

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	2
Arbejdsspørgsmål	3
Videnskabeligt afsæt og metode	3
Trivselsundersøgelserne	3
Fokusgruppeinterview	4
<i>Tilgang</i>	4
<i>Fænomenologi – og min tilgang</i>	4
<i>Parantesreglen</i>	4
<i>Beskrivelsesreglen</i>	4
Baggrund for undersøgelsen af lærere	5
Case 1 – Fokusgruppeinterview med tre lærere	5
<i>Meningskondensering</i>	5
Case 2 - temaer i forhold til fokusgruppeinterview med elever i 8. kl.	6
Sammenligning af de to undersøgelser	8
<i>Den nationale trivselsundersøgelses aspekter</i>	10
Gert Biesta og trivselsaspekter	11
<i>Kvalifikation</i>	11
<i>Socialisation</i>	11
<i>Subjektifikation</i>	12
<i>Sammenfatning i et fremadrettet perspektiv</i>	12
Forstyrrelse af trivsel	13
<i>Magt og tvang</i>	13
<i>Kedsomhed</i>	13
<i>Flow sat i relation til kedsomhed</i>	15
Lærerrollen	17
<i>Til kamp mod kedsomheden og mistrivsel</i>	17
<i>Vygotsky - perspektivering</i>	18
<i>Vygotsky's 5 scenarier for zonen for nærmeste udvikling</i>	19
<i>Trivsel, kedsomhed og mening</i>	19
<i>Tværfaglighed – teorier, strategier og adfærd - opsamling</i>	21
Konklusion	22
Litteraturliste	24

Indledning

Hvad er den optimale måde at beskæftige sig med elevernes trivsel i skolen på? Jeg har undret mig over Den Nationale Trivselsundersøgelse (TU) og om den rent faktisk er anvendelig til målrettet at få fat i selve arbejdet med trivsel. Samtidig er jeg nysgerrig på, om kvalitative interviews på et givent tidspunkt i en klasse kan give en anden indsigt lokalt, der kan direkte bruges i et fremadrettet arbejde med trivsel i en skoleklasse. Det har betydet, at jeg via fokusgruppeinterview i en 8. klasse samt en gruppe lærere har forsøgt at undersøge, hvornår det er godt/udfordrende at være elev/lærer i skolen.

Baggrunden for min nysgerrighed på temaet skal findes i et uformelt interview med en lærer, der havde været på den pågældende skole siden før skolereformen i 2006. Han kom med en udtalelse, der nogenlunde forløb sådan her:

”Den nationale trivselsundersøgelse giver ikke mening, og jeg kan ikke bruge den til noget i klassen – andet end på et overordnet plan. Det, der virker, er, at spørge klassen og den enkelte om trivslen og have fokus på det som underviser. Den information kan jeg nemlig bruge direkte under hensyn til den enkeltes behov som menneske i klassen og også i den faglige undervisning. Det handler om at finde måder til at opdage, hvad der forstyrrer eleven – og så skride til faglig og menneskelig kompetent handling. Længere er den ikke! Det er bare svært at hitte rede i”.

Udtalelsen gjorde stort indtryk på mig. Der var her tale om en lærer, der i min fortolkning ansvarligt tager ansvar, og bruger sine evner til at undersøge det relevante i forhold til elevernes trivsel, men oplever frustration, da det ikke er til at hitte rede i. Jeg fik denne spirende nysgerrighed med tanken, kan det virkelig være rigtigt, at TU ikke kan bruges til noget? Er lærerens løsningsforslag relevant, og hvordan kan han hjælpes til ”at hitte rede i det?”

Den Nationale Trivselsundersøgelses (TU) udgangspunkt i loven er at lave en sådan måling, der kan bruges videnskabeligt og statistisk. Hans Henrik Knoop m.fl. har udarbejdet materiale for DCUM, der samler op på trivselsundersøgelsen 2015. Fra trivselsundersøgelsen, samles der i DCUM-materialet op på begreberne kedsomhed, fællesskab og optimisme sat i relation til TU samlet. Jeg har dog været mest fokuseret på begrebet kedsomhed, som er det - sammen med begrebet magt/tvang, jeg vil gå mest i dybden med i denne opgave. Er der konkrete værktøjer til at møde mistrivsel i folkeskolen endsige lære eleverne og lærerne om trivsel og kedsomhed? Jeg har været nysgerrig på, at såfremt man interviewede eleverne, hvilke svar ville de så fokusere på i forhold til trivsel, og hvad ville deres begrundelser være. Samtidig er jeg nysgerrig på, hvilke informationer, der kommer frem i forhold til at lave fokusgruppeinterview med lærere.

Det giver anledning til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan skal en lærer arbejde med trivsel og kedsomhed i folkeskolen, og hvad skal en lærer være bevidst om i den henseende?

Arbejdsspørgsmål

Ovenstående problemformulering vil blive belyst gennem besvarelsen af følgende arbejdsspørgsmål:

Hvad er trivsel?

Hvad er kedsomhed og hvad er magt?

Hvornår er det godt/udfordrende at være elev og lærer?

Hvad kan være et teoretisk afsæt til en bevidstgørende praksis fremadrettet?

Videnskabeligt afsæt og metode

Hans Henrik Knoop har lavet analyser af de nationale trivselsundersøgelser og dermed fortolket den empiri, der er kommet ud af disse. Rapporten fra Dansk Trivselsforum "Fra kedsomhed til trivsel i skolen" har jeg i nærværende opgave taget afsæt i.

Gert Biesta foreslår tre parametre at diskutere uddannelse indenfor: Kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Jeg vil i lyset af den indsamlede empiri fra fokusgruppeinterview med især eleverne relatere data og den nationale trivselsundersøgelse med Biesta's tre parametre, for at give et handlingsafsæt fremadrettet set.

Jeg inddrager fokusgruppeinterview med lærere for at indikere, om der rent faktisk er bevidsthed blandt lærerne i arbejdet med trivsel ift. til eleverne.

I behovet for at få en mere overordnet kritisk vinkling, vil jeg med afsæt i begrebet magt bruge Michel Foucaults tre magtbegreber: Den legale magt, den disciplinære magt og den bio-politiske magt, for at undersøge relationen til både trivselsundersøgelsen og de indsamlede data. Desuden er jeg inspireret af Anne-Mette Steinmeier og Kia Wied: "Læren om trivsel", 2011, der inddrages som empirisk supplement til mine egne undersøgelser og til et fremadrettet pædagogisk perspektiv. Ditte Christoffersen bog: Hvad er meningen, Forlaget UP, 2017, rummer undersøgelser af kvalitativ karakter og megen empiri, der kan underbygge det, jeg gerne vil vise i denne opgave bl.a. om årsager til kedsomhed.

For at få et fremadrettet og tværfagligt perspektiv og for at belyse læring om trivsel, vil jeg relatere til Csikszentmihaly's flow-teori og Vygotsky's zone for nærmeste udvikling. Det forbindes med Holmgren et al: "Til kamp mod kedsomheden" og de copingstrategier der kædes sammen med elevernes "kamp" mod kedsomheden. Slutteligt konkluderes der på opgaven, at trivsel og kedsomhed er en kompleks størrelse, hvor indsigt i teoretiske vinkler, aspekter fra TU, copingstrategier og årsager kan være vigtige parametre for at arbejde fremadrettet sammen med elever og kolleger for en bedre trivsel.

Trivselsundersøgelserne

I "Bekendtgørelse om måling af elevernes trivsel i folkeskolen"¹, står der ikke noget om, hvad trivselsundersøgelserne (TU) konkret skal bruges til og hvordan. I aftaleteksten fra 2013 mellem partierne A, B, SF, V og DF – står der: "Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis". På den måde er TU tænkt at skulle stimulere og øge fokus på trivsel og dermed lade dette få indflydelse på professionel viden og praksis. Hvordan det skal ske er ikke på forhånd givet, men skolerne har inddraget TU i de såkaldte

¹ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174664#id022b531c-d08f-4027-954c-d1decc8ce341>

Kvalitetsrapporter, hvor de bliver "stillet til ansvar" i forhold til landsgennemsnittet og andre skoler i kommunen og tidligere udarbejdede TU. TU får et kvantitativt fokus, der kan minde om en forbrugerundersøgelse, der skal give de enkelte skoler en idé om, hvor de står i forhold til andre skoler. Dette underbygges i aftalen, hvor der skal svares "JA" med en hvis procentsats til spørgsmålene: "Er du glad for at gå i SFO?" og: "Er du glad for at gå i skole".

I TU spørges der også til om eleverne keder sig. Der er ikke opstillet nogle muligheder for at eleven kan sætte kedsomheden ind i en bestemt kontekst eller relation – udover undervisningen som sådan. Alligevel får Knoop-rapporten om det kædet de få svar på kedsomheden sammen med den generelle trivsel, og han viser, at der er korrelation: Jo større kedsomhed – des mindre trivsel. Elevens definition af kedsomhed er dog utydelig i svaret på spørgsmålet, men Knoops sammenligning er ikke nødvendigvis irrelevant – og det er den eneste, vi har af den karakter på så stor en gruppe i Danmark. Det interessante kunne være, at lave en dybere og lokal undersøgelse af netop dette spørgsmål om kedsomhed og trivsel. Der mangler efter min mening oplysninger om, hvad kedsomheden er et symptom på, og hvad den fra elevens synspunkt er et udtryk for.

Fokusgruppeinterview

Tilgang

Et fokusgruppeinterview defineres som følgende: "Et gruppeinterview, hvor en moderator forsøger at fokusere diskussionen på specifikke temaer af forskningsmæssig interesse" (Kvale, Brinkmann 2016, s. 406).

Fænomenologi – og min tilgang

Jeg har valgt fokusgruppeinterview, da denne metode rummer muligheden for udforskning af min problemstilling, da det samtidig giver mulighed for at få flere meninger i spil på samme tid. Desuden kunne jeg derved forstå, hvad der sker i feltet socialt set, hvor det her er to grupper, der i to uafhængige fokusgruppeinterviews forholder til oplægget. Tilgangen, fra et fænomenologisk synspunkt, sker ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, som de tre lærere/eleverne opfatter den som (Brinkmann, Tanggaard, 227). Fænomenologi handler om at gå til "sagen selv". Med det menes der, at en undersøger skal se den interviewede som personerne egentlig er og giver udtryk for. Det er vigtigt ikke at tage noget for givet (ibid. s. 218).

