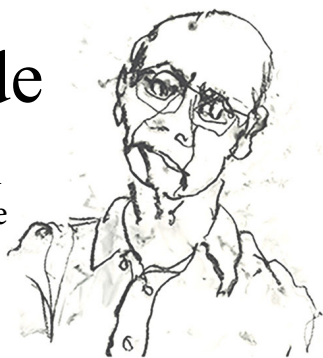




Uddannelsesglæde

Refleksioner over sammenhængen
mellem skole, uddannelse og glæde

Tænk tanken DEA



Uddannelsesglæde

Refleksioner over sammenhængen
mellem skole, uddannelse og glæde

Uddannelsesglæde

Refleksioner over sammenhængen mellem skole, uddannelse og glæde.

© Kapitelforfatterne og Tænk tanken DEA, 2025

Redaktion: Anne Fløe, Stine Bagger Vium, Oscar Dreyer Weede

Tryk: Strandbygaard, Trykkerivej 2, 6900 Skjern

Maleri: Iris Bakker Studio

Grafisk design: 83 Creative Studio

Indholdsfortegnelse

Forord	7
Læsevejledning	9
Uddannelsesfest - mit nye yndlingsord <i>Af Stina Vrang Elias</i>	14
Glædens gnist <i>Af Jens Erik Kristensen</i>	28
Faglig trivsel <i>Af Ane Qvortrup</i>	38
Et manifest: Skolen skal være det sted ... <i>Af Helle Bjerg</i>	50
Fællesskaber, mening og mestring <i>Af Susan Mose</i>	62
Mød glad, vær præcis og stol på snoren <i>Af Allan Kruse</i>	72
“På erhvervsuddannelserne tror jeg nok bare, vi kalder det for faglig stolthed” <i>Af Carl Emil Lind</i>	82
Uddannelse som anker og fagligt frirum <i>Af Anita Lindquist Henriksen</i>	92

Mere end blot glæde i uddannelsesglæde <i>Af Thomas Braun</i>	106
Anstrengelsen poesi <i>Af Stefan Hermann</i>	118
Glæden & pligten <i>Af Lisbeth Trinskjær</i>	130

Forord

*I et land uden høje bjerge
Hvor det både regner og sner
Skal jeg leve mine dage
Og dø den dag det sker*

*I en plet på verdenskortet
Som ingen regner med
Og som let kan blive borte
Når vi ikke mere har fred*

Sådan lyder de to første vers af Michael Falchs: ”I et land uden høje bjerge”. Teksten kommer også omkring tro, sort muld og drømme. I nærværende antologi tillader vi os i Tænk tanken DEA at drømme store drømme om, hvordan *uddannelsesglæde* kan se ud.

Vi lever i en tid, hvor der mere end nogensinde er brug for, at alle børn og unge bliver optændt af den hellige dannelses- og uddannelsesglæde. Vi skal blive klogere på, hvem vi selv er i en verden i opbrud. Vi skal blive klogere på, hvordan vi lever i harmoni med den natur, som er ved at gå sønder. Vi skal blive klogere på, hvordan vi lever, dannes og uddannes i en digital tidsalder.

Der er behov for at styrke samtalen om, hvad vi gerne vil med dannelse og uddannelse som en modvægt til debatten om alt det, vi gerne vil undgå – mistrivsel, for eksempel.

Den prisme, vi gerne vil se dannelse og uddannelse igennem, er begrebet ’uddannelsesglæde’. Og i denne antologi kan du læse 11 bud på, hvad uddannelsesglæde er, om den er vigtig – og hvordan vi i fællesskab kan fremme den.

Når vi i DEA er optagede af uddannelsesglæde, så skyldes det ganske enkelt, at vi synes, det mangler i debatten. Ordet er ganske enkelt fraværende i de seneste mange års diskussioner på, i og omkring skole- og uddannelsessektoren.

Antologiens formål er ikke at anfægte de senere års stigende mistrivsel blandt børn og unge. Den er tværtimod et forsøg på at minde os om, hvordan dannelse og uddannelse kan spille en nøglerolle i at få vores børn og unge til at trives – så de oplever glæden ved at dygtiggøre sig, indgå i fællesskaber og overkomme udfordringer, der kan synes uoverstigelige.

Ambitionen er, at vi med antologien lægger et lod i den modsatte vægtskål af den, der i mange år har vejet tungest – uddannelse som noget, vi har pligt til, skal overkomme og overstå. Det er vores håb, at antologiens bidrag kan åbne øjnene for alt det skønne, som uddannelse også er. Et sted for dannelse, fællesskaber og magiske øjeblikke. En dør til nye indsigter og horisonter.

Læsevejledning

Antologien tager udgangspunkt i begrebet 'uddannelsesglæde'. Hvordan ser uddannelsesglæde ud? Hvad er forudsætningerne for at opnå de magiske øjeblikke? Hvad fordrer det af institutioner, lærere og undervisere – men også af elever og studerende?

DEA har inviteret 11 forfattere til at give deres perspektiver på spørgsmålet om, hvordan vi skaber og sikrer uddannelsesglæde i Danmark. Forfatterne er en række centrale og dygtige tænkere på skole- og uddannelsesområdet. Nogle arbejder med uddannelsesforskning, mens andre arbejder med skolen og uddannelse i praksis. Tilsammen dækker de skole- og uddannelsessektorens mange kroge og perspektiver.

I antologiens kapitel 1 sætter **Stina Vrang Elias** ord på den udvikling, som hun – og DEA – har været igennem for at nå frem til en meningsfuld måde at arbejde med børn, unge, dannelse, uddannelse på – i et trivselsspektiv. Hun folder begrebet 'uddannelsesglæde' ud og rammer skolens og uddannelsesinstitutionernes ansvar i den henseende ind.

Kapitel 2 og 3 er rammesættende. Hvordan blev dansk uddannelsespolitik, som den blev? Og hvordan er betingelserne for uddannelsesglæde? Lektor emeritus **Jens Erik Kristensen** sætter den idehistoriske ramme, hvorefter professor **Ane Qvortrup** præsenterer og definerer en række centrale trivselsbegreber – hvad er fx forskellen på 'faglig trivsel' og 'social trivsel'? Og hvordan påvirker de hinanden?

De efterfølgende kapitler er vidnesbyrd fra aktører, der fra forskellige vinkler arbejder med skole- og uddannelsessektoren i praksis.

I kapitel 4 får vi præsenteret et manifest om grundskolen fra **Helle Bjerg**, der selv er skoleleder på Skolen på Grundtvigsvej. Hun beskriver,

hvordan vejen til uddannelsesglæde er brolagt med tillid – ikke mindst tillid til, at børnene nok skal klare det.

I kapitel 5 og 6 er vi på ungdomsuddannelserne, hvor rektor på Sct. Knuds Gymnasium, **Susan Mose**, først fortæller om velfungerende fællesskaber som rygraden i uddannelsesglæde på det almene gymnasium, hvorefter **Allan Kruse**, direktør for Svendborg Erhvervsskole & Gymnasier beretter om de særlige muligheder og kvaliteter ved de erhvervsfaglige uddannelser på vejen mod mere uddannelsesglæde.

I kapitel 7 tager ungdommen over med næstformand i DSU **Carl Emil Lind**, som har taget en almen studentereksamen, men i dag er uddannet industritekniker. Hvordan ser uddannelsesglæde ud for ham?

I samtalen om uddannelse fokuserer vi ofte på majoriteten. Men det fine ved det danske uddannelsessystem er, at vi har plads til dem, som har en mere snoet vej i deres uddannelsesforløb. ”Margueritruten” – som rektor på Københavns VUC **Anita Lindquist Henriksen** kalder det i kapitel 8 – her kan uddannelsesglæde se helt anderledes ud end på ”motorvejen”.

Direktør for Studenterrådgivningen **Thomas Braun** er i kapitel 9 kritisk overfor selve begrebet ’uddannelsesglæde’, men præsenterer rådgivningens indsigter med hensyn til, hvordan man som videregående uddannelsesinstitution kan fremme uddannelsesglæde.

I kapitel 10 reflekterer adm. direktør i LIFE-fonden **Stefan Herman** over de samlede bestræbelser på at styrke elevers og studerendes velbefindende i danske skoler og på danske uddannelsesinstitutioner. Han påpeger, at mange af problemstillingerne på de videregående uddannelser ofte kan genfindes i grundskolen. Hans kapitel er således tværgående.

Antologien rundes af med formand for højskolerne **Lisbeth Trinskjær**, som i kapitel 11 giver et indblik i det helt særlige lærings- og fordypelsesrum, som højskolernes skoleform åbner mulighed for. Og hvordan uddannelsesglæden har særligt gode muligheder for at vokse her.

Blå bog

Stina Vrang Elias er adm. direktør i Tænk tanken DEA. Desuden er hun bl.a. formand for Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser (REU), formand for Det Rådgivende Udvalg for Vurdering af Udbud for Videregående Uddannelser (RUVU) og formand for HF & VUC Nordsjælland.





Uddannelsesfest - mit nye yndlingsord

Af Stina Vrang Elias

Smil på læben, ømme fødder – og en anelse tørstig. Sådan er jeg tit vågnet dagen efter en virkelig god fest. En fest, hvor man har grinet, danset, sunget – været løssluppen, fri og glad. Jeg er et festmenneske. Jeg elsker fest. Fest symboliserer glæde for mig.

Derfor blev jeg helt høj, da jeg blev inviteret til “uddannelsesfest”. En kombination af to af mine yndlingsaktiviteter. Året var 2017. Anledningen var uddeling af årets uddannelsespriser i Norge. Ordet “uddannelsesfest” lå så godt i min mund, at jeg delte det på Twitter. Opslaget fik fire likes. Det talte åbenbart ikke til andre end mig.

Lige siden jeg stødte på ordet “uddannelsesfest”, har jeg haft en skærpet opmærksomhed for sproget omkring uddannelse. Jeg har spidset ører og har taget mig selv i skole. For der er ærlig talt ikke meget fest eller glæde over den måde, som vi taler om uddannelse på i dag. Og i virkeligheden udspringer motivationen for denne antologi lige præcis af mødet med ordet “uddannelsesfest”, som med årene blev til en nysgerrighed med hensyn til, hvordan man mon kunne få mere uddannelsesglæde – og sprog herom.

Optagelsesbrevet har fået hovedrollen

Når vi taler om skole, læring og uddannelse, er det ofte med ord som “opnå”, “overkomme” og “overstå” snarere end “udvikling”, “muligheder” og “frisættelse”. Det lyder mere som en sur pligt end den mulighed, som skolen og uddannelsesinstitutionerne er for at få åbnet døren til nye verdener. Et sted, hvor man får mulighed for glemme sig selv i det fælles tredje. Et sted, hvor man dannes og uddannes. Et sted, hvor man møder andre børn og unge, som både ligner og ikke ligner én selv. Et sted, hvor ikke alle dage vil være lige gode, men hvor langt de fleste børn og unge rent faktisk har det godt.

Et eksempel er, at vi har langt større fokus på begrænsninger end på muligheder. Vi italesætter uddannelsesvalg, som det *svære* valg frem for det *første* valg. Og vi er mere interesserede i tiden op til og omkring optagelsen – og barrierer for optagelsen – end vi er i, hvorvidt den unge vil lykkes på den pågældende ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse. Man kunne sige, at vi fokuserer på glæden ved at få optagelsesbrevet frem for glæden ved at gå på uddannelsen.

Hvert år i slutningen af juli, hvor optagetallene for de videregående uddannelser kommer, er der således meget fokus på skuffelsen ved ikke at blive optaget på ens “drømmeuddannelse”. Men der er ikke fokus på, hvad der skal til, for at en uddannelse er det rette match med ens faglige kunnen, personlige motivation og ønsker til studiemiljø og studietilrettelæggelse.

Tilsvarende har debatterne om karakterkrav ofte fokus på, hvor synd det er for de unge, som ikke kan komme ind på den ønskede uddannelse, frem for hvor synd det er for unge, der i dag kommer ind på en uddannelse uden det nødvendige faglige niveau til at kunne mestre fagene og opleve den glæde, det er at blive rigtig dygtig inden for et område, et fag eller en profession.

Det lykkedes at have dette perspektiv med i diskussionen forud for erhvervsuddannelsesreformen i 2014, som indførte et krav på 2 i dansk og matematik. Med karakterkravet fik man sendt et signal om, at det også kræver teoretiske færdigheder på et vist niveau at gennemføre en erhvervsuddannelse. Men denne vinkel var stort set fraværende i debatten om karakterkravet på 5 i forbindelse med reformen af STX i 2015.

I DEA har vi gennem de sidste ti år gennemført flere undersøgelser, som har belyst forholdet mellem faglige kvalifikationer og trivsel på de gymnasiale uddannelser. Ikke overraskende viser det sig, at der er en sammenhæng – det er de elever, som kommer med det svageste faglige fundament, som trives dårligst.

Det er en vigtig forudsætning, når vi skal drøfte skolers og uddannelsesinstitutioners ansvar for trivsel. Og at der er en samfundsmæssig forventning om, at skole og uddannelse skal løfte mere i vores samfund, er uomtvisteligt – selvom vi er langt mindre præcise, når det gælder definitionen af, hvad de skal løfte.

Siden 2019, hvor vi fik den første socialdemokratiske mindretsregering, har trivsel været højt placeret på den politiske dagsorden og i den offentlige samtale. 2019-valget bliver populært kaldt ”klimavalget”. Men spørgsmålet er, om ”trivsel” ikke var en heftig *runner-up* til den titel. I hvert fald hvad angår koblingen mellem uddannelse og trivsel og hele uddannelsessystemet. Således var ”trivsel” én af fire prioriterede dagsordener for daværende uddannelses- og forskningsminister Ane Halsbro.

Jeg var meget skeptisk overfor den kobling. For det første bruger vi i forvejen virkelig få midler på de videregående uddannelser. Hvis vi trækker SU fra, bruger Danmark færre penge på de videregående uddannelser end de lande, vi normalt sammenligner os med. Hvis ikke denne nye trivselsopgave blev fulgt af en massiv investering, var min bekymring, at det ville suge tid og midler fra det faglige indhold. Og der var meget lidt, som tydede på, at ambitionerne på trivselsområdet blev fulgt af midler.

Men mit forbehold bundede også i, at jeg på det tidspunkt ikke var så bekendt med den førnævnte kobling mellem fagligt niveau og trivsel.

En fraværende kobling mellem fagligt niveau og trivsel

Det er jo en relativt risikabel affære at give uddannelsesinstitutionerne ansvaret for trivsel, hvis ikke vi vil forholde os til, at uddannelsesglæde også kommer af, at man mestrer det faglige. Jeg er fx ret sikker på, at min trivsel ville styrtdykke, hvis jeg skulle læse til ingeniør – mine faglige forudsætninger på det tekniske område er ganske enkelt for ringe.

Men i den danske debat ser jeg meget lidt lyst til at koble fagligt niveau og trivsel. Nærmest tværtimod. I visse miljøer ser det nærmest ud, som om trivsel og faglighed er hinandens modsætninger.

I kølvandet på COVID-19 afsatte regeringen i 2021 midler til at styrke elevernes trivsel i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Over en årrække investerede man 1,5 mia. kr. til forskellige tiltag fra psykologisk hjælp og støtte til initiativer som skulle modvirke ensomhed og fremme social trivsel.

Ikke så snart var pengene bevilget, før en punisk krig brød ud blandt

aktører på børne- og ungeområdet. For skulle pengene gå til trivselsfremmende initiativer som at lave snobrød over et bål? Eller skulle pengene gå til at have flere lærere og pædagoger i klasseværelset, hvor man var sammen om noget fagligt?

Politikerne var ret specifikke – de ønskede blandt andet, at midlerne skulle gå til et fagligt løft. Men på nogle stemmer i skole- og uddannelsesdebatten kunne man forstå, at de slet ikke anså, at det sidste havde noget med trivsel at gøre. De mente i stedet, at trivsel er noget, som fremmes i ekstracurriculære aktiviteter udenfor klasseværelset eller undervisningslokalet. Trivsel er musical, lejrskole og bål. Det er evident, at det er svært at danne og uddanne børn og unge, som ikke trives. Men som Ane Qvortrup også skriver i sit bidrag til denne antologi, så kan faglig trivsel faktisk fastholde elever i deres ungdomsuddannelse trods lav social trivsel. Så der er næppe tale om et enten-eller. Snarere om et både-og.

Men det er langt mindre *comme il faut* at tale om mistrivsel på baggrund af faglige udfordringer end om social mistrivsel.

Udover at jeg var skeptisk overfor, hvad den falske modsætning mellem faglighed og trivsel kunne komme til at betyde for skole og uddannelse, så var jeg ganske enkelt i tvivl om, hvad skole og uddannelse skulle i den forbindelse.

Når jeg fulgte debatten om trivsel og mistrivsel, var der nærmest frit valg på alle hylder i forhold til forklaringerne på årsagen eller årsagerne til mistrivsel. Og der var tale om en meget polariseret debat.

Der var dem, som mente, at målingerne tegnede et overdrevent billede af mistrivsel, hvilket ville lede til alarmisme.

Der var dem, som mente, at mistrivsel ville forsvinde, hvis vi slukkede skærmene. Dem, som mente, at mistrivsel skyldtes et psykologiserende og diagnosticerende blik. Dem, som mente, at det var uddannelsessystemets skyld, og her blev folkeskolereformen fra 2013 og konkurrencetaten udråbt til de to helt store syndere. Der var også dem, som mente, at præstations- og perfektionssamfundet var en plausibel forklaring, fordi det blandt andet førte til, at en hel generation af unge konstant halsede efter et uopnåeligt ideal, hvorfor de befandt sig en tilstand, hvor det al-

drig nogensinde kunne blive godt nok. Som Line fra ”De perfekte piger” på DR udtrykker det: ”Hvis bedre er muligt, så er godt ikke godt nok”. Sidst, men ikke mindst, var der dem, som mente, at hovedforklaringen kunne findes i et nyt forældreskab, som førte til mindre livsduelige børn og unge, fordi deres forældre bildte dem ind, at livet *var* lutter lagkage.

Jeg var derfor meget forbeholden overfor, hvad en tænketank som DEA kunne og skulle på trivselsområdet. Hos os arbejder vi med dannelse, uddannelse og selve uddannelsessystemet. Men det var tydeligt, at en del af forklaringerne på trivsel og mistrivsel lå udenfor DEAs kernerområde. For der er jo ingen tvivl om, at et barn, som har sovet godt om natten, har spist morgenmad og har sine biblioteksbøger og sit idrætstøj med, har bedre forudsætninger for at få en god skoledag med faglig og social trivsel end det barn, som ikke får den hjælp, de regler og rammer, som giver barnet de bedste forudsætninger. Men hverken skoleledere eller lærere har mulighed for at sørge for, at børnene kommer i ordentlig tid i seng eller har læst deres lektier. Børnene er først og fremmest forældrenes – og vi kan ikke lovgive os til, at børn får den nødvendige søvn, morgenmad eller forsvarlige omgang med smartphones.

Omvendt var det også svært at være en tænketank, som opererer på dagtilbuds-, skole- og uddannelsesområdet og ignorere den offentlige samtale og det politiske fokus på trivsel. Vi kunne ende som en ”Komisk Ali” i skole- og uddannelsesverdenen.

For at finde vores vinkel endte vi med at bruge et lille års tid på at læse analyser og have formelle og uformelle samtaler med aktører i både struktureret og ikke-struktureret form. I den mere strukturerede ende samlede vi en gruppe af mennesker fra skole- og uddannelsesverdenen til fire samtaler om trivsel og mistrivsel.

På magisk vis gjorde året mig – og os – meget klogere.

Min første (og største) erkendelse er, at fællesskabets institutioner – i form af blandt andet skolerne og uddannelsesinstitutionerne – kan og skal spille en vigtig rolle i arbejdet med trivsel. Det gælder også, selvom *årsagen* til mistrivslen kan have afsæt i forhold, som det er meget vanskeligt for skolen og uddannelsesinstitutionerne at påvirke.

Og – for det andet – at vi må finde den rette balance mellem at erkende emnets vigtighed og risikoen for at forstørre problemerne ved at råbe ”trivselskrise” eller ”tsunami af mistrivsel” fra altanerne hver og hver anden dag.

I DEA vil vi gerne bidrage til den balancegang ved at vende debatten om. Vi vil sætte fokus på, hvad det er, som vi gerne vil opnå, i stedet for på alt det, som vi gerne vil undgå.

Vi vil være en modvægt ved at tage udgangspunkt i *uddannelsesglæde*. Hvordan ser den ud? Hvad er forudsætningerne for at opnå de magiske øjeblikke? Hvad fordrer det af institutioner og undervisere – men også af elever og studerende?

Hvad er glæde?

En vigtig forudsætning for at forstå ærindet med at behandle uddannelsesglæde er, at jeg på ingen måde bilder mig ind, at man hele tiden skal være glad for at gå i skole eller være i et uddannelsesforløb.

Det er vel ret besat sådan med glæde (og lykke) i alle livets forhold, at det er umuligt at være glad hele tiden. Det kommer i glimt – og når glimtene opstår, så er de til stor glæde og lykke for såvel elev, studerende, lærer eller underviser.

Man ville måske endda ikke kunne mærke glæden eller lykken, hvis det var muligt at være i en permanent tilstand heraf. Som min afdøde morfar altid sagde: ”Smerten skal til for at sætte glæden i relief”.

Det er også sådan med glæde, at det er en relativ størrelse. Det, som gør mig glad, gør ikke nødvendigvis dig glad. Typisk er man glad, når man ser eller oplever noget, som man synes er behageligt eller tilfredsstillende. Men sådan opfatter jeg ikke uddannelsesglæde.

Uddannelsesglæde kan naturligvis være en her-og-nu-oplevelse. Det er det, som Carl Emil Lind beskriver i sit bidrag, når han som industritekniker oplever, at arbejdstegningerne leder til et perfekt færdigt produkt. Der er også en umiddelbar glæde i det, som højskoleelever oplever, når de fordyber sig i fag, som de ikke ”skal bruge til noget”. Som de alene har for fordybelsens skyld, som Lisbeth Trinskjær udtrykker det.

Men mit blik på og erfaring med uddannelsesglæde er, at det er en særlig form for glæde, som godt kan opstå på bagkant – altså ikke i øjeblikket, men retrospektivt. Fordi man forstår, at man har opdaget en ny indsigt, behersker en ny teknik eller kan se en hidtil skjult sammenhæng.

Dannelse og uddannelse vil for langt de fleste af os på nogle stræk være en smertelig og krævende affære – en opbyggelig ”kompensation for talent”, som Claus Holm, institutleder på Aarhus Universitet, malende beskrev det i en Politiken-kronik i juni 2019.

Min egen tid i det danske – og udenlandske – uddannelsessystem har været præget af både glæde, smerte og kedsomhed. Sigende er det, at når jeg tænker tilbage, så er det de mest krævende og smertefulde læringsprocesser, som har givet mig størst glæde (og indsigt). Det handler ikke om, at det skal ”gøre ondt for at gøre godt”, men snarere at det har været processer, hvor jeg har overkommet mig selv og lært, at jeg kunne mere, end jeg troede.

Nogle af de processer kunne klart have været tilrettelagt bedre. Min historielærer i gymnasiet kunne godt have løftet sløret for, at det hele ville samle sig på et eller andet tidspunkt i 3. g. Og det var ikke særligt stimulerende – måske endda decideret upædagogisk – da min specialevejleder sendte mig hjem med en ufattelig lang liste af primærlitteratur, som skulle læses, før jeg kunne komme igen. Lige dér forvandlede jeg fra en mønsterstuderende på normeret tid til specialesumper med to års specialeskrivning på CV’et.

Når jeg undgik en decideret specialedepression, så skyldes det mit studiejob. På Evalueringscenteret (i dag EVA) lagde jeg mange kræfter i at blive den dygtigste student, de nogensinde havde haft. Og dygtig blev jeg. Så dygtig, at min chef dengang kundgjorde, at han gerne havde ansat mig uden det forbandede speciale, hvis det var muligt. Men det tillod statens ansættelsespolitik ikke. Jeg *skulle* have det speciale skrevet. Min chef, som var tidligere dekan og havde haft mange specialestuderende, vidste, hvad der skulle til: rammer og struktur. Som jeg husker det, så faldt ordene nogenlunde sådan her: ”Du kommer på arbejde hver dag. To dage om ugen arbejder du på vores EU-projekt. Tre dage om ugen arbejder du på dit speciale. Du afleverer den 30. september – og dagen efter starter du som fuldmægtig her.”

Han ville noget med mig. Og det er dét, som al god pædagogik starter og slutter med. Gennem læsning af bidragene til denne antologi står denne sandhed tydeligere for mig end nogensinde.

I mange af bidragene til antologien går det igen, at uddannelsesglæde ikke handler om at være tilfreds, glad eller lykkelig hele tiden. Det handler om, at nogen vil noget med en. Måske endda noget svært. Noget, som vil kræve noget af en. Noget nyt. Som man aldrig har prøvet før. Men der er en ramme og en forventning om, at man kan. Og derfor kan man.

Længslen efter fællesskab

Fællesskab. Alle sukker efter det. Det handler både om læringsfællesskaber og sociale fællesskaber. Ligesom mange af os kan huske de helt særlige øjeblikke, hvor vi virkelig flyttede os fagligt, så kan vi alle huske de momenter, hvor vi oplevede, at vi var en del af noget, som var større end os selv. Et fællesskab.

Institutionerne i det danske skole- og uddannelsessystem har forskellige forudsætninger for at arbejde med fællesskab. Det er en ulig opgave for en efter- eller højskole, hvor eleverne bor sammen i et komprimeret og tæt forløb end for et universitet, hvor der måske er otte timers forelæsning eller undervisning om ugen. Ligesom fællesskabet er anderledes i indskolingen end på de store klassetrin. Det er med al sandsynlighed lettere at arbejde med fællesskab i 1. klasse end i 9. klasse.

Da min søn flyttede skole i 4. klasse, måtte jeg sande, at mine muligheder for at få ham ind i et fællesskab var langt mere begrænsede, end hvis vi var flyttet i 1. klasse.

Det har også ofte slået mig, hvor vanskelige vilkårene er for at skabe fællesskaber på de danske videregående uddannelser. Vi har organiseret det sådan, at livet som studerende på en videregående uddannelse for relativt mange studerende kun er én af mange identiteter. Det står i skarp kontrast til de gymnasiale uddannelser, hvor der er et stort fagligt og socialt fællesskab. Ligesom det understreger udfordringerne for erhvervsuddannelserne, hvor man kun har elever og lærlinge i højst 40 uger. Den udfordring kender man også på de videregående uddannelser, hvor der på mange uddannelser er relativt få undervisnings- og øvelsestimer,

og man har meget mindre kontakt med sine medstuderende.

