

Indhold

Livsduelighed.....	2
Indledning	2
Problemformulering	4
Metodeafsnit og opgavens opbygning	4
Del 1: Hvad ligger der i livsduelighedsbegrebet?.....	5
Hvad er livsduelighed	5
Delkonklusion	7
Hvilke styringslogikker og motiver ligger bag hensigterne om livsduelighed?	7
Delkonklusion	9
Elevperspektivet - hvad vil eleverne selv?.....	9
Delkonklusion	11
Opsamling på analysen	11
Del 2: Hvordan kan livsdueligheden understøttes og udvikles?.....	13
De menneskelige behov	14
Fremmede faktorer ift. udviklingen af livsduelighed	15
De fysiske behov.....	15
Sikkerhedsbehovet og det sociale behov.....	17
Præstationsbehovet	20
.....	20
Selvrealiseringsbehovet	21
Delkonklusion	21
Del 3: Hvilke udfordringer er der i at anvende livsduelighedsbegrebet?	22
Konklusion	23
Perspektivering.....	24
Referenceliste	26

Livsduelighed

Indledning

Inden for den politiske og pædagogiske debat på børne- og ungeområdet tales der pt. meget om; livsduelighed, robusthed, trivsel & læring og sund udvikling¹. Baggrunden for debatten har udgangspunkt i de problemstillinger, vi som samfund står over for. Hvordan klarer vi fremtidens velfærdsudfordringer, hvordan sikrer vi livskvalitet hos den enkelte, og hvordan styrker vi et bæredygtigt samfund, der kan klare sig i konkurrencen med de andre nationer? Forfatter, cand. psych., og pædagog, Daniela Cecchin, fra BUPL udtrykker det således:

”Det politiske fokus på fremtidens velfærdsudfordringer og samfundsmæssige innovation har i de senere år skærpet opmærksomheden på børn og unges læring og kompetenceudvikling. Ikke kun i relation til undervisningen men også i relation til pædagogikken”. ”For at kunne klare livet er det lige så vigtigt, at børn udvikler evner, der bredt set favner hverdagslivets kompleksitet, personligt, socialt og kulturelt set. Det er det, der i Ny Nordisk Skole kaldes livsduelighed”. (Cecchin, 2013 s. 1)

De samfundspolitiske problemstillinger skinner altså igennem på de indsatser, der gøres på uddannelsesområdet. At skabe et bæredygtigt samfund, som kan imødekomme de velfærdsudfordringer, vi står over for i den nære fremtid og samtidigt sikre livskvaliteten hos den enkelte er altså et større samfundsmæssigt mål. På uddannelsesområdet er der derfor iværksat flere tiltag. Folkeskolereformen, som trådte i kraft august 2014, og den nye reform på ungdoms- og erhvervsskolerne, som træder i kraft august 2015, er to af de mest markante. Sidstnævnte er en aftale mellem regeringen og Venstre, Dansk Folkeparti, SF, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti. De involverede partier er nået frem til fire klare mål for reformen:

1. Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.
2. Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.
3. Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
4. Tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes².

Som underviser på Social- og Sundhedsskolens grundforløb er min udfordring at realisere disse mål. Men målene kan være svære at nå, når man ser på den målgruppe, vi til daglig arbejder med på ungdoms – og

¹ <http://pol.dk/2406754>

² <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20Faktaark%20EUD.pdf>

erhvervsuddannelserne. I en undersøgelse foretaget af psykiatrifonden på landets erhvervsskoler i 2011 var konklusionen, at:

"lavt selvværd, trivselsproblemer, familieanliggender og psykiske lidelser i dag er den største barriere for at gennemføre en ungdomsuddannelse³".

Af de frafaldstruede unge angiver 58 %, at personlige og psykiske problemer er hovedårsagen. Sundhedsstyrelsen fremviste i en rapport fra samme år om psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige, at:

"23 % af pigerne og 17 % af drengene har tre eller flere tegn på dårlig trivsel dagligt⁴".

Disse unge mennesker med – og uden psykologiske diagnoser eller faglige udredninger, og med synlige vanskeligheder i forhold til læring, selvværd og selvtilid og med problemer med at magte hverdagslivets krav og udfordringer i forhold til social kontakt og trivsel, skal nu vælge og udføre en ungdomsuddannelse, der skal gøre dem duelige i - og til livet. Hjerneforsker Peter Thybo udtrykker det således:

"Det betyder, at der i dag er mange mennesker med særlige behov på grund af neuropsykologiske vanskeligheder, der færdes i almene miljøer, hvor de skal fungere og trives med de krav og forventninger, der nu engang er i disse kontekster" (Thybo, 2013 s. 29).

Det er denne målgruppe, jeg som underviser ifm. med indføring af den nye reform vil møde enten på GF1 eller GF2⁵ efter sommerferien. Sundhedsstyrelsens rapport konkluderede også;

"Mental sundhed er ikke blot en forudsætning for udvikling og læring, men også en beskyttende faktor for risikoadfærd og udvikling af sygdom senere i livet" (Sundhedsstyrelsen, 2011 s. 13).

Mental sundhed rummer dels en oplevelsesdimension - at opleve at have det godt og dels en funktionsdimension - at fungere godt i hverdagen i forhold til skole, familie og venner. Altså at have det godt og at fungere godt. Men hvordan sikrer vi, at reformens mål nås, især når vi ser på målgruppen? Udfordringen leder opmærksomheden hen på begrebet "livsduelighed", som omtalt s. 2 af Daniela Cecchin. I manifestet for Ny Nordisk Skole understreges den politiske satsning på livsdueligheden også, idet formålet med den nye reform er at:

³ <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2011/06/27/035646.htm>

⁴ <http://sundhedsstyrelsen.dk/publ/Publ2011/CFF/MentalSundhed/PsykiskMistrivselBlandt11-15aarige.pdf>

⁵ Grundforløb 1 og 2 til indgangen: Sundhed, omsorg og pædagogik

”Fremme udviklingen af **livsduelige børn og unge** med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv⁶”.

Undervisningsministeriet påpeger altså også livsdueligheden. Livsduelighed og mental sundhed ser derfor ud til at være to sidestillede svar på, hvordan vi på baggrund af Sundhedsstyrelsens forskning imødekommer både politikernes og de samfundsmæssige mål omkring velfærd, livskvalitet og et bæredygtigt samfund. Men hvad er livsduelighed? Hvad indbefatter den, og hvordan skabes og udvikles den - og hvordan kan der arbejdes hensigtsmæssigt med den på ungdomsuddannelserne? Hvis jeg som underviser skal kunne varetage opgaven ansvarligt, har jeg brug for at undersøge begrebet nærmere og finde svar på refleksioner som disse. Det leder mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvad ligger der i livsduelighedsbegrebet, hvordan kan det understøttes og udvikles, og hvilke udfordringer er der i at anvende det?

Metodeafsnit og opgavens opbygning

I uddannelsessammenhæng har der i det seneste årti været en tendens til at anvende en naturvidenskabelig positivistisk tilgang, idet alting skal kunne måles, vejes og tælles⁷. I arbejdet med mennesker er disse parametre dog ikke altid fyldestgørende, og jeg vil derfor anvende en hermeneutisk tilgang som mit videnskabsteoretiske fundament til opgaven. Jeg er bevidst om, at mine 20 års erfaring i arbejdet med børn og unge spiller ind i ft. min forforståelse. Siden 2002, hvor grundforløbet blev indført på Social- og Sundhedsskolerne, har jeg været med, og jeg er opmærksom på, at mine 13 års erfaring med netop denne målgruppe og min opfattelse af, hvad der virker og ikke virker selvfølgelig også har betydning for min forforståelse og kan medføre bekræftelsesbias.

Når jeg med den hermeneutiske tilgang belyser, analyserer og fortolker de enkelte dele er det både for at finde værdien af hver enkelt del, men også for at finde frem til, hvordan brikkerne spiller sammen og

⁶ http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Aktuelt/2012/Aug/~media/NORDISK/Filer/PDF12/120808_nn_manifest.ashx

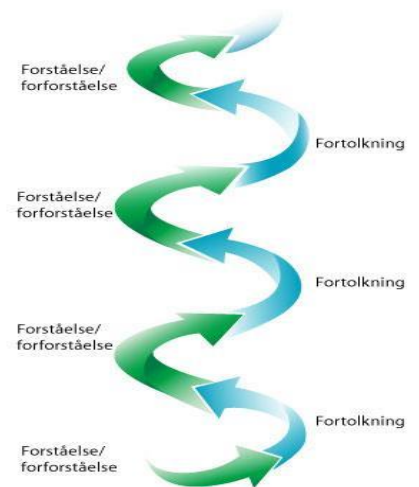
⁷ <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/>

danner et helt, meningsskabende billede af livsduelighedsbegrebet. Dette billede vil så kunne danne forståelse og forforståelse til nye erkendelser etc. Det er det, der er illustreret i den hermeneutiske spiral.

Opgaven består af tre dele. I den første del undersøger jeg, hvad der ligger i livsduelighedsbegrebet og giver et svar på, hvor det stammer fra, hvordan det kan forstås, og hvorfor begrebet har vundet så stor indpas. I analysen inddrager jeg forskningslektor fra DPU⁸ Lejf Moos' definitioner af styringslogikker mhp. at kunne kategorisere samfundets forskellige tilgange til arbejdet med livsduelighed. Som empirisk grundlag anvender jeg egne, lokale, nationale og internationale undersøgelser for at finde frem til motiverne bag livsdueligheden. Jeg slutter af med at skematisere resultatet af mit arbejde.

