

Trivsel i Efterskolen

- Med fokus på rammer og psykosociale processer

Helle Bak Holvad, sept. 2010.

Resumé

I de senere år er der i samfundet kommet øget fokus på unges frafald fra ungdomsuddannelser, unges uhensigtsmæssige sundhedsadfærd og sammenhængen mellem unges sundhedsadfærd og generelle trivsel eller mangel på samme. Disse problematikker ses også på efterskolerne.

Seneste MULD – undersøgelse (monitorering af unges livsstil og dagligdag) indikerer, at der er en sammenhæng mellem sundhedsadfærd og trivsel. Jeg antager derfor, at det er afgørende for unge at trives fysisk, psykisk og socialt for at kunne handle mod bedre sundhed både fysisk, psykisk og socialt.

Trivselsbegrebet analyseres og diskuteres vha. Petersen, Enig, Nielsen, Petersen, Albeck og Sommerlund (2009), Jensen (2009) og Sundhedsstyrelsen (2006). Dernæst analyseres de unge i det senmoderne og hyperkomplekse. Til slut analyseres Illeris' læringsforståelse for derigennem at belyse efterskolens muligheder som samspilsdimension gennem samspilsprocessen at øge de unges trivsel.

Efterskolens kan i den hyperkomplekse verden med mange forventninger og krydspres tilbyde en normativ rettethed (Ottosen, 2004), hvor de unge sammen med kompetente voksne har mulighed for gennem læreprocesser, refleksion og handling at få ny indsigt, ny viden og ny forståelse og dermed kompetencer, selvværd og selvtillid til bedre at håndtere livets udfordringer og opnå øget trivsel. Øget trivsel er befordrende for hensigtsmæssige sundhedsvaner, kan nedsætte unges risikoadfærd samt være med til at forebygge frafald på ungdomsuddannelserne.

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Fastholdelse og frafald	1
Unge sundhedsadfærd og sammenhæng mellem sundhedsvaner og trivsel	2
Efterskolens opgave med fremme af unges trivsel	6
Problemformulering	7
Metode	7
Tema 1 – Hvad er trivsel?	9
Diskussion af de tre tilgange til trivsel	13
Trivselsbegrebets kerneelementer	14
Tema 2 – At være ung i det senmoderne og hyperkomplekse samfund	16
Samfundets syn på og forventninger til de unge	17
De unges oplevelse af ungdom og identitetsdannelse	17
Tema 3 – Trivsel og læring	19
Læringsprocesser	19
Indholdsdimensionen og trivsel	21
Drivkraftsdimensionen og trivsel	22
Samspilsdimensionen og trivsel	23
Efterskolen som refleksions- og læringsrum mod øget trivsel	23
Læreprocesser og trivsel	24
Udviklingsorienteret læring mod øget trivsel	27
Etiske overvejelser	29
Konklusion	30
Litteraturliste	

Indledning

Udgangspunktet for opgaven er mit arbejde som leder på en efterskole. I de senere år er der i samfundet kommet øget fokus på unges frafald fra ungdomsuddannelser, unges uhensigtsmæssige sundhedsadfærd og sammenhængen mellem unges sundhedsadfærd og generelle trivsel eller mangel på samme. Disse problematikker ses også på efterskolerne.

Fastholdelse og frafald

Pga. mindre ungdomsårgange og et øget antal af ældre, der har brug for service mange år efter, de er fratrådt arbejdsmarkedet, er det vigtigt for samfundet, at så mange unge som muligt får en uddannelse hurtigt og kommer ud og bidrager til samfundet. Derfor er den nuværende regerings mål, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse i 2015. P.t. er det knap 84 %, der når det mål (Elias, 2010). Der er størst frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne (Murning og Simonsen, 2010), og der er i de senere år iværksat en del indsatser for at undersøge og mindske frafaldet. Mange indsatser har haft fokus på undervisningsmiljøet – det institutionen kan gøre, men en del indsatser har også fokuseret på den enkelte unge vha. mentorordninger, coaching m.v. I delrapporten ”Hold fast!” fra Videnscenter om fastholdelse og frafald af Murning og Simonsen (2010) om frafald i gymnasiale uddannelser deler forfatterne frafaldne unge i to: ”Drop-outs” (de der falder fra af personlige årsager) og ”push-outs” (de der ikke opnår et bæredygtigt tilhørsforhold) og pointerer, at følelsen af at høre til er af afgørende betydning for de unges trivsel (ibid). For de unge, der dropper ud af personlige årsager, handler det om, hvordan skolen kan støtte unge i at håndtere disse udfordringer bedre. For de unge, der dropper ud, fordi de ikke har opnået et bæredygtigt tilhørsforhold, er udfordringen for skolen at bidrage til at forbedre relationerne ung-ung, men også ung-lærer/voksen. Indsatser, der involverer flere fastholdelsesstrategier har vist sig at have den største effekt (Jensen et al, 2009).

Efterskolernes vilkår og muligheder er bl.a., at de unge bor på skolen i et eller to år. Her møder de engagerede voksne, en hverdag og et praksisfællesskab, som alle skal bidrage til. De møder en skole med normer og regler. Et minisamfund, der er til at overskue, og hvor der er ro og plads til at spejle sig i andre unge og voksne og udvikle sig. Grundtvig kaldte det *den levende vekselvirkning* - mellem den unge og den voksne – mellem undervisning og samvær (Ottosen, 2004). Et bidrag til den unges dannelsesproces, hvor det ikke kun handler om det individuelle, men den enkelte som del af

det lokale, det globale og det universelle (ibid). Dette øger de unges oplevelse af at indgå i et bæredygtigt tilhørsforhold.

Men også efterskolerne oplever frafald. Hver syvende ung, der påbegyndte et efterskoleophold i 2008, gennemførte ikke (Efterskoleforeningen, 2009). Årsagerne til frafaldet er ikke undersøgt nærmere, men der er tendens til et sammenfald mellem frafaldne unge og lav husstandsindkomst. I modsætning til folkeskolen, men på linje med ungdomsuddannelserne, er efterskolernes statstilskud afhængigt af elevtallet. Så ud over at leve op til de overordnede mål af mere dannelsesmæssig karakter for den enkelte elev på den enkelte skole, er målet også at bevare efterskolen og dens arbejdspladser. Derfor er søgning, optagelse og fastholdelse afgørende for den enkelte skoles overlevelse på lang sigt.

For at mindske frafaldet forsøger efterskolerne på forskellig vis at forberede forældre og unge på, hvad der venter i et efterskoleophold. Samtidig arbejder mange efterskoler og Efterskoleforeningen, der dækker alle landets efterskoler, på at dygtiggøre efterskolepersonalet til bedre at kunne håndtere de unge rent pædagogisk (ibid.). Der arbejdes på skolerne med at forbedre både det fysiske og psykiske undervisningsmiljø, samt med de unges personlige udvikling bl.a. vha. elevplaner, logbøger m.v. (ibid.). På mange efterskoler opleves en stigning i piger, der fremtræder sårbare og usikre. Piger, der ikke har megen modstandskraft og let giver op, og som når de møder, for dem uoverskuelige, udfordringer af den ene eller anden karakter, afbryder efterskoleopholdet i utide.

Det er derfor afgørende for fastholdelse af unge på efterskoler, at den enkelte udvikler sociale kompetencer, der kan bidrage til at opnå følelsen af tilhørsforhold til andre samt kompetencer til bedre at kunne håndtere personlige problemer.

Unge sundhedsadfærd og sammenhæng mellem sundhedsvaner og trivsel

Statens Institut for Folkesundheds fremskrivning viser, at i 2020 vil 2 mio. voksne danskere have én eller flere langvarige sygdomme, og sundhedsudgifterne vil stige dramatisk. Hjerte-kar sygdomme, diabetes og astma/allergi vil forårsage dødsfaldene, hvorimod cancer ikke vil spille en større rolle (Statens Institut for Folkesundhed, 2007). Rapporten dokumenterer desuden, at børn og unge generelt trives og udvikler sig alderssvarende, men at der er sundhedsmæssige bekymringer omkring rygning, alkoholforbrug og fysisk inaktivitet (ibid.).

Antallet af unge ml. 13 og 15 år, der ryger dagligt er halveret mellem 2000 og 2006 (Kræftens Bekæmpelse (2008). Også antallet af unge ml. 16 og 20 år, der ryger dagligt er faldet, men antallet af rygere stiger med alderen og anses derfor stadig som et vigtigt indsatsområde (ibid.). Danske unge har rekord i druk (Skolebørnsundersøgelsen, 2006), og der er en stigning af forekomst af overvægt eller fedme blandt danske skolebørn i alderen 11, 13 og 15 år på 10 % (ibid.). Desuden er 55 % af alle 15-årige fysisk inaktive (Sundhedsstyrelsen, 2006).

Sundhedsstyrelsen og Statens Institut for Folkesundhed har begge afsat i den naturvidenskabelige forskning, hvor evidens på baggrund af kvantitative undersøgelser af befolkningens sundhedstilstand og sundhedsadfærd danner grundlag for anbefalinger til regering og befolkning. Denne årsags-virknings tilgang præger derfor regeringens sundhedsanbefalinger, der fokuserer på kost, rygning, alkohol og motion – KRAM-faktorerne. Det er konkrete anbefalinger og handleanvisninger, der burde være til at følge. Virkeligheden er dog mere kompleks. I flg. Jensen (2009) har samfundet flere udfordringer på dette felt. Regeringen og Sundhedsstyrelsen forsøger at forbedre befolkningens sundhed gennem kampagner og opfordringer til, at den enkelte tager ansvaret for egen sundhed. Det skaber en social slagside, da ressourcetsvage familier og ofte heriblandt sårbare unge ikke vil lykkes i denne strategi. Jensens (2009) undersøgelser viser, at 84 % af de unge ved, hvad der er sundt og efterlever det i høj grad. Det lykkes for dem, fordi de har et godt netværk og en god social kapital. De har det med i ”bagagen” og tænker ikke meget over deres valg, da det er vaner og naturlige elementer for dem. De sidste 16 % magter ikke disse valg, da de ikke den sociale kapital med sig. De kender anbefalingerne om sund livsstil, men mangler kompetencer og positive sociale relationer, der kan støtte dem i sundhedsfremmede tiltag. De gode råd og de frie valg er ikke for dem. De oplever fiasko og kommer ind i en negativ spiral – også når det handler om sundhed og trivsel (ibid.).

Jensen (2002) definerer trivsel som noget personligt, der tager sit udgangspunkt i individets inderste væsen - måden personen forstår og konstruerer sit verdensbillede. Den personlige struktur er også den måde individet møder og tackler verden og omgivelserne på. Jensen hævder, at ”trivsel handler om evnen og troen på, at man kan opfylde vigtige behov i sit liv og mestre tilværelsen personligt og socialt” (ibid. s. 6). Den unge, der fx ikke har hensigtsmæssige sundhedsvaner med sig hjemmefra oplever, at han/hun ikke passer ind. Den unge, der hverken har handlestrategier og kompetencer eller det nødvendige sociale netværk, oplever ikke at vide, hvordan samfundets forvent-

ninger kan imødekommes. Derved er der risiko for, at den unge mister troen på, at han/hun kan mestre og lykkes i tilværelsen (ibid.).

