



Fra kedsomhed til trivsel i skolen

teori og data fra
Den Nationale Trivselsmåling

August 2016

Hans Henrik Knoop, Aarhus Universitet
Bjørn E. Holstein, Syddansk Universitet
Hanne Viskum, Professionshøjskolen Metropol
Jannie Moon Lindskov, DCUM



dansk
center for
undervisningsmiljø

viden til praksis

Indholdsfortegnelse

Forfatternes forord	5
Ministerens forord	6
Resumé	8
Baggrund	10
Vi ved meget om, hvordan vi kan trives	12
Kedsomhed: et springbræt for, eller en barriere mod, trivsel og læring?	14
Tre kilder til kedsomhed	15
Fem typer kedsomhed	16
Hvad kan man gøre? Forstå mulighederne og begrænsningerne i selvregulering – og leg!	18
Flow eller kedsomhed? Vi har valget!	19
Den Nationale Trivselsmåling: Hvad viser den om trivsel og kedsomhed?	24
Studiepopulation	24
Måling af trivsel	24
De fleste elever trives i skolen	25
Definition af kedsomhed	26
Hvor mange keder sig?	26
Forskelle i kedsomhed	27
Kedsomhed, alder og køn	29
Kedsomhed og skoletrivsel	29
Kedsomhed og klassetrivsel	30
Kedsomhed og gode måder at lære på	32
Kedsomhed og dét at lykkes med at lære	34
Kedsomhed og koncentration	35
Kedsomhed, faglige fremskridt og lyst til at lære mere	35
Personlige kompetencer og kedsomhed	37

Kedsomhed og social kompetence	38
Kedsomhed og involvering	40
Støj, uro og kedsomhed	43
Mobning og kedsomhed	45
Social kapital og kedsomhed	45
Konklusion: Et samlet billede	50
Diskussion: Vigtige udfordringer	51
Anbefalinger	54
Bemærkninger og forbehold	54
Generelle anbefalinger	55
Specifikke anbefalinger til elever	56
Specifikke anbefalinger til lærere	56
Specifikke anbefalinger til ledere	56
Specifikke anbefalinger til forvaltninger	57
Specifikke anbefalinger til politikere	57
Anbefaling af åbenhed og sund skepsis som komplementærværdier - for trivsel	57
Leg og lær hele livet	58
Referencer	60
Links	62

"Boredom seems to be a specific mental state that people find unpleasant – a lack of stimulation that leaves them craving relief, with a host of behavioural, medical and social consequences."

Nature Magazine, January 18, 2016

"Dear Board of Education, so are we!"

Sincerely Pupils

Det kan forekomme kedeligt at studere kedsomhed. Men når man opdager, at mange foretrækker at give sig selv elektriske stød frem for at kede sig, plejer der at ske noget. Det er åbenbart mere ubehageligt ikke at opleve noget, end det er at opleve noget ubehageligt. Så forandring fryder fortsat, om blot den er meningsfuld og ikke for voldsom

Evigheden er frygtelig langtrukken – især hen mod slutningen (Woody Allen)

Forfatternes forord

Denne rapport handler om elevers kedsomhed og trivsel i grundskolen. Trivsel har været et gennemgående tema i de seneste års udvikling på skoleområdet. Og heldigvis da. Trivsel er ensbetydende med en tryk og lærerig skolegang.

Med udgangspunkt i elevbesvarelser fra den Nationale Trivselsmåling 2015, den største undersøgelse af elevtrivsel i Danmark nogensinde, har vi valgt at se nærmere på elevernes oplevelser i skolen og fokusere særligt på den milde form for mistrivsel, der kaldes kedsomhed, hvis hyppige forekomst i skolen både er velkendt og videnskabeligt veldokumenteret.

Vi har med afsæt i psykologisk, pædagogisk og sundhedsvidenskabelig viden forsøgt at sammenfatte vigtige forudsætninger for at trives i skolen og ny viden om kedsomhed – og brugt dette som afsæt for analyser og anbefalinger.

Vi håber, at rapportens indhold kan inspirere det daglige, pædagogiske arbejde på skolerne, så læreprocesserne i endnu højere grad kan bidrage til elevernes trivsel og dermed motivation for fortsat dygtiggørelse. Især håber vi at bidrage til kampen mod den usunde kedsomhed, vi har fokuseret på i dette arbejde. Med de nationale trivselsmålinger har vi i hvert fald mulighed for at se, høre og tage elever alvorligt på en måde, vi aldrig tidligere har kunnet på landets største arbejdsplads med sine 600.000 skolelever og sine 1300 skoler.

Vi håber også, at det kan inspirere de mange aktører på skoleområdet til at prioritere temaet og finde nye veje til at mindske kedsomhed og fremme trivsel. Man kan målrette den forebyggende indsats for børn og unge i de klasser, hvor mange ofte eller altid keder sig og samtidig fremme sundheden. Målet må være, at langt færre elever keder sig og langt flere trives og bevarer lysten til at lære mere i skolen.

Rapporten er udarbejdet af professor Hans Henrik Knoop, AU og North-West University, professor Bjørn E. Holstein, SDU, lektor Hanne Viskum, Professionshøjskolen Metropol og centerleder Jannie Moon Lindskov, Dansk Center for Undervisningsmiljø.

God læselyst!

Ministerens forord



Læring og trivsel går hånd i hånd

Hvis man føler sig ensom, bliver mobbet eller har et dårligt forhold til nogle af de andre elever, kan det være svært at koncentrere sig om diktat, gruppearbejde og regneregler. En analyse fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i marts 2016 viser, at der er en sammenhæng mellem at opnå et godt testresultat i de nationale test og elevernes oplevelse af en høj trivsel i folkeskolen. Derfor er det også et centralt mål for folkeskolen, at elevernes trivsel skal forbedres. Alle voksne omkring børn og unge har et ansvar for, at det sker. Det handler om, at de voksne skal se børnene og de unge og være opmærksomme på eventuelle signaler på mistrivsel, såsom ensomhed og mobning.

Vi har som politikere også et ansvar for elevernes trivsel. Vi har med folkeskolereformen gjort det obligatorisk for alle folkeskoler at måle elevernes trivsel gennem de årlige nationale trivselsmålinger. Med erhvervsskolereformen og gymnasiereformen indfører vi også trivselsmålinger på ungdomsuddannelserne. Resultaterne fra trivselsmålingerne giver skoler og kommuner mulighed for systematisk at følge og identificere problemer eller mønstre i relation til trivsel, som ikke nødvendigvis kommer til udtryk i matematikundervisningen eller i skolegården.

Men trivselsmålingerne kan ikke stå alene. Selvom resultaterne danner et solidt fundament for et systematisk trivselsarbejde, forklarer de ikke nødvendigvis de årsager og sammenhænge, som skaber mistrivsel. Derfor skal resultaterne altid fortolkes og bruges i den lokale sammenhæng, som de er indsamlet i. Og det er afgørende, at skolerne arbejder systematisk med trivselsmålingernes resultater i tæt samarbejde med forældre og elever.

Det er også afgørende, at både myndigheder og forskere fra den pædagogiske verden bruger deres faglige ekspertise til at skabe viden, som skolerne og kommunerne kan bruge og oversætte til konkrete indsatser, der forbedrer elevernes trivsel.

Denne rapport er netop et vidnesbyrd på et initiativ med et videnskabeligt fokus på elevernes trivsel. Som minister for børn og undervisning sætter jeg stor pris på alle initiativer, der kan gøre både os politikere og skoler og kommuner endnu klogere på elevernes trivsel. For god trivsel går hånd i hånd med lysten til læring. Med analysen bliver en af folkeskolens ældste udfordringer sat under lup – nemlig kedsomhed. Kedsomhed er en naturlig følelse, som vi alle oplever - voksne som børn. Men kedsomheden kan også udvikle sig i en så ekstrem grad, at man mister lysten til at lære og gå i skole. Det må ikke ske, og derfor er det afgørende, at mulighederne i folkeskolereformen for mere varietet og alsidig undervisning, bevægelse og samarbejde med lokalsamfundet udnyttes til i højere grad at motivere alle børn og unge, så ingen oplever, at det er kedeligt at gå i skole.

Jeg håber, at denne undersøgelse kan bruges som inspiration i det daglige arbejde for at sikre bedre trivsel for alle børn og unge.

God læselyst!

Ellen Trane Nørby

Resumé

Denne rapport handler om kedsomhed og trivsel i skolen. Den sammenfatter videnskabelige indsigter om, hvad der skal til, for at man kan trives, hvordan man kan forholde sig hensigtsmæssigt, dvs. trivselsfremmende til den udbredte form for mild mistrivsel, der kaldes "kedsomhed", og hvad den første nationale trivselsmåling i folkeskolen, som blev gennemført i 2015, fortæller om elevers trivsel og elevers kedsomhed i skolen.

Trivselsmålinger er omdiskuterede, fordi der kan være tvivl om, hvorvidt de er gode nok til at måle dét, man ønsker, og fordi resultaterne kan bruges på måder, som stik mod hensigten fremmer mistrivsel – fx fordi folk oplever afmægtighed, ydmygelse eller uretfærdighed i forbindelse med det. Disse diskussioner er vigtige, fordi alle ønsker trivsel, og fordi en trivselsmåling, der sænker trivslen, vil svare til et termometer, man får feber af at bruge.

Det bør understreges, at sidstnævnte kan forekomme, hvis fx en skole, der kæmper en brav kamp for elevernes trivsel, alligevel hænges ud i pressen. Og hvis det tilmed fører til, at politikere og ledere spilles ud mod de professionelle, bliver det særlig svært, fordi dette jo svarer til, at en håndboldtræner og -spillerne modarbejdede hinanden. Ethvert hold vil svækkes derved. Dette kan det endvidere være særlig vigtigt at være opmærksom på i lyset af, at trivselsspørgsmål faktisk ofte bliver behandlet i fagpolitiske fora som MED-udvalg og APV-aktiviteter, som – alle kvaliteterne af dette til trods – kan forlede os til, at tro at trivsel er noget, man når frem til at forstå via politisk drøftelse, mens det i virkeligheden først og fremmest er et sundhedsvidenskabeligt anliggende. Det er med andre ord vigtigt ikke at forveksle videnskab med politik, når vi diskuterer trivsel – men selvfølgelig også vigtigt at man politisk lader sig kvalificere af videnskabelig indsigt. Kvalificeret politik og videnskab er to nødvendige aspekter af et velfungerende demokrati.

Heldigvis ser det dog ud til, at alle er enige om, at eleverne bør trives i skolen. Lige som at alle er enige om, at elevtrivsel fremmes af, at de voksne omkring dem trives. Og heldigvis er der stadig stærkere dokumentation for, at trivsel øger både kvaliteten og omfanget af læring. Så mulighederne for at styrke skolen gennem et bedre fokus på trivsel er meget store.

Derfor er det vigtigt og rigtigt, at der nu sættes videnskabeligt fokus på elevernes trivsel i skolen. Og det er vigtigt, at det sker på måder, som i sig selv fremmer trivslen – dvs. måder der både hjælper skolerne med at forebygge mistrivsel, holde fast i dét, der allerede fungerer godt, og imødekomme evt. behov for at forbedre trivsel på måder, så ingen ydmyges i processen.

Trivsel er videnskabeligt set dog meget mere end blot at hygge sig, slappe af eller være på ferie, som mange vil forbinde det med. Trivsel kan videnskabeligt betragtes

som et samlet udtryk for, at en person aktivt tilstræber forskellige former for livskvalitet, udvikler sig hensigtsmæssigt, og at miljøet i tilstrækkelig grad fremmer, at det sker. Især oplevelsen af tilstrækkelig frihed, tiltrækkelig god social forbundenhed og tilstrækkelig tro på egne muligheder for at mestre udfordringer er afgørende.

Med udgangspunkt i sådanne, videnskabeligt veldokumenterede, forudsætninger for trivsel fokuserer denne rapport på, hvordan man kan forstå den meget udbredte form for mild mistrivsel, der kaldes kedsomhed – og på hvad man konkret kan gøre i skolen, for at kedsomhed, som man selvfølgelig ikke helt kan undgå, fører til noget godt, når den forekommer. Udgangspunktet for disse analyser er Den Nationale Trivselsmåling blandt skoleelever i fjerde til niende klasse, som blev gennemført i første halvår af 2015.

Hovedresultatet er, at kedsomhed (defineret som at elever "meget tit" eller "tit" keder sig i skolen), hænger sammen med stort set alt dét, man ikke ønsker sig i skolen. Kedsomhed underminerer over en bred kam folkeskolens formål: Jo mere eleverne keder sig på en skole, des værre går det typisk også, hvad angår læring, social forbundenhed, troen på sig selv, etc. etc. Kedsomhed er således en lille alarm, man ikke bør overhøre, hvis man vil undgå større problemer – en alarm man hurtigt bør reagere hensigtsmæssigt på.

Elever, lærere, pædagoger, ledere og forældre, ja samfundet som helhed, har en fælles, grundlæggende interesse i dette, og vi håber, nærværende rapport vil bidrage til at imødekomme denne interesse via indsigt og anbefalinger.