I opgavens anden del beskæftiger jeg mig med, hvilke faktorer der kan være fremmende for udviklingen og understøttelsen af livsduelighed på ungdomsuddannelserne. Til kategorisering og dokumentation af faktorernes værdi anvender jeg Abraham Maslows behovsteori⁹, der bygger på en hierarkisk struktur. Væsentligt i Maslows teori er et udgangspunkt, at vi som mennesker har et potentiale, der kan udvikles hele livet. Dette udviklingsoptimistiske grundsyn understøttes af nyere hjerneforskning (Fredens, 2012) og er gennemgående i hele opgaven. Det empiriske grundlag bygger på John Hatties forskning og metaanalyser af elevernes opnåelse af mål (Hattie, 2013).

I opgavens tredje del, problematiserer jeg nogle af de udfordringer, der er ved at anvende livsduelighedsbegrebet.



Figur 1: Den hermeneutiske spiral

Del 1: Hvad ligger der i livsduelighedsbegrebet?

I dette afsnit vil jeg gøre rede for, hvordan livsduelighedsbegrebet kan forstås, hvad baggrunden er for det, og hvorfor der er kommet så stor fokus på det.

Hvad er livsduelighed

Først og fremmest handler livsduelighed om at du i livet. At være klædt på til at kunne håndtere de udfordringer, livet byder på, og at være rustet til at kunne tackle de nedture, som livets karrusel også giver.

⁸ Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

⁹ www.AbrahamMaslow.com

At kunne lykkes i sin handlen og at kunne vælge ud fra en etisk optik om, hvad der vil være mest hensigtsmæssigt for både mig og mit omgivende samfund (Cefai, 2009).

”Livsduelighed handler om at have evnen til at få succes på trods af modgang” (ibid s. 16).

Begrebet livsduelighed udspringer af resiliensforskningen, som bl.a. resiliensforsker og børne- og ungdomspsykiater, Michael Rutter, står bag. Han understreger, at der i arbejdet med at skabe resiliente børn og unge, er fokus på beskyttende faktorer, der indvirker positivt på børns og unges udvikling (Rutter, 1987 og Linder & Ledertoug, 2014). Dette er i overensstemmelse med definitionen af mental sundhed s. 3.

”Det danske begreb ’modstandsdygtig’ eller ’robust’ beskriver nogle af de samme elementer som resiliensbegrebet, men begge mangler det positive og udviklingsmæssige twist, som livsduelighedsbegrebet rummer” (Linder, 2015 s. 8).

Livsduelighedsbegrebet er altså et mere positivt udtryk end begreberne ’modstandsdygtig’ og ’robust’, der begge indebærer en fare, noget man skal være modstandsdygtig - eller robust overfor. Ud over det positive og udviklingsmæssige twist er begrebet også en videreudvikling af K.E. Løgstrups ”tilværelsesoplysning” (Løgstrup, 1981) fordi, livsduelighed ikke kun handler om at oplyse om tilværelsen men også at kunne reflektere og handle. Det handler om at kunne håndtere de udfordringer, man møder i livet. At håndtere dækker både over det at kunne forholde sig til og at kunne handle hensigtsmæssigt. At du har altså både en kognitiv og en kropslig dimension – eller en refleksiv og en handlende dimension. Man skal kunne handle på baggrund af etiske overvejelser. At kunne gøre det godt er derfor væsentligt ift. at være livsduelig.

Dette gælder både i arbejdslivet og i fritidslivet. Der er altså ikke kun tale om arbejdsduelig eller fritidsduelig, men duelig i hele det menneskelige liv med alle dets facetter. En af årsagerne til begrebet indføres i disse år er, at opdelingen mellem arbejdsliv og fritidsliv ikke længere er aktuel. Aktiviteter der før var forbundet med fritiden realiseres nu i arbejdstiden, der så til gengæld udvides, og det er ikke unormalt, at man går til og fra sit arbejde gennem alle døgnets timer (Holm, 2015). Derfor er der brug for et begreb, der kan rumme denne tilværelse, hvor arbejdsliv og fritidsliv smelter sammen, og det kan livsduelighedsbegrebet, og derfor er der fokus på det nu. En anden årsag kan findes i den debat, der er hele udgangspunktet for denne opgave, nemlig hvordan vi løser fremtidens velfærdsudfordringer, sikrer livskvaliteten hos den enkelte og styrker et bæredygtigt samfund.

Psykolog og forfatter Anne Linder sammenligner begrebet livsduelighed med legetøjet Tumlingen (figur 2 t.h.).

"Tumlingen er en metafor og model for livsduelighed. Den er et billede på, at selvet kan genvinde balancen i livets storme. Men det kræver et stort selvværd" (Linder, 2015 s.175).

"Livsduelige børn formår, ligesom Tumlingen, at rejse sig op og møde verden igen – selvom de bliver løbet over ende af modgang, nederlag og tab" (Linder, 2015 s. 9).

Sammenfattende for metaforen kan man sige, at Tumlingen - selv om den for en kort stund mister fodfæste - kan finde tilbage til sit ståsted og genvinde balancen, fordi den har en stærk forankring i troen på sig selv. Selvværd og selvtillid bliver derfor afgørende for oplevelsen af at være livsduelig.

At være livsduelig rummer også en dimension af at være tilfreds. At have fokus på det, der gør livet værd at leve. At være tilfreds med at man rent faktisk dur til livet og ikke lader sig slå ud af livets mange udfordringer, og det er denne vitale livskraft, der udspringer af tilfredsheden, der giver overskud til at kunne bidrage til både det nære miljø men også til sammenhænge, man umiddelbart ikke selv er en del af. At bidrage og føle sig værdifuld fremmer tilfredsheden, som så igen giver overskud til at bidrage og denne positive udviklingsspiral er det, der søges gennem livsduelighedsidealet (Linder & Ledertoug, 2014).

Delkonklusion

Livsduelighedsbegrebet udspringer af resiliensforskningen men tilfører et positivt og udviklingsmæssigt twist og indeholder to ligeværdige dele, nemlig 1) at have det godt og 2) at gøre det godt jf. definitionen på mental sundhed s. 3. Det store fokus på livsduelighed i disse år skyldes dels den ændrede livsstil i samfundet, hvor arbejdstid og fritid smelter sammen og dels behovet for et begreb, der kan imødekomme de udfordringer velfærdssamfundet står over for. At være livsduelig indebærer en tilfredshedsfølelse og kræver selvværd og selvtillid jf. Anne Linders metafor med legetøjet Tumlingen. For at fremme udviklingen af livsduelighed på ungdomsuddannelserne må der derfor lægges vægt på selvværds- og selvtillidsunderstøttende undervisning.

Hvilke styringslogikker og motiver ligger bag hensigterne om livsduelighed?

I dette afsnit vil jeg på baggrund af en redegørelse analysere, hvilke styringslogikker og motiver der ligger bag vores hensigter med at ville udvikle livsduelige unge mennesker. Forskningslektor Lejf Moos forklarer, at vores motiver – altså dét, der får os til at handle - er styret af en bestemt logik, som vi både kan være bevidste eller ubevidste om. De fem styringslogikker er: Den etiske logik, markedslogikken, den bureaukratiske logik, professionslogikken og offentlighedslogikken. (Moos, 2010). Her følger en kort redegørelse:



Figur 2: Tumlingen

I den etiske logik er begrebet dannelse fremherskende. Man ønsker, at eleverne skal opleve, mærke og få lyst til livet, respektere, bidrage til og drage fordel af fællesskabet. Eleverne skal blive selvstændige, reflekterende, kritiske og ansvarlige mennesker. Selvværd og at bidrage til fællesskabet er en kvalitet.

I markedslogikken er der fokus på resultaterne. Man er optaget af, at eleverne skal bestå med gode – hvis ikke de bedste karakterer, og et godt omdømme og synlighed udadtil er væsentlige faktorer ift. selvforståelsen. Konkurrenceevne er en kvalitet.

I den bureaukratiske logik, som kan ligne markedslogikken lidt, er målopfyldelse afgørende. Man ønsker standardisering og en form for curriculum-forståelse med detaljerede målpinde for at kunne sikre ensartethed og sammenligning af resultaterne. "Vi skal være som de andre", men modsat markedslogikken er der ikke nødvendigvis fokus på at være de bedste. Denne sikring opleves som en kvalitet.

I professionslogikken handler man ud fra de normer og værdier, der er gældende i den kultur og det miljø samt den organisation, man er ansat i. Man er uddannet til at analysere, vurdere og tage stilling til, hvad der vil være mest hensigtsmæssigt. Man bliver professionel gennem sin uddannelse og i kraft af sin profession og de tendenser, der ligger heri. At kunne sit fag og dermed at være stolt af sit fag er en kvalitet.

Offentlighedslogikken handler om, at man må indpasse og hævde sig i det samfund, man er omgivet af. Man er afhængig af samfundet ift. levering af elever samt det omdømme man får, men man bidrager også ved dels at "please" offentligheden og nytænke strategier. At være omstillingsparat og at kunne indgå i samarbejde med offentligheden er en kvalitet. (Moos, 2010).

