, at der er blevet fokus på læringsmål og det dermed er blevet mere tydeligt for eleverne, om de lykkes med det, der forventes af dem. Desuden får eleverne karakterer første gang i 8. klasse, hvor de bliver bedømt generelt for deres faglige standpunkt. Ifølge den positive motivationsteori, kan der både være tale om identificeret motivation eller ekstern motivation afhængigt af, hvad eleverne drives af.

Kategorien *Jeg ønsker ikke at svare* er først indført i 2016. Vi tillægger det en negativ værdi, at eleverne ikke ønsker at svare. Vi har en antagelse om, at eleven ville vælge at svare, hvis han trives og motiveres af at gå i skole.



Det sidste spørgsmål er valgt, da vi mener, at besvarelsen bag dette handler om ydre/ekstern motivation i modsætning til det ovenstående spørgsmål, der i højere grad handler om indre motivation. Det er samspillet med lærerne, der øger elevernes forståelse af, hvorvidt de gør fremskridt i skolen. 69 % af eleverne i 2016 har en oplevelse af, at de gør gode faglige fremskridt. Samtidig er der 6 %, som ikke har oplevelsen af faglige fremskridt (her medregnes de elever, der ikke ønsker at svare). I forhold til Illeris' læringstrekant, skal der være balance mellem de tre dimensioner for at læring opstår. Indholdsdimensionen er sammenfaldende med fagligheden, og der er således grund til bekymring for de 6 % af eleverne, der ikke har oplevelsen af faglige fremskridt.

Når man ser på Den Nationale Trivselsundersøgelse som helhed, er der en tendens til, at danske skoleelever på 8./9. årgang trives. 2/3 af de adspurgte elever svarer positivt på de spørgsmål, der handler om dem selv. Når man kigger på spørgsmålene omkring fx skolens fysiske rammer er eleverne generelt mindre positive, men de er ikke relevante at beskæftige sig med i denne sammenhæng.

De elever, der svarer negativt på spørgsmålene vedrørende dem selv (her medregnes kategorien *hverken eller*), er til gengæld relevante ind i vores problemstilling. Det er den elevgruppe, vi ønsker at intervenere i forhold til, når vi taler om trivsel og motivation til læring.

Den Nationale Trivselsundersøgelse giver os et godt billede af den faktiske tilstand i folkeskolens ældste klasser, men da undersøgelsen endnu er relativ ny, giver det mening at supplere med en analyse af Skolebørnsundersøgelsen, der kan vise et billede over længere tid.

Analyse af Skolebørnsundersøgelsen (Mette)

Skolebørnsundersøgelsen er også baseret på beskrivende forskning ud fra en struktureret samtale i form af et spørgeskema (Thisted, 2010). Til forskel fra Den Nationale Trivselsundersøgelse gennemføres denne undersøgelse hvert fjerde år. I 2014 har 48 tilfældigt udvalgte skoler deltaget i undersøgelsen. I alt deltog 4534 elever. Respondentgruppen er således markant mindre end i Den Nationale Trivselsundersøgelse. Til gengæld har den været gennemført i alt 9 gange i Danmark og kan dermed fortælle noget om udviklingen af børn og unges sundhed og trivsel over længere tid. Derudover er resultatet af undersøgelsen opdelt i køn, hvilket giver mulighed for at lave forskellige interventioner målrettet hvert køn. For os er det interessant, da attributionsteoriens tre årsagsfortolkningsdimensioner kan forklare, hvordan og hvorfor kønnene motiveres forskelligt.

Skolebørnsundersøgelsen skal også ses i sin helhed, men vi har her valgt at analysere på fire forskellige parametre, der er relevante i forhold til vores problemstilling. Samtidig fokuserer vi på de 15-årige, da det er aldersgruppen, der er sammenlignelig med 8.- 9. klasse i Den Nationale Trivselsundersøgelse.

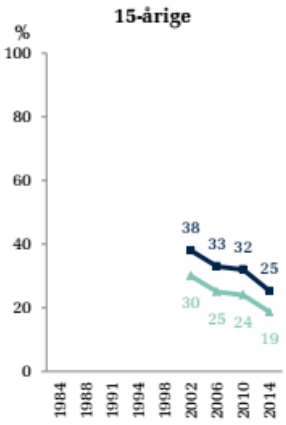
Vi har udvalgt følgende fire parametre i prioriteret rækkefølge:

- Livstilfredshed - generel trivsel
- Hvad synes du om skolen for tiden?
- Self-efficacy
- Hvor presset føler du dig af det skolearbejde, du skal lave?

De fire parametre er fortolkninger af flere forskellige spørgsmål, der er stillet til eleverne. Vi tager således her udgangspunkt i den bearbejdning, der er foretaget af dataene i rapporten om Skolebørnsundersøgelsen 2014 (Skolebørnsundersøgelsen 2014).

I forhold til de to øverste parametre sammenligner vi besvarelserne over en længere periode, og i forhold til de to nederste parametre sammenlignes kønnene ud fra besvarelserne fra 2014.

Procent med høj livstilfredshed (mørkeblå = drenge, lyseblå = piger) (Skolebørnsundersøgelsen 2014, s. 35)



Skolebørnsundersøgelsen 2014

Diagrammet viser de unge, der har høj livstilfredshed (9-10 på en skala fra 0-10). Der er et markant fald over de 12 år, målingen er foretaget. En mulig forklaring kan være, at de unge ikke føler, de kan leve op til de krav og forventninger, der bliver stillet til dem af konkurrencestaten. Fx at præstere bedst muligt og komme hurtigt igennem uddannelsessystemet.

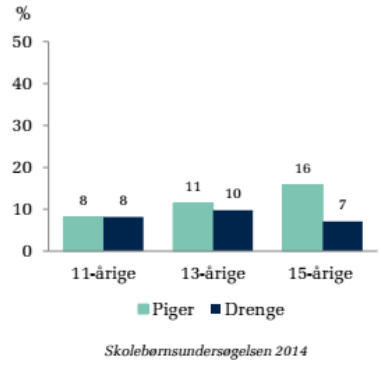
Procentdel, som virkelig godt kan lide skolen (Skolebørnsundersøgelsen 2014, s. 94)

Skolebørnsundersøgelsen 2014

Dette diagram er en sammenfatning af respondenternes besvarelser omhandlende forhold til den oplevede arbejdsbelastning, hvad de synes om skolen, samt oplevelsen af støtte fra klassekammerater og lærere. Det er i overensstemmelse med Illeris' tre læringsdimensioner, hvor arbejdsbelastningen kan kobles til *indholdet*, relationer til lærere og kammerater kan kobles til *samspillet* og forholdet til skolen kan kobles med *drivkraften.* De sidste fire år er der sket en lille stigning (3 %) i drengenes forhold til skolen, således de næsten er på niveau med pigerne.

Som vi skriver i indledningen til denne opgave, er der et markant fald i forhold til, hvad de 11-årige og de 15-årige synes om skolen.

Figur 8.3 Procent, som føler sig meget presset af skolearbejde

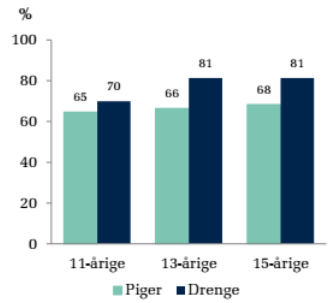


Skolebørnsundersøgelsen 2014

Ifølge diagrammet for de 15-årige er der stor forskel mellem kønnene i forhold til om de føler sig pressede (Skolebørns-undersøgelsen 2014, s. 95). Disse tal bekræfter Per Schultz Jørgensens omtalte begreb *12-tals pigerne* (Jørgensen, 2014).

Desuden redegør Imsen for, at piger har tendens til en indre lokalisering, når de skal forklare, hvorfor de ikke lykkes, som de selv forventede det (Imsen, 2008).