Baggrund

Trivsel kommer både til udtryk kropsligt, psykisk og socialt, og det anbefales oftest at betragte disse tre dimensioner samlet, fordi de i sigens natur er gensidigt afhængige. Det er svært at være en del af en gruppe, hvis man er syg. Det er svært at være glad, hvis man ingen venner har. Det er svært at holde sig fysisk sund, hvis man er meget ked af det. Livet er en helhed, og skoleelevers liv er også en meningsfuld helhed at betragte, hvis man vil forstå deres trivsel. Denne forståelse deles af forskere på tværs af faggrupper og ekspertise, og den er i overensstemmelse med WHO's definition af sundhed som "en tilstand af komplet fysisk, mental og social trivsel og ikke blot fravær af sygdom og svagelighed" (WHO, 2016).

Som det blev formuleret i de endelige anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen i relation til nationale trivselsmålinger (Holstein et al., 2014), er der mange gode grunde til at rette opmærksomheden mod elevernes trivsel i skolen, hvoraf fire blev fremhævet som de overordnede. For det første har et samfund en etisk forpligtelse til at fremme trivsel blandt børn. For det andet fremmer trivsel læring. For det tredje giver trivselsproblemer i barndommen øget risiko for trivselsproblemer senere i livet, og en vellykket indsats for at fremme trivslen i barndommen har derfor positive implikationer for folkesundheden på længere sigt. Endelig er der, for det fjerde, i dag et stærkere videnskabeligt grundlag for at fremme trivsel, som kan udnyttes, hvor der er behov for det, så trivselsproblemer kan undgås eller minimeres.

Selvom der er politisk uenighed om, hvordan man bør indrette samfundet, og hvilke værdier, der bør være gældende, forekommer der at være bred enighed om, at skolen bør være et sted, hvor eleverne trives. Trivsel betragtes i dag som en samlebetegnelse for kendetegn ved godt liv. Begrebet bruges om velfungerende planter og dyr – og altså herunder mennesker der har det godt og fungerer godt. Der er også voksende enighed om, hvordan man fremmer trivsel, fordi videnskabelige indsigter fremstår stadig mere overbevisende og derfor kan anvendes med stadig større tyngde – og når en sådan viden kan anvendes, vil der selvsagt være et stærkt ønske i befolkningen om, at det også sker. Hvis en mor ved, at hendes ulykkelige barn kan få effektiv hjælp, vil hun selvfølgelig bede om det. Hvis en far ved, at hans søn kan lære noget vigtigt, vil han selvfølgelig kæmpe for, at det sker. Hvis en pædagog ved, hvordan en konfliktramt gruppe børn kan komme til at fungere sammen, vil hun selvfølgelig insistere på, at hendes viden bruges. Hvis en lærer ved, hvad hans elever har mest brug for, vil alt andet være utilfredsstillende for ham. Det er simpelthen svært at forholde sig passivt, hvis man står med en nøgle til et medmenneskes trivsel. Heldigvis da.

Det kan være værd at bemærke, at trivselsvidenskab jo er videnskab og altså ikke politik, og dermed noget man meningsfuldt bør kunne blive enige om på tværs af

politiske og pædagogiske uenigheder i øvrigt. Denne simple pointe kamufleres dog sommetider, fordi trivselsspørgsmål på arbejdspladserne meget ofte er blevet, og fortsat bliver, drøftet og håndteret i fagpolitiske sammenhænge såsom MED-udvalg og stresspolitikker eller politisk styrede institutioner som Arbejdstilsyn og Bedrifts-sundhedstjenester. Der er selvfølgelig mange gode grunde til sidstnævnte, men det skulle jo nødig få folk til at tro, at også videnskabelig indsigt er til politisk forhandling. Rammerne for fremme af trivsel skal aftales politisk, men om en arbejdsplads må være sygdomsfremkaldende eller ej, står ikke til meningsfuld diskussion. Det må den selvfølgelig ikke. Ligesom politikere ikke diskuterer, om et bestemt kolesteroltal eller en bestemt temperatur er bedst for mennesker, bør de heller ikke diskutere om, trivsel er vigtigt i skolen: det er helt uomtvisteligt vigtigt, hvis man vil undgå at blive syg af at gå i skole.

Vi ved meget om, hvordan vi kan trives

Hvis man studerer forskellige kulturer for at finde ud af, hvad der lokalt menes med "det gode liv", "lykke" eller "trivsel", får man et utal af forskellige bud. Kulturer er netop definerede ved særlige sprog, særlige måder at gøre tingene på, særlige vaner, særlige værdier og særlige grundantagelser om livet, mennesket og verden. Og dette kommer altså også til udtryk i særlige begreber for livets lysere sider. Forskelligheden er faktisk så stor, at lykkeforskere, der er interesserede i, hvor lykkelige folk er, simpelthen lader folk svare ud fra egen forståelse af lykke, frem for at definere det for dem. Dette kan lyde løst, men fordi der bag forskelligheden af ord gemmer sig en overraskende høj grad af enighed om, hvad et godt liv mere grundlæggende er, fungerer fremgangsmåden alligevel videnskabeligt (se fx Bjørnskov, 2015). Der er i det hele taget meget mere, som forener medlemmer fra forskellige kulturer, end man kunne tro, og fx har Brown (1991, 2000) optegnet omkring 400 menneskelige universaler, defineret som "kulturelle, samfundsmæssige, sproglige, adfærdsmæssige og psykiske kendetegn, der ikke er kendte undtagelser fra". Siden har udforskningen af menneskets arvmasse vist, at vi som mennesker også biologisk er ganske forbløffende ens. Menneskeheden deler således mere end 99 % af de tre milliarder basepar, der udgør vort genom, og alle genetiske forskelle mellem mennesker skal findes i den sidste brøkdel af en procent, som dog stadig omfatter ca. ti millioner basepar (se fx Kovas et al., 2015).

Ved at danne sig et overblik over trivselsforskningen i bred forstand (sundhedsvidenskab, positiv psykologi, lykkeforskning etc.), tegner der sig et tydeligt billede af, at også meget af det, der opfattes som "aspekter af menneskelig trivsel" forener menneskeheden (Knoop, 2016). Disse aspekter omfatter bl.a. oplevelser af

- **kropslig sundhed** (fysisk velvære)
- **selvbestemmelse** (frihed til helhjertethed og social ansvarlighed)
- **at være god til noget** (have styrker)
- **at tro på egne muligheder** (have selvtillid, self-efficacy, erfaring for at kunne lykkes ved at gøre sig umage, optimisme)
- **interesser** (engagement, lyst til at lære og skabe, lyst til foretagsomhed der skaber værdi for andre)
- **kærlige og omsorgsfulde, sociale relationer** (familie, venner, kolleger)
- **personlig udvikling** (at danne sig som unikt individ / som mere end en kopi af en kultur)
- **sammenhæng i stort og småt** (identitet, meningsfuldhed, eksistentiel forankring)

Hvis man studerer aspekterne nærmere, og ser bort fra basale, fysiske nødvendigheder, er der endvidere stærk dokumentation for, at oplevelserne af henholdsvis frihed og fællesskab er de mest grundlæggende. Hertil kommer oplevelsen af at være tilstrækkelig kompetent til at kunne klare livets udfordringer i almindelighed og sociale udfordringer i særdeleshed (se fx Deci & Vansteenkiste, 2004).

Dette er helt afgørende at forstå i det pædagogiske arbejde. Ingen kan blive rigtig tilfreds eller glad eller lykkelig eller bare opmuntret, uden at der tages hensyn til dette. Det er ganske sikkert. Og det betyder, at fx hver eneste elev i skolen er nødt til at opleve, at verden åbner sig, frihedsgraderne øges og fællesskabet styrkes, helst time for time, hvis eleven skal kunne trives i læringen. Det kan måske lyde lige lovlig højtravende, men hvis man forestiller sig det modsatte: en elev, der oplever undervisningen kvælende og socialt isolerende, og som mister modet i takt med at undervisningen skrider frem, ja så er det tydeligvis ikke særlig højtravende. Blot basal nødvendighed. Blot hvad enhver mor og far ønsker sig for deres barn. Og hvad barnet selv håber på. Og hvad trivselsvidenskaben fortæller os i et stadigt klarere sprog. Det er heller ikke andet end, hvad enhver lærer vil foretrække, uanset hvor vanskeligt det måtte forekomme at leve op til.

Idealet om at trives i skolen forener ganske enkelt skolens aktører på tværs af politiske og pædagogiske forskelle i øvrigt. Når eleverne finder undervisning kedelig, signalerer de indirekte et ønske om at lære, og derved trives, bedre. Når lærere oplever dårlige arbejdsvilkår, er det også et indirekte ønske at få mulighed for at udføre bedre arbejde og derigennem trives bedre. Når politikere kræver en bedre skole, ved de alle som én, at en frastødende skole er til skade for samfundet. Alle ønsker trivsel. Og selv uenigheden om, hvordan man kan opnå trivsel, vil være aftagende i takt med den frit tilgængelige videnskabelige dokumentation for, hvordan trivsel kan fremmes, bliver stadigt stærkere. Hvis man da vælger at bruge denne videnskab. Og har tilstrækkeligt gode muligheder for det. Hvilket man mange steder desværre endnu ikke har.

Kedsomhed: et springbræt for, eller en barriere mod, trivsel og læring?

Alle kender kedsomheden. Den er passivitetens tro følgesvend – en følelse, der fortæller os, at aktivitet er en forudsætning for et interessant liv. Kedsomhed er i begyndelsen blot mildt stressende men bliver i stigende grad ubehageligt, hvis man undlader at reagere. Og det går måske hurtigere, end man skulle tro. Som allerede nævnt viste et studie, publiceret i tidsskriftet Science (Wilson et al., 2014) fx, at mange forsøgspersoner, og i særlig grad mænd, valgte at give sig selv elektrisk stød i en situation, hvor de var tvunget til at kede sig, frem for blot at vente nogle få minutter til forsøget var overstået. Vel at mærke personer, som inden forsøget var villige til at betale for at undgå stød. Så ubehageligt kan ren kedsomhed være. Det er åbenbart mere ubehageligt ikke at opleve noget end at opleve noget ubehageligt.

Kedsomhed er særligt interessant i pædagogiske sammenhænge, fordi en person, som keder sig, med sikkerhed lærer mindre og dårligere end en engageret person. Alle i skolen taber således ved at acceptere formålsløs kedsomhed. Børn skal i øvrigt ikke "lære at kede sig", som det indimellem lyder. Børn er født med evnen til at kede sig. Hvad børn til gengæld bør lære, er at forstå hvad kedsomheden fortæller dem, og hvordan de kan bruge denne forståelse til at gøre livet mere interessant. Kedsomhed er altså vigtig for os – som advarsel, som inspiration, som kreativt afsæt, som alt muligt. Det er en ubehagelig følelse, vi oplever, fordi det er vigtigt af den ene eller anden grund – lige som alle mulige andre følelser. At ignorere kedsomhed er som at sætte sort tape over instrumentpanelet i sin bil. Det er sjældent en god idé i længere tid af gangen.

Så kedsomhed er der i sig selv ikke noget galt med, hvis man bruger ubehaget som afsæt for noget meningsfuldt. Problematisk bliver det først, hvis man undgår at handle – dvs. hvis man accepterer negative følelser uden at bruge dem som motivation – fx motivation til at gøre sig mere umage, koncentrere sig bedre, eller øge sværhedsgraden af en udfordring.

Meget tyder så desværre på, at mange keder sig unødigt – også i skolen. En 15-årig elevrådsformand, som ønsker at være anonym, fortalte fx fornylig på et møde, at eleverne var nået frem til, at noget af det vigtigste for at klare sig godt i skolen var, at man kunne kede sig, uden at nogen opdagede det. Det fik mange til at grine, men der er en vis alvor bag budskabet, fordi det dels antyder, at mange elever åbenbart lærer at ignorere en følelse af at kunne lære mere, uden at få lov, og således acceptere at spille tid på let ubehagelig vis – og dels antyder at elever lærer at vende et problem indad, uden at kunne gøre noget ved det. Begge dele er usundt, og begge dele øger risikoen for sænket humør og det, der er værre, hvis det står på i lang tid (Goetz et al., 2014).

Sangeren Poul Dissing sagde engang, at tiden er noget af det hurtigste, vi har. Sådan er det ikke, når man keder sig. Da er tiden det suverænt langsomste. Da er tiden

noget, man tænker meget på. I modsætning til hvordan det er i alle mulige lærerige situationer, hvor man tænker på alt mulig andet end tiden. Prøv selv: Tænk på nogle af de bedste oplevelser, du har haft, og bemærk at du ikke var opmærksom på tiden i én eneste af dem.

Kedsomhed indebærer således typisk en ubehagelig oplevelse af tid kombineret med en form for, og grad af, meningsløshed (som afspejler, at man har svært ved at acceptere at spilde tiden på kedelig vis). Igen: Kedsomhed kan dermed forstås som en følelse, som fortæller os, at vi bør foretage os noget, og som sådan er kedsomhed et vigtigt pædagogisk springbræt. Ja det er endog et rigtig godt springbræt, fordi det indebærer en form for motivation, der opleves ganske autentisk og vigtig. Det er som regel mere overbevisende selv at opleve at spilde tiden, end at ens mor fortæller én, at det er tilfældet. Hvis man imidlertid vælger at ignorere følelsen, vil det virke mildt stressende på måder, som utvetydigt hæmmer mulighederne for at lykkes med sine forehavender, og dræbe lysten til at fortsætte med dem. Kedsomhed motiverer ikke til yderligere kedsomhed. Alle takker nej til en times kedsomhed, hvis de får tilbuddet. Så hvis læring er kedelig, giver den elever mindre lyst til at lære mere.

