

STILLE ELEVER – KLAR TIL FORANDRING?

Identifikation af stille elever i mistrivsel



Studerende

Jonatan Solås (A150220)
Mie Dam Hellerup (A15007)

Vejledere

Inger Marie Nielsen
Søren Pjengaard

Dato

24. april 2019

Antal tegn: 90.826 (34,9 sider)

University College Nordjylland

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
2. Problemformulering	5
3. Begrebsdefinitioner	5
3.1 Mistrivsel.....	5
3.2 Tavse og indadvendte elever.....	5
3.3 Inklusion	6
4. Metode	6
4.1 Videnskabsteori.....	7
4.2 Valg af undersøgelsesdesign.....	8
4.4 Deltagerobservation.....	8
4.5 Interviews.....	9
4.6 Læsevejledning.....	12
5. Forklaringsrammer	13
6. Lærers relation til den stille elev	14
6.1 Identifikationsvanskeligheder af stille elever og indadgerende adfærd	15
6.2 Tilknytning.....	16
6.3 Forældresamarbejde	19
7. Selvføttelse i et socialpsykologisk perspektiv	21
7.1 Sofies deltagelse som symbolsk interaktionisme	21
7.2 Sociale sammenligninger.....	23
8. Sofies deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber	25
8.1 Tilhørsforhold i de sociale miljøer	25
8.2 Positioner og dynamikker i fællesskabet.....	27
8.3 Etablering af fælles forståelse i sociale aktiviteter.....	29
8.4 Diversitet som fremmede	30
9. Handlemuligheder	32
9.1 Kognitiv terapi.....	32
9.2 Relationsarbejde	34
9.2.1 At "se" den stille elev	34
9.2.2 Afstemmere som indgang til relationen.....	35
9.2.3 Lærer-forældre-samarbejdets potentialer	37
9.3 Danskfagets perspektiver og muligheder.....	37
9.3.1 Gruppearbejde	38
9.3.2 Etablering af børnefællesskaber.....	39

10. Stille elever: kun ét svar?	40
11. Konklusion	41
12. Litteraturliste	43

1. Indledning

“Jeg har ondt i maven, må jeg ikke godt blive hjemme?” er en sætning, som flere og flere forældre må lægge ører til til trods for, at trivselsundersøgelserne i en længere årrække kun viser et minimalt fald i den sociale trivsel (Undervisningsministeriet, 2018a). Men hvis den sociale trivsel stadig scorer højt, hvordan kan det så være, at skolevægring ses hos en kun større del af unge i den danske folkeskole? (Dansk Psykolog Forening, 2018). Skolevægring var netop også, hvad vi oplevede i forbindelse med vores 4. årspraktik i dansk på en skole i Aalborg kommune. Under vores observationer fangede især én elev vores blik - dog ikke helt fra begyndelsen. Hun var fagligt stærk, social med de øvrige piger i pauserne og smilede og grinede. Det afspejlede desværre ikke de følelser og den ensomhed, hun bar rundt på indeni, hvor hun følte sig anderledes end majoriteten, og fraværet steg pludselig betydeligt - både i faglige og sociale kontekster. Men hvordan fandt vi så ud af, hvad der gemte sig bag den lukkede skal? Gennem forældrene. Eleven opsøgte ikke selv den nærmeste lærer eller klassekammerater. Hun var en af de tavse stemmer i en udadventt elevadfærd, der i dag præger den danske folkeskole sammen med konflikter omkring opmærksomhedssøgende børn og unge. De sidstnævnte stille stemmer er ofte forbundet med mistrivsel og kan knyttes til angst, depression og en følelse af isolation fra fællesskabet (Spring & Spring, 2012). Både lærere og ledelse oplever en stor stigning af elever med psykiske udfordringer, og til det påpeger formand for Danske Patienter Camilla Hersom:

“Der er velvilje ude på skolerne til at hjælpe de her børn, men det er ikke nogen nem opgave. Børn med psykisk mistrivsel er ofte enten fraværende eller tavse, så deres problemer bliver overset. Der er generelt brug for en styrket indsats omkring elever med psykisk såvel som fysisk sygdom i folkeskolen. Alle børn har fortjent en god og udbytterig skolegang, men det er desværre ikke alle, der får det i dag”

(Danske Patienter, 2018)

Her påpeger Hersom netop den problematik, som vi oplevede i vores praktik, og som efterfølgende blev bekræftet af vores praktiklærer, Thomas¹, som værende en stor udfordring:

¹ Anonymiseret navn

“I dagligdagen der oplevede vi jo bare, at hun passede sine ting, hun sad sammen med de andre og spiste, men det der så var indenunder var jo, at hun ikke på nogen måde følte, hun var en del af fællesskabet. Men det fik jeg jo ikke selv set, og det tror jeg heller ikke, at mine andre kolleger gjorde, fordi vi så en elev, der gjorde noget ud af sin skole og hun så ud til at være sammen med de andre, uden at vi var klar over, hvad der sådan egentlig rørte sig, fordi hun ikke satte ord på det.”

(Bilag 2, 5-10).

Disse problematikker er derudover kun i lav grad behandlet gennem vores læreruddannelse, og vi ser en stor mangel på værktøjer til både at identificere og håndtere stille elever i mistrivsel. Derfor finder vi det særlig relevant at undersøge dette, da der, jf. ovenstående, kun ses en stigende grad af skolevægring og elever med angst, depression m.m. i den danske folkeskole. Det bekræftes ydermere af de nationale mål, at der må gøres en indsats på trivselsområdet, samt at læreren må rustes yderligere med redskaber til at forbedre trivslen.

“Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.”

(Undervisningsministeriet, 2018b)

Det kan yderligere have en konsekvens for de unge på længere sigt, da en stor andel, der har lidt af psykiske udfordringer som ovenstående, oplever tilbagefald gennem voksenlivet (vidensråd for forebyggelse, 2014). Dette vil derfor også mindske sandsynligheden for, at den unge gennemfører en uddannelse eller finder sin plads på arbejdsmarkedet (Due, 2018), og derfor ser vi et stort behov for flere forebyggende indsatser, så vi kan fastholde barnet i sin skolegang og øge barnets mentale sundhed - både personligt og i fællesskab med de øvrige elever. Fordi hvordan kan det være, at der er nogle børn, der har nemmere adgang til fællesskaberne end andre? Og hvordan kan vi få øje på de, som ikke har denne adgang, men lider i stilhed? Vores praktik og hermed opståede undringer og problemstillinger har ledt til følgende problemformulering.

2. Problemformulering

Hvordan kan man som lærer identificere og forklare mistrivsel hos tavse og indadvendte elever, og hvilke tiltag kan tages i brug for at skabe trivsel hos disse unge i den inkluderende folkeskole?

3. Begrebsdefinitioner

Følgeligt vil udvalgte begreber i problemformuleringen blive defineret, og det er denne forståelse, der vil blive benyttet i projektet.

3.1 Mistrivsel

I opgaven behandles både begrebet trivsel og mistrivsel, og mistrivsel må anskues som det modsatte af trivsel.

Trivsel betragtes som et udtryk for velbefindende, der giver følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og en glæde ved at være i sociale sammenhænge. Trivslen bygger på en karakteristik af barnets egen vurdering af sociale tilhørsforhold, fortrolighed med andre, omsorg og ansvar fra voksne, samt skolen som et rart sted at være (Wistoft, 2012, s. 46). Trivslen er altså afgørende for vores livskvalitet, funktionsevne og sociale relationer. Yderligere ses det, at trivsel, eller mental sundhed, ifølge Sundhedsstyrelsen er: *"En tilstand af trivsel, hvor individet kan udfolde sine evner, kan håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker."* (Sundhedsstyrelsen, 2018).

I denne definition omfattes derfor både følelser, tanker, adfærd, sociale emner, og der indgår både en relationel og en funktionel dimension. Ifølge professor Karen Wistoft vil trivslen dog altid i større eller mindre grad være bestemt af det sociale, hvorfor det også er den relationelle dimension, der primært vil være fokus for projektet.

3.2 Tavse og indadvendte elever

Der skal i arbejdet med stille elever skelnes mellem de, der er stille i faglige kontekster - enten grundet situeret usikkerhed eller som led i en mestringsstrategi hos faglig stærke elever, og de som primært er det i sociale fællesskaber.

I vores projekt vil der være fokus på sidstnævnte, nemlig de elever der ikke tør at ytre sig i fællesskab med andre, hvad enten det er i faglige, herunder eksempelvis gruppearbejde, eller andre sociale kontekster. Stilheden kan her anses som et tegn på elevens usikkerhed i forhold til de øvrige elever, og en social marginalisering kan have en negativ og hæmmende effekt og kan komme til udtryk i elevens frygt for at blive til grin. Problematikken opstår dog i, at der let kan forveksles mellem de elever, der er stille og tilbageholdende grundet mistro, og de der blot har generthed som personlighedstræk (Spring & Spring, 2012, s. 38).

3.3 Inklusion

“Inkluderende folkeskole” vil blive defineret som inklusion.

I opgaven vil vi behandle inklusionsbegrebet ud fra Rasmus Alenkærs definition af inklusion, som er hyppigt brugt i skolesammenhæng. Den retter sig primært mod en inklusion af elever, der allerede befinder sig inden for klasserummet. Rasmus Alenkærs tredelte beskrivelse dækker over en optimering af elevens mulighed for tilstedeværelse i skolen, elevens oplevelse af fællesskab samt elevens aktive deltagelse og faglige udbytte (Alenkær, 2010, s. 36). Her fremgår altså både et processuelt og vedvarende perspektiv, som både er bundet an til det faglige og sociale miljø, og aktiv deltagelse som værende nødvendig for inklusionen. Der ses altså også i høj grad en vigtighed af at sikre trivsel og udvikling af sociale kompetencer (Spring & Spring, 2012, s. 44). Dermed rummer definitionen altså både et individuelt aktørperspektiv og et miljøperspektiv. Indsatsen består derfor i at udvikle individuelle kompetencer, men også udvikling af miljøer der på forhånd sikrer ethvert individs medlemskab i fællesskabet (Spring & Spring, 2012, s. 45).

4. Metode

Opgaven består af to typer af kvalitative data: Egne feltnoter, herunder deltagerobservation, og interviews. Deltagerobservationen er fremkommet under den seks uger lange praktik, mens interviewene med praktiklærere og elever er arrangeret og gennemført efter endt praktikforløb.

4.1 Videnskabsteori

I undersøgelsen, og generelt i videnskabelige undersøgelser, er det simple og markante fokus, at vi gennem videnskaben ønsker at søge sandheden. At videnskaben søger sandheden og hele tiden forsøger at bevæge sig fremad, er essensen af at arbejde videnskabeligt (Thurén, 2008, s. 107). Det videnskabsteoretiske grundlag for projektet finder sit primære grundlag i hermeneutikken. Hermeneutikken, fortolkningslæren, går ud på ikke forstandsmæssigt at begribe, men forstå hvad det er, vi prøver at begribe (Thurén, 2008, s. 106). Et vigtigt begreb indenfor hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske cirkel har en processuel og akkumulerende karakter, der gør, at vi løbende forstår tingene på nye måder efter ny tilegnet viden. Hermed er det konvergensen i de enkelte trin, der er central for sandsynliggørelsen i den løbende og dynamiske erkendelsesproces (Gammelgaard, 2015, s. 407).

Grundlaget for vores forskningspraksis kommer konkret til udtryk i den empiriske indsamlingskronologi. Vores interview med eleverne dannede grundlag for refleksioner og tankeprocesser, der påvirkede interviewguiden med praktiklæreren Thomas og samtalen med Line Madsen, samt influerede resten af projektet. Refleksionerne efter samtalen med Thomas bragte ligeledes nye perspektiver, der påvirkede vores forståelse af samtalen med Line. Ydermere bragte kontinuerlige gennemlysninger af optagelserne løbende nye relevanser for projektet. Samtidig har observationen og vores erfaring i lærerrollen i praktikken aktiveret en forforståelse, der har spillet ind på både problemstillingens udformning og interviewguiderne. Altså er denne cirkulære opfattelse af konklusionerne af den indsamlede empiri udtryk for en hermeneutisk erkendelses- og forståelses-tilgang.

Projektet baserer sig på en induktiv forskningstilgang, hvilket betyder, at der tages udgangspunkt i det indsamlede data og den indsamlede empiri, hvorefter teorien belyses. Denne tilgang står i opposition til den deduktive tilgang, hvor udgangspunktet er afprøvning eller indsamling af teoretisk materiale eller hypotese (Riis, 2005, s. 29). Realiseringen af den induktive metodepraksis ses i tilgangen til udformningen af projektets problematikker og tematikker. Rationalet var, at vi med udgangspunkt i lærerrollen gennem praktikken opdagede og observerede problematikker og udfordringer.

Undersøgelsens kvalitative fokus og generelt om interviewene må det konstateres, at den indsamlede mængde empiri gør det svært at lave overordnede, alment gældende konklusioner. Derfor er

opgavens formål at belyse stille og indadvendte elevers situation og udfordringer i den danske grundskole, og hvilke lærerfaglige udfordringer og perspektiver, der kan belyses med udgangspunkt i den indsamlede empiri.

4.2 Valg af undersøgelsesdesign

Opgaven består af kvalitativ data i form af deltagerobservation fra den sidst gennemførte praktik og supplerende interviews med både lærer og elever, som er udformet efterfølgende på baggrund af deltagerobservationen.

Antropologisk feltarbejde

Formålet med antropologisk feltarbejde er at få en forståelse for udvalgte menneskers erfaringer og oplevelser ved at deltage i flere situationer, der udspiller sig i deres liv, herunder skolen (Wind & Pécseli, 2016, s. 177). Feltarbejdet er her udformet som observationer foretaget under praktikken.

4.4 Deltagerobservation

Vores opgave tager afsæt i usystematiske observationer af Sofie² og er indsamlet over en periode på fire uger i vores 4. årspraktik, da Sofie undervejs i praktikken begynder at være fraværende i undervisningen. Dette skyldtes, at hun var i psykiske og sociale vanskeligheder, og i sidste ende ledte det til en diagnosticering hos lægen. Konsekvensen blev ydermere, at Sofie i samarbejde med forældrene, efter praktikforløbets afslutning, valgte at skifte skole. Observationerne betegnes som deltagerobservationer, da vi indgik i de forskellige situationer, som blev observeret, enten som deltagende underviser eller observatør (Szulevicz, 2015, s. 83). Der må i observationen tages forbehold for, at denne er udført af os som deltagende parter, og derfor kan den bære præg af at være subjektiv.

Hensigten med observationen af Sofie var at kortlægge hendes position i klassens sociale og faglige fællesskab samt at iagttage hendes reaktioner på forskellige situationer. Ønsket var dog at have fortsat de usystematiske observationer for at få et bredere blik for Sofies anliggende.

² Anonymiseret navn

Eftersom observationen er foretaget under vores praktik, må vi tage højde for, at der kan være manglende elementer for at give et komplet helhedsbillede, såsom en mangelfuld tillidsrelation eller en unaturlig rolle i observationen (Szulevicz, 2015, s. 90). Derfor sås det som en nødvendighed at indhente yderligere data i form af interviews med flere involverede parter. Refereres der til deltagerobservationen, findes denne i bilag 1.