I MULD (Monitorering af unges livsstil og dagligdag) anvendes data fra kvantitative undersøgelser af 18.000 unge ml. 16 og 20 år over perioden 2000-2004 (Sundhedsstyrelsen, 2006). Seneste rapport fra Sundhedsstyrelsen og Kræftens Bekæmpelse er skrevet med det formål at se unges sundhedsvaner i sammenhæng med trivsel for derved at brede sundhedsdebatten og de sundhedsfremmende initiativer for unge ud. At synliggøre at trivsel er en væsentlig faktor, der former unges sundhedsvaner og -adfærd.

Sundhedsstyrelsen (ibid.) beskriver trivselsbegrebet som et multifacetteret begreb, der kan defineres, undersøges og anvendes på mange forskellige måder afhængigt af indfaldsvinklen, hvilket er karakteristisk for den humanistiske og sociologiske tradition. I Sundhedsstyrelsens positivistiske tradition kan man derimod ikke definere et begreb ud fra så forskellige metoder og måske oveni købet konstruere en videnskabelig forklaring på sammenhæng. Jeg vurderer derfor, at Sundhedsstyrelsen i rapporten vedkender sig, at begrebet ikke kan afdækkes alene med naturvidenskabelige metoder og teori. Men den har alligevel valgt at undersøge begrebet vha. metoder, der passer i den positivistiske tradition og videnskabsforståelse. Man har derfor i rapporten taget udgangspunkt i en række indikatorer, der er medvirkende til at italesætte trivsel og sundhedsvaner. Der er således i undersøgelserne ikke spurgt direkte, om den unge trives, men der fokuseres i stedet på indikatorer på manglende trivsel. Disse indikatorer er: Personlige problemer, Ensomhed, Lav følelse af sammenhæng og Oplevet forventningspres fra bl.a. forældre.

De fleste unge oplever, at forældrene støtter dem i deres ambitioner mht. skole og arbejde, men forældre og omgivelsers støtte og positive forventninger opleves samtidig af mange unge som et pres. Der ses desuden en sammenhæng mellem unge, der føler sig pressede i forhold til at vide, hvilken uddannelse og arbejde de vil have og personlige problemer, ensomhed og lav følelse af sammenhæng (ibid.).

Undersøgelsen viser en klar sammenhæng mellem trivsel og unges oplevelse af skole og venner. Der ses en ond cirkel af lavt skoleselvverd, pjæk, vanskelighed ved at få venner og mangel på fortrolighed, hvilket er analogt med undersøgelserne om årsager til frafald på gymnasiale uddannelser, som ovenfor nævnt (Murning og Simonsen, 2010).

Sammenhæng mellem sundhed, livsstil og trivsel ses tydeligst i forhold til rygning og brug af hash, hvor unge med problemer, ensomhed, lav sammenhængsfølelse og forventningspres hænger snævert sammen med rygning. Unge, der ikke trives, har øget risiko for at udvikle overvægt. Unge, der oplever manglende trivsel, oplever desuden dårligt fysisk helbred og adskillige symptomer som hovedpine, træthed, stress og irritabilitet. Alkoholforbrug ses kun i sammenhæng med nogle af trivselsindikatorerne (Sundhedsstyrelsen, 2006).

Dette indikerer, at der er en sammenhæng mellem sundhedsadfærd og trivsel og, at der er en social slagside, når det handler om sundhedsadfærd og trivsel. Jeg antager derfor, at det er afgørende for den enkelte unge at trives fysisk, psykisk og socialt for at kunne handle mod bedre sundhed både fysisk, psykisk og socialt. Handlestrategierne må derfor tænkes bredt, da elementerne hænger sammen.

I efterskolens hverdag ses, at unge der ikke evner at håndtere hverdagens udfordringer, ikke trives. Disse unge oplever, at de ikke lykkes og reagerer forskelligt ved enten at lægge sig syge eller skabe problemer for sig selv, kammerater og personale qua uhensigtsmæssig adfærd. Der ses desuden som ovenfor beskrevet ofte en sammenhæng mellem unge, der ikke trives og dårlige sundhedsvaner generelt. Det er svært at sige, hvad der skal prioriteres i hvilken rækkefølge, men jeg antager, at trivsel er af afgørende betydning for den enkeltes evne til at håndtere hverdagens udfordringer og muligheder for at kunne bidrage til fællesskabet.

Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen og Sørensen (2009) beskriver unges uhensigtsmæssige sundhedsadfærd som risikoadfærd og udvider begrebet til også at indeholde problematikker som bl.a. spiseforstyrrelser, cutting, ludomani og misbrug af anabolske steroider. De argumenterer for, at de unges frisættelse til selv at skabe deres eget liv vha. deres uanede muligheder, lægger et stort pres på den enkelte til selv ud fra alle disse muligheder at lykkes med sit liv. Forventningerne til den enkeltes succesfulde individualiseringsproces betyder, at mange unge føler sig usikre og ensomme, når de ikke lige kan finde deres vej i det virvar af muligheder, de får at vide, de har, men måske ikke reelt oplever, at de har. Risikoproblematikker er især knyttet til transitfaserne – altså overgangsfaser som fra grundskole til ungdomsuddannelser. Det kræver et stort relationsarbejde for den unge, der føler sig usikker og sårbar, når han/hun ikke endnu har opbygget et tilhørsforhold. Risikoadfærd er derfor for en stor del af de unge en strategi til at indgå i nye fællesskaber i transitfaser som fx overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse (Nielsen og Sørensen, 2006). Dette fremgår også af Ingholts (2005) undersøgelse om efterskoleelever og rygning. I denne sammenhæng ser jeg

trivsel som både en forudsætning og en ressource for at kunne tackle forventningspres og transitfaseres udfordringer.

Efterskolens opgave med fremme af unges trivsel

Efterskolens opgave er som folkeskolernes at give eleverne kundskaber og færdigheder, så de forbereder sig til videre uddannelse og senere ansvarlig og aktivt deltagelse i demokratiet (LBK, 2008). Efterskolens hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Målet er at tilbyde en skole, hvor de unges hele menneskelige udvikling og modning samt almene opdragelse og dannelse er i centrum. Udover disse overordnede ord har hver enkelt skole et værdigrundlag, som skolen skal efterleve. I disse værdigrundlag beskriver skolen sit ideologiske og pædagogiske grundlag, samt hvordan skolen vil løse denne opgave (ibid.).

I efterskolen ses rigtig mange livsduelige unge, der er målrettede, livsglade og trives og evner at håndtere samfundets og forældrenes forventninger om at klare sig godt. Samtidig ses risikoadfærd. En stor del af de samme unge ryger og drikker sig stinkende fulde til elevfester uden for skolen og fortæller om en noget grænseoverskridende adfærd ifht. fx sex. Som oven for nævnt ses også en mindre gruppe af unge, specielt piger, som ikke trives. De er ofte kede af det og udviser forskellige former for stressreaktioner. Nogle har konflikter med både kammerater og personale på efterskolen, andre skjuler deres mistrivsel og taler ikke med nogen. Vi opdager det, når værelseskammeraten fortæller, at pigen slet ikke spiser noget, når vi møder forældre, der lugter massivt af alkohol, eller dansklæreren får en stil med et bekymrende, personligt indhold, og måske opdages det ikke?

Efterskolerne forsøger at udfordre, udvikle og støtte op om både de unges personlige, fysiske og intellektuelle udvikling for, at de unge trives og udvikler sig til livsduelige og ansvarlige borgere. Der er på efterskolerne, som i resten af uddannelsessystemet, fokus på øget faglighed, på indsatser omkring kost og motion og på elevernes individuelle elev- og uddannelsesplaner. Alligevel indikerer frafald, de unges uhensigtsmæssige sundhedsadfærd og risikoadfærd, at efterskolerne skal se kritisk på indsatserne igen. Jeg vurderer, at trivsel er en af forudsætningerne for at kunne fungere og handle mod bedre sundhed generelt - implicit at kunne håndtere dagligdagens og livets udfordringer. Derfor må øget trivsel være et indsatsområde for efterskolerne fremover.

Eggert Petersen beskriver trivsel således: ”Trivsel er at handle, så man får det, man gerne vil have, samtidig med at man fravælger det, man ikke kan få” (Sundhedsstyrelsen, 2006 s. 12). I denne forståelse handler det både om at evne og tro på, at man kan gøre noget selv, men også om at acceptere

at der er noget, man ikke kan opnå. At acceptere at vi lever i spændingsfeltet mellem muligheden og nødvendigheden og evne at handle ud fra dette. At leve med en ambivalenstolerance.

Fokus er ofte på fysiske aspekter af sundhed og sygdom, hvorved opmærksomheden på trivslens betydning og rolle for sundhed generelt nedtones eller glemmes. Dette ses også i efterskoleleverden. Når der arbejdes med sundhed og trivsel kommer det oftest til at handle om KRAM faktorerne og evt. om handlekompetencebegrebet ifht. konkret at handle mod bedre sundhed for sig selv og andre. Begge dele er vigtige, men der mangler viden om, hvilke elementer trivselsbegrebet indeholder, samt hvilke strategier efterskolen kan anvende for at øge de unges trivsel.

Formålet med opgaven er derfor at søge ny viden om, hvad efterskolen kan gøre for at øge unges trivsel. En forudsætning for dette er at vide, hvordan trivsel kan defineres, og hvilke parametre i trivselsbegrebet, der som menneske er vigtige at udvikle for at trives, og som efterskolen har mulighed for at påvirke.

Problemformulering

Hvordan kan efterskolen bidrage til at øge unges trivsel?

Metode

I tema 1 vil jeg forsøge at indkredse trivselsbegrebet. Begrebet anvendes på mange forskellige måder og som en flyderbetegnelse. Dvs. et bredt favnende ord, som alle kan tilslutte sig – og samtidig besværliggør en præcis definering af, hvad begrebet i sin essens udtrykker. Derfor vil jeg redegøre, analysere og diskutere 3 forskellige syn på, hvordan trivsel kan defineres og beskrives. Først redegøres for Petersen, Enig, Nielsen, Petersen, Albeck og Sommerlunds (2009) tilgang til trivsel, som er en social kognitiv tilgang. Forfatterne er psykologer med en forståelse, hvor individet har genetiske/fysiologiske forudsætninger, men fortrinsvis udvikler sig på baggrund af feed-back fra omgivelserne. Jeg anvender bogen "Livskvalitet, resignation og overlevelse" (2009), hvor en trivselsteori beskrives gennem en "socialpsykologisk livskvalitetsmodel" (ibid. s. 70). Mennesket antages i denne tilgang at være "et aktivt forestillende, perciperende, vurderende, vælgende og handlende væsen" (Petersen et al, 2009 s. 75), hvilket betyder, at menneske og miljø gensidigt påvirker hinanden.