Længerevarende kedsomhed i pædagogiske og professionelle sammenhænge kan således ikke forsvares med andet end forlegenhed. Med andre ord: længerevarende kedsomhed er udtryk for, at vi ikke er i stand til folde os ordentligt ud med de rammer og/eller kompetencer, der er til rådighed. Ingen kan være interesserede i et sådant vilkår for pædagogisk arbejde, og ingen beder om det. Uanset politiske og pædagogiske modsætninger i øvrigt, vil man kunne mødes om dette.

Tre kilder til kedsomhed

Forskning i kedsomhed (ikke at forveksle med kedelig forskning) viser mere detaljeret, at man grundlæggende kan skelne mellem tre kilder til kedsomhed: 1) Man tvinges til noget, man ikke er engageret i; 2) Man er engageret i noget, men ikke må bruge tid på; og 3) Man er ude af stand til at engagere sig i noget i det hele taget – dvs. apatisk (Cheyne et al, 2006). De første to kilder lærer børn at kende længe inden, de kommer i skole. Den tredje må man håbe, de aldrig møder, selv om der ser ud til at være genetiske forskelle, hvad angår disponering for kedsomhed, som betyder, at nogen fra naturens side er mere udsatte for det end andre (Farmer & Sundberg, 1986). I hvert af de tre tilfælde vil oplevelsen som nævnt være mildt stressende og bør derfor kun forekomme i små doser. Derudover er det vigtigt at være klar over, at kedsomhed ikke er ensbetydende med, at hjernen holder pause. Tværtimod. Længerevarende kedsomhed er utvetydig træning i kedelige vaner – dvs. træning i at leve kedeligt. Og jo længere det står på, des sværere vil det være



at ændre vanerne. Og længerevarende kedsomhed frister til at bedøve den med stimulanser, hvilket følgelig hyppigt forekommer. Kedsomhed er en slags åndelige lediggang, der lige som den rigtige kan være roden til meget ondt.

Fem typer kedsomhed

Forståelsen af ovenstående er for nylig blevet udvidet med en hypotese om fem typer kedsomhed ordnet efter grad af anspændthed (arousal) og grad af ubehag (negativ valens) (Goetz et al., 2014). Disse omfatter:

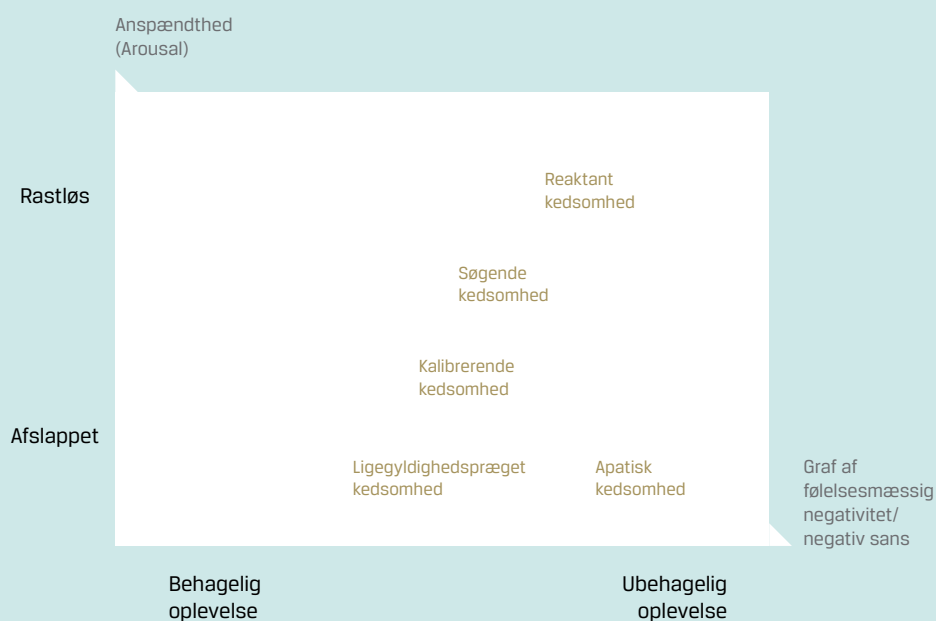
1. **LigeGYldighedspræget kedsomhed** hvor kedsomheden er kendetegnet ved lav anspændthed, måske endda let positive følelser og midlertidig tilbagetrækning fra omverdenen – lidt som at ligge i en hængekøje ud at (gide) bevæge sig. Et andet eksempel kan være elever, der sidder og halvsover hen over bordet.
2. **Kalibrerende kedsomhed** kendetegnet af lidt højere anspændthed og let negative følelser – hvor tankerne vandrer, hvor man er usikker på, hvad man skal gøre, og hvor man er generelt åben for at ændre adfærd og for at lade sig distrahere, uden dog aktivt at foretage sig noget på den baggrund. Et eksempel kan være elever, der sidder med flakkende øjne i undervisningen, uden at vide, hvad de skal gøre.
3. **Søgende kedsomhed** kendetegnet ved højere anspændthed og mere negative følelser end ved kalibrerende kedsomhed. Her opleves direkte rastløshed, og man søger aktivt at handle for at mindske kedsomheden – altså ikke en situation hvor man passivt håber på det bedre, men aktivt opsøger det inden for rammerne. Et eksempel kan være en elev som kaster med papirkugler eller som brokker sig højlydt over undervisningen.
4. **Reaktant kedsomhed** kendetegnet ved stærk rastløshed og så negative følelser, at man er direkte motiveret for at forlade den kedsomheds-inducerende situation og de personer, som er ansvarlige for den. Et eksempel kan være en elev som vælger at forlade undervisningen (pjække) eller vælger helt at droppe ud af skolen.
5. **Apatisk kedsomhed** kendetegnet ved lav anspændthed (sløvhed) og fravær af både negative og positive følelser – en tilstand der er endnu mere ubehagelig end reaktant kedsomhed, men hvor der ikke er energi nok til at motivere en reaktion. Apatisk kedsomhed minder om tillært hjælpeløshed, som kan føre til depression. Et eksempel kan være en elev, som virker helt glædesløs, energiforladt og opgivende i undervisningen. I ét studie (Goetz et al., 2014) rapporterede hele 36 % af gymnasieeleverne denne form for apati, hvilket selvsagt var stærkt alarmerende. Det bør bemærkes, at apatisk kedsomhed også minder om den såkaldte anhedoniske tilstand, kendetegnet ved en manglende evne til at glæde sig – selv over aktiviteter, man plejer at glæde sig ved – hvilket er et af symptomerne ved alvorlig depression, som er en meget farlig sygdom.

De første fire typer kedsomhed er således opstillet efter stigende grad af rastløshed og ubehag, mens den apatiske er udtryk for, at en person har opgivet at hjælpe sig

selv ud af kedsomheden, hvilket som nævnt indebærer ganske alvorlige risici. Model 1 illustrerer dette. De forskellige typer kedsomhed kan forekomme afvekslende afhængigt af situationerne. Fx kan søgende kedsomhed udvikle sig til reaktant kedsomhed i et kedeligt klasseværelse.

Fem typer kedsomhed der kan inspirere pædagogikken (bearbejdet efter Goetz & Frenzel, 2006; Goetz et al., 2014).

Model 1



Fem typer kedsomhed der kan inspirere pædagogikken (bearbejdet efter Goetz & Frenzel, 2006; Goetz et al., 2014).

Flere undersøgelser peger på, at en person sjældent vil veksle mellem de forskellige typer kedsomhed men snarere kun vil opleve en enkelt af dem. Dette indikerer at vaner, som er dannet i en kombination af medfødte og tillærte livsmønstre, har stor betydning for, hvordan kedsomhed påvirker hver enkelt person (Farmer & Sundberg, 1986; Goetz et al., 2014). Med andre ord slår dét, vi normalt kalder personlighed eller temperament, tilsyneladende også igennem, hvad angår måder at kede sig på. Ud fra dette er vi således alle tilbøjelige til at reagere på den ene eller anden måde, men uanset, hvordan vi er tilbøjelige til at kede os, er det selvfølgelig vigtigt, at denne måde er hensigtsmæssig, så kedsomheden bliver afsæt for noget godt. Hvis man imidlertid har for vane at lade sig passivisere af kedsomheden, er det selvfølgelig en direkte pædagogisk anledning til at lære mere om kedsomhed, så man undgår at tage skade af den – inden man går videre med fx undervisning.

Det kan her nævnes, at Den Nationale Trivselsmåling for folkeskolen fra 2015, som vi analyserer i næste kapitel, desværre viser, at kun ca. hver fjerde elev oplever "tit"



eller "meget tit" selv at kunne gøre noget for at undervisningen bliver spændende, hvis de keder sig. Tre ud af fire vil dermed i vid udstrækning lære, at der ofte ikke er noget at gøre, hvis man keder sig. Dette er i lyset af ovenstående tydeligvis en meget påtrængende udfordring, som hurtigt bør håndteres, fordi det utvetydigt kompromitterer folkeskolens formål, som også analyserne i næste kapitel viser.

Hvad kan man gøre? Forstå mulighederne og begrænsningerne i selvregulering – og leg!

Når man ser på, hvilke muligheder, der foreligger i en situation, hvor man keder sig, er det hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i en forståelse af, hvorledes kroppen og psyken er udviklet til at regulere sig selv. Kroppen vil fx løbende regulere væskebalancen, blodsukkeret og energiniveauet ved hjælp af følelser, som motiverer personen til at drikke, spise eller sove. Tilsvarende vil psyken spontant forsøge at etablere overensstemmelse mellem fx ambitioner og præstationer, mellem selvbillede og image udadtil, mellem nysgerrighed og læring etc. Disse balancer vil under normale omstændigheder selvfølgelig blive brudt igen og igen, og genoprettet igen og igen, hvilket også indikerer, at der er en vis tolerance i forhold til ikke at være i balance. Fx kan man normalt godt tåle at tørste en dags tid eller sulte en uge eller holde sig vågen i to døgn, men det er også tydeligt, at kroppen lider under det og har brug for at restituere efterfølgende. På samme måde er det med psyken. Vi kan under normale omstændigheder godt bide et nederlag i os, acceptere at blive til grin en enkelt gang i ny og næ, eller kede os et stykke tid uden at tage skade af det. Men også dette lider vi under, og også psykisk har vi brug for at restituere efter ubehagelige oplevelser.

Hvad angår kedsomhed i pædagogikken er tre vigtige spørgsmål så:

1. Hvilken kedsomhed er acceptabel/sund?
2. Hvilke tegn er der på, at kedsomheden henholdsvis er acceptabel eller uacceptabel/usund?
3. Hvad kan man som fx elev eller lærer gøre i tilfælde af uacceptabel/usund kedsomhed?

Oplagte svar på disse spørgsmål kan være, at så længe kedsomheden opleves at tjene et meningsfuldt formål, er den acceptabel. Fx kræver det typisk en vis portion selvdisciplin at komme i gang med en bog, inden den begynder at læse sig selv, så at sige. De første sider kan dermed godt opleves kedelige, men eleven vil lære, at det var umagen værd, dvs. meningsfuldt, hvis læseoplevelsen viser sig at være god nok. Et andet eksempel er at stå i kø for at komme ind i skolebussen, frem for at slås om at komme først. Problematisk bliver det, når disciplinen eller ventetiden ikke fører til noget godt og blot peger frem mod yderligere disciplin og yderligere ventetid, for det indebærer en oplevelse af livet, man egentlig hellere ville være fri for. Det modsatte af livsbekræftelse. Og ikke nok med det: Eleverne lærer også i denne situation at leve kedeligt, hvilket igen er helt perspektivløst, hvis der er alternativer. Både elever og lærere kan identificere disse overgange fra sund, meningsfuld udholdenhed, der kan indebære kedsomhed – til usund perspektivløshed, man bare ønsker at få overstået. Og dette gør det muligt – i fællesskab – at handle effektivt, hvis sidstnævnte sker.

I tilfælde af, at kedsomheden bliver uacceptabel, kan man så skelne mellem to typer strategier for at håndtere den hensigtsmæssigt (dvs. som motivation til forandring): kvantitative og kvalitative strategier. Hvis en elev fx keder sig, fordi matematikopgaverne er uninspirerende (om end meningsfulde for eleven), kan eleven fx hæve udfordringsgraden (kvantitativt) ved at forsøge at blive færdig på kortere tid. På den måde kan der gå mere "sport i det" så det bliver mere inspirerende. Noget sådant vil være i tråd med den såkaldte gamification, hvor man udnytter fascinationen for spil til faglig træning. Hvis matematikopgaverne til gengæld opleves meningsløse, bør eleven bede om en god forklaring på, hvorfor man bør lære at løse dem, eller skifte fokus og gøre noget andet (altså ændre oplevelsen kvalitativt). At ignorere kedsomheden og lidenskabsløst få opgaverne overstået, vil selvsagt hæmme elevens motivation for videre matematik og dermed sandsynliggøre yderligere kedsomhed i matematiktimerne, hvilket igen er helt uden pointe. Det kan her bemærkes, hvor vigtigt det er, at også faglige og pædagogiske mål er formulerede med overbevisende begrundelser.

Flow eller kedsomhed? Vi har valget!

