

Trivsel og resiliensfremmende læringsmiljøer i folkeskolen - fokus på socialt udsatte elever

Pædagogisk Afgangsprojekt i Psykologi

Anne Blak Hansen

110449

Tidligere moduler:

Neuropsykologi - og neuropædagogik

Pædagogisk psykologi

Social inklusion

Indholdsfortegnelse

1.	Indledning	side 3
1.2.	Problemformulering	side 3
2.	Opgavens opbygning - metode og teori	side 4
2.1.	Afgrænsning	side 5
2.2.	Begrebsafklaring	side 6
3.	Resiliens	side 6
4.	Self-efficacy	side 7
5.	Trivsel	side 8
6.	Karakterstyrke - og dannelse	side 10
7.	Et nerologisk perspektiv	side 11
8.	Styrkebaseret pædagogik	side 12
9.	Case study-metoden	side 13
9.1	Case: Søren	side 13
9.2.	Analyse af case study	side 14
9.3	Pædagogisk indsats for Søren	side 17
10.	Empiri - undersøgelser og projekter	side 18
10.1.	DrengeAkademiet	side 20
10.2	VIA-styrker i skolen	side 22
11.	Opsummering og analyse	side 24
12.	Diskussion	side 26
13.	Konklusion	side 27
14.	Perspektivering	side 28
15.	Litteraturliste	side 30
	Bilag 1	side 32
	Bilag 2	side 33
	Bilag 3	side 34
	Blag 4	side 36
	Bilag 5	side 38
	Bilag 6	side 39
	Bilag 7	side 40

1. Indledning

Denne opgave interesserer sig for, hvordan skolen kan arbejde med at skabe øget trivsel og læring for de socialt udsatte elever. Børn, som i kraft af deres opvækstbetingelser og baggrund, er socialt udsatte på den ene eller anden måde, og som derfor potentielt ikke har de samme muligheder som andre børn.

Som lærer har jeg de senere år oplevet en stigning i antallet af børn, som har vanskeligt ved at mestre skolehverdagen. Børn, som ikke trives og ofte udviser problemfyldt adfærd. De får derfor et meget begrænset fagligt og personligt udbytte af skolegangen.

Problemfelterne i deres samlede livssituation fylder ganske enkelt for meget, og de mangler opbakning hjemmefra. Jeg møder heldigvis også mange elever, som på trods af deres sociale baggrund alligevel formår at lære fagligt og udvikle sig personligt i takt med elever uden den samme baggrund. Men bundlinjen er, at de socialt udsatte børn desværre tæller negativt i statistikkerne over unge, der ikke afslutter Folkeskolens Afgangsprøve, eller kommer i gang med/gennemfører en ungdomsuddannelse (KL 2016, s. 30). Der er altså en gruppe børn og unge, som bliver tabt i skole - og uddannelsesystemet, og som dermed risikerer at ende i en yderligere udsat position som marginaliserede. Derfor er der grund til at interessere sig for, hvordan denne gruppe af børn og unge kan hjælpes, hvilket understreges med Folkeskolereformen af 2014 og det nationale mål om, at "*folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater*" (www.uvm.dk).

Konteksten er en folkeskole, jeg arbejdede på i 5 år, hvis skoledistrikt har det største antal sociale - og familiemæssige sager i kommunen. Målt på socio-økonomiske forhold ligger distriktet statistisk i "den tunge ende". Det betyder, at den største andel af elever er børn fra socialt udsatte familier.

1.1. Problemformulering

Med afsæt i det nationale mål om *at mindske betydningen af social baggrund*, har denne opgave til formål at belyse og diskutere væsentlige forhold, der har betydning for at folkeskolen kan lykkes med at understøtte en positiv faglig og personlig udvikling for de socialt udsatte elever. Opgaven interesserer sig for den *viden* og *indsigt* samt de *kompetencer* og *rammer*, ovenstående fordrer, og for hvordan dette kan implementeres i den daglige pædagogiske praksis og undervisning. Herunder hvilke muligheder og begrænsninger folkeskolen, som den er indrettet efter reformen af 2014, har for at skabe optimale betingelser med henblik på at opfylde målet.

Min problemformulering lyder:

Howdan kan folkeskolen arbejde med at skabe øget trivsel og etablere resiliensfremmende læringsmiljøer for de udsatte børn og unge?

2. Opgavens opbygning - metode og teori

Opgaven tager sit udgangspunkt i tre kernebegreber:

Resiliens, som overvejende belyses ud fra Dion Sommers forståelse af begrebet.

Self-efficacy, som er et begreb fra Albert Bandura og den socialkognitive psykologi.

Trivsel, som defineres ud fra selvpsykologien med Jan Tønnesvangs fire rettetheder samt en hovedvægt på den positive psykologi, særligt Seligman og hans teori om trivsel (PERMA), Values In Action-styrker og de syv pædagogiske styrker. Jeg redegør ligeledes for socialpsykolog Per Schultz Jørgensens forståelse af begrebet *karakterstyrke* og belyser det i forhold til skolens dannelsesopgave.

I et neurologisk perspektiv belyses emotioners betydning for menneskets adfærd. Kort med Kjeld Fredens og Susan Hart som teoretisk grundlag.

I anden del af opgaven inddrages empiri. Jeg indleder med et praksiseksempel baseret på et case study, som efterfølgende analyseres ud fra opgavens teoretiske del.

Herefter fremlægges udvalgte data fra undersøgelser og projekter med henblik på at belyse og diskutere forhold, som har betydning for opgavens emne og problemstilling. Der er tale om tematiske nedslag, hvor opgavens kernebegreber resiliens, self-efficacy og trivsel har været styrende for udvælgelsesprocessen.

Der anvendes data fra følgende undersøgelser og projekter:

De udsatte børn og unge - nøgletal, KL 2016.

Skolebørnsundersøgelsen 2014, Statens Institut for Folkesundhed, 2015.

Fra Kedsomhed til trivsel i skolen - teori og data fra den nationale trivselmåling, DCUM, 2016.

De to rapporter om henholdsvis de korte og langsigtede effekter af DrengAkademiet.
samt

Mette Marie Ledertougs undersøgelse af resultaterne af interventioner med VIA-styrker på børne- og ungdomsområdet.

Jeg opsummerer og analyserer herefter på både teori og empidelen i forhold til at besvare de enkelte dele i problemformuleringen. Afsluttende konkluderes og perspektiveres.

2.1. Afgrænsning

Det er klart, at der findes børn, som på en eller anden måde er “dobbeltramte” ved både at komme fra et socialt udsat miljø og samtidig have en eller anden form for fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse og/eller diagnose. Jeg har været nødt til at begrænse mig, hvorfor denne opgave udelukkende beskæftiger sig med den del, der har med social udsathed at gøre. *Socialt udsatte børn og unge* henviser i denne opgave til at være barn i en familie med socio-økonomiske problemer som fx fattigdom, lavt uddannelsesniveau, arbejdsløshed, fysisk/psykisk sygdom hos forældrene, fysisk/psykisk vold i hjemmet og misbrug. Det er samtidig børn, som i skolen er kendetegnet ved tilpasnings- og trivselsproblemer og ofte også faglige vanskeligheder.

2.2. Begrebsafklaring

Opgaven tager sit udgangspunkt i et grundlæggende *syn på læring*, som noget, der sker i en *relationel kontekst - en samspilsproces mellem individet og omgivelserne, og en indre mental tilegnelse - og bearbejdningsproces*¹, og som indeholder tre dimensioner: *Indhold, drivkraft og samspil* (Illeris 2006, s. 38). Kombineret med en selvpsykologisk tilgang til læring, som søger at forstå udviklingen i menneskets læringsengagement og læringsudbytte set i sammenhæng med dets øvrige personlige, sociale og relationelle udvikling (Kristensen red., 2006, s.26), hvor mestring er et centralt begreb i forhold til læring og undervisning: Mestringsevnen udvikles ved tilpas udfordrende opgaver med relevans og gennem samarbejde med “medspillende modspillere”. Jeg anvender Tønnesvangs begreb “medspillende modspiller”, som indebærer, at man som lærer søger at udfordre elevens læringsaktivitet på en afbalanceret, empatisk måde, således at eleven bringes videre i sin læringsproces (Ibid, s. 25).

Relationskompetence forstås og anvendes i opgaven ud fra Jesper Juhs definition som lærerens evne til at “se” den enkelte elev på dennes præmisser og afstemme sin adfærd herefter, uden at fralægge sig lederskabet og ansvaret for relationens kvalitet (Ibid, s.35)

Et samfund i opbrud anvendes som begreb for den samfundskontekst, vi befinder os i i dag. Et samfund karakteriseret ved traditionsnedbrydning, usikre værdier og nye

¹ Knud Illeris’ definition på læring.

familiemønstre, individualisering, globalisering, konstant stigende forandringshastighed og et hav af tilgængelige informationer.

3. Resiliens

Resiliens handler forenklet sagt om, hvorfor nogle mennesker klarer sig "bedre end forventet" eller "til trods for" en særlig problemfyldt opvækst. Forskningen i resiliens undersøger, hvordan det på kort og lang sigt påvirker børn og unge at vokse op i særligt belastede miljøer (Sommer, 2011). Resiliens er ikke et statisk begreb, men skal forstås dynamisk og relationelt som en *løbende udviklingsproces, der er kontekstbetinget og i overensstemmelse med personens motivation og interesseområder* (Linder red. 2015, s. 9).

Til resiliensbegrebet knytter sig fire centrale begreber: *risiko, positiv adaptation og sårbarheds - og beskyttende faktorer*.

Risiko handler om de risici, der er nærværende for barnet. Der kan være tale om høj, medium og lav risiko, fx vil hyppig vold i nærmiljøet betegnes som en højrisikoomstændighed. En højrisikosituation vil indebære høj sandsynlighed for mangelfuld tilpasning på vigtige udviklingsområder (Sommer 2011, s. 378), men det er vigtigt at understrege, at man ikke kan generalisere og fastslå, at alle vil udvikle afvigelse. Der er udelukkende tale om *sandsynligheder*. Andre risici kan være vold, sygdom og misbrug. Ofte er flere risici i spil på samme tid, fordi risikofaktorerne afledes af hinanden.