I Petersen et als arbejde fokuseres på individets bearbejdning af feed-back fra omgivelserne. Teorien er valgt, da den belyser trivsel med udgangspunkt i individets møde med omverdenen. Altså betydningen af subjektets udgangspunkt og subjektets møde med omverdenen for dets trivsel.

Dernæst har jeg valgt at analysere Jensens (2002) forståelse af trivselsbegrebet, da fokus fortrinsvis er på sociologiske forhold og processer, der har indflydelse på et individs trivsel. Altså hvordan samfundet, omgivelserne kan bidrage til individets øgede trivsel. Jensen er sociolog og har forsket i især udsatte børn og unges trivsel. Jeg anvender bogen ”Sundhed og sårbarhed” (2002), som er skrevet på baggrund af kvalitative interviews med en gruppe unge.

Petersen et al (2009) og Jensens (2002) er fælles om at tage udgangspunkt i individets individuelle forudsætninger, som grundlag for individets fortsatte læring og udvikling i samspil med omgivelserne. For yderligere at nuancere begrebet anvendes MULD-rapporten ”Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20-årige i Danmark” fra Sundhedsstyrelsen og Kræftens Bekæmpelse (2006). Efterskolens elevgruppe er ml. 14 og 18 år, og jeg vurderer, at denne undersøgelses målgruppe bedre svarer til efterskolernes målgruppe frem for en tilsvarende undersøgelse fra Sundhedsstyrelsen blandt de 11-15-årige, da efterskoleelevers vilkår nærmere kan sammenlignes med de 16 -20-årige vilkår end den nævnte yngre aldersgruppe. Som udeboende på en efterskole stilles der fx større krav om selvstændighed, og miljøskiftet stiller store krav til relationsarbejdet, hvilket svarer til det skift de fleste andre unge først oplever senere ved overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne. MULD undersøgelsen anvendes, da den giver et bredt billede af indikatorer på mistrivsel, hvilket kan bidrage med viden om, hvilke problemfelter og unge efterskolen især bør være opmærksom på. Undersøgelsen anvendes desuden, da indikatorerne kan indikere mulige indsatsområder.

Afslutningsvis vil jeg diskutere de tre tilgange til trivsel og derefter samle op på de kerneelementer i trivselsbegrebet, der kunne have betydning for efterskolens muligheder for at bidrage til de unges øgede trivsel.

I tema 2 vil jeg, for at få en forståelse af de unge og deres trivsel eller mangel på samme, analysere ungdommen og det at være ung i dag. Hvad karakteriserer denne gruppe og deres udfordringer i 2010 set med en samfunds optik og de unges optik, og hvad kendetegner diskursen i uddannelsessystemet og samfundet. Til dette anvendes primært bogen *Ungdomsliv* af Knud Illeris et al (2009).

I tema 3 vil jeg vha. Knud Illeris` læringsteori, *Læring* (2009), undersøge hvilke muligheder efterskolen som samspilsdimension har for at påvirke de unges tilegnelsesproces og dermed øge deres

trivsel. Illeris (2009) definerer læring meget bredt som ”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller alder”(Illeris s. 15, 2009). Jeg antager derfor, at efterskolens mål med at øge de unges trivsel, foregår gennem læreprocesser, da al udvikling og dannelse (med undtagelse af biologisk modning) foregår gennem læringsprocesser og dermed varige kapacitetsændringer (ibid.). Målet er, at de unge også efter opholdet på efterskolen har opnået en læring, der på kort og lang sigt vil øge deres trivsel. Jeg har valgt at inddrage Illeris` syn på læreprocesser og læringsdimensioner, da de både indeholder tilegnelsesprocessen i den enkelte og samspillet med omverdenens betydning for læring. Jeg analyserer og diskuterer kort Illeris` forståelse af læring og herefter de tre dimensioner i læringsprocessen, som i flg. Illeris har betydning for den lærernes udbytte. Her inddrages kort en analyse af Steen Høyrup og Kim Pedersens (2005) refleksionsbegreb i relation til læring, da refleksion og læring i både Høyrup, Pedersen og Illeris` forståelse hænger sammen. Illeris` forståelse af læringsstyper vil herefter danne rammen for fremstilling og diskussion af efterskolens muligheder som samspilsdimension i samspilsprocessen.

Til slut vil jeg diskutere trivsel, refleksion og læring i lyset af efterskolen som samspilsdimension. Jeg anvender bl.a. bogen ”Efterskolepædagogik” (2004) redigeret af Ole Pedersen. Herefter konkluderer jeg på min problemformulering.

Jeg fokuserer på de almindelige unge, da disse ofte bliver overset, da de langt hen ad vejen har det godt og fungerer i samfundet. Udsatte og sårbare unge er en særlig og vigtig udfordring for efterskolerne, men disse unge stiller helt særlige krav til indsatsen, da deres situation er helt speciel. Desuden vil de med fordel kunne drage nytte af de indsatser, jeg beskriver til de almindelige unge.

Tema 1 - Hvad er trivsel?

I hverdagen anvendes begrebet trivsel primært i to betydninger. Den første er en personlig oplevelse, der dækker både det fysiske, psykiske og sociale. Det er en umiddelbar, selv vurderet oplevelse af, om en person oplever at lykkes med at nå sine mål i fht. egne forventninger til livet. Dette er til dels analogt med Wackerhausens (1994) definition af sundhed, som subjektets evne til at nå sine mål i livet. Når trivselsbegrebet anvendes på denne måde, er udgangspunktet en ligeværdig tilgang til andre, hvor der implicit er en anerkendelse af den anden persons oplevelse af egen situation.

I den anden betydning og anvendelse af trivselsbegrebet ligger fokus hos omgivelserne, der forsøger at vurdere en persons trivsel. Der tolkes på personens adfærd i fht. den professionelle viden om sund adfærd incl. de normer, der er en del af den almene diskurs. I denne anvendelse vurderes ofte på baggrund af tegn på mistrivsel - altså fravær af trivsel fx risikoadfærd, da det er nemmere at iagttage.

En psykologisk tilgang til trivsel

Petersen et al (2009) definerer trivselsbegrebet med en indbygget dobbelthet som: ”at handle så man får det, man ønsker, samtidig med at man fravælger det, man ikke kan få” (ibid. s. 82).

Begrebet tager udgangspunkt i en almenpsykologisk forståelse af individets forudsætninger som værende dels som genetiske/fysiologiske, dels som produkt af individets samspil med omgivelserne over tid (Petersen et al, 2009). Dvs. at tidligere miljøers påvirkning af et individ, lagres i individet, og der bygges ovenpå, når individet møder andre påvirkninger. Det er analogt med Bourdieus beskrivelser af kapitaler, som danner individets forudsætninger og baggrund for forståelse og interageren i verden (Jensen, Ebsen, Rosendal, Jensen og Langager, 2009).

Mennesket vil altid stræbe efter en tilfredshedsreaktion. En følelse af balance hvor umiddelbare behov er dækket. Petersen et al (2009) anvender begrebet forventning for at beskrive den forestilling eller stræben efter et mål, som individet tillægger værdi, hvilket både kan være et emne eller en genstand (Petersen et al, 2009). Dette er analogt med Banduras begreb ”outcome expectations” (Bandura, 1997). ”Summen af alle mulige tilfredsheder eller utilfredsheder udløst gennem et givent samspil danner basis for graden af personens trivsel – eller rettere for den til enhver tid værende aktuelle trivselstilstand” (Petersen et al, 2009 s. 77). Dvs. får individet opfyldt sine væsentlige forventninger skabes god trivsel. Hvis for mange væsentlige forventninger ikke opfyldes, skabes dårlig trivsel.

Individets trivsel over tid er afhængigt af dets evne til en bearbejdning af omgivelsernes påvirkning og egne forventninger til samme, hvilket kan ske gennem indre kognitive processer og ydre handlinger (ibid.). Indre processer kan bl.a. være erkendelse af, at man må ændre sine forventninger for dermed at opnå tilfredshed, eller man må erkende en utilfredshed med omgivelserne, hvilket kan resultere i fortsat utilfredshed og på længere sigt mistrivsel. Forventningsbearbejdelse kan også udløse en aktiv ydre handling i forsøget på at ændre omgivelserne for at få opfyldt sine forventninger i større eller mindre grad (ibid.) Kamper- Jørgensen og Jensen (2009) sammenligner denne tanke-

gang med begrebet mestring fra Antonovskys teori om forudsætninger for bevarelse af sundhed. Altså individets evne til at skabe mening og håndtere hverdagens og livets udfordringer. Den ydre, konkrete handling hos Petersen et al (2009) er inspireret af social kognitiv teori, hvor troen på at mestre en handling af Bandura kaldes "self- efficacy" (Bandura, 1997).

I Petersen et als (2009) forståelse er trivsel således en følelsesmæssig tilfredshed, som er resultatet af individets evne til med udgangspunkt i egne forudsætninger at interagere positivt med omgivelserne. Altså en kombination af noget personligt og personens samspil med omgivelserne. Graden af trivsel er subjektiv og afhængig af personens evne til at erkende, bearbejde og handle på stimuli fra omgivelserne (ibid.). De sociale kompetencer betones ikke, men der fokuseres på det, der foregår i individets kognitive processer, hvor tilfredshed er indikator for graden af trivsel. Der indgår i denne forståelse bevidste valg af indre, kognitive og ydre, konkrete handlinger, som parametre i håndtering af trivsel.

En sociologisk tilgang til trivsel

Jensen (2002) definerer trivsel således: "At trives er noget personligt, der går ind i ens inderste livsrum og bliver en slags perspektivering af hele tilværelsen. Trivsel bliver i den forstand målestok for, hvordan verden ser ud. Men trivsel er også noget andet, der langt mere handler om en særlig måde at tackle verden eller rettere: konstruere sit verdensbillede på" (ibid. s. 43). Jensens forståelse af trivsel er endvidere et individs subjektive oplevelse af egen evne og tro på, "at man kan opfylde vigtige behov i sit liv og mestre tilværelsens personligt og socialt" (ibid. s. 43), hvilket også er analogt med Banduras begreber "outcome expectations" og "self- efficacy" (Bandura, 1997).

Trivsel skal her forstås både som en følelse – at have det godt og som en funktion – at kunne fungere i sociale relationer. De to dele påvirker hinanden løbende og er ikke en konstant (Jensen (2002)). Jensens interviews med unge viser bl.a. en tendens til, at jo mere positiv selvopfattelse og self-efficacy, jo bedre sociale relationer. Og jo flere positive erfaringer med sociale relationer, jo bedre selvopfattelse og self-efficacy. "Alment velbefindende, glæde ved tilværelsen, selvtillid og følelsen af at leve et godt liv" (ibid. s.7). Jensen argumenterer for en positiv indre trivselsmodel, der bygger på en personlig følelse af kontrol, selvtillid og tro på sociale muligheder. Hvis disse ingredienser i "trivslens kemi" (ibid. s. 65) mangler, oplever den unge mistrivsel. Unge, der gennem længere tid ikke trives oplever at skulle arbejde hårdt hver dag og i alle situationer for at skabe følelsen af kon-

trol. Den unge oplever at være sårbar og ustabil, og trivsel afhænger bl.a. af om den unge føler, han/hun kan leve op til andres forventninger (ibid.).