Den psykologiske teori om flow (Csikszentmihalyi, 1991; Csikszentmihalyi & Knoop, 2008; Harmat et al., 2016) kan også nævnes i denne sammenhæng, da den har vist sin holdbarhed gennem snart et halvt århundrede, og ganske præcist viser hvorledes kedsomhed kan forstås og håndteres, så man undgår længerevarende stress, opnår bedre læring, mere kreativitet og bevarer lysten til det hele – inklusive lysten til at lære mere, som alle jo ønsker eleverne skal bevare i skolen.

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

Umiddelbart kan dette ideal lyde lige lovlig idealistisk, måske endog utopisk, i forbindelse med en almindelig skolehverdag. Men hvis man bemærker, at det hele ikke er andet end, hvad børn oplever, når de er inde i legen, hvilket de som bekendt næsten alle sammen er i stand til at være uden megen hjælp, ja så bliver idealet selvfølgelig ganske realistisk. Og hvis man tilmed bemærker, hvor tæt idealet er på enhver lærers drøm om den artige elevs adfærd, ja så turde der være noget for enhver, i en undervisning præget af flow. Og hvis man til dette lægger, at flow selvsagt indebærer, at eleverne gør sig umage (fordi de er tilpas udfordrede), og man betænker at ca. to-tredjedele af elevernes præstationer i skolen kan forklares ved deres arbejdsindsats - og kun ca. en tredjedel ved deres talent (se fx Baumeister & Tierney, 2012) – ja så bliver det endnu sværere at se fordelene ved at acceptere en skolehverdag præget af unødigt kedsomhed.

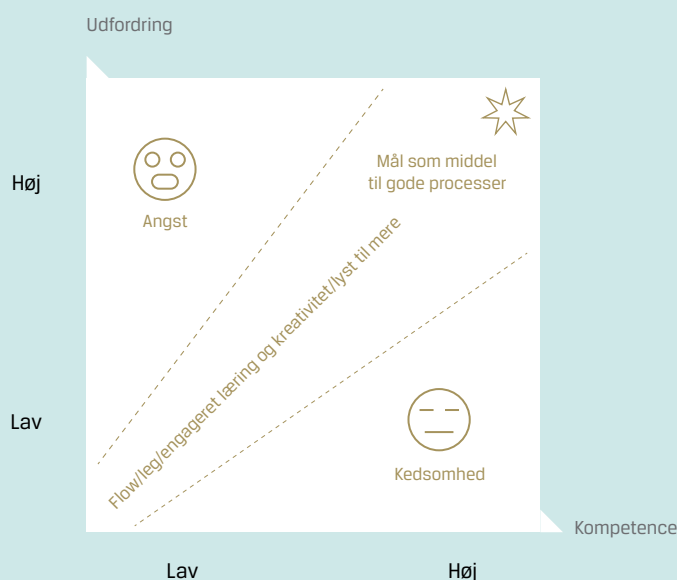


Set i flow-teoretisk perspektiv er kedsomhed på én og samme tid underpræstation, distraktion, følelsesmæssigt ubehag og demotivation. Hvis man altså accepterer kedsomheden uden at gøre noget ved den. Hvis man imidlertid modtager kedsomheden som den besked, den er – om at man kan mere, at man kan koncentrere sig bedre, at man kan få det bedre, og kan blive mere motiveret – hvis bare man handler (kvalitativt og/eller kvantitativt) ved at øge sværhedsgraden (kvantitativt) eller sørger for at gøre indholdet mere meningsfuldt/interessant/vedkommende/velbegrunder (kvalitativt) – ja så er der kun godt at sige om kedsomheden. Da er kedsomheden dit værn mod et spildt liv og pædagogikkens sande ven.

Dette er illustreret i Model 2, som også indikerer, hvordan gode læringsmål ikke er nogen, man ønsker at nå for at få undervisningen overstået, men tværtimod nogen, der beriger undervisningen ved at give den retning uden at gøre den forudsigelig og kedelig. Gode læringsmål er således først og fremmest kendetegnet ved at være midler til gode processer – dvs. midler til trivsel. Dette er meget vigtigt at forstå i disse år, hvor mange oplever, at læringsmål kan have den stik modsatte effekt, ved at være kilder til dårlige processer, dvs. mistrivsel.

Model 2 viser, at flow er fordybende oplevelser mellem angst og kedsomhed, hvor trivsel, læring og kreativitet går op i en højere enhed. Bemærk hvorledes disse oplevelser i sig selv er engagerende (indre-motiverende), og hvorledes evt. mål for læring helt primært bør fungere som midler til interessante processer, hvis de skal fremme læring og kreativitet (Csikszentmihalyi & Knoop, 2008; Knoop, 2013).

Model 2



Man kan her lære meget af sportsgrene, der alle som en er strukturerede som flow-fremmende miljøer, med tydelige mål, der giver retning, mål der fungerer som midler til gode processer (kampe) igen og igen, og som bl.a. er inspirerende, fordi man ikke på forhånd ved om, man når målet og vinder(!). Bemærk at en fodboldkamp mister al sin inspirationskraft i samme øjeblik spillerne får at vide, at der er aftalt et bestemt slutresultat. Fodboldeventyret er ikke muligt uden en vis usikkerhed om, hvorvidt man lykkes. Den samme psykologi gælder for skolens undervisning: Det er fint med læringsmål, der giver retning for undervisningen, men hvad der i detaljer skal ske undervejs må ikke være for fastlagt, hvis elever og undervisere skal have en chance for opleve det inspirerende. Det er selvfølgelig et nobelt ideal at forberede elever til næste klassetrin, og have et bestemt fagligt niveau som pejlemærke, men det må ganske enkelt ikke kompromittere folkeskolens overordnede ideal om at give eleverne lyst til at lære mere. Elevernes lyst til at lære er en afgørende forudsætning for at nå langt fagligt, som også vore egne analyser i næste kapitel viser.

Samlet set peger dette altså på, at det er en sikker, pædagogisk strategi at satse på trivsel – og herunder mål der fungerer som midler for gode processer. Strategien er sikker, fordi den både indebærer et godt liv på skolen, mens man er der, og sandsynliggør at man fagligt når så langt, som man nu kan, fordi man er inspireret og gør sig umage og dermed udfordrer sine talenter fuldt ud – og dette altså på måder som holder lysten til at lære i live. Livet i skolen bør først og fremmest leves og kun ganske indirekte være noget, der skal overstås. På samme måde som man i det større billede må antage, at formålet med livet er at leve.

Og så retter vi blikket mod de danske skoleelever. For at se nærmere på deres oplevelse af trivsel og kedsomhed i deres pædagogiske hverdag. Hvilke styrker giver de udtryk for? Hvilke behov? Og hvilke anbefalinger kan man meningsfuldt give i lyset af deres svar i Den Nationale Trivselsmåling?

Det er simpelthen svært at forholde sig passivt, hvis man står med en nøgle til et medmenneskes trivsel. Heldigvis da. Såfremt man får lov til at bruge den.



Den Nationale Trivselsmåling: Hvad viser den om trivsel og kedsomhed?

Studiepopulation

Den Nationale Trivselsmåling er gennemført første gang i første halvår 2015, og det er data herfra, som præsenteres i det følgende. Vores analyser omfatter eleverne i fjerde til niende klassestrin i almindelige klasser, dvs. uden elever i specialklasser, specialskoler, dagbehandlingstilbud og behandlingshjem. I alt ca. 384.000 elever i Danmark opfylder disse inklusionskriterier. Datamaterialet fra trivselsmålingen 2015 omfatter 1286 skoler med 265.827 elever, dvs. deltagelsesprocenten var omkring 69. Det forholdsvis høje bortfald på 31 % skyldes blandt andet, at der var kommuner, som ikke fik gennemført trivselsmålingen til tiden på alle deres skoler. Os bekendt er der tale om den største gruppe respondenter nogensinde i en undersøgelse af denne karakter.

Måling af trivsel

Målingen er foretaget med et standardiseret spørgeskema med 40 spørgsmål (20 spørgsmål til elever i nulte til tredje klasse) (Undervisningsministeriets trivselsværktøj, 2016). Spørgeskemaet er udviklet af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd i samarbejde med en ekspertgruppe i Undervisningsministeriet. De fleste af spørgsmålene er afprøvet i indledende undersøgelser af deres validitet af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (Keilow et al., 2014) og af en forskergruppe på Syddansk Universitet (Meilstrup et al., 2016; Nielsen et al., 2015).

Målingen tager udgangspunkt i ekspertgruppens afklaring af trivselsbegrebet (Holstein et al., 2014), som betragter trivsel som en kombination af tre dimensioner.

Den første dimension er elevens psykiske og fysiske velbefindende, herunder elevens glæde, trykthed og engagement i skolelivet og dets udfordringer samt oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen.

Den anden dimension er elevens oplevelse af faglige og personlige kompetencer – herunder særligt self-efficacy – at eleven føler sig kompetent til at sætte mål for sig selv og nå dem, social kompetence – at eleven føler sig kompetent til at indgå konstruktivt i et socialt samspil, resiliens – at eleven føler sig kompetent til at mestre og overkomme modgang, og oplevelsen af at kunne deltage og bidrage betydningsfuldt i skolens aktiviteter, som forudsætter både frihedsgrader for og selvdisciplin af eleven.

Den tredje dimension er elevens oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne, herunder elevens oplevelse af støtte og accept af klassekammerater og af læreren og andre voksne på skolen.

Disse aspekter overlapper med ekspertgruppens præcisering af begrebet **undervisningsmiljø**, som omhandler elevens oplevelse af at være inkluderet i skolens faglige og sociale fællesskaber og dermed fri for mobning og at have tillid til sine klassekammerater og de voksne på skolen. Undervisningsmiljø drejer sig også om klasseledelse, undervisningsdifferentiering og skolens fysiske rammer. Et yderligere aspekt af undervisningsmiljøet er graden af ro og orden, som handler om, at eleven ikke må føle sig forstyrret af larm og uro. Samtidig er det vigtigt at forstå lyde og dynamik som en vigtig del af den udviklende og udfordrende skole, som holder eleverne stimulerede og fri for demotiverende kedsomhed og passivitet.

I den efterfølgende bearbejdning af data har Undervisningsministeriet valgt at kategorisere 29 af de 40 spørgsmål i spørgeskemaet lidt anderledes end ekspertgruppen, se Tabel 1. Forskellene i kategorisering er ikke vigtige for denne rapport. Bemærk dog at kedsomhed er et aspekt af det, som ekspertgruppen benævner ro og orden, og et aspekt af det, Undervisningsministeriet benævner støtte og inspiration.

Tabel 1

Spørgsmålene til måling af trivsel, således som de er kategoriseret af henholdsvis ekspertgruppen og Undervisningsministeriet.

Ekspertgruppens anbefaling om måling af trivsel, baseret på 40 spørgsmål	Undervisningsministeriet kategorisering af 29 spørgsmål
Psykisk og fysisk velbefindende: glæde, tryghed og engagement i skolelivet og dets udfordringer samt oplevelse af anerkendelse, tilhørsforhold og indflydelse på skolen	Social trivsel: elevernes oplevede tilhørsforhold til skolen, klassen og fællesskabet, samt tryghed og mobning.
Faglige og personlige kompetencer: læring, self-efficacy (handlekompetence) og social kompetence	Faglig trivsel: elevernes oplevelse af egne faglige evner, koncentrationsevne og problemløsningsevne
Oplevelse af støtte og inspiration fra omgivelserne: oplevelse af støtte og accept fra klassekammerater og læreren og andre voksne på skolen	Støtte og inspiration: elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse, samt af lærerens hjælp og støtte.
Ro og orden: eleven ikke må føle sig forstyrret af larm og uro.	Ro og orden: elevernes oplevelse af ro og støj i klassen samt klasseledelse

De fleste elever trives i skolen

Inden vi tager fat på rapportens hovedtema, kedsomhed, er det på sin plads at konstatere, at de fleste elever ser ud til at trives godt i skolen, og at de fleste skoler har et stort flertal af elever, som trives godt. Det kan man fx se af elevernes svar



på det første spørgsmål: "Er du glad for din skole?" Af de ca. 263.000 elever i fjerde til niende klasse var der ca. 190.000 som svarede "meget tit" eller "tit". Det svarer til 72 % af alle. Der var ca. 60.000, som svarede "en gang imellem", dvs. denne lidt vage mellemkategori blev brugt af 23 % af eleverne. De to negative svarkategorier "sjældent" eller "aldrig" blev brugt af ca. 13.500 elever svarende til 5 % af alle eleverne. Dette mønster med et stort flertal af positive besvarelser og kun en lille gruppe med decideret lav trivsel ser vi igen og igen i trivselsmålingen, faktisk i 25 af de 40 spørgsmål.

Men der er også temaer, hvor det ser mindre godt ud, og hvor kun et mindretal af eleverne afgiver positive svar. Problemerne findes især på fire områder: 1) kedsomhed og lysten til at lære mere, 2) involvering af eleverne i planlægning af undervisningen, 3) forstyrrelser og uro og 4) skolens fysiske miljø (undervisningslokaler, udeområderne, toiletterne). Det er ét af disse problemer, vi nu tager fat på, nemlig kedsomhed

Definition af kedsomhed

Kedsomhed måles med ét spørgsmål: "Er undervisningen kedelig?" med fem svarkategorier, "meget tit", "tit", "en gang imellem", "sjældent" og "aldrig". I det følgende definerer vi, at det er de elever, som svarer "meget tit" og "tit", der "keder sig". Man kan selvfølgelig fortolke tallene på mange måder, så vi har tilstræbt en forsigtig definition, ved at nøjes med at inkludere, hvad vi formoder, alle er enige om, ligger klart uden for det acceptable. Elever, som "tit" eller "meget tit" keder sig, kan således med stor sandsynlighed antages at spilde tid i skolen, for så vidt det ikke motiverer til videre læring/undervisning, ikke motiverer til socialisering til de gældende normer i undervisningen men snarere det modsatte, ikke er læringsmæssigt effektivt, ikke styrker, men tværtimod svækker, hukommelsen og meget vel kan inducere en form for mismod ved perspektivet af livslang læring. Vi er ikke bekendte med pædagogiske aktører, endsiges elever, som har udtrykt accept af noget sådant. Endvidere vurderer vi, at den stærke sammenhæng mellem kedsomhed og mange andre uønskede forhold i skolen, som vi præsenterer i det følgende, indirekte understøtter gyldigheden af denne definition.