4.5 Interviews

For at legitimere, validere og hæve projektets kvalitet, har vi valgt at supplere observationen og feltnoter med kvalitative interviews af potentielt meningsfremmende aktører. Validitet er i denne sammenhæng, om metoden undersøger det, den foregiver at undersøge (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 272). Interviewene med både praktiklæreren Thomas og eleverne er begge struktureret efter en semistruktureret model, dog med store indholdsmæssige, refleksive differentieringer samt adaptative elementer i interviewene med børnene, hvilket vil blive elaboreret og forklaret senere i afsnittet. Undersøgeren har i et kvalitativt interview mulighed for at få et indblik i, hvordan enkelte menneskers forståelse af begivenheder, situationer eller fænomener er. Man kan med interviewet få viden om et begrænset antal personers viden om og oplevelse af specifikke situationer og begivenheder (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 31). Læreren og eleverne bidrager på forskellige måder, gennem deres svar, til projektet, og sammenholdes med feltnoter i en treenig udfoldelse af problemstillingen.

Interview med Thomas

Thomas var klasselærer, og vores praktiklærer under observationsperioden, i 7.b. Interviewguiden til samtalen med praktiklæreren blev udviklet med det formål at få kvalificeret indsigt i lærerens opfattelse af situation omkring Sofies halvårslige forløb i klassen, hans generelle pædagogiske og didaktiske overvejelser i processen og hvilke tiltag han så som trivselsfremmende. Validiteten, det vil sige det, at undersøgelsen er udført korrekt (Thuren, 2012, s. 39), øges grundet Thomas' indgående kendskab til fokuseleven, klassen og eleverne, mens det nødvendigvis må konstateres, at et subjektivt blik på egen praksis kan afstedkomme udfordringer.

En ikke uvæsentlig pointe er, at informanter har varierende kvalifikationer for udsagn om bestemte tematikker og problemstillinger (Glasdam, 2016, s. 134). Her fremstår Thomas som en

signifikant undersøgelses- og interviewperson, da han i erhversrelateret sammenhæng har beskæftiget sig med projektets hovedtematiske problematik om stille og indadvendte elever, og disse plads og positionering i fællesskabet.

Den semistrukturerede interviewstruktur var grundlaget for effektueringen af interviewet. Det hermeneutiske metodegrundlag skabte grobund for en justeringsstrukturering ifht. interviewene med eleverne, der sammen med litteratursøgning og studering af rapporter og teori, influerede vores forståelse af problemstillingen.

Fortløbende henvisninger i den resterende del af projektet til interviewet med Thomas findes i bilag 2.

Interview med elever

Interview med seks forskellige elever, tre piger og tre drenge, fra vores praktikklasse i den observerede og undersøgte observations- og empiriindsamlingsperiode er foretaget med det sigte at få elevernes oplevelse af klassekammerater i mistrivsel, samt af klassekammeraternes perciperede opfattelse af klassens generelle trivsel. Ydermere var formålet at hæve projektets reliabilitet, hvilket er forstået som en forskningsrapports konsistens og pålidelighed, og om der er tilstrækkeligt antal respondenter (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 352). Elevinterviewene er med til at hæve projektets reliabilitet (Thurén, 2012, s. 39).

Eleverne fra observationsklassen ytrede sig i det semistrukturerede interview om de ovennævnte temaer, hvilket gennem udvalgte citater og henvisninger vil være en central del af analysens empiriske grundlag. Interview med børn giver børnene mulighed for explicit at udtrykke oplevelser og verdensanskuelser (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 165). Eleverne responderende i varieret refleksiv grad og havde til tider svært ved konkret at tale om eller allegorisere, hvilket fordrer en kritik af interviewguiden. Børn, og dermed også folkeskoleelever, er påvirkelige af ledende spørgsmål og lader sig påvirke emotionelt, og det er som interviewer vigtigt med alderssvarende spørgsmål (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 166). Særligt sidste del angående tidssvarende spørgsmål, må vi retrospektivt erkende, at spørgsmålene ikke var tilpasset alle seks elevs abstraktionsniveau. Den semistrukturerede metode er en voksen kommunikationsform, altså det er centralt at indtænke børnenes kommunikationsmæssige kompetencer (Glasdam, 2016, s. 130). Spørgsmålenes udformning kunne med fordel have været mere lukkede og centrerede om elevernes verdensbillede,

samt simplificerede, så de i højere grad var tilpasset elevernes kognitive og kommunikative kompetencer.

Etiske overvejelser, og det faktum at Sofie på interviewtidspunktet havde skiftet skole grundet mistrivsel, fordrede, at vi foretog en etisk funderet og professionel beslutning om ikke direkte at spørge ind til processen omhandlende Sofie. Et kritisk blik på egen metodepraksis tilsiger, at undersøgelsen ikke får elevernes umiddelbare opfattelse af situationen, og konsekvensen af dette fravalg bliver et svagere empirisk grundlag.

Eleverne er anonymiseret, og bliver henvist til med bogstav (eksempel: eleven L). Henvises der til udsagn fra interviewene med eleverne, findes disse i bilag 3.

Fravalg af interview med Sofie

En af opgavens signifikante analytiske indgangsvinkler er observationerne af den stille og indadvendte pige Sofie, hvorfor et kvalitativt interview optimalt set havde styrket projektets validitet. Forskeretisk fandt vi en forespørgsel om samtale ugunstig, og det er vigtigt at nævne, at der i enhver interviewsituation er knyttet moralske spørgsmål til interviewundersøgelsens midler og udbytte (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 80). Sofies egne ord og vurderinger havde været et solidt empirisk grundlag for analysen, dog vurderedes det at indeholde for store risici, da forløbet resulterede i et skoleskift. En indgriben i det nye sociale rum, hvor en ny kontekst, dynamik og klasserum potentielt har forbedret Sofies sociale og personlige trivsel, kunne udvikle en negativ selvforståelse hos Sofie, samt en følelse af at hænge fast i fortidens selvbillede

Det selektive fravalg, bundet i et normativt etisk forankret perspektiv på Sofies situation, af et potentielt interview med Sofie til trods, mener vi stadig, at problemstillingen har almengældende lærerfaglig relevans og kan undersøges via undersøgelsens indsamlede empiri.

Samtale med fagperson

Line Madsen³ er underviser ved VUK (Voksen Undervisning og Kommunikation) og er læreruddannet samt kognitiv terapeut. Hun har yderligere en uddannelse i "CoolKids"-programmet, som er et program for unge med angst i skolen. På VUK underviser Line primært stille unge, der kan have forskellige og flere diagnoser som angst, stress, ADHD, depression m.m. Det er gennem dette og

³ Anonymiseret navn

hendes arbejde med CoolKids, at hun har sin brede viden om og erfaring med arbejdet med stille unge. Samtalen med Line var tiltænkt som et interview, men da hun ikke ønskede at blive optaget på bånd, er samtalen udformet som feltnoter og intet kan dermed citeres direkte. Der kan derfor forekomme subjektive fortolkninger af samtalen. Det vælges dog alligevel at inddrage denne i projektet, da den findes relevant for at besvare problemformuleringen.

Formålet med samtalen med Line var at få hendes indblik i, hvad vi som lærere skal være opmærksom på i forhold til disse unge, samt at få nogle værktøjer til at håndtere problematikkerne omkring de stille børn og unge.

Transskribering

Transskriptionen vil ikke indgå i sin fulde længde i undersøgelsens bilag, men de passager, der blev fundet relevante for undersøgelsens overordnede problemstilling og undersøgelsesfokus, er inddraget i bilagene. Mængden af rådata er vurderet for stor til at kunne inkluderes i fuld transskriberet form og længde i bilagene. Undersøgelses udvalgte passager er fundet ved konsekvent og kontinuerlig gennemlytning af interviewene. Citater fra de transskriberede dele af interviewene vil forekomme i undersøgelsen, og de udvalgte, relevante passager findes i bilag 2 og 3.

4.6 Læsevejledning

Projektet er, qua sin induktive tilgang, opbygget ud fra den kontinentale tradition, hvilket betyder, at der vil være et analyseafsnit bestående af sammenkobling af empiri og teori med udgangspunkt i førstnævnte. Det vil derfor være empirien, der er styrende for den valgte teori, hvilket også er grundlaget for opgavens tredelte tematisering, som er følgende:

- Lærerens relation til den stille elev
- Selvopfattelse i socialpsykologisk perspektiv
- Deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber

I disse tre temaer søges det at forklare mulige årsager til mistrivslen samt at bidrage til identifikationsprocessen hos eleven med tavs adfærd.

I det første afsnit benyttes interviewet med praktiklæreren Thomas samt citater fra de adspurgte elever. Hertil vil der blandt andet benyttes teori omhandlende tilknytning af John Bowlby til at belyse den mangelfulde relation mellem lærer og elev.

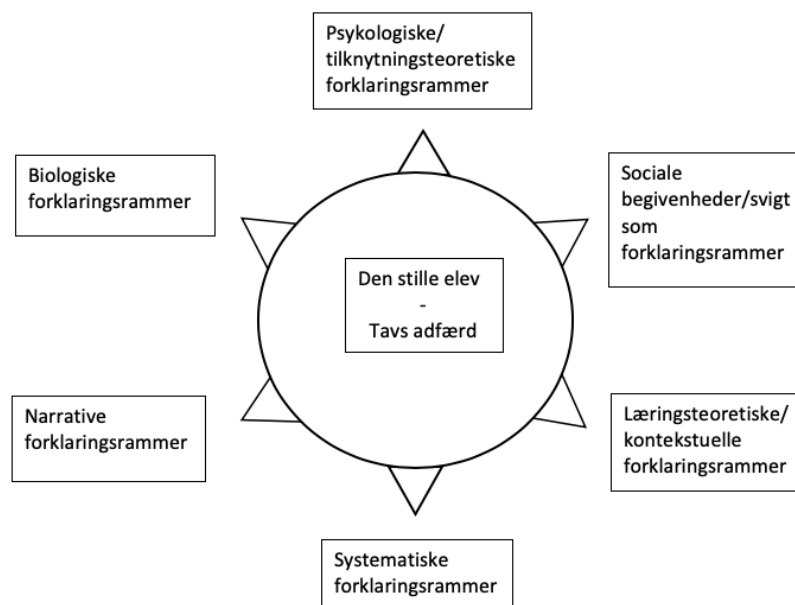
Anden tematisering vil have Sofies egen selvopfattelse i fokus og betragtes ud fra George Herbert Meads teorier om selvet og hans blik på selvopfattelse samt Leon Festingers teori om sociale sammenligninger.

I sidstkommende tema er det empiriske omdrejningspunkt både elementer fra interviews med praktiklæreren og eleverne samt deltagerobservationen af eleven Sofie. Det vil heri søges at begrunde fællesskabets betydning for Sofie samt hendes deltagelse hertil gennem forskellige fagpersoners perspektiv på dette.

Ud fra disse temaer vil der efterfølgende fremgå et afsnit med handlemuligheder, hvor det ønskes at præsentere en række tiltag, der kan øge Sofies trivsel i klassen, samt hvad man skal være opmærksom på i arbejdet med mistrivsel hos den stille unge. Slutteligt vil der være en konklusion, som vil opsummere opgavens indhold samt besvare problemformuleringen.

5. Forklaringsrammer

Opgaven er, som tidligere nævnt, opbygget efter en tredelt tematisering, og der vil i afsnittene søges at forklare og identificere elevens stille adfærd. Som et værktøj hertil vil der blive inddraget følgende model, som har til funktion at anskue elevens adfærdsmønstre:



Figur 1: Et overblik over potentielle forklaringsrammer i forhold til tavs adfærd (Spring & Spring, 2012, s. 132).

Ovenstående model er valgt på baggrund af, at den kan være gavnlig i forhold til at klarlægge, hvad elevens tavse adfærd primært er betinget af, samt hvori støtten skal bestå. Det må dog også understreges, at modellen ikke entydigt kan forklare, hvad der ligger til grund for adfærden, da den også kan virke både indskrænkende og begrænsende (Spring & Spring, 2012, s. 132). Med det in mente, at der kan findes forklaringer inden for samtlige sektorer, har vi valgt, at projektet skal belyses fra følgende: *psykologiske/tilknytningsteoretiske forklaringsrammer, læringsteoretiske/kontekstuelle forklaringsrammer og narrative forklaringsrammer*. Ud fra førstnævnte ses der blandt på tavsheden som udtryk for angst, utryghed eller usikkerhed samt mangelfuld relation mellem eleven og læreren. I forhold til efterfølgende nævnte anskues tavsheden som konsekvens af et negativt socialt miljø i klassen i form af mobning og marginalisering. Sidstnævnte er et udtryk for, at tavsheden kan forklares ud fra en negativ selvfortælling samt omgivelsernes fortællinger om eleven som værende stille (Spring & Spring, 2012, s. 133).

6. Lærers relation til den stille elev

En stærk relation mellem lærer og elev er essentiel for, at eleven føler sig i stand til at give udtryk for mistrivsel og vise sårbarhed (Lund, 2005:100). Det mener både Line Madsen, læreren Thomas og flere af de adspurgte elever (Bilag 3, 1-4 ; Bilag 2, 13-14).

"Og så kan det være, at Thomas trækker nogen ud og snakker med dem, og ser hvad deres mening er til det. Det er vigtigt, at man kan snakke med læreren, hvis man har det svært."

Eleven C (Bilag 3, 17-19).

Relationen mellem lærer og elev, og hvordan den lærerfaglige relation til stille og indadvendte elever (jf. begrebsafklaringen) kan udfordre læreren i udfoldelsen af sit professionelle virke, er en central del af projektet. I dette afsnit vil vi forsøge at udfolde vores erfarede og observerede udfordringer med at skabe relationen til Sofie samt at koble disse med svarene fra klasselæreren Thomas' erfaringer. Herefter vil disse empiriske indhentninger blive belyst med udgangspunkt i den tilknytningsteoretiske forklaringsramme samt begreber og perspektiver tilhørende tilknytningsteorien. Ydermere vil forældre-lærer-relationen blive analyseret.

6.1 Identifikationsvanskeligheder af stille elever og indadgerende adfærd

Erfaringerne fra praktikken og den dertil udarbejdede observation tilsagde, at relationen var svær at etablere, og i lærerprofessionsfagligt perspektiv var det uhåndterbart at identificere mistrivsel hos Sofie. Klasselæreren delte denne opfattelse, hvilket finder hjemmel i følgende udtalelse:

"Altså de her samtaler en til en, hvor hendes udgangspunkt er, at det egentlig går okay. Hun får så heller ikke nævnt, at der nødvendigvis ikke er så mange, hun egentlig var tætte med." (Bilag 2, 25-

26). Klasselæreren Thomas' erfaring tilsiger på baggrund af samtalen, at et progressivt og kontinuert trivselsfremmende forløb er i gang. Eleven er dygtig fagligt, reagerer ikke på manglende socialt samvær, og udtrykker ikke via ekspressive signaler, der indikerer mistrivsel, at noget er galt.