Parantesreglen

Jeg har som interviewer bestræbt mig på at være åben og vågen på tilgangen til dialogen i fokusgruppeinterviewene. Jeg havde fokus på at holde mig udenfor det sagte/svarene og ikke lade mig styre af egne holdninger til temaet. Det kan også kaldes for epoché-reglen, hvor egne holdninger og forudindtagelser sættes i parentes (ibid. s. 229).

Beskrivelsesreglen

Jeg synes det er vigtigt, at finde ind til følelserne/tilstanden bag udsagn. Jeg opdagede hurtigt, at det forstyrrede eleverne i deres svar/proces, at bede dem om at definere deres tilstand bag udsagnene. Hos lærerne var det ikke forstyrrende på samme måde. Her er eksempler på supplerende spørgsmål til lærerne: "Hvad følte du i den situation?" eller "hvordan har du det med at fortælle om denne situation?". Denne søgning efter tilstande er i fin overensstemmelse med beskrivelsesreglen, der handler om, at få det vigtige i interviewpersonernes svar uddybet via fokus på det, personen mærker, sanser og personligt finder vigtigt. (ibid. 229)

Jeg præsenterer i det følgende loyalt begge undersøgelser, men det har i det efterfølgende vist sig, at det klart er elevinterviewet, der har haft mest relevans, hvilket kommer til udtryk i perspektivering til problemformuleringen. Lærerinterviewet bliver i højere grad en forundersøgelse. Det næste trin ville være at undersøge, hvad lærerne helt konkret gør i klasserummet og samarbejdet for at øge trivlsen blandt eleverne.

Baggrund for undersøgelsen af lærere

Som det ses i bilag 2 er introduktionen til fokusgruppeinterviewet meddelt lærerne mundtligt og skriftligt.

Case 1 – Fokusgruppeinterview med tre lærere

Tre lærere indvilligede i at deltage i fokusgruppeinterview. Der blev lavet en plan (se bilag 2), så lærerne kunne se, hvad de gik ind til. Dato, tidsramme og fokus blev aftalt både i det personlige møde og i den skrevne invitation. Det var vigtigt at få tilladelse til at optage fokusgruppeinterviewet samt at få tydeliggjort, at interviewet blev afviklet under forudsætning af, at det at etiske årsager forblev/forbliver anonymt. På den måde blev interviewet gjort klar.

Meningskondensering²

Fokusgruppeinterviewet er meningskondenseret. Det betyder, at udtalelserne er samlet og kogt ned til mindre enheder (Brinkmann, Tanggaard 2015, s. 50). Dette har jeg valgt at gøre med de forskellige tematikker som overskrifter, der rent faktisk fyldte mest i dialogen.

Den efterfølgende analyse breder disse mindre enheder ud igen og giver mulighed for at se modsætninger og grundtemaer. Dette er sket efter interviewet er lyttet igennem gentagne gange efterfølgende. I forbindelse med meningskondenseringen, hvilket set i de udvalgte temaer, er der samtidigt opstillet modsætninger, der indikerer, at svarene ikke er entydige, men derimod styret af polariteter. Det åbner for muligheden for at fortolke symptomalt, som netop er at finde modsætninger. (Mikkelsen 2015, s.45). Jeg har valgt at tage citater ud af interviewet, som er udvalgt som eksempler på de temaer, der fyldte mest i interviewet³. Disse temaer er opdelt i, hvad der i henhold til disse er hhv. godt/udfordrende i det at være lærer. Dette underbygges ved at spørge ind til lærerens tilstand/følelse bag udsagnene. De temaer der fyldte mest var:

<p style="text-align: center;">Relation med elever Ledelse Skolereformen Nationale test og undersøgelser</p>
--

Jeg vil i det følgende trække de citater frem i temaerne omhandlende lærernes relation med elever og ledelse, idet det vurderes at have mest betydning for nærværende opgave.

Lærernes relation med eleverne:

² Se bilag for hele meningskondenseringen.

³ Fokusgruppeinterviewet er også baggrund for min obligatoriske opgave "Undersøgelse af pædagogisk praksis". Opgaven blev afleveret den 15.5.2019

- "Det er nok det mest stressende, når jeg oplever, at jeg ikke har indflydelse på elevens lyst. Tilstand? **Stress og meningsløshed**".
- "Det er meget svært at rumme, at det fine velforberejede arbejde, jeg har lavet (griner ironisk), keder eleven. Så kommer jeg på overarbejde. Tilstand? En **tvivl om jeg er god nok**"

Disse citater er repræsentative for, når lærerne er udfordret, med afsæt i relationen med eleverne. Samtidig er følgende citat repræsentativt for, hvornår det er godt at være lærer:

- "Er der noget bedre end mødet med en elev, hvor tingene går op i en højere enhed, fagligt, socialt og indeni dem selv. Så bliver jeg sgu **glad** (smilende)".

Lærernes relation med ledelsen:

- "Når min gode idé til løsning af et problem bliver mødt positivt af ledelsen, giver det en **fornemmelse af at gøre en forskel**."
- "Når ledelsen bakker op og mig selv og mine kolleger bakker op – så sker der noget! Tilstand? Det er nok noget med **flow og retning**"

Disse citater peger på vigtigheden af opbakning og samarbejde.

Modsat er der også udfordringer i lærernes relation til ledelse:

- "De er på dupperne med, at reglerne bliver overholdt. Jeg kan godt gå med en lidt **utryk** fornemmelse af **overvågning**".
- "De har for travlt og bundet på hænder og fødder til at gøre nogen reel forskel i det daglige. Tilstand? **Resignation**."

Disse citater peger ind i et felt af manglende lærertrivsel.

I hele fokusgruppeinterviewet undrer det mig, at lærerne ikke kommer ind på, hvordan de skal skabe mere trivsel for eleverne. Hverken metodik, bevidsthed om det teoretiske afsæt i forhold til trivsel kommer frem. Det kan indikere, at det ikke er vigtigt for lærerne – indikationen er dog ikke reliabel. Det vil kræve yderligere undersøgelser, hvor dette spørgsmål skulle præciseres. På den måde bliver interview med lærerne til en form for forundersøgelse, der åbner op for yderligere spørgsmål til undersøgelse.

Case 2 - temaer i forhold til fokusgruppeinterview med elever i 8. kl.

I en 8. klasse har jeg lavet et fokusgruppeinterview med udgangspunkt i spørgsmålene:

Hvornår er det godt/udfordrende at være elev i skolen.

Setup var i starten af en vikarperiode fra april frem til sommerferien. Jeg havde klassen de første to lektioner på den første dag, hvor jeg som ny lærer i klassen gik i gang med en proces for at lære klassen at kende. Jeg spurgte, om de ville være med til at tale om temaet som formuleret i spørgsmålet ovenfor, og at vi derefter samlede informationerne ind, så det blev til en undersøgelse med et bestemt fokus for øje. Det blev gjort tydeligt, at det ville blive anonymiseret, og at det samtidig også ville give mig en mulighed for at lære de unge mennesker og klassen at kende. Undersøgelsen var dermed formaliseret og samtidig fokuseret på temaet, "hvornår er det godt/udfordrende at være elev?".

Undersøgelsen var tænkt som et fokusgruppeinterview (se definitionen tidligere), hvor dialogen blev drivkraften.

Som oplæg til selve interviewet, blev klassen opdelt i grupper af 5, som eleverne selv valgte.

Grupperne valgte på min opfordring hver en sekretær, der skulle prøve at notere dét, der blev sagt. Min rolle var at gå rundt til grupperne og stille spørgsmål som "prøv at sige lidt mere om det"

eller ”kan du give et konkret eksempel på det, du siger?” og ”Hvad siger I andre til det?”, så min rolle blev, at prøve at facilitere dialogen og eventuelt diskussionen om temaet, men jeg var som moderator i øvrigt neutral og lyttende.

I starten virkede eleverne lidt påvirket af, ”at den nye lærer” gik rundt og lyttede, men efterhånden forsvandt forbeholdene og diskussionen blev livlig – og sekretærerne sagde ofte ivrigt: ”Vent lidt – jeg skal lige skrive det her. Hvad kunne være overskriften på det, du sagde før?”

Selve fokusgruppeinterviewet foregik i forbindelse med gruppefremlæggelse af det sagte, hvor de andre grupper end den gruppe, der som udgangspunkt var på, fik mulighed for at kommenterede på det sagte, og om de kunne genkende temaerne og situationerne. Der blev i denne proces en let ordstyring fra mig, der gav flere grupper mulighed for at kommentere og nuancere.

Gruppearbejdet som forberedelse til temaet varede én lektion. Fokusgruppeinterviewets afslutning/opsamling med klassen varede ligeledes én lektion.

I opsamlingen blev følgende temaer listet op:

Kedsomhed	Venskaber	Karakterer	Frit valg/tvang	Fagligt svært/let
-----------	-----------	------------	-----------------	-------------------

Jeg har valgt de temaer ud, der fyldte mest. En såkaldt meningskondensering. Der var en række andre småemner som fx det at være træt og komme tidligt nok i seng. En del af min analyse og afgrænsning er dermed, at vælge de mest relevante temaer ud, der samtidig havde en stor vægtning i elevernes dialog. Interviewet bliver på denne måde tilpasset en pædagogisk praksis og bliver til et alternativt fokusgruppeinterview. Det var første gang, jeg havde klassen som deres lærer. Det betyder, at det godt kunne hæmme udtalelserne, at jeg også fremadrettet skulle være en del af deres hverdag. På den anden side kunne det også have en positiv effekt, idet eleverne ikke havde mange forudindtagede meninger om mig som underviser. Ovenstående gør det endnu mere vigtigt at holde sig så neutral som overhovedet muligt.

Det indledende gruppearbejde hos eleverne valgte jeg at bruge i lektion 1 inden opsamling. Lektion 1 er ligeledes tænkt som en form for opvarmning til temaet, hvilket bevirkede en grundigere fordybelse i mulige svar i lektion 2.