Det er noget andet i de angelsaksiske lande, hvor campuslivet er i centrum. Her får man vitterlig meget fællesskab foræret. Fra min studietid på to forskellige amerikanske universiteter erindrer jeg fx tiden omkring *midterms* og *finals* som en tid, hvor hele campus var omsluttet af en kollektiv, fokuseret energi. Alle sad bøjet over bøgerne og gav hinanden tips til, hvordan man kunne holde sig vågen hele natten, hvis der var et fag, man var ekstra bagud i. Vi havde ikke nødvendigvis samme hovedfag eller fag, men følelsen af at være under pres kunne vi dele. Der var kun skriftlige eksamener, så vi vidste sjældent, hvordan det var gået, når vi helt euforisk festede på den sidste dag af *finals week*. Det var ikke resultatet, vi fejrede, men dét, at vi kom igennem. Sammen.

En meget stor arbejdsbelastning kan også give et helt særligt fællesskab. Da jeg gik på Uppsala universitet i Sverige, var der ingen af mine medstuderende, som havde studiejob – dertil var studieintensiteten for høj. En fantastisk sidegevinst var, at alle samtaler handlede om vores fælles identitet og ”arbejde” som studerende. Det var der et enormt fagligt og socialt fællesskab i – og vi blev hinandens medundervisere, fordi den faglige udfordring fordrede det.

Min oplevelse er, at vi står i en brydningstid i debatten om trivslen. Vi får mere og mere øje for, at løsningen sandsynligvis findes i styrkede fællesskaber – men også at fællesskaber ikke opstår af sig selv.

Hvis jeg har ret i, at uddannelsesglæde sagtens kan opstå på bagkant, så er det måske især skolernes og uddannelsesinstitutionernes opgave at tilrettelægge uddannelsesforløb og undervisning på en måde, så det bliver tydeligt, hvorfor man nu skal lære noget, som ikke er umiddelbart tilfredsstillende, men som er vigtigt på sigt. Selvom man skal passe på med sproget (!), så kan der måske være en pointe i at adressere åbent, hvordan man udholder, overkommer og skaber mening med at lære dét, som ikke er umiddelbart glædes- eller lystbetonet. Hvorfor det giver mening at skrive sin SRP selv, selvom man kan sætte ChatGPT til det.

Skolen og uddannelserne må rammesætte det langsomme. Giv det sjæl og fylde, fordi det langsomme har så trange kår i det moderne børne- og ungeliv. Men hvis man lykkes med at formidle skønheden i det

eftertænksomme og langsomme, så er det en meget stor gave, som gives elever og studerende. Man åbner døre for dem, som de ikke kan se. Man vil noget med dem. Og man vil det i et fællesskab.

For nylig havde jeg fornøjelsen af at synge ”Vor verden er en tumleplads”, som er Musiklærerforeningens hyldest til folkeskolens 200-års jubilæum i 2014. Teksten beskriver smukt, hvad det er, skole og uddannelse kan og skal: tænde videbegærets blus, åbne nye døre og vise, hvilken rigdom som findes på den anden side. Både fagligt og socialt. Det er dét, som dygtige lærere og undervisere kan. Det er dem, som kan tænde lyset i elever, lærlinge og studerende. Det er dem, som kan starte festen.

*Vor verden er en tumleplads,
Der synes uden ende
Med tusindvis af grunde til
At lære den at kende
Og vandre ind i ukendt land
Med øje for det hele,
Forstå den runde klode, som
Vi hver og en må dele.*

*Vi ser os om og spejder frem.
Vi kikker os tilbage
En tid, som var et kostbart nu,
Og mange nye dage
Vor viden er et udkigstårn,
Hvorfra vi står og skuer,
vi bygger på det dag for dag,
Som myrer bygger tuer.*

*Så lær os ven- og fællesskab.
Sæt navn på alle lande.
Gå med os over sø og land
Og sejl på alle vande.
Og giv os ord at tale med
Og giv os ord at skrive,
Respekt og megen nænsomhed
For alt, som er i live.*

*Og giv os tal at tælle med
Og lær os hvad der tæller,
Og være dem, man stoler på,
Som er der, når det gælder.
Og giv os himmelrummets pragt
Med stjerner og planeter
med å og bæk og grøftekant
med alt det, vi kan se der.*

*Fortæl os gode eventyr
Og syng os skønne sange
Og lad os komme ud og rundt
I alle livets gange.
Lad ingen stå og spilde tid
I skumle skammekroge.
Der er en verden, stor og rig.
Luk op du store låge!*

Blå bog

Jens Erik Kristensen er idéhistoriker og lektor emeritus ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Hans fokusområder har været pædagogikkens idehistorie, institutionshistorie professionshistorie samt aktuelle nationale og transnationale pædagogiske tendenser.





Glædens gnist

- Om uddannelsesglæde og uddannelsesvang i uddannelsessamfundet
Af Jens Erik Kristensen

I 1979 udkom en bog med titlen ”Til glæden. Om humanisme og humaniora”, skrevet af litteraten Thomas Bredsdorff, idehistorikeren Mi-hail Larsen og filosofen Ole Thyssen. Bogen var tænkt og skrevet som et filosofisk og uddannelsespolitisk forsvarsskrift for de humanistiske uddannelser i en periode, hvor de var kommet under pres på grund af høj arbejdsløshed, stram dimensionering og nedskæringer. Hvorfor forblev disse uddannelser med andre ord attraktive under disse betingelser? Svaret var, at ”humaniora har noget med glæde at gøre. Det er en lyst og et slid at vinde indsigt, arbejde sammen, diskutere og kritisere”. Så ”dybest set er humaniora *til glæden*”, ikke blot for humanister, men for samfundet som helhed, som de skriver – med henvisning til Friedrich Schillers berømte digt ”An die Freude” fra 1785, hvori glæden beskrives som den ”guddommelige gnist”, der overvinder alle konventioner og al modstand og er drivkraften bag såvel frihed som fællesskab.

Det ligger dog ikke lige for at tale om *uddannelsesglæde* i disse år, hvor mange unge under uddannelse tilsyneladende har svært ved at finde ”glædens gnist”, og hvor en stor del af den mistrivsel hos mange børn og unge, der rapporteres flittigt om, netop er relateret til skole- og uddannelsessystemet. Dertil kommer, at en lang række af reformer af beskæftigelseshensyn de seneste årtier ihærdigt har forsøgt at lede unge over i uddannelser, som de tilsyneladende ikke finder attraktive. Noget tyder kort sagt på, at glæden ikke har de allerbedste betingelser for indeværende, heller ikke på de humanistiske uddannelser, og at gnisten ikke antændes hos en del de unge, for hvem uddannelse snarere forbindes med pligt og nødvendighed, karakter- og karriereræs, konkurrence og præstationstvang, perfektionskultur mv., som ofte nævnes som kilderne til mistrivsel på tværs af skole- og uddannelsessystemet.

Omvendt kunne dog netop det forhold, at uddannelsesforløb spiller en så central rolle for unges oplevelse af trivsel og/eller mistrivsel, være en god grund til at fokusere på betingelserne for, at undervisnings- og uddannelsesforløb i fællesskab med andre også kan skabe glæde og lyst på måder, der fremmer både den faglige, den sociale og den personlige trivsel og samtidig undgår, at mistrivsel i forbindelse med uddannelsesforløb reduceres til et individuelt og psykologisk-terapeutisk problem for den enkelte.

Til undersøgelsen af, hvad der kunne fremme lyst og glæde i uddannelser, hører derfor også overvejelser over, hvad der i dag hæmmer glæden, slukker gnisten og i stedet avler skuffelser, mismod og mistrivsel i forbindelse med uddannelse. Men inden da vil jeg prøve at indkredse, hvad der meningsfuldt kan forbindes med et åbent og flertydigt udtryk som ’uddannelsesglæde’, og begrunde, hvorfor det forekommer mig at være en relevant og nødvendig samlebetegnelse og ikke blot en refleksbestemmelse af de former for skuffelse, ulyst og mistrivsel, der i dag gør sig gældende for mange unge under uddannelse.

Uddannelsesglæde i et uddannelsessamfund

De fleste har forhåbentligt oplevet en art glæde og tilfredsstillelse ved at have gennemført en uddannelse og bestået eksamener – især hvis de også har fået et godt job med en god løn i kraft af deres uddannelse. Ved ’uddannelsesglæde’ må man dog forstå noget mere og bredere end denne udvendige glæde eller belønning. Noget, der har med selve undervisnings- og uddannelsesprocessen at gøre. Jeg bruger derfor her udtrykket som en samlebetegnelse for de former for glæde, der ideelt set burde være forbundet med ethvert godt undervisnings- og uddannelsesforløb – og ikke er eller bør være forbeholdt de humanistiske uddannelser. Det er fx glæden ved at tilegne sig nye, øjenåbnende indsigter; glæden ved at opnå dybere forståelser, bredere viden og større udsyn; og glæden ved faglig fordybelse, selvom det også er forbundet med hårdt arbejde, kedsomhed og momentane frustrationer. Det er også glæden ved god undervisning og inspirerende undervisere, der kan åbne stoffet; glæden ved et frugtbart samspil mellem faglig erkendelse og personlig selverkendelse, udvikling og dannelse; samt ikke mindst glæden ved at indgå i og være en del af et fagligt-socialt fællesskab i samarbejde og samvær.

En sådan glæde i og ved uddannelse kommer ikke af sig selv, men kræver personlig indsats, flid, grundighed og tålmodighed – 'anstrengelsens poesi', som Stefan Hermann meget træffende kalder det i sit bidrag her i antologien. At gennemføre en specifik uddannelse kan og skal ikke være sjovt og lystfyldt hele tiden.

Heller ikke disse former for skuffelser og mistrivsel er i øvrigt nye fænomener i uddannelsessystemet. I 1978, året før "Til glæden", udkom en meget læst og omdiskuteret bog af tyskeren Wolf Wagner med titlen "Angst og bluff på universitetet". Selvom ingen dengang brugte ordet, kan man sige, at bogen netop stillede skarpt på datidens udbredte mistrivsel blandt universitetsstuderende. Bogen blotlagde en række stadig meget velkendte angstfænomener og bluff-strategier blandt studerende, men endte dog med et opbyggeligt kapitel med overskriften "Hvordan det også kan være sjovt at lave videnskabeligt arbejde".

De nævnte former for glæde har ikke blot med den enkelte studerendes faglige, sociale og individuelle dannelsesprocesser at gøre, men også med undervisernes indstilling og vilje til at undervise og inspirere. Begge dele er forudsætningen for ethvert godt undervisnings- og uddannelsesforløb som et kollektivt anliggende. Her er det værd at minde om, at vi på dansk ikke kan sige "uddannelse", uden at der semantisk følger "-dannelse" med. Det gælder også i enhver uddannelsespraksis. Det er svært at forestille sig en kortere eller længerevarende uddannelse, uden at der også følger personlige dannelsesprocesser med. Ethvert undervisnings- og uddannelsesforløb gør noget ved en som person og ved ens forståelse af, hvem man er, og hvad man kan og vil, samt hvilket fælles anliggende man er involveret i. Fjerner man "-dannelse" fra "uddannelse" står man tilbage med et "ud..." – og fjerner man tilsvarende alt frirum og al tid til individuelle og kollektive dannelsesprocesser og faglige fordøjelsesprocesser fra et uddannelsesforløb, så ender man i værste fald med overfladisk uddannede professionelle, der har et snævert og specialiseret, men udvendigt forhold til deres viden og færdigheder. Faren er da, at de uddannede er blottet for såvel professionel dømmekraft som personlig myndighed i deres senere beskæftigelse.

Så en betingelse for at opnå den uddannelsesglæde, der er forbundet med personlig dannelse, er ikke blot en anstrengelsens poesi og inspirerende

undervisere, men også tid og frirum dertil. Men det svinger jo dårligt med bestræbelsen på at accelerere og effektivisere uddannelsesforløb gennem studietidsforkortelser, stram målstyring mv. Og vi har endnu til gode at se de fulde positive og negative potentialer i de studerendes brug af AI og ChatGPT i forbindelse med undervisning og opgaveskrivning. For nogle kan det sikkert være en kærkommen hjælp i tilegnelsen af svært stof, men hvis det blot betyder, at de studerende skipper at læse pensum og de tunge tekster til fordel for et kort summeret referat til dagens undervisning, vil det næppe stimulere glæden ved tålmodig og selvstændig faglig fordybelse, snarere tværtimod¹.

Hermed dog ikke sagt, at uddannelsesglædens gnist uden videre ville antændes, hvis man blot gav de studerende mere frirum og tid til fordybelse i deres uddannelse. Der vil stadig være brug for rammesætning og dermed for undervisere, der både kan inspirere, åbne stoffet, stille krav og sætte retning. Uddannelsesglæde er også et kollektivt projekt, der ikke kun handler om den enkeltes lyst, læring og trivsel.

"Uddannelse til alle" – om du vil det eller ej!

Hvorfor er "uddannelsesglæde" så blevet et efterlyst og påtrængende tema netop i disse år? I et mere overordnet perspektiv hænger det formentlig tæt sammen med en ændring i forståelsen af uddannelse, der i velfærdsstaten opbygningsfase i 1950'erne og 1960'erne var et indiskutabelt demokratisk velfærdsgode, som alle skulle have lige adgang til. "Uddannelse til alle" – altså den såkaldte 95 pct.-målsætning, der har været en ledetråd for alle regeringer, siden den blev lanceret af Undervisningsministeriet i 1993 – er ikke længere blot en velfærdspolitisk utopi, men et benhårdt økonomisk imperativ og et subsistens- og eksistensvilkår for den enkelte. Uddannelse er blevet den afgørende adgangsbillet til beskæftigelse på et arbejdsmarked under hastig forandring. I takt hermed er uddannelse ikke længere blot en rettighed og mulighed for alle, men blevet en borgerpligt for enhver.

Heraf det stærke og vedvarende politiske fokus særligt på reformer af skolen og ungdomsuddannelserne gennem de seneste årtier, herunder på "uddannelsesparathed" i folkeskolen, hvor et af formålene siden 2006-

¹ Larsen, P. (2024). Faglighed og fordybelse i algoritmnernes tid: Farvel til flid og fordybelse? I Hermann, S. & Holm, C. (red.). Festskrift til en idehistorisk opdrager – og opdager. Aarhus Universitet, DPU, s. 150-160.

reformen jo har været ”at forberede til videre uddannelse”, på ungdomsuddannelsesvejledning, samt på børns og unges lærings- og uddannelsesmotivation og betydningen af deres trivsel/mistrivsel herfor.

Lidt hårdt trukket op kan man altså sige, at der reelt gør sig en slet skjult uddannelses**tvang** gældende, uden at den umiddelbart erfares som sådan. Udover forældrenes forventninger udøves den af forskellige tvingende ”hænder” – det være sig statens ”styrende hånd” eller markedets ”usynlige hånd” – eller gennem uddannelsesvejledningens ”bløde hænder”, der skal forsøge at matche den reelle uddannelses**tvang** med et frit valg og en selvbestemt uddannelses**trang** eller *-lyst* hos den enkelte. Og det gør den ikke altid, måske fordi den har svært ved at skjule sin tvingende og styrende karakter.

Denne udvikling giver ikke de bedste betingelser for, at der i konkrete uddannelsesforløb også bliver rum og tid til at opleve uddannelsesglæde og trivsel, selvom den ikke nødvendigvis udelukker det.

Uddannelse og dannelse – historien om en skilsmisse

Yngre generationer har måttet lære at knæle andægtigt ved uddannelsesalteret som vejen til frelse, beskæftigelse og selvforsørgelse på et stadig mere usikkert fremtidigt arbejdsmarked. Givet disse nye vilkår, er der grund til at slå et slag for og efterlyse den ”uddannelsesglædens gnist”, der kunne gøre uddannelse mere eksistentielt vedkommende og dannende for den enkelte. Det ville også styrke de enkelte uddannelser, at man vrister begrebet ’uddannelse’ lidt fri af den aktuelle uddannelsespolitikens ensidige økonomisk-funktionelle og beskæftigelsesorienterede forståelse af formålet med uddannelser, der har gjort sig gældende i de seneste årtier. Det er historien om uddannelsesbegrebets semantiske transformation og ekspansion de seneste 40-50 år. Denne historie har jeg udfoldet andetsteds², så her blot nogle få nedslag.

Ordet ”uddannelse” dukkede først op i det danske sprog mod slutningen af 1700-tallet parallelt og sammen med ordet ”dannelse”. Der var tale om fordanskninger af de tyske ord *”Bildung”*, *”Ausbildung”* og *”Berufsbildung”*. Uddannelse blev tænkt som et aspekt ved dannelse – til forskel

² Se fx Korsgaard, O., Kristensen, J.E. & Siggaard Jensen, H. (2017). Pædagogikkens Idehistorie. Aarhus Universitetsforlag, kap. 4 og 8 og Kristensen, J.E. (2017). ’Dannelsens flertydige genkomst som svar på en ensidig uddannelseslogik?’. I Moos, L. (red.): Dannelse. Kontekster, visioner, temaer og processer. Hans Reitzels Forlag, s. 33-70.

fra i dag, hvor dannelse skal genopdages og forsvares som et glemt aspekt ved et meget generaliseret og funktionalistisk begreb om uddannelse. ’Dannelse’ blev forstået som den selvvirksomme indre formning af menneskets anlæg og karakter i mødet med og tilegnelsen af ”verden”, og dannelse antog synlig ydre gestalt i form af en bestemt individualitet, karakter eller personlighed. Til forskel herfra blev ’uddannelse’ efterhånden forstået som den institutionaliserede oplæring i henhold til et bestemt ydre mål. Hvor dannelse var en fortløbende og i princippet livslang etisk selvdannelsesproces, da var uddannelse målrettet og foregik i en afgrænset tidsperiode på formelt organiserede uddannelsesinstitutioner med henblik på et bestemt erhverv.

’Dannelse’ var både udgangspunktet for og grundbegrebet i ’uddannelse’, men de to begreber faldt gradvist fra hinanden fra slutningen af 1800-tallet, i takt med at stadig flere skulle have en formel og specialiseret erhvervsuddannelse. Indtil 1960’erne var ’uddannelse’ et marginalt og *semantisk snævert*, men til gengæld *relativt præcist* begreb: En formel uddannelse var noget, nogen tog, når de var færdige med den obligatoriske skolegang, og de fik en læreplads eller tog en uddannelse i et bestemt fag med henblik på et bestemt erhverv. ’Uddannelse’ betegner den *fagspecifikke kvalificering* af ens arbejdskraft med henblik på et erhverv eller job på arbejdsmarkedet og afsluttes derfor typisk med en eksamen. Man uddanner sig ikke slet og ret, men altid *i noget* (et bestemt fag), *til noget* (en bestemt gerning eller funktion) og *for noget* (salg af sin arbejdskraft).

Det generaliserede begreb om uddannelse

Det var derfor ikke uproblematisk, at Undervisningsministeriet i slutningen af 1960’erne valgte at gøre det danske begreb ’uddannelse’ til den officielle danske oversættelse af det semantisk langt bredere engelske begreb *’education’* og dermed ophæve begrebets semantiske relation til dannelsesbegrebet. Det skete i forbindelse med lanceringen af tidsskriftet ”Uddannelse” i 1968, og faktisk forsøgte man at dække hele det pædagogiske felt fra vuggestue til voksenuddannelser under denne nye etikette. Den forudgående snævre danske betydning af ’uddannelse’ overlevede trods disse officielle bestræbelser på at give begrebet et bredere betydningsindhold.

En konsekvens af denne semantiske spænding i uddannelsesbegrebet har blandt andet været, at man har fået smurt alle pædagogiske institutioner, indsatser og formål ind i et meget bredt og generaliseret begreb om uddannelse, men bibeholdt den snævre og arbejdsmarkedsorienterede betydning af faglig specialiseret kvalificering. Det er sket parallelt med den politiske og økonomiske opgradering af uddannelsers betydning, der af samme grund har været ledsaget af statslige bestræbelser på en samlet planlægning og en stadig stærkere central styring af det, der bliver kaldt for ”uddannelsessystemet” og i dag også førskoleområdet.

Lidt vemodigt konstaterede daværende professor i pædagogik K. Grue-Sørensen allerede i 1974³, at pædagogiske begreber som ’opdragelse’, ’oplæring’ og ’dannelse’ var ved at blive fortrængt af begrebet ’uddannelse’. Et andet fremherskende symptom på uddannelsesbegrebets daværende ekspansion var, ”at i pædagogiske skrifter oversat fra engelsk og fransk i de senere år bruges ordet uddannelse langt udover den hidtil gældende betydning”.

Da Grue-Sørensens så selv skulle definere ’uddannelse’, hed det: ”Uddannelse: oplæring og dygtiggørelse inden for et fagområde med erhvervsudøvelse for øje. Det sker normalt under en mesters vejledning eller som uddannelse på en uddannelsesinstitution (skole eller læreanstalt). Uddannelsens midler er undervisning, vejledning og øvelse i blanding mellem teori og praksis [...]”⁴. Uddannelse var stadig noget, man tog, når man var færdig med at gå i skole eller gymnasium, eller når man startede på en erhvervsrettet ungdomsuddannelse.

Denne problematiske flertydighed er blevet endnu tydeligere i de seneste årtier, dels i lyset af accelererende teknologiske og strukturelle forandringer af samfund og arbejdsmarked, dels i kraft af nye betydningselementers tilkomst. Det økonomiske blik på pædagogik og uddannelse, der allerede dukkede op i 1960’erne med den nye disciplin ”uddannelsesøkonomi”, er siden hen kun blevet intensiveret med den *transnationale uddannelsespolitik* fra starten af 1990’erne og frem. Her forstås uddannelse som en investering i individers og befolkningers *human kapital* og uddannelsespolitik som en art *national human resource man-*

agement. Afkastet måles i beskæftigelse, produktivitet og lønniveau – de udvendige ”glæder” ved uddannelse, om man vil. Med denne økonomiske forståelse af uddannelse er der logisk nok fulgt en række politiske bestræbelser på at optimere, dimensionere, effektivisere, evidensbasere og målstyre skole- og uddannelsesinstitutioner mere direkte.

Tid og rum og kollektiv vilje til at skabe uddannelsesglæde?

Givet disse hårdt optrukne udviklingslinjer undrer det en smule mindre, at det for en del børn og unge i dag er lidt op ad bakke med hensyn til at opleve uddannelsesglæde i det danske skole- og uddannelsessystem. Som en reaktion på de beskrevne tendenser i uddannelsesstænkningen har der det seneste årti været råbt på ”mere dannelse” i førskole-, skole- og uddannelsessystemet – også fra politisk side. Men ”mere dannelse” er notorisk svært at didaktisere og omsætte pædagogisk i undervisningsforløb – og endnu sværere at måle i et system, der er optaget af målinger, dokumentation og evidens. Spørgsmålet er derfor, om rehabiliteringen af dannelsesbegrebet kan blive andet end en restaurativ eller længselsrig modstandsflanke.

Vejen til større uddannelsesglæde er næppe heller banet alene ved at skrive ”dannelse” i skolers og uddannelsers formålsparagraffer. Den forudsætter ikke blot tid og rum til anstrengelse og fordybelse, men også at der faktisk er en ”glædens gnist” eller tændsats til stede hos underviserne såvel som hos de underviste. Uddannelsesglæde er et kollektivt anliggende. Problemet er, at spørgsmålet om uddannelsesglæde er druknet i debat om og diagnoser af børns og unges mistrivsel i skole- og uddannelsessystemet. Et åbent og afsluttende spørgsmål er derfor: Hvis man fjernede alle de snærende bånd, de mange mål og målinger, og satte tempoet lidt ned, ville skole og uddannelse, elever, studerende og undervisere da blomstre spontant i uddannelsesglæde og dannelse? Er der med andre ord en kollektiv vilje til noget andet, eller er den også smuldret i omsorgen for den enkeltes læring og trivsel?

³ Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik*. Gyldendal.

⁴ Grue-Sørensen, K. (red) (1979). *Pædagogikkens hvem, hvad, hvor*. Gyldendal

Blå bog

Ane Qvortrup er professor og leder af Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab på Syddansk Universitet. Omdrejningspunktet for Ane's forskning er almindidaktik – med særligt fokus på ungdomsuddannelserne. De seneste år har hun beskæftiget sig både teoretisk og empirisk med emnet faglig trivsel.



Faglig trivsel

– Om udvikling af potentiale og mulighed for personlig vækst og forbedring.

Af Ane Qvortrup

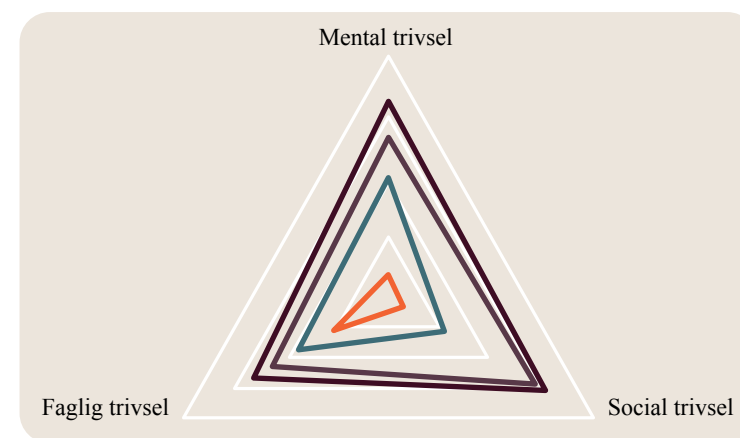
Faglig trivsel, forstået som oplevelsen af at føle sig glad og motiveret for, samt engageret i, fagligt arbejde, er p.t. et meget sparsomt brugt begreb i en dansk kontekst. I international litteratur beskrives 'faglig trivsel' som en central del af et mere overordnet begreb om 'uddannelsestrivsel' eller 'uddannelsesglæde', der dog også indeholder andre aspekter som fx 'undervisningstrivsel' og 'skoletrivsel'. Begreberne 'faglig trivsel', 'undervisningstrivsel' og 'skoletrivsel' er beslægtede og relaterede, men det er vigtigt at skelne. Selvom unge naturligvis helst skal have en overvægt af positive følelser knyttet til dem alle, så er de ikke forbundne en til en. Min erfaring siger mig ligefrem, at de i konkrete sammenhænge sagtens kan være omvendt forbundne.