Figur 5.10 Procent, som har høj self-efficacy



Skolebørnsundersøgelsen 2014

Omvendt ses i figur 5.10 (Skolebørnsundersøgelsen 2014, s. 42), at drengene har en højere *self-efficacy*, hvilket kan betyde, at de i højere grad har en forventning om, at de kan mestre de opgaver, de bliver stillet overfor. Når drengene ikke lykkes, som de forventer, har de en tendens til at lokalisere det som ydre årsager - det er andet/andres skyld.

Der er desuden en tendens til at drengene peger på ustabile årsager i modsætning til pigerne, der i højere grad peger ind mod sig selv, så der bliver tale om indre og stabile årsager, når de ikke lykkes (Ibid.).

En anden forklaring kan efter vores opfattelse være, at piger i 15-års alderen generelt er mere modne og måske derfor mere bevidste om, hvad der forventes af dem i nuet og fremadrettet i forhold til uddannelse og tagen ansvar for sit eget liv.

Sammenfattende viser de to undersøgelser, at hovedparten af de unge er glade for at gå i skole. De trives og har en oplevelse af, at de kan mestre faglige opgaver. På den anden side er den generelle trivsel for de ældste elever er faldende fra 2002 - 2014 (Skolebørnsundersøgelsen 2014). Dette fald er bekymrende samtidig med at knap en tredjedel ikke er glade for skolen. De har ikke en oplevelse af faglige fremskridt, at skolen støtter dem, og at de lykkes med at lære det, de har sat sig for. Det svarer nogenlunde til den procentsats af unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, som vi omtaler i indledningen. Der er altså en relativ stor gruppe unge, der har svært ved at leve op til de krav og forventninger,

som konkurrencestaten stiller i forhold til at yde til samfundets bedste, så Danmark kan klare sig i konkurrencen med andre lande.

Konkurrencestatens krav og forventninger (Rikke)

Folkeskolen ser vi i denne opgave som en del af konkurrencestaten som Ove K. Pedersen og Svend Brinkmann og Peter Triantafillou udlægger den. I aftaleteksten for Folkeskoleloven 2013 (trådte i kraft august 2014) står der blandt andet: ”*Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence”* (Aftaletekst 2013). Dette er et eksempel på, at folkeskolen og dens elever skal levere og leve op til de forventninger, som konkurrencestaten har. De skal blive så dygtige, som de kan. Ikke fordi de har lyst, og det tjener det enkelte individ bedst, men fordi det er til nytte for samfundet.

Tilbage i 1990’erne blev folkeskolen kritiseret for at mellem 15 - 20 % ikke havde tilstrækkelige kompetencer til at tage en ungdomsuddannelse og senere stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet, men problemet er tilsyneladende stadig gældende. Vi tror, at en af grundene til dette er, at de unge ikke oplever en mening med at skulle ræse igennem uddannelsessystemet. Mange af de unge, der ikke trives i folkeskolen og de unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse har lidt nederlag i forhold til at skulle præstere fagligt. Når der tales om, at de skal blive så dygtige, som de kan, handler det om faglige kompetencer og det som Illeris kalder *indholdsdimensionen* (Illeris, 2006). Der er ikke plads til og fokus på mere almenmenneskelige egenskaber, som fx de karaktertræk Per Schultz Jørgensen nævner i sin artikel (Jørgensen, 2015).

Når vi taler om unge, der har svært ved at se sig selv ind i de forventninger konkurrencestaten stiller til dem, er det imidlertid ikke kun de unge, der har svært ved at honorere de faglige krav. Det kan også være unge, der egentlig er fagligt dygtige, fx *12-tals pigerne,* som Per Schultz Jørgensen omtaler i en anden artikel (Jørgensen, 2014). Det fald i 15-åriges trivsel, som Skolebørnsundersøgelsen viser fra 2002 - 2014 kan skyldes, at der stilles for store krav og forventninger til dem, som de har svært ved at se sig selv i. Der mangler meningsfuldhed, som Biesta taler om (Biesta, 2013). Selv om de 15-årige endnu kun går i folkeskolen bliver de tidligt stillet overfor at skulle foretage valg og forholde sig til, hvad de vil i forhold til uddannelse fremadrettet. Fra efteråret 2014 er det blevet obligatorisk, at elever i 8. klasse skal

uddannelsesparathedsvurderes. Her vurderes de ud fra sociale, personlige og faglige kompetencer. For nogle elever falder det naturligt at forholde sig til dette - de er jo også opdraget ind i denne kultur - men for andre er det grænseoverskridende at skulle tage ansvar for og stilling til planer for deres fremtid. Selv om eleverne skal vurderes på tre forskellige kompetencer, lægges der mest vægt på de faglige kompetencer. De sociale og personlige kompetencer tillægges ikke, som vi oplever det, så stor værdi. Det er bare noget man forventer, eleven kan. I denne sammenhæng er vi enige i Per Schultz Jørgensens ønske om, at debatten om, hvad eleverne egentlig skal have ud af at være i skolen, kommer til at fylde noget mere (Jørgensen, 2015). Biesta taler i den sammenhæng om det ønskværdige i uddannelsernes indhold og retning i fremtiden, således at der også kommer fokus på værdier og visioner (Biesta, 2011). I vores egen generation er der mange eksempler på mennesker, der har haft omveje i deres liv i forhold til at nå der, hvor de er i dag - mange af dem med stor succes. Vi mener, der skal være plads til at begå fejl eller drage erfaringer i forhold til, hvilken vej, man vil med sit liv. Derfor skal der være mere fokus på karakterdannelse i skolen. Egenskaber som vedholdenhed, selvkontrol, selvtillid, viljestyrke, nysgerrighed og samvittighedsfuldhed skal ligestilles med faglige fremskridt. Vi har flere eksempler på elever, der besidder disse egenskaber, men som ikke klare sig så godt i forhold til de faglige kompetencer, og som derfor har mange nederlagsfølelser med at gå i skole. Samtidig er det elever, som vi som lærere kan tænke om, at de nok skal klare sig, fordi de indeholder så mange værdifulde menneskelige egenskaber, men det kan vi ikke vise dem gennem deres karakterark og andre faglige bedømmelser.

For os handler det også om at gøre eleverne *livsduelige*. De skal kunne tåle at møde modstand, så de er klædt på til faglige, personlige og sociale udfordringer, de vil møde i deres liv. I forhold til de *12-tals piger*, som Per Schultz Jørgensen omtaler (Jørgensen, 2014), er det ikke bare lykken, hvis man er fagligt dygtig. Det er ikke nok. Debatten og praksis omkring skolen skal ændres, så den *non-kognitive hypotese* får mere plads i skolens hverdag. Vi kan dog ikke bare se bort fra de diskurser, der er på spil i konkurrencestaten, så vores opgave, som medarbejdere i grundskolen er at forene livsduelighed og faglige fremskridt. Dette leder os over til at kigge nærmere på, hvordan vi kan skabe optimale læringssituationer, hvor der tages hensyn til både den *kognitive* og den *non-kognitive hypotese* (Jørgensen, 2015).

Optimale læringssituationer (Mette)

Vi må som lærere stille os nysgerrige overfor, hvad der er på spil hos eleverne i læringssituationen i forhold til at optimere undervisningen. Hvorfor er der en del af de unge, ifølge undersøgelserne tidligere beskrevet, der ikke lykkes eller ikke trives i skolen. Det vil vi se nærmere på med Illeris' læringsdimensioner, *indhold, drivkraft og samspil* (Illeris, 2006). Dagens skole har, som vi oplever det, stor fokus på indholdsdelen. Eleverne der skal blive så dygtige de kan, nationale test, nye forenklede mål, læringsmålstyret undervisning, afgangsprøver i alle fag, er alle tegn her på. Selv om målet ifølge Illeris er at skabe mening og sammenhænge i indholdet for eleverne, er der fare for det ikke sker, hvis der er ensidig fokusering på det faglige indhold og kravet om at præstere bedst muligt i test og prøver og drivkraften og samspillet ikke inddrages (Ibid.). Det skal give mening for eleverne, hvilket også Biesta påpeger (Biesta, 2013). Det bliver skolens opgave at skabe mening og sammenhænge i indholdet, fx ved at koble til elevernes tidligere erfaringer og viden, skabe oplevelser, hvor det faglige indhold kan kobles med verden udenfor skolen. At arbejde med landbrug og fødevareproduktion i biologi bør således ligge op til praksiserfaring fx et besøg hos en landmand og drøftelse med ham om hans produktion.