Formuleringerne - under kolonnen ”Tekst” i det nedenstående - er citater fra opsamlingen i lektion 2 i fokusgruppeinterviewet med eleverne. Formuleringerne er repræsentative for svarene og dialogen mellem eleverne i 8. klasse.

Tekst: Fokusgruppeinterview	Centralt tema	Tanker til analyse
UDFORDRENDE ved at være elev:	Meningsløshed.	Hvad sker der i subjektifikationen?

<p>"Det er bare så fucking kedeligt, når tingene ikke giver mening!"</p> <p>"Det er simpelthen for let, så bliver det bare for kedeligt."</p> <p>"Vi skal jo være her – vi har ikke noget valg!"</p> <p>Hvis jeg bare bliver væk, så lærer jeg jo heller ikke noget. De (lærerne) ringer jo også bare til mine forældre – og dét er bare nederen!"</p> <p>DET GODE ved at være elev: "Pauserne er de bedste for så får vi mulighed for at tale om andet, end det læreren vil have."</p> <p>"I skolen har jeg fået en masse nye venner. Jeg kom i 7. kl. og vi snakker alt muligt som musik, spil og skolen."</p> <p>"Det bedste er, når lærerne ikke er så sure og kedelige."</p> <p>"Det er fedt at få gode karakterer. Ellers får jeg jo ikke nogen uddannelse!"</p>	<p>Understimulering, kedsomhed.</p> <p>Magt/tvang/kedsomhed.</p> <p>Magt/tvang/kedsomhed.</p> <p>Fællesskab, trivsel.</p> <p>Fællesskab/trivsel.</p> <p>Fællesskab med læreren.</p> <p>Præstation.</p>	<p>Flowteori kan belyse den for ringe udfordring.</p> <p>Foucaults disciplinære- og biopolitiske magt.</p> <p>Foucaults disciplinære- og biopolitiske magt.</p> <p>Socialisationen sker også i samspillet med klassekammeraterne uden lærers indblanding.</p> <p>Socialisationen sker også i samspillet med lærerne.</p> <p>Belønning for sit arbejde - og tanken at man skal præstere for at blive til noget</p>
--	--	---

Sammenligning af de to undersøgelser

Som udgangspunkt er de to grupper, jeg har fokusgruppeinterviewet, meget forskellige. De har forskellige afsæt. Den ene gruppe er børn og den anden gruppe er lærere. Der er derfor store forskelle i evnerne til at perspektivere og mentalisere oplevelsen af verden. Når det er sagt, er der følgende forskelle, jeg gerne vil fremhæve.

- Lærerne taler mest om relationen med eleverne og ledelsen.
- Eleverne taler mest om kedsomhed, tvang og relationer med klassekammeraterne.

Hos lærerne taltes der både om ledelsen som et fjernt styrende organ "Ledelsen er bare blevet magtapparatets forlængede arm" - og som en hjælper, der via opbakning til mulige løsninger på udfordringer: "Når min gode idé til løsning af et problem bliver mødt positivt af ledelsen, giver det en **forfølelse af at gøre en forskel**" (lærer)⁴.

Samtidig er det vigtigt for lærerne at eleverne modtager undervisningen positivt: "Det er nok det mest stressende, når jeg oplever, at jeg ikke har indflydelse på elevens lyst. Tilstand? **Stress og meningsløshed**" (lærer)

Hvis læreren som udgangspunkt skal undervise fra det sted, hvor eleverne er, viser min undersøgelse, at læreren ikke nødvendigvis har samme fokus som eleverne – og måske derfor ikke har bevidsthed om, hvad der sker i eleverne i undervisningssituationen. Det skal siges, at undersøgelsens svaghed i dette er, at der ikke er spurgt til, hvornår læreren mener, at det er godt/udfordrende at være elev. Det ville have tydeliggjort lærerens bevidsthed endnu bedre. Man kan derfor ikke konkludere, at undersøgelsen viser, at læreren ikke har tilstrækkelig bevidsthed om eleven. Det er interessant, at det er godt at være lærer, når der er god undervisningskontakt i klassen mellem lærer og elev. Denne gode undervisningskontakt kan jo godt opstå fra en bevidsthed om, hvad der er godt/udfordrende for en elev. Det viser min undersøgelse bare ikke entydigt noget om.

Der er dog to citater medbragt her, der indikerer en sammenhæng:

- "Det er nok det mest stressende, når jeg oplever, at jeg ikke har indflydelse på elevens lyst. Tilstand? **Stress og meningsløshed**" (lærer).
- "Det er meget svært at rumme, at det fine velforberedte arbejde, jeg har lavet (griner selvironisk), keder eleven. Så kommer jeg på overarbejde. Tilstand? **En tvivl om jeg er god nok**" (lærer)

Her er det vigtigt for den pågældende lærer, at elevernes møde med hans undervisning, faktisk har indflydelse på hans tilstand. Om det decideret påvirker trivslen, kan undersøgelsen ikke vise, men hvis det er et mønster, læreren oplever, kan det formentlig have stor indflydelse på lærerens trivsel i relation til undervisningen. Der er forbavsende stort fravær af svar ind i, hvordan eleverne har det med undervisningen. Der er heller ikke i svarene fra lærerne noget om elevernes trivsel og evt. arbejdet med at udvikle trivsel. Det kan – uden at det kan dokumenteres via undersøgelsen – måske være en indikation for at tage fat på arbejdet med at skabe bevidsthed om dette samt finde muligheder og åbninger ift., hvordan det kan gribes an – teoretisk og praktisk.

At lave en direkte sammenligning mellem lærer- og elevundersøgelsen er som at sammenligne pærer og bananer og vil ikke være validt. Sammenligningen af interviewene kan måske være en indikation af, at såfremt elevernes trivsel skal øges, skal det ske simultant med, at lærernes trivsel øges. Hvis læreren trives må den umiddelbare logik være, at det er nemmere for læreren at kunne møde eleven, hvor eleven er – og dermed udvise større og bedre professionalisme. (DCUM-rapporten om kedsomhed, s. 8)

⁴ Citater angivet med fed skrift er tilstanden, jeg fandt ved at spørge ind til den

En påstand kunne være, at trivsel for eleverne hænger sammen med trivslen hos lærerne forstået på den måde, at jo højere trivsel læreren har, des bedre vil læreren være i samspillet med eleverne. Det hænger sammen kollegialt som Steinmeyer og Wied nævner, hvor samarbejdet lærerne imellem fremhæves som vigtigt. (Steinmeyer, Wied 2011, s. 32). Samtidig er det faktum, som Steinmeyer og Wied pointerer, at lærerne kan blive positivt "afhængige" af hinanden – altså i forhold til opbakningen til hvordan klassen/undervisningen skal gribes an (ibid. s. 32). En lærer, der er i trivsel, vil formentlig også være mere villig til positivt at eksperimentere med det, læreren mener, er det rigtige at gøre i samarbejdet. Spørgsmålet, om der er relation mellem lærertrivsel og elevtrivsel, giver anledning til en dybere undersøgelse, der af tids- og omfangsmæssige årsager ikke har kunnet komme med i denne opgave. Der nævnes dog en sammenhæng i DCUM-rapporten om kedsomhed s. 8: "... elevtrivsel fremmes af, at de voksne omkring dem trives."

Der er en række kritikpunkter ift. den kvalitative tilgang som værende "Ikke-videnskabelig, fiktion, blød journalistik..." m.m. (Brinkmann, Tanggaard, 2015, s. 566). Det samme kan gøre sig gældende i mine undersøgelser. Mine undersøgelser/fokusgruppeinterview kan vel nærmere betragtes som former for forundersøgelser, der kan indikere, hvad det kunne være relevant at fordybe sig yderligere i. Alligevel er det interessant, at elevernes svar er så entydige på kedsomhed, relationer og tvang/magt – uden det dog kan siges at opfylde kriterierne for reliabilitet, som forstået som værende pålideligheden af de indsamlede data (Harboe, s. 71).

Validitet handler om relevans eller gyldighed (Harboe, s. 69). Svarene var kreeret i et åbent forum med et fokuseret indhold – og svarene er for så vidt gode nok. Det er dog ikke sikkert, at disse kan bekræftes ved yderligere interviews med deltagerne (eller andre), så på den måde kan det siges, at det fra disse undersøgelser ikke er muligt at generalisere empirien til at passe på alle lærere og elever.

Anderledes er det med TU, der over flere år har anvendt de samme spørgsmål – og derved øges generaliserbarheden og reliabiliteten. Det giver anledning til at gå ind i selve TU. Det vil jeg gøre ved at bruge Biestas 3 funktionsområder kvalifikation, socialisation og subjektifikation. Det kædes sammen med aspekterne i TU samt citater fra elevinterview.

Den nationale trivselsundersøgelses aspekter

I TU defineres trivsel som værende noget der kommer til udtryk kropsligt, psykisk og socialt (DCUM, Kedsomhed i skolen, Knoop et al s. 10.)

Der oplystet en række aspekter i ovenstående henvisning som

"Kropslig sundhed, selvbestemmelse, at være god til noget, at tro på egne muligheder, interesser, kærlige og omsorgsfulde sociale relationer, personlig udvikling, sammenhæng i stort og småt". (ibid. s. 12)

Det er aspekter, der er med til at påvirke trivslen, som inddrages i det følgende afsnit.

Gert Biesta mener, at en måde at udvikle en ramme for at diskutere uddannelsens mål og formål på, er, at tage udgangspunkt i de faktiske funktioner kvalifikation, socialisation og subjektifikation som jeg vil belyse i det følgende sat i relation til ovenstående aspekter for trivsel i DCUM-rapporten nævnt ovenfor - samt elevinterview.

Gert Biesta og trivselsaspekter

Hvis man som lærer skal lave målsætningsarbejde ift. trivsel, er det vigtigt at få det rammesat. Jeg stiller i det følgende trivselsaspekterne op som målsætninger i forhold til kvalifikation, socialisation og subjektifikation, for at understrege og belyse kompleksiteten og de forskellige lag i det at arbejde med trivsel.

Kvalifikation

Her kædes trivsel sammen med oplevelsen af anvendelighed.