Vi kan alle tænke tilbage på situationer, hvor vi har kæmpet med at forstå et fagligt emne og i den forbindelse har oplevet negative følelser knyttet til undervisningen i et fag. Når vi så pludselig har knækket nødden efter undervisningen, er vi på trods af den tidligere kamp blevet fulde af positive følelser, fordi vi har oplevet de nye erkendelser eller perspektiver på verden, som tilegnelsen af det faglige stof har bragt med sig. Læring i undervisning og i skolen kan være en modstandsfyldt proces og alligevel føre til positiv faglig trivsel.

Det er imidlertid ikke alene på grund af de nye perspektiver på verden, at faglig trivsel fremhæves som vigtig. Fordi faglig trivsel ikke alene er en form for trivsel, som tematiserer følelser relateret til en her-og-nu-balance mellem fornøjelse og utilfredshed, men også er en form for trivsel, som kan siges at relatere sig til oplevelsen af at udvikle sit potentiale eller skabe grobund for personlig vækst og forbedring, er faglig trivsel en form for trivsel, der er potentialeorienteret. Sådanne følelser kan være en

positiv modvægt til oplevede udfordringer ved de mest udbredte former for trivsel som 'mental trivsel' (eller 'psykologisk trivsel') samt 'social trivsel'.

I mine seneste studier fra 2023 af trivsel blandt 12.056 danske unge på 100 ungdomsuddannelser finder jeg sammen med min kollega Eva Lykkegaard, at danske unge på første år af deres ungdomsuddannelse ligger lavt med hensyn til faglig trivsel. Vi identificerer fire grupper af unge med forskellige trivselsprofiler, når det kommer til mental, social og faglig trivsel. I figur 1 nedenfor illustrerer de fire farvede trekanter trivselsprofilerne blandt fire signifikant forskellige grupper af unge på ungdomsuddannelserne. Størrelsen af trekanterne, dvs. hvor langt de er spændt ud mod hjørnerne af den yderste hvide trekant, indikerer deres værdier på skalaer fra 1-5. Jo større trekant og jo tættere hver af spidserne i trekanten ligger på den yderste hvide trekant, jo højere trivselsværdier. Som illustreret i figuren udmærker to af grupperne (de to lilla) sig ved at have høje trivselsværdier, og de to grupper af unge kan således siges at have positive trivselsprofiler. De ligger godt over middel med hensyn til alle tre former for trivsel, men dog lavest med hensyn til faglig trivsel. I disse grupper ligger mere end 80 pct. af de unge. De resterende unge, hvoraf de fleste har lav trivsel (den blå trekant) og heldigvis meget få har



Figur 1. Trivselsprofiler for fire signifikant forskellige grupper af unge på første år af deres ungdomsuddannelse (Qvortrup & Lykkegaard, 2023)

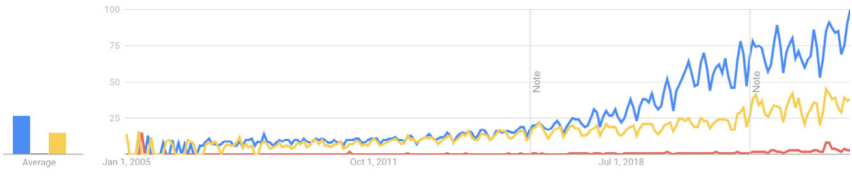
meget lav trivsel (den orange trekant), udmærker sig ved at ligge højere med hensyn til faglig trivsel end med hensyn til de øvrige trivselsformer. Måske bekræfter resultater således den internationale forsknings pointe om, at nogle unge i glæden ved samt engagementet i det faglige arbejde og muligheden for at realisere potentiale finder en modvægt til udfordringer med hensyn til de andre trivselsformer.

Med et begreb om faglig trivsel får vi mulighed for at forstå unge med forskellige trivselsprofiler, og den differentierede trivselsforståelse giver et bedre grundlag for at arbejde med forskellige unges trivsel. Ikke mindst er det vigtigt, at vi med begrebet 'faglig trivsel' får et begreb om den vigtige funktion, skoler og uddannelsesinstitutioner har, når det kommer til at tilbyde udvikling af unges potentiale og deres mulighed for personlig vækst og forbedring. I den forstand kan begrebet 'faglig trivsel' tilbyde et sprog om skole og uddannelse, som ikke er psykologiserende.

De forskellige typer af trivsel

Der er en stigende global interesse for unges trivsel. Men begrebet 'trivsel' er omgivet af uklarhed, fordi det defineres og måles på mange måder. 'Mental trivsel' (eller 'psykologisk trivsel') er det mest anvendte begreb og mål for trivsel, men det hævdes i stigende grad, at det store fokus på mental/psykologisk trivsel fører til en negligering af vigtige følelser knyttet til individets rolle eller funktion i forskellige kontekster. En sådan negligering beskrives som et problem, når man vil forstå trivsel i uddannelsessammenhæng.

Derfor er det et problem, at den almene fokusering på faglig trivsel fortsat er meget sparsom, såvel globalt som nationalt. Nedenstående Google Trends-søgning på de tre trivselsformer, 'mental trivsel' (blå), 'social trivsel' (gul) og 'faglig trivsel' (rød), viser interessen for de tre trivsels-



Figur 2. Søgeinteresse på begreberne 'mental trivsel', 'social trivsel' og 'faglig trivsel' på Google, baseret på Google Trend-søgning for perioden 1. januar 2005 og frem til i dag (foretaget 19.10.2024).

dimensioner gennem de seneste 20 år (januar 2005 til i dag). I figuren repræsenterer tallene på y-aksen søgeinteresse i forhold til det højeste punkt på diagrammet for det givne område og tidspunkt. En værdi på 100 er den største popularitet for udtrykket, og værdien 50 betyder altså, at udtrykket er halvt så populært. Der er, som grafen viser, generelt sket en voldsom stigning i interessen for trivsel gennem den 20-årige periode, men stigningen er væsentligt højere for mental trivsel end for social og især faglig trivsel.

Variationen i interessen for de forskellige trivselsformer i Danmark viser sig også ved søgninger på Infomedia. Nedenstående tabel viser forekomster af begreberne 'mental trivsel', 'social trivsel' og 'faglig trivsel' i danske medier og landsdækkende dagblade i femårsintervaller og samlet gennem de seneste 20 år. Som det fremgår, var 'social trivsel' det mest forekommende trivselsbegreb i danske medier og landsdækkende dagblade i perioden 2005-2015. Men det er siden og især i de seneste fem år blevet kraftigt overhalet af begrebet 'mental trivsel', som siden 2020 og frem til i dag forekom i danske medier og landsdækkende dagblade ikke mindre end 466 gange, dvs. hver tredje dag.

Periode	"Mental trivsel"	"Social trivsel"	"Faglig trivsel"
01.01.2005-01.01.2010	3	40	1
01.01.2010-01.01.2015	18	60	6
01.01.2015-01.01.2020	97	77	34
01.01.2020-19.10.2024	466	115	39
I alt siden 01.01.2005	584	292	80

Tabel 1. Forekomsten af begreberne 'mental trivsel', 'social trivsel' og 'faglig trivsel' i danske medier og landsdækkende dagblade, baseret på søgningerne i Infomedia i femårsperioder fra 1. januar 2005 og frem til i dag (foretaget 19.10.2024).

Faglig trivsel er langt mindre repræsenteret end de to øvrige begreber. Samlet kan man altså sige, at der ses en tendens til psykologisering af vores trivselsforståelse, og at de vigtige følelser knyttet til individets rolle eller funktion i forskellige kontekster er mindre forekommende, og, når de er repræsenteret, handler om social trivsel og kun i få tilfælde om faglig trivsel. Som påpeget indledningsvist kan det siges at være et problem, når det gælder unges trivsel i uddannelsessammenhæng. Vi kan risikere at miste blikket for forskellige typer af unge med forskellige trivselsprofiler, og vi kan risikere at miste blikket for den vigtige funktion, skoler og uddannelsesinstitutioner har, når det kommer til at tilbyde udvikling af unges potentiale og mulighed for personlig vækst og forbedring – for særlige grupper af unge og generelt.

Faglig trivsel og de bagvedliggende faktorer

Begrebet 'faglig trivsel' optræder inden for de seneste 15 år i stigende grad i den internationale forskningslitteratur. Et helt nyt review viser, at det knyttes til forskellige uddannelsesniveauer som grundskole, ungdomsuddannelse, videregående uddannelse og ph.d.-uddannelse og til forskellige nationale kontekster, men at det er meget sparsomt – og kun for ganske nylig – repræsenteret i Danmark og de øvrige nordiske lande.

Selvom 'faglig trivsel' forskningsmæssigt er et relativt nyt begreb – og kun for ganske nylig repræsenteret i dansk forskningssammenhæng – er der gennemført empiriske studier i både international og national sammenhæng. Disse studier kan hjælpe os til at forstå vigtigheden af faglig trivsel som andet og mere end et begreb, der kan give en positiv modvægt til oplevede udfordringer ved andre former for trivsel som mental/psykologisk og social trivsel. Tidligere studier viser nemlig, at faglig trivsel hænger sammen med faglig nysgerrighed og optimisme og er afgørende både for de faglige præstationer og for livs langt engagement i læring. Samtidig viser studier over tid, at unge med høj faglig trivsel får højere selvtillid og almen livsglæde på sigt. I den forstand kan man sige, at faglig trivsel er vigtig i både et livs langt læringsperspektiv og et dannelsesperspektiv.

Udover at hjælpe os med at forstå vigtigheden af faglig trivsel kan studier hjælpe os med at forstå, hvilke faktorer der er positivt eller negativt

forbundet med faglig trivsel. Viden om disse faktorer udgør et grundlag for at arbejde med at styrke den faglige trivsel blandt unge.

På tværs af studierne kan der identificeres tre typer af faktorer. Der er faktorer, som handler om faglige selvopfattelser. Herudover er der faktorer, som handler om det sociale miljø. Slutteligt er der faktorer, som handler om værdier tilknyttet uddannelse og læring.

Når det kommer til faglige selvopfattelser, så handler det om *self-efficacy* eller troen på egne faglige evner og oplevet mestring. Disse faktorer har vist sig, på tværs af flere studier – herunder danske – at være kritiske, når det kommer til faglig trivsel. Både '*self-efficacy*' og 'oplevet mestring' er begreber, som stammer fra den canadisk-amerikanske psykolog Albert Bandura. Mens '*self-efficacy*' defineres som den enkeltes tro på egne evner til at udføre den adfærd, der er nødvendig for at nå bestemte præstationsresultater, defineres 'oplevet mestring' som troen på at mestre konkrete kontekster eller opgaver.

Når det kommer til det sociale miljø, så fremtræder social støtte som en væsentlig faktor. Elever, der føler sig støttet af lærere, kammerater og/eller forældre i deres faglige arbejde, er mere tilbøjelige til at have høj faglig trivsel, end elever, der ikke gør. Derudover har et positivt skoleklima, karakteriseret ved høje forventninger, støttende relationer og muligheder for engagement, vist sig at fremme faglig trivsel.

Som supplement til faktorerne omhandlende faglige selvopfattelser og det sociale miljø, viser det danske studie, at også elevernes baggrund for at vælge en uddannelse har betydning for deres faglige trivsel, ligesom deres oplevede læringstilgang har det.

Disse faktorer samler jeg under uddannelse og læring. Ved uddannelse gælder det, at elever, der vælger uddannelse efter interesse, eller som passer til deres identitet, er tilbøjelige til at have høj faglig trivsel, mens uddannelsesvalg baseret på brugbarhed (enten jobmuligheder eller fremtidig uddannelse) er tilbøjelige til at føre til lav trivsel. Med hensyn til læring ved vi, at elever der oplever at lære individuelt, gennem egen læsning, afleveringer og faglige oplæg fra lærere, er mere tilbøjelige til at have høj faglig trivsel. Elever, der oplever læring ved praktiske eksempler, er mere tilbøjelige til at have lav faglig trivsel.

Forslag til faglig trivsel på uddannelsesinstitutionerne

I forrige afsnit pegede jeg på tre typer af faktorer, som er positivt eller negativt forbundet med faglig trivsel. Det gode ved alle de tre typer af faktorer er, at man kan gøre noget ved dem. Følgende liste er eksempler på, hvordan man i et uddannelsesmæssigt fællesskab kan understøtte faktorerne under faglige selvopfattelser og det sociale miljø:

- Mind eleverne om, at det at føle sig fagligt usikker er et vilkår (fx ved brug af casebeskrivelser fra ældre elever).
- Gør det klart, at dygtighed er et resultat af flid, ikke af ”at være klog”.
- Sørg for, at eleverne oplever at blive mødt med forståelse, interesse og forventninger, enten af en lærer eller af andre elever i fx mentor- eller fællesskabsgrupper.
- Gå i dialog om faglighed i forskellige kontekster.
- Giv eleverne oplevelser af at være fagligt kompetente (succesoplevelser).
- Modeller opgaveløsning og centrale kompetencer.
- Giv formativ feedback.

Tilsvarende er der forskellige løsninger, som vil kunne understøtte de faktorer, jeg placerede under værdier tilknyttet uddannelse og læring, hvor det handler om at lade eleverne finde mening i de uddannelses- og undervisningskontekster, som de møder i skolen:

- Overvej, hvordan der argumenteres for uddannelsen/faget (uddannelse, interesse, arbejdsmarked).
- Fokuser på sammenhænge (arrangementer, undervisning, sociale grupperinger og relationer), der kan udfordre elevernes selvbillede og forventninger til deres uddannelse/fag.
- Hjælp eleverne med at mindske kløften mellem forventninger og oplevelser.
- Normaliser og eksemplificer forhandlinger (særligt i overgange mellem uddannelsestyper).
- Overvej balancen mellem forskellige typer af undervisningstilgange og argumenter for relevansen af dem.
- Ekspliciter værdien af læreroplæg, noter og afleveringsopgaver (tydeliggør undervisningsformernes hvorfor, ikke alene hvordan).

- Konkretiser normer, forventninger og roller i forhold til konkrete opgaver og generelle læringsstrategier samt aktiviteter (klasserum-undervisning, gruppearbejde etc.).

I indlægget har jeg søgt at indkredse begrebet ’faglig trivsel’ og peget på faktorer, som kan være med til at fremme faglig trivsel hos unge. Min interesse for dette har været funderet i et argument om, at vi med et begreb som ’faglig trivsel’ får mulighed for at forstå unge med forskellige trivselsprofiler, ligesom vi får et begreb for den vigtige funktion, skoler og uddannelsesinstitutioner har, når det kommer til at tilbyde udvikling af unges potentiale og mulighed for personlig vækst og forbedring.

Udover at arbejde med de ovenfor beskrevne faktorer, som kan fremme faglig trivsel, vil min vigtigste anbefaling på baggrund af indlægget være, at alle uddannelsesaktører – praktikere, beslutningstagere, politikudviklere og uddannelsestænkere – i Danmark påtager sig en opgave med at sætte fokus på og udvikle et sprog om ’faglig trivsel’ som et væsentligt supplerende begreb til øvrige trivselsbegreber som ’mental/psykologisk trivsel’ og ’social trivsel’, der – har jeg vist – har været dominerende i de seneste 20 år. Det skylder vi de unge, og det skylder vi vores uddannelser.

Trivsel i grundskolen

I 2023 gik der 678.544 elever i grundskolen. Grundskolen markerer overgangen fra børnehavebarn til elev. Det er her, børn tager deres første skridt på en lang rejse gennem uddannelsessystemet. Men hvordan spiller trivsel en rolle i grundskolen? I folkeskolereformen fra 2013 blev den obligatoriske nationale trivselsmåling i folkeskolen indført, og den er blevet gennemført hvert år siden 2015. Den generelle trivsel for folkeskoleelever ligger på 3,6 ud af 5 for skoleåret 2023/24, mens den sociale trivsel ligger på 3,9 ud af 5 og den faglige trivsel på 3,6 ud af 5.

Blå bog

Helle Bjerg er skoleleder på Skolen på Grundtvigsvej, der er en folkeskole på Frederiksberg. Hun har en ph.d. i Pædagogisk Psykologi fra DPU på Aarhus Universitet og en baggrund som forsker i skoleledelse og skoleudvikling. Hun deltager i arbejdet med nye fagplaner som led i fagfornyelsen som medlem af Ekspertgruppe for Fagfornyelsen i 2024 og i den rådgivningsgruppe, der skal følge arbejdet med nye fagplaner frem til 2027.





Et manifest: Skolen skal være det sted ...

Af Helle Bjerg

Min fars skolegang udspillede sig i en skolestue i en lille landsby i Vendsyssel i 1950'rne. En af min fars yndlingshistorier fra skoletiden handler om Steen. En dag havde Steen fået en eftersidning af lærer Madsen. Hvad forseelsen var, melder historien ikke noget om, men Steen erklærede, at det kunne han ikke, for han skulle passe sit arbejde på gården, så snart skoledagen var slut. Lærer Madsen holdt på sit. Da skoledagen sluttede, så Steen sit snit til at spurte ud af klassen og springe op på sin cykel. Lærer Madsen løb efter og fik tag i bagagebæreren. Men Steen var stålsat og sparkede hånden væk. Derefter forsvandt han med kurs mod gården, mens alle de andre børn så måbende til. Så vidt min far husker, fik episoden intet efterspil.

Hvordan kunne Steen finde at trodse lærer Madsen? Var han uartig, fræk, trodsig? Nej, han gjorde det, fordi han skulle noget, der var vigtigere. Noget som gjorde ham væsentlig. Sidst, min far fortalte historien, kom vi for første gang til at tale om, hvordan skolegården var fyldt med store træer, som børnene klatrede i. Der var hverken faldunderlag eller opsyn. Til gengæld var der mange og lange pauser, husker min far. ”Jeg tror ikke, lærer Madsen vidste, hvad han egentlig skulle stille op med alle os børn inde i undervisningen.”

Så når Steen sprang på cyklen, så var det, fordi han havde fundet et sted, hvor nogen vidste, hvad de ville med Steen, og havde tillid til og brug for, at Steen passede det, han var blevet sat til.

Pointen er, at der, hvor vi finder nøglen til uddannelsesglæde, er ved at have et svar på rede hånd: Hvad vil vi – egentlig – med eleverne i skolen? Og hvordan holder vi skole, så eleverne mærker, at de er væsentlige og har noget at bidrage med ind i et fællesskab. Det glædelige budskab er, at hvis vi ikke allerede havde en folkeskole, så ville vi blive nødt til at op-

finde den. For både eleverne og skolen kan mere, end vi tror. Det fordrer dog, at vi stoler mere på eleverne, på os selv og på skolen.

Skolen er blevet et bedre sted at lære og være. Punktum.

Elevernes behov for at opleve, at de kan bidrage med noget og er væsentlige for nogen, har ikke ændret sig, siden Steen sprang op på sin cykel. Men det har skolen. Heldigvis. Og skolen er bedre i dag, end den har været før. Punktum. Det siger jeg både af erfaring og på baggrund af min forskning i skolens historie i et elevperspektiv. I mine interviews med tre elevgenerationer, der havde gået i skole i 1950'rne, 1970'rne og 1990'rne, var det ubetinget erindringerne om lærerne, der fyldte mest. Det, eleverne huskede, var ikke, hvordan de blev undervist, eller hvordan pædagogikken ændrede sig over tid. I stedet fortalte de levende om følelsen af lærerens blik på dem selv som elever. Om hvordan de oplevede forskellige svar på spørgsmålet: ”Hvad ser læreren i mig, og hvad vil læreren med mig og med os?” Det var de oplevelser og indtryk af læreren, som med årtiers afstand stadig stod lysende klart. De mange erindringer om den gode, den onde og den helt umulige lærer handlede om netop det. Om, hvilke lærere der så hvad i dem som individer og som klasse. Der var de lærere, som så dem som potentielle urostiftere og bare ventede på, at der blev ballade, så de kunne skælde ud eller straffe. Og så var der de lærere, der ville noget med eleverne, troede på dem og havde positive forventninger, som gav eleverne en forestilling og en tillid til sig selv, som de ikke selv havde turdet drømme om.

Så fra elevernes perspektiv er skolen blevet bedre over tid. For forventningen om, at læreren skal se eleverne med et anerkendende og forventningsfuldt blik, er gået fra at være den sjældne undtagelse hos den gode lærer i 1950'rne til at være en forudsætning for lærerne selv, for eleverne og ikke mindst for forældrene. Og det er i bund og grund kraften i lærerens blik og de forventninger og den tiltro og tillid, som eleverne kan se på sig selv med ved at låne lærerens blik og tillid, som er lærernes, pædagogernes og dermed skolens mest virksomme stof.

Så hvis skolen er blevet bedre til at tilbyde eleverne et anerkendende blik og til at møde dem med tillid til sig selv, hvorfor virker det så ikke? Hvorfor ser vi et stigende antal børn og unge, som er ængstelige og træk-

ker sig fra hverdagen, fra fællesskabet og fra skolen? Hvordan skal vi forstå det, og, ikke mindst, hvad skal vi gøre ved det? I det følgende vil jeg argumentere for, at vi skal stole mere på børn og unge, og det kan vi kun, hvis vi stoler mere på os selv og på skolen.

”Børnene skal nok klare det!”

For et par år siden bad jeg en elev i 3. klasse give et godt råd til forældrene i forbindelse med første skoledag. Svaret kom prompte: ”Børnene skal nok klare det!” Og det er i bund og grund det, det hele handler om: Vi voksne skal have og vise børnene tillid til, at de nok skal klare det. Ikke mindst når det ser svært, konfliktfyldt eller bare ukendt ud. For hvis ikke vi har tillid til, at børnene nok skal klare det, hvordan skal de så selv få det? Hvordan skal de gøre erfaringer med at lære noget, de ikke kan endnu, eller med at skabe sociale relationer, hvis de ikke må mærke ubehag eller usikkerhed? Derfor er det så afgørende, at vi ikke kigger på børn og unge med et bekymret blik, når vi spørger, hvorvidt de trives eller mistrives. For børnene finder ikke – kun – svaret i sig selv. De ser i høj grad på sig selv gennem vores øjne, når de spørger: ”Hvad ser de voksne – mine forældre, læreren, skolen – i mig? Hvad vil de med mig – og har de tillid til, at jeg kan opfylde deres forventninger?” Og det svar, vi giver dem, hvis vi møder deres blik med bekymring eller ængstelse, er: ”Jeg er bekymret for dig, for om du kan klare det, så jeg kan ikke låne dig den tillid til dig selv og til omverdenen, som du har så meget brug for.” Så vi skal starte med at stole mere på, at børnene nok skal klare det.

Når vi skal møde børnene med større tillid, så fordrer det af os, at vi skal omforme vores egne bekymringer og vores ængstelse, så vi kan spejle børnenes følelser og frustrationer frem for at overtage eller blive smittet af dem. For ikke at tale om, at vi skal tøjle vores impulser til at ville feje alle forhindringer af banen. Det er den centrale pointe i den amerikanske psykolog Jonathan Haidts nyklassiker ”Den ængstelige generation”. Haidts pointe er, at det langt fra er skærmene alene, der skaber mistrivsel. Det er i endnu højere grad den ”*safetyism*”, som vi voksne er blevet grebet af, og som frarøver børnene en barndom fyldt med væsentlige erfaringer af at prøve risikoen ved at kravle for højt op i et træ uden faldunderlag eller at stå i en ukendt social situation eller konflikt. En gymnasielærer fortalte for nylig, hvordan en voksende del af eleverne i 1. g ikke har lyst

til at komme til sociale arrangementer, der ikke er voksenstyrede. For her skal de selv møde den umiddelbart akavede situation, der opstår, når man ikke lige ved, hvad man skal sige, eller hvor man skal sætte sig. Det kan synes mærkværdigt hos en ung på 17-18 år. Men hvis denne unge er gået gennem en kæde af voksenstyrede trivselsarrangementer og skærmbase-rede relationer, hvor akavethed kan klikkes væk, så er det jo ikke underligt, at den unge ikke ved, hvordan man overkommer den umiddelbare usikkerhed i en ny social sammenhæng.

Man bliver, hvad man møder. Og når vi møder børn og unge med bekymringer for, hvordan de skal klare sig, og derfor fratager dem muligheden for selv at møde og håndtere udfordringer, så bliver de bekymrede, ængstelige, fordi det er den spejling, de ser i vores blik. Derfor skal vi fortsætte med at stole mere på os selv som voksne, så vi bliver i stand til at rumme børnenes usikkerheder, sejre og fiaskoer med større tillid til, at de nok skal klare den.

Hvad vil vi med eleverne?

”It takes a village to raise a child,” siger man. Og tidligere var den landsby manifesteret som flere praksisfællesskaber, som børn tog del i og blev opdraget af. Familien var ikke bare et omsorgsfællesskab, men også et praksisfællesskab. Det var en husstand, hvor børnene blev indviet i praksisser, der var væsentlige for, at de kunne klare sig som voksne, men også for, at familien kunne klare hverdagen. Det gav en erfaring med at høre til og have noget at bidrage med. Det var det, der drev Steen til at kaste sig op på cyklen, fordi han havde noget vigtigt, han skulle passe. Noget, som gjorde ham væsentlig. Dette er ikke en besyngelse af, at det var bedre i gamle dage. For det var om noget nødvendighedens pædagogik, som gjorde bidraget til fællesskabet så afgørende. Og derfor var skolen langt fra den vigtigste arena for at finde svaret og gøre erfaringer.

I dag er skolen derimod den afgørende arena for at gøre erfaringer, ikke bare med skolen, men med sig selv og sin deltagelse i og bidrag til fællesskaber. Og med en term fra den tyske pædagog Thomas Ziehe repræsenterer skolen den gode *anderledeshed* i forhold til barnets egen umiddelbare interessesfære og i forhold til familien som det tætte omsorgsfællesskab.

Hermed er vi fremme ved skolens enestående superkraft i mødet med og blikket på eleverne. Det betyder, at spørgsmålet *ikke* er ”at trives eller ikke at trives”. For det spørgsmål er ikke bare filosofisk, det er også psykologisk og anlægger et psykologiserende blik på børn og unge – og på tilværelsen. Og ikke et ondt ord om psykologiens spørgsmål og svar. Pointen her er, at skolen først og fremmest er en pædagogisk institution. Og pædagogik handler kort og godt om at ville noget med nogen. Derfor bliver det pædagogiske grundspørgsmål: ”Hvad vil vi – som voksne, som skole, som samfund – med børn og unge? Og hvordan giver vi dem mulighed for at identificere sig med det formål og låne af vores tillid til, at de nok skal klare det?”