Hvor mange keder sig?

Tabel 2 viser svarfordelingen for piger og drenge på dette spørgsmål, og Figur 1 viser, hvor mange procent af eleverne på de forskellige klassetrin, som oplever undervisningen som kedelig. Mere end 99 % af eleverne har besvaret spørgsmålet. Tabel 1 viser, at i alt 26,1 % af eleverne "meget tit" eller "tit" oplever, at undervisningen er kedelig, 51,9 % svarer en gang imellem, og 22,1 % svarer sjældent eller aldrig. Det er tankevækkende, at der er flere i de to første svarkategorier ("meget tit" + "tit") end i de to sidste svarkategorier (sjældent + aldrig). Der er flere drenge end piger, som benytter svarkategorierne "meget tit" eller "tit": 29,6 % af drengene og 22,6 % af pigerne. Samme billede ses i den nyeste måling fra 2016 (DCUM 2016b).

Tabel 2

Svarfordeling for spørgsmålet "Er undervisningen kedelig?". Flere drenge end piger keder sig.

	Piger (n=135.742)	Drenge (n=130.019)	Alle (n=265.761)
Meget tit	11,1 %	6,8 %	8,9 %
Tit	18,5 %	15,8 %	17,2 %
En gang imellem	49,0 %	54,6 %	51,9 %
Sjældent	18,2 %	19,5 %	18,9 %
Aldrig	3,2 %	3,2 %	3,2 %
Total	100,0%	99,9%	100,1%

I forlængelse heraf viser Tabel 3, at mange elever ofte oplever at være forhindret i at gøre noget for at undervisningen bliver spændende, hvis de keder sig.

Tabel 3

Svarfordeling for spørgsmålet "Hvis jeg keder mig i undervisningen, kan jeg selv gøre noget for, at det bliver spændende."

	Piger	Drenge	Alle
Meget tit	4,0 %	6,1 %	5,0 %
Tit	17,1 %	19,8 %	18,5 %
En gang imellem	46,3 %	42,9 %	44,7 %
Sjældent	26,2 %	23,5 %	24,8 %
Aldrig	6,4 %	7,8 %	7,0 %
Total	100 %	100,1 %	100%

Forskelle i kedsomhed

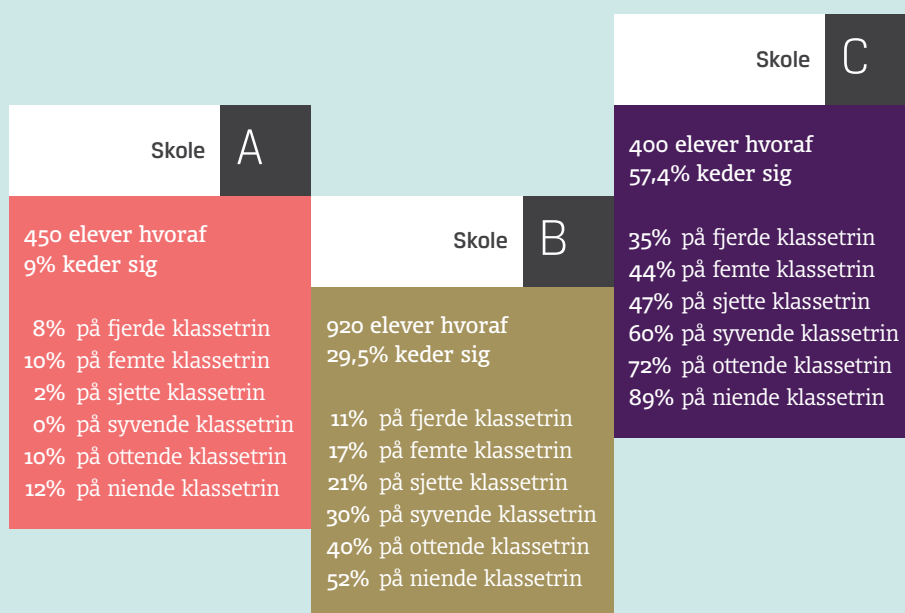
Der er ikke megen forskel kommunerne imellem, hvad angår omfanget af kedsomhed. De fleste ligger omkring landsgennemsnittet med ca. 26 %. Der er et par rige kommuner, hvor tallet sniger sig ned under 20 % og nogle få fattige kommuner hvor det er over 30 %. Til gengæld er der stor forskel mellem skoler. Der er enkelte skoler, hvor næsten ingen keder sig, og der er skoler, hvor det er de fleste.



De skoler, hvor næsten ingen keder sig, og de skoler hvor de fleste keder sig, er alle sammen små skoler. Men også på store skoler er der stor variation: Mange ligger under 15 % (det halve af landsgennemsnittet) og mange ligger over 40 %, dvs. en halv gang mere end landsgennemsnittet.

I de fleste skoler er der stor variation fra det ene klassetrin til det andet, og variationerne kan være så store, at der på nogle klassetrin næsten ikke er nogle, som keder sig, mens det på andre klassetrin er langt de fleste, som keder sig. Skoler er selvfølgelig forskellige, men variationerne i kedsomhed mellem skoler og klasser er alligevel forbavsende store.

De tre små bokse nedenfor illustrerer, hvor store forskellene kan være mellem og inden for skoler. I Skole A er der kun få, som keder sig, i alt 12 %, mindre end det halve af landsgennemsnittet. Variationen mellem de seks klassetrin går fra 2 % på fjerde klassetrin til 21 % på ottende. Skole B ligger lidt over landsgennemsnittet. Der er 29 %, som keder sig, og variationen er fra 15 % på femte klassetrin til 42 % på ottende. I Skole C er der 40 %, som keder sig, en halv gang mere end landsgennemsnittet. På femte klassetrin er det 23 %, på syvende klassetrin næsten hver anden elev (49 %).

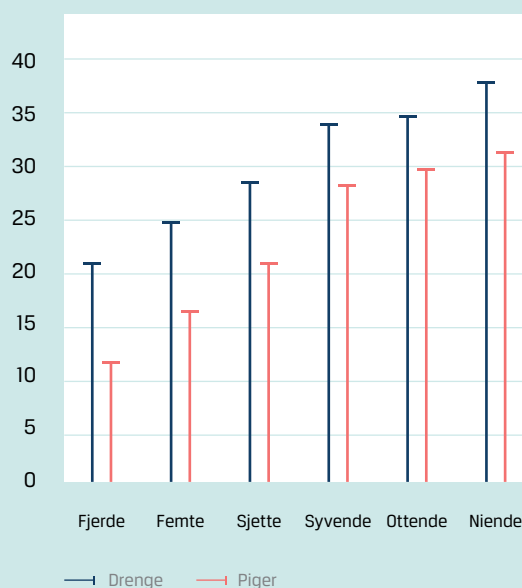


Denne store variation vækker håb, for det er en konstatering af, at rigtig mange skoler og klasser formår at tilrettelægge en undervisning, hvor eleverne ikke keder sig. Det er i den forbindelse meget vigtigt at være opmærksom på, at undersøgelsen ikke peger på bestemte årsager til den enkelte skoles omfang af kedsomhed, og at man som lærere og skoler derfor bør bruge tallene som fælles afsæt for pædagogiske drøftelser og handlinger ud fra en fælles interesse i at forebygge meningsløs/uacceptabel/usund kedsomhed.

Kedsomhed, alder og køn

Figur 1 viser, at opfattelsen af, at undervisningen er kedelig, stiger med stigende klassetrin. For eleverne samlet stiger andelen fra 16,8 % i fjerde klasse til 34,4 % i niende. Der er forskel på drenge og piger: Blandt drengene stiger andelen, som synes undervisningen er kedelig, fra 21,7 % i fjerde klasse til 37,1 % i niende klasse. Blandt pigerne stiger andelen fra 11,9 % i fjerde klasse til 31,4 % i niende.

Figur 1



Figur 1 viser procentdelen af eleverne på hvert klassetrin, som synes undervisningen er kedelig. Kedsomheden stiger år for år, og flere drenge end piger keder sig.

Kedsomhed og skoletrivsel

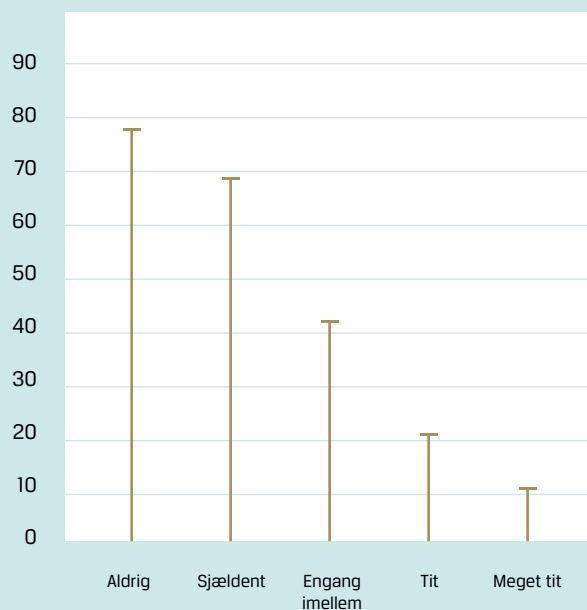
Kedsomhed er nært forbundet med lav skoletrivsel. Almen skoletrivsel er målt med spørgsmålet "Er du glad for din skole?" med svarkategorierne "meget tit", "tit", "en gang imellem", "sjældent" og "aldrig". I Figur 2 har vi inddelt eleverne i fem grupper efter deres svar på spørgsmålet om skoletrivsel. Figuren viser, hvor mange procent, som keder sig, blandt elever i de fem grupper.

Heldigvis er det langt de fleste elever, som "tit" eller "meget tit" er glade for deres skole (72,2 %), men det er en anden sag, som vi ikke går i detaljer med her. Figuren viser, hvor mange procent som keder sig blandt elever i de fem grupper. Blandt de elever, som svarer "aldrig" til spørgsmålet om de er glade for deres skole, er der 77,9 %, som synes undervisningen er kedelig, blandt de elever, som svarer "meget tit" er det kun 11,7 %, som synes undervisningen er kedelig



Figuren viser en overvældende kraftig sammenhæng mellem lav, almen skoletrivsel og kedsomhed. Som allerede nævnt: Blandt de elever, som aldrig er glade for deres skole er det 77,9 %, som keder sig, blandt de elever, som meget tit er glade for deres skole, er det kun 11,7 som keder sig. Der er altså næsten syv gange så mange, som keder sig i første kolonne som i sidste kolonne i figuren. Billedet er næsten det samme for drenge og piger.

Figur 2



Figur 2 viser hvor mange procent der synes at undervisningen er kedelig, efter elevernes svar på spørgsmålet "Er du glad for din skole?"

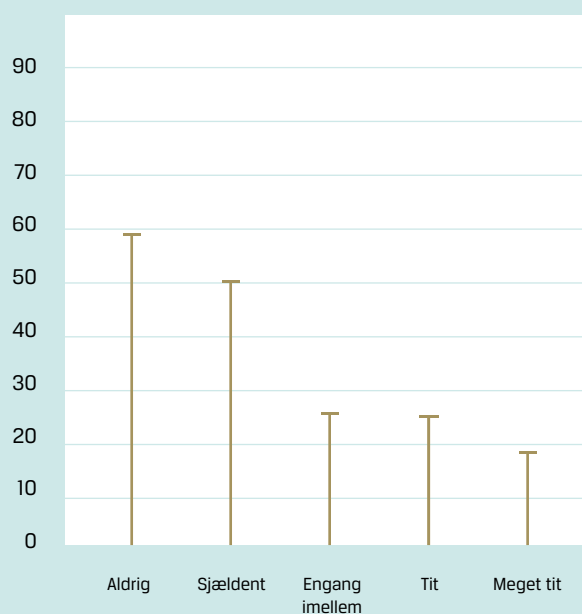
Analysen af disse tal afslører ikke, hvad der er årsag til hvad: Det kan være lav skoletrivsel, som er årsag til at man keder sig. Det kan være kedsomheden, som er årsag til lav skoletrivsel. Det kan være, at de to fænomener kedsomhed og skoletrivsel påvirker hinanden gensidigt. Eller det kan være, at der er et sæt fælles årsager til kedsomhed og lav skoletrivsel. Hvad vi på baggrund af tallene imidlertid får underbygget, er hypotesen om, at omfattende kedsomhed ikke kan forsvares pædagogisk eller menneskeligt. Kedsomhed er således en direkte anledning til pædagogisk handling i skolen.