Jensens interviews viser en sammenhæng mellem rammebetingelser (strukturer og muligheder), psykosociale processer (normer, værdier og handlinger) og praksis (individets evne til konkret handlen for at opfylde behov og mestre tilværelsen) (ibid.). Jensens fokus er, hvordan omgivelserne kan støtte sårbare og udsatte unges trivsel. Dvs. fokus er på rammebetingelser og psykosociale processer, der kan støtte individets praksis. Social integration er i Jensens optik afgørende for at opnå øget trivsel, hvilket er analogt med Mørch og Hass` (2005) forståelse af relationers betydning for unges selvforståelse og identitetsdannelse (ibid.).

Jensen (2009) beskriver bl.a. mistro som konsekvens af fx social ulighed i sundhed, hvor bl.a. et individs sociale kapital kommer til kort i det omgivende samfunds forventninger til varetagelse af egen sundhed. Det indikerer en ubalance mellem samfundet og individets mere eller mindre bevidste forventninger til hinanden, hvilket er analogt med Petersen et al. (2009) forventningsbearbejdelse. Jensens fokus er som sociolog på omgivelsernes og individets gensidige påvirkning, og måske derfor er de psykologiske processer i individet ikke betonet.

Der indgår således i denne forståelse - rammebetingelser, psykosociale processer, samt individets egen praksis som parametre for trivsel.

En naturvidenskabelig tilgang til trivsel

Sundhedsstyrelsen (2006) beskriver trivsel som et produkt af individets samspil med omgivelserne. Trivselsbegrebet defineres ikke yderligere, men anvendes operationelt. Dvs. at når samspillet er vigtigt for trivsel spørges i disse undersøgelser fx ind til individets evne til og oplevelse af at indgå i nære sociale relationer og netværk. På individplan beskrives fx, at unge i dag er mere kulturelt frisatte end før i tiden, hvilket bl.a. betyder, at den unge selv skal evne at fortage mange vigtige livsvalg. Både den unges eget og omgivelsernes forventningspres kan påvirke den unges trivsel negativt. Der spørges derfor også ind til den unges oplevelse af dette. De fire indikatorer på dårlig trivsel indkredses til a) Personlige problemer i hverdagen, b) Ensomhed, c) Lav følelse af sammenhæng, samt d) Oplevet forventningspres fra forældre. På alle fire områder koncentrerer spørgsmålene sig om vurdering af personlig tilfredsgrad samt konsekvenser for personens trivsel og handlinger. Sundhedsstyrelsens formål med undersøgelserne er desuden at få belyst sammenhængen mellem trivsel, sundhedsvaner og sundhed generelt. Derudover undersøges uhensigtsmæssige sund-

hedsvaner, som rygning, alkohol og manglende motion, samt målbare symptomer og helbredsmål og anvendes som indikatorer på mistrivsel (ibid.).

Undersøgelsesresultaterne er korreleret for at finde evt. årsagssammenhænge. Hvilke socioøkonomiske forhold kan antages at have betydning for unges trivsel? Hvilken form for pres påvirker unges trivsel negativt? Er der sammenhænge mellem lav følelse af sammenhæng og selv vurderet sundhedstilstand? Osv.

Rapporten konkluderer, at de valgte indikatorer for dårlig trivsel hænger sammen med både dårligere selv vurderet helbred og fysisk form, samt øget risiko for overvægt og symptomer som hovedpine og stress¹. Sundhedsstyrelsen har desuden dokumenteret sammenhængen mellem fysisk aktivitet og trivsel i en tidligere rapport, som viser, at fysisk inaktive unge har lavere selvtillid, er oftere triste og trætte, har lavere stresstærskel, dårligere evner til at klare hverdagen og føler sig oftere mere ensomme end fysisk aktive unge (Sundhedsstyrelsen, 2005).

Diskussion af de tre tilgange til trivsel

Det er ikke muligt ud af Sundhedsstyrelsens undersøgelser at se personerne bag symptomerne, og deres mulige baggrund for adfærd. Sundhedsstyrelsens positivistiske tilgang har derfor den konsekvens, at der ikke opnås en større forståelse af problemfeltet, men dokumentation af omfang og billeder af mistrivslens mange ansigter. Begrebet undersøges ved at vise, hvad trivsel *ikke* er. Samfundets vilkår, muligheder og diskurser kommenteres kort, men problematiseres ikke yderligere mhp. evt. ændrede fremtidige indsatser. Dette er formentligt bl.a. begrundet i Sundhedsstyrelsen som loyal budbringer af regeringen sundhedsprogrammer. Social ulighed ser ud til at være et af årsagsfelterne, hvilket kommenteres men i øvrigt ikke behandles. Den sociale slagside og uligheden i sundhed problematiseres til gengæld kraftigt af Jensen (2002), der argumenterer for samfundets store opgave i arbejdet mod at fremme lige vilkår og muligheder for trivsel og sundhed.

Da fokus hos Jensen er omgivelsernes påvirkning af individets sundhed og trivsel har denne tilgang som konsekvens, at individets eget ansvar nedtones. Egen mistrivsel kan så at sige "undskyldes" fx med ens sociale baggrund, samfundets ulige vilkår eller skolens manglende indsats mod mobning.

¹ Sundhedsstyrelsens udgangspunkt er i naturvidenskaben (Sundhedsstyrelsen, 2008) anses sundhed som noget objektivt, hvilket betyder, at der findes en "rigtig" sundhedsadfærd, og den begrundes i evidensbaserede konsekvenser af usund adfærd. Befolkning, medier, institutioner og sundhedsformidlere er præget af denne vidensposition og forståelse af sygdom og sundhed og er dermed også en del af vurdering af egen trivsel.

Jensens budskab er imidlertid ikke dette, men at flytte fokus fra den enkelte i samfundets individualiseringsdiskurs, til også at se på de områder, hvor samfundet lokalt og globalt, i skole og andre sociale arenaer bør påtage sig en opgave og et ansvar for at øge den enkelte og grupperes trivsel. Argumentationen er, at trivsel altid afhænger af en kontekst, og det er konteksten/samspejlet, man kan forsøge at ændre for dermed at påvirke trivslen.

Petersen et al (2009) tilgang til og forståelse af trivsel har som konsekvens, at trivsel stort set alene afhænger af individet og individets møde med omverdenen. Den giver dog et godt indblik i forståelsen af et individs tilfredshedsgrads sammenhæng med trivsel, hvilket belyser refleksion, som et muligt bearbejdningsredskab – også pædagogisk.

I både Petersen et al og Sundhedsstyrelsens tilgang ligger implicit, at når et individ trives, er det ensbetydende med, at individet vil have hensigtsmæssige sundhedsvaner – være sund, hvilket ikke nuanceres yderligere. Jensen nuancerer dette ved at beskrive unges risikoadfærd, som rygning og alkoholindtag, som del af en mestringsstrategi, hvilket er analogt med Ingholts (2005) og Nielsen og Sørensen (2006) undersøgelsesresultater.

I Petersen et al (2009) trivselsteori og Jensens (2002) arbejder anvendes en tilgang, der minder om den salutogeniske metode. Den er inspireret af Antonovsky og er en mere positiv tilgang, hvor mennesker der trives undersøges, for at se på hvilke forudsætninger og strategier de anvender, samt i Jensens forståelse, hvordan rammebetingelser og psykosociale processer kan støtte op om øget trivsel.

Trivselsbegrebets kernelementer

Det teorierne oven for er enige om er, at trivselsbegrebet ikke nemt at få fat om, da det anvendes forskelligt i forskellige sammenhænge og dækker mange elementer. Det dækker både noget personligt, altså en subjektiv oplevelse af tilfredshed jf. Petersen et al (2009), samt noget der har med samspejlet med omgivelserne at gøre, altså hvordan subjektet oplever at lykkes med sociale relationer – både de nære og fjerne (ibid., Jensen, 2002, Sundhedsstyrelsen, 2006). Da trivsel altså indeholder den måde, et individ bearbejder og konstruerer sin omverdensforståelse med udgangspunkt i tidligere lagret læring, indikerer dette, at et individs evne til refleksivitet og nuancering af eget verdensbillede samt positive erfaringer med at mestre tilværelsen personligt og socialt, vil øges individets trivsel (Petersen et al, 2009, Jensen, 2002). I denne sammenhæng betyder det, at trivsel fordrer individets evne og beredskab til gennem handling at møde og håndtere hverdagens udfordringer uanset

kontekst, belastning og forventet udfald. Dette er analogt med Hermanns (2005) definition af kompetence som ”evnen og beredskabet til gennem handling at møde en udfordring, hvor det ofte underforstås at udfordringen ikke er givet, men kontekstafhængig, ikke er rutinemæssig, men ny og ikke på forhånd afspejlet i bestemte succeskriterier, men derimod i et åbent udfald” (ibid. s. 7). Forudsætningerne for at opnå denne kompetence er jf. Petersen et al (2009) evnen til at bearbejde egne forventninger, hvilket kræver refleksion. Dvs. trivsel handler ikke alene om individets genetiske/fysiologiske forudsætninger, men også individets evne til at reflektere over sig selv i verden samt have troen på, at man kan handle efter det (ibid.). Troen på at man kan handle efter det, kræver positive handleerfaringer (Jensen, 2002), hvilket bl.a. kan opnås gennem gode rammebetingelser og gode psykosociale processer (ibid.).

Dette kan misfortolkes og forstås analogt med udsagnet ”sygdom er ikke, hvordan man har det, men hvordan man ta`r det”. Udgangspunktet for et menneskes trivsel er selvfølgelig betinget af de vilkår, mennesket lever under og i og har dermed betydning for graden af trivslen (ibid.). Et ungt menneske med massive problemer gennem opvæksten, et dårligt netværk og dårlige erfaringer med skolegang, vil selvfølgelig have et dårligere udgangspunkt for trivsel, da den tidlige lagrede læring sandsynligvis ikke indeholde stor tillid til omgivelserne og tro på egne evner til at handle og nå sine mål. Tilfredshedsgraden vil derfor som udgangspunkt være lav, hvilket vil kræve en hel del positive erfaringer og bearbejdelse for at ændre. Men det indikerer at positive handleerfaringer, samt støtte i refleksionsprocessen som redskab til læring, kan være givtig for individets udvikling af øget evne til at bearbejde egne forventninger og tro på evne til handling.