Og det er ikke bare et filosofisk spørgsmål. Det er helt konkret, fordi svaret bør og kan udmønte sig i skolen, i undervisningen og i de muligheder, vi giver børn og unge for at opleve, at de er vigtige og væsentlige. Ikke ved at blive begravet i voksnes bekymrede omsorg. Men ved at blive mødt med meget konkrete svar på, hvad det er, vi vil med dem, og hvordan de er og bliver væsentlige gennem deres bidrag ind i fællesskabet.

Derfor er det så vigtigt, at vi skolen møder eleverne med det blik og de muligheder, som de ikke kan få andre steder: fællesskab, faglighed og lærere og pædagoger, der er eksperter i netop det at ville noget med nogen. Og som gennem undervisning kan skabe rammer, hvor børnene som elever kan gøre konkrete erfaringer med det, vi mener, de har brug for at vide og kunne – i bred forstand.

Med det øgede fokus på læringsmål fik vi også mantraet ”det handler ikke om, hvad eleverne skal lave, men hvad eleverne skal lære”. Og svaret blev i alt for høj grad detaljerede og abstrakte mål, som netop blev mål i sig selv eller mål, der skulle nås på bestemte måder. Endvidere var de formuleret med afsæt i en dyb bekymring med afsæt i et PISA-chok og en alt for stor procentdel af børnene, der forlod folkeskolen uden forudsætninger for og mod på at komme videre. Men altså ikke mål, som i sig selv henviste til et højere formål eller en dybere mening. Nu er praksisfaglighed så blevet det nye sort i skolen. Det begreb, som skal give flere elever oplevelsen af mening og kunnen. Dermed svinger pendulet igen mod spørgsmålet ”hvad skal vi lave?”.

Min pointe er, at begge spørgsmål er væsentlige, men det er hverken mål eller aktiviteter, der skal skabe meningen. Det handler om fællesskabet i og omkring undervisningen, om den måde, vi er sammen om at lære og lave noget i skolen på, og at vi gør det med nogen og for nogen. Det er det, der skal skabe meningen. Her er svaret en skoledag og et skoleliv, hvor både børn og voksne kan svare på spørgsmålene: ”Hvad laver du? Hvorfor gør du det? Hvad skal du bruge det til? Hvad skal andre bruge det til? Hvem laver du det sammen med? Og hvad skal det skabe og gøre i verden, lige nu og her?”. Det er en skole, som både er virkelighedsnær og verdensvendt.

Det er ikke det samme som en skole, hvor børnene skal løse de problemer, vi voksne har skabt. Det er heller ikke en skole, hvor man hele tiden er glad, eller hvor alting er lystfyldt og legende let. Det er en skole, der er ”ligesom” livet udenfor med gode dage og dårlige dage. Kedelige dage og inspirerende dage. Det er en skole, der *er* livet. For det er det, vi voksne kommer til at glemme. Skolen *er* børnenes liv og børnenes verden i de ti mest formbare år af deres liv. Derfor er skolen så meget mere end det eksplicitte pensum, som vi kan angive i læreplaner og læremidler og beskrive i abstrakte termer som *læring*. Skolen er i dag mere end nogensinde en af de primære arenaer for børnenes liv og erfaringsdannelse i ti år. Og det er derfor, det bliver så centralt, at det vigtigste, børnene skal lære og erfare i skolen, er det, som Steen var nødt til at opsøge udenfor skolen: at alle hører til – og at alle har noget at bidrage med.

Meningen med det hele

Lyder det banalt? Det er det også. Lyder det enkelt? Så er det det ikke. Man behøver blot lige at stoppe op ved indgangen til en skole fem minutter i ringetid og se, hvor mange forskellige børn der iler ind ad døren for at blive til elever, der kommer med hver deres. Så det kræver, at vi gør op med ideen om, at det at være fælles er det samme som at være ens. For så vil en del af eleverne fejle helt, og de fleste vil opleve, at de ikke rammer de udtalte forventninger til den ”midtnormale” elev. Lyder det abstrakt? Så lad mig give et meget konkret bud på, hvordan undervisning, der skaber fællesskab med plads til forskellighed, ser ud. Og tilmed undervisning, hvor eleverne tager til genmæle overfor trivselskrisen ved at svare på spørgsmålet ”hvad er meningen med livet?”.

Svaret findes i et projektforsløb, skabt af lærere og elever i 8. klasse på Skolen på Grundtvigsvej. Lærernes afsæt for projektet var dels de faglige mål for 8. klasse, primært inden for dansk og kulturfag, dels bekymringen for trivselskrisen blandt de unge. Med det afsæt skabte lærerne et projekt, som tog livtag med spørgsmålet ”hvad er meningen med livet?”. Alle elever fik til opgave at skrive en tale, hvor de gav deres bud på både trivselskrisen og meningen med livet.

Som fælles afsæt læste årgangen romanen ”Intet” af Janne Teller, hvor en gruppe teenagere en for en skal ”ofre” noget, der betyder noget for dem, på et fælles bål, som de kalder ”Betydningsbunken”. Desuden fik eleverne undervisning i filosofi med filosofers bud på svar på spørgsmålet om meningen med livet, og i biologi arbejdede de med spørgsmålet om, hvad der skaber liv. Efter en forståelsesfase skulle alle elever individuelt skrive manuskript til deres egen tale med deres eget bud på meningen med livet. Efter elevernes eget ønske arbejdede de individuelt. Samtidig fik de feedback og øvede sig på talerne i fællesskab. Da talerne var færdige, indtalte hver elev sin tale og lavede en passende billedside til. Det fælles produkt var en Instagramprofil med navnet ”Betydningsbunken”, hvor eleverne postede en ny tale hver dag i en måned. Forsløbet skabte på alle måder både mening, faglighed og plads til forskellighed i det fælles. Alles stemme blev hørt, alle kom i mål, og alle fik udtrykt netop deres bud på meningen med livet. Intet mindre.

Dermed være ikke sagt at projektbaseret læring er svaret på alt eller for alle. Men det er det bud, vi og mange andre skoler efterhånden prøver af og udfolder for netop at skabe en skole, som har som ambition at møde eleverne med meget konkrete svar på spørgsmålet om, hvad vi vil med eleverne, og hvordan vi viser tillid til, at de nok skal klare den.

Skolen skal være det sted ...

For Steen førte vejen til uddannelsesglæde væk fra skolen. Jeg har hermed givet mit bud på, hvorfor og hvordan den kan lede ind i skolen som det sted, hvor eleverne kan tappe af den superkraft, der ligger i erfaringen at være væsentlig, fordi man sammen med nogen kan noget, der kan bruges til noget. Det gælder i den daglige undervisning, i klassens og i skolens fællesskab. Og det gælder i forhold til den verden, skolen og

børnene er en del af nu og her, og som de også skal være en del af, når de går ud af skolen. Det er derfor, erfaringen med mestring og deltagelse i fællesskabet er den mest essentielle erfaring, vi kan give børn og unge med videre. Heri ligger også, at vi skal stole på fællesskabet ved at have den tillid til fællesskabet, hvilket er en forudsætning for at kunne indgå i det. Med andre ord: Den, der ikke viser tillid til fællesskabet, kommer slet ikke ind i det.

Og vejen til uddannelsesglæde er ikke belagt med bekymringer, men med tillid. Vi skal stole på børn og unge, vi skal stole på os selv i rollen som forældre, lærere og pædagoger, skoleledere, politikere, så vi kan indgyde tillid til, at børn og unge nok skal klare det. Vi skal stole på skolen som pædagogisk institution og ramme for daglige fællesskaber, hvor børnene kan opleve, at de hører til og har noget at bidrage med. Eller som vi udtrykker det i visionen på Skolen på Grundtvigsvej: Skolen skal være det sted, hvor vi lærer at elske verden så meget, at vi vil være med til at tage ansvar, handle og forandre den. Mindre kan ikke gøre det.



Trivsel på STX

Den største af de gymnasiale uddannelser er STX, som i skoleåret 2023/24 havde 77.502 elever. Også på gymnasieområdet er trivselsmålingen obligatorisk, og den er blevet gennemført siden 2018. Generelt vurderede elever på STX i 2023, at deres faglige trivsel var over middel med 3,8 ud af 5. Endnu bedre så det ud med den sociale trivsel, der lå på 4,2 ud af 5. Læringsmiljøet halter lidt bagefter med 3,5 ud af 5, mens et mere generelt pres og bekymringer tynger eleverne, der i gennemsnit rapporterer 2,5 ud af 5 på denne parameter.

Blå bog

Susan Mose er rektor på Sct. Knuds Gymnasium. Susan sidder i bestyrelsen for Praxis Fonden, SIMAC og Teater Momentum. Hun sidder desuden i Odense Kommunes Psykiatriråd og er også en del af Syddansk Universitets aftagerpaneler for dansk, psykologi og litteraturvidenskab.





Fællesskaber, mening og mestring

Af Susan Mose

En god veninde og kollega introducerede mig for nylig til en leg, man efterhånden kan lege som turist i mange dele af verden: Man kører forbi en bygning, og skal gætte, om det er et *fængsel* eller en *skole*. Det er en vild leg, og det er deprimerende, at legen ikke altid er nem. Selv i Europa kan man blive i tvivl, fordi uddannelsesinstitutioner er bag lås og slå: hegn, sikkerhedsvagter og meget lidt adgang til at se, hvad der sker bag murene. Ude godt, men hjemme bedst, tænker man helt automatisk.

For rammerne betyder og afslører meget. Er der lyst og højt til loftet? Er der steder at hænge ud? Har man lyst til at være der? Men det er mennesker, der skaber liv og glæde i vores uddannelsesinstitutioner. I det hele taget vil det danske uddannelseslandskab meget nødig associeres med et fængsel.

For på en god dag kan vi vel sige, at vores uddannelsesinstitutioner har ambitioner om at stå for det komplet modsatte: dannelse og uddannelse med stor involvering af elever og studerende i et miljø præget af åbenhed, demokrati og plads til forskellighed. Vi vægter trivsel højt. Det gør vi, fordi det er indlysende rigtigt at gøre. Vi tror på antagelsen om, at det er lettest at lære og udvikle sig, hvis man dannes og uddannes i rammer præget af tryghed og med plads til at fejle. Om det ligefrem skaber uddannelsesglæde, er måske at trække den for langt, men det er grundpiller i sunde uddannelsesmiljøer. Det er nok med glæde som med lykke: Det er for meget at forlange, at følelsen er til stede hele tiden. Den opleves periodisk og i glimt, og hvis man det meste af tiden oplever en basal tilfredshed, så er det tilstrækkeligt.

Vi har faktisk sunde uddannelsesmiljøer på landets ungdomsuddannelser. Rigtig meget fungerer godt, hvilket bekræftes i de lovpligtige elevtrivselsundersøgelser, som Børne- og Undervisningsministeriet afvikler

hvert år. Alligevel skal man være næsten blind og døv, hvis man har overset debatten om unges trivsel og mistrivsel. Store nationale undersøgelser har de seneste år slået fast, at der er ridser i trivselslakken. Samtidig er det vigtigt at understrege, at de samme undersøgelser utvetydigt slår fast, at langt hovedparten af de unge faktisk trives og har det godt. Vi skal desuden – som Lars Qvortrup og Karen Wistoft beskæftiger sig med i udgivelsen ”Trivsel og mistrivsel” – være opmærksomme på, hvordan vi undersøger feltet, og ikke mindst hvad vi konkluderer i forlængelse af vores fund. Forfatterne dokumenterer, at spørgerammen i nogle af trivselsundersøgelserne er præget af negative bias – der kan være en tendens til, at forbipasserende oplevelser af pres og bekymringer relateres til mistrivsel. Når det er sagt, så kan vi, der arbejder med de unge mennesker, se tendenser til forandringer i elevgruppen.

Jeg har hele mit voksenliv arbejdet med unge i gymnasiealderen. Først 17 år som underviser på et alment gymnasium. Og de seneste godt 11 år som rektor på Sct. Knuds Gymnasium i Odense. Der er i mit arbejdsliv sket en udvikling med markant flere *elever med psykiatriske problematikker*. Vi kan godt diskutere, om stigningen skyldes, at flere diagnosticeres, og at flere opsøger hjælp. Det er bare ikke en særligt frugtbar diskussion. For faktum er, at de udfordrede elever sidder i klasserne og på holdene i vores uddannelsessystem. Og de pågældende er ofte pressede på flere niveauer. Det er blevet mere komplekst at være menneske. Og da alt er i spil i ungdomsårene, bliver kompleksiteten særligt udtalt i netop denne periode af livet. Det er nærmest imponerende, at majoriteten af de unge magter at navigere i kompleksiteten. Det lykkes de med, men selvom de ikke er i mistrivsel, opleves *den store gruppe som lidt mere udsatte og sårbare, end vi så det tidligere*. De har vanskeligt ved at vælge til og fra, vennegrupperne virker mindre robuste og inkluderende, og særligt nye bekendtskaber i formaliserede fællesskaber, som fx en gymnasieklasse, kan gøre dem usikre og utrygge. Det er ikke, i denne sammenhæng, ærinnet at komme med bud på, hvilke aspekter ved vores samfundsindretning der kan ligge bag tendenserne, men ét er sikkert: Som uddannelsesinstitutioner har vi været nødt til at forholde os til udviklingen.

Jeg vil i det følgende beskæftige mig med, hvordan vi på gymnasierne oplever elevgruppen, og hvordan vi i forlængelse heraf arbejder med at understøtte de gode uddannelsesmiljøer. Her er det på sin plads at vare-

deklarerer: Det er min overbevisning, at velfungerende fællesskaber er det absolut vigtigste for oplevelsen af uddannelsesglæde. Som input til min dimissionstale for studenterårgang 2024 spurgte jeg de 300 elever, hvad de særligt ville komme til at savne, når de vinkede farvel til skolen fra lastbilerne med huen på hovedet. Det er slående, at stort set alle i deres svar kredsede om fællesskabet: klassekammeraterne, der er blevet til deres tætteste venner, sammenholdet på årgangen og på tværs af årgange, forholdet til lærerne gennem de tre år. Det skaber energi og mod på at lære, når fællesskaberne fungerer. Og det skaber utryghed og demotivation, når det modsatte er tilfældet. På Fyn har de almene gymnasier en fælles psykologordning. Psykologerne konstaterer, at de i stigende omfang involveres i problematikker, hvor en klasse eller en gruppe i klassen ikke fungerer. Der er tale om relationelle problemstillinger, som i min gymnasietid aldrig nåede videre fra elevgruppen til lærere, studievejledere eller ledelse – og da slet ikke til psykologer. Men i dag må vi forholde os til dilemmaer som disse: Hvordan bliver man del af den gruppe, man helst vil identificeres med? Hvordan får man venner? Hvordan tackler man at komme på hold med mennesker, man ikke kender? Hvordan løser man konflikter i klassefællesskabet?

Det relationelle kan forstyrre fokus på det at lære. Det giver næsten sig selv. For det er ikke let at engagere sig i undervisningen, hvis man konstant er på vagt, fordi man ikke føler sig tryk i klassefællesskabet. Derfor har klasserumsledelse aldrig været så vigtig, som det er i øjeblikket. Klasserumsledelse er naturligvis at sikre ro til læring. Men det er meget mere end det.

Det er efterhånden længe siden, at underviserne kunne nøjes med at være dygtige faglige formidlere. De er nødt til at have veludviklede relationskompetencer. De skal se og fornemme, hvordan gruppedynamikken på et hold udspiller sig, og de skal tilrettelægge en undervisning, der tager højde for klassens udtalte og uudtalte behov: Er der brug for faste makkerskaber? Hvem kan arbejde sammen? Er der opmærksomhedsudfordrede elever, der har behov for en særlig placering i lokalet? Bør et fagmodul konverteres til et studiemodul, hvor der tales om fællesskabets betingelser? Og så skal underviserne tjekke ind med hver enkelt elev i klassen – vise den enkelte, at vedkommendes tilstedeværelse i klasserummet er bemærket. Det er en enorm opgave, som kun kan løses ved at samarbejde.

Derfor har teamsamarbejdet om en klasse også ændret karakter. Engang bestod samarbejdet især i at koordinere praktiske opgaver som skriftlige afleveringer, og i at koordinere, hvem der underviser i hvilke metoder. I dag består arbejdet meget i at tale om gruppedynamikken og aftale fælles indsatser, som alle klassens lærere bakker op om.

Også fællesskabet på skoleniveau skal der arbejdes målrettet med. Listen over aktiviteter efter skoletid er på alle gymnasier lang. Man kan som elev involvere sig i alt fra udvalgsarbejde, frivillig idræt, brætspil og yoga til tøjindsamling og skoleforestilling. De mange aktiviteter understøtter, at eleverne kan finde venner på tværs af klasser og årgange. Eleverne i aldersgruppen for ungdomsuddannelserne er – desværre – i mindre grad en del af idrætsforeninger, så derfor er disse fællesskabende tilbud vigtige for dem – også selvom vi skal bruge en del kræfter på at få eleverne til faktisk at møde op. Eleverne har brug for det, men de skal mødes lidt, som en elev på min skole udtrykte det. Som institution er vi stilladset, der understøtter fællesskaberne. Det tager vi på os, og samtidig arbejder vi målrettet på at forpligte eleverne til selv at tage mere og mere ansvar for fællesskaberne. Vi misser ingen lejlighed til at minde eleverne om, at de er brikker i hinandens trivsel.

Samtidig med at vi stilladserer fællesskaberne og forsøger at få alle med, bestræber vi os på at vise eleverne, at vi tror på, at de selv har ressourcer til at tackle svære situationer: Eleverne får som hovedregel ikke lov til at skifte hold, blot fordi de føler sig alene. I stedet hjælper studievejlederne med inspiration til, hvad man selv kan gøre for at blive en del af fællesskabet. Eleverne udfordres med hensyn til deres forestilling om, hvad man kan forvente i et klassefællesskab – er det fx rimeligt at forvente, at man finder den bedste veninde i klassen, eller at man bliver en del af lige den gruppering, man gerne vil være en del af? De hjælpes til at fokusere på, hvad man selv kan gøre, hvis man oplever en dårlig stemning i klassen.

Velfungerende fællesskaber er bagtæppet for sunde uddannelsesmiljøer, fordi det gør kerneopgaven så meget lettere at løfte. Det er motiverende at blive klogere sammen. Motivation kan måske koges ned til *mening og mestrning*. Eleverne skal kunne se meningen med, at de skal lære noget. Det er meget at forlange, at alle gymnasieelever skal finde alle fag lige meningsfulde. Men de skal kunne se det lange lys, så enten fagenes

stof giver mening for dem i sig selv, eller selve det at få en studentereksamen er meningsfuldt, fordi det er forudsætningen for deres videre uddannelsesplaner. Vi ved, at følelsen af mening blomstrer, når faglig viden kobles til praksis: Det kan være ved et alumnearrangement, hvor tidligere elever fortæller om deres uddannelsesvalg og karriere. Det kan være i form af et virksomhedsbesøg eller et eksternt oplæg. Men det kan også være i form af casebaseret undervisning, hvor eleverne kan relatere til de centrale problemstillinger. Hvis eleverne kan se meningen, er vi nået langt. Helt i mål kommer vi først, hvis de også får oplevelsen af, at de mestrer noget i fagene. Oplevelsen af mestring forplanter sig som ringe i vandet. Det giver selvtillid, og det giver lyst at kaste sig ud i andre faglige udfordringer. Og så giver det mod til at turde forsøge sig med et svar på en faglig problemstilling uden at være bange for at svare forkert og blive til grin.

Vi lever som bekendt i en tid, hvor selvrefleksion og selvscenestættelse fylder meget – ikke mindst for unge. De måler og vejer konstant sig selv. Bedst slipper de grebet om dette selvvriderende pres, når vi på ungdomsuddannelserne lykkes med at tilbyde dem *et fælles tredje*. Et fælles tredje, hvor man for en tid glemmer sig selv og fordyber sig i noget, der ligger udenfor en selv, sammen. Det giver så meget mening, når vi på gymnasierne deltager i Danmarks nationale Klimahandledag, involverer eleverne i Operation Dagsværk, afvikler et skoleløb til støtte for et godt formål eller indgår partnerskaber med velgørende organisationer. I et fælles arbejde for nogen eller noget rykker fokus fra egne oplevede fejl og mangler til det, man skaber sammen.

Vi kan gøre meget for trivsel og uddannelsesglæde på institutionerne. Samtidig er det vigtigt at huske, at vi er del af et større økosystem. Det er ikke altid vores oplevelse, at dette system hænger sammen med eller for den sags skyld understøtter uddannelsesglæde. I relation til de psykiatrinære problematikker er det ikke godt nok, at et ungt menneske med klare tegn på patologisk mistrivsel skal vente halve eller hele år på at blive udredt og derved få ret til ekstra hjælp. Det er heller ikke optimalt, at brugen af SPS-midler (socialpædagogisk støtte) er øremærket individuel støtte, når det ofte vil give mere mening at bruge midlerne i et klassefælleskab.

I relation til majoriteten af de unge, som i det store og hele har det godt, kan man spørge sig selv, om det er på tide at gøre op med den underliggende falske præmis, som ses i mange trivselsundersøgelser – nemlig at det gnidningsfrie liv findes. Det gør det ikke, så derfor skal man ikke spørge unge mennesker, om de har oplevet at være triste, ensomme eller pressede i de seneste uger. Selvfølgelig har de oplevet det. Som man spørger, får man svar. Og svarene risikerer at give de unge mennesker en falsk forestilling om, at det gode liv indbefatter fravær af alle former for ubehag.

Tænk, hvis vi i stedet spurgte de unge om, hvornår de sidst har bidraget til fællesskabet – eller til hvordan de ser sig selv som brikker i andres trivsel.



Trivsel på HTX

HTX står for højere teknisk eksamen, hvor de tekniske og naturvidenskabelige elementer af gymnasieuddannelsen fylder mere. I skoleåret 2023/24 gik der 11.445 elever på HTX. Den sociale trivsel på HTX vurderes i gennemsnit til 4,1 ud af 5. Den faglige trivsel ligger på 3,8 ud af 5, og læringsmiljøet vurderes til 3,6 ud af 5. I forhold til et mere generelt pres og bekymringer scorer eleverne 2,6 ud af 5.

Trivsel på HHX

HHX står for højere handelseksamen, hvor de merkantile elementer af gymnasieuddannelsen fylder mere. I skoleåret 2023/24 gik der 29.900 elever på HHX. Også på HHX vurderer eleverne deres sociale trivsel bedst med en score på 4,1 ud af 5. Derefter kommer den faglige trivsel med en score på 3,8 ud af 5 og en gennemsnitsvurdering af læringsmiljøet på 3,4 ud af 5. Pres og bekymringer ligger som på HTX på 2,6 ud af 5.

Trivsel på Erhvervsuddannelserne

I oktober 2024 gik der 108.514 elever på erhvervsuddannelser i Danmark. Trivselsmålingerne på erhvervsuddannelserne blev første gang gennemført i 2015. Eleverne på erhvervsuddannelserne har en høj gennemsnitstrivsel. I 2023 vurderede eleverne deres samlede score til 4 ud af 5 i gennemsnit, med bedst vurdering af "velbefindende" med 4,3 ud af 5 og "egen indsats og motivation" med 4,2 ud af 5. Eleverne vurderer "tilfredshed med læringsmiljøet" til 4 ud af 5. De fysiske rammer halter dog efter med en gennemsnitsvurdering på 3,6 ud af 5.

Blå bog

Allan Kruse er direktør for Svendborg Erhvervsskole og Gymnasier. Han er desuden bestyrelsesmedlem i Danmarks Evalueringsinstitut, i Fonden for Håndværkskollegier og i Fonden for Fynske Bank. Derudover er han formand for FGU Syd- og Midtfyn.





Mød glad, vær præcis og stol på snoren

Af Allan Kruse

For snart tredive år siden blev jeg højskolelærer. Jeg var knap færdig på universitetet og havde ingen erfaring med undervisning. Min keramik-kollega fortalte lidt om sin undervisning for at hjælpe mig på vej. ”Jeg lærer dem selvfølgelig at dreje og alt det der,” sagde hun. ”Men min undervisning handler egentlig om at finde ud af, hvilken elev på et hold jeg kan stille dette spørgsmål: ’Er du hånd eller ler? Former du eller bliver du formet?’” Keramiklærerens historie er også blevet min historie. Siden jeg blev direktør for Svendborg Erhvervsskole & Gymnasier, har jeg tænkt på den ugentligt, når jeg ser elever i gang med værktøj, teknologi og opgaver for erhvervslivet.

Her er emnet ”uddannelsesglæde”. Og kilden til den dybeste glæde i uddannelse er ifølge min erfaring de eksistentielle oplevelser, som danner eleverne og giver dem indsigt i menneskelige vilkår. En sådan oplevelse var det at gå til keramik hos min kollega.

Nedenfor prøver jeg at skrive om en stræben efter det gode og nogle af de eksistentielle forhold, som er på spil i erhvervsrettet uddannelse. Mine perspektiver er inspireret af Iris Murdochs filosofi om *unselfing* som det gode og Gert Biestas tænkning om subjektivering som uddannelsesformål. Det, jeg skriver om, er på spil i uddannelserne hver dag, men det åbenbarer sig kun en gang imellem. Og jeg tror ikke, vi taler nok om det med eleverne.

For at få testet min erfaring og min hypotese om uddannelsesglæde har jeg talt med ti elever her i efteråret. Mine kilder er ikke repræsentative, men jeg tror på det eksemplariske i deres historier og min perspektivering. Som læseren vil se, så skriver jeg mere om min samtale med Charlie, en murerlærling, end om HHX/HTX, fordi de kvaliteter i uddannelse, som jeg tror, vi burde fremme for at styrke den dybeste glæde ved uddan-

nelse, er mest til stede i erhvervsuddannelserne. Det handler om graden af autenticitet. Om, hvorvidt verden er til stede *som om eller som den er*.

At møde glad og være præcis

”Mød glad, vær præcis” blev motto for Svendborg Handelsskole engang i 1920’erne. Da skolen flyttede i nye bygninger i 1979, fulgte ordene støbt i kobber med. I dag hænger mottoet stadig over indgangen til vores auditorium. Oprindelsen til ”Mød glad, vær præcis” er uvis, men ordene må have været vigtige og haft betydning udover den indlysende merkantile kvalitet i glæde og præcision. Men er mottoet vedvarende aktuelt? Taler det mon til gymnasieeleverne i dag?