Disse styringslogikker ligger bag vores motiver for at handle. Jeg vil nu se på, hvordan de forskellige motiver, kommer til udtryk i henholdsvis: **1)** et samfundspolitisk perspektiv, og **2)** et underviserperspektiv. Ét er hvad politikerne og samfundet vil, et andet er måske, hvad jeg som underviser vil, og et helt tredje kunne være, hvad eleverne selv vil. Elevperspektivet vender jeg tilbage til. Her følger min analyse og redegørelse for de to første perspektiver:

Ad1. Set ud fra et samfundspolitisk perspektiv kan arbejdet med de unges livsduelighed betragtes kapitalistisk - en investering som skal give afkast frem for tab, når man ser på bundlinjen. De unge betragtes som en "human ressource"¹⁰. Formålet er, at de unge ikke bliver en belastning, der trækker på landets kapitaler, og at de i stedet udvikler sig til rentable projekter, så vi som nation står stærkt ift. andre samfund. Den kapitalistiske tilgang er styret af markedslogikken, og det er dette kapitalistiske syn på ungdommen, som en arbejdskraft, der skal bringe profit, som CBS-professor Ove Kaj Pedersen, beskriver i sin bog "Konkurrencestaten", hvor han betegner eleverne som soldater, der skal levere arbejdskraft og dermed sikre velfærden (Pedersen, 2011). Overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, som han kalder det, er i

¹⁰ Strategi, oprindeligt udviklet i USA mhp. at udnytte de menneskelige resurser i virksomheder og organisationer www.denstoredanske.dk

tråd med det kapitalistiske syn, hvor vi bliver målt på vores konkurrenceevne jf. afsnittet om markedslogikken.

Ad2. Som underviser kan der være forskellige tilgange til arbejdet med unge, og dermed også forskellige motiver og logikker. Jeg betragter mig selv som dannesarbejder med en etisk styringslogik. For mig er det vigtigt at kunne skabe vilkår og læringssituationer, der er livgivende og fordrende for udviklingen af de unges livsduelighed. Jeg ønsker at være med til at udvikle det livsglade og duelige menneske, for de unges egen skyld. Mit ønske bunder i mit humanistiske menneskesyn¹¹, hvor oplevelsen af "mening" er essentiel. Det giver mening for mig at være med til at danne livsduelige mennesker og på den måde at skabe livsglæde og tilfredshed. Fokus er altså på de unge som selvstændige individer, der kan udvikles og dannes til at tage vare på sig selv og hinanden og bidrage til fællesskabet uden at miste deres eget kendetegn jf. afsnittet om den etiske styringslogik.

Delkonklusion

I det samfundspolitiske perspektiv har jeg taget udgangspunkt i den kapitalistiske og konkurrenceprægede tendens, som bl.a. Ove Kaj Pedersen beskriver (Kaj Pedersen 2011), om end der vil være politikere og samfundsborgere, der vil være uenige med min kategorisering. I underviserperspektivet har jeg taget udgangspunkt i min egen tilgang til dannesarbejdet, også selvom jeg ved, at der inden for underviserverdenen er flere forskellige nuancer og tilgange. Fordelen ved de to første perspektiver er, at man kan se arbejdet med eleverne udefra. De to perspektiver på livsduelighed kan sammenfattes på følgende måde:

1. En elev er lig med et objekt, en "human ressource", og derfor er det vigtigt, at man forbliver en resurse i konkurrencesamfundet og ikke en belastning. Objektet betragtes som et middel til at nå et mål; konkurrencestyrke og overskudskapital og bunder i et kapitalistisk menneskesyn styret af markedslogikken. Fokus er på, hvilken effekt elevens liv har på samfundet.
2. En elev er et subjekt, der skal opleve at tage vare på sig selv og opleve glæden ved livet og bidrage til fællesskabet. Subjektet betragtes som et mål i sig selv og bunder i et humanistisk menneskesyn styret af en etisk logik. Fokus er på, hvordan eleven oplever sit eget liv.

Elevperspektivet - hvad vil eleverne selv?

Der er mange meninger om, hvad eleverne skal kunne, men vil eleverne også det, vi synes, de skal? Det er et relevant spørgsmål, da vores forestilling om, hvad eleverne vil med deres uddannelse og liv ofte er baseret på formodninger og spekulationer, altså vores tro på, at vi ved, hvad de unge vil. Det kan i værste fald føre til en mangel på sammenhæng mellem det, vi forestiller os, og det eleverne egentlig betragter som væsentligt. For at finde frem til, hvad eleverne vil med deres uddannelse og liv, er man derfor nødt til at se

¹¹ <http://kempler.dk/om-instituttet/vaerdigrundlag/det-humanistiske-menneskesyn.aspx>

på, hvad de selv ytrer. Det kan man gøre ved at spørge dem, hvilket jeg bl.a. har gjort. Til min undersøgelse af hvad eleverne vil, vil jeg **a)** dels anvende en analyse af Ph.d.-studerende og cand.mag. Louise Klinge Nielsen¹², **b)** dels sammenligne med international forskning, **c)** dels anvende udsagn lagret i databasen på hjemmesiden DanskeSkoleelever.dk, og **d)** dels anvende de besvarelser mine egne elever har givet. Jeg mener dermed at have favnet en vis bredde i mit empiriske grundlag for at kunne udtale mig om, hvad eleverne vil og ønsker af deres uddannelse og liv.

a) På baggrund af en kvalitativ undersøgelse foretaget i 2013 baseret på 50 interviews af elever på forskellige skoler, er Louise Klinge Nielsen nået frem til, at elevernes største ønske er at opleve sig værdifulde:

” Én ting går igen hos dem alle: eleverne ønsker at opleve, at de har betydning for deres lærer”
(Klinge Nielsen, 2013 s.1).

b) Det stemmer overens med international forskning, der viser, at de elever der oplever, de har betydning for deres lærere er langt mere motiverede¹³. I en amerikansk undersøgelse fra 2009 baseret på besvarelserne fra 414.000 elever på 569 skoler i 32 stater med forskellig socioøkonomisk baggrund konkluderer Dr. Russell Quaglia¹⁴, at der er tre fælles ønsker, der går igen:

1. Students want to succeed (in school and life)
2. Students want their education to be more relevant to their everyday lives
3. Students want teachers to show interest in them as individuals¹⁵

c) På hjemmesiden www.Danskeskoleelever.dk kan man under punktet: ”Hvad mener vi?” finde en lang række af de ønsker, eleverne selv har ytret ift. deres uddannelse. Her følger en sammenfatning:

- At have indflydelse på egen hverdag
- At føle sig tryk
- At blive lyttet til
- At gøre en forskel
- At blive sundere både nu og i resten af livet

¹² Louise Klinge Nielsen, Ph.d. studerende og Cand.mag. i Dansk og Filosofi og ophavsmand til hjemmesiden og bloggen www.holdaf.dk

¹³ <http://videnskab.dk/kultur-samfund/elever-vil-betyde-noget-deres-laerere>

¹⁴ Dr. Russell Quaglia grundlægger af My Voice Survey, Aspirations Unlimited og Quaglia Institute for Student Aspirations (QISA)

¹⁵ http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat239.shtml

- At der er større fokus på samarbejde, idræt og motion
- At blive bedre til at tage stilling og argumentere for sin holdning
- At kunne engagere og begå sig i samfundet som gode samfundsborgere
- At være med til at skabe et mere harmonisk og multikulturelt samfund med respekt og tolerance for forskelligheder¹⁶

d) Ud fra 5 spørgsmål under overskriften ”Det ønskelige for mig” har jeg bedt mine elever tage stilling til, hvad de ønsker sig mest af deres uddannelse og liv. Spørgsmålene blev lagt ud til det hold, jeg er kontaktlærer for; 34 elever i alderen 16- 25 år fra grundforløbet, der startede januar 2015. Der kom 31 besvarelser tilbage, og besvarelserne er blevet fulgt op af 6 uddybende elevinterviews, 3 af hvert køn. Undersøgelsen viser, at der er tre væsentlige og gennemgående ønsker i elevernes besvarelser¹⁷:

1. At opleve tryghed og støtte
2. At kunne klare udfordringer (både skolens og livets)
3. At være en bidragende del af fællesskabet

Jeg er bevidst om, at 31 besvarelser er relativt få, at der er en fællesnævner, idet de alle går på samme hold og kan være påvirket af henholdsvis hinanden og deres undervisere, men i samspil med undersøgelsens tre andre dele, a), b), c) mener jeg alligevel, at den samlede empiri er valid.

Delkonklusion

Sammenfattende er jeg på baggrund af de fire empiriske dele a), b), c) og d) nået frem til, at dét eleverne selv ønsker eller vil er:

At føle sig værdifuld, værdsat, at lykkes og at kunne involvere sig i og bidrage til fællesskabet. Det stemmer fint overens med definitionen af livsduelighed; at have det godt og at gøre det godt - anerkendt af omgivelserne med værdsættelse og af én selv med selvværd og selvtillid. Oplevelsen af tryghed er afgørende for at turde udleve sine ønsker og intentioner. Som underviser er det væsentligt at få skabt den tryghed, der er forudsætning for elevernes fortsatte udvikling med en selvværds- og selvtillidsunderstøttende tilgang.