Trivsel skal derfor ses både som en (ikke konstant) tilstand, der som udgangspunkt er en subjektiv oplevelse af konsekvenser af individets samspil med omgivelserne, og en kompetence der i handling kommer til udtryk gennem individets evne til at fungere i samspillet med omgivelserne. Omgivelserne kan som før nævnt forsøge at tolke unges trivsel ud fra forskellige indikatorer og spørge ind til den unges trivsel, men kun den unge selv kan arbejde med sin trivsel. Efterskolens muligheder for at øget unges trivsel kan derfor kun ske ved at skabe gode rammer og processer, gennem hvilke den unge kan reflektere og handle mod øget trivsel.

Tema 2 - At være ung i det senmoderne og hyperkomplekse samfund

”Et individ befinder sig altid mellem fortid, nutid og fremtid eller mellem nødvendigheden og muligheden.” (Ottesen, 2004 s. 165, Hermansen, 2003). Unges identitetsdannelse er derfor altid præget af den almene diskurs, de relationer og livsvilkår, den unge indgår i, og de genetiske/fysiologiske forudsætninger de har med fra fødslen (Petersen et al, 2009).

De unge er mere frigjorte fra kulturelle, religiøse og traditionstunge forventninger end førhen, og det lægger ansvaret for identitetsskabende arbejde på den enkelte. De skal skabe sig selv. Subjektet kommer i høj grad i centrum, og der åbner sig utallige nye muligheder for livsvalg (Sommer, 2004). Frisættelsen kan være en gave for nogle og en nærmest uoverkommelig byrde for andre. Nielsen og Sørensen (2006) beskriver ungdommen som en periode med store valg i tilværelsen, samt en periode af stor betydning for identitetsdannelsen. Identitetsdannelsen sker så og sige i kraft af den unges mange valg og under påvirkning af de sociale arenaer, den unge færdes i. Dvs. identiteten er en fleksibel identitet, der er omstillingsparat i det omskiftelige samfund, hvor den unge skal kunne agere i mange roller. Samtidig er det en ”gør-det-selv-identitet” – en identitet som den enkelte unge selv konstruerer efter individuelle behov og lyster. Konstruktionen af identitet påvirkes af omgivelsernes krav og forventninger, og den unge vil i forskellig grad forsøge at passe ind og/eller gøre oprør og finde sin egen stil. Processen forudsætter refleksion – at den unge hele tiden forholder sig til sig selv og sine omgivelser (Illeris et al, 2009).

De unges selvforståelse opstår og udvikles i de kontekster og relationer, den unge færdes i. Disse relationer har ændret sig. Før i tiden mødte den unge modstand og grænser gennem fx tydelige forældre, lærerautoriteter og fælles forventninger i samfundet. Nu, i senmoderniteten, socialiseres de unge fortrinsvis gennem venner, kammerater og medier. Deres relationer, de fællesskaber, de indgår i, er derfor afgørende for deres selvforståelse og afgørende for deres trivsel. De unge oplever, hvordan de virker og opfattes af andre i de forskellige arenaer, de færdes i. Disse arenaer har forskellige praksisformer, hvilket påvirker og former den enkelte unge (Mørch og Haas, 2005). De unges ud-

vikling af selvforståelse er mere nuanceret end som så², men disse betragtninger giver en forståelse af relationernes betydning for den enkeltes individualiseringsproces og trivsel.

Samfundets syn på og forventninger til de unge

Ungdomsperioden er fra samfundets side karakteriseret ved et på den ene side positivt, lykkefyldt billede præget af frihed, uforpligtethed og mange muligheder og på den anden side et billede præget af problematikker, som ungdomskriminalitet, oprør og risikoadfærd (Illeris et al, 2009). Dette dilemma kan være med til at sløre samfundets vurdering af unges trivsel.

Samfundets øgede fokus på individualisering har skabt stigende forventninger til den enkelte unges evne til at lykkes med et godt liv (Illeris et al, 2009). Det paradoksale i dette er, at der samtidig med kravet om individualisering sker en standardisering, da unge forventes at skabe sig selv, men inden for relativt snævert udstukne rammer og forventninger til den enkelte om god uddannelse og godt job i fremtiden (ibid.). Samfundet forsøger bl.a. vha. krav om individuelle elev- og uddannelsesplaner at tvinge og fastholde den enkelte unge til fra tidligt i skoleforløbet og hele vejen gennem uddannelsessystemet at få den enkelte til at forholde sig reflektivt, målrettet og prioriterende i forhold til sig selv, egne forudsætninger og valg i livet (Undervisningsministeriet, 2010). Uddannelsessystemet har derfor fået øget fokus på fx logbøger, vejledning og mentorordninger for at støtte og skubbe den enkelte unge i denne proces (ibid.). Som ung kan man derfor ikke undgå at skulle forholde sig selv både subjektivt og objektivt gennem hele skoleforløbet. Man kan ikke mene ingenting, og der stilles fra institution og også forældre til stadighed krav om aktiv handlen i fht. eget liv, da det er en del af individualiseringsdiskursen (Illeris et al, 2009). Et gennemgående træk i denne individualisering er selvsagt et fokus på individet. Ydre betingede sociale eller samfundsmæssige forhold, der kunne have indflydelse på individets forudsætninger, kompetencer og valg betones ikke i kravet om individualisering og standardisering (ibid.).

De unges oplevelse af ungdom og identitetsdannelse

De unge oplever det ovenfor beskrevne spændingsfelt mellem det frie, spontane og ansvarsløse og det uansvarlige, oprørske og uengagerede. De har både lov til at leve de skønne ungdomsliv og bliver samtidig ”anklaget” for at være uansvarlige.

² Fx beskriver Bertelsen (2003) et personlighedspsykologisk syn på identitet, hvor det gælder om ”at finde sig selv” - en kerneidentitet. Bertelsen arbejder derudover med begreberne socialidentitet, refleksiv identitet og relationsidentitet.

Dobbeltheden i både at skulle finde sig selv som individ og samtidig at skulle passe ind, er et dilemma de unge oplever som svært. Og da skabelsen af egen identitet hviler på den enkelte, er frygten for ikke at ”finde sig selv og sin vej”, en stadig lurende fare. Specielt fordi de unge fra forældre, skole og samfund hele tiden bliver presset til at reflektere over deres valg og handle ansvarligt og fornuftigt i forhold til dette og tydeligt fornemmer, at det har store negative konsekvenser for deres liv, hvis de ikke foretager de rigtige valg (ibid.). De unge oplever sig selv i spændingsfeltet mellem ønsket om at være voksen med kontrol over dagligdag med skole, fritidsarbejde, fritidsliv med venner og interesser, og følelsen af ikke at vide, hvem de er, hvad de vil, og hvilke konsekvenser det kan have for dem på lang sigt, hvis de ikke snart finder ud af det (ibid.). Sideløbende med det personlige identitetsarbejde oplever de unge, at verden omkring dem bliver mere og mere kompleks. At ingenting er givet, og alting kan ses fra mange vinkler. Denne oplevelse eller konstatering af det hyperkomplekse samfund er for mange unge skræmmende og svær at forholde sig til (Nielsen, 2004).

I forhold til uddannelse og fremtidig beskæftigelse oplever mange unge et stort forventningspres fra omgivelser og sig selv, om at lykkes og at klare sig godt i samfundet - en forventning om standardisering. De oplever, at uddannelsessystem og samfund giver udtryk for, at unge er frie til at foretage valg selv, og at alle unge har lige og utallige muligheder til at blive det, de ønsker - at de unge har uanede muligheder for at vælge et godt liv. Reelt oplever nogle unge dog noget andet. Der er ikke lige adgang til det gode liv for alle. Individualiseringen i uddannelsessystemet og samfundet som helhed er med til at skabe vindere og tabere – de kommer enten ind på deres ønskeuddannelse eller ikke, får deres drømmejob eller ikke, og det er deres egen fejl, hvis de mislykkes (Illeris et al, 2009). Derfor oplever mange unge uddannelse og fremtidig beskæftigelse som et stort personligt pres, hvor det handler om, hvad de individuelt kan præstere for at opnå deres mål.

For at kunne håndtere disse krydspres og leve op til kravene om individualisering fordres en modenhed, en selv vurdering og selvkontrol, som mange unge slet ikke besidder (ibid.). Der ses i de senere år en tendens til, at en del unge forsøger at udskyde valgene og forsøge at få et pusterum til at modnes før ”det rigtige voksenliv” ved fx at tage på efterskole eller et år ud at rejse. En stor andel af de unge vælger derefter eller lige efter folkeskolen det almene gymnasium for derved igen at udskyde de store erhvervsvalg nogle år (ibid.).

Kravet om individualisering og den modsatrettede standardisering i gør-det-selv-identitetsdannelsen har som konsekvens i flg. Illeris et al (2009), at nogle unge reagerer med uhensigtsmæssig adfærd

eller risikoadfærd. De flygter ud af forventningspresset og den kontrollerede verden vha. fester, hvor de drikker sig fra sans og samling eller ryger sig skæve. De mærker suset, nuet, hvor de bare kan *være* og ikke være nødt til at være reflekterende og ansvarlige. Andre unge skærer i sig selv for at glemme eller mærke en anden form for smerte, end den de mærker, når de ikke kan overskue verdenen og omgivelserne. Andre igen forsøger at styre og kontrollere deres krop vha. overdreven madkontrol eller træning, for i det mindste at føle, at de kan styre et eller andet i denne ustyrlige og uoverskuelige verden. Risikoadfærd vil derfor ofte kunne tolkes som et udtryk for mistrivsel (ibid.).

De unge kan ikke skæres over èn kam, da de har forskellige forudsætninger og vilkår for at leve op til og håndtere disse krav. Heldigvis reagerer de fleste unge ikke med ovenstående voldsomme udtryk for mistrivsel. Men også denne andel af unge tumler med ovenstående forventningspres og krav om individuel *gør-det-selv*-identitetsdannelse.

Opsummerende ses således, at de unge i dag både er kulturelt frisatte til at foretage egne selvstændige valg for at opnå målet om det gode liv og, at de også selv står med ansvaret, hvis det ikke lykkes. En del unge bærer derfor på en frygt for ikke at finde sin vej, ikke at lykkes. Samtidig forudsætter kravet om individualisering evner og kompetencer som refleksion, målrettethed og evne til prioritering i eget liv, hvilket en del unge ikke besidder (ibid.). Unge vil derfor opnå en øget trivsel, hvis de støttes i både at håndtere de øgede krav og forventninger fra dem selv og omgivelserne og dilemmaerne mellem individualisering og standardisering. Dette kan bl.a. ske gennem læreprocesser, hvilket uddybes nærmere i tema 3.