For at finde svar har jeg sammen med elever fra HHX og HTX stået under mottoet og fabuleret over, hvad det mon kunne betyde for dem og særligt for deres glæde ved at gå i skole. Ingen talte om fester, pauser og slack i forbindelse med uddannelsesglæde. Intuitivt forbandt de glæde med noget alvorligt som faglighed, samvær, forpligtelse.

”Præcision handler ikke bare om tid, men også om at gøre sig umage. Her er vi jo afhængige af hinanden hver dag. Så du skal være forberedt og ikke bare snylte på de andre. Ellers kan man jo heller ikke hjælpe nogen. Eller selv få hjælp. Og begge dele kan gøre én rigtig glad.” En anden sagde: ”Det med at være glad, i mottoet, det gælder også ’vær glad, så du ikke ødelægger livet i klassen, og vær glad, altså positiv, overfor skolen, så du kan lære noget’.” En tredje fortsatte: ”Ja, du *skal* være engageret, altså der står *vær!*” Jeg spurgte dem, hvem der taler i mottoet. En svarede: ”Måske er det meningen, at man skal sige det til sig selv? Eller er det skolen?” Vi reflekterede over, at verbet er i imperativ. At det nok er tænkt som en fordring til den enkelte om ansvarlighed, en pligt både overfor en selv, overfor andre og i dag også særligt overfor verden. Der var enighed om, at det ikke handler om underkastelse. ”Vi kommer her jo frivilligt. Men man skal komme med en bestemt holdning til alles bedste.”

Nu, vi talte om at gøre en forskel i forhold til verden udenfor skolen, så spurgte jeg, om det erhvervsrettede på HHX/HTX forbinder dem med verden. Samtalen blev kakofonisk og handlede om fag, som betyder noget, samt om indsigt i virksomheder og produkter, om autenticitet og *virkelig* forståelse af vigtige sammenhænge og processer i verden. Men det han-

dlede også om motivation. Om, at den modstand, der kan være i erhvervs- og verdensrettet undervisning, er motiverende. For her er der ikke bare problemløsning og reproduktion, men problemforståelse og skabelse, på spil. En HHX-elev fortalte med opbakning fra de andre, at stoltheden over at have undervist folkeskoleelever i økonomi sammen med Danske Bank egentlig var mere værdifuld end karakteren i faget. ”Der er en glæde ved arbejdet i sig selv, når vi udvikler produkter, som måske kan komme på markedet – hvis vi altså er dygtige nok,” fortsatte en HTX-elev. Det var åbenlyst, at personlige faglige interesser hinsides skolen spirede her.

Det er, som om autentiske, varsomt didaktiserede fænomener i undervisningen anråber eleverne og kalder på en særlig mestring. Måske fordi dette kræver andet og mere end fokuseret kognitiv opmærksomhed. Det kalder blandt andet på fordybelse, mod, vedholdenhed, forestillingsevne og samspil med mennesker, materialer og teknologi. Og vigtigst, så bygger dette på en kompleks forståelse af et *virkeligt* problem og en lyst til at skabe en løsning, som gør en forskel.

Eleverne sagde det ikke selv på denne måde, men jeg tror, at den dybeste glæde i deres uddannelse opstår, når de er forbundet med noget udenfor dem selv, og de forsøger at mestre dette i praktisk handling. Det kan ske, når erhvervsrettet undervisning præsenterer et problemfyldt udsnit af verden i stedet for at repræsentere det, og når eleverne da svarer på ovennævnte anråbelse i et resonerende samspil med hinanden for at forstå problemet.

At stole på snoren

Hvad ”stol på snoren” handler om, lærte jeg en morgen i oktober. Jeg var kørt til Langeland for at tale med Charlie om glæden ved at være murerlærling halvvejs i uddannelsen. I det følgende perspektiverer jeg Charlies historie, fordi den er eksemplarisk og berører de kilder til uddannelsesglæde, som elever fra andre fag også har fortalt om. Den uddyber også gymnasieelevernes indsigter i kvaliteten i den erhvervs- og verdensrettede undervisning på gymnasierne, fordi arbejdet som lærling ikke er *erhvervsrettet*. Det *er* erhverv.

Charlies fortælling begynder et sted, som er særligt for de gamle håndværksfag, nemlig i håndens møde med værktøjet og materialerne.

Hans hænder var uforberedte, da murerske, sten og mørtel blev stillet frem på grundforløb 2. Vejen til håndens mestring var med Charlies ord ”fyldt med klatter af mørtel og skævt murværk”. Men stadig øvelse gjorde først fingrene følsomme, dernæst hånd, håndled og underarm til ét for til sidst at integrere øjnene i murerhandlingens helhed, så blikket kan foregribe, hvad den nu sensible hånd skal gøre med murerske, sten og mørtel. Da det skete, var det magisk,” fortalte Charlie, ”men jeg opdagede med det samme, at først da kunne jeg begynde at drømme om at blive murer.”

Hvad man kan drømme om som murer, så Charlie på en byvandring i Svendborg med læreren Søren ved afslutningen af grundforløb 2. ”Før så jeg jo bare en mur eller et hus. Nu så jeg forbandter, gesimser, patina, fuger. En hel ny verden åbnede sig for mig. Jeg lærte at se detaljer. Søren fortalte os om murværkets historie, som jeg nu er blevet en del af. Når jeg går i Rudkøbing i dag, ser jeg derfor både godt og dårligt håndværk, som blev lavet for hundrede år siden. Og jeg ser huse, hvor jeg har lagt fliser i badeværelset, som er snorlige. Jeg kæmper selv hver dag med at gøre det godt. Men jeg kan bedømme, hvad andre har lavet. Det er ret fedt. Jeg er på vej.”

Den måske stærkeste vekselvirkning mellem menneske og verden sker i hånden. For Charlie handler dette om kroppen og dens tavse mestring af værktøj og materialer. I den synlige handling, som sten på sten, er der indlejret en særlig tænkning i form af en tavs samtale med tingene. At være murer er et stokastisk og situationelt fag. Der er mange variable og kompleksitet på spil. Charlie beskrev det sådan: ”Hjørnet skal være lige, men stenene er alle skæve.” At lykkes kræver derfor hengiven opmærksomhed på det, man gør, og det, der sker. Charlie fortæller, at han i begyndelsen satte vaterpasset på hver sten. Da svenden, han gik med, så det, sagde han: ”Stol på snoren.” Charlie forklarer, at det gælder om at komme i flow med opgaven. At turde fokusere på helheden, murværket, som snoren relaterer til, i stedet for at fokusere på delene, stenene, som vaterpasset gør. ”Men jeg skal følge opmærksomt med og gøre, hvad muren kræver af mig,” siger Charlie. Novicen følger de regler og den teori, han/hun har lært på skolen, og søger tryghed i vaterpasset. Mens svenden kan forlade sig på sin dømmekraft og øjeblikkeligt fortolke den feedback, snoren giver. At være i et med det, er en kilde til glæde.

Her er der to vigtige ting på spil. Fortrolighed og uselvskhed. På dansk siger vi, at tingene taler deres eget tydelige sprog. Det gør de ting, Charlie arbejder med, ret kontant. Måske lyder det mystisk, men ifølge Charlie er han ved at lære deres sprog at kende og blive fortrolig med dem. ”Jeg *ved* noget om dem og *har* noget sammen med dem,” siger han. ”Det giver en følelse af at være hjemme i arbejdet.” At være murer er desuden et uselvsk fag. Hvis vi bliver i metaforen om sprog, kan vi sammenligne det med at lære et nyt. Det fremmede sprog eksisterer udenfor mig, og jeg kan ikke tiltvinge mig beherskelse af det. For at lære det at kende må jeg give mig hen til det med oprigtighed og ydmyghed. Og det afslører øjeblikkeligt og nådesløst, hvis jeg hovmodigt tror, jeg er fortrolig med det, for tidligt. Dette gælder i særdeleshed også, når fliserne skal lægges, og svære forbandter opmures. Charlie kan ikke påtvinge fliser og sten sin vilje. Det handler lige modsat om at opdage, hvad materialerne kræver af ham – hvad de tillader.

Charlie fortalte en god historie om en svend, som er en stor læremester, fordi han har forstået det med fortrolighed og uselvskhed. ”Jeg murede en dag sammen med min svend, som lod som ingenting, da jeg begik en fejl. Først flere skift senere opdagede jeg det selv, da mit hjørne var skævt. Det tog mig en halv dag at pille ned og mure op igen. Pissenederen. Jeg var sur på mig selv og forbandede stenene. Men store fejl skal have tid til at sætte sig på rygraden. Derfor var det godt, jeg ”fik lov” at mure til hjørnet, så der var tid til, at jeg kunne tænke grundigt over fejlen.”

Ovenstående handler om, at der i murerfaget er håndgribelige, objektive standarder for kvalitet, som gør feedback enkel og indiskutabel: ”Kig lige på det igen”, siger svenden, og så kan jeg næsten altid selv se det,” fortæller Charlie og fortsætter: ”Jeg ved altid, hvornår jeg kan være glad for mit arbejde. Og lever op til det, jeg skal. Måske er jeg blevet voksen. Jeg har fået et ansvar overfor faget og kunden. Det ender jo med at mester skal godkende og skrive en faktura!”

Hvis man som Charlie disciplineret bliver i besværet, giver sig tid til opbygning af fortrolighed og uselvsk søger at forstå værktøjet, materialerne og de faglige handlinger, kan der være to gevinster: At mestre et håndværk og at være hjemme i verden. Mestringen kan begynde, som

Charlie fortalte, når hånden og blikket er sensibiliseret. Først da kan opøvelsen af forestillingsevnen og dømmekraften udfolde sig. For udenforstående ligner det intuition, når dette også er på plads, og håndværkeren straks forstår problemet i en opgave. Oplevelse af en sådan mestring er forbundet med den stærkeste frihed, nemlig den, der udfolder sig i en situation med begrænsninger. Hjemligheden har at gøre med den fortrolighed, Charlie fortalte om, men den er mere end det. Den omfatter også det faglige fællesskab, for Charlie en årtusindlang faglig udviklingshistorie og den sociale status, fremragende håndværk stadig har. Noget med glæde.

Jeg spørger Charlie, hvad det vigtigste er for ham. ”Processen betyder meget. Jeg skal have tid til at være i det både sammen med svenden og for mig selv. Men det bedste er, når føler mig selvstændig og uafhængig, fordi jeg lykkes.”

Ny praksisfaglighed og EPX

Selvfølge er der glæde ved at lære noget og være sammen om en fælles historie. Og både kvalifikation og socialisering er *vigtige* opgaver for skolen. Men de er også midler til et formål, som vi burde tale mere om: at skabe anledninger til den dybe uddannelsesglæde i subjektivering og *unselfing*. På engelsk har ordet ”*subject*” en dobbelt betydning af, at ’*to be a subject*’ og ’*be subject to*’. Det handler om oplevelsen af at blive til som voksen, forstået som en, der former verden og bliver formet af den. I skolen i dag taler vi ofte om identitet, og *hvem* den unge er. Og vi forsøger at påvirke identitetsdannelsen. Også det er vigtigt. Men det vigtigste er det eksistentielle spørgsmål om, *hvordan* den unge er – infantil eller voksen – fordi det er grundlæggende for uddannelsesglæden. Særligt i en tid, som kalder på ansvarligt forbrug og værdsættelse af kloden.

De aktuelle diskussioner om praksisfaglighed i grundskolen og ungdomsuddannelserne er selvsagt meget vigtige. Opgaven er begge steder at udvikle en ny didaktik og pædagogik, som kan supplere praksis i de æstetiske fag. For det er svært at undervise med henblik på subjektivering og *unselfing* i fag, som har fokus på det kognitive, kodificeret viden og diskurs. God praksisfaglighed praktiseret som erhvervs- og verdensrettet undervisning kan derfor være en genvej, hvor eleven også kval-

ificeres og socialiseres undervejs. I dette indlæg er der ikke plads til at give et udfoldet bud på, hvad praksisfaglighed kunne være i andre uddannelser. Men jeg har prøvet at pege på nogle muligheder i mine samtaler med eleverne. Grundlæggende handler det om at bevæge sig fra *repræsentation* af verden til *præsentation* af verden. At erfare at handle på *dens* betingelser og blive sat i bevægelse mod forbundethed og forpligtelse gennem fordybelse.

Trivsel i oplæringen på erhvervsuddannelserne

I december 2024 var der 76.028 elever i oplæring i forbindelse med deres erhvervsuddannelse. Eleverne har en score 4,1 ud af 5 med hensyn til tilfredshed med lærerplads. Desuden stiger erhvervsuddannelseselevers trivsel i løbet af uddannelsen. Det gælder, at gennemsnittet for grundforløb 1-elever er på 3,9 ud af 5, hvilket stiger til 4,1 ud af 5 på grundforløb 2 og forbliver stabilt gennem hovedforløbet.

Blå bog

Carl Emil Lind er uddannet industritekniker. Han er talsperson for foreningen Lærlingeoprøret, der kæmper for bedre forhold for lærlinge og elever på de danske erhvervsuddannelser samt for at styrke deres demokratiske selvtillid. Derudover er han næstformand for Danmarks Socialdemokratiske Ungdom.





“På erhvervsuddannelserne tror jeg nok bare, vi kalder det for faglig stolthed”

Af Carl Emil Lind

I august 2019 trådte jeg for første gang ind på grundforløbet som industritekniker på Nørrebro sammen med 40 andre.

Vi var en broget flok – fra unge, der kom direkte fra folkeskolen, til ældre, der skiftede karriere midt i livet. Klassens dygtigste var allerede udlært snedker, og klassens ældste på 55 år var tidligere pædagog. Yderligere otte-ti var Nørrebro-drenge, som alle drypvis stoppede med at komme i løbet af den første uge. I uge 2 droppede lærerne at råbe mange af deres navne op.

For mig, der kom direkte fra gymnasiet, var valget af en erhvervsuddannelse en bevidst beslutning om at søge noget mere praksisnært. I gymnasiet var facit ofte til diskussion. Hvis man var uenig i en præmis, kunne man som regel finde en teoretiker, der udfordrede præmissen, som man kunne trække frem i sin analyse. Det var jeg god til.

Så det gav anledning til et par løftede øjenbryn blandt venner og familie, da jeg fortalte at jeg var startet på industriteknikeruddannelsen. Det var befriende for mig, at de opgaver, vi arbejdede med, ikke var til diskussion på samme måde. Du kan ikke snakke dig ud af, hvis produktet ikke passer med arbejdstegningen. Dine resultater afhænger ikke af, hvem du er, eller hvad du mener, men udelukkende af, hvad du kan. Det fandt jeg uddannelsesglæde i.

Og derfor valgte jeg håndværket og industriteknik til. Når jeg snakker med andre faglærte, finder de stolthed og tilfredshed i det samme. Hvis du laver et perfekt stykke håndværk – så føler du dig også perfekt som menneske. Sådan har vi haft det med vores svendestykker – dem skulle

hele klassen se. Sådan et uddannelsesmiljø tror jeg, mange af dem, der ikke trives på gymnasiet, ville have godt af. For det er noget helt andet end en perfekt novelleanalyse eller matematikopgave til et 12-tal. Den har man bare ikke helt på samme måde lyst til at vise til alle sine klassekammerater.

Uddannelsesglæde er et begreb, som jeg, hvis jeg skal være *helt* ærlig, aldrig stødte på i løbet af mine fire år som lærling. Men fokus på karakterræs og præstationspres var, lidt ligesom store fester for alle skolens elever, noget, der hørte gymnasietiden til for mig.

Da jeg gik i gymnasiet, fyldte mistrivsel og årsagerne dertil i spørgeskemaer i undervisningen og i snakken mellem os elever, når vi mødtes udenfor skolen. Der var mere fokus på, hvordan man havde det, end hvad man kunne. Jeg kan da huske, at jeg engang skulle svare på, hvor glad og tilfreds jeg var på en skala fra 1 til 10 derhjemme og på skolen. Som om det hjalp noget som helst at sætte et tal på.

Min tese er, at vi på erhvervsuddannelserne, hvor det praksisnære fylder mere, ser et andet mønster med hensyn til trivsel. Her er det ikke så meget en indre rejse mod selvforståelse, men snarere en ydre bevægelse mod faglig stolthed og mestring, der definerer oplevelsen af glæde. Det handler om at finde glæde i at skabe, producere og bidrage – og i sidste ende i at blive anerkendt for sit arbejde. Mine egne oplevelser og den udvikling, jeg så hos min ven og skolekammerat, illustrerer, hvordan denne faglige stolthed kan blive en katalysator for uddannelsesglæde, som rækker udover ens læretid.

Mine personlige oplevelser som lærling står i kontrast til den stadig stigende bekymring om trivsel i uddannelsessystemet. Medierne skriver historier om stressede studerende, og fokus er ofte på trivsel. Nogle skriver ligefrem, at vi står i en mistrivselsskrise. Men hvad sker der, når vi vender blikket mod erhvervsuddannelserne? Er det måske netop det praksisnære, der kan hjælpe med at fjerne fokus fra navlepilleri i egne følelser og skabe en dybere, mere meningsfuld form for trivsel?

Det tror jeg.

Rygrad, karakterdannelse og selvopretholdelse

Vi var cirka 16 ud af de 40, der startede på industriteknikeruddannelsen sammen, som gik derfra med et svendebrev i sommeren 2023. En af dem, der gjorde, var en fyr på 25 år, som endte med at blive en meget nær ven, som jeg stadig, den dag i dag, jævnligt ser. Han hedder Magnus. Han var den første, jeg tænkte på, da jeg satte mig ned for at skrive det her kapitel. Vores udgangspunkt for at starte på uddannelsen var meget forskelligt. Men vi havde en fælles oplevelse af, hvad uddannelsesglæde er. Vi havde begge lys i øjnene og rank ryg, da vi stod med vores svendebrev i hånden.

Udgangspunktet var dog et helt andet den dag i august 2019 på Nørrebro, hvor det hele startede. Magnus kom ikke ind med fremskudt bryst og erobrede rummet. Han var stille og gjorde sig umage med ikke at fylde i rummet. Holdt sig til de samme få mennesker. Vi kom først rigtig ind på livet af hinanden i løbet af hovedforløbene.

På vores andet hovedforløb betroede han mig, at hans skoletid var fyldt med meget andet end uddannelsesglæde. Folkeskoletiden var præget af flere nederlag end sejre. Mentalt var Magnus oppe at slås med sin sociale angst, hvilket resulterede i, at han kastede håndklædet i ringen inden 9. klasses afgangseksamenen. Folkeskolen var ikke for ham, og i stedet kom han på produktionsskole, hvor han fik sin 9. klasses afgangseksamen. På produktionsskolen prøvede han kræfter med forskellige fag – blandt andet kokkefaget, uden at han rigtig blev bidt af det. Efter en rundvisning ude på industriteknikeruddannelsen fik Magnus øjnene op for industriteknikerfaget, fordi man her kan kombinere teori med praksis. Både hovedet og hænderne skulle være godt skruet på, og det tiltalte ham. Vores veje ind til grundforløbet var meget forskellige. Men vi blev begge glade for vores fag.

I løbet af vores læretid skete der en udvikling med min kammerat. Første dag var det med bøjet nakke. Og kunne han undgå direkte øjenkontakt med os andre, så gjorde han det. Det var et helt andet menneske, der stod med sin svendeprov i hånden – en virkelig flot trykluftsmotor, i øvrigt. Det var et menneske med lys i øjnene og en enorm hvilen i sig selv. Han lærte nemlig et håndværk. Og når man ser det materialisere sig, bliver man stolt. Intet slår følelsen af at kunne pege på et perfekt stykke hånd-

værk og sige: “Se! Det har jeg lavet.” Det sætter sig i kroppen som faglig stolthed. Ryggen bliver ekstra rank. Man får et selvværd. Det tror jeg faktisk, at man vokser af. Det gjorde min ven. Når man oplever, at man lykkes, oplever man uddannelsesglæde. På erhvervsuddannelserne tror jeg nok bare, vi kalder det for faglig stolthed.

Jeg tror, det er der, at erhvervsuddannelserne har en særlig fordel i jagten på uddannelsesglæde. For formålet med deres uddannelse bliver for mange utrolig klart, når de starter i lære. Hvis ikke du dukker op, er der konsekvenser for andre end dig selv. Fravær er andet end en procentsats i et søjlediagram, der ikke må stige til over 10 pct., før du bliver kaldt til samtale. Den dag, en elektrikerlærling ikke dukker op, kan fru Hansen ikke tænde lyset i sin lejlighed. Hvis ikke VVS’eren møder ind, må hr. Hansen låne naboens toilet. Når du løser en opgave til perfektion, er takken ikke en karakter, men en kunde, der med glæde betaler sin regning og anbefaler dit arbejde til omgangskredsen.

På en læreplads finder du ud af, at der er brug for dig. Hver morgen mærker du, at svendene forventer noget af dig. De stiller krav. Rammerne er faste – det er ”værsø at møde op” (til tiden), og du bliver en del af en rytme med dine kollegaer. Et tandhjul i maskineriet, som drives af gensidig afhængighed.

Den største forskel på en erhvervsuddannelse og en gymnasial uddannelse er for mig at se, at erhvervsuddannelsen er en vekseluddannelse. Op mod 80 pct. af uddannelsen foregår på en arbejdsplads. Jeg er overbevist om, at det er på arbejdet, at man får mest rygrad, karakter og robusthed. Uddannelsesglæde kan godt findes andre steder end på vores offentlige uddannelsesinstitutioner. Det kan også findes på arbejdsmarkedet.

Arbejde, produktion og håndværk er overliggeren for et bredere dannelsesbegreb

Den uddannelsesglæde, jeg og min fornævnte gode kammerat har opnået gennem faglig stolthed, kommer ikke kun os selv til gavn. Faglig stolthed relateret til vores uddannelser skal være drivkraften i et nyt dannelsesbegreb. På Grundtvigs tid var dannelsesopgaven at lære landarbejderne at læse og skrive, så de kunne blive “dannede”. Opgaven er den omvendte i

dag. Jeg mener, at alle dem, der er dygtige til at læse og skrive, også skal have praktisk dannelse. Det starter allerede i folkeskolen. Og jeg synes, at der er taget mange vigtige skridt allerede. Man kan ikke vælge håndværket til, hvis man aldrig har mødt det.

Vi står som samfund overfor en række store udfordringer, hvor manglen på faglærte er den største. Det gælder manglen på SOSU'er på plejehjemmene, hvilket udfordrer velfærdssamfundet. Samtidig står vi overfor den grønne omstilling, som er danmarkshistoriens største byggeprojekt. Det kan siges meget enkelt: Vi kommer aldrig i mål med dette byggeprojekt, hvis ikke vi får flere faglærte. Spørgsmålet er så: Er vi en dannet befolkning, hvis ikke vi kan løse de udfordringer selv? Næ.

Her kunne Grundtvigmetaforen passende komme på banen igen; hvor stemmeretten krævede boglig viden til bønderne, kræver den grønne omstilling praktiske evner hos akademikerbørnene. Så et nyt, praktisk dannelsesbegreb, der drives af den enkeltes faglige stolthed og praktiske uddannelsesglæde, er bydende nødvendigt i dag. Så hr. og fru Jensen kan få solceller på taget.

For at sikre, at flere unge oplever praktisk uddannelsesglæde, må vi skrue på nogle af de mekanismer, der forbinder uddannelse og arbejdsmarkedet. Et af de tidspunkter, hvor jeg for alvor kan mærke uddannelsesglæden boble, er når jeg har kunnet se en direkte linje mellem det, jeg har lært i teorien, og det, jeg udfører i praksis. Når teoriens tandhjul griber ind i virkelighedens maskineri. I metalindustrien ved man, at ethvert maskineri kræver præcis kalibrering for at fungere optimalt. På samme måde skal vi finjustere vores uddannelsessystem, så det fremmer læringsmiljøer, hvor det, man lærer, rækker udover en selv. Praksis- og anvendelsesorienteret.

Det gør en forskel for samfundet og for den enkelte, om det, du kan og gør, vender indad eller udad. Om det er abstrakt viden, eller om det konkret materialiserer sig i omverdenen. Faglig stolthed er ikke bare et ord – det er rygsøjlen i et samfund, der bygger, producerer og skaber fremtiden. Uden den falder meget fra hinanden.

Trivsel på FGU

FGU står for forberedende grunduddannelse. Der findes 27 FGU-institutioner i Danmark. I skoleåret 2023/24 gik der 8.530 elever på FGU. FGU blev oprettet i 2019 og havde trivselsmålingerne fra starten. For FGU-eleverne ligger den gennemsnitlige trivsel på 3,8 ud af 5. Trivsel "uden for skolen" topper med 4 ud af 5, tæt efterfulgt af tilfredsheden med de fysiske rammer og den faglige støtte, der begge har en score på 3,8 ud af 5. Den faglige trivsel ligger på 3,7 ud af 5.

Trivsel på HF

HF står for højere forberedelseseksamen. I skoleåret 2023/24 gik der 18.157 elever på HF. På HF er man underlagt de samme regler for trivselsmålinger som på de andre gymnasier. For HF-eleverne er den sociale trivsel god med et gennemsnit på 3,9 ud af 5. Derefter kommer den faglige trivsel med 3,6 ud af 5, mens læringsmiljøet har en score på 3,5 ud af 5. HF-elever har dog også problemer med pres og bekymringer, der giver en gennemsnitlig score på 2,7 ud af 5.

Blå bog

Anita Lindquist Henriksen er rektor på Københavns VUC. Hun har tidligere haft forskellige lederstillinger på Københavns Universitet. Anita sidder i bestyrelsen hos Center for Ungdomsforskning, Danske HF & VUC og i Tænk tanken DEAs faglige board.





Uddannelse som anker og fagligt frirum

Af Anita Lindquist Henriksen

Uddannelse på ”Margueritruten”

”Det kan være en udfordring som individ at være den, der ikke har taget ”motorvejen” gennem livet. Når man overhales af andre bilister, kan det føles, som om man selv kører baglæns. Og set i det perspektiv, kan man nemt komme til at glemme at være stolt.” (Signe, HF-student, 22 år).

En ungdomsuddannelse er ikke blot en transportetape mellem folkeskolen og arbejdslivet eller en videregående uddannelse. Det er rammen om nogle af de mest formative år i vores liv, hvor faktorer som selvforståelse, identitet, tilhørsforhold, fællesskaber, faglighed, kompetencer, retning og mening bliver defineret.

Mens de fleste følger uddannelsessystemets hovedveje, er der en gruppe af unge og voksne, som har behov for at tage uddannelse på en anden måde end majoriteten. De har intellekt og evner til at gennemføre en uddannelse og bidrage på arbejdsmarkedet, men de har af forskellige årsager brug for at kunne vælge en mere fleksibel og ofte lidt længere, mere snoet vej i deres uddannelsesforløb – ”Margueritruten”, om man vil. En rute, der nogle gange er mere besværlig, men som også giver erfaringer og spændvidde for den enkelte.