Kvalifikation er det funktionsområde, der omhandler viden og færdigheder, der skal komme til udtryk i en anvendelighed af denne viden. Det kan både dreje sig om det specifikke og det generelle. (Biesta 2011, s. 31). Relateres dette til trivselsaspekterne markeret i forrige afsnit, er det at være god til noget, og samtidig at kunne se sammenhænge i stort og småt, vigtigt for at opleve anvendeligheden af kvalifikationen. Opleves anvendeligheden ikke, kan trivslen blive udfordret. Her ses et citat fra fokusgruppeinterviewet med eleverne: "Det er fedt at få gode karakterer. Ellers får jeg jo ikke nogen uddannelse!" Her ses en kobling til en umiddelbar anvendelighed: "at kunne noget", nemlig dét at få gode karakterer. I trivselsundersøgelsen kommer dette til udtryk i svar på spørgsmålene: "Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen" (spørgsmål 15 i TU) og: "Hvor tit kan du finde en løsning på problemer, bare du prøver hårdt nok?" (Spørgsmål 11 i TU) Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for? (spørgsmål 12 i TU). Trivsel er dog ikke kun baseret på kvalifikationer alene. Grunden til at man oplever at kunne finde en løsning på problemer kan også skyldes, at eleven har solid selvtillid, der gør, at der er vedholdenhed og tillid til, at eleven nok skal klare det. Det hører under funktionsområdet subjektifikation, som beskrives senere. Som det nedenfor understreges, er der overlap i Biestas fremstilling af funktionsområder. Dette leder over til Biestas anden funktionsområde, han kalder for socialisation.

Socialisation

Her kædes trivsel sammen med værdier, normer og traditioner.

Socialisation hører ind under de områder, hvor uddannelsen bliver en del af de sociale, kulturelle og politiske felter. Biesta benævner disse felter som "ordner" (Biesta s. 32). Disse felter eller ordner har at gøre med værdier, normer og traditioner. En målrettet indsats i forhold til dette, kan give indblik i, hvordan arbejdslivet fungerer, men kan fx også være en indføring i praktisk demokrati og retten til at ytre sig. Skolerne indfører på den måde eleverne i eksisterende måder at gøre tingene på – både de ønskede og uønskede.

I fokusgruppeundersøgelsen med eleverne er følgende citat repræsentativt for socialisationen: "I skolen har jeg fået en masse nye venner. Jeg kom i 7. kl. og vi snakker om alt muligt som musik, spil og skolen." Citatet er det, jeg mener kommer tættest på Biestas begreb. Selvom det ikke er helt dækkende, er det i en socialisering med de andre elever, der sker en udveksling og spejling af bl.a. værdier og normer. Det er dog ikke nødvendigvis normer, der umiddelbart er repræsenteret udenfor skolen eller i arbejdslivet – og ikke nødvendigvis en del af den planlagte undervisning, hvilket den optimalt set også bør være – ifølge Biesta.

Relateres dette funktionsområde til trivselsaspekterne i TU vil der kunne peges på "selvbestemmelse" (som suppleres med frihed til helhjertethed og social ansvarlighed) (DCUM, Knoop et al s. 12) og kærlige og omsorgsfulde, sociale relationer. I selve TU er det bl.a. følgende spørgsmål der undersøger dette: "Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure."

(Spørgsmål 16 i TU), "Jeg er god til at arbejde sammen med andre." (spørgsmål 17 i TU) og: "Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt" (spørgsmål 18 i TU).

Trivsel bliver derved en funktion af at værdierne, normerne og traditionerne integreres på meningsfulde måder.

Det leder over til det sidste funktionsområde Biesta nævner, som er subjektifikation.

Subjektifikation

Her kædes trivsel sammen med demokratiserings- og dannelsesprocesser og identitet.

Der er nogen, der hævder, at ingen undervisning kan foregå uden subjektifikationsfunktionen er i spil. Andre mener, at uddannelse begrænser sig til kvalifikations- og socialisationsfunktioner.

(Biesta 2011, s. 33). Subjektifikationsfunktionen handler i henhold til Biesta om, at skabe autonome og uafhængige mennesker i både tænkning og handling (ibid.). Man kan kalde det en form for individuationsproces og handler om at udvikle identiteten. Samtidig er det en del af en demokratiserings- og dannelsesproces, hvilket taler for et sammenfald af de tre funktioner, der ses nedenfor:

Biesta: Fra: What really matters in education

Illustrationen her fra Biesta viser, at der er overlap mellem de forskellige funktionsområder, og han anbefaler, at der skabes bevidsthed om sammenhængen mellem disse.



I relation til fokusgruppinterview med elever dækker følgende udtalelser behov for fokus på subjektifikation: "Det er bare så fucking kedeligt, når tingene ikke giver mening!" Her udtrykt i negativ forstand. Når tingene ikke giver mening, kan det på den ene side hæmme den personlige udvikling – og på den anden side skabe energi til at gøre noget ved sagen. Det er stadig inden for samme funktionsområde. I trivselsaspekterne i DCUM-rapporten er følgende i spil: "Personlig udvikling" (at dannes som unikt individ), "sammenhæng i stort og småt" (identitet, eksistentiel forankring) samt "at tro på egne muligheder" (selvtillid, self-efficacy, optimisme m.m.).

I TU kan følgende spørgsmål belyse temaet: "Føler du dig ensom?" (spørgsmål 6 i TU), "Jeg føler, at jeg hører til på min skole." (Spørgsmål 7 i TU) og "Er undervisningen kedelig?" (Spørgsmål 31 i TU).

Sammenfatning i et fremadrettet perspektiv

For at møde eleverne i Biestas tre funktionsområder, skal undervisningen og samværet med eleverne og kollegerne medtænkes i al planlægning. Det vil kræve at læreren har bevidsthed om Biestas funktionsområder, for bevidst at kunne arbejde med at kæde dem sammen, som Biesta anbefaler (Biesta 2011, s. 38). Det vil ligeledes forudsætte et tværfagligt samarbejde i

lærergruppen for at den enkelte lærers forudindtagede mening og forståelse ikke skal komme for meget i vejen. Dette uddybes i afsnittet "Tværfaglighed – teorier, strategier og adfærd".

I fokusgruppeinterview med elever fylder tvang/magt og kedsomhed meget. Fx er der en elev der udtaler: "Det er simpelthen for let, så bliver det bare for kedeligt." og en anden elev siger: "Vi skal jo være her – vi har ikke noget valg!". Kedsomhed og magt.

Jeg vil i det følgende belyse magtteknologierne, der kan forstyrre trivlsen.

Forstyrrelse af trivsel

Magt og tvang

Magt handler om, hvordan vi i forskellige daglige rutiner lader indgå forskellige teknologier, der former, hvad vi gør, og hvad vi siger. Disse teknologier bliver derved styrende for dagligdagen. Samtidig bliver det et udtryk for magtens virkemåde. Michel Foucault bruger begrebet "Governmentality", der som ordet indikerer styrer vores beslutninger på det mentale plan. (Steinmeyer, Wied, 2011, s. 22). I denne tankegang er der således styringsteknologier og selvtæknologier, der kan bevidstgøres, så man om muligt kan handle på dem. Styringsteknologier "virker" ved at gøre nogle bestemte ideer, sandheder og relationer imellem mennesker til naturlige og selvfølgelige altså noget, der implicit bliver en del af vores gøre og laden. Det kan fx være lærerens måde at lade sig styre af skolens krav om læringsmål, der kan få læreren til at styre undervisningen på en bestemt måde, der igen påvirker eleverne. Reglen om læreplaner og lærerens ageren i forhold til dette overfor eleverne bliver en teknologi, der igen har en effekt på elevernes selvtæknologier. Det kan både være som i en effekt af, at gøre som læreren siger, men kan også komme til udtryk i modstand og en følelse af tvang – som eleverne giver udtryk for i fokusgruppeinterviewet: "Vi skal jo være her – vi har ikke noget valg!" (Elev). På den måde bliver regler og rammer til det Foucault vil kalde "disciplinærmagt", der netop har den effekt, at få borgeren (her eleven) til at rette ind – og den magt, der fungerer indadtil i institutioner og hvis politiske objekt - ifølge Foucault – er det utilpassede og uregerlige individ. (Bang & Dyrberg 2011, s. 26). Oplevelsen af at "være udsat" for magtteknologier – at blive rettet ind og/eller at føle sig tvunget til at være i skolen, giver anledning til at drøfte den anden store del af elevernes tilbagemelding, som går på, at det er kedeligt at gå i skole.

Kedsomhed

I DCUM-rapporten hvor TU relateres til kedsomhed er der følgende definitioner af begrebet, som jeg har valgt at citere i sin helhed, idet det er meget præcist:

"Kedsomhed er en mild form for mistrivsel. I begyndelsen er den mildt stressende, men kan gå hen og blive decideret ubehagelig, hvis man ikke gør noget ved den. Kedsomheden fungerer som et springbræt til handling, da det er den følelse, der fortæller, at en person bør foretage sig noget. Det generende ubehag omdannes dermed til noget meningsfuldt, hvor det bliver en motiverende faktor til at gøre sig umage, koncentrere sig bedre eller øge sværhedsgraden i en udfordring. Det kalder man for sund kedsomhed. Men kedsomhedsfølelsen kan også have den modsatte effekt. Hvis man ignorerer kedsomhedsfølelsen, vil den mildt stressende følelse, som kedsomheden frembringer, hæmme ens muligheder for at lykkes med sine mål. I læringsammenhænge betyder det, at lysten til at lære hæmmes, når undervisningen er kedelig. Det kalder man for usund kedsomhed. Kedsomhed kan derfor både øge positive og negative reaktioner, hvor den sunde

kedsomhed motiverer eleverne, imens den usunde kedsomhed demotiverer elever i læringsammenhænge.” (Rubeck & Andersen 2016 s. 9 – taget fra Holmgren et al, 2018, s. 15)

DCUM (Knoop et al 2016, s. 16) har fem forskellige grader af kedsomhed, der går fra 1-5: hvor grad 1 (den øverste) er den mildeste form for kedsomhed og grad 5 (den nederste) er den stærkeste form.