De andre to dimensioner skal også vægtes og inddrages før læringen finder sted. Drivkraftdimensionen kan som skrevet været båret af lyst og interesse eller nødvendighed eller sågar tvang. Elevernes følelser, vilje og motivation er vi nødt til at have i spil. Der skal skabes en form for mening hos eleverne i forhold til det faglige indhold, uanset om der er tale om en test, der skal laves, eller de skal producere en dokumentarfilm om et emne, de brænder for. Motivationen er en del af drivkraften, og som beskrevet kan eleverne være drevet af indre eller ekstern motivation. Når eleverne testes i fagene, er det ofte ekstern motivation, som er i spil, men eleverne kan også være amotiverede og være helt hjælpeløse og opgivende, da deres forventning om mestring er væk grundet tidligere erfaringer. Dette kan ske, når det faglige niveau er for højt. Kunsten er at ramme det indhold og niveau, hvor de enkelte elevers nysgerrighed rammes og samtidig kan kobles til eksisterende opfattelser og viden, det som Berlyne kalder arousel (Illeris, 2006). Dette lægger sig tæt op af Mihaly Csikszentmihalyis begreb *flow*, der beskriver den tilstand, som opstår, når der er vellykket balance mellem udfordringer og kompetencer (Knoop, 2005).

Individuelle læringsmål og indsigt i de enkelte elevers interesser, holdninger og følelser kan være meningsskabende og styrke elevernes drivkraft. Vi skal som lærere være nysgerrige på,

hvad der driver eleverne og derved skabe rammer således, det kommer i spil. Når elevens indre bringes i spil i forhold til indholdet og i samspillet med andre sker karakterdannelsen.

Samspilsdimensionen har stor betydning for de unge. De har i 8.-9.klasse stor brug for at spejle sig i hinanden, og relationerne til hinanden i ungdomslivet er meget betydningsfulde. Det er derfor også en vigtig del af de unges skolegang, som vi som lærere må forholde os til og inddrage, når vi arbejder hen mod at skabe optimale læringssituationer. Eleverne har ofte et ønske om at danne grupper med bedstevennen/-veninden, og dette skal ikke underkendes, da det sociale netop i denne alder har ekstra stor betydning. De er usikre på sig selv og hinanden i den forandringsproces, det er at gå fra barn til ung. Dette i mente bliver vores opgave som lærere at sikre, at de socialt svage elever også får gode arbejdsrelationer. De svage elever skal ikke blot samles i restgrupper. I skolesammenhæng sker socialiseringen i samspillet omhandlende en sag, et fagligt indhold, da det netop også er en stor del af skolens opgave. Da skolen, lærerne og eleverne presses af det omkringliggende samfunds (konkurrencestatens) mange målbare faglige krav, er arbejdet omkring det sociale i klassen og hos de enkelte elevers trivsel ikke vægtet højt. Selv om der med indførslen af understøttende undervisning i den nye folkeskolereform, muligvis var et ønske om at skabe rum og mulighed for arbejdet med trivsel og elevernes personlige udvikling, er det endnu ikke ført ud i praksis. I vores virkelighed er der blevet langt mindre tid til elevsamtaler og sociale aktiviteter, der skal understøtte samspillet mellem eleverne indbyrdes og samspillet med lærerne.

Interventioner omkring trivsel og motivation til læring (Rikke)

I det ovenstående afsnit har vi spredt læringsbegrebet ud. Det er en vigtig pointe, at indholdsdimensionen kun er en del af læring ifølge Illeris, så vi skal have alle tre dimensioner i spil, når vi taler om trivsel og motivation til læring. Indholdsdimensionen er rammesat i skolen, men det er interessant at undersøge, hvordan indholdsdimensionen kan bringes i spil i forhold til drivkraften og samspillet. Som lærere i folkeskolen er vi forpligtet til at udfylde den ramme, som folkeskoleloven opsætter. Det kan ikke diskuteres, hvorvidt vi fx skal undervise i de enkelte fag, men det kan diskuteres hvordan, vi skal undervise. Derfor forholder vi os til de muligheder og rammer, som folkeskoleloven giver os.

Ved indførslen af folkeskolereformen er blandt andet begrebet understøttende undervisning blevet indført. Den understøttende undervisning giver mulighed for tiltag, der ligger ud over rammerne for de fagopdelte lektioner. Fx er der mulighed for holddannelse på tværs af klasser

og årgange. I det følgende vil vi opridse forslag til interventioner målrettet elevgrupper, der har forskellige tilgange til skolen og til læring. Formålet er at styrke de enkelte elevers trivsel og motivation til læring.

12-tals-pigerne (Mette)

12 - tals pigerne er et begreb, vi har lånt fra Per Schultz Jørgensen (Jørgensen, 2014). I denne sammenhæng ser vi elevgruppen lidt bredere. Det er de elever (kan også være drenge, men er primært piger), der har store forventninger til egne faglige præstationer, og som i mange tilfælde også føler, at andre har store forventninger til dem i forhold til disse præstationer. De bliver nervøse og får fysiske reaktioner, når de skal præstere noget. Det kan være nogle af de piger, der har svaret, at de føler sig pressede af skolearbejdet i Skolebørnsundersøgelsen 2014. Der ligger en opgave i at øge deres trivsel.

Vi bruger attributionsteoriens årsagsfortolksningsdimensioner til at forstå årsagerne bag elevernes reaktioner (Imsen, 2008). Elever i denne gruppe vender ofte nederlag og for dem dårlige præstationer indad - det som attributionsteorien kalder en *indre lokalisering*. Deres oplevelse af mestring i forhold til faglige opgaver er ustabile. Hvis de oplever succes med en given opgave, vil de ofte forklare det med held eller at opgaven var for let. De vil opleve sådanne situationer som ukontrollerbare, idet de ikke har tro på egne evner - altså et lavt selvværd. Vores opgave som lærere er, at styrke deres selvværd og hjælpe dem med at synliggøre deres egenskaber, som ligger indenfor den *non-kognitive-hypotese* (Jørgensen, 2015).

Vi forestiller os en intervention i forhold til denne elevgruppe, der er baseret på samtale. Disse samtaler skal have fokus på eleven som menneske og ikke som en, der skal præstere fagligt. I denne sammenhæng kan vi gøre brug af *tidligere erfaringer* og *verbal overbevisning*, to af Banduras fem faktorer om mestringsforventning (Imsen, 2008). Elevgruppen er som udgangspunkt præget af *identificeret motivation*. Det er ikke nødvendigvis lystbetonet, men de kan se et højere mål og en værdi med opgaven (Sheldon, 2013).

For at skabe rum til disse samtaler kunne man fx benytte muligheden for to-lærertimer. Det er vigtigt, at det prioriteres - fx hver anden uge i en periode, så den enkelte elev føler sig set og hørt. Det giver mulighed for at følge op på de udfordringer eleven møder i skolehverdagen især i forhold til faglige præstationer. I forbindelse med opgaverespons er det vigtigt, at man

taler med eleven om processen og indsatsen fremfor resultatet. Derfor mener vi, det er betydningsfuldt, det er en lærer, der kender eleven og møder hende i forbindelse med undervisning, så der er mulighed for at samtale omkring konkrete situationer, hvor begge parter har været involverede i dem.