Uddannelsesglæde for de mange

På Københavns VUC uddanner vi en mangefacetteret gruppe af elever med meget forskellige baggrunde, erfaringer og profiler. Til forårets dimission på KVUC ser vi mangfoldigheden folde sig ud. Vi fester for dem, der fløj direkte ind fra folkeskolen – de målrettede med en klar plan for næste skridt – og for dem, der ikke har fulgt den lige uddannelsesvej. Vi fejrer dem, der har et stærkt fagligt fundament, og dem fra uddannelsesfremmede hjem. Alle dem med personlige udfordringer, som har

haft brug for særlige forløb og støtte. Vi råber hurra for håndværkeren, der drømmer om at læse fysik, og som derfor har taget den universitetsrettede HF-linje. Og for hende, der blev ramt af sygdom i 1. g, startede forfra på HF og nu bliver student samtidig med sin oprindelige årgang. Vi siger tak for indsatsen til den tidligere kriminelle, der drømmer om at blive pædagog, fordi han vil gøre en forskel for utilpassede unge. Dem, der dukker op til dimissionen med cowboyhat, kaptajnskasket eller en hjemmehækket studenterhue. Og alle de andre.

Nogle oplever det som stigmatiserende, måske ligefrem skamfuldt, ikke at følge den slagne vej. De føler, at omverdenen ser dem som anderledes eller forkerte. Flere af vores elever og kursister har tidligere slået sig på skoleforløb eller oplevet decideret mistrivsel i uddannelsessystemet. Og fordi skoletilværelsen for dem er forbundet med nederlag, har de brug for at genopbygge tillid til og motivation for uddannelse. Man kan tale om, at uddannelsesopgaven her får en ekstra dimension, som udover faglig læring og dannelse er at ”knække koden” til og finde glæde ved uddannelse.

Det er en vigtig samfundsopgave, at vi lykkes med at uddanne dem, der ikke gennemfører i første omgang. Det er afgørende, at uddannelsessystemet reelt formår at inkludere en meget bred gruppe af unge. Også dem, som har brug for en ekstra hånd. At møde denne gruppe med de rette kompetencer og rammer er essentielt for den enkeltes livsmuligheder, men også for social mobilitet og for hænder på arbejdsmarkedet og i sidste ende for sammenhængskraften i samfundet.

Så hvordan skaber vi uddannelsesglæde og trivsel for dem, der må kæmpe lidt mere end de andre?

Uddannelse som nøgle til trivsel

Selvom størstedelen af unge i dag trives og fungerer godt i hverdagen, møder vi i dele af uddannelsessystemet en relativt stor gruppe af unge, som beskriver, at de udfordres af en grundlæggende usikkerhed. Usikkerhed i forhold til alt fra faglig formåen, bekymring for ikke at passe ind i fællesskabet, ensomhed eller bekymring for fremtiden.

De unge generationer bliver nogle gange omtalt som skrøbelige *snowflakes*. Men de unge, jeg møder, er generelt stærke, reflekterede, empatiske og ansvarlige personer, der agerer ud fra de livsvilkår, de nu engang har.

I uddannelsessystemet er det afgørende, at der er plads til vores unge generationer til alle tider, uanset om de er generation Z, *snowflakes* eller noget helt tredje. Og der skal være en ambition om at arbejde med dem ud fra det, de er, både fagligt og menneskeligt.

Samtidig skal vi også udfordre elevernes verdensbillede. Eleverne skal kunne mærke, at vi vil noget med dem, og at vi som institution tilbyder tydelige værdier, normer og rammer, som de kan læne sig op ad.

Uddannelse, når den er bedst, kan blive et anker i tilværelsen og et ”fagligt helle” for eleverne, fordi de gennem uddannelse oplever at kunne noget/opbygger viden og kompetencer og bliver klogere både på sig selv og verden. Det betyder, at lykkes vi med at styrke uddannelsesglæde, kan det være en nøgle til at øge trivslen inden for andre sfærer i livet. Med andre ord, uddannelse kan understøtte, at eleverne bliver kompetente til at navigere i en kompleks verden og opnår et farvemættet ungdomsliv med relationer og mening.

Trivsel som kompetence og forventning

Trivsel i uddannelse handler blandt andet om, at man som elev oplever mening og føler sig i stand til at håndtere udfordringer i uddannelsesforløbet – men også om at have mod til at turde lykkes, begå fejl, bede om hjælp og tage del i et uddannelsesfællesskab.

Denne trivselsdefinition lægger op til en ambition om, at eleverne som en del af deres uddannelsesforløb også lærer, hvad det kræver af dem at gå på en uddannelsesinstitution. Samtidig er den med til at rammesætte forventningerne til rollen som elev eller studerende, ligesom den normaliserer, at frustration er en uundgåelig del af læring. Og det er vigtigt, fordi trivsel også handler om forventninger, om afstanden mellem det, man forventer, og det man erfarer.

At trives på en uddannelse kan ikke kondenseres ned til en konstant oplevelse af velvære og succesoplevelser eller fravær af negative følelser.

Læring er ofte besværligt. Man bevæger sig ud af sin komfortzone, det er krævende, og man sætter sig selv på spil i mødet med det nye. Hvis uddannelserne skal lykkes med deres formål, er det uundgåeligt, at eleverne undervejs kommer ud på dybt vand, at de får skubbet til deres forståelse at sig selv, deres omgivelser og deres viden.

Så med udgangspunkt i trivsel som kompetence, hvad skal man så lære? Og hvordan kan vi arbejde med trivsel en almindelig tirsdag morgen i klasserummet?

1: Uddannelserne skal spejle unges livsvilkår og bidrage med svar

Det har altid været en del af dannelsesopgaven for ungdomsuddannelserne at gøre mennesker handlekompetente og anspore til at deltage i et demokratisk samfund. Men det er væsentligt at erkende, at præmissen for dannelsesopgaven har ændret sig de seneste år. Med et bagtæppe af politisk uforudsigelighed, digitalisering, klimakrise og konflikter i verden er der et særligt behov for, at uddannelse bidrager til at gøre unges ståsted og handlerum stærkt og giver dem en grundlæggende tillid til, at de har en plads i samfundet. Opgaven er ikke blot at klæde eleverne på til forstå vores samfund, men også at indgyde håb og mod til at handle i fællesskab og hver for sig.

Demokratisk deltagelse og mod til at handle

I en tid, hvor vi ser en polarisering af den demokratiske samtale, og mange unge undlader at involvere sig i samfundsdebatten, fordi de ikke føler sig kvalificerede til at deltage, kræver det mere af uddannelserne at uddanne deltagende og velorienterede samfundsborgere.

Polariseringen og den manglende deltagelse sætter ikke alene dannelsen og demokratiet under pres, men det har også stor betydning for den enkeltes trivsel og livsmod. Samtidig ved vi, at der er en direkte kobling mellem uddannelsesniveau, socioøkonomisk baggrund og demokratisk deltagelse. Dele af KVUC's elevpopulation er således i øget risiko for at blive underrepræsenteret i demokratiet.

Der er derfor behov for at arbejde målrettet for at styrke, og nogle gange rekonstruere, den demokratiske dialog. På KVUC har vi konkret arbejdet med dialogværktøjer i undervisningen. Målet er at dyrke de sunde

uenighedsfællesskaber og lære eleverne at deltage i demokratiets samtaler på en saglig og respektfuld måde. Helt i den Hal Kochske ånd, hvor ”fordommene lader sig udfordre, og argumenterne flytter holdninger”.

I undervisningslokalerne handler det om at blive set og hørt som individ, fx med hensyn til, hvad man oplever, der fungerer eller ikke fungerer i læringsfællesskabet. Også udenfor undervisningslokalerne er demokratisk almindelse et centralt fokus. Vores institutioner bør være en miniudgave af det omgivende samfund og en træningsbane for de værdier og idealer, vi ønsker at lære eleverne, herunder udøvelsen af demokrati i praksis.

Eleverne bør opleve, at deres stemme tæller. De kan søge medbestemmelse gennem elevråd og miljøråd. Men ikke alle oplever de traditionelle demokratiske strukturer som logiske eller relevante. Derfor er der også behov for nye måder at arbejde med hverdagsdemokrati på. Det kan være gennem ad hoc-involvering eller facilitering af demokratiske møder i form af demokratidage, politiske oplæg og debatcaféer, hvor unge i trygge rammer har mulighed for at drøfte alle typer af emner, aktivere faglig viden, analysere, perspektivere og lytte samt indgå i konstruktive diskussioner med respekt for hinandens forskelligheder.

Tesen er, at når vi understøtter lysten, kompetencen og modet til at engagere sig og oplevelsen af, at ens stemme er relevant, så styrker vi også den enkeltes selvtillid og den fælles trivsel.

Fællesskaber og fagligt frirum

Forskning og erfaringer viser, at både fordybelsen, læringen og fællesskabet er udfordret af de sociale medier og andre aktiviteter, der konkurrerer om vores opmærksomhed.

Hastigheden i vores samfund – ikke mindst informationsstrømmen og vores daglige forbrug af medier – skaber let en følelse af fremmedgørelse overfor den flimrende virkelighed, der altid er i bevægelse og hele tiden har noget nyt at tilbyde, når du åbner din mobiltelefon.

Den tyske sociolog Hartmut Rosa beskriver den senmoderne tilværelse som at løbe op ad en nedadkørende rulletrappe, hvor hastigheden hele tiden øges, og målet hele tiden rykker sig længere ud i horisonten. Rosas

svar på accelerationen er ikke at stoppe op eller at trække stikket. Han taler i stedet om, at vi skal opsøge resonans – den dybere forbindelse til verden omkring os.

Resonans opstår, når vi åbner os for at blive påvirket af andre mennesker, naturen – eller noget fagligt, vi engagerer os i. På uddannelserne er det netop vores opgave at fremme forståelsen af, at forbundethed med verden omkring os er et grundvilkår, lokalt og globalt. En betingelse for at skabe uddannelsesglæde bliver i dette perspektiv at skabe faglig fordybelse, mening og forbundethed. At være et modsvar til uklare mål, individualisme og oplevelsen af konstant acceleration.

På KVUC arbejder vi med at skabe et ”fagligt frirum”, hvor man kan fordybe sig i faglighed og i nogle timer lægge hverdagens støj bag sig. Vores fokus på fordybelse og nærvær har en dobbelt effekt, både som et rum for fokus – og som et fristed uden skærme og mobiltelefoner, notifikationer og nyheder, der konkurrerer med læring og klassens fællesskab. Det handler om at skabe både udsyn og viden gennem en verdensvendt uddannelse, men også om at understøtte bevidstheden om gensidigt ansvar og tilknytning til institutionen og klasserummet. Vi oplever en stadig større efterspørgsel efter fællesskaber og ser samtidig, at de fællesskabsorienterede aktiviteter kan være vanskelige at få til at fungere i praksis, fordi det er vanskeligt at få konsistent elevopbakning til forpligtende aktiviteter og fora. Et interessant paradoks.

2: Et trygt og tydeligt læringsrum – plads til det uperfekte

Den voksenpædagogiske tilgang, som vi praktiserer på KVUC, inddrager kursisternes personlige erfaringer. Dette understøttes af en tilgang til kursisterne som myndige personer, som også følges af tydelige forventninger med hensyn til engagement og medansvar. Ofte oplever eleverne for første gang at blive mødt i uddannelsessystemet med en forståelse for deres særlige behov. De kan tage uddannelse i en mere fleksibel ramme, hvor de mødes med rummelighed og anerkendelse.

På kravsiden handler det især om at italesætte, hvad det vil sige at indgå i et læringsfællesskab, og hvilke forventninger vi har til deltagelse i undervisningen og i studiemiljøet. At være tydelig med hensyn til, hvad det kræver at deltage konstruktivt i undervisningen og det faglige fæl-

lesskab, medvirker til at mindske usikkerheden i mødet med uddannelse.

Et eksempel herpå er at arbejde med klare klasserumsværdier. Nærvær, respektfuld tone og plads til det uperfekte.

Det har især resoneret godt med de unge, at der skal være plads til at være uperfekt og nysgerrig i en tid, hvor perfektionskulturen kan spænde ben for læring og trivsel. Desuden har budskabet om, at man ikke skal kunne det hele fra starten, at spørgsmål er velkomne, og at fejl kan være en god vej til læring, været vigtige elementer, som eleverne omtaler som en befrielse.

Forskning i uddannelse og trivsel viser, at de fleste tror, at ”de andre” har meget mere styr på tingene. Her har de ovennævnte værdier vist sig at gøre en forskel med henblik på at skabe et trygt læringsrum i den helt nære hverdag. Men de er også koblet til det bredere dannelsesaspekt og kan være gode pejlemærker i et større perspektiv.

Balancen mellem rammer og rummelighed

Så hvor ligger udfordringerne – dilemmaerne, om man vil – i denne stræben efter at udvise rummelighed og give plads til individet sat overfor fællesskabets behov for klare retningslinjer?

Det handler om, at vi, pædagogisk, didaktisk, administrativt og ledelsesmæssigt, skal være i stand til at kalibrere balancen mellem rummelighed og rammer. Vi skal vise, at normer og regler kan være både tryghedsskabende – og måske ligefrem frisættende – for den enkelte og gruppen, fordi rammerne kan skabe et stærkt og sikkert afsæt for at kunne udvikle sig og være kreativ og undersøgende.

I praksis er det hver dag en dilemmafyldt balance. Det er hverken hensigtsmæssigt eller muligt at imødekomme alle ønsker om individuelle hensyn. Men det er vigtigt at tale med eleverne om, hvordan de kan træde ind i rollen som studerende på en måde, der tager højde for både individet og fællesskabet.

3: Mestring og mening

At overkomme noget svært og høste en sejr er afgørende for den faglige

selvtillid og styrker den faglige trivsel. Derfor må uddannelserne arbejde med faglighed på en måde, der giver en oplevelse af mestring – af at lykkes og udvikle sig fagligt.

Ofte handler det for eleverne om at overkomme egne fordomme. Vi møder gang på gang udsagn som ”i vores familie kan vi ikke matematik”. Og et sådant udsagn kan virke både som et forsvar mod at engagere sig og tage ansvar for sin uddannelse – og som en kognitiv blokering, en selvopfyldende profeti.

Derfor arbejder vi med at styrke elevernes selvtillid, gennem at de selv lykkes med at producere noget fagligt og ”får faget i hænderne”, fx gennem konkrete cases og fagligheden anvendt i en praktisk sammenhæng, der peger frem mod fx faglige professioner. Trivselsarbejdet er således også en didaktisk opgave.

Stilladsering som støtte

En vigtig indsats for faglig mestring er fx at arbejde med stilladsering. Stilladsering af undervisningen betyder, at vi skaber tydelighed om faglige krav, bedømmelseskriterier og genrer og anvender modelopgaver, skabeloner mv. Det kan især være en stor hjælp i forhold til at sikre forståelse og engagement tidligt i uddannelsesforløbet – ikke mindst for dem, der ikke er flasket op med akademiske samtaler over middagsbordet. Eller – på en håndværksuddannelse – dem, der ikke er vokset op med et værktøj i hånden.

Det kan også være konkrete beskrivelser af, hvordan man studerer. Fx prioriterer vi ”metaundervisning” i studiekompetencer, læsestrategier, notatteknik, fordybelsestræning, spilleregler for gruppearbejde mv. Alt sammen noget, der styrker elevernes mulighed for at knække koden, kunne indgå i undervisningen og mestre at gå på en uddannelse.

Endelig kan det handle om at etablere det nødvendige faglige fundament. Et eksempel på et tiltag, som eleverne har fremhævet som givende for deres faglige trivsel, er en særlig læsefaglig indsats. Systematiske læsescreeninger har vist, at næsten halvdelen af vores elever har læseudfordringer.

At få flere til at lykkes

Det er vigtigt, at vi som samfund overordnet ser på, hvordan vi kan indrette vores uddannelsessystem, så den bredest mulige gruppe af unge har bedre chancer for at lykkes med uddannelse. Opgaven har ændret sig i de senere år, hvor det faglige og sociale spænd i klasserummet er blevet bredere. En konsekvens af, at en stadig større andel af unge tager uddannelse.

Strukturelt og politisk set afføder uddannelsessystemets høje tempo og fokus på fremdrift et parallelt behov for mere fleksible løsninger. Mange unge har brug for uddannelsesveje, der giver plads til forskellige indgange og varierede måder at lære på. Og ikke mindst lidt mere frihed og flere muligheder for at tilpasse tempoet – hvis fx livet har ramt negativt i en ung alder, eller man har fortrudt de studievalg, man tog som 15- eller 16-årig.

Her bliver det vores fineste opgave som samfund at tilbyde en attraktiv studieretning, der kan styrke den enkeltes selvtillid og udvikle det faglige fundament, så flest muligt kan finde deres egen vej videre i livet.

(En tidssvarende og modtagerrettet uddannelsesramme bør også gælde den økonomiske støtte, så unge, der har behov for at tage uddannelse på deltid, kan modtage SU).

På skolerne er vi forpligtet til at udvikle vores pædagogiske og didaktiske kompetencer og tilgang i trit med tiden. Det stiller nye krav til lærere og vejledere, som i stigende grad møder behovet for at udvide og forny den pædagogiske og fagdidaktiske værktøjskasse.

Afgørende er det, at vi både i de politiske strukturer, i rammer og kultur på uddannelsesinstitutionerne – og på arbejdsmarkedet – har for øje, at ungegruppen er mangefacetteret, og at trivselsbilledet er lige så komplekst.

Uddannelsesglæde er afhængig af elevernes oplevelse af at lykkes: følelsen af at fungere fagligt og socialt, at udvikle sig, opnå resultater og indgå trygt og kompetent i det fællesskab, som skolen tilbyder. Uddannelse spiller her en vigtig rolle for trivsel i tilknytning til dannelse, identitet, livsperspektiv, ontologisk tryghed og faglig kunnen.

Særligt for de unge, der tager uddannelse på ”Margueritruten”, gælder det, at vi kan arbejde med at stimulere denne trivsel gennem at skabe fleksible rammer – og samtidig med at vi definerer nogle tydelige, fælles værdier og normer for, hvordan vi bedst fungerer sammen. Herunder arbejder med klare rammer for medbestemmelse, fordybelse, fællesskaber og resonans. Vi vil hellere dyrke relationer og fællesskaber frem for individualiseringen, men samtidig have respekt for individets livserfaringer og værdier. Trivselsarbejdet er således knyttet op på både fagdidaktik, pædagogik, strukturer og kultur.

Det handler om at insistere på at lade fag, dannelse og myndiggørelse være udgangspunktet. At være tydelig om visionen og meningen med uddannelse, så eleverne mærker, at vi vil noget med dem, og at de er en del af noget større.

Trivsel på lange videregående uddannelser

I 2023 gik der 122.863 studerende fordelt på Danmarks otte universiteter. Udover studiemiljøundersøgelsen findes også en række mål fra WHO. De viser, at 7 ud af 10 førsteårsstuderende på de danske universiteter er optimistiske, stolte og glade i relation til deres studie. Samtidig er 29 pct. af de studerende i risiko for mistrivsel – 10 pct. har stor risiko. 25 pct. af de førsteårsstuderende føler sig stressede, og 11 pct. har negative følelser, mens de studerer.

Blå bog

Thomas Braun er direktør for Studenterrådgivningen, som tilbyder gratis psykologisk og socialfaglig rådgivning og behandling til studerende på videregående uddannelser i hele Danmark og samarbejder med de videregående uddannelser om at styrke inkluderende læringsmiljøer. Thomas har tidligere været institutchef på Institut for Socialt Arbejde på Professionshøjskolen Metropol.





Mere end blot glæde i uddannelsesglæde

Af Thomas Braun

I dette kapitel vil vi redegøre for, hvordan vi i Studenterrådgivningen (SRG) forstår uddannelsesglæde, og argumentere for, at 'glæde' i denne sammenhæng ikke skal forstås som konstant tilstedevær af positive følelser, men snarere som en art eksistentiel tilfredshed, som under de rette forhold kan opstå i kølvandet på at have overkommet udfordringer og modstand som en del af sin uddannelse.

I SRG modtager vi dagligt henvendelser fra studerende, der har meget høje forventninger til sig selv og har idealiserede forestillinger om, hvad studielivet skal tilbyde og forløse. Mange forventer, at det normale studieliv er lykkeligt og ukompliceret, hvor de er ovenpå deres stof, følger spændende forelæsninger, har berigende gruppearbejder eller læsegruppeaktiviteter, masser af sociale aktiviteter, hvor de knytter gode og tætte venskaber, interessante studiejob etc.

SRG's rådgivning til disse studerende består i al væsentlighed i at kalibrere deres forventninger, så de står i et mere realistisk forhold til, hvad virkeligheden formår at tilbyde. At få kortet til at afspejle landskabet, så at sige. Denne kalibrering indebærer blandt andet en afstemning af, hvad det vil sige at trives. Til det formål har SRG udarbejdet en definition af studietrivelser, der i den studenterrettede del lyder således:

I SRG's forståelse kan studietrivelser eksistere, samtidig med at studerende i nogen grad oplever, at det er svært at navigere privat og på studiet – både fagligt og socialt. Det er naturligt, at der i studietiden opstår bump og gnidninger, og at man nogle gange har det bedre og andre gange lidt sværere. Når den studerende oplever – alene og sammen med andre – at kunne finde veje videre, når studielivet er svært, anser vi den studerende som værende i trivsel på sit studie.

Kontraintuitivt for mange studerende rummer SRG's trivselsdefinition ikke 'happiness'. I vores forståelse kan man altså sagtens trives uden at være glad.

I det lys er det måske let at forestille sig vores umiddelbare reaktion, da DEA tilbød SRG at bidrage til en antologi om uddannelsesglæde. Indsat her er min umiddelbare respons:

Jeg er også med på, at trivsel/mistrivsels-parret begrebsmæssigt har udtjent sin værnepligt og fortjener at blive afløst af begreber, der mere hensigtsmæssigt indfanger den tilstand, vi ønsker uddannelsessøgende hen-sat i. Jeg er dog ikke sikker på at 'uddannelsesglæde' er det bedste bud. Jeg kunne frygte, at 'uddannelsesglæde' som begreb risikerer at overfokusere på tilstedeværelsen af positive følelser. I SRG er vores pointe, at du i løbet af dit uddannelsesforløb må indstille dig på kortere eller længere perioder, hvor du ikke direkte og umiddelbart oplever uddannelsesglæde. Enten fordi uddannelsen/studiet er hårdere, end du glædes ved, fordi det er vinter, og solen ikke har været på himlen i en måned, fordi din kæreste har forladt dig, fordi du har fået akne i hele bærret, eller en kombination af alt dette med meget mere.

Tilbagemeldingen fra DEA var venlig, men fast – uddannelsesglæde forbliver omdrejningspunktet for antologien, men SRG er velkommen til at bidrage til en definition heraf, der ikke stiller den studerende en forventning om konstante, positive følelser i udsigt. Det har været interessant og formentlig også givtigt for SRG (det vil tiden vise) at arbejde med at definere 'uddannelsesglæde' op imod 'studietrivelser'.

SRG's forståelse af uddannelsesglæde

'Uddannelsesglæde' vil, ligesom 'studietrivelser', af mange formentlig være forbundet med fast tilstedeværelse af positive følelser. Altså hvor der er uddannelsesglæde, er der altid også fornøjelse, *happiness* eller endog lykke. Og hvor der ikke er *happiness*, kan der ikke være uddannelsesglæde. En sådan forståelse vil give anledning til urealistiske forestillinger om, hvad der karakteriserer et almindeligt studieliv, og der er derfor behov for at definere forståelsen og supplere med en tidslig udvidelse fra den umiddelbare uddannelsesglæde, der erfares her og nu, til at se uddannelsesglæde som et fænomen, der åbner sig over tid.

'Glæde' har etymologisk sine rødder i det oldnordiske *gledi* eller *glædi*, der betyder "lykke, fornøjelse eller tilfredshed". I vores definition tager vi især afsæt i glæde som netop "tilfredshed" i en eksistentiel forstand, der blandt andet rummer etiske implikationer af, hvad der karakteriserer den gode måde at leve sit liv på – altså at eksistere godt, at "være vel". Ikke som i 'velvære', der også er knyttet til umiddelbare følelser, men måske bedre indfanget af det engelske begreb '*well-being*', der ofte rummer en bredere og mere eksistentiel forståelse af trivsel, der inkluderer aspekter af væren, mening og livskvalitet i en dybere forstand. I dette lys er et liv med uddannelsesglæde ikke et liv uden lidelse og modgang. Men tværtimod et liv, hvor man er i stand til at håndtere de situationer, man finder sig selv i. Uddannelsesglæde skal i det lys forstås som den tilfredshed, der opstår ved via (ud)dannelse at opnå indsigt og erkendelser, ved at komme godt igennem fag, temaer, emner eller stofområder, der ikke er umiddelbart tilgængelige, men i større eller mindre grad opleves svære, ukendte og utrygge. I den forstand levner uddannelsesglæde også plads til svære følelser som tvivl, fortvivelse, angst, stress, bekymringer mv. Det er ofte på bagsiden af disse følelser – altså, når man som studerende er kommet igennem stoffet og har kunnet rumme de svære følelser, der undervejs kan have ledsaget en – at den særlige tilfredsstillelse ved uddannelsesglæde viser sig som glæde i en mere traditionel betydning.

Med et interaktionelt perspektiv kan uddannelsesglæde således forstås som en proces, hvor glæde ikke kun er et spørgsmål om individuel tilfredshed, men om at finde mening i fællesskabet og den gensidige udvikling, der sker mellem mennesker i læringsmiljøet. Uddannelsesglæde opstår ikke i et vakuum, men i en dynamisk relation mellem individ og kontekst, hvor faglighed, engagement, tilhørsforhold og social støtte spiller en central rolle. Det handler ikke om *happiness*, men om at opleve en dybere form for tilfredshed gennem deltagelse i læringsfællesskabet, hvor både faglige udfordringer og sociale relationer bidrager til en oplevet *well-being*, som kan eksistere, samtidig med at man fagligt er presset og derfor hverken føler sig i godt humør, afslappet eller udhvilet. Uddannelsesglæde skal derfor ikke måles på umiddelbart positive følelser, men på evnen til at navigere i modgang, samarbejde med andre og skabe mening i sin udviklingsproces som studerende. Det er en glæde, der rummer en eksistentiel dimension, hvor det at "være i uddannelse"

også betyder at være en del af noget større – et fællesskab, der former både individet og dets omverden.