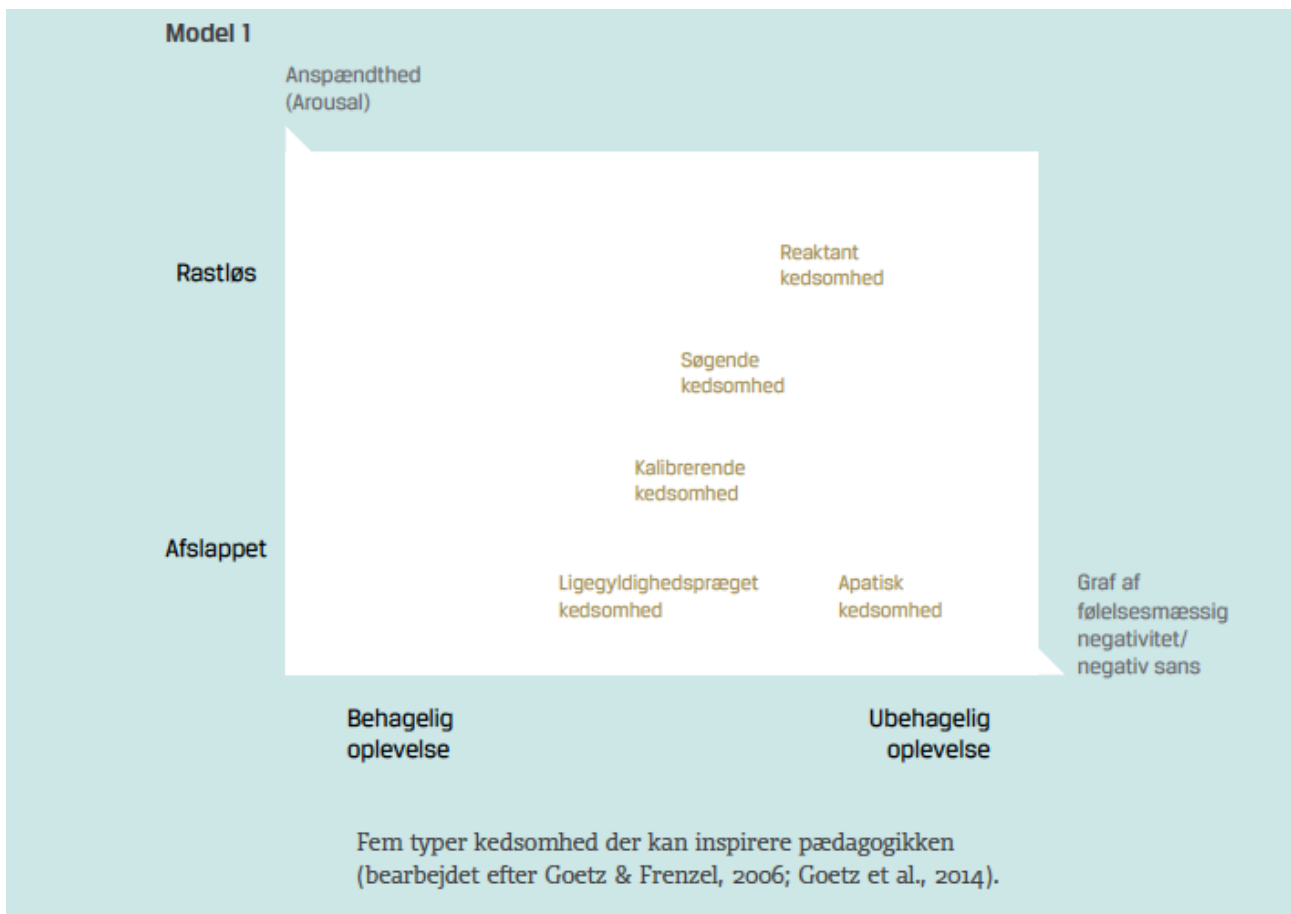


Det i parentes anførte er min oversættelse, idet især grad 2,3 og 4 ikke umiddelbart sprogligt vækker genklang forståelsesmæssigt.

Fra fokusgruppeinterviewet med eleverne er følgende citater eksempler på vinkler af kedsomhed:

”Det er bare så fucking kedeligt, når tingene ikke giver mening!” og
”Det er simpelthen for let, så bliver det bare for kedeligt.”

Det første citat kan fortolkes som grad 4 og 5 i ovenstående grader af kedsomhed. Den reaktante (ubærlige) kedsomhed er en stærk rastløshed med meget negative følelser, hvilket første citat også indikerer. Eleven vil være motiveret til at forlade situationen og den person (fx læreren), der er ansvarlig for den. Det kan komme til udtryk ved, at eleven forlader skolen eller pjækker. Hvis det bliver et mønster, eleven oplever ofte, vil det pr. definition påvirke trivslen i negativ retning. Knoop et al kan også se sammenhængen i TU, at de der har høj score på kedsomhed også generelt har en lavere positiv score på trivsel. Grad 5 er den apatiske (eksistentielle) kedsomhed, som kan oversættes med, at en elev melder sig ud af fælleskabet. Det kan forstås som en tillært hjælpeløshed, som i værste fald kan medføre depression. Grunden til, at jeg har oversat den apatiske kedsomhed til eksistentiel kedsomhed, er den, at denne form for kedsomhed kan illustreres ved, at livet keder mig. Der er tale om overgivelse i negativ forstand til livets/skolens oplevede vilkår.



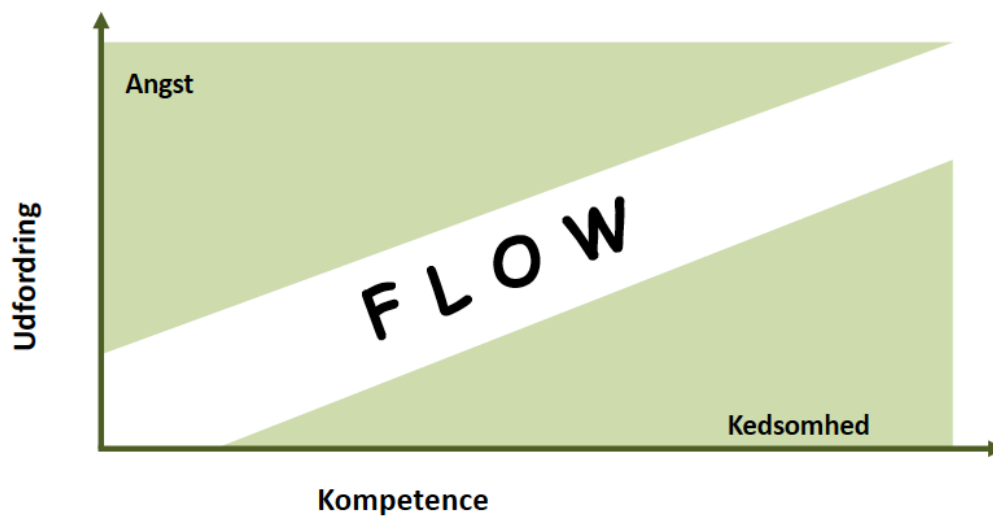
I ovenstående model (DCUM 2016, s. 17) er de 5 kedsomhedsgrader tilpasset og sat ind i forhold til anspændthed (arousal) og grad af følelsesmæssig negativitet/negativ sans. I det andet citat: *”Det er simpelthen for let, så bliver det bare for kedeligt”*, kommer kedsomheden til udtryk i mangel på udfordringer, som både kan have en kalibrerende effekt, at man tilpasser sig, eller søgende effekt, der gør, at såfremt tilliden er tilstede, vil eleven kunne bede om udfordringer eller selv søge disse.

Det åbner for en diskussion af, hvad konsekvensen er ved en balance i udfordringerne som kunne kaldes ”tilpas udfordring”. Dette søges forklaret med henvisning til Csikszentmihaly og hans tanker om Flow-teorien:

Flow sat i relation til kedsomhed

Når man er fuldstændig fordybet i sit gøremål, og man har hele sin opmærksom samlet om det, er flow indenfor rækkevidde. Det kræver samtidig, som det ses i nedenstående klassiske flow-model, at der skal være balance mellem udfordringer og kompetencer. Er der for store udfordringer, kommer man ind i feltet af angst. Såfremt der er få udfordringer, og man derved bliver underudfordret/understimuleret, kommer man ind i feltet af kedsomhed. (Knoop, Lyhne 2005, s.108).

Flow er en tilstand, med oplevelsen af optimal balance mellem ens kompetencer og den udfordring man er sat overfor



Figuren er fra udleverede slides fra Jørgen Lyhne, VIA University College til undervisningen i faget neuropædagogik, neuropsykologi.

Følelsen af kedsomhed er tydelig i følgende elevcitater fra mit fokusgruppelinterview:

"Det er simpelthen for let, så bliver det bare for kedeligt."

Det viser klart, at eleven føler sig understimuleret, hvilket giver en oplevelse af IKKE at være i flow og eleven kommer dermed ind i feltet af kedsomhed. Eleven, der ellers var en velformuleret og tilsyneladende begavet dreng i 8. kl., oplevede ikke, at blive udfordret, hvilket resulterede i en følelse af søgende (reaktiv) kedsomhed, hvor han selv opsøgte underholdning i klassen. Dette kan illustreres ved, at han flere gange i starten af gruppearbejdet blev opfordret til at lukke sin bærbare computer – forstået som at lukke ned for flere sociale medier som Facebook og Instagram. Da han blev engageret i diskussionen og netop blev udfordret på sine holdninger af de andre i klassen, skete der et markant skift i positiv retning – og min oplevelse er, at han fik mere balance mellem det kedelige og det udfordrende. Måske var han i flow? Bliver det kedelige et mønster, kan det i elevens socialkonstruktivistiske narrativ forstås som: *Skolen er kedelig!* Dette kan så at sige blive en selvopfyldende profeti, da hans tilgang i det hele taget kan ende med at blive præget af denne model af - og hans fortælling om (skole)verdenen som værende kedelig. På den måde bliver elevens trivsel udfordret.

Et andet citat fra en elev, der illustrerer kedsomheden er:

"Vi skal jo være her – vi har ikke noget valg!"