Opsamling på analysen

Udfordringen og forskellen ved elevperspektivet er, at eleven skal kunne se sig selv, altså vurdere sig selv og sine intentioner og motiver, indefra. Derfor kan det i punkt a), b) og c) være svært at bestemme, hvilken styringslogik, hvilket menneskesyn og motiv der ligger bag elevernes ønsker, da det kræver et større

¹⁶ www.skoleelever.dk/index.php/hvad-mener-vi

¹⁷ www.elevplan.dk/Moduler/OpgavestyringLC/besvarelser31detoenskeligeformig

kendskab til, hvorfor eleverne ønsker det, de gør. Ønsker eleven f.eks. "at lykkes" for at kunne tjene mange penge, eller ønsker eleven det ift. personlig selvtillid og selvværd? Er det materielle værdier, eleven stiler efter, eller er det mere humanistiske? Ønsker eleven at være som de andre (den bureaukratiske logik), eller ønsker eleven at skille sig ud med sin egen personlighed (den etiske logik), eller kunne det være en kombination? Omvendt kan man slutte, at der er mange mulige, og at besvarelsenerne kræver længere og mere dybdegående kvalitative interviews for at finde frem til, hvilken logik der ligger bag den enkelte elevs motiv. I punkt d) har jeg imidlertid haft mulighed for at spørge ind til, hvad eleverne vil med deres uddannelse og liv, og ikke overraskende¹⁸ er der en tendens til at ville gøre en forskel, at ville gøre det godt for andre, fordi det giver mening og sammenhæng. Dermed indikeres der et humanistisk menneskesyn med en etisk styringslogik. For at danne overblik har jeg i nedenstående skema kategoriseret de tre perspektiver på livsduelighed:

Figur 3:

Perspektiv	Samfundspolitisk	Underviser/ Dannelsesarbejder	Elev
Videnssyn	Kapitalistisk	Humanistisk	Humanistisk
Styringslogik	Markedslogik	Etisk logik	(Alle fem er i spil, men der indikeres en:) Etisk logik
Menneskesyn	Objekt	Subjekt	Subjekt
Motiv	At skabe økonomisk overskud	At skabe livskvalitet for den enkelte	At føle sig værdifuld og værdsat
Fokus	Fokus er på hvilken effekt, elevens liv har på samfundets økonomi.	Fokus er på, elevens trivsel og udvikling	Fokus er på, hvordan eleven oplever sit liv; At have det godt og at gøre det godt.
Vejen til at nå fokus/ Endemål	Udvikling af livsduelighed	Udvikling af livsduelighed	Udvikling af livsduelighed

Jeg er opmærksom på, at jeg i min skemativering har opstillet et mere eller mindre entydigt billede af de forskellige perspektiver, og at virkeligheden er langt mere kompleks og nuanceret. Som underviser er jeg f.eks. ikke kun styret af en etisk logik, men i høj grad også af en professionslogik etc. Formålet med

¹⁸ De er alle i færd med at uddanne sig til at arbejde med mennesker.

skematiseringen, og dét der er det centrale her er, at endemålet er det samme; at være livsduelig. Derfor kan man få alle parter opbakning, for uanset styringslogik, videnssyn, menneskesyn eller motiv er målet det samme og fordelene tydelige. Anne Linder udtrykker det således:

”Der er altså både menneskelige, faglige og samfundsmæssige gevinster ved at sætte fokus på livsduelighed og selvværdsunderstøttende læringsmiljøer” (Linder, 2015 s.173).

Når vi nu er nået frem til, at livsduelighed er et visionært dannelsesmål for alle parter, er det interessant at se på, hvordan vi så kan udvikle og understøtte den på ungdomsuddannelserne. Det vil jeg undersøge og give bud på i opgavens del 2.

Del 2: Hvordan kan livsdueligheden understøttes og udvikles?

I opgavens 1. del nåede jeg frem til, at opbygning af selvværd og selvtillid både er en elevfeterspørgsel og et bud på, hvordan livsduelighed kan udvikles. I samspil med dette indsatsområde er der nogle faktorer, som skal medtænkes, når vi ser på målgruppen, der har svært ved at: ”klare hverdagslivets kompleksitet” jf. citatet s. 2. Derfor vil jeg i opgavens 2. del undersøge, hvilke faktorer, der i samspil med det pædagogiske tiltag kan fremme udviklingen af livsduelighed på ungdomsuddannelserne.

Jan Tønnesvang¹⁹ er af den overbevisning, at hvis en intervention eller et tiltag skal lykkes, er det ikke endemålet, der skal være i centrum men nærmere retningen i - og karakteren af det indhold, der arbejdes med.

”Lovgivningen, politiske beslutningstagere og andre eksterne interessenter kan fra deres horisont opstille specifikke endemål for en given pædagogisk opgaveløsning, men det pædagogiske arbejde kan ikke blot have et bestemt endemål som det væsentlige. For pædagogikken er det i særdeleshed retningen i og karakteren af det pædagogiske arbejde frem mod eventuelle mål, der er det centrale” (Tønnesvang & Ovesen, 2012 s.27).

Lektor Lars Hammershøj er af samme mening. I en pjeces udgivet af DUS²⁰ i 2013 debatterer han, hvilken dannelse og uddannelse der skal til for at blive et livsdueligt menneske i fremtidens samfund. Ligesom Tønnesvang fører hans debat frem til, at det essentielle i at lykkes er at have fokus på indholdet frem for slutmålet²¹, og på den baggrund vil jeg se på, hvilke tiltag der kan fremme udviklingen af livsduelighed på

¹⁹ Professor ved Psykologisk institut, Århus og leder af forskningsenheden Netværk for Integrativ Vitaliseringspædagogik, Intervention og Dannelse (NIVID)

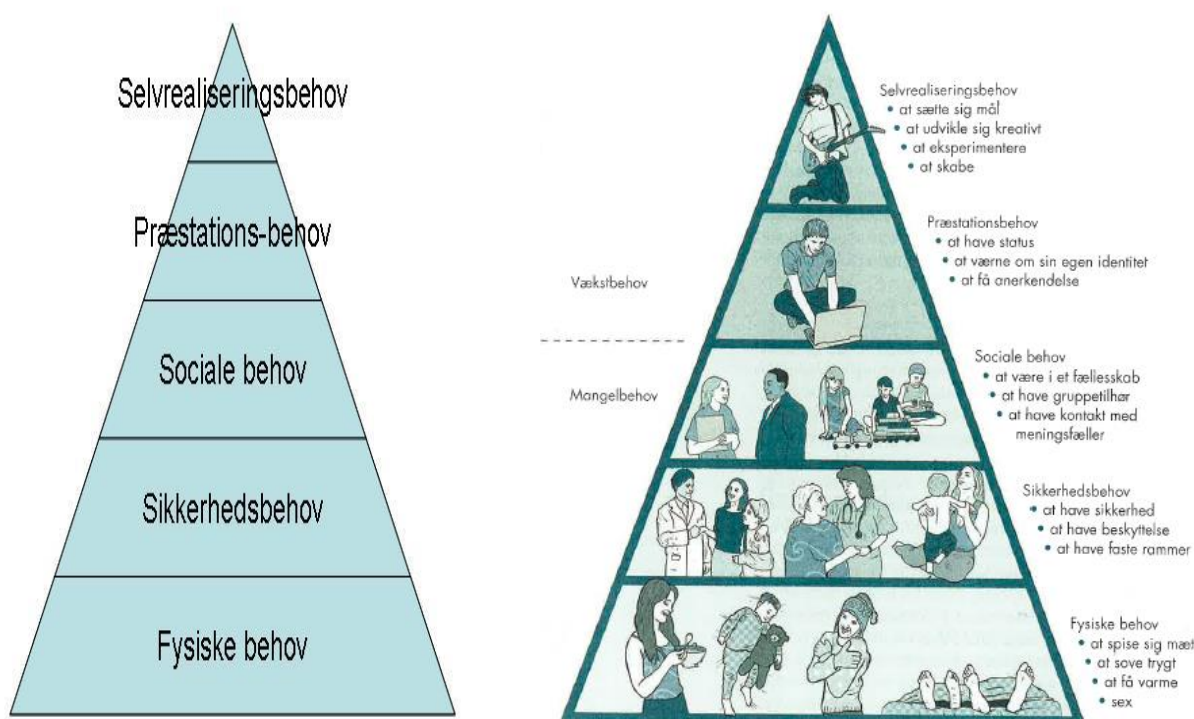
²⁰ Danske Underviserorganisationers Samråd (DUS)

²¹ http://www.dlf.org/media/949499/pjeces_2013_dannelsenetudgave.pdf

ungdomsuddannelserne. For at dokumentere tiltagenes værdi, vil jeg anvende Abraham Maslows²² behovsteori.

De menneskelige behov

I dette afsnit vil jeg belyse, hvilke behov vi som mennesker skal have dækket for at opnå den tilfredshed, der kan gøre os livsduelige. Ifølge den amerikanske personlighedspsykolog Abraham Maslow kan de menneskelige behov for trivsel opstilles hierarkisk. Det skal forstås på den måde, at for at få opfyldt et højerestående behov skal de dybereliggende behov først dækkes. Det er illustreret i den velkendte behovspyramide (Figur 4+5).