Den norske lektor, specialpædagog og familierapeut Ingrid Lund præsenterer begrebet *indadgerende adfærd* om de elever, der ofte bliver beskrevet som stille, introverte, generte eller indadvendte (Lund, 2005, s. 22). Den indadgerende adfærd er kendetegnet ved, at eleven viser nervøs og socialt hæmmet adfærd. Adfærden er præget af aggressionshæmning og manglende spontanitet, og eleven vil have en tendens til at være passiv i sociale situationer (Lund, 2005, s. 23). Den indadgerende adfærd, udmundende i tavshed i sociale relationer, vil være elevens naturlige strategi i kommunikationen med lærergruppen, såvel som relationer generelt, hvilket medfører en lærerfaglig problemstilling i at få eleven til at italesætte problemerne og dermed styrke relationerne. I deltagerobservationen af Sofie kunne Thomas i det relationelle arbejde med eleven, der adækvat kan kategoriseres som udvisende indadgerende adfærd, have inkorporeret viden om indadgerende adfærd i identifikationsprocessen. Der ses endvidere behov for at rette opmærksomhed mod måden at tilgå relationen på, hvilket kunne have skabt grobund for en handleplansproces, hvor der blev taget forbehold for Sofies marginaliserede position.

En anden signifikant pointe i ovenstående citat findes i lærerens identifikationsvanskeligheder af elevens mistrivsel: *"(...) det er i virkeligheden nok det første, man som lærer ser. Altså hvordan eleven agerer i det faglige. Og så sætter man sit flueben og siger: det går godt!"* (Bilag 2, 1-3). Når læreren oplever, at Sofie deltager aktivt i det faglige og ellers passer sine ting, er det svært at placere problemstillingen. Mange indadgerende elever føler sig usynlige og mangler kommunikative kvalifikationer til at udtrykke problemerne (Lund, 2005, s. 100). Lærerens kvalifikationer for at handle professionelt ville betimeligt fordelagtiggøres af didaktiske redskaber eller strategier til styrkelse af relationsarbejdet med indadgerende elever. Lund præsenterer forskellige integrerbare

metoder, læreren kan anvende: Sørg for at markere over for eleven, at du ser hende/ham, anerkendelse af eleven og forskellige samtaleformer tilpasset eleven (Lund, 2005, s. 100-110). Vi vil berøre og elaborere nogle af metoderne og strategierne senere i projektet i afsnittet om lærerens handlemuligheder. Til gengæld påpeges også den gruppe af elever, hvor disse tiltag ikke har den ønskede effekt. Her kan varierende elementer være influerende faktorer: Kontekst, mangfoldighed i de indadgerende elevers personligheder og fastlåste relationer (Lund, 2005, s. 103). Konteksten er her væsentlig, da Sofie kun havde gået i klassen i få måneder, og det er et vigtigt forbehold at tage for muligheden for lærerens etablering af relationen, at hun kun deltog i klassens fællesskab fra sommerferien og frem til juleferien.

Sammenholdes Thomas' opfattelse af Sofie som en elev i mistrivsel, og hendes manglende kommunikation i interaktionen, med Lunds bud på indadgerende elevers adfærd, findes, at en tillidsfuld relation bliver sværere at skabe. Dermed forøges distancen mellem elev og lærer, da kommunikationen fra elevens side er præget af indadgerende adfærd, hvilket kan være udtryk for en marginaliseret position i klassefællesskabet (Spring & Spring, 2012, s. 70-72). Den manglende udtryksfuldhed fra disse elever er med til at vanskeliggøre identifikation af mistrivsel samt at skabe en stærk lærer-elev-relation. Læreren kan gennem kommunikative strategier, kontinuerligt relationsarbejde og viden om stille elevers adfærd, og hvad der forårsager indadgerende adfærd, oparbejde en imaginær værktøjskasse med redskaber, der kan anvendes for at tilgå relationen.

6.2 Tilknytning

I dette skriv om tilknytning vil vi prøve at forklare lærerens vanskeligheder med at skabe en udviklende relation ud fra primært den psykologiske/tilknytningsteoretiske forklaringsramme og perifært fra den biologiske forklaringsramme jf. figur 1. Tilknytningsvanskeligheder kan hos elever, både indadgerende og udadreagerende, gøre det sværere at skabe relationen til eleven og i yderste konsekvens føre til kvalifikationshæmninger, sociale problemer og diagnoser senere i livet (Hart & Schwartz, 2008, s. 105). Læreren Thomas beskriver udfordringerne med at tilgå interventionen og skabe tilknytning til Sofie således:

"Her bad jeg jo om at få lov til at snakke med hende, og det gjorde jeg jo også, det var lige efter efterårsferien. Og det var jo så det, og hvad kan man sige. Det var måske fejlskuddet,

det havde hun ikke oplevet som noget særlig positivt, altså den her snak, fordi hun syntes, at der kom jo et meget stort fokus på hende, hvilket hun ikke havde lyst til."

(Bilag 2, 32-36)

Sofie oplevede, ifølge Thomas, samtalen som en negativ oplevelse, og hun havde sandsynligvis ikke lyst til at indgå i dialogen af frygt for, hvordan klassen ville percipere informationen om hendes mistrivsel. Når læreren prøver at indgå en dialog med eleven, kan det af eleven blive opfattet negativt. Det er en risiko, lærere må løbe, for alternativet er ikke fordrende for at skabe en relation eller løse problematikken (Lund, 2005, s. 103). Sofie oplevede altså dialoginitiativet uhensigtsmæssigt. Projektskabernes determinerede ønske om at finde forklaringer og perspektiver på, hvordan læreren kan identificere mistrivsel hos stille og indadvendte elever rettidigt gør, at det bliver relevant at inddrage John Bowlbys tilknytningsteori. John Bowlby opfattes som en nestor indenfor begrebsliggørelsen af tilknytningsteorien. Tilknytningsteoriernes udvikling er svær helt at adskille fra en biologisk udviklingsopfattelse og med neurologiske ækvivalenter, men rummer også det kontekstuelle og sociale udviklingsaspekt, der er forbundet med tilknytning i spædbarnsfasen (Spring & Spring, 2012, s. 58). Bowlby var på trods af sit psykoanalytiske udgangspunkt ikke tilfreds med det psykoanalytiske perspektiv og anlægger en mere etologisk og social vinkel (Olsen, 2013, s. 213). Han ønskede at give et videreudviklet bud på flere af psykoanalysens metateoriske pointer, hvor hans grundlæggende antagelse om mennesket som værende et socialt væsen, adskiller sig fra datidens engelske forståelse af barnets tilknytning (Hart & Schwartz, 2008, s. 71):

"Der er i dag imponerende og stigende dokumentation for, at det tilknytningsmønster, som et spædbarn i sine umodne år - spædbarnsalderen, barndom, ungdom - er dybtgående påvirket af, hvorledes dets forældre (eller andre forældrefigurer) behandler det."

(John Bowlby, 1988 - dansk oversættelse 1994, s. 137-138)

Bowlby peger på, at barnet gennem nærmeste tilknytningspersoners nærvær, ofte moren, udvikler en sikker base, der efterfølgende i barnets udvikling skaber en følelse af tillid til omverdenen. Den sikre base baserer sig på et dynamisk samspil mellem moderens forudsætninger og kapabilitet til at udøve omsorg og barnets ikke fuldt integrerede tilknytningssystem (Hart & Schwartz, 2008, s.

78). Ydermere er det relevant for projektets tema, at Bowlby peger på såkaldte *disorganiserede tilknytningsmønstre*, der bunder i en ambivalent tilknytningsstrategi. Enten vil det ambivalent tilknyttede barn søge tilknytning hos voksne i høj grad eller finde tryghed ved at håndtere ængsteligheden og frustrationen i sit eget selskab. Dog er der børn, der vokser op uden at implementere disse strategier i deres psykiske repertoire, hvor indadvendt og stille adfærd kan være konsekvensen (Spring & Spring, 2012, s. 62). Accepteres præmissen om, at Sofie har et disorganiseret tilknytningsmønster, er et lærerprofessionsfremmende perspektiv fordelagtigt at inddrage, da der ikke direkte er nogle korrelationer mellem Sofies mulige disorganiserede tilknytningsmønstre og lærerens mulighed for at mindske mistrivsel hos udsatte elever. Dog kan tilknytningsteorien forklare og begrebsliggøre, hvorfor eleven er svær at skabe relationen til, og hvilke bagvedliggende psykologiske faktorer, der skal tages hensyn til og arbejdes med udgangspunkt i. Hermed forstår vi, at Bowlbys udlægning af tilknytningsteorien kun i nogen grad indkapsler præventive handlingsmuligheder med udgangspunkt i projektets fokuselev i den forstand, at den tidlige tilknytning til en omsorgsperson er uden for lærerens sfære og profession. Til gengæld kan den tilknytningsteoretiske forståelse være med til at give læreren en forståelse og et overblik af en konkret elevs adfærd, og dermed tilpasse forløbet på baggrund af en sådan forståelse. Lærerens erkendelse kan på denne baggrund afstedkomme, at en almindelig interventionsproces, eksempelvis som i observationerne (Bilag 1, 9-11) gennem dialog med resten af klassen, potentielt kan rumme intensivering i mistrivsel. Gennem elevens disorganiserede tilknytningsmønstre kan lærer-elev-relationen svækkes, og elevens signaler kan let aflæses forkert, hvilket kan føre til, at der fra elevens side reageres ikke-adekvat på lærerens gode intention (Spring & Spring, 2012, s. 60). Derfor kan der i et lærerprofessionsfremmende perspektiv af ovenstående udledes, at en forståelse af Sofies manglende kommunikation kan være et udtryk for disorganiseret tilknytning med tavshed som strategi. Det skal herfor forstås som en del af forklaringen på en svær proces angående identifikationen af elevens mistrivsel og skabelsen af relationen til den stille og indadvendte elev. Som nævnt ses tilknytningen således også i relationen til forældrene, og derved bliver de en vigtig faktor i identifikationsprocessen, og vil blive belyst i kommende afsnit.

6.3 Forældresamarbejde

Samarbejdet mellem lærer, forældre og skole, har vi fundet, er et væsentligt perspektiv at inddrage i projektet. Konstruktiv og dialogisk fordrende forældresamarbejde er en nødvendighed for at iværksætte den rette indsats, i en situation hvor eleven explicit udtrykker mistrivsel (Spring & Spring, 2012, s. 191). Som nævnt i forrige afsnit var identifikationen af mistrivsel hos Sofie svær, og det var først, da forældrene henvendte sig, at processen og erkendelsen af mistrivsel opfattedes hos lærerteamet, og en mistrivselindsats blev iværksat. Generelt gælder det, at lærerens forhold til forældrene er vigtig for relationen til eleven, og at hvis forældrene tager imod fagpersonens budskab, er det simpelt at skabe og opretholde dialogen (Jensen & Jensen, 2007, s. 25). Et forskningsprojekt af Susan Tetler og Niels Egelund viser, at forældre til børn med specialpædagogiske udfordringer generelt er meget engagerede i børnenes skolegang – både socialt og fagligt (Andersen, 2011, s. 89). Disse givtige og positive betragtninger af et velfungerende forældresamarbejde ækvivalerer med Thomas' opfattelse af det konkrete skole-hjem-samarbejde omkring Sofies explicite udtryk for mistrivsel overfor forældrene:

"De (forældrene) gav udelukkende udtryk for, at de hørte Sofie sige nogle ting om, både hvordan det er i skolen, og hvordan det er i fritiden, og hvordan får vi så løst den opgave? Altså der var altid meget stor positiv tilgang til tingene."

(Bilag 2, 39-42)

Oplevelsen af forældredialogen som konstruktiv, fremavler det naturlige spørgsmål: Hvad med elever, hvis forældre ikke har samme ressourcer og konstruktive dialog med skolen? Projektet kan ikke inddrage dette perspektiv, da observationsskolens socioøkonomiske forældre- og elevklientel tilhører en samfundskategori, hvor de ikke kan kategoriseres som ressourcetsvage hverken økonomisk eller socialt. Derimod kan konstateringen af lærer-forældredialogen, som den interviewede lærerrespondent antyder var tilfældet, gøre, at indsatsen omkring eleven bliver styrket. Samarbejdet med forældre til stille elever, der vækker bekymring, kan inddeles i tre niveauer: Informationsudveksling, dialog samt fælles refleksioner, udarbejdelse af handleplaner og konkrete initiativer (Spring & Spiring, 2012, s. 192). Her bevægede samarbejdet omkring Sofie sig primært på de to første niveauer jf. ovenstående citat, men der manglede en fælles koordineret plan for, hvordan

situation skulle håndteres. I et professionsfremmende og fremadskuende perspektiv står muligheden for en præventiv indsats qua dialog med forældrene på et tidligere tidspunkt, hvor der blev besluttet konsensusbårne planer fra både forældre og lærer, som en reel optimeringsmulighed. Dog må det antages, at elevens mistrivsel kan have opstået allerede i tidligere institution, siden der er valgt at lave et skoleskifte. Dette var endvidere ikke noget, der blev informeret om i forbindelse med skiftet. Forældrene kunne dog informere om, at Sofie led under psykosomatiske smerter, herunder i form af daglig mavepine, hvilket er et typisk kendetegn for elever i sociale og følelsesmæssige vanskeligheder (Vedeler, 2008, s. 128). Hertil forklarer Thomas:

“Og vi havde jo slet ikke opfanget, at det stod så slemt til, som det så åbenbart gjorde. Forældrene valgte jo at tage hende med til læge, fordi hun jo havde ondt i maven så tit. Og så viste det sig, at hun både døjede med angst og stress. Det havde vi slet ikke regnet med, men der var forældrene gode til at informere os, og det hjælper os jo gevaldigt.”

(Bilag 2, 10-13)

Her ses vigtigheden af forældrenes videregivne af information angående elevens psykosomatiske smerter, da dette er en klar indikation på, at der er noget galt. Dette kan lette identifikationsprocessen hos læreren, da denne ellers med stor sandsynlighed ikke havde bemærket elevens mavepine, eftersom det fortrinsvist foregik i hjemmet. Det må hertil påpeges, at det er afgørende, at læreren bemærker signaler, såsom psykosomatiske smerter og handler herefter, så situationer som ovenstående kan afværges.

Placeres analysen om forældresamarbejdet i forbindelse med problemformuleringens første del om, hvad der skaber mistrivsel hos stille og indadvendte elever, og hvordan man som lærer kan identificere denne mistrivsel, bliver konklusionen, at en bevidsthed om hvilke niveauer forældresamarbejdet foregår på, kan hjælpe lærerens arbejdsproces. Det senere afsnit om handlemuligheder vil indeholde overvejede og diskuterende bud på, hvilke handlemuligheder læreren har for at skabe et læringsrum, der formår at inkludere elever, der viser disorganiserede tilknytningsmønstre, og hvordan relationen til disse elever kan skabes samt et kvalificeret bud på et optimalt forældresamarbejde med et lærerprofessionsfremmende blik.

7. Selvopfattelse i et socialpsykologisk perspektiv

“Alle mennesker har en rolle i et fællesskab, lille eller stor.

Alle bliver vi mere eller mindre defineret som noget af nogen.”