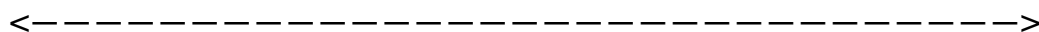
Positiv adaptation handler om den (positive) tilpasning, der finder sted. En tilpasning, der er væsentligt bedre end forventet, når man tænker på barnets udsathed for risici. Man kigger typisk på aldersforventet tilpasning, fx evnen til at begå sig socialt og relationelt, kognitive kompetencer, dvs. gode, faglige, alderssvarende præstationer samt følelsesmæssig kompetence og tilknytning.

Sårbarheds - og beskyttende faktorer er de forskellige forhold, som gør sig gældende for barnet. Sårbarhedsfaktorer er de forhold, der forstærker de negative effekter af at leve i en højrisikosituation, mens beskyttende faktorer er de forhold, der begrænser de negative effekter samt trækker udviklingen i en positiv retning. Forholdet mellem resiliens og

sårbarhed er ikke statisk eller stabilt gennem hele livet for det enkelte menneske og må ikke ses som en permanent, fikseret egenskab i barnet (Sommer 2011, s-381).

SÅRBARHEDSPOL

RESILIENSPOL



Figur 1: Sårbarhed og resiliens - et kontinuum (Sommer, 2010)

Resiliens kan således udvikles og styrkes, bl.a. ved at lære at tackle sine nederlag, frustrationer og tilbageslag og lære at anskue negative situationer og følelser som potentielle vendepunkter, der kan give nye muligheder.

4. Self-efficacy

Den socialkognitive teori betoner adfærdens sociale basis og de kognitive processer, der er grundlaget for motivation, emotion og handling (Lundgren og Lökhholm 2013, s. 34). I følge Bandura styres menneskelig adfærd af *forventninger*, og man kan derfor ikke tale om et egentligt selv, men om mange selvbilleder, der varierer alt afhængig af situationen. I den sammenhæng er self-efficacy et centralt begreb, som beskriver menneskets tiltro til egne evner og kompetencer sat ind i en given sammenhæng. Self-efficacy handler samtidig om individets forventninger til det omgivende miljø. Bandura mener, at vi gennem sproget indkoder i vores kognitive system, hvilke konsekvenser bestemte handlinger har haft i bestemte situationer. Begrebet fokuserer på individets oplevelse af og tiltro til egne kompetencer og dermed de forventninger, man har til sin præstation i forhold til specifikke opgaver. Self-efficacy er afgørende for, at man som menneske kan tage kontrol over sit eget liv, og mennesker med lav self-efficacy vil være langt mere sårbare over for de krav, tab og udfordringer, man som mennesker stilles over for i livet. I skolesammenhæng, hvor eleverne både fagligt og socialt vurderes og sammenlignes med andre, vil elevernes self-efficacy have betydning for deres måde at være og agere på. Elever med lav self-efficacy vil kunne udvise problemadfærd og en tendens til at afstå fra at gå i gang med de stillede faglige opgaver af frygt for ikke at kunne mestre opgaven. Elever med lav self-efficacy befinder sig i en negativ, selvforstærkende spiral. Når noget mislykkes for dem, fører det til lavere self-efficacy og endnu lavere motivation.

Self-efficacy er et element, som i følge Bandura bør styrkes i uddannelsesmæssig sammenhæng, fordi det giver eleverne personlig handlekraft og overskud til at gå ind i faglige opgaver, fastholde dem og få et udbytte heraf. En måde at indlære "ny adfærd" på sker i stor udstrækning gennem modelindlæring, forstået som observationer af andre (Lökholtz og Lundgren 2013, s. 34). På grund af vores evne til at overtage information, når vi ser andre agere, kan vi påvirkes gennem observation af andres handlinger, og de konsekvenser, positive som negative, som disse handlinger udløser fra omverdenen (Ibid). Vi betinges på den måde følelsesmæssigt ved at forbinde specifikke situationer med henholdsvis positive eller negative følelser uden direkte selv at være udsat for konsekvenserne. Dette kaldes for *vikariel betingning*. Hvis man skal lykkes med at arbejde med modelindlæring, er det afgørende, at eleven er indstillet på at følge modellen. Læreren kan således fungere som en model, men det kræver, at relationen mellem lærer og elev er præget af tillid og anerkendelse. Det optimale er, når elever fungerer som hinandens modeller, fordi der er en langt højere grad af identifikation i den relation. Fra nyere forskning ved vi, at den mest betydningsfulde faktor for elevernes læring er "selvrapportering", dvs. elevernes egne forventninger til sig selv. Eleverne må altså have høje, udfordrende forventninger til sig selv for at opnå et optimalt læringsudbytte. I den forbindelse er elevernes self-efficacy betydningsfuldt.

5. Trivsel

Trivsel er et komplekst begreb, som omfatter en personlig, almen tilstand (fysisk og psykisk), kognitive og socialpsykologiske aspekter samt en sociologisk vinkel. Trivsel knytter sig til centrale psykologiske behov hos mennesket. Inden for selvpsykologien har Tønnesvang introduceret *selvet* som fire rettetheder, der hver på sin måde opfylder menneskets psykologiske grundbehov (Linder red. 2015, s. 162): *Den selvhenførende rettethed - behovet for autonomi, den fællesskabshenførende rettethed - behovet for at være en del af et betydningsfuldt fællesskab, Den rettethed, der skaber mening og Den rettethed, der skaber oplevelse af mestring* (Ibid, s.163). Trivsel er på den måde et udtryk for i hvilken grad, man oplever at have disse behov opfyldt. De fire rettetheder skal ses i en social, relationel kontekst: Vi må være i samspil med vores omgivelser for at få vores behov opfyldt (Ibid, s. 162).

Der er kommet meget fokus på elevtrivsel i folkeskolen gennem de senere år. Senest med reformen af 2014, hvor den årlige nationale trivselsmåling² blev indført. Undersøgelsen måler særligt på de aspekter ved trivsel, der har tilknytning til skolen og skolelivet, men grundlæggende spørges ind til netop elevernes oplevelse af *autonomi (tilhørsforhold og indflydelse)*, *fællesskaber (faglige og sociale)*, *mening og mestring (self-efficacy, social kompetence, resiliens, oplevelsen af at kunne deltage og bidrage aktivt)*.

Skolernes årlige trivselsmåling er udviklet på baggrund af anbefalinger fra en ekspertgruppe³. Ekspertgruppen fremhæver fire gode grunde til at interessere sig for trivsel i skolesammenhæng (uvm.dk 2014):

1. Samfundets etiske forpligtelse til at fremme børns trivsel.
2. Trivsel styrker læring og understøtter dermed skolens kerneopgave.
3. Trivselsproblemer i barndommen øger risikoen for trivselsproblemer senere i livet.
4. I dag kan trivsel fremmes på baggrund af et videnskabeligt grundlag, som kan udnyttes i praksis.

Seligman, som har været med til at udvikle den positive psykologi, mener, at selve målet for positiv psykologi er øget trivsel (Seligman, s. 24), og han mener, at trivsel skal sættes på dagsordenen, når det handler om børns skolegang (Seligman, 2011). Med sin teori om trivsel har han fundet fem målbare elementer, som alle *bidrager til trivsel*.

De fem målbare elementer i Seligmans teori om trivsel er (akronymet *PERMA*):

Positive emotioner

Engagement

Relationer

Mening

Achievement (Præstationer)

²Den nationale trivselsmåling er en spørgeskemaundersøgelse, som spørger ind til forskellige indikatorer på elevernes trivsel. I den sammenhæng er der fokus på tre dimensioner (kropslig, psykisk og social) inden for trivselsbegrebet.

³ Ekspertgruppen bestod af: Bjørn Holstein, Jill Mehlbye, Hans Henrik Knoop og Helle Rabøl Hansen.

Det er klart, at for den enkelte er det delvist subjektivt, hvad der bidrager til trivsel, men måden vi vælger at udleve vores liv på, vil grundlæggende handle om at maksimere alle de fem elementer (Seligman 2011, s. 36).

Foruden PERMA har Seligman sammen med Peterson formuleret *24 Values In Action (VIA)-styrker*, som knytter sig til seks *dyder*⁴. VIA-styrkerne karakteriseres ved at være uafhængige af intelligens. Der kan eksempelvis være tale om nysgerrighed, kreativitet eller vedholdenhed. Pointen med styrkerne er, at de tager udgangspunkt i individets ressourcer, og at de ikke knytter sig til følelsesmæssige tilstande, idet disse er for flygtige og uhåndterbare. Styrkerne er mere stabile, vedholdende karaktertræk, som mennesket universelt udtrykker i alle områder af sit liv, og de manifesterer sig igennem kognition, affektion og adfærd (Ledertoug 2016). Alle styrkerne kan (videre)udvikles, og de 24 styrker understøtter alle de fem PERMA-elementer: Anvender man sine største styrker, fører det til øget trivsel (Seligman 2011, s 31).

Seligman opererer også med syv pædagogiske karaktertræk⁵: *Selvkontrol, engagement, vedholdenhed, social intelligens, nysgerrighed, taknemmelighed* og *optimisme*⁶, som alle er væsentlige for at kunne gennemføre skolegang og uddannelse. Det fremhæves i den forbindelse, at menneskets indsats, arbejde og flid betyder dobbelt så meget for ens succes, som ens talent (Andersen, 2015a).

6. Karakterstyrke - og dannelse

Per Schultz Jørgensen definerer begrebet karakter som "En slags indre robusthed, der hjælper til at tackle modgang, kriser, stress eller tvivl" (Jørgensen 2014, s. 60). Det handler om at udvikle personlig kontrol og styring og evnen til at rumme de spændinger, der følger af modstand. Han interesserer sig for skolens opgave i et samfund karakteriseret af opbrud, samt for de elever, som lader til at miste "læringskraften", og som risikerer at falde helt uden for skole - og uddannelsessystemet. Hans fokus er øget

⁴ Se bilag 1: VIA-styrker og dyder.

⁵ Karaktertrækkene er identificeret af Martin Seligman i samarbejde med Chris Peterson og Angela Duckworth i forbindelse med det amerikanske netværk KIPP Charter Schools. (Andersen 2014, s. 124).