Det kan også her bemærkes, at kedsomhed jo er en form for mistrivsel, og at det er derfor er forventeligt, at kedsomhed vil korrelere negativt med forskellige aspekter af trivsel, læring og kreativitet. Imidlertid er kedsomhed i denne måling ikke defineret som anti-trivsel, men altså blot som kedsomhed, og graden eller årsagsretningen af sammenhænge mellem kedsomhed og aspekter af trivsel og læring og kreativitet har ikke været kendt på forhånd. Det betyder, at vi ved at sammenstille kedsomhed med andre vigtige aspekter i skolen, som vi gør i dette kapitel, opnår ny indsigt, som kan kvalificere vore hypoteser om, hvad kedsomheden i skolen kan skyldes, og hvilken indflydelse kedsomhed har på livet i skolen.

Kedsomhed og klassetrivsel

Almen skoletrivsel er også målt med spørgsmålet "Er du glad for din klasse?", og Figur 3 viser procent som keder sig efter elevernes svar på dette spørgsmål. Igen er det et meget stort flertal af eleverne, som meget tit eller tit er glade for deres klasse, i alt 79,0 %, og igen er det ikke noget, vi viser, fordi det ikke er fokus for denne rapport. Ligesom i Figur 3 ser vi en meget stærk sammenhæng mellem lav trivsel og kedsomhed. Blandt de elever, som svarer, at de aldrig er glade for deres klasse, er der 59,1 %, som keder sig, og blandt de elever, som altid er glade for deres klasse, er det 18,5 %, som keder sig. Der er altså tre gange flere, som keder sig i den venstre kolonne end i den højre kolonne.

Figur 3



Figur 3 viser hvor mange procent synes, undervisningen er kedelig, efter elevernes svar på spørgsmålet "Er du glad for din klasse?"

Der er mange andre spørgsmål om almen skoletrivsel i undersøgelsen, fx spørgsmålene

- Jeg kan godt lide pauserne i skolen
- De andre elever accepterer mig som jeg er
- Jeg synes godt om udeområderne på min skole
- Jeg synes godt om undervisningslokalerne på min skole

Når vi analyserer oplevelsen af kedsomhed i relation til disse spørgsmål, finder vi igen og igen det samme mønster som i Figurer 1 og 2: Jo lavere trivsel, desto flere keder sig. Med andre ord: Når noget fungerer godt i skolen, falder sandsynligheden for, at eleverne keder sig – og vice versa: Hvis eleverne keder sig vil det gå ud over noget vigtigt. Disse resultater underbygger både antagelsen af, at kedsomhed er ube-



hagelig og pædagogisk kontraproduktiv – dvs. at kedsomhed i skolen er ensbetydende med en grad af mistrivsel i skolen. Bemærk endvidere at tal som disse indikerer, at uanset hvad eleverne i øvrigt forstår ved kedsomhed, er det ikke er den positive/motiverende variant, de har i tankerne, når de svarer, jf. beskrivelsen heraf ovenfor.

Som hovedregel er der tre-fire gange så mange, der keder sig, blandt de elever, som er mindst glade for deres skole, som der er blandt de elever, som er mest glade for deres skole/klasse.

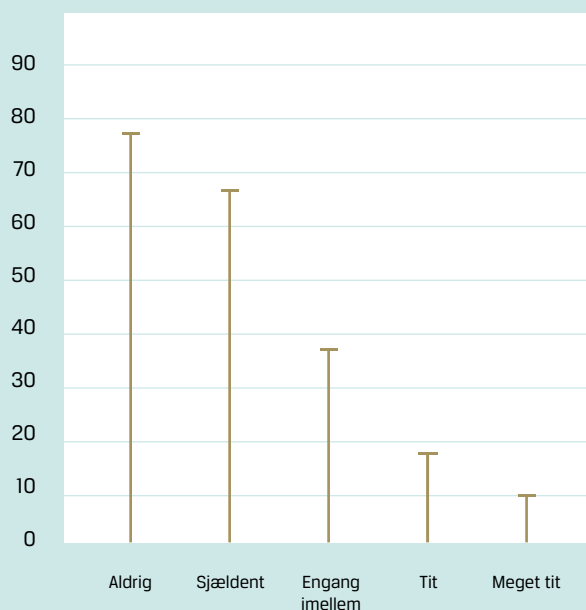
Kedsomhed og gode måder at lære på

Der er også en stærk sammenhæng mellem læring og kedsomhed: Jo mindre eleverne synes, de lærer, desto mere keder de sig. Der er mange spørgsmål i spørgeskemaet om elevernes opfattelse af læring. Et af spørgsmålene lyder "Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?" med svarkategorierne "meget tit", "tit", "engang imellem", "sjældent" og "aldrig". I Figur 4 har vi inddelt eleverne efter deres svar på dette spørgsmål om læring, og figuren viser, hvor mange procent af eleverne i disse fem grupper, som keder sig.

Figuren viser igen en overvældende stærk sammenhæng mellem oplevelsen af ikke at lære noget og kedsomhed. Blandt de elever, som aldrig synes, at lærerne hjælper dem med at lære på en god måde, er det hele 77,3 %, som keder sig. Blandt elever, som meget tit synes, at lærere hjælper dem med at lære på en god måde, er det kun 10,4 %, som keder sig. Der er altså mere end syv gange så mange, som keder sig, i første kolonne sammenlignet med den sidste kolonne.

Igen, som vi fremhævede i relation til Figur 2: Undersøgelsen kan ikke afsløre, hvad der er årsag til hvad, men det er i sig selv en vigtig konstatering, at der er så stærk sammenhæng mellem at kede sig og ikke opleve, at man lærer noget. Kedsomhed (som opleves meningsløs / ikke førende til noget godt) ser dermed ud til direkte at modarbejde opfyldelsen af skolens formål og faglighed.

Figur 4



Figur 4 viser hvor mange procent synes, undervisningen er kedelig, efter elevernes svar på spørgsmålet "Hjælper dine lærere dig med at lære på måder, som virker godt?"





Der er mange andre spørgsmål/udsagn om elevernes oplevelse af læring i spørgeskemaet, fx disse:

- Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?
- Kan du koncentrere dig i timerne?
- Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen
- Undervisningen giver mig lyst til at lære mere
- Lærerne er gode til at støtte mig og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det
- Hvis jeg bliver forstyrret i undervisningen, kan jeg hurtigt koncentrere mig igen

I det følgende analyserer vi oplevelsen af kedsomhed i relation til svarene på disse spørgsmål/udsagn, og vi finder igen og igen det samme mønster som i Figur 4: Jo mindre læring, des mere kedsomhed.

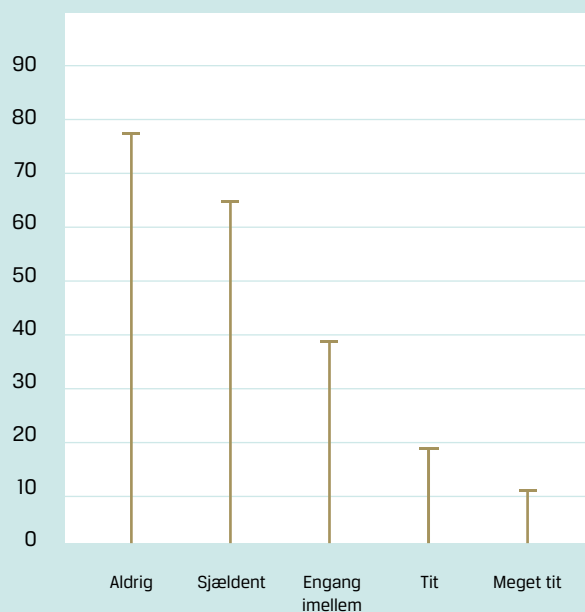
Bemærk her det meget opløftende, gennemgående, indirekte budskab fra eleverne, som man virkelig kan basere god pædagogik på: Det er grundlæggende interessant at lære noget!

Kedsomhed og dét at lykkes med at lære

Et andet af spørgsmålene til eleverne om læring er "Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?". Figur 5 viser, hvor mange procent af eleverne, som keder sig, efter svaret på dette spørgsmål.

Kommentaren til Figur 5 er næsten den samme som til Figur 4: Der er en overvældende stærk sammenhæng mellem oplevelsen af ikke at lære noget og kedsomhed. Variationen er fra 76,8 % i venstre kolonne til 11,9 % i højre kolonne, altså næsten syv gange flere, som keder sig, blandt de elever som aldrig synes, det lykkes for dem at lære det, de gerne vil. Og igen: Undersøgelsen kan ikke afsløre, hvad der er årsag til hvad, men det er i sig selv en vigtig konstatering, at der er så stærk sammenhæng mellem at kede sig og ikke opleve, at man lærer noget: Hyppig kedsomhed er en pædagogisk alarmløkke.

Figur 5

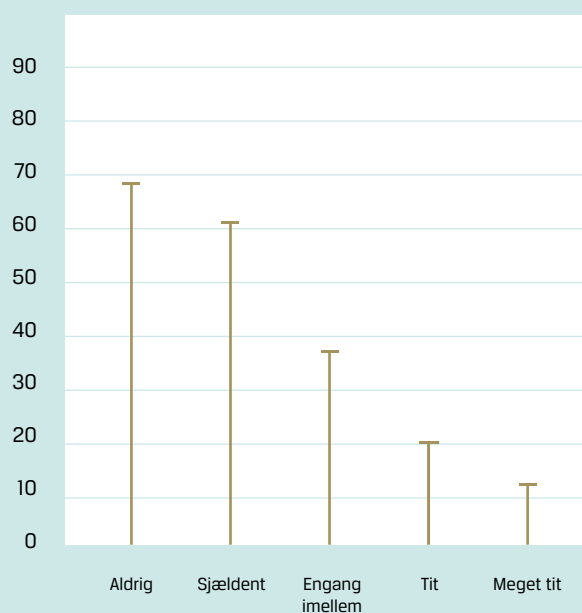


Figur 5 viser hvor mange procent synes, undervisningen er kedelig, efter elevernes svar på spørgsmålet "Lykkes det for dig at lære det, du gerne vil, i skolen?"

Kedsomhed og koncentration

Et tredje vigtigt spørgsmål om læring er "Kan du koncentrere dig i timerne?", og Figur 6 viser, hvor mange procent af eleverne, som keder sig, efter svaret på dette spørgsmål. Igen ser vi denne forbløffende stærke sammenhæng mellem oplevelsen af ikke at lære og oplevelsen af kedsomhed. Der er mere end fem gange højere procentandel i den venstre kolonne (68,8 %) end i den højre kolonne (12,0 %).

Figur 6



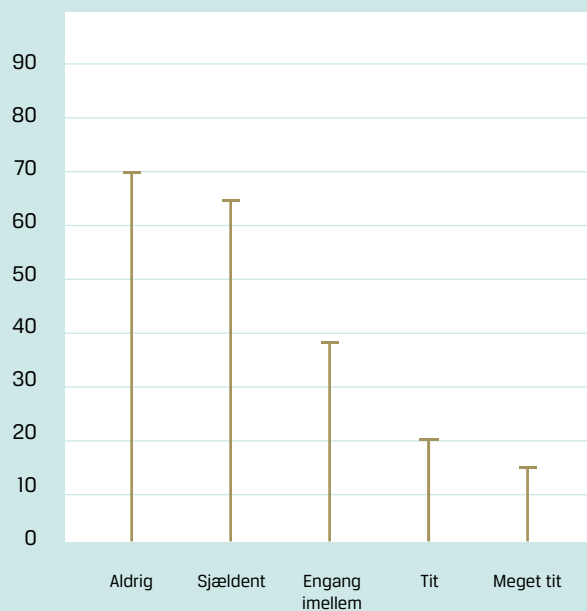
Figur 6 viser hvor mange procent synes, undervisningen er kedelig, efter elevernes svar på spørgsmålet "Kan du koncentrere dig i timerne?"

Kedsomhed, faglige fremskridt og lyst til at lære mere

Endnu to eksempler på sammenhængen mellem oplevelse af læring og oplevelse af kedsomhed fremgår af Figur 7 og 8. Figur 7 viser, hvor mange som keder sig efter svarene på spørgsmålet "Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen" og Figur 8 viser, hvor mange som keder sig efter svarene på spørgsmålet "Undervisningen giver mig lyst til at lære mere". Svarkategorierne til disse spørgsmål er helt enig, enig, hverken enig eller uenig, uenig og helt uenig. Kommentarerne til de to figurer minder om kommentarerne til figurerne 4-6: Sammenhængen er forbløffende stærk: Jo mindre eleverne oplever at lære, desto mere keder de sig. Og igen med det samme forbehold, at vi ikke kender årsagsretningen: Det kan være den manglende læring, som gør at man keder sig. Det kan være kedsomheden, som gør at man ikke synes man lærer noget. De to forhold kan påvirke hinanden gensidigt. Eller de to forhold kan begge være resultater af et helt tredje forhold. Et sådant tredje forhold, som påvirker både læring og kedsomhed, kunne være undervisningens kvalitet, eller hvorvidt eleverne er udhvilede og parate til at lære. Vigtigt er dog, at vi på trods af disse forbehold får bekræftet hypotesen om at kedsomhed er et alarmsignal, der bør tages alvorligt.