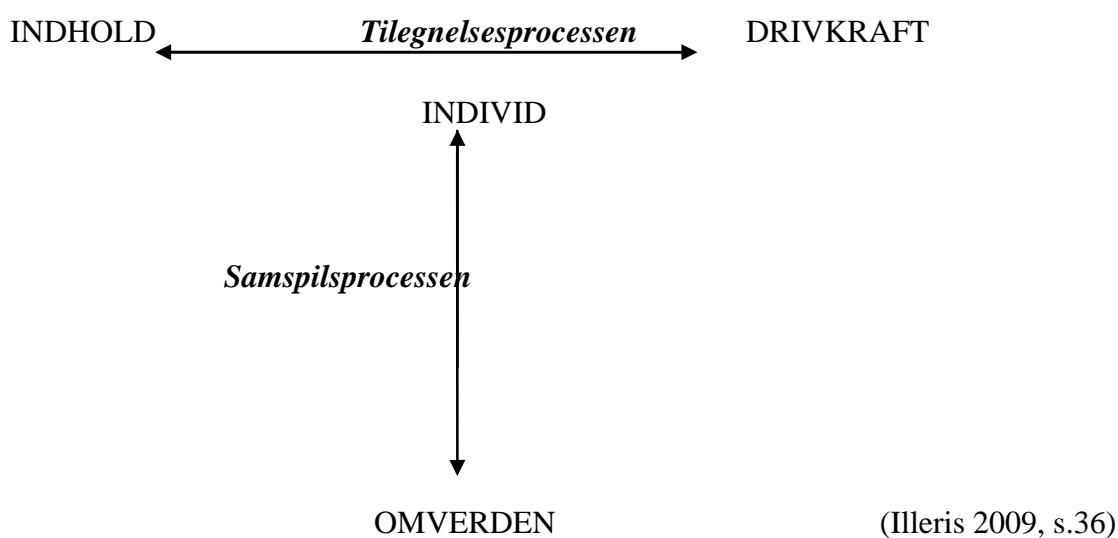
Tema 3 - Trivsel og Læring

Da trivsel både skal ses som en tilstand, der som udgangspunkt er en subjektiv oplevelse af konsekvenser af individets samspil med omgivelserne, og en kompetence der i handling kommer til udtryk gennem individets evne til at fungere i samspillet med omgivelserne, vil jeg anvende Illeris` (2009) forståelse af læring, da disse elementer også indgår i Illeris` læringsdimensioner. Jeg vil redegøre for Illeris` forståelse af læring, herunder læringsdimensionernes karakteristika og mulige indvirkninger på læringsprocesserne. Jeg vil dernæst analysere Illeris` fire læringstypers sammenhæng med refleksion og udvikling af trivsel og diskutere dem i lyset af efterskolens læringsrum.

Læreprocesser

I flg. Illeris (2009) foregår læring i en kombination mellem af to processer. Tilegnelsesprocessen, der foregår i individet, og samspilsprocessen, der foregår mellem individ og omgivelser. Samspilsprocessen påvirker individets tilegnelsesproces før, under eller efter samspillet. Samspilsprocessen er bestemt af de mellem menneskelige og samfundsmæssige vilkår, muligheder og kulturelle udgangspunkter, der er til stede på det pågældende tidspunkt. Tilegnelsesprocessen er en tilegnelses- og bearbejdningsproces i individet, bestemt af de biologiske forudsætninger individet har med fra fødslen, som et resultat af evolutionen, og integreret med resultaterne af tidligere læring på baggrund af impulser fra samspillet (Illeris, 2009).

Figur 1: *Læringens fundamentale processer*



Dobbelpilen i tilegnelsesprocessen symboliserer den gensidige påvirkning mellem indhold og drivkraft, der hele tiden foregår i individet under en læreproces.

Illeris (2009) argumenterer for, at tilegnelsesprocessen er usynlig og derfor ikke umiddelbart kan registreres. Processen foregår i individet i en vekselvirkning mellem indhold og drivkraft og kommer først til udtryk i samspillet med andre – i handling, kommunikation og samarbejde. Det er delvist analogt med Petersen et al (2009) beskrivelse af individets evne til for at opnå tilfredshed at bearbejde påvirkninger fra omgivelserne og egne forventninger til samme. Illeris (2009) mener, at kun i kraft af samspilsprocessen kan tilegnelsesprocessen derfor påvirkes, hvilket Petersen et al (2009) ikke forholder sig til, da der i denne forståelse ikke indgår et didaktisk perspektiv.

De to læreprocesser foregår mellem de tre nævnte læringsdimensioner. Samspilsprocessen kan påvirke både indholdsdimensionen og drivkraftdimensionen. Det samfund, den tid læringen foregår i,

påvirker desuden både den lærende, dimensionerne og processerne. Samfundsperspektivet er kort beskrevet i tema 2.

Indholdsdimensionen og trivsel

Indholdsdimensionen er det, der læres. Der er altid et indhold – noget, der skal læres. Efterskolens mål (se s. 6) ligger bl.a. i dette felt. Det er i flg. Illeris (ibid.) en dimension, der foruden den traditionelle forståelse, som indeholder viden og færdigheder, også omfatter både det Illeris kalder dannelse eller kulturtilegnelse og arbejdsmåden. Læring foregår i processer, hvor den lærende som oftest forholder nyt stof til allerede eksisterende stof. Individet bringer altid noget med ind i processerne, som påvirker udbyttet og er ikke bare en tom beholder, der kan fyldes ny læring i (ibid.). ”Den vigtigste enkeltfaktor, der influerer på læring er, hvad den lærende allerede ved” (Ausubel i Illeris, 2009 s. 51). I flg. Mezirow (her i Illeris) beskrives indholdsdimensionen som individets grundlæggende referenceramme til forståelse og meningsdannelse. Mezirow benævner individets forståelsesramme af forskellige indholdsområder som *meningsskemaer*. De mere overordnede forståelsesrammer, der fortrinsvis dannes op gennem barndom og ungdom, kaldes *meningsperspektiver*. Illeris argumenterer desuden for, at indholdsdimensionen også indeholder vigtige personlige egenskaber, som videreudvikles gennem læring (ibid.). Da trivsel bl.a. er afhængig af den unges selvopfattelse, selvforståelse samt personlige egenskaber ligger det i denne dimension. I indholdsdimensionen en lagret viden, nogle færdigheder og en forståelse, og den unge vil hele tiden forsøge at skabe balance, skabe mening ud fra eksisterende kontekst og det subjektive udbytte af en situation samt forsøge at mestre og fungere i situationen (ibid.). Udgangspunktet for samspilsprocessen må derfor altid være en forståelse af den unges eksisterende meningsperspektiver, da det bl.a. danner grundlaget for den unges tilegnelsesproces, hvilket er analogt med Bourdieus forståelse af habitus og kapitalers betydning for læring og dannelse (Jensen et al, 2009).

På efterskolen har den unge mulighed for at tilegne sig færdigheder, viden og forståelse inden for mange nye områder for at opnå øget trivsel. Den unge medbringer selv en stor mængde i sin indholdsdimension jf. ovenstående og møder på skolen mange nye mennesker, rammer og situationer, som vil skabe personlig og social ubalance i den unge. Selvom den unge selv har valgt at komme på efterskole og er motiveret for læring, herunder bl.a. ønsket om øget trivsel, vil mange unge opleve

store udfordringer, da deres eksisterende meningsskemaer og -perspektiver bliver sat på prøve. Det er fx i dette felt en ung vil opleve ubalance, når efterskolens forventninger og normer omkring opførsel eller deltagelse i hverdagens pligter ikke giver mening for den unge.

Drivkraftsdimensionen og trivsel

Drivkraftdimensionen er det, der driver eller ikke driver, den lærende til ny læring. Illeris (2009) taler om psykisk energi. Den lyst, motivation, interesse der sætter gang i og gennemfører tilegnelsesprocessen, og som i flg. Illeris også sætter sit præg på den læring, der finder sted (ibid.). Den handler om de drivkraftsmæssige mønstre, der udvikles løbende på baggrund af følelsesmæssige erfaringer, motivationer og viljestyrke. Drivkraftdimensionen af ligeså stor betydning for vores tilegnelsesproces som indholdsdimensionen og er karakteriseret ved ord som følelser, motivation og vilje og er forudsætninger for læring (ibid.). Hvis en ung har negative følelser knyttet til skole fx pga. tidligere dårlige skoleerfaringer som mobning eller ikke anerkendende lærere, kan dette påvirke den unges tilegnelsesproces negativt fremover. Den unge vil måske have mistet troen på, at skole kan være noget positivt, og at læring kan give positive erfaringer, hvilket påvirker indholdsdimensionen negativt – det der skal læres. Indholdsdimensionen påvirker også i høj grad drivkraftsdimensionen. Hvis en ung med lavt selvværd eller med en erfaring af at lærere er modstandere, vil dette påvirke motivation for læring negativt. Modsat kan gode skoleoplevelser og tro på egen evne til at klare opgaver og udfordringer, øge den unges motivation til at gå ind i nye udfordringer (ibid.). Når individet møder noget, der forstyrrer eller opleves som et misforhold mellem en aktuel situation og allerede eksisterende viden eller forventning, vil det opleves som en ubalance, og individet vil reagere forskelligt bl.a. afhængigt af, hvor stor denne ubalance opleves (ibid.).

Illeris argumenterer for, at samtidig med de rationelle evner, er det at kende og forstå at styre sine følelser helt afgørende for at kunne fungere hensigtsmæssigt. Følelserne kan adskilles mellem de umiddelbart oplevede følelser, som den unge oplever i forbindelse med sit samspil med omverdenen, og de mere grundlæggende følelsestilstande af mere varig karakter, der præger både oplevelsen af og reaktionen på de umiddelbart oplevede følelser (ibid.).

Motivation som drivkraft til læring er en svær størrelse at definere, selvom alle fornemmer, at det er af stor betydning for udbyttet (ibid.). Da mennesket ønsker balance, vil motivationen øges, når individet oplever ubalance, hvilket er analogt med Petersen et als forståelse af menneskets stræben efter

tilfredshed – god trivsel (Petersen et al, 2009). Vilje indgår som et element i drivkraftsdimensionen og ligger tæt op ad motivationsbegrebet. En ung kan fx for at få et efterskoleværelse til at fungere socialt, så alle har mulighed for at trives bedre, mobilisere energi og vha. vilje indgå i den konfliktløsning, der er påkrævet. Mange unge vil også i kraft af vilje læse lektier, da de ved, det forventes for at opnå et godt liv jf. standardisering (Illeris et al, 2009). I drivkraftsdimensionen ligger for den unge også de følelsesmæssige dilemmaer mellem omgivelserne og egne forventninger til bl.a. individualiseringen. De førnævnte begreber fra Bandura - outcome expectations og self-efficacy vil i Illeris` forståelse være dele af drivkraftsdimensionen.