(Lund, 2005, s. 55)

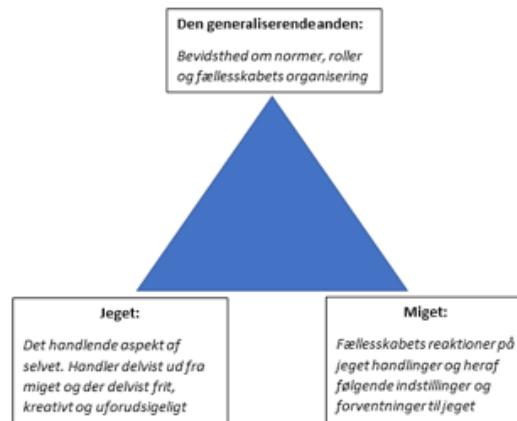
Selvopfattelse, selvbevidsthed, selvværd, selvtillid etc. Der er mange teorier knyttet til måden, vi forstår os selv på. Forekommende afsnit vil prøve, fra projektets tolkning af Sofies perspektiv, at kortlægge signifikante faktorer for fokuselevens selvopfattelse i individuelle og sociale situationer. Afsnittet om Sofies selvopfattelse bliver empirisk normativt funderet, da vi primært bygger det på egne observationer og delvist på informationerne, vi har tilegnet os via klasselæreren Thomas' svar. Projektet ønsker at forstå hendes deltagelse i faglige og sociale klassesammenhænge med udgangspunkt i en læringsteoretisk/kontekstuel forklaringsramme (Spring & Spring, 2012, s. 133). Ydermere vil vi inddrage dele af den narrative forklaringsramme jf. figur 1. Vi vil inddrage socialpsykologiske teoretiske perspektiver via inddragelse af George Herbert Meads symbolske interaktionisme og Leon Festingers sociale sammenligninger.

7.1 Sofies deltagelse som symbolsk interaktionisme

I de usystematiske observationer af eleven Sofie, fremgår et adfærdsmønster præget af lav selvtillid og en eksklusionsfølelse fra pigegruppen, da hun praktiserer andre fritidsinteresser end majoriteten af pigegruppen (Bilag 1, 3-4). Det førte til en samtale mellem pigerne i klassen, klasselæreren og projektets kvindelige praktikrepræsentant, men uden Sofie, hvilket havde negative konsekvenser (Bilag 1, 11-16). Hendes selvopfattelse blev tydeligt nedvurderet af, at klassens resterende elever fik indsigt i hendes udfordringer. Denne tese opbakkes af Thomas, der opfattede mødet på følgende måde: *“Det var måske fejlskuddet, det (samtalen) havde hun ikke oplevet som noget særlig positivt.”* (Bilag 2, 33-35). Vurderingen af eleven som værende meget stille i sociale situationer og mindre ekspressiv i faglige situationer, der førte til en socialt hæmmet adfærd og en moderat lav deltagelse i både det sociale og faglige fællesskab, kan hente teoretisk belæg i, og belyses fra, en socialpsykologisk vinkel.

Belysningen af problemstillingen vil tage udgangspunkt i den amerikanske psykolog og filosof, og en central skikkelse indenfor udviklingen af socialpsykologien, George Herbert Meads undersøgelse fra hovedværket *“Mind, Self and society”* fra 1934. Vi vil analysere Sofies reaktionsmønster,

selvopfattelse og deltagelse i det faglige arbejde og klassens fællesskab gennem George Herbert Meads forestillinger om jeget, miget og den generaliserende anden som størrelser, der er gensidigt afhængige (Skovlund, 2017, s. 27).



Figur 2: Sociale aspekter af selvbevidstheden (Skovlund, 2017, s. 27)

Meads symbolske interaktionisme tager udgangspunkt i, at han kategoriserer jeget, miget og den generaliserende anden som værende essentielle aspekter af selvbevidstheden. Jeget beskrives som den delvist autonome størrelse af selvet: uforudsigelighed og kreativitet er kendetegnede termer, men er ifølge Mead også betinget af migets reaktion på fællesskabets holdninger (Skovlund, 2017, s. 27). Miget defineres som konkrete tilbagemeldinger og forståelser på jegets reaktioner, hvilket har den konsekvens, at jegets indstillinger og handlinger påvirkes af miget. Den generaliserende anden er i opfattelsen af selvbevidstheden forståelsen af fællesskabets roller og organisering, og hvordan vi opfatter vores egen rolle i dette (Skovlund, 2017, s. 25-27). Fokusset på Sofies deltagelse gør det antageligt vigtigt at skildre, hvordan Mead forstår jegets handlinger, hvilket ses i følgende citat:

“In taking the attitude of the group, one has stimulated himself to respond in a certain fashion. His response, the “I”, is the way in which he acts.”

(Mead, 1934, s. 335)

Jegets handlinger er altså påvirket af gruppen eller fællesskabets kommunikative tilbagemeldinger, miget, hvilket skaber en forventning til reaktionen fra gruppen, hvor jeget insinuerende vil tilpasse responsen til den forventede kommunikative tilbagemelding. Den generaliserende anden er

den bevidsthed og værdi, vi tillægger rollen, og vores viden om generelle normer og værdier (Mead, 1934, s. 181-187).

Præmissen om, at den autonome del af jeget bliver impliceret af miget og jegets forventninger og tilbagemeldinger, tillægger den symbolske interaktionisme en social dimension, der er central for at forstå pointen: vores handlinger og vurdering af os selv er betinget af sociale faktorer (Skovlund, 2017, s. 25).

Sofies selvbevidsthedsopfattelse i udfordrende sociale og faglige situationer vil i høj grad være en spejling af klassens forventninger til og reaktioner på hendes handlinger. Når opfattelsen i klassen bliver manglende kommunikative bidrag fra Sofies side, bliver stilheden en forsvarsmekanisme, men også en naturlig strategi, da rollen som den stille pige konsolideres i et, når forventningerne kontinuerligt er de samme begge veje, næsten statisk forhold mellem Sofie (jeget) og klassen (miget) med påvirkning fra den generaliserende anden.

Selvom om læreren har mange interventionsredskaber, kan reflektere over situationen jf. interviewet og generelt er dygtig, kan det være umådelig svært at redefinere klassens forventninger til hinanden qua den symbolske interaktionismes mantraer, selvom der prøves diverse gruppesammensætninger, didaktiske tiltag eller teoretisk funderede strategier.

7.2 Sociale sammenligninger

I ovenstående analyseafsnit betragtedes med udgangspunkt i Meads symbolske interaktionisme Sofies indadgerende adfærd fra både en læringsteoretisk/kontekstuel og narrativ forklaringsramme, hvor et af kardinalpunkterne var en forståelse af selvopfattelse og selvbevidsthed som værende socialt betinget. Jf. deltagerobservationen bliver hun karakteriseret som fagligt stærk, men deltager alligevel ikke aktivt i det faglige arbejde (Bilag 1, 1-3). Sofie forstår altså egen indsats med udgangspunkt i den forventning, klassekammeraterne har til hende, og da den forventning er, at hun er stille og ikke proaktivt udfolder sin faglighed, bliver den forventede indadgerende adfærd udfaldet. Den amerikanske psykiater Leon Festinger lancerede i 1954 udtrykket "*Social comparison*", på dansk "sociale sammenligninger", hvor han plæderer for, at mennesket har et behov for at evaluere og sammenligne egen indsats (Festinger, 1954, s. 117-119):

"There exists, in the human organism, a drive to evaluate his opinions and his abilities"

(Leon Festinger, 1954, s. 11).

Mennesker kan enten foretage opadgående eller nedadgående sociale sammenligninger, og sammenligningen kan med positivt udfald skabe forøgelse i motivation, tro på egne evner og forøgelse af selvværdet. En social sammenligning med negativt udfald kan på den anden side medføre en nedjustering af egne kundskaber og færdigheder (Festinger, 1954, s. 121-125). Opadgående sociale sammenligninger henviser til, at man sammenligner sig med elever eller mennesker, der besidder overlegne kundskaber eller færdigheder indenfor et givent kundskabsområde. Herimod er de nedadgående sociale sammenligninger et udtryk for en sammenligning, hvor individet forventer, at egne færdigheder er sammenligningsmakkeren overlegne. Nedadgående sociale sammenligninger vil ofte produceres for at manifestere egne kundskaber og skabe forøgelse af selvværdet og en følelse af mestring. Relationen mellem sammenligningseleverne og sammenligningskonteksten er også influerende parametre. Det er med andre ord ikke ligegyldigt, hvem du foretager sammenligningen med (Festinger, 1954, s. 125-127). Analyserer vi dette med udgangspunkt i analysens protagonist, er følgende citat fra klasselæreren velegnet:

“Og jeg tror måske, at det igen var fordi, at hun var for usikker på sig selv og ikke følte sig som en del af fællesskabet. Måske hun følte, at hun nemt kunne gøre sig selv til grin, hvis hun sagde noget forkert eller noget. Og det er ærgerligt, fordi her kunne hun virkelig shine, hun kunne virkelig have bidrage med noget.”

(Bilag 2, 67-70)

Sofies selvopfattelse er ifølge Thomas altså påvirket af, at hun ikke føler sig som en del af fællesskabet. Sammenholder vi dette med Festingers sammenligninger, finder vi, at Sofie ikke i tilstrækkelig grad foretager de nedadgående sociale sammenligninger. Relation og kontekst er som nævnt vigtige parametre for et optimalt udbytte af sammenligningen (Festinger, 1954, s. 125), og disse var ikke til stede. Sofie blev jf. citatet egentlig vurderet af læreren som fagligt stærk, men foretog ikke de nedadgående sociale sammenligninger, der muligvis kunne have fordret en forbedret selvopfattelse. Hun foretog altså primært opadgående sociale sammenligninger, der påvirkede hendes selvopfattelse negativt eller undlod at sammenligne sig med de andre grundet relationsvanskeligheder, hvilket også kan finde belæg i det tidligere afsnit om tilknytning og disorganiserede tilknytningsmønstre.

Den latente mistrovisel, fokuseleven gemte på indtil midten af praktikforløbet, der førte til lægefremkventering, skolevægning og i sidste ende skoleskift, kan ses som en konsekvens af en negativ selvopfattelse. Der kan ydermere findes konsekvenser i gruppens eller klassens forventninger til Sofie som havende indadgerende adfærd jf. Mead, og at der bliver foretaget for mange opadgående sociale sammenligninger med negativt udfald jf. Festinger (Mead, 1934, s. 335-338; Festinger, 1954, s. 117-121). Den lærerfaglige opgave er her en bevidstliggørelse af, at man via ovennævnte analyse kan være med til at identificere den stille og indadvendte adfærd. For at skabe optimale rammer for en ændring af den selvopfattelse, må læreren altså se på organisering af fællesskaber frem for en psyko-medicinsk opfattelse af den stille adfærd som værende udtryk for et medfødt eller personbetinget karaktertræk. I afsnittet omhandlende lærerens handlemuligheder vil vi bl.a. konkretisere muligheder for organisering af fællesskaber på baggrund af analysen af Sofies selvopfattelse.

8. Sofies deltagelse i de sociale og faglige fællesskaber

Når der tales om mental sundhed, eller trivsel, er den absolut vigtigste faktor elevernes relationer til deres klassekammerater eller andre jævnaldrende (Wistoft & Grabowski, 2010, s. 42). Dette bekræfter eleven K også: *“Ja, jeg har mange veninder i klassen. De er nemme at snakke med, og det er dejligt at have dem.”* (Bilag 3, 5). Derfor vil mangel på relationer blandt klassekammerater også påvirke elevernes mentale sundhed i en negativ retning og kan på længere sigt skabe ensomhed. Det betragtes herfor som en nødvendighed at belyse Sofies stille adfærd ud fra en kontekstuel forklaringsramme, hvor der kigges på fællesskabets betydning hertil. Det er yderligere relevant at anske den tavse elevadfærd ud fra en psykologisk forklaringsramme, da eleven befinder sig i en utryk og angst situation.

8.1 Tilhørsforhold i de sociale miljøer

Børn og unges selvværd og selvtillid afhænger i høj grad af det fællesskab, som de indgår i, og derfor vil en eksklusion fra sociale fællesskaber og manglende gruppetilhørsforhold også skabe en usikkerhed og tilbageholdenhed hos barnet (Wistoft & Grabowski, 2010, s. 43). Dette var også, hvad der sås i Sofies tilfælde, hvor hun ikke følte sig velkommen af de øvrige piger i klassen.

Dette kunne dog være svært at gennemskue udadtil, da hun konverserede og grinede med de øvrige piger (Bilag 1, 5-6). Der kan derfor ses en vanskelighed for læreren i at gennemskue mistrivsel hos en elev, når det udadtil virker til, at hun trives. Samtlige elever udtalte (bilag 3), at de havde nogle i klassen eller i øvrige klasser at gå til, samt at det var vigtigt at have, og det må derfor anses som en nødvendighed, at have et tilhørsforhold til mindst en eller flere elever for at trives (jf. definition af trivsel). Dette kunne dog have været bekræftet i en samtale med eleven, men jævnfør afsnittet omhandlende lærerens relation til den stille elev, sås det som umuligt at få eleven til at udtrykke sine følelser, og praktiklæreren udtaler også i den forbindelse:

“Efter efterårsferien havde vi jo skole/hjem-samtale, hvor vi altid snakker om: hvem er de personer, du kommer til? Hvem er sådan dem, du føler dig tættest med i klassen, hvem har du det bedst med? Og måske hun der ville have sagt, at det føler hun faktisk ikke med nogen.”

(Bilag 2, 16-10)

Denne samtale valgte eleven dog ikke at deltage i, og derved kan det også kompliceres at identificere og udrede mistrivslen. Samtlige elever bekræfter således også, at de fleste har nogle at gå til, men bestemt ikke alle, og at alle ikke har en at snakke med sine udfordringer om. Hertil siger eleven S yderligere: *“Hvis nu de sådan kom og sagde det til mig, så ville jeg prøve og se, om jeg kunne hjælpe dem og måske snakke om det i klassen”* (Bilag 3, 15-16). Det ses altså, at eleverne endvidere ikke opsøger elever, de ikke har en tæt relation til, og dette kan styrke ensomheden hos elever som Sofie, da de føler sig oversete og gennemsigtige og ikke selv opsøger de øvrige elever grundet manglende tilhørsforhold. Hertil viser også ensomhedsforskningen, at mange ensomme unge har store problemer med deres selvfølelse, hvilket kan føre dem ud i en negativ ensomhedsspiral, hvor de ikke tør tage kontakt til andre og ender med at isolere sig så meget, at andre end ikke får øje på dem (Lasgaard, 2007, s. 42). Derfor kan det også blive svært for både de øvrige elever og læreren at få øje for disse elever, da de, som også tidligere nævnt, tit vil være tilbageholdende og isolere sig fra fællesskabet, som vil blive belyst yderligere i kommende afsnit.

8.2 Positioner og dynamikker i fællesskabet

Når vi ser på skolen, og herunder klassen, vil der altid forekomme positionering af eleverne. Dette handler om, hvor man står og stilles i forhold til andre i et af de mange fællesskaber, de i løbet af deres skoletid indgår i (Davies & Harré, 2018, s. 31). Denne position bliver altså, qua dens opståen i fællesskabet, forhandlet mellem mennesker, og der sker mange genforhandlinger - både positive og negative. Dette kan umiddelbart lyde som en bevidst, rationel handling, dog i hovedreglen som en naturlig proces (Davies & Harré, 2018, s. 32). Dette bekræftes også i et af elevsvarene, hvor eleven S beskriver: "(...) de er blevet holdt udenfor. Det er måske ikke sådan så bevidst, men det sker bare." (Bilag 3, 23-24).