Figur 7

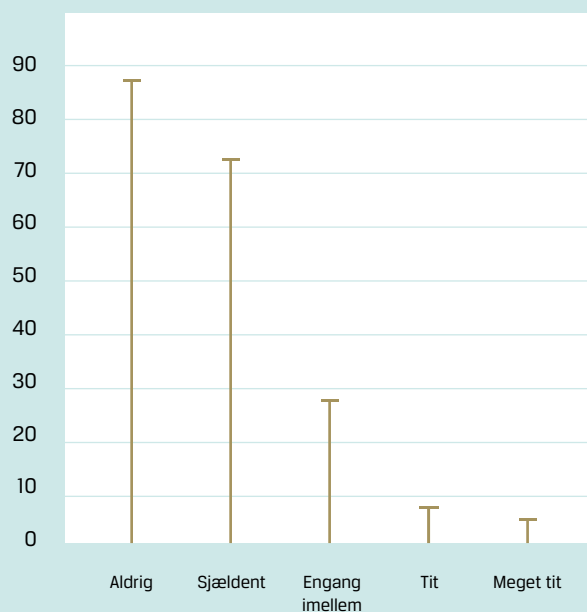


Figur 7 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Jeg gør gode faglige fremskridt i skolen"

Der er flere andre spørgsmål om elevernes oplevelse af læring i spørgeskemaet, fx spørgsmålene

- Hvad synes dine lærere om dine fremskridt i skolen?
- Jeg klarer mig godt fagligt i skolen

Figur 8



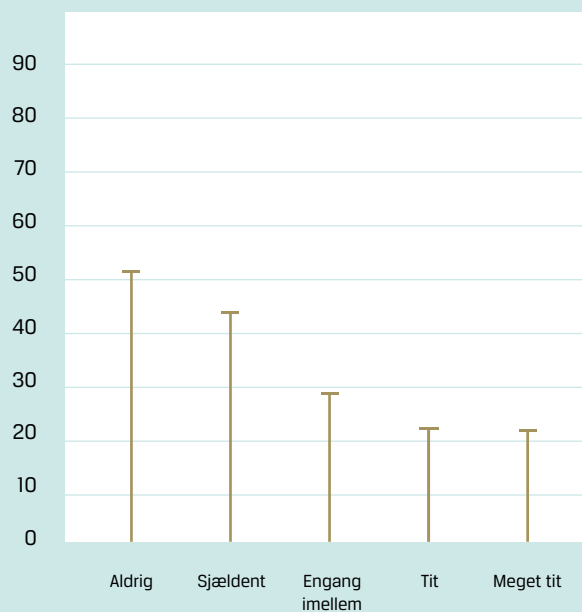
Figur 8 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Undervisningen giver mig lyst til at lære mere"

Når vi analyserer oplevelsen af kedsomhed i relation til disse spørgsmål, så finder vi igen og igen det samme mønster som i figurerne ovenfor: Jo lavere oplevelse af læring, desto flere keder sig (figurerne ikke vist).

Personlige kompetencer og kedsomhed

Den Nationale Trivselsmåling rummer et antal spørgsmål om, hvordan eleverne ser på egne personlige kompetencer. En af disse kompetencer er self-efficacy, et fænomen som i den danske skoleverden ofte omtales som handlekompetence. Handlekompetence eller self-efficacy er en følelse af, at man kan sætte sig et mål og tilrettelægge sin hverdag således, at man med tilstrækkelig stor sandsynlighed når målet. Der er to spørgsmål i spørgeskemaet, som kan benyttes som grove indikatorer for handlekompetence: "Hvor tit kan du finde en løsning på problemerne, bare du prøver hårdt nok?" og "Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?" Svarmulighederne for disse spørgsmål er "meget tit", "tit", en gang imellem, sjældent, aldrig. Figur 9 viser, hvor mange som keder sig efter svaret på det første af disse spørgsmål.

Figur 9



Figur 9 viser hvor mange procent der keder sig efter svaret på spørgsmålet "Hvor tit kan du finde en løsning på problemerne, bare du prøver hårdt nok?"

Sammenhængen mellem lav handlekompetence og kedsomhed er stærk: Blandt de elever, som aldrig synes, de kan finde en løsning på problemerne, er der 52,0 %, som keder sig i skolen. Blandt de elever, som altid synes, de kan finde en løsning på problemerne, er det 21,9 %. Der er altså to en halv gang så mange, der keder sig, i den venstre kolonne i forhold til den højre. Billedet for det andet spørgsmål om handlekompetence ("Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?") ligner meget Figur 9.



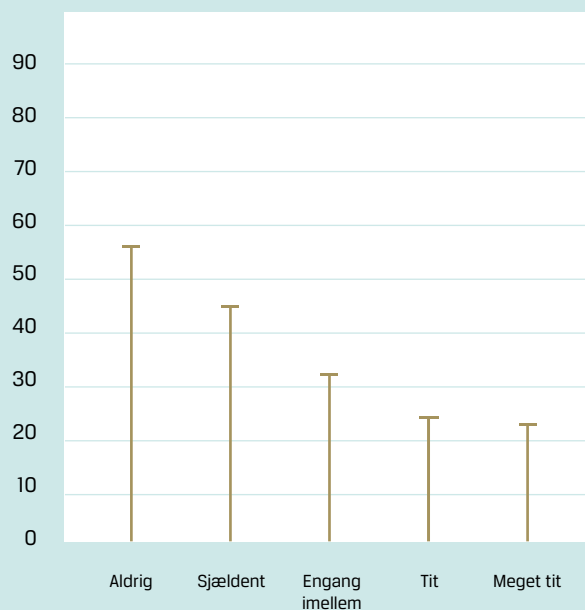
Vi bemærker også, at selv om sammenhængen mellem lav handlekompetence og kedsomhed er stærk, så dog ikke lige så overvældende som vi har set i figurene om trivsel og læring, hvor forekomsten af kedsomhed har været mere end fem gange højere i den venstre kolonne end i den højre kolonne.

Det ville være interessant at vide, om kedsomhed hæmmer handlekompetence, eller om manglende handlekompetence skaber kedsomhed. Det kan undersøgelsen ikke afsløre, men det er en tankevækkende observation at lav handlekompetence og kedsomhed ofte går hånd i hånd, for det modsiger hypotesen om, at det er elever, der kan holde ud at kede sig længe, som har de bedste chancer for at gennemføre et undervisningsforløb med succes. Ud fra, hvad vi i forvejen ved om kedsomhed og handlekompetence, forekommer det endvidere sandsynligt, at mange elever vil opleve det kedeligt at lære langsomt (dvs. opleve relativt lavt handlekompetence) – og at elever, som ikke tror, de kan klare udfordringerne (har lav handlekompetence), vil kede sig (i kombination med en frygt for fiasko) over ikke at have noget interessant perspektiv.

Kedsomhed og social kompetence

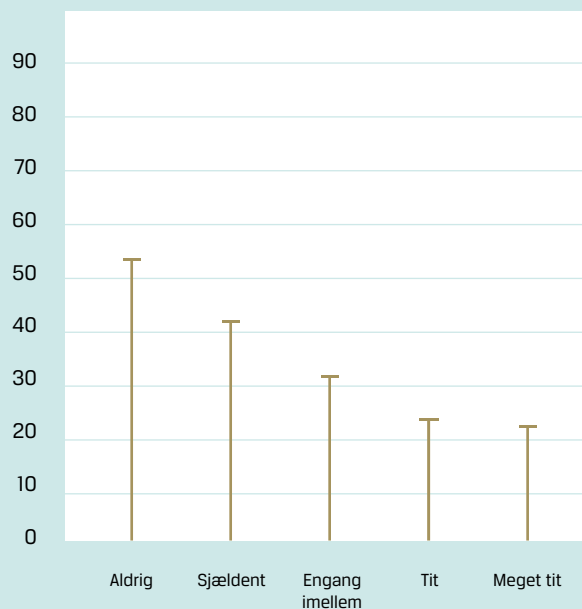
Den Nationale Trivselsmåling måler også en anden personlig kompetence: Social kompetence. Social kompetence er en sammensat færdighed i at indgå i sociale sammenhænge. Vigtige elementer er empati/evnen til at sætte sig i en andens sted, samarbejds- eller kommunikationsevne og at kunne gøre sig gældende/sige fra. Der er tre spørgsmål i spørgeskemaet, som er indikatorer for disse tre elementer af social kompetence: "Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure", "Jeg er god til at arbejde sammen med andre" og "Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt". Svaremulighederne for disse tre spørgsmål er igen: "meget tit", "tit", "en gang imellem", "sjældent" og "aldrig". Figurer 10-12 viser, hvor mange der keder sig efter svarene på disse tre spørgsmål.

Figur 10



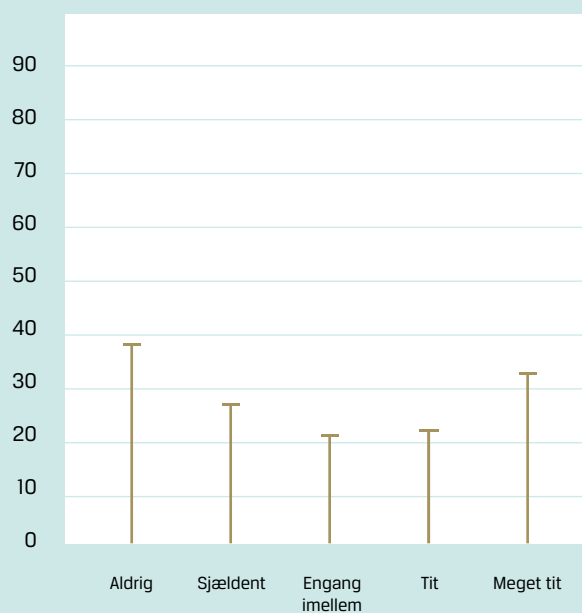
Figur 10 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Jeg prøver at forstå mine venner, når de er triste eller sure"

Figur 11



Figur 11 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Jeg er god til at arbejde sammen med andre"

Figur 12



Figur 12 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Jeg siger min mening, når jeg synes, at noget er uretfærdigt"



Sammenhængen mellem social kompetence og kedsomhed er ikke helt enkel og ikke helt, som vi har set andre sammenhænge ovenfor. Figur 10 og 11 viser, at jo mere social kompetence eleven selv synes, hun eller han har, desto mindre keder de sig. Det gælder for de to facetter af social kompetence, som vi kalder empati og samarbejdsevne.

Men for den tredje facet af social kompetence, at kunne gøre sig gældende og/eller sige fra, ser man et andet mønster: Oplevelsen af kedsomhed er højest for dem, som aldrig synes de har denne kompetence og for dem, som meget tit synes, de har denne kompetence. Og oplevelsen af kedsomhed er lavest blandt dem, som synes de har denne kompetence en gang imellem. Det er første gang, vi ser en sammenhæng som ikke er en monoton mindskning af kedsomhed, når vi går fra den ene ende af søjlediagrammet til den anden. Og det eneste eksempel i hele den nationale trivselsmåling, alle andre sammenhængen mellem kedsomhed og de målte variable viser en monoton sammenhæng.

Som ovenfor må vi fremhæve, at der i denne undersøgelse ikke er mulighed for at afsløre årsagsforhold, men sammenhængen mellem kedsomhed og social kompetence ser ud til at være mere sammensat end vi har set for de andre sammenhænge i undersøgelsen. Svarmønstrene er dog ret samstemmende, hvad angår elevens grad af aktivitet/initiativ: Elever som aktivt samarbejder og aktivt prøver at forstå andre, er tilbøjelige til at kede sig mindre, mens elever, som passivt undlader at reagere på uretfærdighed, er tilbøjelige til at kede sig mere.

At elever, som "en gang imellem" påtaler uretfærdighed, keder sig mindre end elever, som "tit" eller "meget tit" gør, kan måske skyldes en kombination af, at disse elever aktivt disciplinerer sig, og at de er i klasser, hvor de ikke oplever det så nødvendigt. Dette er dog en hypotese, vi ikke har mulighed for at bekræfte eller afkræfte.

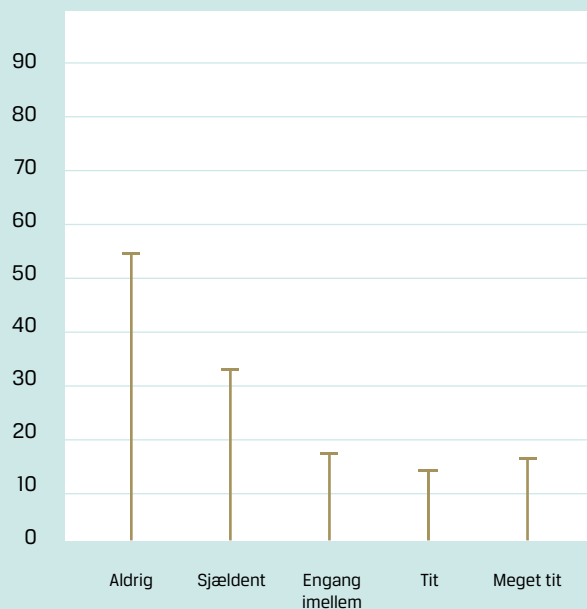
Kedsomhed og involvering

At føle sig involveret og taget alvorligt er en vigtig facet af skoletrivsel. Den Nationale Trivselsmåling har to spørgsmål, som er indikatorer for denne oplevelse: "Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen?" og "Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen". Svarmulighederne til det første af disse spørgsmål er "meget tit", "tit", "en gang imellem", "sjældent" og "aldrig". Svarmulighederne til det andet af de to spørgsmål er "helt enig", "enig", "hverken enig eller uenig", "uenig" og "helt uenig". Figur 13 og 14 viser sammenhængen mellem oplevelsen af involvering og kedsomhed.