De umodne drenge (Rikke)

De umodne drenge definere vi, som drenge (kan også være piger), der egentlig har faglige kompetencer/potentialer, men som ikke bringer dem nok i spil. De gør lige det, de skal, men ikke mere end det. De synes skolearbejde er kedeligt og kan ikke se en mening med de opgaver, de bliver præsenteret for i skolen. Denne elevgruppe er styret af en *introjiceret motivation* (Sheldon, 2013). Der er et element af uvilje og indre modstand, men de løser opgaven, fordi de skal. Denne elevgruppe vil sandsynligvis svare i Den Nationale Trivselsundersøgelse, at skolen og undervisningen er kedelig, og at de ikke selv har indflydelse på indhold og form (bilag 2). Vores opgave som lærere bliver derfor at bringe elevernes potentialer i spil.

Hvis vi skal flytte denne elevgruppe i positiv retning, skal skolen i højere grad præges af meningsfuldhed, som Biesta taler om (Biesta, 2013). Deci og Ryan taler om behovet for selvbestemmelse, som en del af grundlaget for at øge den indre motivation (Sheldon, 2013).

Til de umodne drenge forestiller vi os interventioner, der får dem til at opleve medbestemmelse og meningsfuldhed. Det kan ske gennem en undervisning, der er baseret på projektarbejdsformen og har til formål at bringe verden udenfor ind i skolen. Det kan fx være samarbejde med ungdomsuddannelser eller virksomheder, som kan byde ind med viden, der rammer drengenes interesse. Mange af disse drenge er optagede af computerspil og det vil derfor være nærliggende at inddrage fx et samarbejde med nogle datalogistuderende omkring programmering. Den nye fællesfaglige naturfagsprøve og forberedelse dertil lægger op til projekter af samme karakter. Der er det defineret *hvad* eleverne skal, men ikke *hvordan*.

Der skal være fokus på processen fremfor produktet. Det er vigtigt, at vi synliggør for eleverne hvilken læring og erfaring, som situationen skaber. I processen bliver der også mulighed for at arbejde med deres vedholdenhed, som blandt andet er del af karakterdannelsen (Jørgensen, 2015). Projekter af denne art kan være med til at tilfredsstille behovet for tilhørsforhold og samspilsdimensionen i læringstrekanten.

De fagligt svage elever (Mette)

De fagligt svage elever er de elever, der gang på gang oplever nederlag i skolen, da de ikke oplever, de kan mestre de opgaver, de bliver stillet overfor. Denne elevgruppe består, som vi oplever det, af både drenge og piger. De kan have forskellige reaktionsmønstre, når kravene til dem bliver for høje. Nogle vil trække sig, andre vil udadreagere og fx komme i konflikt eller spille klassens klovn. I begge tilfælde fordi de ikke kan følge med følelses- og identitetsmæssigt i forhold til *indholdsdimensionen* i undervisningen. Der kan være forskellige årsager til elevernes reaktionsmønstre. De elever, der trækker sig vil have interne årsagsfortolkninger, men de elever, der reagere udad vil have eksterne årsagsfortolkninger - fx: ”Det er lærerens skyld, det har de ikke lært mig eller mit hæfte er blevet væk!” De udadreagerende kan således beskrives med begrebet *tillært hjælpeløshed,* hvor de ikke ser sammenhæng mellem egne handlinger og de faglige resultater (Lundgren og Lökholm, 2009). De fagligt svage elever vil som regel være drevet af ekstern motivation og i yderste konsekvens, vil de være amotiverede. De har en oplevelse af, at de ikke har kontrol over egen livssituation. De har en lav *self-efficacy* - ingen forventning om mestring.

De fagligt svage elever kommer ofte til kort, når der er klasseundervisning med fokus på et fagligt indhold. Den *kognitive-hypotese* fylder ofte meget (Jørgensen, 2015). Der skal hele tiden fyldes ny viden på, og derved gives der ikke plads til den regressive transformation, hvor ny viden kan lagres (Illeris, 2014). Vores opgave er at give plads til denne transformation og samtidig gøre indholdet meningsfuldt. Her kan en intervention være en mentorordning, hvor der gøres brug af rollemodeller (*vikarierende erfaringer*) fx pedellen, som kan udbyde nogle arbejdsopgaver, hvor fagene kan komme i spil på en anden måde. Det kan også være et samarbejde med teknisk skole, hvor eleverne skal løse en praktiskorienteret opgave, hvor de skal gøre brug af deres faglige kompetencer i samspil med deres andre kompetencer. Det er vigtigt, at lærerne er med til at synliggøre, hvilke kvaliteter eleven besidder, samtidig med at læringen skal synliggøres. Det kan gøres gennem tilbagevendende samtaler, hvor eleven opnår anerkendelse for sin indsats. Formålet med det er at øge elevernes selvværd og dermed deres trivsel.

Vi ønsker, at fokus på karakterdannelse kommer til at fylde mere i folkeskolen. Det er vigtigt for alle typer af elever, men især for de fagligt svage. De skal sættes i situationer, der styrker *livsduelighed*, så de oplever, at den *non-kognitive-hypotese* også har lige så stor værdi, som

det faglige indhold. Derfor er det også vigtigt at opøve deres evne til samarbejde, turde give deres mening til kende og være vedholdende.

Konklusion (fælles)

I dette afgangsprojekt har vi haft til hensigt at undersøge problemstillinger omkring trivsel og motivation til læring - særligt i forhold til grundskolens ældste klassetrin. Vi har valgt at se på skolens rolle ind i konkurrencestatens kontekst. Skolens opgave er at uddanne. Det er vigtigt, at kommende generationer uddannes i forhold til det samfund, de er en del af. Vores ærinde er ikke, at fjerne alle krav om faglige fremskridt. Der skal blot være balance mellem de krav, vi stiller til eleverne og deres mulighed for at følge med mentalt og personligt. Med udgangspunkt i Knud Illeris' læringstrekant, mener vi det er vigtigt, at alle tre dimensioner bringes i spil for at opnå optimale læringssituationer. De politiske krav og forventninger til skolen i dag fokuserer i høj grad på det faglige indhold/indholdsdimensionen, hvor testresultater og karakterer bliver styrende for et indhold, der er målbart. Det er vigtigt, også at prioritere drivkraftdimensionen/motivationen og samspillet/relationer for at opnå optimal læring. I forhold til drivkraftdimensionen skal vi, som Sheldon påpeger, være nysgerrige på, hvad eleverne drives af. Er de fx styret af intern eller ekstern motivation? Dette får betydning for, hvordan undervisningen skal tilrettelægges. Samspillet er ligeledes vigtigt både i forholdet mellem lærer ><elev og elev><elev, da vi læner os op ad det sociokulturelle læringssyn, hvor læring sker i et samspil mellem individer. Målet er opnå optimale læringssituationer og vores påstand er, at når der er balance mellem de tre dimensioner, opstår de optimale læringssituationer er sandsynligheden for, at elevernes trivsel øges, højere.