Positionen, der tildeles, fortæller også noget om, hvilken grad af indflydelse, man kan få på fællesskabet, og det der foregår heri. Det vil derfor også være en nødvendighed for de øverst positionerede at have nogle lavere positionerede for at beholde deres plads i det sociale hierarki, da alle ellers ville have samme position i fællesskabet (Davies & Harré, 2018, s. 36). Dette kan blandt andet forklare, at eleven S, som er højt positioneret i klassen, fortæller: "Jeg synes ikke, at der er nogen, der ikke sådan passer ind." (Bilag 3, 24-25). En lavere rangeret elev udtaler dog det komplet modsatte, netop at der er nogle, der ikke passer ind i gruppen. Dette understreger, at der er en manglende forståelse fra de højest rangerede om, at der muligvis godt kan være en anden opfattelse af tilknytning til gruppen fra de lavere rangerede, da deres tilhørsfølelse bliver negligeret. Der kan hertil også ses en forklaring på, hvorfor nogle elever må kæmpe hårdere for at være en del af fællesskabet. Til trods for eleven S' opfattelse af, at alle passer ind, er det tydeligvis ikke tilfældet. Dette kan skyldes, at de simpelthen overser behovet hos de lavere positionerede, da der måske er en forestilling om, at disse trives, når nu der ikke sker en direkte udelukkelse, som før beskrevet af S. Hertil må det yderligere påpeges, at positionen også har en stor indvirkning på ens opfattelse afuelighed og andres opfattelse af en, og personen kan skabe et enten positivt eller negativt narrativ om sig selv på baggrund af positionen (Davies & Harré, 2018, s. 28). I Sofies tilfælde fik hun tildelt en lav position i det sociale fællesskab, og som Thomas beskriver: "De har bare ikke set hende. Hun har været der, men hun har været usynlig for dem." (Bilag 2, 53-54). Med denne indirekte eksklusion fra fællesskabet, var der derfor ikke grobund for, at hun kunne udvikle sine sociale kompetencer. Og qua hendes lave position i fællesskabet, havde hun ikke meget indflydelse, og dette kan

også have påvirket hendes selvværd i en negativ retning og skabt en lav selvopfattelse, som også afdækket tidligere.

Det kan tilmed diskuteres, om der i den implicite positionering er tale om mobning som sociale udstødsdynamikker, da mobning ifølge Helle Rabøl Hansen "(...)er det, der sker, når marginaliseringsituationer tipper over og bliver ekstreme og systematiske eksklusionsmønstre i fællesskaber." (Hansen, 2017, s. 225), hvilket bestemt ikke var hverken vores eller praktiklærerens opfattelse. Hun blev ikke ekskluderet, men heller ikke inkluderet, og som tidligere beskrevet blev hun usynliggjort, hvortil Thomas yderligere tilføjer: "Og derfor har de heller ikke gjort noget voldsomt aktivt for at drage hende ind i fællesskabet." (Bilag 2, 54-55). Dog fortæller Thomas efterfølgende:

"Og så tror jeg bare, at de ligesom ikke rigtig forstod hende. At hun fx ikke kom til skolefesten. Det tror jeg ikke, at de forstod, og de ville jo gerne have hende med. Og det er jo heller ikke nemt for dem, når hun selv melder sig lidt ud af fællesskabet. Så kan de jo ikke rigtig hjælpe hende."

(Bilag 2, 48-51)

Her ses problematikken i Sofies aktive beslutningstagen om ikke at deltage i fællesskabet, da det ikke danner grundlag for, at de øvrige piger kan støtte Sofie. Den tidligere beskrevne indadgerende adfærd spores altså tydeligt i Sofies sociale adfærdsmønstre. Sofie deltog jf. citatet altså passivt i sociale situationer, men var tydeligt præget af en indadgerende adfærd, der i væsentlig grad fratog hende følelsen af at være deltagende aktør i klassens eller gruppens sociale fællesskab. Dette fører til en anden pointe fra Lund: nemlig at tavsheden i nogen grad også er et udtryk for en marginaliseret position i klassefællesskabet (Lund, 2005, s. 25). Dette skal ikke nødvendigvis tolkes som mobning, men som elevernes konstante kamp for i et dynamisk og kommunikativt fællesskab at positionere sig i forhold til hinanden (Krøjer, 2014, s. 100). Mangler man kommunikative evner til at positionere sig i et givent fællesskab, kan konsekvensen være tavshed.

En tilbagetrækning fra fællesskabet kan ydermere perciperes som en klar forsvarsmekanisme, og psykolog Pernille Ianev beskriver dette som: "Forsvarsmekanismerne beskytter os mod at mærke ubehagelige og svære følelser og tanker. De hjælper os til at håndtere stressende eller traumatiske oplevelser og situationer på en måde, så vi ikke føler smerte eller 'går i stykker.'" (Ianev, 2018).

At trække sig fra fællesskabet kan være et signal om, at Sofie forsøger at beskytte sig selv - det er nemmere selv at vælge fra end at blive valgt fra, og hun kan dermed undgå situationer i skolefestens løse rammer, hvor der for hende kan være en stor frygt for at blive ekskluderet. Det bliver samtidig bekræftet yderligere af lanev: *“De udskyder det ubehagelige eller helt undgår det. Det er en måde at undgå ubehagelige følelser og angst på.”* (lanev, 2018).

Det må derfor ses som helt ideelt, at læreren opfanger Sofies forsvarsmekanisme i form af tilbage-trækning fra fællesskabet, da det kan være et tydeligt tegn på mistrivsel, hvilket Line Madsen også bekræfter i vores samtale (jf. samtale med Line Madsen). Dette vil blive yderligere behandlet under handlemuligheder, hvor der vil søges at finde tiltag for, hvorledes der kan skabes et socialt miljø med samtlige elevers participation. For at der også vil ske en deltagelse fra Sofies side i fællesskabet, må der dertil også eksistere konsensus om kommunikationens udformning, hvilket vil blive klarlagt i følgende afsnit.

8.3 Etablering af fælles forståelse i sociale aktiviteter

For at have en velfungerende klasserumskultur må der herske en fælles forståelse af, hvorledes aktiviteterne skal udfolde sig (Vedeler, 2008, s. 128). Jf. deltagerobservationen iagttages, at Sofie, ifølge de øvrige piger, ikke er deltagende i samtaler, men blot observerer, hvilket gør dem utilpasse og har ledt til, at de efterfølgende har trukket sig fra relationen (Bilag 1, 11-13). Professor i specialpædagogik Liv Vedeler pointerer, at børn med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder har problemer med følelsesmæssig regulering. Dette kan medføre, at de sociale informationsprocesser leder til komplikationer, og at etableringen af en fælles forståelse under indbyrdes aktiviteter bliver hæmmet (Vedeler, 2008, s. 129). Dette kan muligvis forklare, at Sofie er tilbageholdende i konversationerne, da det er hendes opfattelse, at det er acceptabelt blot at være observerende. Til trods for det er det en helt anden forestilling de øvrige har om den ønskede kommunikation, og derfor trækker de sig fra relationen. Det må her ses som væsentligt at kreere en konsensus om, hvordan kommunikationen og aktiviteterne skal foregå. Det betyder imidlertid ikke, at Sofie skal ændre fundamentalt på sin personlighed, dog søges det at skabe værktøjer for hende også, som kan øge hendes participation i aktiviteterne. Dette vil blive yderligere elaboreret under afsnittet vedrørende handlemuligheder. For at skabe denne forståelse er det ydermere centralt, at de

Øvrige piger får en indsigt i, at Sofies måde at deltage også kan bidrage til det sociale miljø, og derfor vil næstkommende afsnit søge at belyse diversiteten som fremmede for fællesskabet.

8.4 Diversitet som fremmede

I enhver kontekst vil der altid foreligge en høj grad af diversitet i børnegruppen, og det er helt essentielt, at dette bliver set som både en berigelse og betingelse for læring og udvikling (Dyssegaard, et al., 2013, s. 136). Dette bliver yderligere ratificeret af Thomas:

“Det, som jeg snakker med dem om nogle gange, altså hvordan vi kan få plads til alle.

Og det er lidt søgt. Tale med dem om, at vi alle er meget forskellige.

Og at der ikke er en rigtig måde at være på.”

(bilag 2, 73-75)

Her forsøges der altså at skabe en kultur, hvor der er forståelse for diversiteten som en fordring for fællesskabet. Dog fremgår det af deltagerobservationen, at der er flere dage, hvor Sofie ikke møder op i skolen, og forældrene fortæller, at det kan være, når hun ikke føler, at der bliver givet plads til hende og hendes meninger i gruppearbejdet (Bilag 1, 7-9). Hertil påpeger forsker Camilla Brørup Dyssegaard, Clearinghouselektor Michael Søgaard Larsen samt evidenskonsulent Neriman Tiftikçi vigtigheden af, at der hersker en grundlæggende forståelse for, at samtlige børn kan bidrage og drage nytte af de forskelligheder, der er repræsenteret i fællesskabet. Ses der derimod en udeblivelse af forståelsen, kan frygten for, at diversiteten vil blive set som hæmmende for det både sociale og faglige miljø, virke obstruerende samt ekskluderende for brugen af hinanden (Dyssegaard, et al., 2013, s. 136). Som det yderligere fremgår, har Sofie, til trods for sit faglige niveau, store udfordringer socialt, hvor hun ikke føler sig velkommen af de andre piger, som yderligere har andre fritidsinteresser end hende (Bilag 1, 3-4). Qua sit høje faglige niveau, burde Sofie derfor også være højere fagligt positioneret og ønsket i gruppearbejdet, og hertil fortæller praktiklæreren:

“(…) hun havde meget at byde ind med. Og det tror jeg også godt, at de andre kunne se. Også fordi der er flere faglige piger i klassen, og det er egentlig noget, som er velset. At man gerne vil tingene.

Især i pigegruppen.”

(bilag 2, 57-59)

Der sås dog ikke et brændende ønske fra de øvrige elever om at være i gruppe med Sofie, og det bekræfter yderligere, at det sociale spiller den mest betydningsfulde rolle i institutionen. Det er derfor essentielt, jf. Dyssegaard et al., at der bliver skabt en kultur, hvor Sofies kompetencer og interesser ses som en styrke for både det faglige og sociale miljø frem for en begrænsning af de øvrige elever.

Det bliver imidlertid også forsøgt i forbindelse med pigemødet uden Sofies deltagelse - dog uden held, da hun efterfølgende ikke dukkede op i skolen (Bilag 1, 13-16). Hun så det som en ufrivillig opgave fra pigernes side, hvilket kan skyldes hendes eget narrativ som tidligere belyst.

Ud fra den tematiserede analyse uddrages det, at Sofies manglende relation til læreren kan have indflydelse på hendes valg om ikke at inddrage ham i hendes følelsesmæssige vanskeligheder. Her belyses vigtigheden af, at der etableres en tillidsfuld relation, som er fundament for processen i både identifikation af hendes mistrivsel og handling hertil. Det betragtes endvidere som essentielt, at der er et velfungerende forældresamarbejde for at nedbringe mistrivsel hos eleven, da disse spiller en stor rolle for hendes velbefindende. Det sociale og faglige fællesskab i klassen må ses som værende den mest betydningsfulde faktor for Sofies mistrivsel, da det jf. analysen ses, at hun ikke føler sig som anerkendt af klassen. De dynamikker og positioneringer, der udspiller sig heri, har placeret Sofie nederst i hierarkiet, hvilket har bidraget til hendes tavse adfærd. Dette kan endvidere forklares ud fra hendes lave selvopfattelse, som bevirker, at hun ikke tør deltage i timerne eller gruppearbejdet samt forårsager, at hun bevidst trækker sig fra sociale sammenhænge såsom arrangementer. Dette er et parameter, som er klart observerbart, og hendes mistrivsel kan med rette identificeres herudfra.

Ud fra analysen findes det væsentligt at opstille nogle handlemuligheder, der kan skabe en tillidsfuld relation mellem lærer og elev samt et tilhørsforhold til klassen.

9. Handlemuligheder

På baggrund af ovenstående analyse, vil der i følgende afsnit blive præsenteret en række handlemuligheder, der betragtes som de optioner og tiltag, som læreren kan anvende for at skabe en inkluderende klasserumskultur, som fordrer trivsel og læring for tavse og stille elever. Der vil desuden afdækkes, hvad læreren skal være opmærksom på i arbejdet med disse unge - både i og udenfor klasserummet. Derfor vil der både fremgå handlemuligheder, der nedbringer Sofies individuelle usikkerhed og angst, og hertil lave selvopfattelse, tiltag for at opkvalificere det sociale fællesskab i klassen samt inddragelse af danskfagets perspektiver og muligheder. Der vil ydermere fremgå en række optioner for, hvorledes læreren kan handle for at styrke relationen lærer og elev imellem, som vil fremme identifikations- og handleprocessen. Disse tiltag bygger på et ønske om, at hun igen ønsker at participere i det sociale og faglige fællesskab.

9.1 Kognitiv terapi

For at kunne støtte Sofie vil der i afsnittet blive arbejdet ud fra en kognitiv tilgang med en forestilling om, at hvis man ønsker at ændre adfærden, må den måde, man tænker om sig selv og verden på, omstruktureres. Der er hertil stadig stort fokus på, at relationen mellem lærer og elev er helt essentiel for, at der kan ske fremskridt i elevens proces, da eleven må have tillid til, at læreren udviser respekt og tålmodighed i udviklingen (jf. samtale med Line Madsen). Desuden er forældrenes indsats og kontakten hertil også en nødvendig forudsætning for, at der ses de ønskede resultater af terapien (Englyst & Trillingsgaard, 2005, s. 141).

Som det fremgår af interviewet med Thomas samt deltagerobservationen, lider eleven under angstlidelser, der tilbageholder hende fra at deltage i de faglige og sociale kontekster. Det beskrives blandt andet under afsnittet omhandlende Sofies selvopfattelse, hvor det kommer til udtryk, at stor usikkerhed på sig selv og frygten for latterliggørelse medvirker: *"(...)at hun ikke dukkede op, når der var fremlæggelser eller gruppearbejde, hvor hun ligesom skulle på banen."* (Bilag 2, 66-67). Derfor må det søges at klarlægge nogle værktøjer for Sofie, som resulterer i, at hun har mod på disse elementer i undervisningen. En tydelig frygt ses i, at hun ikke rækker hånden op i timerne (Bilag 1, 2), hvilket også er overensstemmende med Thomas' opfattelse. Ydermere blev det klart gennem analysen, at Sofie har en stor tendens til at trække sig fra fællesskabet som en forsvarsmekanisme for at undgå en for hende mulig social udstødelse.

Det kunne herfor være essentielt at inddrage kognitiv terapi som en løsning på Sofies angstlidelser, og der fremkommer flere elementer herunder, som læreren kan benytte for at støtte eleven. Der skal imidlertid også eksistere en determination fra elevens side om at ændre sine tankemønstre, da det ellers med stor sandsynlighed vil fejle. Den kognitive adfærdsterapi må tilpasses den enkelte elevs udviklingsniveau og færdigheder, og målet er, at barnet lærer at identificere de automatiske tanker, får forståelse af sammenhæng mellem tanker og følelser samt at udvikle mere konstruktive strategier end undgåelse (Englyst & Trillingsgaard, 2009, s. 138).