⁶ Se bilag 2 : De 7 pædagogiske styrker.

elevtrivsel, og vejen til det handler bl.a. om karakterdannelse. Målet med karakterdannelse er at give eleverne mulighed for at udvikle autonomi, og her er skolens og lærerens opgave at hjælpe eleverne med at få de kvaliteter frem i deres væsen, som hjælper dem til at opnå autonomi og indrestyring (Jørgensen 2015, s. 39). Dette gøres ved skabe tydelige forventninger i et anerkendende miljø og udvise oprigtig interesse for det, eleven kommer med. Karakterdannelsen sker ikke ved indlæring, men i samspillet mellem rammer og relationer, sådan at der udvikles en målestok, som gradvist overtages og internaliseres. (Jørgensen 2014). Børns karakterstyrke knytter sig til forældrenes grundlæggende måde at være menneske på, fordi børn identificerer sig med og spejler sig i forældrene. Men det er lige såvel de ydre træk ved forældrenes liv og hverdag, der bundfælder sig som personlige opfattelser og holdninger. "Den ydre struktur i familien bliver en indre struktur i barnets væsen" (Ibid, s. 112). Det er klart, at der er forskel på forældreressourcer, og det er veldokumenteret, at der er større sandsynlighed for, at børn får problemer, hvis der er få forældreressourcer. Men i forhold til karakterdannelse handler det ikke om få eller flere ressourcer, men om hvilke ressourcer, der er tilstede (Jørgensen, Ibid, s.132).

7. Et neurologisk perspektiv⁷

Emotioner er interessante og væsentlige for både self-efficacy og i forhold til PERMA. Emotioner former og formes af vores virkelighed, de er vores forbindelse til verden. En emotion opstår på baggrund af vores forståelse af det, vi oplever (Fredens 2012, s. 326). Emotioner er derfor essentielle i forståelsen af menneskets adfærd og kan forstås både sociologisk, biologisk og psykologisk. De opstår i samspillet mellem en person og omverdenen. Emotioner er med i stort set alt, der foregår i hjernen, og de har betydning for vores eksekutive funktioner, altså sætter de os i stand til at handle, sætte mål og regulere vores handlinger. Det er ikke situationen i sig selv, der giver anledning til emotioner, men vores tolkning af den. Tolkningen afgør altså den emotionelle adfærd i en given situation. Tolkningerne er præget af tidligere oplevelser og livserfaringer. Det betyder, at vores opvækstbetingelser præger nervesystemet. En opvækst i et forudsigeligt miljø vil udvikle et fleksibelt og tilpasningsdygtigt nervesystem, men opvækstbetingelser præget af

⁷ Dele af dette afsnit indeholder udsnit fra eksamensopgave i neuropsykologi - og neuropædagogik (Hansen 2013)

uforudsigelighed medfører et svagere organiseret nervesystem, som hurtigt bliver kaotisk (Hart, 2009, s. 150).

Positive emotioner har stor betydning for vores evne til at indgå i sociale sammenhænge og relationer, men også for vores evne til at lære. Positive emotioner modvirker stress og fremmer vores evne til at have en kreativ, nysgerrig og løsningsorienteret tilgang til de udfordringer, vi møder. De negative emotioner har den modsatte effekt og virker dermed begrænsende for vores tanker, handlinger og syn på modgang. Emotioner influerer også på vores hukommelse, idet vi anvender vores eksekutive funktioner, når vi skal fastholde information i længere tid. Hukommelse, det at huske noget, handler om at kategorisere, og her anvender vi kognitive skemaer til at finde mening og sammenhæng. De kognitive skemaer har betydning for, hvilken information, der lagres i langtidshukommelsen, og knytter sig også til vores følelser. De følelser, vi har i indlæringsituationen, influerer dermed på, hvad vi finder vigtigt, og hvor godt, vi husker det (Fredens 2012, s. 249). De kognitive skemaer er produkter af vores opdragelse, samfundsmæssige og kulturelle baggrund. Indlæring handler altså ikke kun om tilegnelse af ny viden, men om en ændring af kognitive skemaer og at strukturere viden på ny måde, se fra en ny vinkel.

8. Styrkebaseret pædagogik

Fra forskningen om, hvad der karakteriserer socialt udsatte børn, der "klar sig mod alle odds", ved vi, at barnets *mestringsevner og ressourcer* er afgørende (Linder red. 2015, s. 32). Vi ved endvidere, at skolen kan være med til at gøre en forskel for udsatte børn og unges muligheder (KL 2016, s.29).

Vi ved også, at noget af det, der fremmer gode læringsmiljøer er, at læring er mest effektiv, når den bygger på personens styrkesider, og at læring er mest effektiv, når processen i sig selv er en nydelse (Linder red. 2015, s. 64). Pointen er, at alle uanset baggrund og opvækstbetingelser har personlige styrker, og i en styrkebaseret pædagogisk praksis synliggøres og udvikles barnets karaktermæssige styrker og understøtter barnets selvværd (Ibid, s.145): Når barnet anvender sine styrkesider, skabes ægte positive følelser (Ibid, 2015, s.133) og dermed positive emotioner, som vi ved er essentielle for både trivsel og læring. På den måde kan man ved at fokusere på og arbejde med elevernes karakterstyrker i det pædagogiske arbejde i folkeskolen understøtte ikke bare

intentionerne i folkeskoleloven⁸, men også arbejdet med det nationale mål om at reducere betydningen af social baggrund.

9. Case study-metoden

I det følgende inddrager jeg empiri fra min egen pædagogiske praksis. Jeg har valgt case study-metoden, som er en kvalitativ undersøgelsesform, der anvender viden og fortælling baseret på oplevelser. Den kvalitative metode er stærk i forhold til evnen til “at informere, interessere, inspirere og incitere (Brinkmann og Tanggaard red. 2015, s. 462), mens metodens svaghed beror på “usystematisk udvælgelse, subjektiv observation og manglende eller svag mulighed for generalisation”. Et vigtigt aspekt ved al kvalitativ forskning er, at det er en værdiladet aktivitet, hvorfor den etiske refleksion bør være en indre del af forskningsprocessen i alle dens stadier (Ibid s. 479). Jeg har derfor gjort mig etiske overvejelser forbindelse med anvendelsen af casen i forhold til anonymisering og behandling af fortrolige informationer. Dele i indholdet har jeg af etiske årsager udeladt helt, mens andre dele er ændret, således at anvendelsen af casen ikke kan få konsekvenser for den pågældende elev og familien.

Jeg har valgt at anvende case study-metoden, da den giver mulighed for at beskrive problematikker, som afspejler en virkelig situation. Casen er udvalgt, fordi den repræsenterer generelle træk og problemstillinger for den type af social udsatte elever, som denne opgave interesserer sig for, og fordi jeg finder dem velvalgte i forhold til analyse og diskussion af denne opgaves tema og problemstillinger.

9.1. Case: Søren

Søren går i 5. klasse på en almindelig folkeskole. Han er fagligt udfordret især i dansk og øvrige sprogfag. Han er vild med at være ude og udfolde sig fysisk. Han er meget glad for og dygtig til alle kreative fag. Søren ser ofte lidt forhutlet ud, han kan godt møde op i shorts og t-shirt på kold vinterdag. Han har sjældent madpakke med og giver udtryk for, at den slags er hans eget ansvar. Søren bor sammen med sin lillesøster og sine forældre. De har perifer kontakt til den øvrige familie og et begrænset netværk. Gennem hele Sørenskoletid har der afholdt netværksmøder mellem forældre, skole og øvrige professionelle samarbejdspartnere.

⁸ §1.3, stk. 3: “Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”. (www.uvm.dk)

Da Søren gik i 1. klasse blev hans mor ramt af alvorlig sygdom, som indebar en lang og svær sygdomsperiode og skader med personlighedsforandring til følge. Søren "mistede" sin kærlige, nærværende mor. Moren viser glimtvis sit "gamle jeg" og overskud, men ofte er hun ikke i stand til at være nærværende i samværet. Søren udtrykker, at det kan være "hårdt arbejde" at være sammen med moren, fordi han skal "sørge for at lillesøster opfører sig ordentligt". Forholdet mellem faren og moren har udviklet sig til at være konfliktfyldt. Over for børnene lægger faren ikke skjul på sine frustrationer over moren.

Faren nærer dyb mistillid til skolen, og det påvirker Søren, som lader til at føle sig splittet mellem skolen og hjemmet. Søren er fagligt presset. Han afstår fra at tage fat på størstedelen af de opgaver, han stilles over for og deltager i meget begrænset omfang i undervisningen. Han oplever ikke, at det er værd at prøve og forlader ofte klasselokalet: "I kan jo alligevel ikke lære mig noget". Søren har vanskeligt ved at sætte ord på sine tanker og følelser. Han gemmer sig bag hård facade og udtrykker en næsten apatisk "jeg-er-ligeglad-med-det-hele"- holdning til skolen. Han ser negativt på sin egen fremtid. Glimtvis møder Søren glad op i skolen og udviser interesse. Han har vanskeligt ved at koncentrere sig, men er i stand til at deltage i undervisningen i begrænset omfang. Han "vil" gerne de voksne og er opsøgende. Han har "glimt i øjet", humor og er stille, rolig og behagelig i sin omgang med kammeraterne. Han er præget af lav tillid til egne evner, og tilliden til de voksne omkring ham er svingende.

I løbet af 5. klasse trækker Søren sig meget ind i sig selv. Hans temperament vokser, og han kommer ofte i alvorlige, fysiske konflikter. Søren begynder også at lyve. Han opgiver helt at forsøge sig fagligt: "Det nytter ikke, for I (lærerne) kan jo ikke hjælpe mig". Hans udadreagerende og destruktive adfærd påvirker klassekammeraterne, som begynder at vælge ham fra.

9.2. Analyse af case study

I det følgende vil jeg analysere casen om Søren ud fra de tre kernebegreber *resiliens*, *self-efficacy* og *trivsel*. Jeg inddrager også aspekter fra de øvrige teori afsnit. Afslutningsvis giver jeg mit bud på, hvilken indsats det vil kræve at hjælpe Søren til at trives og opnå en

bedre skolehverdag - og i et langsigtet perspektiv, hvordan skolen kan være med til at mindske betydningen af Søren's sociale baggrund.