Hvor SRG's studietrivselsdefinition blot forholder sig til, at et studieliv ikke altid opleves lyst-, glædes- eller meningsfyldt, men også rummer bump og kriser, tilfører definitionen af 'uddannelsesglæde' 1) en stræben efter at opnå større indsigt og forståelse, et videbegær, der kan ledsages af svære følelser, men også potentielt belønnes med "erkendelsesmæssige kick" og 2) et interaktionelt aspekt, hvor uddannelsesglæde sker i et samspil i det læringsmiljø, man befinder sig i og bidrager til. Det er opbyggelige og dannelsesrettede tilføjelser, der klæder forestillingerne om videregående uddannelse. Hvordan det kan gives en operationel værdi, vil vi forfølge ved at sætte det i relation til SRG's eksisterende arbejde med studerende og samarbejde med uddannelsesinstitutioner.

Unikke, men ens

SRG har ikke ekspertfagligheden til troværdigt at redegøre for de bagvedliggende årsager til unges mistrivsel eller redegøre for, hvor udbredt alvorlig og rodfæstet mistrivsel samfundsmæssigt er blandt unge. I disse spørgsmål overlader vi mikrofonen til dem, der vil tage ekspertrollen på sig. Her er det tilstrækkeligt at konstatere, at alle, uanset årsagsanalyse, er enige om, at der skal sættes ind for at reducere mistrivsel blandt unge, og at indsatsen skal rettes både mod de unge selv og, for de studerendes vedkommende, mod de institutioner, der rammesætter uddannelserne. I det følgende skal vi foreslå, hvordan vi kan tilgå disse indsatser, og, som en del heraf, hvilke fællesnævner der kan retfærdiggøre en fælles tilgang til alle studerende snarere end en individualiseret tilgang eller gruppevis segmentering af indsatserne.

Der er mange undersøgelser, der viser, at studentergruppen er blevet mere divers, og at uddannelserne derfor skal rumme og håndtere en stadig mere kompleks studentermasse. Det kommer fx til udtryk gennem spredningen fra den faglige top til en stadig større gruppe med begrænsede studiemæssige forudsætninger eller spændvidden i, hvordan de studerende kognitivt tilgår læring – fra det neurotypiske til det neurodivergente – tydeliggjort gennem blandt andet stadig flere studerende med diagnoser. Denne kompleksitet må nødvendigvis kunne rummes på videregående uddannelser – men hvordan?

I SRG har vi gode erfaringer med at se hen over det unikke og fokusere på, hvad der i socialpsykologisk forstand forener os. Med det afsæt arbejder vi ud fra en antagelse om, at studerende, der 1) forstår modstand som noget, der rammer alle og er forbigående, samt 2) det meste af tiden kan svare ja til de tre spørgsmål ”passer jeg ind?”, ”er jeg klog nok?” og ”kan jeg finde ud af at læse?”, vil engagere sig i deres uddannelse. De tre spørgsmål blev udledt i 2020 på baggrund af SRG’s kliniske erfaringer med, hvad der er på spil for de studerende, samt 160 interviews, der blev afholdt med en et repræsentativt udsnit af studerende på tværs af de tre delsektorer i forbindelse med forberedelsen af afviklingen af de første ‘social belonging-interventioner’ i Danmark. De vil i højere grad forberede sig til undervisningen, deltage i uddannelsens faglige aktiviteter samt aktivt deltage i og bidrage til samspillet med medstuderende og undervisere og dermed have gode forudsætninger for selv at opnå uddannelsesglæde og bidrage til, at andre også opnår det.

Med det afsæt arbejder SRG både med de studerendes selvforhold, så deres forståelse af den modgang, de møder, almengøres, og med at understøtte institutionerne i at bidrage til, at de studerendes studieglæde får gode kår.

De studerendes selvforhold og flertalsmisforståelser

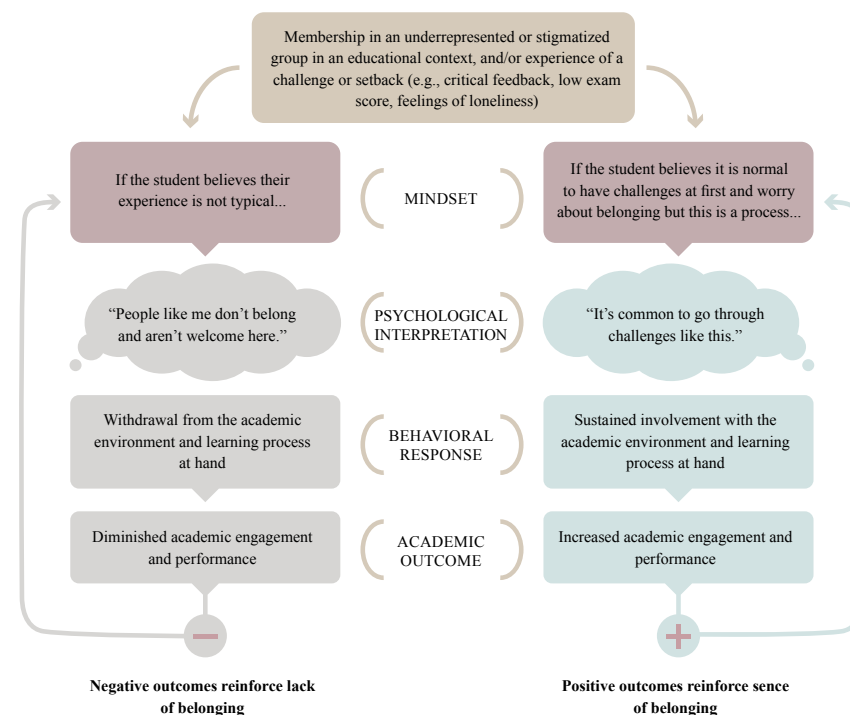
Vi skelner med inspiration fra socialpsykologerne Greg Walton og David Yeager mellem *‘seed’* og *‘soil’*, hvor *‘seed’* betegner de psykologiske interventioner, der igangsættes for at påvirke den studerendes selvopfattelse eller motivation, og *‘soil’* refererer til det studiemiljø eller den kontekst, der understøtter eller modarbejder disse interventioner.

Her vil vi først beskæftige os med *seed* i forhold til overgange i forbindelse med videregående uddannelse – fx overgangen fra elev på en ungdomsuddannelse til studerende på videregående uddannelse, fra teoretisk undervisning til praktikken/klinikken, fra uddannelse til arbejdsmarkedet eller betydningsfulde eksamener, der opleves som en svær overgang, hvor de studerende føler sig testet med hensyn til deres tilhørsforhold på uddannelsen.

Psykologisk set er der meget på spil i overgangene. Når tilhørsforholdet til fællesskabet er truet, vil man automatisk være særligt opmærksom på

de tegn, der bekræfter truslen. Det betyder, at selv almindelige uddannelsessituationer som feedback fra undervisere, en kritisk diskussion med medstuderende eller en frokost uden selskab bliver oplevet som bevis på, at man ikke hører til. Det fører til, at nogle studerende får tanker som ”alle andre kan finde ud af det, bare ikke jeg”, ”de andre passer bedre ind”, ”de andre er klogere end mig” og ”alle andre har fået venner”. Vi kalder dem flertalsmisforståelser.

Disse flertalsmisforståelser er paradoksale og problematiske, fordi så mange studerende tror, de er alene om at have dem (hvorved de, selv om de tilhører en majoritet, føler sig som minoritet), og fordi flertalsmisforståelserne kan føre til uhensigtsmæssige strategier, fx overdrevet præstationsfokus, som kan føre til en negativ spiral. Nedenstående figur beskriver netop, hvordan forskellen mellem at møde udfordringer eller modstand på uddannelsen kan føre til forskellige studieliv og medvirke til enten dårlige eller gode forudsætninger for uddannelsesglæde.



Walton & Cohen 2011

Modellen viser, at det ikke kun er den modgang, studerende oplever, som skaber mistrivsel, men især hvordan de forstår eller tolker modgangen som enten noget, der kun sker for dem selv eller som et vilkår, de har tilfælles med andre studerende. Som modellen viser, vil særligt studerende, der oplever sig som tilhørende en minoritet, der er udfordret med hensyn til sit tilhørsforhold, have tendens til at gå i modellens venstre spor. De vil typisk se modgangen som et bevis på, at de ikke hører til, hvorfor de ofte vil trække sig fra læringssituationer. Mange bliver mindre studieaktive og mere socialt udgrænsede og klarer sig dårligere fagligt. Konsekvensen er, at den oprindelige tolkning, at ”sådan en som mig hører ikke til”, bliver bekræftet i en nedadgående spiral.

I det andet tilfælde (til højre i modellen), hvor man tænker, at modgangen i forbindelse med overgangen er et vilkår, man har tilfælles med andre, handler det mindre om en selv, og tolkningen af modgangen som et vilkår ved overgangen kan for mange endda medvirke til, at man knytter sig til medstuderende, fordi man ved, man har noget svært tilfælles.

Indsatser eller interventioner, der kan understøtte de studerende i at tænke og handle i overensstemmelse med højre spor, vil således bidrage til, at de studerende er bedre rustede til at møde de frustrationer, tvivl og kriser enhver læreproces i større eller mindre grad byder dem, og opnå den uddannelsesglæde, vi ovenfor har betegnet ’erkendelsesmæssige kick’.

Understøttelsen kan, som vi senere vil uddybe, ske i studiemiljøet, hvor institutionen møder de studerende, men også individuelt – fx via de sociale belonging-interventioner, der er velafprøvede i en amerikansk kontekst og foreløbigt valideret i en dansk kontekst med gode effekter generelt og særligt for studerende fra uddannelsesfremmede hjem. På kort tid (interventionen er på under en time) kan interventionen hjælpe udsatte studerende til at vælge modellens højre spor. Interventionen anvender simple socialpsykologiske greb – identifikation med ældre studerende med lignende baggrund, refleksioner over tilsvarende oplevelser og ejerskab til egne budskaber – og forstærker muligheden for at erfare uddannelsesglæde.

Institutionerne som bærende aktører

Selvom de videregående uddannelsesinstitutioner ikke direkte har aktier i mange af de årsager, der i dag hæmmer studerendes uddannelsesglæde, er det alligevel en institutionsopgave at tilpasse rammerne til en stadig mere divers gruppe af studerende og tilrettelægge uddannelsesforløb, der sætter de studerende i stand til at dimittere på fagligt forsvarlig vis.

At bestræbelser på at fremme uddannelsesglæde i denne sammenhæng både er nyttige og kan reducere mistrivsel såvel som styrke læringen, er givet. Hertil kommer, at øget uddannelsesglæde vil øge andelen af studerende, der gennemfører deres uddannelse, og formentlig reducere studietidsforlængelser.

I SRG anerkender vi både opgavens omfang og det store arbejde, institutionerne i dag gør for at styrke studietrivslen, reducere frafaldet og styrke læringen. SRG står på en stærk klinisk og socialpsykologisk faglighed, som over de seneste år, via et omfattende samarbejde med en række videregående uddannelsesinstitutioner, er strikket ind i det pædagogisk-didaktiske rum. Gennem en kerneopgavedrevet nysgerrighed og udviklingstrang i forhold til, hvordan trivsel, læring og nu også uddannelsesglæde styrkes, så flere afslutter deres videregående uddannelse godt, har vi efterhånden opnået en vis indsigt i problemstillingen. Alligevel vil det være prætentøst af SRG på nuværende tidspunkt at præsentere en bare halvfærdig opskrift på, hvordan institutioner og studerende lykkes med at styrke uddannelsesglæden ved videregående uddannelse. Men vi deler gerne nogle af de koordinater, vi selv tager pejling efter.

Didaktisering af uddannelse og uddannelsesplanlægning:

- Uddannelsesglæde nås som udgangspunkt ikke i de ekstracurriculære aktiviteter som løbeklubber, fredagsbarer eller brætspilscaféer eller i de individuelt rettede hjælpe- og støttetilbud. Uddannelsesglæde nås i uddannelsens faglige interaktion mellem de studerende og mellem de studerende og underviserne. Underviserne er centrale, fordi de er institutionens ansigt for de studerende.
- Uddannelsesglæde kan påvirkes via uddannelsesstilrettelæggelsen i bredeste forstand – fra studieordningens fastsættelse af læringsmål, udprøvningsformer og uddannelsesprogression til koordineringen af

konkrete uddannelsesaktiviteter. Man kan fx formulere læringsmål og tilrettelægge eksamensformer, så fokus er på progression mod klart definerede minimumskrav, samtidig med at de tilbyder fleksible veje til læring og udtryk og tilgodeser diversiteten i studentergruppen.

- En generel opkvalificering af underviseres og uddannelsesplanlægers didaktiske færdigheder vil formentlig kunne styrke uddannelsesglæden betragteligt.
- Mulighederne for individuelt at få hjælp (psykologisk, vejledningsfaglig, socialfaglig og specialpædagogisk) til at håndtere mistrivsel-sproblematikker er gode og let tilgængelige på uddannelsesstedet, hos aktører i civilsamfundet eller i andet regi (herunder i SRG). Og den viden om de studerende, der tilvejebringes af den individuelt rettede hjælp, bør også bringes i anvendelse i tilrettelæggelsen af uddannelserne.

Indsatser for at styrke uddannelsesglæde er todelte: Dels skal vi hjælpe de studerende med at forstå og navigere i de udfordringer, de møder, så de ser modgang som en normal og naturlig del af læring. Dels skal vi sikre, at uddannelsesinstitutionerne – og særligt underviserne – er klædt på til at favne en stadig mere kompleks og mangfoldig gruppe af studerende.

Denne dobbeltindsats vil til gengæld kunne gøre mere end blot forhindre forværringer. Når studerende oplever at få greb om det svære og se deres egen udvikling gennem faglige og personlige erkendelser, understøtter det en vedvarende lyst til at lære. Fremtidens dimittender, der har mødt udfordringer med støtte fra et inkluderende og dynamisk læringsmiljø, vil ikke kun være bedre rustede til deres karriere. De vil også tage en ægte videbegærlighed med sig – en kvalitet, der ikke blot er en gevinst for den enkelte, men også en stabilisering af fundamentet for vores demokratiske institutioner og en styrkelse af samfundet som helhed. What's not to like?

Trivsel på korte og mellemlange videregående uddannelser

I 2023 gik der 22.949 elever på de korte videregående uddannelser samt 90.094 på de mellemlange videregående uddannelser. På de videregående uddannelser i Danmark gennemføres en studiemiljøundersøgelse hvert andet år, og det er sket siden 2016. I undersøgelsen kan man se, at et flertal af de studerende scorer højere end middel, når det kommer til de positive studierelaterede følelser, mens fordelingen af scoren er mere ujævn i forhold til de negative studierelaterede følelser. De studerendes studierelaterede følelser hænger meget tæt sammen med frafald.

Blå bog

Stefan Hermann er adm. direktør for Life Fonden. Han har tidligere været rektor for Københavns Professionshøjskole 2008-2023 og formand for Danske Professionshøjskoler 2017-2022. Stefan er desuden medlem af Det Ethiske Råd. Har tidligere udgivet bl.a. *En varm tid* (2022) og *Hvor står kampen om dannelsen?* (2016).





Anstrengelsen poesi

Af Stefan Hermann

Uddannelsesglæde er som begreb en fremmed fugl i dansk uddannelse og skole. Glæde er en affektiv tilstand, vi alle kender til, ligesom uddannelse – om end ikke videregående uddannelse – er en mulighed for de fleste og historisk set er knyttet til kvalificering og specialisering i et fag, evt. med henblik på arbejde i en branche eller optagelse i en profession. I den pædagogiske litteratur forekommer begrebet 'uddannelsesglæde' sjældent. Dels fordi de kognitive eller affektive tilstande (som fx glæde, lyst, motivation, træthed mv.) forbundet med læreprocesser, skolegang og studie sjældent har angået den samlede uddannelse, men netop faget, undervisningen, læreprocessen i dens mange afskygninger – med andre ord processer og forløb, fag og udprøvning, selvstudium og gruppearbejde.

Kigger vi imidlertid på den angelsaksiske tradition for studentercentreret uddannelsesforskning, findes der begreber som '*student wellbeing*' og sågar '*student happiness*'. Begrebet 'uddannelsesglæde' synes i familie hermed. For det første knytter det sig implicit til den studerendes erfaring. For det andet betegner det en indre tilstand – lykke, velbefindende eller mental sundhed ('*mental wellbeing*'), som er den danske oversættelse af WHO's definition på sundhed, der ofte bruges synonymt med 'trivsel'. Uddannelsesglæde synes med andre ord at være i familie med trivselsbegrebet, der i de sidste ti år har været en integreret del af reformarkitekturen, policy og styringsmekanismer fra folkeskolen over ungdomsuddannelserne til de videregående uddannelser. Det er imidlertid mere fordringsfuldt som begreb end 'trivsel'. Glæde har en varmere betydningsladning end trivsel; glæde er i en anden liga end trivsel.

Det er min påstand, at uddannelsesglæde forudsætter institutioner og undervisere, der vil vise de studerende en verden, de ikke kendte i forve-

jen, og at dannelses- og læreprocesserne forudsætter anstrengelse og et moment af selvovervindelse, som, når de er mest vellykkede, giver de studerende muligheden for selvforglemmelse – en selvforglemmelse, der ikke er selvudslættende, idet man i tilegnelsen af stoffet, håndværket etc. langsomt opnår meridentitet. En meridentitet i mødet med det fremmede. "Under løsningen af opgaverne udvikles de karaktertræk – grundighed, udholdenhed, selvkritik, loyalitet etc. – uden hvilke opgaverne ikke kan løses," som K.E. Løgstrup skrev i en posthumt udgivet tekst. Læg i parentes bemærket mærke til de egenskaber, Løgstrup i starten af 1980'erne anså det for selvfølgeligt at fremhæve.

Min indledende påstand vil være, at der aldrig er gjort så meget for så mange i dansk skole og uddannelse, når det angår de studerendes trivsel, deres adgang til vejledning, deres fællesskaber socialt og fagligt, deres muligheder for at få feedback, tilrettelæggelsen af undervisningen og dens fokus, evalueringer, adjunktuddannelser etc. Dette er såvel pædagogiske udviklinger informeret af forskning og nye rolleforståelser blandt underviserne, som det er deciderede politiske krav og forventninger i omverden og offentlighed. I forbindelse med COVID-19 var min erfaring som dengang rektor på Københavns Professionshøjskole, at omverdenen var mere interesseret i mistrivsel end i fagligt efterslæb. Det sidste var ingenlunde marginalt og spillede den største rolle praktisk og planlægningsmæssigt, men trivsel og fællesskaber dominerende den kollektive bevidsthed og bekymring.

I LIFE Fonden arbejder vi hver dag med at udvikle forløb og undervise for at styrke elevernes naturvidenskabelige og teknologiske almindannelse. Som så mange andre, der arbejder med at didaktisere og udvikle undervisningsmaterialer på Center for Undervisningsmidler og forlag eller på mange videregående uddannelser, for den sags skyld, er vi optagede af at prøve at blande modaliteterne. Vi får god feedback fra både lærere og elever på vores forløb og den måde, de blander praktisk arbejde med forsøg i fysik/kemi-lokalet. At se en introducerende film. At læse en fagtekst. At være nede på gulvet og programmere robotter. At quizze eller spille et spil. Eller illustrere kvælstofkredsløbet ved at bruge en række papkort. Vi ved også, at vores forløb gør eleverne mere interesserede i det stof, de arbejder med, end deres almindelige naturfagsundervisning. Og at de endda sætter sig, så de tænker over det, de har lært,

når de går hjem fra skole. Når jeg tænker tilbage, er der elementer her, som minder om det, man stiler efter i undervisningen på de videregående uddannelser, ikke mindst de professionsrettede, hvor en ikke ubetydelig antiakademisk tendens har indsneget sig. Her skal også veksles uaf-ladeligt, der *gamificeres* og quizzes for at holde de studerende fanget i matematikmoduler.

Alligevel kan jeg nok nogle gange blive bekymret. Er vi – og andre – på vej mod at udvikle en *dopamin-pædagogik*, hvor eleverne går fra det ene underholdningsfix til det næste og giver op, straks når de møder noget, der er svært eller giver modstand? En dopamin-pædagogik, der mimer den dopamin-kultur, som for mange er blevet hverdag med telefonen i hånden. Er vi i gang med at forstærke det problem, vi gerne vil løse? Jo mindre de vil læse og hænge i, jo flere spil og film og jo flere neuro-belønninger skal der til. Laver vi en behavioristisk alliance med deres hjerner snarere end at oparbejde stærke studie- og arbejdsvaner? Eller er her blot tale om en naturlig modernisering af didaktik og pædagogik, af læremidler og rollefordeling mellem student og underviser? Dopamin-pædagogikken vil trives, når der er stoftrængsel, for mange mål og for hyppige udprøvninger på den ene side og autoritetsforskrækkede undervisere, der uafledeligt sætter sig på knæ, på den anden side.

Glemmer vi at lære elever og studerende at kede sig, at fordybe sig og overvinde modstand i mødet med det fremmede, at blive ved i gentagelsen? Da jeg var dreng, kunne man være skoletræt. Et udtryk for en angivelig minoritet af elever, der hverken trivedes eller lærte tilstrækkeligt. I dag kaldes min yngste datter skoleglad. Sproget ved besked, som Villy Sørensen engang skrev. Vi stiler efter glæden ved at lære og uddanne sig. Men, er det et godt udtryk? Er det et relevant begreb? Hvad bliver det næste? 'Uddannelseslykke', som pendant til det amerikanske '*student happiness*'? Vil begrebet ikke alene producere opmærksomhed på sin modsætning, som udtrykket skoleglad tavst gør? Sætte barren for højt. Og et forkert sted, et uoverkommeligt sted, der alene producerer skuffelse på baggrund af opgearede forventninger. Jeg tror det.

Anstrengelsens poesi

Jeg fandt på udtrykket "anstrengelsens poesi" tilbage i 2010'erne efter dialoger med den daværende Danmarks Privatskoleforenings formand Kurt Ernst. Vi drøftede foreningens opdrag og historie, aktuelle situation og ønske om at klargøre dens pædagogiske idealer. Folkeskolereformen satte dagsordenen i de år; det var længe siden, de frie grundskoler havde gjort det. Privatskolerne med deres baggrund i realskolerne og deres stærke faglærertradition anså fagene for at være dannelsens byggesten og syntes at lede efter et begreb mellem det tomme karaktærræs på den ene side og psykologisk inderlighed i rundkreds på den anden. Her kom 'anstrengelsens poesi' på banen.

Men lad mig illustrere betydningen af anstrengelsens poesi med et eksempel fra min egen studietid. Som studerende på Aarhus Universitet fulgte jeg i 1997 et forløb på et andet institut end mit moderinstitut. Som statskundskabsstuderende var jeg vant til hvert semester at få udleveret kompendier af de tekster, vi skulle læse i de enkelte fag. Omhyggeligt udvalgt og kurateret af underviserne efter en passende studieprogression og sværhedsgrad. Kopieret af det teknisk-administrative personale og sat sammen med pæne blå omslag, så man kunne bære dem direkte hjem til kollegieværelset eller studieejligheden og gå i gang med at "gule" over med en markertusch og skrive i margenen med en kuglepen. Som vi havde lært det i studieteknik. Man starter med at læse abstractet, skimmer artiklen og noterer først sin indledende forståelse af teksten, dens opbygning i afsnit med mere. Først derefter læser man selve teksten. Undervejs tages et passende antal noter. Derefter diskutere dem i læsegruppen. Bestemt ikke nogen ringe tilgang – de gange, jeg evnede den. Og jeg lærte selv kolossalt meget det sted, altså Institut for Statskundskab, hvor man med Clint Eastwood anså meninger for at være som røvhuller – noget, alle har.

På det nye institut, Institut for idehistorie, mødte jeg dog en anden tilgang til stoffet. Det var uddannelse uden styrthjelm og knæbeskyttere (for nu at låne et godt udtryk fra lektor Thorkild Borup Jensen). Underviseren, Jens Erik Kristensen, der var fremragende og som siden blev min ven og samarbejdspartner, havde sat fire bøger på læselisten. Richard Rortys "Irony and Contingency". Hans Blumenbergs "Die Legitimität der Neu-

zeit". Charles Taylors "Sources of the Self". Michel Foucaults "Les mots et les choses". Hvis man kunne dem, var der en chance for, at man kunne blive en habil idehistoriker, sagde Kristensen. Fedt, tænkte jeg. No problem, sagde jeg til mig selv. Og segnede under vægten.

"Die Legitimität der Neuzeit" er på 712 sider. "Sources of the self" er på mere end 600 sider. Foucault nøjedes med 400 sider til det, der blev en "scandale parisienne".

Rortys bog. Utroværdigt tynd. Bare 198 sider. Og lokkende, tilgængeligt skrevet. Til gengæld bygger den på et helt livs læsning af filosofi og litteratur. Man er kørt af banen, hvis man ikke har læst Proust, Heidegger, Nietzsche. Derrida. Nabokov. (Det havde jeg ikke på det tidspunkt, nu desværre kun delvist).

Hvis man ikke har den baggage, kommer man til at anstrenge sig. For at bare forstå en lille smule af det, der skrives om. Egentlig på ingen måde anderledes, end det er for enhver, der vil mestre et håndværk uden smutveje. Du står på skuldrene af noget stort, du må underkaste dig, tilegne dig stoffet, før dit eget bidrag kan komme til syne. Ned i dybet for at dukke op igen lidt højere oppe. På knæ for siden at gro og vokse. Og derefter sætte sine frø.

Filosofi og idehistorie, litteratur og kunst, pædagogik og sociologi er blandt mine store interesser. Det var sammen med håndbold og interessen for politik og magt og alt muligt andet noget af det, der kom til at definere min livsbane. Alligevel kedede jeg mig tit bravt under læsningen. Det var et hårdt arbejde at blive klogere. Der var mange, mange timer, der skulle investeres i læsningen. Nogle gange for at forstå det, der stod på siderne. Andre gange for at forstå den kontekst, de skrev sig ind.

Undervisningen hjalp, som fremragende undervisning altid gør. Den var fremragende, blandt andet fordi Kristensen ikke alene mestrede sit stof, men organiserede det og formidlede det i kategorier, der tillod reduktion af kompleksiteten, og altid aktualiserede og nysgerrigt besvarede spørgsmål fra de studerende.