I forbindelse med analysen af Sofies adfærd indeholdende både udeblivelse og tavse handlemåde kan socialfobien afhjælpes ud fra flere faktorer, da der både må arbejdes med hendes deltagelse i det faglige og det sociale.

Ud fra den faglige participation i form af håndsoprækning er det væsentligt at benytte sig af gradueret eksponering, som er en gradvis udsættelse for de angstudløsende situationer. Gennem vedvarende eksponering og kontakt med den frygtede stimulus vil der ses et fald i angstniveauet (Englyst & Trillingsgaard, 2009, s. 147). Essensen er, at barnet bliver vant til disse triggere og opdager, at katastrofen ikke vil indtræde. I Sofies tilfælde er frygten, jf. analysen og tidligere beskrevet, en latterliggørelse af hendes meninger og holdninger, som udløser udeblivelse. Den graduerede eksponering i form af øget håndsoprækning kan foregå ud fra skemaet, der er præsenteret i bilag 4. Her vil det ses som naturligt, at det første skridt er, at hun skal begynde at række hånden op mindst en time om ugen i dansktimerne. Hertil skal hun beskrive, hvorledes hendes angstniveau befinder sig på skalaen. I begyndelsen må det antages, at niveauet ligger i den høje ende, og derfor er det vigtigt, at der bliver trænet hyppigt på hvert trin, indtil angstniveauet er dalet betydeligt, og lysten til undgåelse er væsentligt nedsat (Mørch & Rosenberg, 2005, s. 367). Med denne metode er ønsket, at Sofie opdager, at der ikke opstår en latterliggørelse af hende, og at hun med tiden får mere mod på at deltage aktivt både i den sammenhæng, men også som deltagende i gruppearbejdet.

Ydermere kan der arbejdes med kognitiv omstrukturering, hvor der arbejdes konstruktivt med elevens kognitive forvrængninger (Englyst & Trillingsgaard, 2005, s. 148). I Sofies tilfælde ses forvrængningerne som bekymring for social eksklusion fx. i forbindelse med arrangementer og kan vise sig som psykosomatiske smerter. Her kan hun hjælpes til at identificere tankerne samt konstruering af positive tanker, når hun oplever angsten i denne forbindelse. Hertil kan der benyttes

en arbejdsmodel (Bilag 5)⁴, hvor eleven skal beskrive tankerne, samt hvad der retfærdiggøre dem, og hvad der ikke gør (Mørch & Rosenberg, 2005, s. 352). Det tilstræbes, at dette vil klarlægge for Sofie, at der ikke skal herske en frygt for eksklusion, som resulterer i manglende deltagelse i de sociale kontekster og medvirken til, at de øvrige elever, jf. analysen, trækker sig fra relationen. Hvis brugen af modellerne har den ønskede effekt, vil der efter en længerevarende proces ses en betydeligt større lyst til at deltage i både det faglige og sociale fællesskab hos Sofie.

9.2 Relationsarbejde

Lærerens relationsarbejde er ifølge UCN (University College Nordjylland) Praktiknøglen defineret på følgende måde: *"Relationsarbejde omhandler kontakt og relationer til elever, kolleger, forældre og skolens ressourcepersoner."* (UCN.dk). Med afsæt i denne forståelse af relationsarbejde vil vi præsentere og diskutere konkrete handlemuligheder for opbygning af lærer-elev-relationen til indadgerende elever med mulige disorganiserede tilknytningsmønstre. Analysen i afsnittet "Lærerens relation til den stille elev" viste, at læreren manglede redskaber til at tilgå relationen, hvilket vi belyste gennem Bowlbys tilknytningsteori, indadgerende adfærd og et blik på forældresamarbejdet fra en psykologisk/tilknytningsteoretisk forklaringsramme. Lærerens imaginære redskabskasse manglende altså værktøjer. Observationerne illustrerede, at en monokønnet klassedialog om problemet var kontraproduktiv, hvorfor vi i dette afsnit fokuserer mest på elevorienterede indsatser, hvor læreren italesætter og fokuserer på elevens egne muligheder og potentialer (Spring & Spring, 2012, s. 147). Alt dette for at styrke lærer-elev-relationen.

9.2.1 At "se" den stille elev

Citaterne fra analyseafsnittet om relationen viste lærerens frustration over ikke at have identificeret mistrivlsen i tide, men på samme tid, da mistrivlsen var konstateret, yderligere frustrationer over den manglende succes og positive respons på de tiltag, der blev gjort. Lund peger på, at det er vigtigt for relationen med indadgerende elever, at læreren går i forsigtig dialog med eleven og i et kontinuerligt og langsomt dialogpræget forløb bemærker elevens små fremskridt (Lund, 2005:102). Nøgleordet her er små fremskridt, da processen let kan eskalere, hvis den

⁴ Der forefindes yderligere modeller, som kan anvendes i arbejdet med at nedbringe angstlidelser hos børn og unge.

indadgerende elev føler sig udstillet eller udsat, selvom hensigten er den bedste fra lærerens side. Lund inddrager i den forbindelse Schibbys anerkendende kommunikation, som en simpel huskeregel med fire punkter læreren kan bruge i interaktionen med eleven:

- Lytning – med alle sanser åbne, prøve at forstå hvad eleven prøver at formidle.
- Accept og tolerance – “Eleven har altid ret”-oplevelsen.
- Forståelse – eleven skal møde forståelse i relationen.
- Bekræftelse - spejling af budskabet. Gentag hvad eleven siger.

(Lund, 2005, s. 93).

Handlemuligheden er her funderet omkring den ekstra opmærksomhed, det kræver af læreren, når eleverne viser indadgerende adfærd. Det er ikke nok bare at høre; vi bliver som lærer nødt til at lytte og forstå med alle sanser aktiveret (Lund, 2005, s. 93), for at elevens forsvarsmekanismer jf. disorganiserede tilknytningsmønstre processuelt og dynamisk forandres. Læreren kan med inddragelse af de fire ovennævnte stilladser en samtale, der kan have forskellige udfald. Af empirien og analysen fremgik det, at samtalen ikke revolutionerede relationen. Her kunne et selvrefleksivt analyseværktøj have afhjulpet den efterfølgende proces. De otte samspilstemaer (Bilag 6) kan lærerfagligt anvendes som et selvevalueringsværktøj til relationsarbejdet (Spring & Spring, 2012, s. 183). Fordelen er den opmærksomhed, der sættes på egen praksis og fremgangsmetode. I arbejdet med indadgerende elevadfærd kræves en mere sensitiv, empatisk, anerkendende og forstående tilgang end til andre elever. De otte samspilstemaer kan medvirke til, at læreren får et overblik over, hvordan man kan tilgå relationen til disse elever. Ulempen kan være, at man misser andre udviklingsområder afhængig af konteksten.

9.2.2 Afstemmere som indgang til relationen

Tilknytningsvanskeligheder og disorganiseret tilknytning sporedes hos Sofie jf. analysen, hvorfor projektet antager disse som grænsesættende for befordringen af relationen. Det fandtes, at relationen ikke umiddelbart styrkedes af dialog i plenum jf. pigesamtalen. I en praksisfremmende handleoptimeringsmulighed er det derfor vigtigt, at der i interaktionen indtænkes konkrete trivselsfremmende elementer.

Louise Klinge agiterer for *afstemninger* mellem elev og lærer som bærende for lærer-elev-relatio-
nen. Ved korrekt koordinerede afstemninger kommer parterne overens og finder et fælles fodslag.
I en skolekontekst transcenderer læreren elevens verden, og læreren determinerer en retning,
hvor det er vigtigt, at eleven føler sig set og hørt, hvorfor de potentielt kommer på bølgelængde
(Klinge, 2016, s. 169). *Fejlafstemninger* finder sted, hvis lærer og elev ikke kommer på bølge-
længde, men relationen fastlåses i et negativt mønster, hvor varierende skadevirkninger kan være
konsekvensen (Klinge, 2016, s. 173). Udover afstemmerne, både de gunstige og fejlagtige, peger
Klinge på, at læreren må tilegne sig særlige empatiske og receptive kundskaber, hvor det væsent-
lige bliver at forstå eleven på et dybere emotionelt plan (Klinge, 2016, s. 175).

Klinges afstemmere er fabrikeret til almenpraksis, hvorfor fokuset på indadgerende og stille ele-
ver udleder nogle forbehold. Som interviewene belyste, vil interaktionen med stille elever i mange
tilfælde ikke give det nødvendige udbytte, da deres tilknytningsstrategier er stilhed, hvorfor lære-
ren må have tålmodighed og engagement for at finde de relationsstærkende afstemmere. Mang-
lende mimik og kommunikation kan også frustrere lærerens arbejde. Et andet væsentligt forbe-
hold er, at Klinges pointer i høj grad rettes mod decimerede eller ødelagte lærer-elev-relationer,
hvilket de facto er langt fra Thomas' oplevelse af relationen med Sofie.

Disse markante forbehold til trods vurderes afstemmerne og de receptive relationstilgange
(Klinge, 2016, s. 169-175) som gode, konkrete handlemuligheder målrettet fokuseleven og som
almengyldigt princip i interaktionen med indadgerende elever. Specifikt princippet om at finde et
fælles fodslag i lærer-elev-relationen realiserer muligheden for en spæd interaktionsproces, der
senere kan føre til mere målrettede og krævende initiativer.

Christian Varming mener, at det kan være gavnligt at opstille læringsmål for social træning (Var-
ming, 2016, s. 150), som kan være nemmere at effektuere i forbindelse med etableringen af af-
stemmerne. Læreren skal være tydelig i formuleringen af disse, og det ville gøre det nemmere for
eleverne at forholde sig til deres rolle, når de præcist ved, hvad der forventes af dem (Varming,
2016, s. 151). Sofie kunne have haft glæde af konkrete mål, men læreren kan først stille det krav,
når det basale samarbejde er på plads. Derfor bygger handlemuligheden for denne del af relati-
onsarbejdet på først afstemning jf. Klinge, og efterfølgende i processen, kan læreren sætte kon-
krete og tydelige mål som også set i foregående afsnit omhandlende kognitiv terapi.

9.2.3 Lærer-forældre-samarbejdets potentialer

Analysen betonedede et ambivalent lærer-forældre-samarbejde. Lærerens overordnede indtryk var positivt, og forældrene leverede givtige informationer om elevens psykosomatiske udfordringer. Samarbejdet bevægede sig dog primært på et informationsudvekslende og dialogisk niveau, men der manglede aktivitet på det tredje niveau: en dialogbaseret handlingsplan og konkrete initiativer (Spring & Spring, 2012, s. 192). En overordnet sondring over, hvordan man som lærer faciliterer de konkrete initiativer, der kan skabe en handlingsplan, kommer fra psykolog Vibeke Petersen. Hun peger på, at det er skolens ansvar at mål- og rammesætte samarbejdet. Det er altså ikke isoleret den enkelte lærers ansvar, men rummer et organisatorisk niveau, hvor ledelsen definerer retningslinjer, mål og kategorier (Petersen, 2016, s. 72-73). Læreren udtrykte ikke explicitte udstedte metaretningslinjer i forløbet omkring Sofie specifikt eller i arbejdet med stille og indadvendte elever generelt, hvorfor det bliver relevant at nævne det metaorganisatoriske perspektiv. Mange skoler har vedtagne strategier for AKT, mobning, inklusion etc., men ikke så ofte politikker angående forældresamarbejdet (Petersen, 2016, s. 72). En handlemulighed kan i forlængelse heraf ses i en udarbejdelse af en handlingsplan med konkrete initiativer. Omdrejningspunktet i skabelsen af en sådan plan er planlægningen af samtalen og dialogen omkring forslagene (Jensen & Jensen, 2007:135-136). Alle disse elementers potentialer kunne have medvirket til, at en samtale på det tredje niveau med Sofies forældre var blevet etableret. Et vigtigt forbehold er, at vi ikke kendte forældrene, så det er svært at konkretisere hvilke overvejelser og elementer, der skulle have været reflekteret over og inddraget i planlægningen af den specifikke samtale.

9.3 Danskfagets perspektiver og muligheder

Eftersom analysen, og hertil handlemuligheder, bygger på empiri indsamlet i praktikforløbet i dansk, ses det relevant at inddrage danskfaglige perspektiver og fagets muligheder. Det er således også det fag, der fylder mest timemæssigt på skemaet, og dermed må der ses større potentialer heri, da der opstår en naturligt større kontakt mellem lærer og elev. Som deltagerobservationen foreskriver, er Sofie fagligt stærk i dette fag, dog kan vi ikke udtale os om de resterende, da dette ikke er observeret. Afsnittet vil ikke rumme samtlige af danskfagets potentialer, men udvalgte elementer herfra som ses relevante.

9.3.1 Gruppearbejde

Qua danskfagets dialogiske arbejdsrum, vil der selvsagt, i de fleste tilfælde, indgå en stor mængde gruppearbejde, hvilket vil give stort potentiale for Sofie under de rette omstændigheder. Jf. analysen stod det klart for os, at Sofie havde stor tendens til udeblivelse fra gruppearbejdet, både grundet en følelse af manglende inddragelse fra de øvrige medlemmer samt hendes lave selvopfattelse.

Som et led i gruppedannelsen kan det være ideelt at benytte sig af Cooperative Learning (CL), som er en samarbejdsstruktur, der bygger på det socialkonstruktivistiske læringssyn (Heckmann, 2012, s. 264). Arbejdsformen er udviklet af Spencer Kagan og er trin-for-trin undervisningsstrategier, som kan benyttes i alle undervisningssituationer, og den bygger på fire SPIL-principper, som skal være repræsenteret:

- Samtidig interaktion, der sikrer, at flest mulige elever deltager aktivt samtidig
- Positiv indbyrdes afhængighed, der sikrer, at eleverne hjælper hinanden
- Individuel ansvarlighed, der sikrer, at alle tager fagligt ansvar for arbejdet
- Lige deltagelse, der sikrer, at alle får plads til at udfolde sig.

(Heckmann, 2012, s. 265)

CL-strukturen lægger primært op til, at gruppearbejdet foregår i teams med fire personer, som fysisk bliver placeret sammen i bordopstillingen i klassen, og den ideelle sammensætning er to drenge og to piger, samt heterogene faglige niveauer (Heckmann, 2012, s. 265). Denne opstilling kan være oplagt for stille og tavse elever som Sofie, da hun kan blive placeret ved siden af en dreng, der kan kompensere for hendes tavse elevadfærd og muligvis bidrage til styrkelsen af hendes faglige selvopfattelse. En sådan bordstruktur vil også give en større følelse af socialt tilhør, da alt arbejde kan foregå sammen med de øvrige tre gruppemedlemmer. Her tilstræbes det yderligere, at eleverne får en forståelse af, at hvert individ kan bidrage til gruppearbejdet og ser både den faglige og sociale diversitet som en fordring og ej en hæmning for arbejdet. Det er også ønskeligt, at Sofie her kan få en tættere relation til sine bordmakkere, og derfor kan det også være en mulighed at konversere med hende om, hvilken pige hun i forvejen føler den nærmeste relation til. De fire SPIL-principper lægger således op til, at samtlige elever skal deltage i og bidrage til gruppearbejdet, og hvis dette gennemføres til fulde, vil det give Sofie en yderligere følelse af at være ønsket og hørt i

gruppearbejdet, hvilket kan styrke hendes faglige selvopfattelse og lyst til participation. Det er hertil også ønskværdigt, at CL-strukturen kan bidrage til en øget deltagelse i form af håndsoprækning fra Sofies side. Hele denne tese om CL-strukturerne som den ideelle løsning på pladssammensætning og gruppearbejde, bliver yderligere understøttet af Thomas:

“Og også i den her gruppedannelse, så først sørge for, at eleverne først får mulighed for at arbejde sammen, enten så byder alle ind, ellers er der nogen, der arbejder i gruppen, og så kan de andre ligesom høre, hvad er det, vi finder frem til. Og så kunne håbet jo være, at så føler eleverne sig sikre nok til at række hånden op og bidrage med det.”