Figur 4+5: Maslows Behovspyramide

Nederst i pyramiden er de fysiske behov som behovet for mad, vand, varme, søvn, sex og bevægelse. I andet lag kommer behovet for tryghed og sikkerhed. At føle sig tryk ift. at kunne udleve sit liv, at have penge nok, at have et hjem, at være beskyttet mod farer og at være sikker på, at de fysiske behov også vil blive dækket i morgen. I det tredje lag finder vi de sociale behov som dækker over behovet for at høre til i en gruppe, så som at have familie, venner og kammerater. Tilhørsforhold og relationer er her centrale. De tre nederste lag kaldes tilsammen mangelbehov eller homøostatiske, fordi de opstår, når vi mangler noget,

²² www.AbrahamMaslow.com

eller når vores ligevægt altså vores homøostase forstyrres, men forsvinder igen når homøostasen genoprettes. Hvis vi befinder os til familiefødselsdag med gode relationer vil både vores sociale-, sikkerheds- og fysiske behov være dækket, i det vi føler os mætte, trygge og i godt selskab.

I modsætning til de homøostatiske behov - eller mangelbehovene –finder vi de to øverste behov, som kaldes for vækstbehovene, fordi de aldrig kan opfyldes til fulde, men er karakteriseret ved behovet for mere, større, stærkere, bedre etc. Det første af de to øverste behov er præstationsbehovet. Det er ikke nok at have det godt, vi har også behov for at gøre det godt, at præstere. Behovet for påskønnelse og værdsættelse ligger også i dette behov, da vi higer efter at blive anderkendt og rost for vores anstrengelser. Øverst i pyramiden finder vi behovet for selvrealisering. Vi har behov for at sætte os mål i livet, at nå dem, sætte os nye mål etc.

Fremmende faktorer ift. udviklingen af livsduelighed

Med udgangspunkt i den velstand, der er i den vestlige del af verden²³ har pædagogikken de seneste årtier været koncentreret om vækstbehovene, og fokuset på de homøostatiske behov har derfor været nedtonet. Omvendt har der i samme årrække været en enorm stigning i antallet af patogenetiske diagnoser på ungdomsområdet²⁴, og med forskningen i at finde frem til årsagerne har man bl.a. fundet, at en lang række af de unges socialkognitive, fysiologiske og psykiske diagnoser kan ledes tilbage til ubalance i de homøostatiske behov (Bartkowiak, 2011). Der er m.a.o. en ungdomskultur, der ikke får opfyldt sine mangelbehov tilstrækkeligt, og vi ved ud fra Maslows behovshierarki, at muligheden for opfyldelse af vækstbehovene dermed ikke er tilstede. Derfor vil jeg lede opmærksomheden tilbage på de homøostatiske behov og se på, hvilke faktorer der kan være fremmende for udviklingen af livsduelighed på ungdomsuddannelserne. Der er flere faktorer, men ud fra den hierarkiske logik starter jeg nederst i pyramiden. Jeg har valgt at sætte fokus på følgende, fordi der er en dokumenteret effekt af disse. Ift. de fysiske behov vil jeg se på effekten af fysisk aktivitet, kost og søvn. Ift. sikkerheds- og det sociale behov vil jeg se på det tryghedsskabende relationsarbejde. Ift. præstationsbehovet vil jeg se på effekten af høje forventninger og et anderledes mindset. Ift. behovet for selvrealisering vil jeg se på effekten af at sætte sig mål i livet.

De fysiske behov

Fysisk aktivitet

De gavnlige effekter af fysisk aktivitet har længe været kendt, men inden for de seneste ti år er der kommet mere fokus på dokumentationen af dem. I en opdateret rapport fra 2015 fastslår Sundhedsstyrelsen²⁵ at:

²³ <http://www.globalis.dk/Statistik/BNP>

²⁴ <http://politiken.dk/indland/ECE1596656/22000-boern-og-unge-har-en-psykiatrisk-diagnose/>

²⁵ <http://sundhedsstyrelsen.dk/da/sundhed/fysisk-aktivitet/fakta>

- Fysisk aktivitet medfører socialpsykologiske gevinster i form af livsglæde, overskud, social trivsel, selvtillid og handlekompetencer, og der er en positiv sammenhæng mellem fysisk aktivitet og konstruktive kognitive processer.
- Fysisk aktivitet har mange positive effekter på kroppens funktioner herunder; hjerte, kredsløb og muskler, stofskiftet og på hormon- og immunsystemet.
- Personer, som normalt er inaktive, kan forbedre deres helbred og fysiske velvære ved at bevæge sig regelmæssigt.
- Personer i alle aldre opnår positive fysiologiske ændringer som følge af fysisk aktivitet.
- Fysisk aktivitet behøver ikke at være anstrengende for, at man opnår sundhedsmæssige fordele.
- Fysisk aktivitet øger koncentrationsevnen og hukommelsen.

Ifølge Poul Videbech²⁶ modvirker fysisk aktivitet også to af de mest udbredte ungdomsdiagnoser, nemlig depression og stress, og gør os mere modtagelige for nye input og udfordringer. Dette skyldes produktionen af lykkestofferne serotonin og dopamin, som både igangsættes og frigives ved fysisk aktivitet²⁷. Fysisk aktivitet fremmer altså både fysiske og psykiske - for slet ikke at tale om sociale gevinster ved holdtræning og holdsport. I den nye ungdoms- og erhvervsuddannelsesreform har idrætsfaget fået en opprioritering på hovedforløbene, hvorimod faget er fjernet helt på grundforløbet. Dette forekommer helt uforståeligt ift. den dokumenterede viden, vi har om idrættens og den fysiske aktivitets gavnlige effekt. Til gengæld anviser reformen 45 min. bevægelse om dagen, hvilket er i tråd med ovenstående citat: "Fysisk aktivitet behøver ikke at være anstrengende for, at man opnår sundhedsmæssige fordele", og som underviser på grundforløbet, bliver det derfor afgørende, at jeg får lagt de 45 min. fysisk aktivitet ind i den daglige undervisning.

Kost

I samarbejde med fødevarestyrelsen har det biovidenskabelige fakultet²⁸ dokumenteret, at der er en sammenhæng mellem kosten og børns og unges evne til at opfatte, bearbejde og lagre information, og at det særligt er morgenmaden, der er afgørende²⁹. Rapporten konkluderer bl.a. at:

- Morgenmaden har en positiv betydning for læring
- Det specielt er koncentrationsevnen og hukommelsen, der bliver påvirket negativt ved manglende indtagelse af morgenmad eller indtagelse af morgenmad med for lavt et energiniveau.

²⁶ Overlæge og professor i psykiatri, Glostrup

²⁷ <http://www.netdoktor.dk/sygdomme/fakta/motiondepression.htm>

²⁸ Det biovidenskabelige fakultet for fødevarer, veterinærmedicin og naturressourcer, Københavns Universitet.

²⁹ <http://nexs.ku.dk/formidling/udgivelser/rapporter/rapporter-tidligere/2009/kost-laering/kost-laering.pdf>

På baggrund af den dokumenterede effekt, er det essentielt at sikre, at de unge har mulighed for at få et sundt og nærende morgenmåltid, så homøostasen bevares eller kan genoprettes. Derfor har Social- og Sundhedsskolen Silkeborg indført gratis morgenmad til grundforløbseleverne, og lign. tiltag er indført på flere af byens andre ungdomsuddannelser.

Søvn

Under søvn genvinder kroppen og hjernen sin energi, og der sker en lang række processer, som sørger for at holde os sunde og raske.

”Søvn er en gratis og bivirkningsfri medicin, der gør os fit for fight og holder sygdommene fra livet”.

”Hvis man sover meget lidt, så bliver indlæringen klart forringet. Du kan godt løse opgaver, som du er rutineret i, men du kan ikke indlære nye ting” (Jennum, 2009).

Poul Jennum³⁰ fremhæver i en artikel fra 2009³¹ syv af søvnens gavnlige effekter:

1. Genopbygger kroppens væv
2. Styrker immunforsvaret
3. Lagrer informationer i hukommelsen
4. Holder blodkarrene i form
5. Regulerer appetitten
6. Holder humøret oppe
7. Smugtræner kroppens muskler

Som uddannelsesinstitution kan vi sørge for at implementere fysisk aktivitet og sund kost som en fast del af skoledagen og dermed sikre, at eleverne har mulighed for at få disse behov opfyldt. Denne mulighed kan vi desværre ikke sikre ift. behovet for søvn – og måske er det heller ikke en uddannelsesinstitutionens opgave. Omvendt er de dokumenterede fordele ved regelmæssig og uforstyrret søvn så store, at vi bliver nødt til at forholde os til det. Vi kan undervise, informere og debattere i håbet om, at de unge vil tage denne viden til sig og handle i overensstemmelse med den. Hermed skulle muligheden for at stige til de to næste homøostatiske behov være tilstede.