Samspilsdimensionen

Samspilsdimension er den kontekst, hvori læringen foregår og er som nævnt både den nære sociale kontekst og den fjerne, samfundsmæssige kontekst. Denne dimension er til dels beskrevet i tema 2, som bl.a. beskriver den diskurs, der påvirker efterskolen som samspilsdimension. I afsnittet Efterskolen som refleksions- og læringsrum neden for beskrives dimensionen yderligere. I denne forståelse er samspilsdimensionen både efterskolen som dimension, men også måden den unge og efterskolen handler, samarbejder og kommunikerer. Det handler om sociale relationer, og om hvordan begge parter fungerer i disse relationer (Illeris, 2009). ”Alment velbefindende, glæde ved tilværelsen, selvtillid og følelsen af at leve et godt liv” (Jensen, 2002 s. 7) er Jensens ord for den personlige del af trivselsbegrebet. Jf. Jensen (2002) kan efterskolen bl.a. gennem velovervejede rammebetingelser bidrage til elevernes øgede trivsel. Befordrende rammer som sund og indbydende mad der dækker den unges behov for næring, stimulerer sanserne og holder blodsukkeret stabilt hen over dagen kan bidrage til bedre velbefindende og øget trivsel (Sundhedsstyrelsen, 2006). Fysisk aktivitet som del af de unges daglige program kan også bidrage til øget trivsel (ibid.). Et dagsprogram der slutter roligt, så de unge trygt kan lægge sig til at sove på egne værelser og få en god nats søvn vil øge de unges trivsel (Haderslev kommune, 2010). Udover disse eksempler på ydre rammer af mere fysisk karakter, er de med Jensens (2002) ord ”psykosociale processer” af afgørende betydning for de unges trivsel (ibid.). Her er efterskolens didaktiske overvejelser ifht. pædagogiske tilgange til de unge, værdier og normer for samvær fx omgangstone og praksisfællesskaber, vigtige overvejelser for efterskolen som samspilsdimension mod øget trivsel.

Efterskolen som refleksions- og læringsrum mod øget trivsel

Med afsæt i en analyse af Illeris` læringstyper diskuteres i følgende afsnit, hvilke muligheder efterskolen vha. samspilsprocessen har for at støtte de unges arbejde mod øget trivsel. Da refleksion bl.a. nævnes som en del af flere læreprocesser vil jeg kort diskutere dette begrebs sammenhæng med læring.

Refleksion og læring

De unges vilkår og muligheder for at skabe sig selv og forme eget liv i en hyperkompleks verden, fordrer refleksion og refleksivitet (se s. 20). Vha. refleksion må den unge hele tiden forholde sig selv til sine omgivelser. Dette praktiseres ofte i kommunikative processer, hvor den enkelte spejler egne meninger og handlinger op ad andre unge og voksne og derved får feedback og hjælp til selvindsigt vha. andres reaktioner og meningstilkendegivelser (Illeris et al, 2009). Refleksionen kan foregå både i handlingen og som en eftertanke, der påvirker den unges selvforståelse efterfølgende. Dermed udvikles en stabilitet, en begrebsmæssig helhed, der styrker den unge i ikke at blive væltet omkuld af livsvilkåret og samtidig at skulle være refleksiv i en hyperkompleks verden (ibid.).

Refleksion og refleksivitet indgår i tæt samspil med både drivkraftdimensionen og samspilsdimensionen og det er derfor svært at adskille disse i praksis. Begge begreber forholder sig desuden til selvopfattelsen, selvrelationen og måden der læres på og er derfor også indeholdt i indholdsdimensionen (ibid.). Høyrup og Pedersen (2005) definerer refleksion som ”en fremadrettet tænkning, der sammenkæder tænkning og handling”(ibid. s. 98). Refleksion er i denne forståelse en del af den udviklingsorienterede læring (se s.28).

Læreprocesser og trivsel

Illeris (2009) tager udgangspunkt i Piagets forståelse af læring, som menneskets grundlæggende behov for balance. Hvis noget ikke mestres, forstås eller overskues, vil mennesket opleve sig ude af balance og forsøge at genoprette balancen. Individet vil gennem adaption forsøge at tilpasse sig omgivelserne og samtidig forsøge at tilpasse omgivelserne til eget behov. Denne adaption foregår i flg. Illeris gennem kumulative, assimilative, akkomodative eller transformativ lærerprocesser. Processerne er karakteriseret ved måden, de forholder sig til individets mentale skemaer og deres anvendelses- og transfermuligheder (ibid.). Da udgangspunktet for læring er den unges indholds- og drivkraftsdimension, er dette subjektivt. Efterskolen kan derfor ikke vide, hvornår hvilke påvirknin-

ger vil udfordre og fordre, hvilke læreprocesser hos den enkelte unge. Efterskoleopholdet er en lang socialiserings- og dannelsesproces – en læringsproces, hvor Illeris' fire læreprocesser vil være i spil hele tiden og være svære at adskille i praksis. Jeg vil herunder alligevel forsøge, da en forståelse af lærerprocessernes karakteristika er vigtig for de didaktiske overvejelser i fht. at forbedre de unges trivsel.

Kumulative læreprocesser i fht. trivsel

Kumulative læreprocesser vil kun sjældent være i spil på efterskolen ifht. trivsel, da de er kendetegnet ved, at individet ikke har nogen eksisterende skemaer at hænge den nye viden op på, hvilket sjældent vil være tilfældet, da alle har erfaring med trivsel – mere eller mindre bevidst. Disse processer er mekaniske som fx udenadslære og kun anvendelig i klart sammenlignelige situationer (ibid.).

Assimilative læreprocesser i fht. trivsel

Ved *assimilative læreprocesser* tilpasser individet de nye påvirkninger til allerede etablerede forståelser, færdigheder eller handlemønstre. Anvendelsesgraden afhænger af, om situation/emne er umiddelbar genkendelig (ibid.). Assimilative processer er analoge med Høyrup og Pedersens (2005) tilpasningsorienterede læring. En stor del læring foregår som tilpasningsorienteret læring, hvor refleksion ikke i stor grad er påkrævet som distancering og eftertanke, da tilpasningen foregår hurtigt og effektivt (ibid.). Disse processer er nødvendige, men kan ikke stå alene, da de vil komme til kort i løsningen af større problemfelter, der kræver mere kompetence jf. Hermann (2005). Et karaktertræk ved denne læringsform er, at den ofte er tavs og derfor personlig og ofte kontekstspecifik. Der kan være risiko for, at individet i kraft af personlige, ubevidste processer i denne læringsform vil bestyrke sine fejlopfattelser for at få det til at passe i egne meningsperspektiver. Derved foregår tilpasningslæringen uden yderligere refleksion som gen-læring på forkert grundlag eller direkte forkert udvikling af ny læring, hvilket ikke vil føre til øget trivsel (Høyrup og Pedersen, 2005). Et eksempel er, når en lærer oplever en ung blive drillet. Hvis læreren ikke påtaler det, kan nogle unge lære, at det er en tilladt samværsform på skolen og dermed lagre denne viden som tavs viden. Risici i forbindelse med tilpasningsorienteret læring har større mulighed for at få negative konsekvenser, når man indgår i helt nye kontekster og relationer som fx, når man begynder på efterskole.

Vha. refleksion i handling tilpasser den unge sig krav, omstændigheder og den nye situation i efterskolen, der fordres af de unge for at indgå i fællesskaber og løse opgaver, og som der forventes af dem som elev, ven og medmenneske i efterskolens hverdags- og læringsrum. Det sker ofte relativt uproblematisk, når den unges eksisterende meningsperspektiver passer nogenlunde til efterskolens værdisæt og kapitaler. Hvis en ung ikke oplever konsensus, opleves ubalance. Hvis den unge ikke evner at håndtere denne ubalance og bearbejde og handle på dette, kan den unge opleve mistrivsel, hvilket som før nævnt kan have forskelligt udtryk og være af forskellig varighed afhængig af den unges forudsætninger og kompetencer og omgivelsernes reaktioner på den unge (Illeris, 2009). For at undgå uhensigtsmæssig læring og gen-læring kan efterskolen skabe rammebetingelser, der giver mulighed for akkomodative læreprocesser, da dette kan øge mulighed for læring, der er befordrende for øget trivsel (se s. 29) (ibid.).

I fht. læring om trivsel er kumulative og assimilative lærerprocesser nødvendige, hvis en ung ikke har mange tidligere erfaringer eller viden omkring fx fysiske forhold, der har indvirkning på ens trivsel. Det kan fx være viden omkring søvn og mads betydning for trivsel eller kropslige erfaringer med fysisk aktivitets betydning for trivsel. I praksis vil dette være forudsætninger for akkomodative læreprocesser omkring trivsel efterfølgende.

Akkomodative læreprocesser i fht. trivsel

Ved *akkomodative læreprocesser* ligger de nye påvirkninger så langt fra det allerede etablerede, at individet helt eller delvist må omstrukturere sin eksisterende viden, forståelse eller handlemønstre for at skabe den eftertragtede balance (ibid.). Dette er analogt med Høyrup og Pedersens (2005) beskrivelse af en forstyrrelse af et individs meningsperspektiv eller løsning af et nyt udfordrende problemfelt, som potentiale for læring. Her udvikles forståelses- og fortolkningsviden, hvilket betyder, at læringen kan anvendes i bredere og mere generelle felter. Akkomodativ læring inden for trivsel er derfor nødvendig.

Assimilativ og akkomodativ læring foregår sjældent "rene" og hver for sig, men der vil oftest være en overvægt til en af siderne. Den akkomodative proces er mere belastende for individet end den assimilative. Det kræver energi og foregår lettest, hvis individet har overskud, har forudsætningerne og føler sig tryk. Hvis individet er motiveret for læring, vil behovet for tryk og forudsætninger ikke være så stort (ibid.), men da drivkraften som nævnt er usynlig for omgivelserne, kan efterskolen kun støtte op om tilegnelsesprocessen ved gennem samspilsprocessen.

Transformative læreprocesser

I flg. Illeris (2009) eksisterer en endnu mere afgørende og betydningsfuld læreproces, som han kalder *transformativ* eller signifikant læring. Denne læring påvirker individet i en sådan grad, at individet helt må ændre sig. Altså lave om på grundlæggende strukturer i selvet, så det efterfølgende vil ændre individets selvopfattelse, holdninger, personlighed og handlemønstre. Her udvikles en personintegreret viden eller forståelse, der kan anvendes i alle relevante sammenhænge (ibid.). Den transformative læring er særdeles energikrævende, uroskabende og til en vis grad smertefuld. Det er kun noget et individ går i gang med, hvis man ikke har andet valg. Da individet altid stræber efter balance, høj tilfredshedsgrad og god trivsel, vil fx en voldsom livskrise, der skaber denne ubalance, ofte kræve en grundlæggende omstrukturering i selvet for at genskabe balancen (ibid.). Uanset hvornår i livet og hvor store eller små disse transformative processer er, kræves støtte fra individets omgivelser – samspillet i en sådan proces (ibid.).