Heldigvis har trivslen og motivationen til læring det godt hos hovedparten af eleverne i folkeskolen ifølge Den Nationale Trivselsundersøgelse og Skolebørnsundersøgelsen. Samtidig viser undersøgelserne også, at en mindre gruppe ikke trives. Ud fra resultaterne af undersøgelserne kan vi ikke præcist se, hvilke elevgrupper, der er tale om, men i vores praksis får vi øje på blandt andet disse tre grupper: *12-tals pigerne, de umodne drenge og de fagligt svage elever.*

Vi har haft til formål at intervenere bredt i forhold til trivsel og motivation til læring. De elevgrupper, vi har valgt at beskrive, dækker ikke alle typer elever i de ældste klasser, men vores påstand er, at der i alle klasser sidder elever, der repræsenterer hver af de tre grupper. De tre grupper er interessante fordi, deres behov er forskellige, når det handler om at intervenere i forhold til trivsel og læring. *12-tals pigerne* motiveres, men trives ikke. Der er ikke altid tale om en indre motivation, men de kæmper hele tiden for at leve op til egne og andres forventninger i forhold til deres faglige præstationer. Interventionen i forhold til denne

gruppe består blandt andet af samtaler, hvor relationen mellem lærer og elev er vigtig, idet der skal være en direkte kobling mellem det, der sker i undervisningen og grundlaget for samtalerne. *De umodne drenge* trives, men motiveres ikke til læring. De har det godt i forhold til sociale relationer og ved, hvad de selv synes, er dejligt at bedrive tiden med. Problemet er, at de ikke motiveres til læring. I hvert fald kun det, de lige skal. Deres holdning til undervisningen er ofte, at det er kedeligt og spild af deres tid. Skolen er for dem ikke meningsfuld. Interventionen her vil tage udgangspunkt i meningsfuldhed og medbestemmelse med fokus på processen fremfor resultatet.

De fagligt svage elevers behov for intervention, drejer sig som oftest både om trivsel og motivation til læring. De har oplevet mange nederlag i løbet af deres skoletid. Selv om de har opnået gode sociale relationer i klassen, vil de ofte blive valgt fra eller sat ud på et sidespor i forbindelse med gruppearbejde, når der for alvor skal præsteres fagligt i de ældste klasser. Karaktergivning kan være med til at tydeliggøre, hvem der kan, og hvem der ikke kan.

For denne elevgruppe er det relevant fx at gøre brug af mentorordninger/rollemodeller, sammenkoblet med samtaler, hvor de anerkendes for deres kompetencer - både personlige, sociale og faglige.

Vi er opmærksomme på, at der selvfølgelig er nuancer i forhold til de elevtyper, vi har skitseret, men vi mener, de giver et godt udgangspunkt for generelt at intervenere omkring trivsel og motivation til læring.

Som vi skriver i indledningen, mener vi, trivsel og motivation til læring indgår i et dialektisk forhold. Det er vigtigt at fastslå, at læring ikke kun handler om fagfagligt indhold. Skolen skal uddanne eleverne til at kunne mestre livet, og derfor er det vigtigt også at have fokus på karakterdannelse og livsduelighed. Egenskaber som vedholdenhed, selvkontrol, selvtillid, viljestyrke, nysgerrighed og samvittighedsfuldhed skal ligestilles med faglige fremskridt med det formål at gøre eleverne klar til at møde alle livets udfordringer.

Litteraturliste

Aftaletekst omkring folkeskolereformen (2013)

http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Baggrund for Den Nationale Trivselsundersøgelse:
http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Trivsel-og-undervisningsmiljoe/Ekspertgruppen-om-elevernes-trivsel

Biesta, Gert (2011): Evidensbaseret undervisning mellem videnskab og demokrati. Joachim Wrang. *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati.* Klim 2011

Biesta, Gert (2013): Et opgør med nyttetænkning. Niels Ulrik Sørensen m.fl. *Unges motivation og læring*. Hans Reitzels forlag 2013

Brinkmann, Svend og Triantafillou, Peter (2009): 'Om den bløde og hårde styring af det udviklende selv', Social Kritik 118

DCUM (2014): DCUM-vejledning. U.3.2 Trivsel. Dansk center for undervisningsmiljø oktober 2014.
http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/vejledninger/trivsel.pdf

De nationale mål: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal

Den Nationale Trivselsundersøgelse 2015:
www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Trivselsmaaling

Den Nationale Trivselsundersøgelse 2016 (bilag 2) - samlede data er endnu ikke offentligt tilgængelige.

Illeris, Knud (2006): Læring (kap. 3+6), Roskilde Universitetsforlag 2013, 2.udgave.

Illeris, Knud (2013): Transformativ læring og identitet
http://www.dm.dk/FagligtForum/UddDidaForsk/Artikler/TransformativLaering

Illeris, Knud (2014): Identitetsudvikling og transformativ læring. Knud Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur 2014

Imsen, Gunn (2008): Vil jeg klare det? Attributionsteori og forventning om at mestre. Kap. 17 i *Elevens verden,* Gyldendal 2008

Jørgensen, Per Schultz (2104): Unge skal opdrages til at modstå presset fra konkurrencestaten. Information 30. okt. 2014 (bilag 1)

Jørgensen, Per Schultz (2015): Livsduelighed handler om karakterdannelse. Jørgen Lyhne og Anne Linder (red.) *Kognition og pædagogik 25. årgang nr. 95.* Psykologisk Forlag 2015

Knoop, Hans Henrik (2005): Om at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det, i Knoop, Hans Henrik og Lyhne, Jørgen: *Et nyt læringslandskab: Flow, intelligens og det gode læringsmiljø,* Dansk Psykologisk Forlag 2005

Linder, Anne og Lyhne, Jørgen (2015): Livsduelighed. Jørgen Lyhne og Anne Linder (red.) *Kognition og pædagogik 25. årgang nr. 95.* Psykologisk Forlag 2015

Lundgreen, Michael og Lökholm, Kent (2009): *Motiverende samtaler med børn og unge - at motivere og arbejde med forandringer*, Frydenlund 2009 (s.17-39)

Katznelson, Noemi (2014): Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Knud Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur 2014

Pedersen, Ove K. (2014): Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. Knud Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur 2014

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2007): *Skolens læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier,* Akademisk Forlag (s. 171 - 174)

Skolebørnsundersøgelsen 2014 (2015): Due, Pernille, Pedersen, Trine Pagh og Rasmussen, Mette, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet 2015

Sheldon, Kennon (2013): Kap.1-2 + 5 i: Kennon Sheldon: *Positiv motivation - Viden og værktøj fra positiv psykologi*, Forlaget Mindspace 2013

Thisted, Jens (2010): Forskning og forskningsmetoder (kap.5) i Thisted: Forskningsmetode i praksis, Munksgaard

Bilag 1

Udgivet på *Information* (http://www.information.dk)
Kilde-URL: http://www.information.dk/514201

Unge skal opdrages til at modstå presset fra konkurrencestaten

Både de unge, der dagligt kæmper for at leve op til samfundets tårnhøje forventninger, og de, som er stået helt af, mistrives. Derfor er det afgørende, at både forældre, daginstitutioner og skole satser på at udvikle børn og unge som hele mennesker – i stedet for blot at fokusere på deres udvendige og målbare præstationer

Per Schultz Jørgensen
30. oktober 2014

Konkurrencestaten har sat sig i børn og unge. Det har man kunnet konstatere i en lang række indlæg i Information sommeren over.

»Kun hvis jeg får 12, er jeg god nok,« skrev en 12-talspige (Information den 5. juli).

Men ikke engang 12 holder. Hun er ikke god nok og knokler videre – i »hamsterhjulet«.

Og hun er ikke alene. Den adfærd er blevet et udbredt træk hos de yngre generationer. Hvorfor? Er den et resultat af konkurrencestaten? Presser de dygtige piger sig selv for at leve op til det stadig mere udbredte dogme om at bidrage til samfundets vækst? Kæmper de en indædt kamp for at leve op til forventninger, de mener at se hos omverdenen, samtidig med at de bruger flere og flere ressourcer på at holde den indre uro i skak, indtil de en dag bryder sammen og opdager, at de har stress? For så at blive klar over, at det er der mange andre, der også har. Som det siges i en anden Information-kronik (den 15. september):

»Mine veninder kunne nikke genkendende til symptomerne. Én havde haft en konstant prikken i højre arm et halvt års tid, som gjorde, at hun havde svært ved at sove. En anden var flere gange brudt sammen i supermarkedet, fordi beslutningen om, hvad menuen skulle stå på til aften, blev for uoverskuelig. Og en tredje havde i flere omgange ikke kunnet mærke sine ben. Sådan skal man ikke have det, når man er 25 år gammel.«

Stress som 15-årig

Man kan kun give hende ret. Men det er der mange – også blandt de endnu yngre – der har. Ser vi på, hvordan unge i de sidste år i folkeskolen har det, peger svaret i samme retning som hos de studerende 12-talspiger. Resultatet fra skolebørnsundersøgelsen (2010) viser, at omkring 25 pct. af de 15-årige piger og lidt færre drenge har psykosomatiske symptomer hver dag. De har ondt i maven, hovedet eller ryggen, har svært ved at sove og har taget piller inden for den seneste uge for at få det bedre. Stresssymptomer, som hos mange af dem formentlig vil aftage, hvis de får hjælp fra forældre eller kammerater. Hos andre vil de uden tvivl fortsætte som konsekvensen af et mere eller mindre selvpålagt forsøg på at leve op til egne forventninger om at gøre det godt nok.