Sikkerhedsbehovet og det sociale behov

For at opfylde disse to behov vil jeg i dette afsnit se på en af de mest afgørende faktorer i uddannelsessammenhæng:

³⁰ Overlæge ved Dansk Center for Søvnmedicin, Glostrup og lektor ved Københavns Universitet

³¹ <http://videnskab.dk/krop-sundhed/det-gor-sovnen-ved-kroppen>

Det tryghedsskabende relationsarbejde

Med baggrund i empiriafsnit a) og b) s.10 kom det frem, at eleverne søger læreren som troværdig og tillidsskabende **relation**, og at denne er af største betydning. I empiriafsnit c) og d) kom det frem, at **tryghed** er afgørende for paratheden og det mod, der skal til for at give sig i kast med livet. Disse udtryk for elevønsker karakteriserer Maslow under behovet for sikkerhed og det sociale behov. Tryghed og autentiske, troværdige relationelle bånd er forudsætninger for det mod, der skal til for at turde handle i overensstemmelse med sine ønsker. Underviseren er altså i kraft af sit relationsarbejde og sin relationskompetence afgørende for, om elevernes tryghedsbehov bliver opfyldt i skolesammenhæng. Udviklingspsykologisk forskning understøtter dette. Det er i relationen, eleven udvikler sig og bliver ledt ind i det kulturelle fællesskab (Rogoff, 1990). Underviserne er både base for elevens fysiske og følelsesmæssige tryghed, men er også vejledere for kognitiv, personlig og social udvikling (Linder, 2015). Dette bakkes op af ny dansk forskning, der understreger, at engagerede, tillidsskabende og autentiske undervisere har størst effekt på elevens læring og kompetenceudvikling (Andersen, 2014).

”Den pædagogiske relationsprofessionalisme er drivkraften i børnenes udvikling og læring, fordi en afbalanceret og følelsesmæssig kontakt skaber den nødvendige tryghed, så barnet tør takke ja til at deltage i det store sociale, kulturelle og inkluderende læringsfællesskab” (Linder 2015, s. 29).

”Læreren kan via det relationelle forhold skabe motivation og mod til at lære via tillid, imitation og positiv feedback” (Linder, 2015 s.26)

Tryghed og dét, at have det godt er hinandens forudsætninger. Når vi har det godt, føler vi os trygge, og vi føler os trygge, når vi har det godt. Så hvor starter vi? Den amerikanske professor i psykologi, Barbara Fredrickson påpeger, at der er en sammenhæng mellem positiv kognition, positive emotioner og konstruktiv social adfærd (Fredrickson, 2010). Positiv tænkning medfører positive følelser og stemninger, hvilket smitter af på vores sociale adfærd. Dette har afgørende betydning, da mange elever lader sig smitte af undervisernes stemninger. Professor Per Fibæk Laursen udtrykker det således:

”Læreren er mange elevers rollemodel, og når elevens motivation for at lære er elevens ønske om at efterligne, spejle sig i lærerens personlighed, er der et psykodynamisk perspektiv for at lære: Jeg vil gerne være ligesom dig” (Laursen og Bjerresgaard, 2009 s. 88).

Ifølge hjerneforsker og cand.psych. Susan Hart formes og påvirkes hjernen af de relationer og stemninger, vi er i.

”Hjernen formes af det sociale miljø, og de miljømæssige påvirkninger er det, der skubber udviklingen fremad” (Hart, 2009 s.35).

Dette skyldes bl.a. effekten af vores spejlneuroner. Spejlneuronerne kopierer og imiterer de stemninger og intentioner, der er i det omgivende miljø og skaber forbindelse og tilhørskraft til relationerne. Hjerneforsker Daniel Goleman beskriver virkningen af spejlneuroner således:

”... en funktionel forbindelse mellem to hjerner, en feedbacksløjfe, som går på tværs af den barriere mellem kroppene, som udgøres af huden og kraniet. Systemisk set ”sammenkobles hjernerne i det øjeblik, denne forbindelse etableres, med det resultat at den ene bliver til det input, som styrer den andens funktion, så der i det øjeblik dannes noget, som svarer til en nervebane mellem hjerner. Når to væsner er forbundet med en feedbacksløjfe, vil forandringer hos den ene medføre forandringer hos den anden” (Goleman, 2006 s. 54).



Figur 6: Billede på de strømninger der via spejlneuronerne skaber bånd - og overfører stemninger imellem os

De positive og konstruktive strømninger skal altså komme fra underviseren og smitte af på eleverne, så de igen kan smitte hinanden og dermed skabe tryghed og udvikling. Det lyder som en mundfuld men er samtidig det, underviseren bedst kan handle på, da det primært tager udgangspunkt i underviserens engagement og indstilling. For at kunne udføre dette kræver det en ihærdig indsats, eller dét børne- og ungdomspsykiater Søren Hertz kalder uheldelig eller ukuelig optimisme (Hertz, 2008) - samt et kompetenceløft af underviserne. Derfor har undervisningsministeriets FastholdelsesTaskforce³² bevillet efteruddannelse til en række udvalgte erhvervsskoler. Kompetenceløftet består netop i at styrke undervisernes relationsarbejde mhp. at skabe større motivation for eleverne, så de fastholdes i uddannelsen, og midtvejsevalueringen³³ viser, at det virker. Det virker, når underviseren motiverer gennem det relationelle arbejde, og derfor skal man som underviser være sig bevidst om sin funktion som autentisk og smittende rollemodel. **Relationsprofessionalisme, uheldelig optimisme** samt **strømninger af positive emotioner** skal være karakteristika for underviserne, da det er afgørende for, at eleverne oplever den tillid og tryghed, der skal til for, at de kan udvikle sig og stige til næste niveau. Netop disse tre faktorer leder frem til indsatsen på vækstbehovene.

³² FastholdelsesTaskforcen er finansieret af satspuljemidler og understøtter regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse www.uvm.dk.

³³<http://www.brugforalleunge.dk/FastholdelsesTaskforce/~BFAU/Content/Nyheder/2015/20152004Midtvejsevaluering>

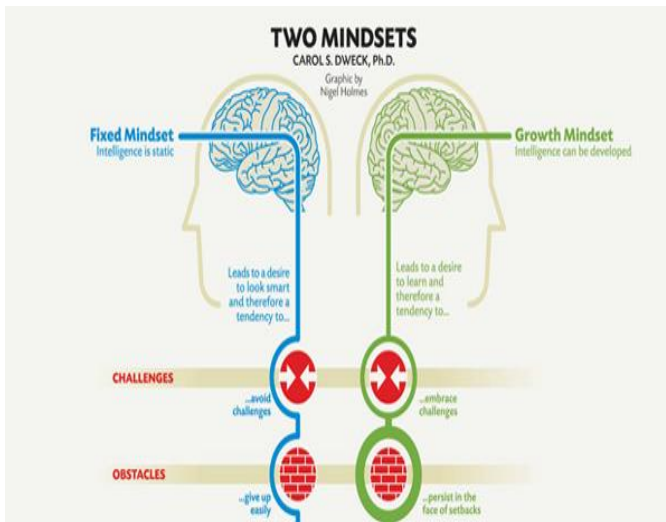
Præstationsbehovet

Høje forventninger virker

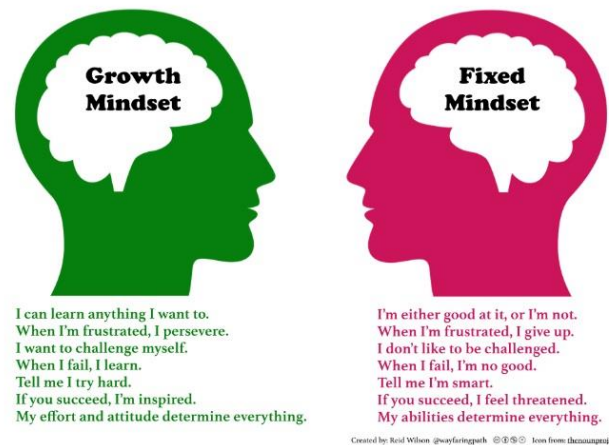
”Tro på det”, hører man nogle gange eleverne sige med en vis sarkasme. Men man skal ikke negligere effekten af ”at tro på det”. Ifølge den newzealandske professor og uddannelsesforsker John Hattie er det at have en forventning om, eller en tro på at man kan, afgørende for, om man rent faktisk lykkes med sin intention (Hattie, 2013). Det har han dokumenteret i en af vor tids største undersøgelser på uddannelsesområdet. Han har samlet over 800 metaanalyser af forskellige undersøgelser af skoleelevers opnåelse af mål. Undersøgelsen omfatter over 80 millioner elever og ser på mere end 50.000 mindre undersøgelser. Undersøgelsen har udmyntet sig i en liste på 150 påvirkningsfaktorer, der bidrager til at forbedre elevernes læring og præstationer. Øverst på denne liste står: Elevens selvrapporterede karakterer/ elevforventninger. Som undervisere skal vi støtte eleven i at have høje forventninger til sig selv og til at ville lykkes med sin udfordring, og det gør vi bedst ved selv at have høje forventninger til eleven. Denne positive effekt af høje forventninger til eleverne er tidligere blevet dokumenteret som Rosenthal-effekten efter den amerikanske psykolog Robert Rosenthal (Larsen, 2008).

Positiv kognition

Som tidligere nævnt har positiv kognition indvirkning på vores selvværd og konstruktive sociale adfærd (Fredrickson, 2010). Men lavt selvværd og negativ selvopfattelse er kendetegnende for målgruppen, derfor er positiv kognition ofte noget, der skal tillæres. Den amerikanske forsker Carol Dweck mener, vi kan hjælpe eleverne med at ændre deres mindset, så det bliver mere positivt og fremadrettet. Hun skelner mellem et fixed – og et growth mindset, hvor sidstnævnte er det, der skal tillæres (Dweck, 2006). Fixed indikerer noget statisk, hvorimod growth indikerer noget dynamisk udviklingsorienteret. Vi kan lære eleverne at fokusere på det positive, og på mulighederne, hvilket har en forstærkende og smittende effekt på klassefællesskabet.