Min nysgerrighed var den modhage, der gjorde mig fanget i al det, jeg ikke forstod, og som ikke motiverede mig. Det var små lyspunkter, hvor

noget af den store forvirring blev sat på plads. Der opstod klarhed og blev trukket lange linjer. Det kunne man blive høj af, øjeblik af uddannelsesglæde, om man vil. Men bagefter var det hjem og studere igen. Slide med bøgerne. Uden overstregningstusch men med ordbøger, referenceværker, leksika i hænderne. Det var en anstrengende tilstand med sprækker af lys, ikke *student well being* dagen lang. Måske uddannelsesglæde som biprodukt, men nok snarere *oplysningsglæde*, for intet i ahaoplevelserne eller erkendelserne i sprækkerne af alt det, jeg ikke forstod, knyttede sig til, at jeg var ved at uddanne mig, kvalificere mig til at træde ind i fag og erhverv, funktioner og roller. Det er komplet umuligt at se, hvad man kan bruge Michel Foucaults "Les mots et les choses" til, når man er ved at uddanne sig til embedsmand.

Alligevel er det den del af universitetet, som måske har givet mig alermest i faglig forstand, selvom jeg fik venner for livetovre på Statskundskab, fælles horisonter med en generation af scient.pol.er. Jeg trækker fortsat på mine år som halvstuderet røver på idehistorie. Som jeg trækker stumper frem af og finder mig selv reflektere over her knap 30 år efter. Velvidende, at nogle vil slå sig på lårene og sammenligne det med soldaterhistorier eller med fortællinger fra "da far var dreng" og cyklede 15 km til og fra skole som seksårig. Hver dag. På havelåger med korkdæk. Dengang, man for alvor havde vinter, vel at mærke, frem for det velfærds klima, ungdommen svøbes i nu til dags.

Jeg har brugt et personligt eksempel, fordi det nogle gange er svært at finde sproget til at tale om værdien af anstrengelse. Engang var det en dyd skabt af knaphed eller en modydelse for det privilegium at kunne tage en uddannelse kvit og frit. Nu må det være en pædagogisk nødvendighed, som en vej til den frihed, enhver erfaring af mestring giver en elev eller studerende. Det er min overbevisning, at vi ikke kommer uden om, hvordan vi på alle niveauer i uddannelsessystemet kommer til at arbejde med, hvordan vi lærer elever og studerende om anstrengelse. Om dens poesi. Anstrengelsen er nemlig ikke et middel til en præstationsorientering eller perfektion, der alene handler om at nå et mål, minimere en risiko, klare sin eksamen, stråle i de andres øjne og i forældrenes opslag på Facebook. Anstrengelsen er respekt for sagen selv. For det materiale, man arbejder og baks med, og hvorigennem man udvikler den karakter, der er forudsætningen for løsningen af opgaven, som den sene

Løgstrup som bekendt skrev. Anstrengelsens poesi er heller ikke den rene frigørelses ven. Anstrengelsen anerkender pædagogikkens slidsomme sider – at jeg er lille, før jeg kan blive stor. Den gør ikke enhver følelse, enhver indskydelse, endsige eleven, til autoritet. Den ved, at lyst og identifikation, begær og relevans ikke kan bære hele vejen, men kun et stykke. Inden de samme fænomener opløser sig selv ved at benægte behovet for anstrengelse.

Vi må derfor ikke TikTok-isere skole og uddannelse. Slet ikke i en nutid, hvor den teknologiske udvikling kan gøre det for nemt. Kan du ikke finde ud af at lave analysen, organisere empirien, kan du bare bede ChatGPT om at gøre det, gerne med miksede virkemidler og medier. Eller som en højt placeret figur i universitetsverdenen sagde på et møde i 2024: Hvis det nu er deres måde at lære på, så er det jo en god ting. Det er o.k. at redegøre for Karen Blixen og møde kompetencemålene uden at have læst en linje. For mig var det et maskefald, en kapitulation uden kamp. I synet på viden. I synet på autoritet. I opfattelsen af det anliggende, vi må have med elever og studerende. I synet på den arv, vi må bringe videre, ikke som forlegne hjælpere, men som fyrtårne, de kan pejle efter, og store stammer, de kan pisse opad. Uddannelse og undervisning skal ikke blot forædle kompetencer, men også etablere en fælles virkelighed, der forvitrer, hvis ikke der er fælles viden til stede, fælles grund at bevæge sig ud fra. Det er godt, at vi kan synge, men endnu bedre, at vi også har fælles sange, vi kan synge sammen.

At lære elever og studerende at tænke selv, og hvad det kræver, er store udfordringer i dansk skole og uddannelse. Det handler ikke om håndens kamp mod ånden, at det er nu er Arnes børnebørns tur, som man kan høre det i aktuel socialdemokratisk politisk retorik. Eller at akademikerne skal ned fra den høje hest, og pædagogstuderende hylles for deres menneskevenlige tjeneste som hverdagens helte. Også de såkaldt boglige fag og akademiske uddannelser vander sig over manglen på fordybelse. Det handler også om fordybelse og en anstrengelse, hvorigennem jeg kan vinde en frihed, der bliver mit bidrag til din, fordi vi indgår i fællesskaber, hvor vi lærer sammen. Fordi vi skal leve sammen, arbejde sammen og udfolde et fælles ansvar for det samfund, vi er sat i. Og for ”naturen, vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte”, som Løgstrup skrev få måneder før sin død i 1981.

I en sådan tilgang er der adgang til et håb – som både er nødvendigt og vil fremme uddannelsesglæde i glimt, man aldrig glemmer.

Tak til Niels Matti Søndergaard for bidrag og bemærkninger.

Trivsel på højskolerne

Højskolerne er en uddannelsesinstitution, der favner på tværs af alder. Der findes omkring 70 højskoler i Danmark. Næsten halvdelen af det samlede antal højskolekursister er fyldt 60 år, men dog hovedsageligt på de korte ophold. På de lange højskoleophold er 94 pct. af deltagerne under 30 år. Unge, der tager på højskole, påbegynder og gennemfører uddannelse i højere grad end tilsvarende unge. Samtidig øger et højskoleophold chancen for, at den unge starter på en videregående uddannelse eller vender tilbage til sin afbrudte ungdomsuddannelse.

Blå bog

Lisbeth Trinskjær er formand for Højskolerne i Danmark og for Fonden Ungdomsøen. Derudover er hun medlem af 2030-panelet og bestyrelsesmedlem for Center for Ungdomsforskning. Tidligere policy fellow på Dronning Marys Center på Københavns Universitet, forstander på Ubberrup Højskole, landsformand for KFUK's Sociale Arbejde samt medlem af Demokratikommissionen.





Glæden & pligten

Af Lisbeth Trinskjær

Jeg tror, at det er de færreste unge, der forbinder følelsen ”glæde” med fænomenet ”uddannelse”. Måske særligt ikke ”ungdomsuddannelse”. Jeg ville elske at tage fejl, men hører ofte udtalelser som ”jeg kan lige så godt få det overstået med det samme”, fordi pligten for mange unge fylder det meste. Den generation, der er unge nu, har en meget veludviklet pligtfølelse. De ved, at samfundet og arbejdsmarkedet har brug for, at de bidrager. Brug for, at de ikke spilder hverken tid eller talent, i et samfund, hvor demografien gør dem til en knap ressource. Men måske er deres pligtfølelse blevet så stærk, at ”glæde” ikke rigtigt er legitimt at tilstræbe, endsige forvente? Måske tæller den simpelthen ikke, når unge træffer beslutninger om uddannelse?

Som mennesker ved vi, at man kan gennemføre meget uden glæde, hvis man er forpligtet til det. Men dedikation, selvforglemmelse og passion er fantastisk stærke drivkræfter, der supplerer pligten med både styrke og udholdenhed. Ikke bare bliver tilværelsen beriget, når glæden får plads. Uden glæden præsterer pligten måske i virkeligheden kun på halv kraft?

På højskolerne ved vi, at lysten til uddannelse styrkes på grund af skoleformen, og vi oplever ofte unge, der har brug for at samle ny energi og lyst undervejs, inden de gør deres videregående uddannelse færdig. I indlægget her vil jeg tilstræbe at dele, hvor kilderne til denne glæde eller appetit kunne ligge. Hvordan, og om, det kan inspirere til et virke i den formelle uddannelsessektor, vil jeg overlade til andre at bedømme.

Da N.F.S. Grundtvig i 1838 i skriftet ”Skolen for Livet og Akademiet i Soer” skulle beskrive, hvordan folkehøjskolerne skulle arbejde, svarede han cirka sådan her:

”Hvad nu Indretningen af den Danske Høiskole angaar, da kan jeg egentlig slet ikke indlade mig derpaa, da det gaar med alt levende Menneskeligt, som med os, der maa fødes først, før Man veed, hvilken Hue der vil passe til vort Hoved [...]”

Ambitionen har på mange måder været et bærende princip i skoleformen gennem vores 180-årige eksistens. Og det har krævet af os, at vi på samme tid kan navigere mellem elevernes behov, samfundets udvikling, skoleformens lovgrundlag og den enkelte skoles eget, selvvalgte værdigrundlag. For i mødet mellem disse bevægelige enheder skabes højskole.

Der var nok ikke mange, som bekymrede sig om de studerendes uddannelsesglæde på Grundtvigs tid. Men hvis ikke vi følger hans opfordring til at følge med i, hvad der sker med ”hovederne” og med den virkelighed, de studerende skal virke og leve i, så risikerer vi at trække en hue ned over hovedet på dem, som ikke passer, og det, vi vil dem, bliver fremmed og mister relevans.

Unge finder ståsted, myndighed og resiliens ved at tage på højskole. Vi ved, at evnen til gennemførelse af en uddannelse varierer markant mellem helt sammenlignelige unge, hvor eneste varierende parameter er, om de har været på højskole eller ej. Hvorfor?

Vi ved det ikke præcis. Vi ved, at det ikke er formålet med deres højskoleophold, hverken for dem selv eller for skolen. Men jeg vil alligevel her forsøge at give nogle pejlemærker på, hvad vi tror, det handler om. Og lade andre afgøre, om disse refleksioner har nogen værdi for uddannelsesaktører med helt andre præmisser end vores – uden den frihed, højskolerne er privilegeret med.

Ritualer og rytme

Folkehøjskolernes rammer er skabt ud fra den virkelighed, som datidens højskoleelever kendte, nemlig gården. I dag er rammen justeret, men ikke grundlæggende forandret. Dagsrytmen er næsten uangribelig, og derfor serveres dagens seks måltider med fuldkommen forudsigelighed. Morgensamlingen med sin egen rytme – eleverne på stolerækker, fællessang fra Højskolesangbogen, nogen deler noget, de er optagede af, ordet er frit for de beskeder og gensidige invitationer, et fællesskab næres af,

endnu en sang, og så kaffe.

Alle får noget med sig. Nye ord, de ikke vidste, at de manglede. Et perspektiv på noget, de ikke vidste, at de gerne ville vide. Evnen til at udvise respekt, for den der taler. Uagtet om emnet er et, man personligt kan se nytten af eller har interesse for. Og modet til at tale foran andre, på egne og på mere sårbare vegne.

Rytmen brydes kun nødigt. Og netop rytmen skaber for mange af tidens unge en rolig kontrast til effektivitetsidealets konsekvens, som de har så indgående erfaring med: evigt foranderlige uddannelsesuger i skiftende lokaler. At alt kræver en konstant omstilling.

Nogle højskoler har kasser med gemte skatte, som overleveres fra hold til hold i de bogrupper, eleverne bor i, og eleverne mindes om, at ligesom der var nogen før dem, kommer der også nogen efter. De er en del af noget, der er større. De får et fællesskab at læne sig ind i. Noget at sætte aftryk i.

På mange højskoler sætter eleverne varige fysiske aftryk på skolen. Med kunst, deres egne ord, deres navne, noget, de planter, noget, de udgiver, eller noget, de indfører en ny kultur for. For fællesskabet er fælles. Og også skolen skabes i fællesskab.

Resiliens og livets storme

Evnen til at kunne rumme ubehag kommer få unge til højskolen med. Mange foretrækker harmoni og enighed og finder konfronterende uenighed frastødende. Hos nogen beskrives den bevægelse som en slags ny skrøbelighed. Som konfliktskyhed. *Snowflakes* er vist det ord, de særligt indignerede modne voksne har døbt det. Men hvis det er diagnosen, misser vi en vigtig pointe og måske også vores mulighed for at styrke deres evne til at blive i ubehaget. Nemlig hvorfor de så stærkt foretrækker harmonien.

Gennem hele deres opvækst har livspræmissen været individualisering. Min yngste datter, som nu er 20 år gammel, havde en ”kompetenceportfolio” i børnehaven og var i stand til at sige ordet. Så det stærke fokus på selvoptimering, individuelle præstationer, selvrealisering, selvscenesæt-

telse kan vi ikke give sociale medier skylden for. Det har vi som samfund selv skabt. De unge ved, at det unikke er et langt mere værdifuldt benchmark end det almindelige. De har lært, lige fra de var små, at de står alene.

På højskolerne lægger vi kræfter i at sætte fællesskabet i fokus. Fordi fællesskabet har en værdi i sig selv. Og fordi fællesskabet sammen med forudsigeligheden og den åbent deklarerede intention om at ville arbejde værdibaseret skaber et risikovilligt rum for højskolens elever og for højskolen selv. Eleverne ser, at her er der noget på spil. Vi skaber en kultur, hvor vi deler med andre, hvad vi er optagede af, hvor vi risikerer at blotte tvivl, og hvor vi sjældent lader hinanden i fred.

Selv de mest politisk uafklarede unge – og ældre – får lejlighed til at sætte ord på deres opfattelser. Både de politiske og de mere livsfilosofiske, og med muligheden for at høre andres ståsteder får de et mindre flydende ståsted til gengæld for deres åbenhed. De erfarer, at det er muligt at tåle uenighed. At mennesker, de virkelig godt kan lide, kan have holdninger, de ikke bryder sig om. Og at dem, vi var stærkt uenige med i aftes, sidder der igen ved morgenbordet. De lærer at lytte, at tåle hinanden og at definere, hvor de selv står. Med de knubs, det også giver.

Gaven er evnen til at sætte sig i en andens sted, evnen til at se det menneske, den anden er, også selvom vedkommende mener noget helt andet, end man selv gør. Uenigheden bliver reduceret til ét element af relationen. Den udgør ikke relationen alene.

Alle højskoler har pligter, der skal udføres og respekteres. Opvask, rengøring, madforberedelse og oprydning. Pligter, som pedeller, køkkenpersonale eller oldfruer giver instruktioner om. Pligter, ikke alle har erfaring med, og som for mange, for livet, vil definere, hvordan et gulv vaskes, og hvordan et toilet gøres rent. Pligter, som bidrager til den fælles husholdning, og som udføres i partnerskaber og grupper, eleverne ikke selv har valgt. Ofte har disse arbejdsfællesskaber præcis de gnidninger, de fleste kan forestille sig. Men også håndteringen af disse arbejdsfællesskaber er pædagogisk kurateret. Eleverne tager selv ansvaret for at få opgaverne løst og kan tage udfordringer op. Konkret på bogruppemøder, hvor bogruppelæreren sætter rammen om et rum, hvor det er muligt at

tale sig til rette, og hvor de erfarer, at konflikter kan løses og overkommes, men sjældent undgås.

En tilværelse uden stormvejr er ikke en realistisk livsforventning, uanset hvor beskyttet en tilværelse man lever. Og evnen til at stå stormen igennem definerer modet til at gå endnu en storm i møde. Det kommer alle højskoleelever ikke med evnen til at kunne. Men det tror jeg, det er vigtigt at ruste sig til livet med.

Risikovillighed og resiliens

Mange højskoleelever vælger fag, de ved, at de har interesse eller talent for, som omdrejningspunkt for deres højskoleophold. Nogle får talentet bekræftet. Ser det vokse sig stærkt og måske udvikle sig til en passion for livet. For nogle bliver passionen også den faglighed, de ernærer sig ved. Andre får drømmene knust og må erkende, at talentet ikke rækker til en professionel karriere som musiker, kunstner, forfatter, filosof, designer, journalist, computerspilsudvikler, atlet, danser, eller hvad drømmen nu måtte være.

Men alle har de også fag, de ikke har nogen specifik ide om, at de skal bruge til noget målrettet. En disciplin, der i mange uddannelseslogikker ville blive opfattet som ”spild af ressourcer”. Men at give sig selv lov til at dykke nysgerrigt ned i en disciplin, man ikke i forvejen ved, om man er god til, at fordybe sig uden et bestemt præstationsniveau som ambition, strækker læringsmusklen og styrker nysgerrighedens appetit.

Indimellem finder højskoleeleverne i den nye fordybelse passioner og talenter, de ikke anede, de var i besiddelse af. Det er der kommet manganen sanger, kunstner og alt muligt andet ud af. Men den egentlige juvel er for de fleste den styrkelse af risikovilligheden, alle får. Og som skabes ved at erfare, at der kan findes fantastisk interessant viden og værdi for enden af noget, der var svært og uigennemskueligt. Og at glæde også kan findes i noget, man ikke nødvendigvis er særligt god til. Risikovilligheden hænger ufravigeligt sammen med resiliens.

I disse år er et af de mest populære fag på lange højskoleophold keramik. Højskoleeleverne former, skaber, drejer, brænder og glaserer i timevis, dagevis og månedsvi. De er drevet af muligheden for at skabe noget,

der ikke var der, før deres hænder tog fat. Muligheden for at gøre noget konkret. At lege med et medie, hvor det så ofte går helt galt. At udstille nogen som uformående. At erfare et ”før” og et ”efter”. Muligheden for at gå på opdagelse i en faglig disciplin, som er både svær og givende. Og uforudsigelig.

Eleverne erfarer, at det at lære har værdi i egen ret. Uden at skulle bruges til noget bestemt. Fordi netop det ubestemte kan være en vigtig sti at finde. Også til glæde.

Værdibaseret og intentionel

Folkehøjskolerne ikke bare *må* være værdibaserede. Højskoleloven kræver, at de *skal* være det. Værdiafsættet for de individuelle folkehøjskoler er derfor i sagens natur forskelligt. Men værdierne kan ikke være flydende. De skal være klare, åbne og deklarerede.

Der sker noget spændende med relationen, når man som skole er intentionel. Når det er sagt højt, at skolen vil sine elever noget. At den ikke er neutral. Et meget ærligt og samtidig tillidsfuldt udgangspunkt.

Højskolerne fører eleverne ind i ting, vi synes er vigtige. Hos os er alt ikke lige godt eller lige betydningsfuldt. Det giver eleverne noget at ”slå sig på”. At gøre oprør mod. At udfordre. Og noget at lægge sit liv ind i, bruge sit liv på, selvfølgelig.

Som skoler vil vi mere end at inspirere den enkelte til at forme sin egen eksistens. Vi insisterer på, at dannelsesrummet også angår en forbundethed til verden og til andre.

Mange højskolelærere er meget bevidste om behovet for enten at ”skabe en kattede”, eleverne kender, og som gør det legitimt at træde ud af øvelser, der er en del af undervisning, hvis grænserne overskrides. Eller at etablere rum, der er så trygge, at alle kan rumme at gå med. For det er nødt til at være præmissen. Kontrakten mellem lærer og elever. At jeg vil dig noget. Men myndigheden er din. For når det ultimative motiv for skoleformen er at danne frie, selvberørende, myndige borgere som tager ansvar for eget liv og medansvar for det fælles, så må skolens egen intention være klar og ærlig, og elevens myndighed fundamentet.

Ikke forklares, men erfares

Helt fra begyndelsen var skoleformens ide en opposition til ”den sorte skole”s indlæringsideal og lærerens ophøjethed som den alvidende autoritet.

Autoritet er ikke længere, som på Grundtvigs tid, noget, som automatisk følger med magt eller embede. I dag er autoritet i højere grad noget, man optjener i en vekselvirkning med de mennesker, autoriteten udøves overfor.

Højskolerne er heldigere stillet end de uddannelser, der er vokset ud af den sorte skoles autoritetslogik, og som skal definere autoritetsskabelsen på ny. For omstilling har ikke på samme måde været nødvendigt på højskolerne, fordi afsættet var en anden ide om læring. Måske giver det, ironisk nok, højskolelærere og forstandere bedre mulighed for at opbygge en stærkere autoritet?

Ideen om at gå på opdagelse i fag sammen tager ikke sit afsæt i, at lærer og elev ved det samme, og at magtrelationen er lige. Men snarere i en ide om, at de begge bidrager med hver deres erfaring og værdi i alt det, der er menneskeligt.

Det er for nemt at sige, at vi på højskolerne møder eleverne i øjenhøjde. For det stikker dybere end værdier. Det handler også om tilgangen til faglighed.

En højskoleelev forklarer sin erfaring med højskolens faglighed sådan:

“Det er en helt anden form for faglighed. I hvert fald end den, jeg har været vant til. [...] Det er langt mere praktisk, og man bliver udfordret på en helt anden måde og et helt andet plan, hvor man skal have hovedet med. Det er en meget mere menneskelig faglighed (i bogen Højskolepædagogik, 2015).”

Intet at gemme sig bag

Højskolelæreren og forstanderen kan kun fungere i skoleformen, hvis de er modige, selvberoende formidlere, som besidder et stærkt, fagligt fundament og møder deres elever med åbenhed og nysgerrighed.

For de har meget lidt at gemme sig bag.

Hvis højskoleeleven spørger, kan højskolelæreren hverken bruge eksamen, ministeriet eller chefen som skjold. I en skoleform uden curriculum har højskolelæreren fuld metodefrihed. En frihed, som alene er betinget af, at man i højskolens indholdsplan, inden undervisningen finder sted, kan definere, hvordan faget resonerer med hovedsigtet – livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse – og med skolens eget værdigrundlag.

Med friheden kommer også muligheden for at afvige fra planen. At blive dér, hvor ilden opstår hos eleverne. Friheden til at gøre det, der opleves mest vigtigt. Flexibiliteten sikrer bedre mulighed for at matche den rette hat med elevens hoved, men kræver til gengæld mod til at stå på mål for de valg, man har truffet. Højskolelæreren skal kunne forklare, hvorfor vedkommende synes, det er vedkommende og vigtigt. Og tåle, at undervisningen ikke altid lykkes eller falder i alle elevernes smag.

Eleverne møder også deres lærere i samværet, som i højskolerne er værdisat som værende lige så vigtigt som undervisningen. Og det er afgørende, at undervisningen omsættes, perspektiveres, udfordres, diskuteres og tilgængeliggøres dér, hvor læreren og eleven mødes i det frie rum. Over måltidet eller kaffen, i forbindelse med festen eller vinterbadet. For nogle elever bygger samværet en bro til det faglige. En dygtig lærer viser sig som det menneske, vedkommende er, og bliver måske mere tilgængelig. Og svære discipliner foldes ud på nye måder.

I højskolerne er der kun én autoritet til stede i undervisningen, og ingen skjulte udenfor døren. Autoriteten ligger hos højskolelæreren selv, og den må vedkommende selv både skabe og bære. Lærerens egen motivation har altså de bedste vilkår.

Det giver ikke mening at give formelle uddannelser den samme metodefrihed, som højskolerne har. Alene af den grund, at specifik viden skal sikres i de formelle uddannelser. Jeg vil derfor lade det være op til andre at vurdere, om der er inspiration at hente i denne 180-årige gamle skoleform. Men måske ville en styrket metodefrihed også styrke underviserens autoritet og muligheden for at tænde elevernes passion, nysgerrighed og læringsglæde?

Uddannelsesglæde er en fantastisk drivkraft, som fortjener at blive stimuleret. Mine bud på hvordan, er:

- At være dybt optaget af, hvad eleverne kommer med, og hvor deres ”trang” eller nysgerrighed ligger
- At tale om og til eleverne som mennesker i egen ret og ikke som resourcer, samfundet råder over
- At tilbyde rammer med ritualer og rytme, der skaber ro til at rumme forstyrrelser
- At skabe dannelsesrum og fællesskaber, hvor man tåler modgang, uenighed og hinanden
- At stimulere risikovillighed ved at skabe plads til faglig fordybelse uden præstation som mål.
- At vove at tilbyde bud på drømme om et ”virke” eller en mission, eleven kan lægge sit liv ind i
- At styrke evnen til at løse komplekse faglige udfordringer med eksplorative undervisningsmiljøer
- At udstyre læreren med friheden til at finde de bedst mulige forbindelsesmetoder til eleven.

Jeg vil slutte dette indlæg, hvor jeg begyndte, med en personlig parafrasering af Grundtvig-citatet, jeg indledte mit indlæg med:

”Hvad nu styrkelsen af uddannelsesglæden i det danske uddannelsessystem angår; der kan jeg egentlig slet ikke indlade mig derpå, blot minde om, at hvis huen strammer, og lysten forsvinder, er det måske ikke alene det hoved, der bærer huen, der har truffet valg, som det er værd at genoverveje.”

“Fællesskabets institutioner – i form af bl.a. skole- og uddannelsesinstitutionerne - kan og skal spille en vigtig rolle i arbejdet med trivsel. Det gælder også selvom årsagen til mistrivsel kan have afsæt i forhold, som det er meget vanskeligt for skolen og uddannelsesinstitutionerne at påvirke”

- Stina Vrang Elias, adm. direktør i Tænk tanken DEA

De senere års intensive fokus på mistrivsel blandt børn og unge har forplantet sig i måden, vi anskuer og taler om uddannelse på. Lyset har været rettet mod, alt det, vi vil undgå, frem for hvad det er, vi vil opnå med skole og uddannelser.

Som en modvægt til de senere års diskurs omkring mistrivsel, skole og uddannelse giver 11 toneangivende stemmer i den danske skole- og uddannelsesverden i denne antologi deres bud på, hvad uddannelsesglæde er.

For der er næppe stor uenighed om, at der er inderligt behov for uddannelsesglæde i vores uddannelsessystem – og måske mere end nogensinde. Men for at kunne skabe og sikre den, må vi forstå, hvad det er.

De 11 forfatters bidrag gør os klogere på, hvordan uddannelsesglæde kan forstås, opstå og ikke mindst, hvilke forudsætninger, der er nødvendige, set fra vidt forskellige hjørner af skole- uddannelsesverdenen. Fra forskeren, til lederen, læreren og mureren.

Bidrag af

*Stina Vrang Elias
Jens Erik Kristensen
Ane Qvortrup
Helle Bjerg
Susan Mose
Allan Kruse*

*Carl Emil Lind
Anita Lindquist Henriksen
Thomas Braun
Stefan Hermann
Lisbeth Trinskjær*