(Bilag 2, 61-64)

Med gruppearbejde baseret på CL-strukturer er det altså muligt, at der både kan ses en opkvalificering af Sofies både faglige og sociale fællesskab.

9.3.2 Etablering af børnefællesskaber

Qua danskfagets mange undervisningstimer vil der her også være mulighed for at benytte nogle af lektionerne på at etablere børnefællesskaber, der kan understøtte brugen af diversiteten i de personlige interesser. Udvikling af børnefællesskaber kan være en understøttende faktor, da børn socialiserer med hinanden og fraværet af god kontakt til jævnaldrende udgør en risiko for, at udviklingen går i stå (Nielsen, 2015, s. 37).

Som det fremgår af analysen, er Sofies interesser anderledes end de øvrige pigers, samt at diversiteten i børnegruppen ikke bliver set som en fordring. Her bliver Sofies faglige niveau heller ikke set som en grund til at tilvælge hende i gruppearbejdet, hvilket kan skyldes, at gruppeudvælgelsen også ofte sker på baggrund af de sociale relationer, som Sofie ikke er en del af. Det kan derfor være oplagt, med udgangspunkt i interesserne, at etablere nogle børnefællesskaber, hvor de øvrige elever får en forståelse af Sofie og hendes hobbyer, og hvor hun kan få en fornemmelse af mestring og interesse fra de resterende klassekammerater. For ikke at skabe en uønsket overdreven opmærksomhed udelukkende på Sofie, må de øvrige elevers interesser således også bringes i spil. Her kan klassen få et billede af, at Sofie også kan bidrage med noget til det sociale, og hun kan samtidig få en større forståelse for dem og deres hobbyer. Der kan i faget også gøres forsøg på at

skabe dialog og undervisning, der implicit er funderet på elevernes interesser ved for eksempel at arbejde med litteratur omhandlende dette. Det må naturligvis påpeges, at al undervisning ikke skal omhandle og bygges på interesser, men at der kan implementeres elementer herfra som et led i etableringen af børnefællesskabet.

Det betragtes som afgørende, jf. analysen, at Sofie begynder at kommunikere hensigtsmæssigt med de andre, da de ellers vil trække sig yderligere fra relationen. Her rummer danskfaget altså mange kvaliteter og potentialer for at skabe et læringsrum, der både fordrer Sofies faglige og sociale participation, da en tryghed i gruppearbejdet og en større delagtighed i hendes interesser forhåbentlig vil medvirke til, at hun tør åbne sig mere op og få en tættere relation til de øvrige elever, herunder primært pigegruppen.

10. Stille elever: kun ét svar?

Forud for konklusionen finder vi det substantielt at pointere, at dette bachelorprojekts metode, empiriske tilgang, teoretiske valg, analyse og handlemuligheder ikke er et entydigt svar på, hvordan man kan forbedre forholdene for elever med tavs adfærd. Det skal ikke forstås som en nedvurdering af andre perspektiver og holdninger til stille elever og undervisning generelt. Den induktive tilgang, som projektet antager, skaber en kvantitetsudfordring, der på baggrund af den minimale mængde empiri og data, gør, at vi ikke kan udlede generelle, overordnede konklusioner, men blot belyse og sandsynliggøre sammenhænge angående problemstillingen.

Formålet har været at belyse, hvordan man som lærer kan få redskaber til at identificere tavse elever og skabe en bedre, inkluderende undervisning - og ikke at komme med noget endegyldigt og entydigt svar.

11. Konklusion

Stille og indadvendte elever i mistrivsel har brug for en stærk relation til læreren. En sådan relation kan være svær at realisere, særligt hvis eleverne viser tilknytningsvanskeligheder, disorganiserede tilknytningsmønstre eller viser tegn på indadgerende adfærd. Hvis eleven er dårlig til at italesætte problemer, er stille i sociale eller faglige kontekster og har få nære relationer kan det være udtryk for mistrivsel. Læreren kan gennem forskellige forklaringsrammer forstå den stille elevs adfærd, hvorefter viden om relationsopbyggende værktøjer kan inddrages i processen. Forventningsafstemning for at styrke relationen og senere opsætning af fælles og dialogprægede sociale mål, kan være trivselsfremmende muligheder. Initiativerne kan ikke gennemføres med optimalt udbytte, hvis ikke lærer-forældre-relationen er god og en dialogisk handleplansproces iværksat. Forældrene er vigtige for lærerens relation med den stille elev.

Elever, der kategoriseres som stille og indadvendte, i mistrivsel har ofte en lav selvopfattelse. Selvopfattelsen er i høj grad defineret af den måde den stille elev betragter sig selv på i klassens sociale fællesskab. Lærerens identifikation af udfordringer kan ske gennem en forståelse af klassens fællesskab og hertil kommunikation og interaktion, der i høj grad er socialt og betinget af forventninger til hinanden. Stille elevs adfærd er altså påvirket af klassens forventninger, tavshed, hvorfor læreren må prøve at justere de forventninger og roller eleverne, og læreren selv, har til eleven. Læreren kan med baggrund i denne sociale forståelse etablere børnefællesskaber med diversitet og anerkendelse i fokus og bruge CL-strukturer som princip for at forbedre stille og indadvendte elevs trivsel.

Manglende tilhørsforhold i fællesskaber vil ydermere ekskludere gruppen af stille og indadvendte elever, da disse ikke føler, at de har en relation, hvori de kan ytre personlige udfordringer eller blot begå sig i dagligdagen. Frygten for eksklusion kan endvidere medføre, at eleven bevidst trækker sig fra fællesskabet som en forsvarsmekanisme, hvilket også er et af de mest observerbare parametre, hvorudfra læreren kan identificere mistrivsel. Her kan kognitiv terapi ses som en løsning, da læreren ud fra kognitiv omstrukturering kan hjælpe eleven med at indse, at fællesskabet faktisk ønsker vedkommendes participation, og at der med de rette værktøjer for etablering af kommunikation kan ske en gensidig dialog eleverne imellem. Med inddragelse af kognitiv terapi, herunder graderet eksponering, kan der ydermere ses en afhjælpelse af elevens frygt for at række hånden op, da der med hyppig træning på hvert niveau vil ses en øget deltagelse i undervisningen.

Inddrages alle eller flere af de præsenterede tiltag vil der med tiden ses en øget trivsel hos barnet, hvor denne ønsker at deltage både i de faglige og sociale fællesskaber.

12. Litteraturliste

Alenkær, R. (2010). *AKT ink - inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. København: Det lille forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.) (s. 13-20). København: Hans Reitzels forlag.

Dansk Psykolog Forening, Due, H. (2018). *Flere børn mistrives og kommer ikke i skole*. Lokaliseret 9. marts 2019 på: <https://www.dp.dk/flere-boern-mistrives-og-kommer-ikke-i-skole/>

Danske Patienter (2018). *Behovet for styrket fokus på psykisk mistrivsel i skolerne*. Lokaliseret 23. marts 2019 på: <https://www.danskepatienter.dk/politik/nyhedsarkiv/behov-for-styrket-fokus-paa-psykisk-mistrivsel-i-skolerne>

Davies, B. & Harré, R. (2018). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Mindspace.

Dyssegaard, Camilla B., Larsen, M. & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Egelund, N. & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen*. Lokaliseret 24. marts 2019 <https://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>

Englyst, I. & Trillingsgaard, A. (2005). *Kognitiv terapi ved angsttilstande hos børn*. I: Mørch, M. & Rosenberg, N. K. (Red.), *Kognitiv terapi - modeller og metoder* (s. 131-153). København: Hans Reitzel.

Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. I: *Human relations*. London: The Tavistock Institute of human relations.

Glasdam, S. (2016). *Semistrukturerede interview af enkeltpersoner*. I: Glasdam, S., Riis Hansen, G. & Pjenggaard, S. (Red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-152). København: Hans Reitzels forlag.

Gammelgaard, J. (2015). *Psykoanalysens empiri*. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.) (s. 405-407). København: Hans Reitzels forlag.

Hansen, H. (2017). *Mobning og skoleklassen som mikrosamfund*. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (216-228). København: Akademisk forlag.

Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. København: Hans Reitzel.

Jonatan Solås (A150220)
Mie Dam Hellerup (A15007)

Bachelorprojekt

24. april 2019
UCN

Heckmann, L. S. (2012). *Opdeling af elever: individuel, par, gruppe, klasse, storgruppe*. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P.. *Gyldendals metodehåndbog: metoder til undervisning og pædagogisk ledelse* (s. 261-272). København: Gyldendal.

Hviid, P. (2009). *Relationer blandt børn og børnefællesskaber i dagtilbud*. Lokaliseret 7. april 2019 på: <http://dcum.dk/artikler-og-debat/relationer-blandt-boern-og-boernefaellesskaber-i-dagtilbud>

lanev, P. (2018). *Forsvarsmekanismer - en forklaring*. Lokaliseret 7. april 2019 på: <https://www.psykolog-ernille.dk/forsvarsmekanismer-en-forklaring/>

ICDP. *Gode relationer styrker vores fornemmelse af at tilhøre et fællesskab*. Lokaliseret 7. april 2019 på: <https://klostermark.slagelse.dk/om-skolen/behandling/icdp>

Jensen, E. & Jensen, H. (2007). *Pædagogen og læreren som samarbejdspartner* I: Jensen, E. & Jensen H. *Professionelt forældresamarbejde* (s. 22-29). København: Akademisk forlag

Andersen, B. K. B. (2011). *Kunsten at positionere sig som legitime forældre til børn med særlige behov* I: Boelt, V., Jørgensen, M. & Nørregaard Rasmussen, T. (Red.), *Specialpædagogik – teori og praksis* (s. 87-91). Aarhus: KvaN

Klinge, L. (2016). *Elev-lærer-relationer i klassen*. I: Alenkær, R. (Red.), *Inklusionsvejlederen 1 – udvikling af fællesskaber* (s. 169-176). Frederikshavn: Dafolo.

Krøjer, J. (2017). *Omsorgsfulde drenge og urolige piger - Køn og mangfoldighed i skolen*. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 99-102). København: Akademisk forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). København: Hans Reitzels forlag.

Lasgaard, M. (2007). *Et ungdomsliv på egen hånd - introduktion til forskning i ensomhed blandt unge*. I: Wiborg, A. (Red.), *Der er bare ikke rigtig nogen - en antologi om unge og ensomhed* (s. 40-46). København: Ventilen.

Lund, I. (2005). *Hun sidder jo bare der! - om indagerende børn og unge*. København: Akademisk forlag.

Mead, G. H. (1934). *Society*. I: *Mind, self and society*. Chicago: The university of chicago press.

Mørch, M. & Rosenberg, N. K. *Arbejdsmodeller*. I: Mørch, M. & Rosenberg, N. K. (Red.) (2005). *Kognitiv terapi - modeller og metoder* (s. 342 & s. 367). København: Hans Reitzel

Nielsen, J. (2015). *Gode udviklings- og læringsmiljøer - det er noget, vi skaber sammen*. I: Nielsen, J. & Molbæk, M., *Klasseledelse - praktikbog 2 til læreruddannelsen* (s. 34-38). København: Akademisk Forlag.

Olsen, J. B. (2013). *Personlighed - livsforløb, indre billeder og sociale relationer*. I: Hviid Jacobsen, M., Laursen, E. & Olsen J.B. (Red.), *Socialpsykologi - En grundbog til et fag* (s. 209-215). København: Hans Reitzels forlag.

Petersen, V. (2016). *Samarbejde med forældrene*. I: Alenkær, R. (Red.), *Inklusionsvejlederen 1 – udvikling af fællesskaber* (s. 67-85). Frederikshavn: Dafolo.

Riis, O. (2005). *Samfundsvidenskab i praksis. Introduktion til anvendt metode*. København: Hans Reitzels forlag.

Skovlund, H. (2017). *Fællesskabets betydning for elevernes personlige og sociale udvikling*. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer* (s. 22-30). København: Akademisk forlag.

Spring, F., og Spring, H. (2012). *Stille stemmer: tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.

Sundhedsstyrelsen (2018). *Mental sundhed*. Lokaliseret 2. april 2019 på: <https://www.sst.dk/da/sundhed-og-livsstil/mental-sundhed>

Szulevicz, T. (2015). *Deltagerobservation*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.) (s. 82-91). København: Hans Reitzels forlag.

Thuren, T. (2012). *Videnskabsteori for begyndere*. København: Rosinante.

UCN. *Kompetencemål for praktik*. Lokaliseret 4. april 2019 på: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/L%C3%A6rer/Praktik-Kompetencem%C3%A5l.pdf>

UCN. *Praktiknøglen*. Lokaliseret 4. april 2019 på: <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/L%C3%A6rer/Praktik-Beskrivelse-af-praktik-prosatekst.pdf>

Undervisningsministeriet, (2018b). *Om nationale mål*. Lokaliseret 16. april 2019 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>

Undervisningsministeriet, (2018a). *Notat om trivsel i folkeskolen - 2018*.

Varming, C. (2016). *Træning af sociale færdigheder*. I: Alenkær, R. (Red.), *Inklusionsvejlederen 1 - udvikling af fællesskaber* (s. 150-153). Frederikshavn: Dafolo.

Vedeler, L. (2008). *Social mestring i børnegrupper*. København: Akademisk forlag.

Vidensråd for forebyggelse (2014). *Børn og unges mentale helbred*. Lokaliseret 26. marts 2019 på: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf

Wind, G. & Pécsali B. (2016). *Antropologisk feltarbejde*. I: Glasdam, S., Riis Hansen, G. & Pjengaard S. (Red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (176-178). København: Hans Reitzels forlag.

Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd - mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels forlag.

Wistoft, K. & Grabowski, D. (2010). *Mental sundhed i skolen. Evidensbaseret grundlag for fremme af børns mentale sundhed*. København: Forlaget Lundtofte.