Dette understreges her, at eleven opfatter det som skolepligt – og ikke som det reelt er – undervisningspligt. Ditte Dalum Christoffersen har i sin bog: "Hvad er meningen? Kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv", illustreret dette med et interview med en elev i skolen, der siger: "Hvis jeg selv kunne vælge, så ville jeg nok gå i skole mere på mine egne præmisser (...)"

Denne tvang, blev også beskrevet i afsnittet tidligere i opgaven "Forstyrrelse af trivsel - magt og tvang". Denne følelse af tvang giver kedsomhed, der formentlig påvirker oplevelsen af trivslen i skolen.

Eleverne oplever reelt, at der ikke er noget valg. (Christoffersen, 2017, s. 54).

Kedsomheden fylder meget. Det ses også i en DCUM-undersøgelse der er indsamlet via Termometeret. 60.000 elever blev spurgt og svarene var som følger:

Tallene på spørgsmålet: "Keder du dig i timerne?" fordeler sig således (Kjær, 2010):

Ja, meget tit:	12 %
Ja, tit:	17 %
Sommetider:	48 %
Sjældent:	19 %
Aldrig:	4 %

Christoffersen, 2017, s. 73

Problemet med undersøgelsen er, ligesom i trivselsundersøgelsen, at man ikke kender forudsætningerne for elevernes svar, da vi ikke kan se, om det er mangel på motivation, hjemlige forhold, udfordringer eller en generel mathed etc. Der er flere af den slags undersøgelser, men der er ikke mange, der tager det op og undersøger det kvalitativt empirisk (Christoffersen 2017, s.73). Mine undersøgelser kommer frem til, at eleverne keder sig ved understimulering, følelsen af tvang og manglende mening, hvilket kunne give anledning til at sammenkæde dette med lærernes udsagn om, at det også påvirker dem, når eleven ikke er motiveret i forhold til undervisningen. Denne manglende motivation kan få læreren til enten at bruge sine "overtalelsesevner" ind i dette, hvilket igen kan få eleven til at få fornemmelsen af, at blive tvunget/manipuleret til at gøre "som normerne siger".

Lærerrollen

Til kamp mod kedsomheden og mistrivsel

For at kunne gennemskue hvordan man som underviser, skal gennemskue og håndtere situationer, hvor elever ikke trives i skolen, fx pga. kedsomhed, er det en mulighed at kigge på elevernes copingstrategier for at slippe ud af kedsomheden.

I bogen "Til kamp mod kedsomheden" af Nadia Holmgren m.fl., karakteriseres forskellige copingstrategier, som er elevens måde at gøre tingene på i en bestemt situation ramt af kedsomhed (Holmgren et al, 2018, s. 19):

1. Aktiv-kognitiv-strategi eller "revurdering": Her evner eleven at skifte perspektiv fx ved at fokusere på, hvad denne specifikke situation/sammenhæng i undervisningen kan bruges til i andre eller senere skolesammenhænge.
2. Aktiv-adfærds-strategi eller "kritik": Eleven forsøger at ændre formen eller tilgangen til undervisningen, fx ved at spørge: "Må jeg lave opgaven sammen med..?"
3. Passiv-kognitiv-strategi eller "undvigelse". Det samme som punkt 1, blot er perspektivskiftet ift. noget udenfor for skolen og skolearbejdet.
4. Passiv-adfærds-strategi eller undvigelse: Eleven "forstyrrer" sin egen kedsomhed med andre aktiviteter såsom sociale medier o.a., der ikke er relevant for læringsituationen.

Holmgren skriver i "Til kamp mod kedsomheden", s. 19:

"Det er derfor en nødvendighed, at et første vigtigt skridt er at identificere og evaluere strategier til at reducere kedsomhed, før det er muligt at udvikle interventioner, der skaber effektive copingstrategier mod kedsomhed hos eleverne."

Der tilføjes, at dette ikke skal ske *blot* for at mindske kedsomheden, men for at skabe øget læring og trivsel. For lærerne vil det være nemt at huske og identificere følgende tre strategier og adfærdstype hos eleverne:

Elevens strategi:	Revurdering – kritik – undvigelse
Elevens adfærd:	Aktiv eller passiv

Der er en god start at kunne identificere ovenstående i et lærerteam til at udvikle en række interventioner og handleperspektiver. Der er talt meget om evalueringen af trivsel, og hvad der kan forhindre trivsel, men mindre om hvad der konkret skal/kan gøres. Hvis man ser på trivsel og kedsomhed og fokuserer på, hvordan læring/udvikling af trivsel konkret kan gribes an, vil jeg i nedenstående perspektivere dette teoretisk i forhold til Vygotsky og Biesta og komme med bud på forståelsen af dette i et trivselsperspektiv.

Vygotsky - perspektivering

Vygotsky talte om zonen for nærmeste udvikling (Østergaard Andersen et al, 2017, 754ff), som omhandler de funktioner hos barnet, der er på vej til at blive modnet, og som kun kan tilvejebringes og modnes, hvis de hjælpes på vej. I sammenligning med flow-teorien, skal sværhedsgraden tilpasses således, at barnet kan udføre aktiviteten med passende hjælp. Er sværhedsgraden for høj eller hjælpen utilstrækkelig, skaber det angst i henhold til flow-teorien. Er det for svært selv at finde trivsel – eller komme ud af kedsomheden uden hjælp, skal eleven have hjælp til det. Spørgsmålet er, om lærerne har de nødvendige kompetencer og indsigter til at gøre dette efter en udført national trivselsundersøgelse. Oplysningerne om den enkelte elev er ikke tilstede i TU. Derfor giver mening at undersøge dette hos eleverne kvalitativt og mere løbende, som min elevundersøgelse er et bud på. Hvis læreren skal møde behovet for at lære eleverne om trivsel, vil jeg dykke ned i følgende fra Vygotsky's "zoner for nærmeste udvikling":

Vygotsky har 5 scenarier for zonen for nærmeste udvikling (Østergaard Andersen et al, 2017, 754ff). Det kobler jeg her med mine korte analyser af brug i et fremadrettet undervisningsperspektiv i forhold til trivsel som helhed – hvilket af begrænsningshensyn inkluderer begreberne kedsomhed og følelsen af at være tvunget:

Vygotsky's 5 scenarier for zonen for nærmeste udvikling

(I nedenstående indikerer tallene Vygotsky's scenarier. Mine kommentarer er ud for dots).

1. Omdannelsen af viden som sker i samarbejdet med læreren til, at eleven selv kan opnå viden på det private plan, jf. Biestas begreb om kvalifikation. (Biesta 2011, s. 31).

- Det betyder i forbindelse med arbejdet med trivsel, at læreren sammen med eleven/eleverne skal finde strategier og handlemåder, der via kommunikation, introspektion og socialt blik kan give de nødvendige kvalifikationer til at medvirke til at skabe trivsel for eleven selv og andre. Helt konkret kan det handle om at lære, hvordan det ser ud, når en person ikke har lyst til at deltage mere eller det modsatte. Det kan også finde sted i en klarlægning af, hvad der egentlig i klassen gør, at eleverne trives og dermed skabe viden om, hvordan der kan komme mere trivsel.

2. Omdannelsen af handlefærdigheder, der først findes i det ydre til at blive til en såkaldt selvregulering – som tænkning, refleksivitet og viljestyring og andre højere mentale funktioner, jf. Biestas begreb om subjektifikation (Biesta 2011, s. 31).

- Det betyder, at læreren sammen med eleven skal fokusere på at evaluere, give feedback og rationalisere i forhold til forskellige situationer med mere eller mindre trivsel. Spørgsmål som "hvad mangler, hvad skal der til?" kunne her være relevante.

3. En indføring eller internalisering af teknikker og medier i det kulturelle felt såsom normer og træning i en interaktion med en person, der er dygtigere, jf. Biestas begreb om socialisation (Biesta 2011, s. 31).

- Det betyder, at læreren bevidst skal hjælpe eleven med at kommunikere i situationer, hvor det er nødvendigt for at fremme trivsel. I det sociale felt er det hjælp til og træning i at give udtryk for egne tilstande, følelser og behov og hjælp til at se andres.

4. Sproget går fra at have en kommunikativ funktion til at være et redskab til at styre barnets/elevens egne handlinger. jf. Biestas subjektifikation (Biesta 2011, s.31).

- Det betyder, at læreren hjælper med at arbejde med elevens mentaliseringssevne og hjælp til og træning i at gøre subjekt til objekt, altså at kunne objektgøre egne og andres billeder af verden.

5. Legen er en adgang til via fantasien at udføre ting, barnet/eleven i virkeligheden ikke kan endnu. På den måde defineres legen som en øvelse, der fremmer udviklingen af kompetencen til at agere i realiteternes verden.

- Det kunne medføre et fokus på rollespilsøvelser eller en særlig opmærksomhed på frikvartererne, og de muligheder eleverne har for interaktion og relationer. Det kunne også være legende anerkendelsesøvelser eller diskussionsøvelser hvor eleverne trænes i kunsten at se det gode og positive ved hinanden og situationerne. Det kunne også være lege, der foregår i skolegården/på legepladsen – hvor elever via legitim perifer deltagelse opdager/lærer regler og sociale sammenhænge at kende - eller som Jean Lave kalder det nu: Læring som social praksis (Social Practice Theory) (Østergaard Andersen et al, 2017, s. 806).