What Kind of Mindset Do You Have?



Figur 7+8: Fixed & Growth Mindset

Selvrealiseringsbehovet

At sætte sig mål

At kunne sætte sig mål er motiverende og giver retning i livet. Pludselig er der en mening med det, man gør, for det er jo alt sammen noget, der skal hjælpe dig frem mod din målsætning. Motivationen stiger, når målet er tydeligt. Ansvarligheden stiger, når eleven selv er med til at sætte målene.

”Livsdueligheden styrkes, når eleven oplever at have indflydelse på egne livsomstændigheder”
(Linder & Ledertoug 2014 s. 52).

Målsætning er fremadrettet, udviklingsoptimistisk og reducerer risikoen for stigmatisering. At kunne arbejde hensigtsmæssigt mod sin målsætning understøttes af et growth mindset. At kunne sætte visionære, realistiske mål kræver øvelse, og derfor er det underviserens opgave, at hjælpe eleven med dette, at følge op og støtte og styrke eleven i forsøget. Undervejs skal der også være plads til fejl, men med et growth mindset lærer vi blot af vores fejl, og det er vigtigt, at vi som undervisere etablerer miljøer, hvor det er naturligt at fejle. ”Lær at fejle – eller læringen slår fejl” understreger Tal Ben-Shahar fra Harvard University med en vis form for humor (Shahar, 2008 s. 59). Målsætning og mening hænger sammen og er livsbekræftende. Derfor er det vigtigt, at vi tager os tid til at sætte realistiske mål med eleverne, så målopfyldelse (succes) opleves.

Delkonklusion

For at understøtte og styrke elevernes muligheder for at udvikle livsduelighed er der en række basale faktorer, som skal være opfyldt. Vi ved ud fra Maslows behovshierarki, at homøostase i disse behov er en forudsætning for at kunne stige til højereliggende behov, og derfor er det vigtigt, at vi som uddannelsesinstitutioner tager denne viden alvorligt og handler på den. Fysisk aktivitet, sund og nærende kost samt viden om søvn kan være indsatsområder, der kan være med til at understøtte og udvikle elevernes livsduelighed. Hertil skal det tryghedsskabende relationsarbejde styrkes med efteruddannelse og uhelbredelig optimisme. Denne optimisme afspejler sig i de høje forventninger og understøttes af et growth mindset. Med underviseren som autentisk, optimistisk, tillidsskabende rollemodel har eleverne mulighed via deres spejlneuroner at lade sig smitte og lære af denne tilgang. Realistisk målsætning er motiverende og støtter eleverne i at opleve succes og tage ansvar for eget liv. Dette kan føre til den livsstilsændring og det ændrede livssyn, der gør dem livsduelige. Maslows behovspyramide er et godt analyseredskab til at danne sig overblik over, hvordan de menneskelige behov for trivsel og udvikling er kategoriseret og opbygget og dokumenterer samtidigt tiltagenes berettigede værdi. Med baggrund i denne viden har jeg fundet frem til, hvilke faktorer der kan være fremmende for udviklingen af livsduelighed, og i hvilken rækkefølge de kan implementeres. De enkelte indsatsområder har værdi og effekt i sig selv, men er samlet set en del af hele projektet om at udvikle elevernes livsduelighed.

Med udgangspunkt i målgruppen beskrevet s.3, er der brug for en livsstilsændring og et ændret livssyn hos eleverne for at kunne udvikle det selvverd og den selvtillid, der ligger i livsduelighedsbegrebet. En livsstilsændring er både kropslig og mental, og v.hj.af de beskrevne tiltag, er processen sat i gang.

Mindsettet for hvordan eleverne oplever tingene samt oplevelsen af at have en velfungerende krop er katalysatorer for livsstilsændringen og dermed udviklingen af livsduelighed.

Som underviser og skole skal man derfor overveje sin pædagogiske tilgang nøje, så man ikke risikerer at fastholde eleverne i deres nutidige selvbillede, men flytter fokus til det realistisk ønskelige og medtænker faktorerne. Den udviklingsoptimistiske tilgang til eleverne har vist sig at have en afsmittende effekt på eleverne, og derfor kan pædagogiske retninger, der medtænker dette anbefales.

Del 3: Hvilke udfordringer er der i at anvende livsduelighedsbegrebet?

Kan livsduelighed måles? Som tidligere nævnt har der i det seneste årti været en styrkelse af målbarheden i det danske uddannelsessystem. Færdighedsmål, kompetencemål, fagmål, delmål og slutmål er alle ord, der manifesterer denne fokuseren på målbarhed. Accountability og rentabilitet er blevet vigtige begreber inden for uddannelsessektoren, netop fordi vi gennem disse parametre skal kunne påvise vores konkurrenceevne. Men kan livsduelighed måles? Livsduelighed er ikke en sort-hvid-betegnelse, altså enten har man det, eller også har man det ikke, og det er heller ikke et absolut begreb, men nærmere noget der altid vil kunne udvikles. Man kan forstå det som en udviklingslinje hvorpå, man kan udvikle sin livsduelighed. Der findes altså forskellige grader af livsdueligheden. Komplexiteten i de udfordringer, vi møder i livet kan stige, og for at kunne håndtere disse udfordringer med større kompleksitet, kræver det en større grad eller en anden dybde af livsduelighed. Men hvordan måler vi så livsdueligheden? Jeg har tidligere konkluderet, at livsduelighed kan opdeles i: 1) At have det godt og 2) at gøre det godt. At have det godt er en individuel følelse. Vi kan måle på adfærd og udsagn, men oplevelsen vil altid være subjektiv, og derfor kan vi ikke direkte måle, om den unge føler sig livsduelig. At gøre det godt, kan derimod måles. Når vi gør noget, vil det altid afstedkomme et resultat, og resultater kan måles. Funktionsdimensionen kan altså måles direkte, hvorimod følelsesdimensionen er indirekte og afhænger af udsagn og tolkning. Dette kan være en svaghed ved formålet, for hvordan undgår vi, at slutmålet bliver flyvsk, undefinerbart og stærkt subjektivt vurderet af bedømmerne?

Bliver fagligheden nedprioriteret? For nogle undervisere kan det være en udfordring, at "hverdagslivets kompleksitet" bringes ind i uddannelserne med livsduelighedsmålet. Fokus på nogle af de faktorer, jeg har nævnt i del 2, ses ikke af alle undervisere som en naturlig del af en uddannelsesinstitution, og det kan være en udfordring, at få disse fagkære undervisere til at bakke op om disse tiltag. For mig at se er disse faktorer forudsætninger for at fagundervisning kan modtages med størst udbytte, men ikke alle undervisere deler denne forståelse, og livsduelighedsmålet vil derfor føre diskussioner med sig om, hvilke opgaver uddannelsesinstitutioner skal varetage.

Hvad skal jeg vælge? Med livsdueligheden er fokus flyttet fra aktivitetsmål til endemål. Som underviser tillægges man ikke længere bestemte aktiviteter eller metoder, man skal praktisere. Denne metode- og aktivitetsfrihed kan for nogle være motiverende men for andre hæmmende. For hvilket indhold skal man vælge, hvilken didaktik etc. Valget kan være en udfordring.

En fjerde udfordring kan være at opstille tydelige og meningsfulde delmål med eleverne, så motivationen bevares og oplevelsen af succes muliggøres.

Livsduelighedsprojektet vil have størst effekt, hvis hele nationen bakker op om det. Et nationalt samarbejde der udmønter sig helt ud på den enkelte skole. Et samarbejde om at indføre og praktisere f.eks. madordninger og motionstilbud. Ordningerne kan vedtages ved lov, hvis der er politisk opbakning, og den praktiske del kunne være et samarbejde med f.eks. de lokale idrætsforeninger, kokkelinjen på Teknisk Skole etc. At etablere et sådant gennemslagskraftigt samarbejde vil også være en udfordring.

Konklusion

I opgavens del 1 konkluderede jeg, at livsduelighedsbegrebet udspringer af resiliensforskningen og har et mere positivt og udviklingsoptimistisk twist, idet det består af at have det godt og at gøre det godt – trods modgang. Tilfredshedsfølelsen ved at kunne du, åbner døre og giver mod på livet. Mange af eleverne på grundforløbet har ikke dette mod, men ønsker det, og med en mere selvværds- og selvtillidsunderstøttende tilgang vil dette livsmod kunne skabes.

I opgavens del 2 har jeg påpeget og argumenteret for, at balance i de homøostatiske behov er afgørende for, om eleverne har det godt og dermed kan fungere eller du. Jeg har også understreget underviserens essentielle rolle som trygheds- og tillidsskabende relation med høje forventninger og ukuelig optimisme. Sammen med et growth mindset vil dette kunne skabe den livsstilsændring og det ændrede livssyn, eleverne efterspørger, og som kan gøre dem livsduelige.

At være livsduelig har både en kropslig og en kognitiv dimension, og med tiltag ift. de homøostatiske behov vil den kropslige dimension kunne tilgodeses, og med det ændrede mindset vil den kognitive dimension kunne tilgodeses. Med tiltagene arbejdes der mod en bedre fysisk form og et sundere og mere positivt sind, og det er netop denne livsstilsændring, der kan skabe livsdueligheden.