Resiliens

Risiko

Der er flere risikofaktorer på spil i Søren's liv. Han har hele sit liv levet i en socialt udsat familie⁹. Denne udsathed blev skærpet, da hans mor blev syg. Han var udsat for et stort tab - og en stor sorg - i forbindelse med morens sygdom og personlighedsforandring. Han "mistede" sin kærlige, nærværende og støttende mor, som han havde tæt tilknytning til, og deres relation er ændret og stærkt udfordret grundet hendes sygdom. Han er stadig i sorg, som han ikke har fået bearbejdet. Søren og farens relation er præget af angst for farens vrede og "hårde facon", mangel på empati, kærligt nærvær og forståelse. Søren's forældre er åbenlyst i konflikt og er ikke i stand til at samarbejde konstruktivt omkring børnene. Søren's følelsesmæssige kompetence er lav. Han har svært ved at tale om og sætte ord på sine følelser. Disse forhold influerer på hans evne til at indgå i relationer, også i skolen. Han er præget af mistillid, er i forsvarsposition og forventer det værste. Søren's skolegang er præget af nederlag og konflikter både fagligt og socialt. Han er ikke på et alderssvarende fagligt niveau og har mistet "livsmodet" og optimismen i forhold fremtidsudsigterne.

Positiv adaption

Søren har trods en vanskelig baggrund formået at knytte sig til både børn og voksne i skolen. Han er generelt afholdt af klassekammeraterne, og han har to tættere venner. Han har (særligt i de tidlige skoleår) deltaget aktivt i undervisningen. Han er en venlig, imødekommende og nysgerrig dreng, som blomstrer i sammenhænge, hvor han kan få lov til at udfolde sig fysisk og kreativt. Men i takt med den forværrede situation i hjemmet og den skærpede konflikt mellem forældrene, har Søren i stigende grad vanskeligt ved at begå sig socialt og relationelt.

Sårbarheds - og beskyttende faktorer

⁹ I forhold til denne opgaves definition på socialt udsathed, hvor socioøkonomiske forhold er det væsentligste forhold.

Sørens køn er i denne sammenhæng en sårbarhedsfaktor. Drengene er beviseligt mere sårbare over for socioøkonomiske belastninger, stress og sygdom i familien (Andersen 2015a, s. 121.). Der er ikke noget stærkt netværk omkring Søren og hans familie. Når Søren i løbet af 5. klasse viser en tiltagende mistro og apati, tristhed, vrede og uhensigtsmæssig adfærd, tyder det på, at han er inde i en periode, hvor han er mere sårbar over for risikofaktorerne, han er udsat for i nærmiljøet. For Søren har der indtil videre ikke været nogle positive vendepunkter. Til gengæld har der været negative hændelser, som har afledt yderligere negative vendepunkter i hans liv. Hans resiliens skal styrkes for at vende den negative udvikling.

Self-efficacy, trivsel og emotioner

Sørens er præget af mange dårlige oplevelser og erfaringer i skolesammenhæng. Hans tanke- og handlemønstre er begrænset af negative emotioner og forventninger. Han oplever skolen og i særdeleshed undervisningssituationerne som uoverskuelige og stressfyldte. Sørens nervesystem er sandsynligvis præget af hans opvækstbetingelser, og han er derfor stressfølsom og oplever kaos ved forholdvis lav belastning. Han er "styret" af negative emotioner, som begrænser tanker, handlinger. Emotionerne påvirker de eksekutive funktioner, som er vigtige for hukommelse, opmærksomhed og læring, hvilket betyder, at Søren ikke er i stand til at engagere sig i undervisningen. Når han stikker af, er det en måde at komme ud af en uhåndterbar, stressfyldt situation. Hans adfærd og de mestringsstrategier, han anvender, er akutte afmagtsreaktioner, som ikke løser hans udfordringer. Han har behov for nye mestringsstrategier, som gør ham i stand til at overvinde de stressfyldte situationer.

Jeg vurderer, at Sørens self-efficacy er lavt. Han er præget af negative forventninger til det omgivende miljø - "I kan jo alligevel ikke lære mig noget!". Han bekræftes af sin far i, at det ikke nytter at forsøge sig i skolensammenhæng, ligesom hans fars negative holdning til skolen generelt influerer på Sørens self-efficacy og holdning til skolen.

Søren mistrives. Hans mentale tilstand bærer præg af, at han i alt for lang tid har oplevet modgang og følt sig ude af kontrol. Han oplever meningsløshed, amotivation og udviser apati. Han oplever ikke nogen form for frihed eller autonomi, han oplever lav grad af social forbundethed til andre. Han oplever ikke at mestre og have de nødvendige kompetencer.

9.3. Pædagogisk indsats for Søren

På baggrund af analysen vil jeg komme med mit bud på, hvilken pædagogisk indsats¹⁰, der skal sættes i værk for Søren, samt hvad der ellers kræves af tiltag for at vende udviklingen i mere positiv retning.

Sørens sociale udsathed og mistrivsel påvirker hans faglige og sociale udvikling. Søren kan ikke se nogen mening med skolen, og han oplever intet positivt. Han har behov for at fungere i en anden sammenhæng og opleve situationer og se muligheder, som kan skabe grundlag for et *positivt vendepunkt* for hans trivsel og læring.

Søren udtrykker selv ønske om at lave “noget, der giver mening”. Hans styrker er: Nysgerrighed, venlighed og humor. Han elsker at bruge sine hænder og er god til det. Disse styrker skal aktiveres i arbejdet med Søren.

Der iværksættes et praktikforløb hos skolens pedel. Søren er selv med til at bestemme hvilke dage og hvor mange timer, han vil være i praktik. Det vægtes dog, at han bliver i klassen i de fag, hvor hans primære styrker kommer til udtryk, og som han motiveres mest af. Hver dag skal han slutte af sammen med sin klasse og opleve klassefællesskabet, ligesom kammeraterne optimalt set kan fungere som rollemodeller for ham. En hidtil fast, ugentlig samtale med skolens socialpædagog fortsætter. Denne samtale er tænkt som en tryk mulighed for at åbne op i det omfang han kan og vil. Desuden tilbydes han en ugentlig samtale med klasselæreren. Denne samtale er tænkt som opfølgning på ugen, praktikken og undervisningen, der sættes mål, evalueres og fokuseres på succeser mhp. at arbejde mod et højere self-efficacy.

Målet er samtidig at forbedre og styrke relationen mellem Søren og lærerne. Han får mulighed for at opnå tryghed og tillid til, at de er “på hans side” og kan hjælpe og støtte ham.

I klassen har der været arbejdet med styrker bl.a. gennem materialet *Sæt styrkerne i spil*, som er baseret på de 24 VIA-styrker og positiv psykologi. Dette arbejde udbygges og

¹⁰ Se bilag 3: Pædagogisk indsats - relationsmodel

opprioriteres. Både for at styrke den enkelte elev men også for at styrke klassen positive fællesskab.

Skolen fortsætter de regelmæssige netværksmøder med hjem, kommune og PPR. Det er vigtigt at arbejde målrettet for et øget og mere positivt samarbejde med faren, at se faren som en vigtig medspiller og forsøge at sætte hans ressourcer i spil i forhold til et samarbejde omkring Søren's trivsel.

Søren bør som minimum have tilknyttet en form for mentor, voksenalder el. lign. En, der kan være en professionel ven og fortrolig og hjælpe Søren til at fastholde den udvikling, der forhåbentlig sættes i gang. Endelig skal Søren have professionel hjælp til bearbejdning af ubearbejdede følelser og sorg, som pt. blokerer for hans evne til indlæring.

Søren's situation er nu så kritisk, at det ikke udelukkende er en skoleopgave at få vendt udviklingen. Der skal snarest muligt sættes en ret markant, indgribende indsats i værk i forhold til familien, hvis Søren skal have optimale betingelser for at udvikle et tilfredsstillende børne- og ungdomsliv. En del af løsningen kunne være en dygtig aflastnings/plejefamilie eller en eller anden form for professionel intervention, da familien har akut behov for hjælp og støtte.

10. Empiri - undersøgelser og projekter

Generelt oplever børn fra udsatte familier i højere grad ringere forhold i flere af livets forhold. Skolebørnsundersøgelsen 2014 viser, at der er en tendens til en *“ophobning af ugunstige vilkår, tilstande og adfærdstyper i de lavere socialgrupper”* (Rasmussen M, Pedersen TP, Due P red. 2015, s. 10). Denne ophobning kommer til udtryk både fysisk og mentalt (fx overvægt, tilskadekomst, livstilfredshed, self-efficacy og social kompetence), men også i forhold til relationer til forældre og kammerater. Undersøgelsen viser ikke en tydelig sammenhæng mellem lavere sociale grupper og generel skoletrivsel.

Men at der er en sammenhæng mellem forskellige aspekter af skoletrivsel og elevers almene trivsel og helbred bekræftes i Forskningsrapporten *Fra Kedsomhed til Trivsel i skolen* (Knoop, H.H., Holstein, Bjørn E., Viskum, Hanne & Lindskov, Jannie Moon, 2016, s. 50). Her undersøges resultaterne af de nationale trivselsmålinger. Rapporten opererer

med fem typer af kedsomhed¹¹, og viser bl.a., at vaner, som er dannet i en kombination af medfødte og tillærte livsmønstre har betydning for oplevelsen af kedsomhed (Knoop, H.H., Holstein, Bjørn E., Viskum, Hanne & Lindskov, Jannie Moon, 2016s.17). Den viser ligeledes *overvældende kraftig sammenhæng mellem lav almen skoletrivsel og kedsomhed, ligesom et lavt self-efficacy og oplevelsen af ikke at lære noget hænger stærkt sammen med kedsomhed (Ibid, s. 35-37)*. Resultaterne fortæller ikke noget om de bagvedliggende årsager. Det er oplagt at tænke i, at alle forholdene gensidigt påvirker hinanden. Rapporten peger endvidere på *flow-teorien*¹² som et pædagogisk sigte i undervisningen.

Jeg forholder mig her til de landsdækkende nøgletal fra tema 2, omhandlende udsatte børn og unges skolegang (KL 2016, s.30). Der skal tages det forhold, at "udsatte børn og unge" i KLs publikation dækker over både socialt udsatte børn og unge samt børn med nedsat funktionsevne. *De udsatte børn klarer sig dårligere fagligt*, målt på resultater fra de nationale tests i 6. klasse og Folkeskolens Afgangsprøve. *Kun ca. halvdelen af de udsatte børn gennemfører Folkeskolens Afgangsprøve, og de, der får folkeskolens Afgangsprøve, klarer sig markant dårligere end deres jævnaldrende*. De udsatte børn og unge halter også bagefter, når det gælder om at komme i gang med og gennemføre en ungdomsuddannelse.