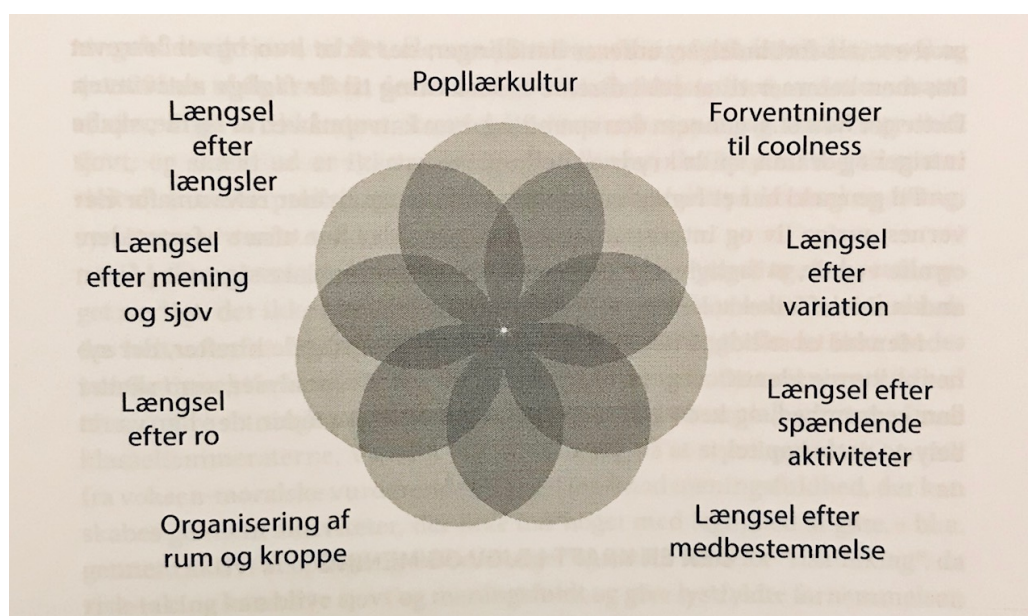
Trivsel, kedsomhed og mening

I Ditte Christoffersens observationer og semistrukturerede kvalitative interviews gives der også bud på forklaringer på kedsomheden (Christoffersen 2017). Der er et paradoks i det faktum, at

eleverne godt ved, at det er godt for dem at gå i skole, og der så alligevel er relativ stor modstand på opgaverne som skal løses. Ditte Christoffersen finder anledning til følgende sigende citat fra Foucault:

”Der er bestemt noget galt, når loven, som er lavet til alles bedste, i stedet for at vække taknemmelighed, uophørligt giver anledning til uro”. (Efter Foucault i Christoffersen 2017, s. 20).

Ditte Christoffersen trækker begrebet mening frem – og om hvordan eleverne finder mening i deres skoleliv. Hun viser i sine undersøgelser, hvordan skolen skaber præmisser og betingelser. (Ibid.) Hun når i sine undersøgelser frem til følgende præmisser og begrundelser til kedsomhed som ses i nedenstående figur:



Christoffersen, 2017, s. 139

Jeg vil i det nedenstående ridse de væsentligste af årsagerne op, som Christoffersen i sine empiriske undersøgelser er nået frem til⁵:

1. Christoffersen påpeger at "sjov" bliver modsætning til kedelig. Hun peger i den forbindelse på, at sjov giver mening både alene og i fællesskabet. Pligt, kontrol og skæld ud er ikke sjovt. Hun påpeger, at det sjove og den deraf følgende mening for de unge ofte opstår i "elevernes voksenforbudte parallelunivers" (Christoffersen 2017, s. 141).
2. Længsel efter længsel betyder i henhold til Christoffersen, at det eleverne oplever, der undervises i, ikke kan relateres til elevernes egen virkelighed. Det samme gør sig gældende i forbindelse med opgaveløsning. Jeg har ikke i forbindelse med mine undersøgelser hørt nogle af de unge mennesker endside lærerne udtrykke, at det har givet mening at skulle lave disse TU eller nationale test for den sags skyld. Det bliver snarere opfattet som kontrol (min tolkning).
3. Christoffersen har gjort sig nogle bemærkelsesværdige observationer ift. organisering af rum - her forstået som et psykologisk rum - som kilde til kedsomhed. Det handler om

⁵ Ditte Christoffersens bog er et udslag af en ph.d. kaldet "Meningsfuldt skoleliv."

manglen på variation og manglen på accept fra lærernes side af, at noget kan være kedeligt. Der peges på det som årsag til kedsomhed og manglende mening. Det handler om, at de voksne sætter præmisserne for, hvad der kan ske i klassen. Samtidig med at kedsomheden spænder ben (og bliver destruktiv for undervisningssituationen) vækker det en følelse af kontroltab hos læreren (Ibid. s. 143).

4. Ansvar for egen læring bliver sat op imod, at ansvaret – set fra elevens synspunkt - reelt opleves *ikke* at være hos eleven. Hvis der udtrykkes kritik over undervisningen, oplever eleverne, at det sendes tilbage til at være elevernes ansvar. På den måde fanges eleverne i dilemmaet mellem at skulle være medansvarlige, jf. folkeskolelovens formålsparagraf, og ikke at få lov. Dette brud skaber kedsomhed og manglende mening og giver en oplevelse af ikke at have indflydelse på eget liv. (ibid. s. 145)
5. Slutteligt beskriver Christoffersen begrebet egenverden og inddrager Thomas Ziehe i hans beskrivelser af fremmedgørelse. Det handler om, at eleverne ikke kan relatere undervisningen og undervisningens kontekst, som noget de kan genkende i sig selv. På den måde bliver undervisningen noget, der er langt væk fra elevens egenverden og derfor opfattes som abstrakt og af den grund relateret til at være meningsløs, irrelevant og kedelig. Kontrasten sker i henhold til Christoffersen, når de intra-agerende kræfter for, hvornår noget er sjovt eller interessant, blandes aktivt på en anden måde, som i eksemplet beskrives som tilstedeværende deltagelse i fx fysik og idræt (ibid. s.148).

Ovenstående vinkler i kapitlet "lærerrolle" kan ses som starten på en faglig diskussion, der på tværs af fag og team kan give grobund for udvikling/læring af elevens forståelse for egne reaktionsmuligheder i zonen for nærmeste udvikling, flow-teori m.m. med fokus på at lære eleven om sig selv og andre med fokus trivsel. Dette vil uddybes med nedenstående afsnit.

Tværfaglighed – teorier, strategier og adfærd - opsamling

Nu er der i denne opgave redegjort for aspekter i forhold til kedsomhed sat i relation til trivsel. Jeg har redegjort for min undersøgelse i en 8. klasse. Ligeledes er målsætning ift. uddannelse i henhold til Biesta stillet op. Bevidsthedsarbejde om magt med afsæt i Foucault. Trivsel og kedsomhed er defineret, bl.a. via DCUM-rapporten om kedsomhed. Årsagerne til kedsomhed og manglende mening er grundigt beskrevet med inspiration fra Ditte Christoffersen. Elevernes copingstrategier fra Holmgren er ridset op i forhold til årsagerne. Samtidig er Vygotsky's zone for nærmeste udvikling og Csikszentmihaly's flow-teori inddraget i relation til kedsomhed og den konkrete læring/udvikling.

Hvis vi forestiller os en verden, hvor alt ovenstående blev grundigt drøftet i et tværfagligt perspektiv og relateret til de forskellige årgangsteam både i indskoling, mellemtrin og overbygning, hvad kunne det så gøre? Med udgangspunkt i Biestas ordner, Vygotsky's zone for nærmeste udvikling og Csikszentmihaly og hans tanker om Flow-teorien, kan der udvikles en tilgang til læring/udvikling sat i forhold til begrebet trivsel. Det vil skabe en faglig bevidsthed udenfor og indenfor det fag-faglige (fagene matematik, dansk, engelsk m.m.) om netop trivsel. Dette skal ses i lyset af copingstrategierne, eleverne benytter sig af: Revurdering, kritik og undvigelse. (Holmgren et al, 2017, s.19). Med det afsæt kan eleven med lærerens hjælp, opdage og forhåbentlig også integrere den viden, der opstår om eleven og elevens strategier og

manglende viden om egne handlemønstre – som i overskriftsform i dette udgangspunkt er enten aktive eller passive handlemønstre.

Det er også vigtigt at inddrage Ditte Christoffersens årsager til kedsomhed og længsler efter mening (Christoffersen 2017, s. 139-152) som kan inspirere og give idéer til at gennemskue begrundelserne til de ovennævnte copingstrategier ift. kedsomhed og dermed mistrivsel.

Forestil dig en verden, hvor der blev udviklet aktivitetskataloger med trivselsfremmende aktiviteter og tilgange, der kan integreres i lærernes måde at tænke trivsel og undervisning på. Alt sammen set i lyset af copingstrategierne, årsagerne og teoretikernes bud på læring.

Disse handleplaner tror jeg ikke denne opgave kan løfte vægten af - endsige give det endegyldige svar på, men det, der ligger i det her oplæg, er, at det er fundamentalt vigtigt at få en faglig funderet tilgang og viden til temaet. Det sker ikke blot ved trivselsundersøgelser. Trivsel er i dette lys ikke noget, man måler omfanget af, men i højere grad (i praksisfeltet) noget der ses en effekt af i svaret på spørgsmålet: Hvad gør trivsel?

Konklusion

Svaret på problemformuleringen: "Hvordan skal en lærer arbejde med trivsel og kedsomhed i folkeskolen, og hvad skal en lærer være bevidst om i den henseende?" er mange facetteret. Jeg er ret hurtig til at nå frem til, at der i det daglige praktiske arbejde ikke er særligt brug for Den Nationale Trivselsundersøgelse (TU), idet denne ikke åbner for praktiske anvendelsesmuligheder med undtagelse af de opstillede aspekter for trivsel. Det noteres også, at undersøgelsen i lovteksten er til videnskabelig og statistisk brug. Mine undersøgelser lægger op til at undersøge trivsel på anden vis end kvantitativt, hvilket åbner op for konkrete situationsbestemte tegn på mistrivsel, der kan give anledning til en indsats fra lærerne omkring klassen/årgangen.

Bevæggrunden for trivsel og kedsomhed bliver tydeligere og mere anvendelig lokalt på denne måde end spørgsmålene i TU stilles op – for hvad nu hvis det er noget andet, end det TU spørger om, der er årsagen til manglende trivsel? Det leder over til at kigge på de aspekter TU stiller op som værende basis for trivsel. De er fint anvendelige og kan sagtens bruges som afsæt til svaret på, hvordan en lærer kan arbejde med trivsel og bevidstheden om det. Det handler om at få disse aspekter opdaget. Fx kan aspekterne "selvbestemmelse, at være god til noget og kærlige omsorgsfulde relationer" også ses som temaer i mit fokusgruppeinterview med eleverne. Gert Biesta angiver kvalifikation, socialisation og subjektifikation som funktionsområder, det kan sikre fokus, så lærerens bestræbelser på læring har et uddannelsesmæssigt mål. Har læreren i arbejdet med trivsel fokus på disse funktionsområder, bliver arbejdet med trivsel grundigt og gennemgående.