12-talspigernes stresssymptomer, skoleelevernes psykosomatiske lidelser og de unges motivationsløses afmagt er en enorm udfordring for vores samfund. Vejen frem går i to retninger.

Den ene peger mod opdragelsen. Vi må nydefinere begrebet – og som forældre have mod til at opdrage – og dermed også mod til at være tydelige modeller for børn, så de kan udvikle en indre fornemmelse af værdi. Og karaktertræk, der kan støtte dem i både at yde modstand og skridt for skridt nå frem til en personlig integritet. Men selvfølgelig er det ikke bare en opgave for en familie, der også er presset – mange forældre magter ikke selv opgaven. Det er et projekt, der skal støttes systematisk af skole og uddannelsessystemet.

Derfor peger pilen også i retning af både daginstitution og skole, hvor der for alvor skal nytænkes. Og vises politisk mod. For skolens vedkommende skal der gøres op med den blinde præstations- og konkurrenceorientering, vi er kommet ind i. Den er en blindgyde. Udviklingen skal drejes i retning af at styrke børn og unges mentale robusthed og autonomi. Skolereformen bruger udtrykket »livsduelighed«, og det er på papiret rigtigt. Men også tvetydigt, for i det kan der også ligge et forsøg på at gøre børn duelige til at leve endnu mere op til konkurrencekravenes udvendighed. Pointen er, at de frem for alt skal gøres duelige i noget andet, der langt mere handler om dømmekraft og indrestyring.

Vi skal som samfund nå længere end ren symptombehandling af en krise, som bliver mere og mere tydelig. Både hos dem, der dagligt kæmper for at leve op til forventningerne, og hos dem, der er stået af. Vi skal i gang med en satsning, der handler om at udvikle børn og unge som hele mennesker – ikke bare deres udvendige og målbare præstationer.

Per Schultz Jørgensen er professor emeritus, dr.phil. og forsker inden for børne- og familieområdet. Desuden tidligere formand for Børnerådet

Bilag 2

Udvalgte spørgsmål fra Den Nationale Trivselsundersøgelse for 2015 og 2016

Er du glad for din skole

	8.klasse 2015 i %	9.klasse 2016 i %
Meget tit	22	22
Tit	48	49
En gang imellem	23	22
Sjældent	5	5
Aldrig	1	2
Jeg ønsker ikke at svare	0	1

Hjælper dine lærere at lære på måder, som virker godt?

	8.klasse 2015 i %	9.klasse 2016 i %
Meget tit	10	15
Tit	42	49
En gang imellem	39	27
Sjældent	8	6
Aldrig	1	2
Jeg ønsker ikke at svare	0	1

Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?

	8.klasse 2015 i %	9.klasse 2016 i %
Meget tit	10	15
Tit	48	49
En gang imellem	34	27
Sjældent	6	6
Aldrig	1	2
Jeg ønsker ikke at svare	0	1

Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.

	8.klasse 2015 i %	9.klasse 2016 i %
Helt enig	12	16
Enig	53	53
Hverken enig eller uenig	31	24
Uenig	4	3
Helt uenig	1	1
Jeg ønsker ikke at svare	0	3

Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.

	8.klasse 2015 i %	9.klasse 2016 i %
Helt enig	19	16
Enig	47	45
Hverken enig eller uenig	26	28
Uenig	5	6
Helt uenig	2	3
Jeg ønsker ikke at svare	0	2

Resultatskema 7-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
Køn	Dreng	42% (8)	58% (28)	52% (3.711)
	Pige	58% (11)	42% (20)	48% (3.403)
Er du glad for din skole?	Meget tit	32% (6)	25% (12)	22% (1.571)
	Tit	42% (8)	33% (16)	49% (3.464)
	En gang imellem	26% (5)	31% (15)	22% (1.551)
	Sjældent		6% (3)	5% (337)
	Aldrig		4% (2)	2% (108)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (83)
Er du glad for din klasse?	Meget tit	58% (11)	31% (15)	35% (2.469)
	Tit	32% (6)	40% (19)	44% (3.106)
	En gang imellem	11% (2)	15% (7)	16% (1.140)
	Sjældent		4% (2)	3% (246)
	Aldrig		10% (5)	1% (75)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (77)
Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure.	Meget tit	47% (9)	40% (19)	36% (2.591)
	Tit	47% (9)	40% (19)	42% (2.956)
	En gang imellem		15% (7)	16% (1.159)
	Sjældent		2% (1)	3% (212)
	Aldrig		2% (1)	1% (89)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	2% (1)	1% (106)
Jeg er god til at arbejde sammen med andre.	Meget tit	32% (6)	33% (16)	22% (1.600)
	Tit	58% (11)	42% (20)	52% (3.694)
	En gang imellem	11% (2)	19% (9)	21% (1.478)
	Sjældent		4% (2)	3% (235)
	Aldrig			1% (43)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	1% (63)
Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt.	Meget tit	21% (4)	40% (19)	31% (2.227)
	Tit	42% (8)	33% (16)	34% (2.425)
	En gang imellem	37% (7)	21% (10)	26% (1.863)
	Sjældent		4% (2)	6% (439)
	Aldrig			1% (92)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	1% (67)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?	Meget tit	5% (1)	19% (9)	21% (1.465)
	Tit	63% (12)	40% (19)	49% (3.474)
	En gang imellem	26% (5)	31% (15)	25% (1.796)
	Sjældent	5% (1)	6% (3)	3% (221)
	Aldrig		2% (1)	1% (44)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	2% (112)
Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?	Meget tit	5% (1)	15% (7)	25% (1.759)
	Tit	84% (16)	69% (33)	54% (3.870)
	En gang imellem	11% (2)	13% (6)	18% (1.248)
	Sjældent		2% (1)	2% (117)
	Aldrig		2% (1)	0% (21)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (95)
Kan du koncentrere dig i timerne?	Meget tit	16% (3)	25% (12)	16% (1.127)
	Tit	58% (11)	50% (24)	54% (3.833)
	En gang imellem	26% (5)	23% (11)	24% (1.722)
	Sjældent		2% (1)	4% (304)
	Aldrig			1% (64)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (58)
Føler du dig ensom?	Meget tit			2% (140)
	Tit	5% (1)	8% (4)	3% (243)
	En gang imellem	5% (1)	8% (4)	14% (998)
	Sjældent	42% (8)	38% (18)	35% (2.458)
	Aldrig	47% (9)	44% (21)	44% (3.131)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	2% (137)
Hvor tit har du ondt i maven?	Meget tit	5% (1)	4% (2)	3% (188)
	Tit	5% (1)	4% (2)	7% (472)
	En gang imellem	37% (7)	40% (19)	27% (1.883)
	Sjældent	42% (8)	33% (16)	43% (3.059)
	Aldrig	11% (2)	19% (9)	20% (1.408)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (95)
Hvor tit har du ondt i hovedet?	Meget tit	11% (2)	6% (3)	5% (378)
	Tit	5% (1)	8% (4)	12% (863)