De udsatte børn og unge har gennemsnitligt et højere, ulovligt fravær, og på landsplan har de *tolv gange så stor sandsynlighed for at gå i specialklasse end andre børn*. Dog har de senere års inklusionspolitik medført, at flere børn - også de udsatte - inkluderes i den almindelige, lokale folkeskole. Det er et klart mål for kommunerne, at flere af de udsatte børn og unge skal gennemføre Folkeskolens Afgangsprøve, hvilket korresponderer med det nationale mål i folkeskolereformen. SFI¹³ opsummerer på baggrund af forskning og erfaringer fra kommunerne, hvad der har betydning for elever med svag social baggrund: *Eleverne skal mødes med høje forventninger og anerkendelse; hjælpes til at lære bedre i skolen, lære at beherske non-kognitive funktioner¹⁴ samt understøttes ved en større inddragelse af deres forældre* (KL 2016, s. 37).

¹¹ Se bilag 4: Fem typer kedsomhed (DCUM 2015, s.16)

¹² Se bilag 5: Definition på *flow*

¹³ SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

¹⁴ Fx. behovsudsættelse, disciplin og koncentration.

Endelig påpeges det i publikationen fra KL¹⁵, at fagpersoner har *en tendens til at fokusere mest på de sociale problematikker, der fylder hos barnet, med den mulige konsekvens, at de stiller færre krav og glemmer at fokusere på børnenes læringsmuligheder* (Ibid, s. 37).

10.1. DrengAkademiet

Når vi taler om socialt udsatte børn og unge, er det væsentligt at nævne, at drenge er overrepræsenteret i den sammenhæng. Hos drenge affødes markant flere negative effekter end hos piger, når de vokser op i et miljø præget fx af fattigdom (Sommer 2010, s. 281). De er altså mindre resiliente over for socioøkonomiske belastninger.

I skolesammenhæng er drengene også væsentligt dårligere stillet end pigerne (Andersen 2015a, s.121). Mange års forskning peger entydigt på, at drengene trives og præsterer dårligt i folkeskolen sammenlignet med pigerne (Andersen 2014), hvilket netop var baggrunden for, at projektet DrengAkademiet blev igangsat. I sommeren 2012 søsatte LøkkeFonden et pilotprojekt rettet mod udskolingsdrenge, som på den ene eller anden måde var udsatte¹⁶. Kendetegnende for drengene var også, at de alle kæmpede med en mistet tro på sig selv og egne evner, og at deres skolegang ikke længere havde nogen positiv betydning for dem. De havde igen konstruktive forventninger til uddannelsessystemet og ingen positive fremtidsperspektiver på den front (Andersen 2015a, s.122). Indstillingskriterierne til projektet omhandlede således både faglige og sociale problemer.

I pilotprojektet i 2012 deltog 23 drenge. Forløbet varede tre uger. På baggrund af de markante personlige og faglige fremskridt, drengene på pilotprojektet viste, blev projektet allerede året efter udvidet til at omfatte 100 drenge. DrengAkademiets læringskoncept bygger på den positive psykologi og nyere motivationsteori og er inspireret af de amerikanske KIPP-skoler¹⁷. Centralt er trivselsbegrebet PERMA, de syv pædagogiske karaktertræk og sunde vaner. Selve rammen om forløbet er, at drengene kommer væk fra

¹⁵ Med henvisning til den svenske professor Bo Vinnerljung.

¹⁶ Drengene kom alle fra en familiebaggrund præget af ringe socioøkonomisk status med lav indkomst, lavt uddannelsesniveau osv.

¹⁷KIPP (Knowledge Is Power Program)-skolerne er målrettet elever fra amerikanske ghetto-områder. Målet med KIPP-skolerne er at skabe et alternativt læringsmiljø af høj kvalitet, der kan rumme de marginaliserede børn. KIPP-skolernes tilgang til læring er funderet i den positive psykologi og udviklet med inspiration fra Seligman (Andersen 2015, s.137-138)

deres kendte hverdag og bor og går i skole sammen. Hverdagen på DrengesAkademiet er meget struktureret med helt faste rammer omkring søvn, måltider (kost), undervisning, motion, ligesom der er klare regler for brug af mobiltelefoner og øvrige devices. Fællesskabet vægtes meget højt.

Frans Ø. Andersen har undersøgt effekterne af forløbene på DrengesAkademiet. De kortsigtede effekter var som nævnt markante. Effekterne blev målt ud fra både kvantitative data i form af faglige tests i fx stavning og læsning samt kvalitative data i form af fokusgruppeinterview med både drenge og lærere. Den overordnede konklusion: Forløbet på DrengesAkademiet havde *en meget stor effekt fagligt*. Drengene forbedrede sig, hvad der svarer til 1-3 års skolegang, desuden var der en markant faglig fremgang i læsning. På den personlige side var der også markante fremskridt i forhold til *øget trivsel og motivation*. Hos alle drengene var *deres oplevelse af egne evner og egen formåen bedret markant, dvs. deres self-efficacy blev forstærket, og en positiv udvikling var dermed igangsat*.

Rapporten om de langsigtede effekter bygger på resultaterne fra rapport 1 og på kvalitative data i form af semistrukturerede interviews med både elever, lærere og mentorer. Rapport 2 viser også *markante forbedringer både fagligt og socialt. Drengene forbedrede deres karakterer fra 8. til 9. klasse og ca. 80 % bestod Folkeskolens Afgangsprøve på trods af forventning om det modsatte. Desuden var ca. 80 % i gang med 10. klasse eller en ungdomsuddannelse i 2015*. Baseret på interviews med drengene, lærerne samt mentorerne analyseres på tre temaer: *Autonomi, mestring og positive relationer*, og her fastslår rapporten, *“at de positive effekter og betydninger, der i forhold til de nævnte temaer blev opnået på DrengesAkademiets sommerskole i 2013, har i høj grad holdt sig igennem den efterfølgende 9. kl.”* (Andersen 2015b, s. 45). Drengene oplever en større tro på sig selv og har en oplevelse af selv at kunne gøre noget ved deres problemer, ligesom de oplever en bedring i relationerne til både lærere og klassekammerater på hjemmeskolen.

En anden væsentlig faktor er effekten af den mentorordning, der blev igangsat som en del af projektet. Rapporten peger på *den store betydning af mentorskabet i forhold til at fastholde de unges positive udvikling og dermed fastholde dem i uddannelsessystemet*. Rapporten viser også, at selv i de sammenhænge, hvor mentorskabet ikke fungerer

optimalt, formår drengene at tage noget positivt med sig videre. Mentorordningen spiller således en betydelig rolle i forhold til at fungere som autonomistøtte for drengene efter opholdet på DrengAkademiet.

Afslutningvis konkluderes, at langtidseffekterne af indsatsen på DrengAkademiet samt mentorordningen er klart positive (Andersen 2015b, s.55), og at drengene har oplevet en positivt vendepunkt både fagligt og socialt, dvs. både i forhold til læring og trivsel.

10.2. VIA-styrker i skolen

Mette Marie Ledertoug har undersøgt forskningen i styrkeinterventioner baseret på VIA-styrker på børne - og ungdomsområdet internationalt og nationalt med henblik på at vurdere, om der kan skabes tilsvarende positive resultater, som man har set på voksenområdet¹⁸. Artiklen forholder sig til nationale og internationale forskningsprojekter¹⁹ af interventionsprogrammer i skoler²⁰, som helt eller delvist baserer sig på VIA-styrkerne. Hun fremhæver, at forskningsfeltet for VIA-baserede interventioner i skoler er meget nyt, men at der er opnået positive resultater, omend beskedne i nogle tilfælde (Ledertoug 2015, s.59-60).

På børne - og ungdomsområdet viser den teoretiske forskning følgende:

- VIA-styrkerne *vedholdenhed, ærlighed, omtanke og kærlighed* er negativt korrelerede med aggression, angst og depression (Ibid, s.52).
- VIA-styrkerne *vedholdenhed, retfærdighed, taknemmelighed, ærlighed, håb og optimisme og visdom* er signifikante prædikatorer for karaktergennemsnit over IQ-niveau (Ibid, s.52).

Den empiriske forskning viser, at positiv-psykologiske interventioner med afsæt i VIA-styrker i skoler har *stort potentiale i forhold til det enkelte barn og en god effekt på læringsmiljøet*. Ligesom der er positive resultater i forhold til *positive emotioner, engagement, relationer og præstationer* (Ledertoug, S.52).

¹⁸Forskningen viser, at arbejde med positiv psykologi og personlige styrker hos voksne, skaber gode resultater i forhold til trivsel, læring og mere effektiv opnåelse af mål (Ledertoug 2015, s. 48).

¹⁹ Se bilag 7: Oversigt over forskningsprojekter (Ledertoug 2015, s. 54)

²⁰ For børn i alderen 6-16 år.

Sammenfattende viser resultaterne af afsluttede internationale forskningsprojekter *forbedringer af elevernes sociale kompetencer, større glæde, engagement og håb i skolen* (Ibid, s.55), samt *forbedringer i elevernes selvtillid, motivation og adfærd, i lærer-elevrelationen, resiliens og i klasse miljøet*.

Nationalt findes kun fem projekter²¹, bl.a. Drenges Akademiet, som delvist anvender VIA-styrkerne. Kun Ledertougs eget ph.d.-projekt er forskningsbaseret og er først afsluttet i august 2016. Det er således et meget begrænset felt, og der mangler empirisk forskning til at underbygge effekten af de positive resultater.

Men de foreløbige resultater er positive og peger på, at en styrkebaserede interventioner er en relevant vej at gå for at opnå øget trivsel og læring i skolen. I forhold til hvordan en styrkebaseret pædagogik og undervisning implementeres i praksis, fremhæves fem principper (Ibid, s.62):

1. Kortlægning af både elever og læreres VIA-styrker.
2. Individualisering af læringsprocessen, hvor elevers VIA-styrker indtænkes.
3. Brug af netværket til styrkeudvikling.
4. Bevidst anvendelse af VIA-styrker i og uden for undervisningssituationer.
5. Bevidst udvikling af VIA-styrker.