I opgavens del 3 har jeg problematiseret nogle af udfordringerne ved at anvende livsduelighed som mål. I opgaven har jeg fokuseret på forudsætningerne for, at eleverne vil kunne modtage fagundervisning med størst udbytte, men at kunne sit fag er også en del af dét, at være livsduelig. Derfor er det for mig at se ikke et enten eller, men et både og.

Med mine fokuspunkter og konklusioner er det også min hensigt at inspirere andre, der arbejder med børn og unge, så gennemslagskraften bliver større. Som bestyrelsesformand for Midtbyinstitutionerne³⁴ og medlem af Forældrenævn Silkeborg er det min intention at holde oplæg, der kan inspirere til at tage del i projektet om udvikling af livsduelige børn og unge.

³⁴ <http://midtbyen.silkeborgkommune.dk/Bestyrelsen/Medlemmer-af-bestyrelsen>

Når reformen træder i kraft efter sommerferien vil jeg i samarbejde med skolens ledelse og mine kolleger lægge vægt på at implementere de førmtalte faktorer både i min undervisning men også på skolen som helhed. Forhåbentligt vil de kunne medvirke til, at eleverne udvikler livsduelighed, og at reformens fire mål om tillid og trivsel, udfordring og gennemførelse nås, og at vi på den måde kan skabe grobund for et bæredygtigt velfærdssamfund, der kan sikre livskvaliteten for den enkelte og for fællesskabet.

Med den hermeneutiske tilgang har jeg undersøgt og tolket de respektive dele for at nå frem til en ny og mere fyldestgørende forståelse af hele livsduelighedsbegrebet, og med den viden og forståelse jeg har nu, føler jeg mig som underviser bedre klædt på til at varetage den forestående opgave.

Jeg har besvaret, hvad der ligger i livsduelighedsbegrebet, fundet frem til hvordan det kan understøttes og udvikles på ungdomsuddannelserne, og har markeret hvilke udfordringer der er i at anvende det, og har dermed besvaret min problemformulering.

Til den mundtlige eksamen vil jeg præsentere nogle strategier for, hvordan faktorerne kan sættes i spil på grundforløbet.

Perspektivering

I sin bog "Verdensborgeren" argumenterer Peter Kemp³⁵ for, at netop "verdensborgeren" skal være det pædagogiske og politiske ideal for det 21. århundrede (Kemp, 2013). Verdensborgeren har ikke sig selv for øje, men er optaget af, hvordan han kan bidrage til at løse de økonomiske-, miljømæssige- og velfærdsmæssige udfordringer i fremtidens verdenssamfund. En vigtig pointe i Kemps argumentation er, at man i skolen ofte kun lærer, hvordan man klarer sig i verden, men ikke hvordan man kan bidrage til, at verden kan klare sig. Det kræver et større udsyn end det nationale, mener Kemp, og derfor plæderer han for det kosmopolitiske ideal; verdensborgeren.

Med indføring af livsduelighedsbegrebet undgår man denne fejl med fokus på individet, da livsduelighedsbegrebet indbefatter: "at gøre det godt" – for sig selv og for fællesskabet - og er på denne måde fint i tråd med Kemps tænkning.

Kemp kritiserer uddannelsessystemet på børn- og ungeområdet for at have praktiseret "ansvar for egen læring", som han hævder let kan blive "ansvar for egen fiasko", og han understreger, at det er undervisernes ansvar at føre eleverne ind i det kulturelle fællesskab, der ligger i dannelsesbegrebet verdensborgeren.

"Ansvaret for at lære noget skal ikke lægges over på dem, som først skal lære, hvad ansvar er. Og det kan et menneske først lære, når det har lært, hvad det vil sige at være ansvarlig for noget. Dette lærer det først, når det føres ind i hele den kulturelle verden, som fortæller os, hvordan man bliver

³⁵ Dr.theol. og phil., professor emeritus, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet

ansvarlig, og hvad vi skal være ansvarlige for, og for hvem. Først når eleven er blevet ledt ind i denne kultur og kan tilegne sig den som meningshorisont for det videnskabeligt-teknologiske univers, som han eller hun lever i, er denne elev blevet voksen med ansvarlighed for sig selv og for verden og over for fællesskabet” (Kemp, 2013 s. 171).

Derfor er det vigtigt, at vi igen sætter fokus på demokratisering og fælles ansvar i undervisningen, så vi i fællesskab kan skabe gode rammer for os selv og for hinanden. Ligesom Tønnesvang og Hammershøj mener Kemp, at vejen til det gode liv har fokus på processen frem for endemålet.

”Ligesom lykken ikke er en sluttetilstand i livet, men et liv, der lykkes i gensidig given og modtagen, er dannelse og uddannelse ikke en habitus, man først erhverver for enden af en lang løbebane, men selve den måde, hvorpå dannelse og uddannelse foregår” (ibid.).

I opgaven har jeg belyst, hvorfor livsduelighedsbegrebet er blevet det samfundspolitiske og pædagogiske ideal i Danmark og argumenteret for, hvordan vi kan skabe muligheder for at nå idealet, og jeg er af den opfattelse, at man på sigt vil kunne udvide horisonten fra det lokale, nationale til at omfatte mere kosmopolitiske problemstillinger, sådan som Kemp ønsker det. Jeg er dog af den overbevisning at vores børn og unge mennesker bedre kan forholde sig til deres nære miljø, og må tage udgangspunkt i det, før de kan overskue internationale udfordringer, og derfor mener jeg, livsduelighedsbegrebet er nemmere at forholde sig til. På sigt vil ideen om verdensborgeren som ideal dog være en mulighed. Målet med begge idealer er jo stadig:

”At vi dannes og uddannes til at leve det gode liv med og for andre” (Kemp, 2013 s.170) – at have det godt og at gøre det godt.

Referenceliste

- Andersen, L.B., Styring og motivation i den offentlige sektor, Jurist og Økonomforbundets Forlag, 2014
- Bartkowiak, Susanne, Fysisk aktivitet som forebyggelse, sst.dk, 2011
<http://www.sundhedsguiden.dk/da/temaer/alle-temaer/motion-pa-recept/fysisk-aktivitet-som-forebyggelse/>
- Bassett, Maurice, www.abrahammaslow.com, 2015
- Cefai, Carmel, Frem elevens livsduelighed, Dansk Psykologisk Forlag, 2009
- Dweck, Carol, Du er, hvad du tænker. Den nye mindset-teori om vejen til succes, Borgens Forlag, 2006
- Fredens Kjeld, Mennesket i hjernen, Hans Reitzels Forlag, 2012
- Fredrickson, Barbara, Positivitet. Kilder til vækst, Forlaget Mindspace, 2010
- Hammershøj, Lars Geer, Dannelsen i uddannelse, DUS, 2013
http://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf
- Hart, Susan, Den følsomme hjerne, Hans Reitzels Forlag, 2009
- Hattie, John, Synlig læring – for lærere, Dafolo, 2013
- Hertz, Søren, Børne- og ungdomspsykiatri, Akademisk Forlag, 2008
- Holm, Claus, Den rige personlighed er livsduelig, i Livsduelighedens pædagogik, Linder, Anne, Dafolo, 2015
- Holstein, Bjørn et al., Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige, sst.dk, 2011
<http://www.sst.dk/publ/Publ2011/CFF/MentalSundhed/PsykiskMistrivselBlandt11-15aarige.pdf>
- Jennum, Poul, Det gør søvnen ved kroppen, videnskab.dk, 2009
<http://videnskab.dk/krop-sundhed/det-gor-sovnen-ved-kroppen>
- Kemp, Peter, Verdensborgeren pædagogisk politisk ideal for det 21. århundrede, Hans Reitzels Forlag, 2013
- Larsen, Ole Schultz, Psykologiens veje, Systime, 2008
- Laursen & Bjerresgaard, Per Fibæk & Helle, Praktisk pædagogik: Metodik i folkeskolen, Gyldendal, 2009
- Linder, Anne (red.), Livsduelighedens pædagogik, Dafolo, 2015
- Linder & Ledertoug, Anne & Mette Marie, Livsduelighed og børns karakterstyrker, Dansk Psykologisk Forlag, 2014
- Moos, Lejf, Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse, i Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik, Krejsler & Moos, John & Lejf, Dafolo, 2010
[http://www.dafolo.dk/media/6219_-_Klasseledelse_\(2\).pdf](http://www.dafolo.dk/media/6219_-_Klasseledelse_(2).pdf)

Nielsen, Louise Klinge, Elever vil betyde noget for deres lærere, www.videnskab.dk, 26.september 2013

Løgstrup, K. E., Skolens formål, 1981, lokaliseret på

http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videstreamingfraloeogstrupkonference/nyheder_200720071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf

Rogoff, Barbara, Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context, Oxford University Press, 1990.

Rutter, Michael, Psychosocial resilience and protective mechanisms, American Journal of Orthopsychiatry, Vol 57(3), Jul 1987 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Thybo, Peter, Neuropædagogik – hjerne, liv og læring, Hans Reitzels Forlag, 2013

Tønnesvang & Ovesen, Jan & Maria S.(red.), Psykologisk Ilt, KLIM, 2012