Wistoft, K., Højlund, H. & Grabowski, D. (2008). *Unge Hjerter - En afdækning af unges viden og kompetencer inden for området sundhed og hjertekarsygdomme*. Lokaliseret 2. april 2019 på: <https://pure.au.dk/portal/files/128867142/UngeHjerter.pdf>

13. Bilag

13.1 Bilag 1

Deltagerobservation af Sofie

1 Sofie er en meget stille pige, der er kommet til klassen efter sommerferien. Hun er fagligt stærk, dog
2 virker hun meget usikker på sig selv og rækker aldrig hånden op i timerne samt er meget tilbagehol-
3 dende i gruppearbejdet. Til trods for sit faglige niveau, har hun store udfordringer socialt, hvor hun
4 ikke føler sig velkommen af de andre piger, som yderligere har andre fritidsinteresser end hende.
5 Udadtil virker det dog til, at hun trives, og hun smiler, griner og taler med de andre piger i løbet af
6 dagen, dog ikke i helt samme grad som de andre. Sofies opfattelse af sin rolle i klassen er dog helt
7 anderledes, end hvad der observeres. Forældrene fortæller, at hun dagligt er ked af det og ikke føler
8 sig velkommen hverken i frikvartererne eller i timerne. Der er flere dage, hvor hun ikke dukker op i
9 skole, blandt andet dage hvor hun ikke føler, at hendes gruppemedlemmer giver hende plads. Der
10 er flere gange blevet taget snakke med pigerne for at gøre sig nogle tiltag til, hvad der kan gøres for
11 Sofie, dog uden at mynde skylden på pigerne. Til et pigemøde uden Sofies deltagelse fortæller flere
12 piger, at hun ofte ikke er deltagende i samtalerne, men blot observerer, og dette gør pigerne util-
13 passe, og derfor er de begyndt at trække sig fra relationen. Der aftales, at pigerne skal være bedre
14 til at inddrage Sofie i aktiviteterne i fritiden, dog modtages dette ikke positivt af Sofie, som blot føler,
15 at pigerne påtager sig ansvaret uden at have lyst. Dette munder ud i, at Sofie ikke dukker op i skolen
16 mere og slutteligt vælger at skifte til en anden skole.

13.2 Bilag 2

Interview med Thomas

Opfattelse af situationen omkring Sofie

1 Sofie var den her meget stille elev, som var rigtig dygtig i det faglige. Og det er i virkeligheden nok
2 det første, man som lærer ser. Altså hvordan eleven agerer i det faglige. Og så sætter man sit flueben
3 og siger: det går godt! Og en elev, der aldrig helt selv satte ord på overfor os, hvordan det var, hun
4 havde det. Det kom jo så hen omkring efterårsferien fra forældrene af, hvor vi blev klar over, at hun
5 havde det rigtig svært. Fordi i dagligdagen der oplevede vi jo bare, at hun passede sine ting, hun sad
6 sammen med de andre og spiste, men det der så var indenunder var jo, at hun ikke på nogen måde
7 følte, hun var en del af fællesskabet. Men det fik jeg jo ikke selv set, og det tror jeg heller ikke, at
8 mine andre kolleger gjorde, fordi vi så en elev, der gjorde noget ud af sin skole og hun så ud til at
9 være sammen med de andre, uden at vi var klar over, hvad der sådan egentlig rørte sig, fordi hun
10 ikke satte ord på det. Og vi havde jo slet ikke opfanget, at det stod så slemt til, som det åbenbart
11 gjorde. Forældrene valgte jo at tage hende med til læge, fordi hun jo havde ondt i maven så tit. Og
12 så viste det sig, at hun både døjede med angst og stress. Det havde vi slet ikke regnet med, men der
13 var forældrene gode til at informere os, og det hjælper os jo gevaldigt. Relationen var svær, men jeg
14 tror, den er vigtig at etablere.

Identifikation uden forældrekontakt

15 Altså man kan sige... Det er faktisk et godt spørgsmål. Det ville jeg jo allerhelst svare ja til. Men
16 man kan også sige... Efter efterårsferien havde vi jo skole/hjem-samtale, hvor vi altid snakker om:
17 hvem er de personer, du kommer til? Hvem er sådan dem, du føler dig tættest med i klassen,
18 hvem har du det bedst med? Og måske hun der ville have sagt, at det føler hun faktisk ikke med
19 nogen. Eller at hun til elevsamtalen ville have givet udtryk for det. Men det svære er jo netop det
20 her med, at vi ser dem i en meget struktureret situation og selvfølgelig er der også i de ustrukture-
21 rede situationer i pauserne her på skolen, men ikke helt så meget, fordi det netop er i en pause.
22 Og det er bare svært at opdage ting, hvis de ikke selv siger noget. Og det gjorde forældrene jo så
23 heldigvis.

Kontakten med Sofie

24 Den har egentlig været... Man kan sige... Altså vi havde jo lærer-elev samtaler inden efterårsferien.
25 Altså de her samtaler en til en, hvor hendes udgangspunkt er, at det egentlig går okay. Hun får så
26 heller ikke nævnt, at der nødvendigvis ikke er så mange, hun egentlig var tætte med. Men hun er
27 glad for skolen, og glad for den måde det er startet op. Og så er det jo deromkring efterårsferien,

28 at forældrene giver udtryk for, at det ikke helt er så godt. Ehm. Og jeg har altid den holdning, at
29 man er nødt til at snakke med eleven, fordi forældrene, de siger mange rigtig gode ting, men nogle
30 gange er der bare nogle sådan voksentydningsbriller på. Altså de læser nogle ting ud af det, som
31 måske er rigtige, og som måske ikke altid er helt præcise, fordi de ikke ser det samme billede, som
32 man gør som lærer heroppe, når man ser eleven i hele sammenhængen. Her bad jeg jo om at få
33 lov til at snakke med hende, og det gjorde jeg jo også, det var lige efter efterårsferien. Og det var
34 jo så det, og hvad kan man sige. Det var måske fejlskuddet, det havde hun ikke oplevet som noget
35 særlig positivt, altså den her snak, fordi hun syntes, at der kom jo et meget stort fokus på hende,
36 hvilket hun ikke havde lyst til. Men mit udgangspunkt var jo selvfølgelig, at der skulle nogle ord på
37 og få det trukket frem i lyset: altså hvad er det, du føler, hvad er det du oplever? Og det fortryder
38 jeg ikke, jeg synes ikke, det var forkert at gøre. Men hun havde bare svært ved at være i det.

Forældrekontakt

39 Altså det rigtig rare er jo, når forældrene har hatten på at, det her er en fællesopgave. De gav ude-
40 lukkende udtryk for, at de hørte Sofie sige nogle ting om, både hvordan det er i skolen, og hvordan
41 det er i fritiden, og hvordan får vi så løst den opgave? Altså der var altid meget stor positiv tilgang
42 til tingene.

Når eleven bliver usynlig

43 Jeg tror egentlig, at de hele vejen igennem, har set Sofie som værende en del af fællesskabet, men
44 i det at hun har været så stille, så har de... Altså ikke tolket det, som om hun ikke ville det, men
45 hun er måske bare blevet meget usynlig for dem. De har ikke tænkt: hun hører ikke til her, vi vil
46 hende ikke... Men fordi de ikke har fået noget af hende, så har de heller ikke givet noget igen, og
47 det var også det, de gav udtryk for, da vi havde pigesnakken... At det var lidt svært, når man ikke
48 fik noget igen. Og så tror jeg bare, at de ligesom ikke rigtig forstod hende. At hun fx ikke kom til
49 skolefesten. Det tror jeg ikke, at de forstod, og de ville jo gerne have hende med. Og det er jo hel-
50 ler ikke nemt for dem, når hun selv melder sig lidt ud af fællesskabet. Så kan de jo ikke rigtig
51 hjælpe hende.

Mobning af Sofie?

52 Mobning definerer vi jo normalvis som en eller anden form for forfølgelse, at man aldrig... Eller
53 bare sådan, holde nogle udenfor. Men det har de heller ikke gjort. De har bare ikke set hende. Hun
54 har været der, men hun har været usynlig for dem. Og derfor har de heller ikke gjort noget vold-
55 somt aktivt for at drage hende ind i fællesskabet.

Faglige styrker

56 Jeg tror godt, at hvis vi kunne have flyttet hendes sådan oplevelse af det, så tror jeg godt, at vi
57 kunne komme et stykke. Fordi hun havde meget at byde ind med. Og det tror jeg også godt, at de
58 andre kunne se. Også fordi der flere faglige piger i klassen og det er egentlig noget, som er velset.
59 At man gerne vil tingene. Især i pigegruppen.

Gruppearbejde

60 Et godt udgangspunkt er gruppedannelsen, og så sætte dem sammen efter fx, hvem personen er
61 tryk med. I den her gruppedannelse, så kan man også først sørge for, at eleverne først får mulig-
62 hed for at arbejde sammen, enten så byder alle ind, ellers er der nogen, der arbejder i gruppen, og
63 så kan de andre ligesom høre, hvad er det, vi finder frem til. Og så kunne håbet jo være, at så føler
64 eleverne sig sikre nok til at række hånden op og bidrage med det. Altså give dem nogle trin, inden
65 de bliver bedt om at bidrage.
66 Problemet, i forhold til Sofie, var bare, at hun ikke dukkede op, når der var fremlæggelser eller
67 gruppearbejde, hvor hun ligesom skulle på banen. Og jeg tror måske, at det igen var fordi, at hun
68 var for usikker på sig selv og ikke følte sig som en del af fællesskabet. Måske hun følte, at hun
69 nemt kunne gøre sig selv til grin, hvis hun sagde noget forkert eller noget. Og det er ærgerligt,
70 fordi her kunne hun virkelig shine, hun kunne virkelig have bidrage med noget. Og det er jo lige-
71 som et håb, fordi vi ved jo aldrig rigtig hvordan de her grupper virker, men vi prøvede at sætte
72 hende i nogle situationer og grupper, hvor hun følte sig tryk.

Samtale om diversitet

73 Man kan sige... Der er jo... Det, som jeg snakker med dem om nogle gange, altså hvordan vi kan få
74 plads til alle. Og det er lidt søgt. Tale med dem om, at vi alle er meget forskellige. Og at der ikke er
75 en rigtig måde at være på.

13.3 Bilag 3

Elevinterviews

Hvad tænker du, at læreren kan gøre, når der opstår konflikter i klassen?

K: Han kan prøve at snakke med børnene om, hvad de kan gøre bedre måske. Det hjælper også, når Thomas er vores klasselærer, fordi så er det ham, man kommer til.

L: Thomas kan godt finde på at tage os ud af klassen. Men jeg synes også godt, at man sådan kan snakke med ham, hvis der er noget, man gerne vil snakke om.

Føler du, at du har nogle i klassen at gå til?

K: Ja, jeg har mange veninder i klassen. De er nemme at snakke med, og det er dejligt at have dem.

C: Nej, det er nok mest fra de andre klasser og folk udenfor skolen. Jeg snakker fint med dem i klassen, bare ikke sådan... Dybere.

Tror du, at alle har det sådan i klassen? At de har nogle at gå til?

K: Nej, der er nogle af pigerne og drengene, der ikke har nogle at gå til. Men det har de fleste.

Hjælper man så dem, der ikke har nogle at gå til?

K: Ja, altså... Nogle gange. Det er nemmest, hvis de selv kommer og siger, at de er kede af det. Men man kan også godt se på folk, hvis de er triste eller kede af det. Så kan man godt gå over og spørge, om de er okay, eller om man kan hjælpe med noget.

C: Det kommer meget an på, hvem det er. For hvis det er nogen, som jeg ikke snakker så meget med og er tæt med, så vil jeg nok ikke sige noget. Så vil jeg sige det til en, som de måske snakker lidt mere med. Måske så de kan håndtere det.

S: Hvis nu de sådan kom og sagde det til mig, så ville jeg prøve og se, om jeg kunne hjælpe dem og måske snakke om det i klassen.

Hvis nogen i klassen har det svært eller er kede af det, hvordan håndterer i det så i klassen?

C: Hvis det er noget i klassen, er det jo noget, som alle godt ved. Og så kan det være, at Thomas trækker nogen ud og snakker med dem, og ser hvad deres mening er til det. Det er vigtigt, at man kan snakke med læreren, hvis man har det svært. Men hvis det er sådan derhjemme, tror jeg bare, at man selv tager en snak med Thomas.

Har du nogensinde oplevet, at der er nogle i jeres klasse, der er blevet mobbet?

K: Ja. Der er nogle, der kan finde på at kaste mad efter andre eller gøre grin med dem. Der er også nogle, der bliver holdt udenfor, hvis de fx ikke passer ind i gruppen.

S: Nej, altså jo måske drillet sådan lidt. Der er blevet sagt grimme ting, og de er blevet holdt udenfor. Det er måske ikke sådan så bevidst, men det sker bare. Jeg synes ikke, at der er nogen, der ikke sådan passer ind.

13.4 Bilag 4

Arbejdsmodel

9 : ANGSTTILSTANDE, SPECIFIKKE TEKNIKKER

SKEMA 48 **Gradueret eksponering**

Mål:

.....

.....

Anfør for dette mål:

Aktuel undgåelse (0-10)

Aktuel angstintensitet (0-10)

Aktuel anvendelse af sikkerhedsadfærd (beskriv)

.....

.....

.....

	Startdato	Mindste varighed af eksponering	Antal gange gennemført (sæt streger)
1. trin
2. trin
3. trin
4. trin
5. trin

NB! Der skal trænes hyppigt på hvert trin, til angstniveauet er dalet betragteligt, og sikkerhedsadfærden er meget nedsat.

Af Nicole K. Rosenberg.
© Mørch, M.M. & Rosenberg, N.K. (red.): *Kognitiv terapi – modeller og metoder*. Hans Reitzels Forlag 2005.

13.5 Bilag 5

Arbejdsmodel 2

6 : ANALYSE, OMSTRUKTURERING

SKEMA 23 Omstrukturering, bevisførelse

1 Situation	2 Humør	3 Automatiske tanke (forestillinger)	4 Beviser, der støtter den centrale tanke	5 Beviser, der ikke støtter den centrale tanke	6 Alternative tanke	7 Angiv dit humør nu
Hvem? Hvad? Hvornår? Hvor?	A. Hvad følte du? B. Angiv intensitet af følelse (0-10).	A. Hvad gik gennem dit hoved, lige før du begyndte at føle sådan? Andre tanker? B. Sæt en cirkel om den centrale tanke.			A. Skriv alternative tanke. B. Angiv, hvor meget du tror på hver af de alternative tanker (0-100 %).	Angiv på ny intensiteten af humør fra kolonne 2 samt enhver form for andet humør for andet humør (0-10).

Af Merete M. Mørch, modificeret efter Greenberger, D. & Padesky, C.A. [1995] *Mind over mood. A cognitive therapy treatment manual for clients*. New York: The Guilford Press
© Mørch, M.M. & Rosenberg, N.K. [red.]: *Kognitiv terapi – modeller og metoder*. Hans Reitzels Forlag 2005.

13.6 Bilag 6

8 temaer for godt samspil

8 TEMAER FOR GODT SAMSPIL

- TEMA 1** Vis positive følelser – vis at du er glad for barnet
- TEMA 2** Juster dig efter barnet og følg dets initiativ
- TEMA 3** Tal med barnet, om det som oplager det og prøv at få gang i en følelsesmæssig samtale
- TEMA 4** Ros barnet for det, som det mægtter, og anerkend barnet for at være den det er.
- TEMA 5** Hjælp barnet med at samle sin opmærksomhed, så I har fælles oplevelse af omverdenen
- TEMA 6** Giv mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at tale om den og ved at vise følelser og entusiasme
- TEMA 7** Uddyb og giv forklaringer når du oplever noget sammen med barnet
- TEMA 8** Hjælp barnet med at kontrollere sig selv, ved at sætte grænser på en positiv måde, ved at lede det, vise positive alternativer og planlægge sammen

IDP International Child Development Programme

GR Psykologerne