En anden pointe er, at *alene en italesættelse af styrkerne, kan skabe resultater*, og der fremhæves fem strategier til en styrkebaseret tilgang i undervisning (ibid, s.60):

1. Udvikling af et styrkesprog.
2. Genkendelse og refleksion over VIA-styrker hos andre.
3. Genkendelse og refleksion over egne VIA-styrker.
4. Anvendelse og praktisering af VIA-styrker.
5. Identificering, fejring og kultivering af klassens/skolens VIA-styrker.

11. Opsummering og analyse

Hvis folkeskolen skal lykkes med at understøtte en positiv faglig og personlig udvikling for de socialt udsatte elever, kræver det større viden om resiliens - og resiliensprocesser og relateret pædagogisk praksis. Det er væsentligt at forstå, at resiliens er et dynamisk

²¹ Se bilag 8: Oversigt over nationale forsknings - og udviklingsprojekter (Ledertoug 2015, s.57)

begreb, og at forholdet mellem resiliens og sårbarhed ikke er en permanent egenskab i barnet. På den baggrund skabes grundlag for et mere fremadrettet og udviklingsorienteret syn på de udsatte børn. Som SFI undersøgelse (KL 2016) peger på, kan fagpersoner have en tendens til at fokusere på de sociale problematikker omkring barnet. *Her er det vigtigt at åbne op for et mulighedsorienteret syn på eleverne uanset deres baggrund.* Med det afsæt kan arbejdes med at skabe højere elevforventninger, en faktor som har stor betydning for elevernes læringsudbytte.

Øget fokus på trivsel i folkeskolen er væsentligt, fordi trivsel er en forudsætning for en positiv faglig og personlig udvikling. Der foreligger et solidt videnskabeligt grundlag, som kan udnyttes i praksis for at fremme trivsel. Lærere og øvrige professionelle må således have viden om og indsigt i de teorier, der ligger til grund for trivselbegrebet, fx PERMA, VIA-styrkerne og de pædagogiske karakterstyrker. Det er tydeligt at se, hvordan baggrunden for den nationale trivselsmåling bygger på den positive psykologi. Men det er ikke tilstrækkeligt at anvende "passive" værktøjer som fx den nationale trivselsmåling.

Sammenfattes Jørgensens pointer om karakterstyrke - og dannelse, er der en sammenhæng mellem disse og Seligmans trivsels - og styrketeori. De er begge optaget af det samme: nemlig at skabe øget trivsel og resiliens hos børn og unge, ligesom de begge er optaget af, hvordan skolen kan understøtte dette. De peger også på betydningen af at kunne "trække" på nogle indre, retningsgivende styrker, som sætter en i stand til at sætte mål, handle og være vedholdende i læringsprocesser. *Trivsel* må derfor nødvendigvis sættes på dagsordenen som et fag, der undervises i, med fokus på karakterstyrke - og dannelse. Erfaringerne fra DrengAkademiet, hvor man bl.a. arbejdede målrettet med syv pædagogiske karaktertræk, viser, at det lønner sig at rette udsatte elevers opmærksomhed og energi mod disse styrker. Som rapporterne konkluderer, lykkedes man med at skabe øget trivsel og motivation hos drengene, ligesom deres *self-efficacy blev forstærket*. Der er samlet set tydelige, meget positive effekter af det pædagogiske læringsmiljø, som danner ramme om og grundlag for DrengAkademiet. Det er interessant, fordi de deltagende drenge alle er udsatte i varierende grad. Forløbet peger på nogle vigtige, resiliensfremmende forhold, som kan indtænkes i folkeskolen og styrke indsatsen for at få de socialt udsatte elever bedre med.

Helt afgørende for arbejdet med de udsatte elever er *relationen mellem lærer og elev*. Relationen er et ultimativt, bærende element for at kunne lykkes med at "flytte" eleverne, b gennem en nærværende, målrettet og dynamisk proces eller som en springudvikling. Lærer-elevrelationen er helt afgørende og en forudsætning for at kunne styrke eleveres karakterdannelse, som udvikles i et samspil mellem lærere og elever. Et succesfuldt arbejde med eleveres self-efficacy og modelindlæring kræver et positivt, tillidsfuldt og anerkendende (lærings)miljø. Læreren skal derfor besidde relationskompetence - være autentisk, nærværende og tydelig i relationen. Læreren må se sig selv som *den medspillende modspiller*, der har til opgave at sikre tilpas udfordrende og for eleven meningsfulde opgaver. Med Vygotsky i tankerne handler det om hele tiden at arbejde i elevernes nærmeste udviklingszone og stille passende krav og udfordringer. Eleverne må bevidstgøres om, hvad det kræver af dem at lære. Det er her karakterdannelsen spiller en central rolle.

Elever, der kommer med en baggrund som social udsat, har *større* sandsynlighed for at vokse op med færre forælderressourcer. De har *sandsynligvis* haft en opvækst præget af uforudsigelighed - og nogle har været udsat for omsorgssvigt i varierende grad. Disse negative oplevelser har præget elevernes tidlige erfaringer i forhold til deres omsorgsgivere, og influerer på deres måde at møde skolen på samt evnen til at indgå i relationer. Denne viden er essentiel for de professionelle voksne omkring dem.

Med afsæt i Seligmans trivselsteori PERMA, VIA-styrkerne samt de pædagogiske karaktertræk er der skabt grundlag for at arbejde med og måle på trivsel. I relation til de socialt udsatte børn og unge er dette meningsfuldt, fordi styrkerne rummer en åbenhed modsat andre, mere statiske, forudsigelige psykologiske udviklingsteorier om menneskets adfærd. Den styrkebaserede pædagogik og interventioner med VIA-styrker giver konkrete bud på implementering i praksis og giver grundlag for at skabe et muligheds- og ressourceorienteret læringsmiljø med elevernes trivsel som omdrejningspunkt. På det grundlag kan der arbejdes med at opbygge stærke, forpligtende fællesskaber både på klasseniveau og skoleniveau. Det handler om, at ledelse og alle faggrupper har det samme pædagogiske grundsyn og en tydelig pædagogisk linje. Der skabes en bærende pædagogisk kultur og et fælles sprog. Kulturen skal udgøre skolens værdigrundlag og på sigt gennemsyre alle led i den daglige, pædagogiske praksis. Eleverne skal mærke

kulturen ikke bare i ord, men i handling og opleve forudsigelighed: "Det er sådan, vi gør" på vores skole. Det vil give eleverne tryghed og danne grobund for *trivsel* i et karakterdannende fællesskab med synlige normer og troværdige relationer.

Ovenstående fordrer ændrede rammer og bedre mulighed for tværfaglig organisering og vidensdeling. De ændrede forudsætninger skal give mulighed for at praktisere et fleksibelt og dynamisk samarbejde med fokus på at handle rettidigt i forhold til enhver udsat elevs behov. Der skal være mulighed for at praktisere et fleksibelt og tværgående samarbejde, videndeling samt implementering af relevante, "aktive", dynamiske værktøjer i den pædagogiske praksis.

Endelig må mentorordninger fremhæves som et konkret tiltag, der kan ses som en indsats, der rækker ud over skolen, men som i den grad kan bidrage positivt til at lykkes med opgaven om at skabe positive vendepunkter for de udsatte elever og give dem den nødvendige autonomistøtte i udviklingsprocessen.

12. Diskussion

Skolen står midt i en særdeles udfordrende opgave med omstilling til vilkårene i reformen af 2014 i et *samfund i opbrud*. *Arbejdet med at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater* hæmmes i den sammenhæng af, at dette arbejde foregår i et stærkt spændingsfelt, som udgør et sandt dilemma: *På den ene side* har vi en folkeskole, der opleves fastholdt i rigide strukturer, arbejdstidsregler og faggrænser, uddynamiske processer samt fokus på "*passive*" redskaber som test, målinger og benchmark - *på den anden side* har vi en folkeskole, der oplever behov for det stik modsatte, nemlig friere rammer, større selvbestemmelse, mere fleksibel organisering, som fremmer tværfagligt samarbejde og videndeling samt dynamiske processer og "*aktive*" redskaber.

Det beskrevne dilemma sætter behovet for nytænkning i relief, hvis det skal lykkes at etablere en fælles, værdibaseret kultur, der fremmer trivsel og helhedsorienterede udviklingsprocesser, som gør det muligt at "levere" relevante løsninger og handle rettidigt i forhold til udsatte elevers behov.

Som lærer oplever jeg, at det på grund af dilemmaet ovenfor kan være vanskeligt eller umuligt at praktisere det nødvendige relationsarbejde fx for en elev som Søren, jfr. case. Det er frustrerende at se en udsat elev mistrives uden at have den nødvendige frihed til at handle. Der er behov for at tænke i "oprydning" i skolens opgaver og fokusere på kerneopgaven undervisning, læring og pædagogik samt sikre at læringsbegrebet forstås bredt.

På DrengesAkademiet oplever lærerne det som stærkt motiverende at få lov til at *være lærere og koncentrere sig om deres fag og undervisning* (Rapport 1, s. 21). Erfaringerne fra DrengesAkademiet viser, hvordan de ydre forhold som kost, motion og søvn havde en væsentlig betydning for de resultater, man opnåede. Alle lærerne var dog skeptiske over for muligheden for at gøre det samme i folkeskolen: Lærer Trine; *Altså jeg tror da, jeg som klasselærer kan gøre noget af det, men det kæmpe stykke arbejde, vi har gjort her, har virkelig haft indvirkning på, hvordan vi har kunnet undervise (...) Vi har skabt nogle rammer for optimal læring, som vi ikke rigtigt har mulighed for at lave i folkeskolen.* (Andersen, Rapport 2)

Med reformen er der kommet mere fokus på elevernes trivsel og skoletrivsel generelt. Spørgsmålet er bare skolens faktiske rammer og værktøjer i bredeste forstand stiller de optimale betingelser for realiseringen for at opnå øget trivsel.

13. Konklusion

Min analyse peger på, at skolen kan arbejde med at skabe øget trivsel og etablere resiliensfremmende læringsmiljøer for udsatte børn og unge primært *ved at anvende indsigt og evidensbaseret viden fra bl.a. det positiv-psykologiske felt, viden om trivsel, og hvad der fremmer trivsel samt ved at arbejde med karakterstyrker - og dannelse med afsæt i et mulighedsorienteret syn på eleverne.*

Der er behov for at se faglighed bredt og satse meget mere på at implementere processerne omkring læring, samt bevidstgøre eleverne om, hvad det vil sige "at lære". Eleverne skal kende, erkende og arbejde ud fra præcis deres individuelle niveau, og de skal opleve en positiv udvikling - at de "flytter sig".