I henhold til aspektet "selvbestemmelse" skal læreren have bevidsthed og viden om magtteknologier, der påvirker læreren selv, men i høj grad også påvirker eleverne. En bevidsthed på det kan være udslagsgivende for at møde og rumme en elev, der udtaler, at han er tvunget til at være i skolen.

Begrebet kedsomhed fylder meget i fokusgruppeinterview med eleverne. Derfor er det vigtigt for læreren, at have viden om forskellige grader og arter af kedsomhed, der illustreres i denne opgave. Der er stor forskel på, om der er tale om en kedsomhed, der er situationsbestemt og opløses hurtigt og nemt og en kedsomhed, der er apatisk og eksistentiel. Denne bevidsthed hos

læreren kan på relevant vis være medvirkende til, hvorledes interaktioner og reaktioner fra læreren bliver – til fordel for eleven og klassen. En bevidsthed om anspændtheden og den negative følelsesmæssige sansning i dette er også særdeles relevant. Samtidig er Csikszentmihaly's flow-teori meningsfuld. Den peger på dialektikken mellem udfordringer og kompetencer, hvor angsten er tilstede når udfordringer er for store - og kedsomheden når udfordringerne i forhold til kompetencerne er for små.

Dette giver anledning til afsnittet om Vygotsky, der på mange måder har samme dialektik som flow-teorien i dens klassiske forstand. En bevidsthed om flow-teorien og Vygotsky's zone for nærmeste udvikling kan give læreren opmærksomhed på at mindske eller øge udfordringerne og samtidig overveje, hvorvidt det skal ske med støtte fra læreren, eller eleven selv kan løfte opgaven med at mindske eller øge udfordringerne i relation til kompetencerne.

Hvis dette kædes sammen med Biestas funktionsområder som før nævnt, bliver lærerens bevidsthed så meget desto større. Især hvis det bliver sat ind i et perspektiv, hvor der også bliver et mål med processen ift. fx flow-teori og zone for nærmeste udvikling, nemlig sat i forhold til kvalifikation, socialisation og subjektifikation. For det er særdeles relevant at opdage i hvilket funktionsområde (fx socialisation) eleven har brug at blive *tilpas* udfordret.

Christoffersens empirisk funderede årsager til kedsomheden og mening for eleverne, er grundlæggende viden, som kan inspirere og give idéer til at gennemskue begrundelserne til Kedsomhed og manglende mening. Samtidig foreslås dette kædet sammen med elevernes copingstrategier ift. kedsomhed og dermed mistrivsel. Strategierne skal forstås som en form for taktik, eleven tager i anvendelse for at slippe ud af kedsomheden. De tekniske betegnelser er her gjort spiselige og er loyale med Holmgren et al i bogen "Til kamp mod kedsomheden". Elevens copingstrategier ift. til kedsomhed er: Revurdering – kritik – undvigelse koblet sammen med en konsekvensadfærd som enten aktiv eller passiv. Det er nemt for lærerne og eleverne at forstå og er vigtig for at kunne lave en opløftende og givtig pædagogisk indsats til hjælp for eleven og elevens trivsel. Alt kan (og bør) ske i et tværfagligt regi i den enkelte klasse og de forskellige årgangsteam. Det understreger udsagnet: Trivsel er ikke blot noget man måler, det er også noget man gør!

Uffe Thorsen, maj 2019

Litteraturliste

- Anne-Mette Steinmeier, Kira Wied: Læren om Trivsel, UCC, 2011
- Arne Jørgensen: Hans-Georg Gadamer, Forlaget Anis, 2009
- Ditte Dalum Christoffersen: Hvad er meningen? Kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv, Forlaget UP Unge Pædagoger, 2017
- Gert J. J. Biesta: God uddannelse i målingens tidsalder, Forlaget Klim, 2011
- Gert J.J. Biesta: What really matters in education? (Foredrag på Via University College):
<https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc&frags=pl%2Cwn>
- Henrik Bang & Torben Bech Dyrberg: Michel Foucault, Jurist Økonomiforbundet, 2011.
- Jørgen Lyhne: Læringsøjeblikkets magi, Liv i skolen 1, 2008
- Jørgen Lyhne (red.), Hans Henrik Knoop: Positiv psykologi positiv pædagogik, Dansk Psykologisk Forlag, 2008
- Hans Henrik Knoop og Jørgen Lyhne (red.): Et nyt læringslandskab – Flow, intelligens og det gode læringsmiljø, Psykologisk forlag A/S 2006
- Karen Wistoft: Trivsel og Selvværd, Hans Reitzels Forlag, 2012
- Nadia Holmgren m.fl.: Til kamp mod kedsomheden i skoler og ungdomsuddannelser, Dafolo 2018.
- Venka Simovska, Artikel fra magasinet Asterisk fra DPU, Aarhus Universitet, nr. 84 fra december 2017 om trivsel.
[http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/Pædagogik og uddannelse/Pædagogik, didaktik og metodik/reformpædagogik](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Paedagogik_og_uddannelse/Paedagogik,_didaktik_og_metodik/reformpaedagogik) (set den 2.4.2019)

Bilag 1 Meningskondensering fokusgruppeinterview - lærere

Tema	Nationale Test og undersøgelser	Relation med elever	Ledelse	Reformen
Godt at være lærer				
Citater (Deltagernes tilstande fremhævet med fed skrift)	<p>"Test kan give en retning, der giver mig tryghed".</p> <p>"Hvis det er forskellen på de enkelte år eller de enkelte skoler, de vil måle på, så giver det jo god mening. Måske giver det endda lidt ro."</p>	<p>"Er der noget bedre end mødet med en elev, hvor tingene går op i en højere enhed, fagligt, socialt og indeni dem selv. Så bliver jeg sgu glad (smilende)".</p> <p>Når en elev hænger lidt med næbbet, så er det godt at kunne indgyde lidt mod igen. Det er tillid!"</p> <p>"Man skal ikke blive lærer, hvis ikke man kan lide børn. Jeg elsker at se deres udvikling og små kampe – og især min rolle i det. Det giver dyb mening."</p>	<p>"Når min gode idé til løsning af et problem bliver mødt positivt af ledelsen, giver det en fornemmelse af at gøre en forskel."</p> <p>"Når ledelsen bakker op og mig selv og mine kolleger bakker op – så sker der noget! Tilstand? Det er nok noget med flow og retning"</p>	<p>Det er faktisk ofte, at vi sidder og udveksler faglige udfordringer. Det skete ikke på samme måde før reformen. Nu SKAL vi jo være her, så kan vi lige så godt udveksle, det giver god sparring og tilfredsstillelse".</p> <p>"Der er kommet mere fokus på bevægelse end før. Godt for ungerne og giver tilfredsstillelse hos mig som lærer, når det lykkes"</p>

Tema	Nationale Test og undersøgelser	Relation med elever	Ledelse	Reformen
Udfordrende at være lærer				
Citater (Deltagernes tilstande fremhævet med fed skrift)	<p>"Jeg oplever, at test ikke giver mening i vores daglige arbejde. Det er SÅ frustrerende,</p>	<p>Når tingene går i hårdknude mellem eleverne og mig – og eleven og forældrene ikke kan se mit og</p>	<p>"Ledelsen er bare blevet magtapparatets forlængede arm. De sidder med deres regneark og vi ser dem næsten</p>	<p>Det er absurd og meningsløst at skulle blive på skolen, selvom man faktisk er helt færdig for den dag. Kedsomhed og rastløshed er en</p>

	<p>når tingene ikke giver mening.”</p> <p>”De test kan blive for styrende, hvilket gør mig stresset og jeg føler mig bundet”.</p> <p>Jeg får oprørstrang og får lyst til at melde mig syg den dag de skal løbe af stabelen. Det er altså intetsigende for mig. Tilstand? Irritation og vrede.”</p>	<p>skolens synspunkt – så bliver jeg altså temmelig ked af det og nervøs.</p> <p>”Det er nok det mest stressende, når jeg oplever, at jeg ikke har indflydelse på elevens lyst. Tilstand? Stress og meningsløshed”.</p> <p>”Det er meget svært at rumme, at det fine velforberejede arbejde, jeg har lavet (griner ironisk), keder eleven. Så kommer jeg på overarbejde. Tilstand? En tvivl om jeg er god nok”</p>	<p>aldrig. Tilstand? Frustration, men også en hvis lettelse over, at de holder sig væk – de kender jo ikke eleverne. Ja, det lyder måske lidt kynisk”.</p> <p>(stilhed i rummet).</p> <p>”De er på dupperne med, at reglerne bliver overholdt. Jeg kan godt gå med en lidt utryg fornemmelse af overvågning”.</p> <p>”De har for travlt og bundet på hænder og fødder til at gøre nogen reel forskel i det daglige. Tilstand? Resignation.”</p>	<p>rammende betegnelse for den tilstand.</p> <p>”Idéen om bevægelse er sådan set ok, men tit bliver det lidt søgt. Tilstand? Jeg tror egentlig, jeg er lidt ligeglåd (Tilføjelse: Det er anonymt det her, ikke?)”</p>
--	---	---	---	--

Bilag 2

Fokusgruppeinterview

Deltagere: 3 lærere og en moderator (Uffe)

Introduktion: Fokusgruppeinterviewets fokus er mulige svar på spørgsmålet: Hvad er det gode/udfordrende ved at være lærer?

Din rolle som deltager: At dele hvad der falder dig ind i forlængelse af egne og andres input i forhold til ovenstående spørgsmål.

Min rolle som moderator/interviewer: At holde fokus.

Optagelse: Interviewet og dialogudvekslingen bliver optaget på diktafonfunktionen på telefon.

Tid: 20.3.2019 fra kl. 15.00. Interviewet vil vare maksimalt 45 minutter.

N.B.: Optagelse af interviewet bliver slettet efter endt bearbejdning og deltagere og arbejdssted anonymiseres. Jeg medbringer et solidt stykke kage til kaffen.

Tak fordi I vil deltage!