Udviklingsorienteret læring mod øget trivsel

Akkomodative og transformative læreprocesser er analoge med udviklingsorienterede læring og forudsætter refleksion (Høyrup og Pedersen, 2005). Disse læreprocesser gør en forskel i den unge og sætter sig spor efter efterskoleopholdet. Efterskolen kan derfor iscenesætte proaktive refleksionsprocesser (ibid.), hvor oplevelse og refleksion er tidsmæssigt adskilt, for at bidrage til den udviklingsorienterede læring, der kan muliggøre akkomodative og transformative læringsprocesser (Illeris, 2009). En delvist voksenstyret og struktureret dialog, som kan bidrage til den enkeltes refleksion og dermed mulige læring. Den proaktive refleksion kan medvirke til ændret forståelse og dermed evt. ændret handling, hvorimod aktiv refleksion alene kan medvirke til evt. ændret handling, altså tilpasningsorienteret læring (Høyrup og Pedersen, 2005). Udviklingsorienteret læring giver mulighed for ny indsigt, ny forståelse og nye handlinger og fordrer tid og ressourcer. Her er refleksion et redskab til udvikling af læring og trivsel, og konflikter, udfordringer og forstyrrelser af eksisterende rutiner og procedurer ses som potentialer for læring (ibid.). Italesættelse og refleksion over fx unges forventningspres eller følelsesmæssige dilemmaer omkring individualiserings- og standardiseringskravene i den almene diskurs kan derfor muliggøre øget trivsel.

Efterskolen har potentialet til at være dette udviklingsorienterede rum. De unge er på skolen 24 timer i døgnet og mange dage 7 dage om ugen. I kraft af minisamfundet på den enkelte skole er der mulighed for at øve sig og lære i livet sammen. Gennem et skoleår oplever de unge samlet set man-

ge af livets gode og udfordrende sider. Kærestesorger eller forelskelse, nye venskaber, tab af venskaber, alvorlig sygdom på skolen eller hjemme, død, skilsmisse, skænderier på skolen eller hjemme, mobning, nye søskende og samarbejde der lykkes. De unge kommer igennem hele følelsesregistret, og der er kompetente voksne og gode kammerater til at se dem, samtale, reflektere og støtte dem undervejs, så de udvikler sig positivt og lærer af de udfordringer, de møder og dermed har mulighed for at opnå øget trivsel. Jf. Jensen (2002) vil efterskolens muligheder for social integration og rummelighed derfor være befordrende for unges trivsel, samt kunne forebygge ”drop- og push-outs”. Enkelte unge, måske specielt udsatte og sårbare unge, vil dog opleve fordringen om udviklingsorienteret læring voldsomt, når de begynder på en efterskole, da deres livsvilkår og meningsperspektiver kan være væsentligt forskellige fra det, de møder på efterskolen. Efterskolen har derfor en særlig og vigtig opgave med at støtte disse unge. Jf. min metodebeskrivelse vil jeg dog ikke udbyde det nærmere.

Psykolog Zachariae (Sundhedsstyrelsen, 2010) argumenterer for, at omgivelserne kan bidrage med psykologisk beskyttende faktorer. Dvs. gennem rammer og psykosociale processer at øge unges trivsel. Af beskyttende faktorer nævner Zachariae oplevet kontrol og indflydelse, høj tiltro til at kunne håndtere udfordringer, optimistisk livssyn, social støtte, integration og rummelighed, følelsesmæssig kompetence, meningsfuldhed og sammenhæng, samt positive livsværdier (fx altruisme og tilgivelse) (ibid.). Efterskolen kan skabe rammebetingelser for en hverdag og et samvær, hvor disse faktorer synliggøres og dyrkes. Efterskolen kan i mødet med de unge fx ved optimistisk livssyn og positive livsværdier bidrage til deres øgede trivsel og derved støtte op om de beskyttende faktorer Zachariae nævner. Inddragelse af de unge i processer omkring planlægning af aktiviteter og problemløsning vil øge de unges oplevelse af kontrol og indflydelse, meningsfuldhed og sammenhæng, samt bidrage til deres tiltro til at kunne håndtere udfordringer. Dette er med omvendt fortegn til dels analogt med MULD undersøgelsen omkring indikatorer for mistrivsel (Sundhedsstyrelsen, 2006). Elevinvolverende processer der fordrer handlekompetence vil dermed også øge unges trivsel, hvilket er analogt med trivselsbegrebet som kompetence. Trivsel handler som før nævnt også om den unges evne til at håndtere følelser, følelsesmæssig kompetence, og om at kunne mobilisere energi og vilje for at opnå ny læring og udvikle sig (Wistoft og Garbowski, 2010, Illeris, 2009). Erkendelse af og forståelse for følelsernes indvirkning på tilegnelsesprocessen og opnået læring er af stor betydning for den unge selv, og kan derfor også inddrages i efterskolens overvejelser om undervisning, samvær og rammer. Følelser kan influere på tilegnelsesprocessen i både positiv og negativ retning. Derfor kan efterskolen ved at støtte unge i håndtering og bearbejdning af følelser,

øge den mulige læring. Her er refleksion også befordrende, da tilpasning uden yderligere refleksion ikke umiddelbart vil medføre akkomodative læringsprocesser (Illeris, 2009). Denne tilgang kan formentlig desuden være med til at forebygge ”drop-outs” pga. personlige problemer jf. indledning, da den enkelte unge vil føle sig mødt og støttet af omgivelserne³.

Etiske overvejelser

Hvorfor ønsker skole og samfund at øge unges trivsel? Er det af etiske årsager, for at give de unge bedre muligheder for et godt liv? Er det af samfundsmæssige årsager, da det vil nedsætte udgifterne i sundhedsvæsnet, samt øge produktiviteten i den kommende arbejdsstyrke? I takt med ændrede krav til arbejdsstyrken bl.a. pga. af globaliseringen og verdens øgede kompleksitet, er der øgede krav om kompetencer frem for kvalifikationer (Herman, 2005), hvilket forudsætter evne til refleksion og forskellige vidensformer hos det enkelte individ (Qvortrup, 2004). Diskursen omkring individualisering og standardisering påvirker både uddannelsessystemet og den enkelte unge. Hvis efterskolen har mange områder, hvor den unge blot skal passe ind og tilpasse sig uden større refleksion og forståelse, vil denne form for viden ikke kunne anvendes i særligt mange andre kontekster. Tværtimod kan konsekvensen være en u hensigtsmæssig medlæring, hvor de unge blot skal rette ind og ukritisk tilpasse sig efterskolens eller samfundets standardisering. Spørgsmålet er, hvad de unge lærer i nuet, og hvad de tager med sig videre i livet? Øget trivsel vil det umiddelbart ikke medføre, da det for den unge, der ikke passer ind, ikke vil skabe mening. Jf. indledningen vil det føre til flere ”push-outs”. Efterskolen skal derfor gå langt for at undgå sanktioner og eksklusioner for at få de unge til at lære⁴. Efterskolen må være bevidst og kritisk overfor både egen diskurs og den almene diskurs, da det vil påvirke pædagogikken og den normative rettethed (Ottosen, 2004), efterskolen som uddannelses- og dannelsesrum tilbyder de unge⁵.

³ Interventioner med fokus på børns og unges inklusion i skoler synes at være effektive. Disse interventioner fremmer børns selvværd, selvopfattelse og oplevelse af at kunne håndtere udfordringer (Sundhedsstyrelsen, 2008).

⁴ Dette skal selvfølgelig ske i en samlet vurdering ifht. skolens værdigrundlag og hensynet til fællesskabet.

⁵ Hvert andet år udarbejder alle efterskoler en selvevaluering med udg.pkt i skolens værdigrundlag. Arbejdet opleves af nogle skoler som belastende merarbejde uden det store udbytte (Bjerre, 2010). Det kan dog være en god lejlighed til at få en dialog om de store linjer i efterskolens hverdag og praksis, hvilket kan være nødvendigt i en kompleks og hurtigt omskiftelig verden, hvor medarbejdere på den enkelte skole også skifter hurtige end tidligere. Det fordrer, at hvis efterskolen stadig skal udgøre en ansvarlig normativ rettethed for de unge, må medarbejderne løbende i fællesskab reflektere over skolens værdigrundlag og sammenhæng med praksis.

Mht. til risikoadfærd må efterskolen være opmærksom på, at en del af de unges risikoadfærd er mestringsstrategier i relationsarbejdet i transitfaserne (se s. 6), og ikke nødvendigvis er udtryk for længevarende, alvorlig mistrivsel.

Konklusion

Efterskolen kan i første omgang være bevidst om risikoadfærd som tegn på mistrivsel og handle på dette. Dvs. kontakte den eller de unge, der tilsyneladende ikke trives og dernæst indgå i en ligeværdig dialog for derved at forsøge at afdække problemet og/eller tilbyde hjælp og støtte.

Velovervejede ydre rammebetingelser som sund mad, fysisk aktivitet og trygge omgivelser kan være befordrende for god trivsel og samtidig understøtte de unges sundhedsvaner. I efterskolens praksisfællesskaber kan de unge gives mulighed for at opleve at fælles pligter, giver fælles oplevelser og et bæredygtigt tilhørsforhold. Gennem handling og refleksion kan efterskolen give mulighed for, at de unge kan erfare og lære, at frihed hænger sammen med ansvar, og at muligheder også indebærer begrænsninger og fravalg.

Efterskolen kan bidrage til øget trivsel ved at skabe rum til, at de unge kan få italesat de høje forventninger til livet og egne præstationer, samt reflektere sammen over udfordringer i livet. Rammer karakteriseret af tid og ressourcer, åbenhed og tryghed, samt faglige og sociale forudsætninger og kompetencer hos personalet kan bidrage til at kvalificere de unges refleksioner. Desuden er beskyttende faktorer som positive livsværdier, social integration og involvering af de unge afgørende for deres trivsel og vigtige elementer for at forebygge frafald. Erkendelse af den enkelte unges subjektive oplevelse og udgangspunkt for læring og trivsel er også af stor betydning for efterskolens didaktiske overvejelser vedr. arbejdet mod øget trivsel jf. social ulighed, habitus og kapitaler. En grundlæggende anerkendende tilgang til de unge er en forudsætning for et tillidsfuldt og udbytterigt samarbejde mod øget trivsel.

Efterskolen kan ikke vide, hvor den enkelte unge er i sin tilegnelsesproces og hvilken læringstype, den unge er i gang med, men via samspilsprocessen og samspilsdimensionen kan efterskolen skabe rammebetingelser og befordrende psykosociale processer, der giver de unge muligheder for at arbejde mod øget trivsel.

Efterskolens kan i den hyperkomplekse verden med mange forventninger og krydspres tilbyde en normativ rettethed (Ottosen, 2004), hvor den unge sammen med andre unge og kompetente voksne har mulighed for gennem læreprocesser, refleksion og handling at få ny indsigt, ny viden og ny forståelse og dermed kompetencer, selvværd og selvtillid til alene og sammen med andre at kunne håndtere livets udfordringer og opnå øget trivsel. Øget trivsel er befordrende for hensigtsmæssige sundhedsvaner, kan nedsætte unges risikoadfærd samt være med til at forebygge frafald på ungdomsuddannelserne.