Relationen mellem lærer og elev er en afgørende faktor for at lykkes med at skabe øget trivsel og etablere resiliensfremmende læringsmiljøer. Det handler for læreren om at skabe et miljø, hvor eleverne er trygge og oplever succes bl.a. afledt af et tæt samspil med læreren eller fx en klassekammerat som rollemodel. Konkret kan der arbejdes styrkebaseret ud fra en positiv-psykologisk tilgang.

Som generelt grundlag for at skabe øget trivsel og etablere resiliensfremmende læringsmiljøer for udsatte børn og unge er der også behov for at ændre på skolens organisering, funktionsmåde og "systemer" i bredeste forstand.

14. Perspektivering

Folkeskolebladet satte for nylig fokus på temaet *social arv* og pegede på forskning, der viser, at Danmark er ligeså dårlig som USA til at bryde social arv, når det gælder uddannelse. Det giver anledning til at spørge om, hvorvidt målet overhovedet bør være at stræbe efter, at flere får en uddannelse. Pointen er, at hvis alle skal stræbe efter et akademisk niveau, så bliver det vanskeligt at skabe social mobilitet på uddannelsesområdet. I samme tema beskrives en indsats fra Ringkjøbing-Skjern Kommune. Elever har her mulighed for at være i praktik en dag ugentligt for at "*brænde krudt af og finde motivationen til at gå i skole*" (Folkeskolen, 1. december, 2016, s.6), og det virker tilsyneladende, for kommunen er blandt landets bedste til at få eleverne videre i en ungdomsuddannelse.

Lektor Morten Ejrnæs mener, at der bør gøres op med begrebet social arv, fordi *det potentielt påfører børn dårligere prognoser, end de i realiteten har* (Ibid, s.11). I stedet bør man tale om chanceulighed i forhold til livschancer og risici for de unge. Han mener ligeledes, at det nationale mål om at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater burde omformuleres til "*at tage hensyn til*", fordi skolen skal indrettes efter de børn, der kommer til den, og i øvrigt sørge for at de bedste lærere så kommer ud til de skoler, hvor der er flest sociale belastninger. "*Det ville give pote - hvis man giver dem muligheden for at bruge en pædagogik, der giver mening på den enkelte skole*" Ibid, s. 12-13).

Som det fremgår ovenfor handler løsningsmulighederne ikke kun om økonomi og flere ressourcer, men i højere grad om, hvordan ressourcerne anvendes. Jeg tænker, at nogle enkle greb ville kunne sikre bedre udnyttelse af ressourcerne, fx ved, at kommunernes tildeling af midler til den enkelte skole i højere grad, end det er tilfældet i dag, sker ud fra en vurdering af skolens profil, baseret på veldokumenterede socioøkonomiske forhold i det aktuelle skoledistrikt. Regulering af skoledistrikter med henblik på at udjævne forskelle i skolernes elevsammensætning og socioøkonomiske forhold bør også tages i anvendelse.

15. Litteraturliste

Andersen, Frans Ørsted (2015a): *Pædagogik på kanten - især for drenge, men også for piger*, Forlaget Mindspace, 2015.

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene red. (2015): *Kvalitative metoder - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag, 2015, 2. udgave, 1. oplag

Fredens, Kjeld (2012): *Mennesket i hjernen*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 2. oplag, 2012

Hart, Susan (2009): *Den følsomme hjerne*, Hans Reitzels Forlag, 2009, 1. udgave, 4. oplag

Illeris, Knud (2006): *Læring*, Roskilde Universitets Forlag, 2. udgave, 5. oplag, 2013

Jerlang, Esben(2002): *Udviklingspsykologiske teorier*, 2002

Jørgensen, Per Schultz (2014): *Styrk dit barns karakter*, Kristeligt Dagblads Forlag A/S, 2014

Jørgensen, Per Schultz (2015): *Livsduelighed handler om karakterdannelse* i Kognition og Pædagogik nr. 95, marts 2015, Dansk Psykologisk Forlag

Kristensen red. (2006): *Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær*, Dafolo, 2006

Ledertough, Mette Marie (2015): *Interventioner med VIA-karakterstyrker i skoler* i Kognition og Pædagogik nr. 95, marts 2015, Dansk Psykologisk Forlag

Linder, Anne red. (2015): *Livsduelighedens Pædagogik*, Dafolo, 2015

Lundgren, Mikael og Lökhölm, Kent (2013): *Motiverende samtaler med børn og unge - at motivere og arbejde med forandring*, Frydenlund, 1. udgave, 2. oplag, 2013.

Nielsen, Klaus og Tanggaard, Lene red. (2013): *Den tidligt moderne pædagogiske psykologi* i Klaus Nielsen og Lene Tanggaard: *Pædagogisk psykologi - en grundbog*, Samfundslitteratur, 1. udgave, 3. oplag 2013.

Seligman, M. E. P (2011).: *At Lykkes*, Forlaget Mindspace, 2011

Sommer, Dion (2011): *Resiliens - forskning - begreber - modeller* i Psyke & Logos, 2011, 32., 372-3994

Rapporter og undersøgelser:

Andersen, Frans Ørsted (2014): Forskningsrapport nr. 1 - *DrengAkademiet - trivsel, læring og personlig udvikling for drenge på kanten 2013-2014*, LøkkeFonden, 2014

Andersen, Frans Ørsted (2015b): Forskningsrapport nr. 2 - *DrengAkademiet - DrengAkademiets langtidseffekt: Trivsel, læring og personlig udvikling i tiden der fulgte 2013-2015*, LøkkeFonden 2015

KL (2016): *De udsatte børn - nøgletal*, KL, 2016

Knoop, H.H., Holstein, Bjørn E., Viskum, Hanne & Lindskov, Jannie Moon (2016): Dansk Trivselsforum - *Fra kedsomhed til trivsel i skolen - teori og data fra den nationale trivselmåling*, august 2016, DCUM - Dansk Center for Undervisningsmiljø

Rasmussen M, Pedersen TP, Due P, red (2015).: *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed 2015.

Øvrige kilder:

www.uvm.dk

Tema om social arv i Folkeskolen nr. 21, 1. december

Hansen, Anne Blak (2013): *Ida - forkælet møgunge eller neuropsykologisk betinget adfærd?*, Eksamensopgave fra modulet neuropsykologi - og neuropædagogik, 2013

Bilag 1: VIA-karakterstyrker

De 24 karakterstyrker

VISDOM	MOD	MEDMENNESKE- LIGHED	RETFÆRDIGHED	MÅDEHOLD	TRANSCENDENS
Kreativitet Originalitet Adaption Opfindsomhed	Gejst Vitalitet Energi Følelsen af at være i live	Kærlighed Værdsetter tætte relationer Kan både give og modtage kærlighed	Fairness Ret og rimelighed Træffer ikke beslutninger om andre på baggrund af følelser	Tilgivelse Accepterer andres fejl Giver andre en chance mere	Skønhed Værdsettelse af skønhed / den dygtige udførelse
Nysgerrighed Interesse Åbenhed Udforskning	Tapperhed Tør tage et standpunkt Lader sig ikke kue af frygt			Beskedenhed Mådehold Lader bedrifter tale for sig selv	Taknemmelighed Værdsettelse af det gode Følelse af lykke
Dømmekraft Kritisk/rationel tænkning Åbent sind Tænker grundigt		Venlighed Generøsitet Medfølelse Uselviskhed	Samarbejde Social ansvarlighed Loyalitet Samfundssind		Håb Optimisme Forventer at man kan påvirke fremtiden positivt
Videbegær Mestrer nye emner og kompetencer Søger ny viden	Vedholdenhed Færdiggør opgaver Løser komplicerede opgaver Arbejdsom			Forsigtighed Omhu Varsomhed Tager ikke unødige risici	Humor Legende tilgang Skaber smil Ser de lyse sider
Perspektivering Klogskab Overblik Giver gode råd	Ærlighed Autencitet Integritet Nede på jorden	Social intelligens Kender egne og andres følelser Kan tilpasse sig i sociale relationer	Lederskab Organiserer gruppeaktivitet Motiverer grupper til at udføre opgaver	Selvkontrol Disciplin Kan håndtere følelser	Spiritualitet Tro Mening Religiositet

(Kilde: www.kamber.dk)

Bilag 2: De syv pædagogiske karaktertræk (Seligman og Duckworth)

Karaktertrækket ”**selvkontrol**”, det vil sige at have selvdisciplin, at kunne kontrollere egne følelser og reaktioner. Det handler ikke om at undertrykke sine tilskyndelser, men om at kunne udskyde/afvente med at imødekomme dem på en måde, der ikke skader andre eller en selv.

Karaktertrækket ”**engagement**” optræder samtidig som et af Seligmans 5 trivselementer. Det handler om at være i stand til at fokusere fuldt ud og ”kaste sig ind med krop, tanker og følelser i de aktiviteter, man udøver”.

Karaktertrækket ”**vedholdenhed**”, handler om på en energisk, fleksibel og realistisk måde, at gennemføre og afslutte det man har påbegyndt. Det handler om at blive ved, når noget er svært og at kunne og ville komme videre, når man sidder fast.

Karaktertrækket ”**social intelligens**” er evnen til at være opmærksom på og forstå andre, særligt deres sindstilstand, temperament, tanker, motiver og hensigter og derefter kunne handle socialt og indfølelse i forhold til dette.

Karaktertrækket ”**taknemmelighed**” handler om at værdsætte og værne om værdier, oplevelser og erfaringer i fællesskaber.

Karaktertrækket ”**optimisme**” handler om (også) at have en positiv indstilling til fremtiden og være i stand til forvente noget godt i mange situationer.

Karaktertrækket ”**nysgerrighed**” betyder, at man har en åben, afprøvende og søgende tilgang i livet. Nysgerrighed handler om et aktivt og undrende engagement i det nye og om at være sulten efter at opleve og forstå stadig mere af verden. (Seligman, 2011).