Resultatskema 7.-10. klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	En gang imellem	37% (7)	38% (18)	30% (2.147)
	Sjældent	37% (7)	35% (17)	38% (2.707)
	Aldrig	11% (2)	13% (6)	13% (948)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (62)
Er du bange for at blive til grin i skolen?	Altid		4% (2)	4% (263)
	For det meste		4% (2)	9% (615)
	En gang imellem	21% (4)	17% (8)	21% (1.491)
	Sjældent	63% (12)	33% (16)	35% (2.502)
	Aldrig	16% (3)	40% (19)	30% (2.127)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	2% (107)
Hvor ofte føler du dig tryg i skolen?	Altid	47% (9)	44% (21)	26% (1.852)
	For det meste	47% (9)	40% (19)	54% (3.823)
	En gang imellem		4% (2)	12% (869)
	Sjældent	5% (1)	6% (3)	4% (309)
	Aldrig		6% (3)	2% (155)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (96)
Er du blevet mobbet i dette skoleår?	Meget tit		4% (2)	1% (97)
	Tit			1% (78)
	En gang imellem		6% (3)	4% (264)
	Sjældent	5% (1)	4% (2)	11% (752)
	Aldrig	95% (18)	85% (41)	81% (5.757)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (155)
Har du selv mobbet nogen i skolen i dette skoleår?	Meget tit		4% (2)	1% (101)
	Tit			1% (38)
	En gang imellem		8% (4)	3% (226)
	Sjældent	11% (2)	4% (2)	10% (720)
	Aldrig	89% (17)	83% (40)	82% (5.854)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (163)
Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen?	Meget tit	5% (1)	4% (2)	2% (173)
	Tit	11% (2)	8% (4)	8% (540)
	En gang imellem	47% (9)	40% (19)	39% (2.734)
	Sjældent	37% (7)	33% (16)	34% (2.442)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Aldrig		15% (7)	16% (1.117)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (93)
Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen.	Meget tit		15% (7)	9% (639)
	Tit	42% (8)	40% (19)	37% (2.661)
	En gang imellem	42% (8)	25% (12)	36% (2.576)
	Sjældent	11% (2)	15% (7)	13% (952)
	Aldrig	5% (1)	6% (3)	3% (205)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (66)
Hvis der er larm i klassen, kan lærerne hurtigt få skabt ro.	Meget tit	21% (4)	17% (8)	11% (789)
	Tit	53% (10)	44% (21)	39% (2.757)
	En gang imellem	21% (4)	23% (11)	34% (2.398)
	Sjældent	5% (1)	13% (6)	11% (813)
	Aldrig		4% (2)	4% (272)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (68)
Er undervisningen kedelig?	Meget tit	5% (1)	13% (6)	11% (769)
	Tit	37% (7)	29% (14)	21% (1.514)
	En gang imellem	47% (9)	46% (22)	51% (3.653)
	Sjældent	11% (2)	13% (6)	14% (963)
	Aldrig			2% (135)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (62)
Er undervisningen spændende?	Meget tit		4% (2)	3% (248)
	Tit	21% (4)	19% (9)	24% (1.721)
	En gang imellem	63% (12)	56% (27)	50% (3.572)
	Sjældent	16% (3)	15% (7)	17% (1.204)
	Aldrig		6% (3)	4% (287)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (62)
Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende.	Meget tit		10% (5)	4% (310)
	Tit	5% (1)	15% (7)	15% (1.053)
	En gang imellem	32% (6)	29% (14)	40% (2.823)
	Sjældent	58% (11)	33% (16)	30% (2.131)
	Aldrig	5% (1)	13% (6)	9% (628)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (149)
Hvis noget er for svært for mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for at komme videre.	Meget tit	11% (2)	15% (7)	11% (784)
	Tit	37% (7)	38% (18)	41% (2.879)
	En gang imellem	47% (9)	33% (16)	37% (2.658)
	Sjældent	5% (1)	6% (3)	8% (566)
	Aldrig		8% (4)	2% (115)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (92)
Møder dine lærere præcist til undervisningen?	Meget tit	26% (5)	21% (10)	16% (1.119)
	Tit	37% (7)	33% (16)	42% (2.990)
	En gang imellem	21% (4)	27% (13)	26% (1.818)
	Sjældent	16% (3)	15% (7)	12% (829)
	Aldrig		4% (2)	4% (276)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (61)
Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?	Meget tit	74% (14)	58% (28)	46% (3.286)
	Tit	26% (5)	38% (18)	41% (2.940)
	En gang imellem		2% (1)	9% (646)
	Sjældent			1% (105)
	Aldrig		2% (1)	1% (62)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (53)
Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?	Meget tit	32% (6)	31% (15)	19% (1.379)
	Tit	58% (11)	46% (22)	53% (3.754)
	En gang imellem	11% (2)	19% (9)	22% (1.587)
	Sjældent		2% (1)	3% (247)
	Aldrig		2% (1)	1% (67)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (57)
Lykkes det for dig at lære dét, du gerne vil, i skolen?	Meget tit	5% (1)	17% (8)	15% (1.087)
	Tit	68% (13)	50% (24)	49% (3.482)
	En gang imellem	26% (5)	21% (10)	27% (1.900)
	Sjældent		10% (5)	6% (400)
	Aldrig		2% (1)	2% (116)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (105)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?	Meget tit	5% (1)	21% (10)	16% (1.116)
	Tit	47% (9)	38% (18)	44% (3.092)
	En gang imellem	21% (4)	27% (13)	30% (2.119)
	Sjældent	21% (4)	10% (5)	7% (503)
	Aldrig		2% (1)	2% (157)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	2% (1)	1% (101)
Hvad synes dine lærere om dine fremskridt i skolen?	Virkelig gode	5% (1)	25% (12)	19% (1.334)
	Gode	58% (11)	50% (24)	51% (3.613)
	Middel	32% (6)	17% (8)	21% (1.459)
	Under middel		2% (1)	3% (215)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	6% (3)	7% (466)
Jeg klarer mig godt fagligt i skolen.	Helt enig	16% (3)	29% (14)	24% (1.695)
	Enig	58% (11)	46% (22)	48% (3.392)
	Hverken enig eller uenig	21% (4)	19% (9)	22% (1.543)
	Uenig			3% (190)
	Helt uenig		2% (1)	1% (95)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	4% (2)	2% (169)
Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen.	Helt enig	5% (1)	19% (9)	16% (1.139)
	Enig	58% (11)	50% (24)	53% (3.730)
	Hverken enig eller uenig	26% (5)	23% (11)	24% (1.730)
	Uenig	5% (1)	4% (2)	3% (215)
	Helt uenig			1% (69)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	4% (2)	3% (197)
Undervisningen giver mig lyst til at lære mere.	Helt enig	5% (1)	10% (5)	7% (508)
	Enig	21% (4)	25% (12)	29% (2.043)
	Hverken enig eller uenig	42% (8)	46% (22)	44% (3.102)
	Uenig	26% (5)	10% (5)	13% (911)
	Helt uenig		6% (3)	5% (389)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	2% (1)	2% (123)
Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det.	Helt enig		21% (10)	16% (1.150)

Resultatskema 7.-10. klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Enig	68% (13)	48% (23)	45% (3.202)
	Hverken enig eller uenig	16% (3)	17% (8)	28% (1.976)
	Uenig	11% (2)	10% (5)	6% (426)
	Helt uenig		2% (1)	3% (185)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	2% (1)	2% (136)
Jeg føler, at jeg hører til på min skole.	Helt enig	47% (9)	33% (16)	30% (2.148)
	Enig	42% (8)	33% (16)	38% (2.713)
	Hverken enig eller uenig	11% (2)	17% (8)	20% (1.431)
	Uenig		4% (2)	5% (354)
	Helt uenig		10% (5)	4% (277)
	Jeg ønsker ikke at svare		2% (1)	2% (151)
Jeg kan godt lide pauserne i skolen.	Helt enig	53% (10)	52% (25)	53% (3.772)
	Enig	37% (7)	33% (16)	31% (2.163)
	Hverken enig eller uenig	5% (1)	6% (3)	11% (751)
	Uenig		2% (1)	3% (191)
	Helt uenig	5% (1)	6% (3)	2% (138)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (58)
De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme.	Helt enig	58% (11)	42% (20)	33% (2.332)
	Enig	32% (6)	21% (10)	45% (3.152)
	Hverken enig eller uenig	11% (2)	31% (15)	15% (1.066)
	Uenig			4% (262)
	Helt uenig		6% (3)	2% (157)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (104)
Andre elever accepterer mig, som jeg er.	Helt enig	47% (9)	44% (21)	32% (2.257)
	Enig	47% (9)	44% (21)	45% (3.170)
	Hverken enig eller uenig	5% (1)	6% (3)	15% (1.057)
	Uenig		2% (1)	4% (283)
	Helt uenig		4% (2)	2% (136)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (168)
Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen.	Helt enig	11% (2)	10% (5)	4% (289)
	Enig	32% (6)	25% (12)	23% (1.623)
	Hverken enig eller uenig	37% (7)	40% (19)	45% (3.172)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Uenig	16% (3)	19% (9)	17% (1.227)
	Helt uenig	5% (1)	6% (3)	9% (622)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (135)
Jeg synes godt om udeområderne på min skole.	Helt enig	5% (1)	10% (5)	12% (840)
	Enig	37% (7)	23% (11)	32% (2.285)
	Hverken enig eller uenig	37% (7)	33% (16)	32% (2.265)
	Uenig	11% (2)	13% (6)	13% (948)
	Helt uenig	5% (1)	19% (9)	8% (587)
	Jeg ønsker ikke at svare	5% (1)	2% (1)	2% (141)
Jeg synes godt om undervisningslokalerne på skolen.	Helt enig	11% (2)	21% (10)	7% (485)
	Enig	58% (11)	35% (17)	33% (2.336)
	Hverken enig eller uenig	26% (5)	25% (12)	33% (2.299)
	Uenig	5% (1)	13% (6)	17% (1.196)
	Helt uenig		6% (3)	9% (659)
	Jeg ønsker ikke at svare			1% (91)
Jeg synes, toiletterne på skolen er pæne og rene.	Helt enig		2% (1)	2% (132)
	Enig	16% (3)	10% (5)	8% (542)
	Hverken enig eller uenig	11% (2)	10% (5)	18% (1.250)
	Uenig	26% (5)	21% (10)	25% (1.787)
	Helt uenig	47% (9)	56% (27)	46% (3.239)
	Jeg ønsker ikke at svare			2% (114)
Hvordan har du det for tiden?	Meget godt	42% (8)	33% (16)	37% (2.617)
	Godt	32% (6)	40% (19)	40% (2.838)
	Nogenlunde	21% (4)	17% (8)	19% (1.318)
	Dårligt	5% (1)	10% (5)	4% (288)
Hvad synes du om skolen for øjeblikket?	Jeg kan virkelig godt lide den	37% (7)	27% (13)	26% (1.857)
	Jeg synes, den er nogenlunde	42% (8)	54% (26)	60% (4.229)
	Jeg kan ikke rigtigt lide den	21% (4)	15% (7)	10% (697)
	Jeg kan slet ikke lide den		4% (2)	4% (277)
Får du ros af dine lærere?	Ja, tit	21% (4)	33% (16)	30% (2.146)
	Af og til	79% (15)	60% (29)	61% (4.313)

Resultatskema 7-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Sjældent eller aldrig		6% (3)	8% (598)
Her er en linje med prikker fra 0 til 10. Prik 0 betyder "det værst mulige liv" for dig, og prik 10 betyder "det bedst mulige liv" for dig. Hvor på linjen synes du selv, du er for tiden?	0 Dårligst mulig	5% (1)	4% (2)	1% (50)
	1			0% (27)
	2		2% (1)	1% (69)
	3	5% (1)	2% (1)	2% (172)
	4	11% (2)	8% (4)	5% (336)
	5	5% (1)	10% (5)	10% (671)
	6	5% (1)	6% (3)	12% (827)
	7	26% (5)	21% (10)	22% (1.586)
	8	16% (3)	17% (8)	23% (1.644)
	9	21% (4)	15% (7)	15% (1.064)
	10 Bedst mulig	5% (1)	15% (7)	9% (611)
I skoletiden: Hvor ofte bevæger du dig, så du sveder eller bliver forpustet?	7 timer om ugen eller mere	5% (1)	6% (3)	6% (438)
	4-6 timer om ugen	16% (3)	19% (9)	17% (1.198)
	2-3 timer om ugen	32% (6)	35% (17)	34% (2.417)
	Ca. 1 time om ugen	37% (7)	33% (16)	23% (1.588)
	Ca. en halv time om ugen	5% (1)	2% (1)	11% (801)
	Ingen	5% (1)	4% (2)	9% (614)
Uden for skoletid: Hvor ofte plejer du at dyrke så meget sport eller motion i fritiden, at du bliver forpustet eller sveder?	Hver dag	5% (1)	6% (3)	14% (971)
	4-6 gange om ugen	11% (2)	17% (8)	26% (1.842)
	2-3 gange om ugen	42% (8)	33% (16)	34% (2.378)
	En gang om ugen	16% (3)	21% (10)	14% (963)
	En gang om måneden	16% (3)	10% (5)	4% (262)
	Mindre end en gang om måneden	5% (1)	6% (3)	4% (247)
	Aldrig	5% (1)	6% (3)	6% (392)
Uden for skoletid: Hvor mange timer om ugen plejer du at dyrke så meget sport og motion, at du bliver forpustet eller sveder?	7 timer om ugen eller mere	11% (2)	6% (3)	19% (1.327)
	4-6 timer om ugen	21% (4)	27% (13)	28% (2.001)
	2-3 timer om ugen	26% (5)	27% (13)	29% (2.040)
	Ca. 1 time om ugen	16% (3)	15% (7)	11% (779)

Resultatskema 7.-10 klasse: Hvordan har du det? 2016

I procent, antal i parentes

Spørgsmål		Klassen (9X)	Klassetrin (skolen)	Klassetrin (alle skoler)
	Ca. en halv time om ugen	16% (3)	13% (6)	5% (345)
	Ingen	11% (2)	13% (6)	8% (560)
Har du en eller flere gode venner i skolen?	Ja	100% (19)	88% (42)	89% (6.267)
	Sommetider		10% (5)	9% (638)
	Nej		2% (1)	2% (147)
Hvor tit ryger du cigaretter eller vandpibe?	Jeg ryger ikke	89% (17)	77% (37)	87% (6.158)
	Sjældnere end hver uge	11% (2)	17% (8)	6% (415)
	Ikke hver dag, men hver uge		4% (2)	3% (210)
	Hver dag		2% (1)	4% (266)
Har du nogensinde været rigtig fuld?	Nej, aldrig	63% (12)	63% (30)	72% (5.053)
	Ja, en gang	11% (2)	10% (5)	8% (591)
	Ja, 2-3 gange	11% (2)	10% (5)	7% (477)
	Ja, 4-10 gange	16% (3)	10% (5)	5% (371)
	Ja, mere end 10 gange		6% (3)	8% (555)
Hvor gammel var du første gang du drak alkohol?	Jeg har aldrig drukket alkohol	21% (4)	29% (14)	45% (3.176)
	11 år eller yngre	5% (1)	19% (9)	10% (713)
	12 år	5% (1)	2% (1)	6% (437)
	13 år	5% (1)	8% (4)	12% (815)
	14 år	11% (2)	13% (6)	16% (1.150)
	15 år	53% (10)	27% (13)	10% (677)
	16 år eller ældre		2% (1)	1% (79)