(Kilde: Andersen 2015b, s.11)

Bilag 3: Didaktisk relationsmodel

<i>Vurdering</i>	Relationsmodellen. Vurdere tegn. Samtaler med lærer og socialpædagog Skriftlighed omkring mål, evaluering og opfølgning på indsats.
<i>Mål</i>	At Søren bliver i klassen og begynder at deltage i undervisningen, en forudsætning herfor er et mål om, at Søren opnår nye (mestrings)strategier i forhold til dels at håndtere sin vrede og den kravafvisende adfærd, dels ved at få et stærkere self-efficacy og en større oplevelse af mening i fht. de opgaver, der stilles. Det overordnede mål er, at Søren får en bedre skolehverdag med øget trivsel og læring til følge. I et overordnet perspektiv: At Søren hjælpes til et mere tilfredsstillende børneliv både i og uden for skolen.
<i>Læringsforudsætninger</i>	Søren er i udgangspunktet nysgerrig, har gode kreative evner og finder glæde i "at bruge sine hænder" til praktiske opgaver.
<i>Rammefaktorer</i>	Der er 16 elever i klassen. 7 elever er socialt udsatte. Klassen er socialt velfungerende, fagligt meget uhomogen med en relativt stor gruppe med store faglige udfordringer heraf 4 dyslektikere. Høj grad af undervisningsdifferentiering og individuelle mål. Klassens team har et tæt, velfungerende samarbejde og har lagt en fælles, tydelig pædagogisk linje for klassen. Ingen særlig støtte i klassen. En ugentlig tolærertime.
<i>Indhold</i>	Søren tilbydes "praktik" hos skolens pedel i to-tre lektioner dagligt fire ud af fem dage. Målet er at skabe "et frirum", hvor Søren kan arbejde med praktiske opgaver. Søren skal være med i klassen/undervisningen i de timer, hvor han har de største styrker. Ugentlig samtale med skolens socialpædagog, ugentlig time med den primære lærer i ifht. opfølgning, målsætninger og fremadrettet plan. Faste aftale om, hvor Søren går hen, når vreden tager over, eller han har behov for et "pusterum".

<i>Læreprocesser</i>	<p>Praktikken: Det er Søren's eget ønske at få mulighed for at "lave noget, der giver mening". For ham giver det mening at bruge sine hænder, og han er god til det. Han kommer væk fra klassen og de faglige krav i de for ham vanskeligste timer. Det skulle gerne give ham mere overskud til at indgå i undervisningen i de øvrige timer. mindske stress og konflikter her og nu.</p> <p>Samtale med lærer: Det handler om at styrke troen på egne evner. Vigtigt hele tiden at synliggøre fremskridt og succeser for Søren. (self-efficacy, trivsel, motivation)</p> <p>Samtale med socialpædagog: En mulighed for "at læsse af".</p>
<i>Tegn</i>	<p>Begynder at vise øget tillid til de voksne, forstår at vi er der for at støtte og hjælpe ham. Begynder at vise interesse og overskud i fht. at kunne indgå i undervisningen. Begynder at samarbejde og overholde aftaler - anvende nye strategier. Samlet skulle det gerne generere flere positivt afledte effekter.</p>

Bilag 4: Fem typer af kedsomhed

1. Ligegyldighedspræget kedsomhed hvor kedsomheden er kendetegnet ved lav anspændthed, måske endda let positive følelser og midlertidig tilbagetrækning fra omverdenen – lidt som at ligge i en hængekøje ud at (gide) bevæge sig. Et andet eksempel kan være elever, der sidder og halvsover hen over bordet.

2. Kalibrerende kedsomhed kendetegnet af lidt højere anspændthed og let negative følelser – hvor tankerne vandrer, hvor man er usikker på, hvad man skal gøre, og hvor man er generelt åben for at ændre adfærd og for at lade sig distrahere, uden dog aktivt at foretage sig noget på den baggrund. Et eksempel kan være elever, der sidder med flakkende øjne i undervisningen, uden at vide, hvad de skal gøre.

3. Søgende kedsomhed kendetegnet ved højere anspændthed og mere negative følelser end ved kalibrerende kedsomhed. Her opleves direkte rastløshed, og man søger aktivt at handle for at mindske kedsomheden – altså ikke en situation hvor man passivt håber på det bedre, men aktivt opsøger det inden for rammerne. Et eksempel kan være en elev som kaster med papirkugler eller som brokker sig højlydt over undervisningen.

4. Reaktant kedsomhed kendetegnet ved stærk rastløshed og så negative følelser, at man er direkte motiveret for at forlade den kedsomheds-inducerende situation og de personer, som er ansvarlige for den. Et eksempel kan være en elev som vælger at forlade undervisningen (pjække) eller vælger helt at droppe ud af skolen.

5. Apatisk kedsomhed kendetegnet ved lav anspændthed (sløvhed) og fravær af både negative og positive følelser – en tilstand der er endnu mere ubehagelig end reaktant kedsomhed, men hvor der ikke er energi nok til at motivere en reaktion. Apatisk kedsomhed minder om tillært hjælpeløshed, som kan føre til depression. Et eksempel kan være en elev, som virker helt glædesløs, energiforladt og opgivende i undervisningen. I ét studie (Goetz et al., 2014) rapporterede hele 36 % af gymnasieeleverne denne form for apati, hvilket selvsagt var stærkt alarmerende. Det bør bemærkes, at apatisk kedsomhed også minder om den såkaldte anhedoniske tilstand, kendetegnet ved en manglende evne til at glæde sig – selv over aktiviteter, man plejer at glæde sig ved – hvilket er et af

symptomerne ved alvorlig depression, som er en meget farlig sygdom.

(Kilde: Knoop, H.H., Holstein, Bjørn E., Viskum, Hanne & Lindskov, Jannie Moon (2016):
Dansk Trivselsforum - *Fra kedsomhed til trivsel i skolen - teori og data fra den nationale
trivselmåling*, august 2016, DCUM - Dansk Center for Undervisningsmiljø)

Bilag 5: *Hvad er flow?*

Flow er en bevidsthedstilstand, man typisk oplever, når man er tilpas udfordret af meningsfulde opgaver.

Det er en bevidsthedstilstand

- hvor man er fuldstændig involveret, fokuseret og koncentreret
- hvor man oplever en form for ekstase ved at hæve sig over hverdagens realiteter
- hvor man oplever stor indre klarhed ved at vide, hvad der skal gøres, og i hvilket omfang det lykkes
- hvor man ved, at det er muligt at løse opgaven, fordi ens kompetence matcher udfordringen
- hvor man oplever en renhed, i og med at man ikke er bekymret om sig selv og samtidig oplever at vokse ud over sine grænser
- hvor man oplever en slags tidløshed, fordi man er fuldstændig til stede i nuet, og timer opleves som minutter;
- og hvor man oplever indre motivation, i og med aktiviteten bliver et mål, og en belønning, i sig selv.

Bilag 6: Oversigt over internationale forsknings- og udviklingsprojekter

Titel	Forfattere	Årstal og land	Intervention	Måleredskaber	Resultater
Strathaven Positive Psychology Program	Seligman, M., & Peterson, C.	2009 USA.	Kortlægning og anvendelse af styrker. Klassearbejde 20-25 lektioner.	VIA-test, sociale kompetencer, adfærd, skoleglæde og karakterer. Oplysninger indsamlet hos elever, forældre og lærere.	Forbedringer i forhold til læring og engagement i skolen og forbedringer i sociale kompetencer. Data ikke tilgængelige.
Strengths-based Coaching Program	Madden, W., Green, S., & Grant, A. M.	2010 Australien.	Coaching-program for elever i 10-års-alderen med otte individuelle sessioner.	Children's Hope Scale, California Healthy Kids Survey.	Cohens D = 2,70 (stor effekt). Cohens D = 0,98 (medium effekt).
Strengths Gym	Proctor, C., & Eades, J. F.	2011 England.	Positiv-psykologisk curriculum-baseret program til at opbygge og udvikle styrker og til at genkende styrker hos andre. Individuelt og klassearbejde. 1 lektion ugentligt i seks måneder.	Students Life Satisfaction Scale. The Positive and Negative Affects Schedule. Rosenberg Self- Esteem Scale.	Effektstørrelser: SLSS = 0,51 PA = 0,45 NA = 0,41 RSE = 0,32
Celebrating Strengths	Eades, J. F. Evalueret af Linley, A., & Govindji.	2008 England.	Styrkebaserede interventioner baseret på fortælling, festivaler og samlings. Klassearbejde, hvor styrker integreres i almindelig dagligdag.	Kvalitative interviews.	Data ikke tilgængelige.
The Role of Character Strengths in Education	Gilham, J., & Linkins, M.	2013 USA – ikke afsluttet.	Et program til at hjælpe lærer med at anvende egne styrker og elevers styrker i undervisning. Individuelt arbejde og klassearbejde.	Ukendt.	Data endnu ikke tilgængelige.

Bilag 7: Oversigt over nationale forsknings - og udviklingsprojekter

Titel	Forfattere	Årstal og land	Intervention	Måleredskaber	Resultater
Dreng-akademiet	Evalueret af Andersen, F. Ø.	2014 Danmark.	Interventionerne baserer sig udelukkende på syv karakterstyrker, hvoraf en ikke er en del af VIA. Individuelt arbejde.	Faglige test, Learning Rating Scale (LRS), fokusgruppeinterview.	Effektstørrelser: Mat = 1,23 Stav = 0,58 Læs = 1,21 LRS opgjort i scoreforbedring = 1,6
Styrkebaseret pædagogik på Østerbyskolen.	Bastiansen, G.	2013 Danmark.	Pædagogisk udviklingsprojekt med klassearbejde.	Ingen.	Ingen tilgængelige data.
Positiv Psykologi	Fisker, H., Bielefeldt, C., & Andersen, F. Ø.	2013 Danmark.	Pædagogisk udviklingsprojekt med klassearbejde.	Kvalitative interviews.	Faglig fremgang, øget velvære og trivsel, færre konflikter.
Styrkebaseret læring	Ledertoug, M. M.	2013-2016 Danmark.	Forskningsprojekt baseret på interventioner med VIA-styrker med individuelt og klassearbejde.	Mixed methods. Kvantitative målinger med Live and Learn, Learning Rating Scale (LRS), Timss, Pisa Trivsel, VIA-test og Styrke-kompasset. Data fra nationale test. Kvalitative interviews.	Endnu ikke tilgængelige.
Elevernes styrker som fundament for elevplaner	Fisker, H.	2013 Danmark.	Pædagogisk udviklingsprojekt med individuelt og klassearbejde.	Ingen.	Ingen tilgængelige data.

på den bedste tilgængelige...