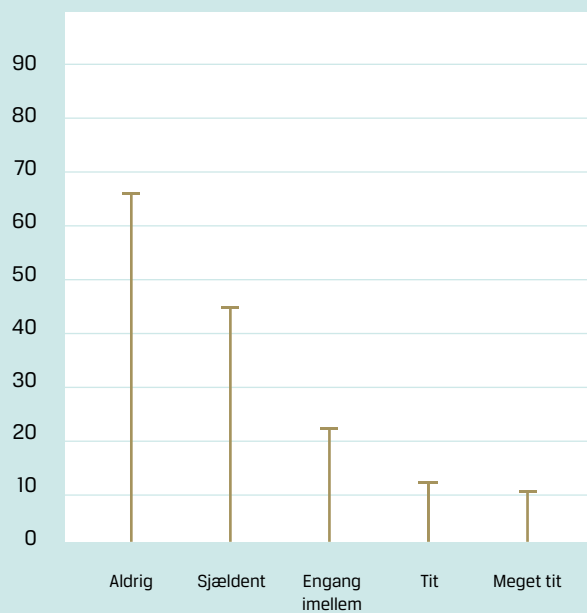


Figur 13



Figur 13 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Er du og dine klassekammerater med til at bestemme, hvad I skal arbejde med i klassen?"

Figur 14



Figur 14 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen"

Figur 13 og 14 viser en meget stærk sammenhæng mellem ikke at blive involveret i skolens arbejde og kedsomhed. I Figur 13 er der 56,1 %, som keder sig blandt de elever, som svarer "aldrig" til spørgsmålet om eleverne er med til at bestemme, hvad de skal arbejde med i klassen. Blandt de elever, som "altid" bliver involveret, er det kun 16,9 %, som keder sig. Tallet i venstre kolonne er altså mere end tre gange højere end i højre kolonne. Figur 14 viser, at der er 66,9 %, som keder sig, blandt de elever, som ikke mener, at lærerne sørger for, at elevernes ideer bliver brugt i undervisningen. Blandt de elever, som oplever dette, er det kun 11,2 %, som keder sig. Der er altså seks gange flere, som keder sig i venstre end i højre kolonne i Figur 14.

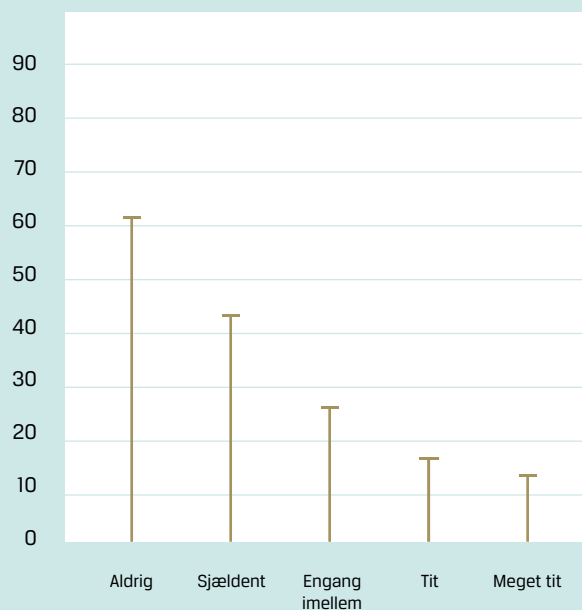
Støj, uro og kedsomhed

Et af hovedtemaerne i Den Nationale Trivselsmåling er støj og uro. Der må gerne være lyd og aktivitet i undervisningen, for det kendetegner en spændende skolegang, at eleverne er aktive. Men der skal samtidig være rammer og tid til ro og fordybelse, så der må ikke være så megen støj og uro, at man ikke kan høre hinanden eller så man distraheres. Problemer med uro og uorden i skolen kan forventes at stige i takt med at kedsomheden stiger – alene fordi uro ofte vil være en kompensation for den understimulation, megen kedsomhed er udtryk for.

I denne rapport benytter vi tre spørgsmål som indikatorer på støj og uro: "Hvis der er larm i klassen, kan læreren så hurtigt få skabt ro?", "Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?" og "Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?" Svarkategorierne til disse tre spørgsmål er "meget tit", "tit", "en gang imellem", "sjældent" og aldrig.

Figurer 15, 16 og 17 viser, hvor mange elever, som keder sig, efter hvad de har svaret på disse tre spørgsmål. Figurerne viser i store træk det samme billede: Blandt de elever, som svarer "aldrig" til spørgsmålene, altså de elever, som ikke oplever problemer med støj og uro, er det de færreste, som keder sig. Jo oftere eleverne mener, at der er problemer med støj og uro, desto flere keder sig. Der er tre-fire gange større sandsynlighed for at kede sig, hvis man altid synes, der er problemer med støj og uro.

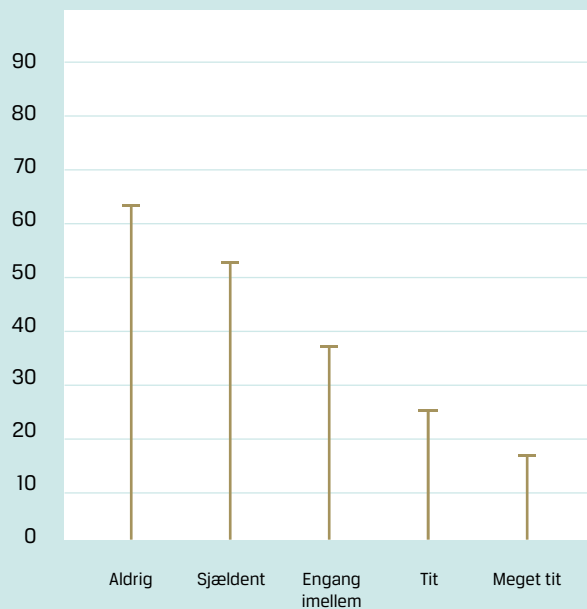
Figur 15



Figur 15 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Hvis der er larm i klassen, kan læreren så hurtigt få skabt ro?"

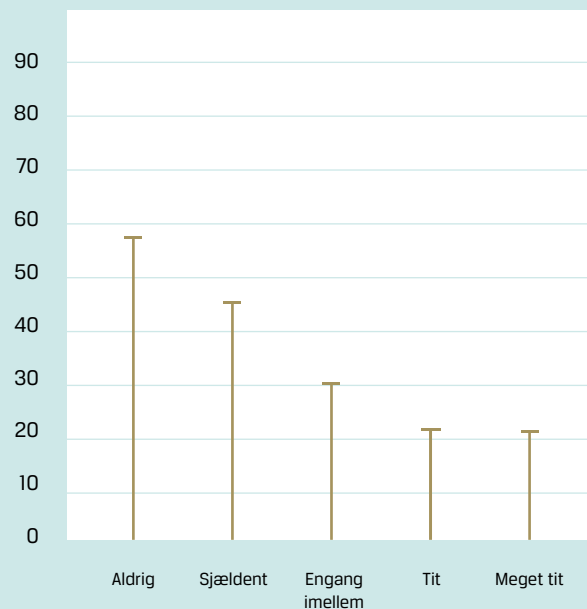


Figur 16



Figur 16 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Er det let at høre, hvad læreren siger i timerne?"

Figur 17



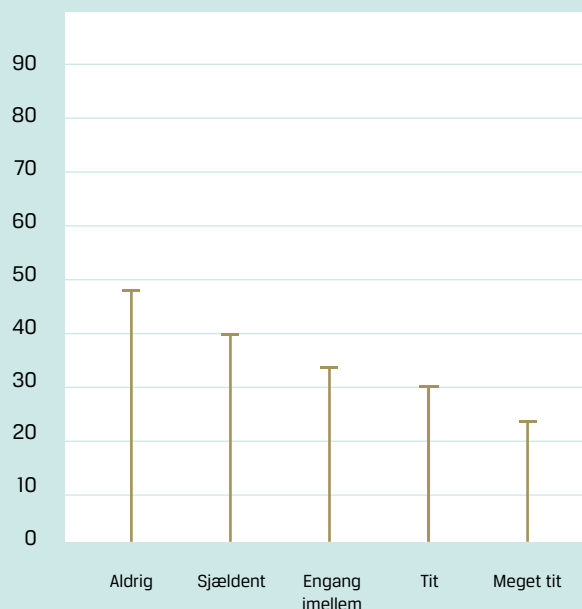
Figur 17 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Er det let at høre, hvad de andre elever siger i timerne?"

I lyset af, at kedsomhed hænger sammen med svækkede, faglige fremskridt og motivation (jf. Figurer 7 og 8), bekræfter elevernes svar vedr. støj og uro klart hypotesen om, at muligheden for fordybelse er en forudsætning for gode læreprocesser og trivsel.

Mobning og kedsomhed

Mobning er en indikator for et ikke-velfungerende skolemiljø. Mobning er skadelig for elevernes sundhed og udvikling, og det gælder både ofrene og dem, som mobber. Men har det noget med kedsomhed at gøre? Figur 18 viser tallene. Blandt elever, der aldrig bliver mobbet, er der 23,5 %, som keder sig meget tit eller tit. Jo hyppigere, eleverne bliver mobbet, desto oftere oplever de at kede sig, og blandt de (få) elever, som altid bliver mobbet, er der 48,2 %, som keder sig meget tit eller tit. Der er altså en tydelig sammenhæng mellem at føle sig mobbet og kede sig, men sammenhængen er ikke så overvældende kraftig, som vi har set i mange af figurerne ovenfor.

Figur 18



Figur 18 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Er du blevet mobbet i dette skoleår?"

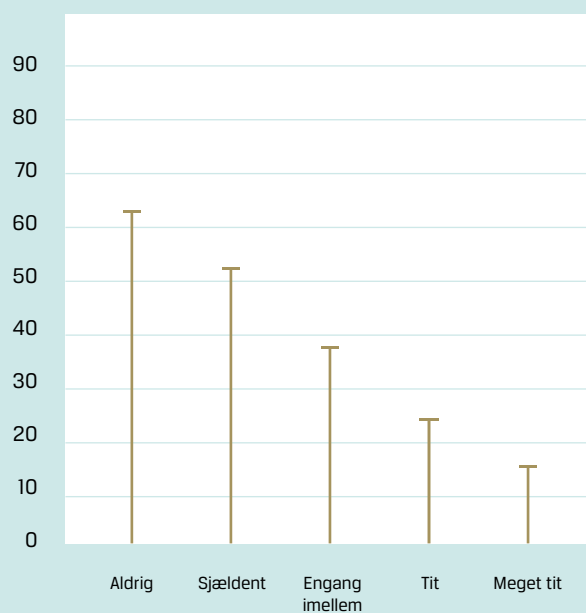
Social kapital og kedsomhed

Social kapital er den sammenhængskraft, som binder fællesskabet sammen. Social kapital er et kendetegn ved et miljø, ikke en person. Som hovedregel fungerer miljøer bedre jo mere social kapital, de har. Det gælder fx arbejdsmiljøer og lokalsamfund. Det gælder også skolemiljøer, hvor høj social kapital kan være med til at mindske mistrivsel og social ulighed (Nielsen et al., 2015). Et miljø med høj social kapital vil ofte være kendetegnet af gode og støttende sociale netværk, et godt samarbejde mellem mennesker og høj tillid. Det er en god hypotese, at høj social kapital kan være et bolværk mod kedsomhed og andre former for mistrivsel. Den Nationale Trivselsmåling har ikke nogen grundig måling af skolens eller klassens sociale kapital, men spørgeskemaet rummer tre spørgsmål, der kan betragtes som grove indikatorer for, hvordan eleverne oplever skolens sociale kapital: "Jeg føler, jeg hører til på min skole", "De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme" og "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?"



Figur 19, 20 og 21 viser relationen mellem disse tre indikatorer for social kapital og kedsomhed. Lad os først kaste et blik på Figur 19. Blandt de elever, som er helt enige i, at de føler, at de hører hjemme på deres skole, er der kun 16,8 %, som keder sig, og blandt elever, som er helt uenige i, at de hører hjemme på deres skole, er det hele 61,9 %, som keder sig. Det er ca. fire gange flere end i den højre af søjlerne. Jo mere man oplever at høre til på sin skole, desto mindre keder man sig. Sammenhængen er stærk og med en helt monoton mindskning af kedsomheden, når man går fra søjle til søjle i Figur 19.

Figur 19



Figur 19 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Jeg føler, at jeg hører til på min skole"

Også her må vi tage det forbehold, at der ikke ud fra denne undersøgelse kan udlede en årsagsrelation mellem de to fænomener. Hvis der er en årsagsrelation, kan den have forskellig karakter, i princippet fire mulige fortolkninger: 1) Det kan være den høje sociale kapital, som beskytter mod kedsomhed. 2) Det kan være kedsomhed, som nedslider den sociale kapital. 3) Der kan være et vekselvirkningsforhold mellem de to fænomener, dvs. at de påvirker hinanden gensidigt. 4) Og det kan være, at der slet ikke er nogen årsagsrelation mellem de to fænomener, men at sammenhængen mellem dem skyldes en fælles tredje faktor som influerer både kedsomhed og social kapital. En sandsynlig og oplagt kandidat til en sådan tredje årsagsfaktor er klasseledelse, fordi god klasseledelse med stor sandsynlighed styrker både elevernes interesse og styrker klassens social kapital (Søndergaard et al., 2014).

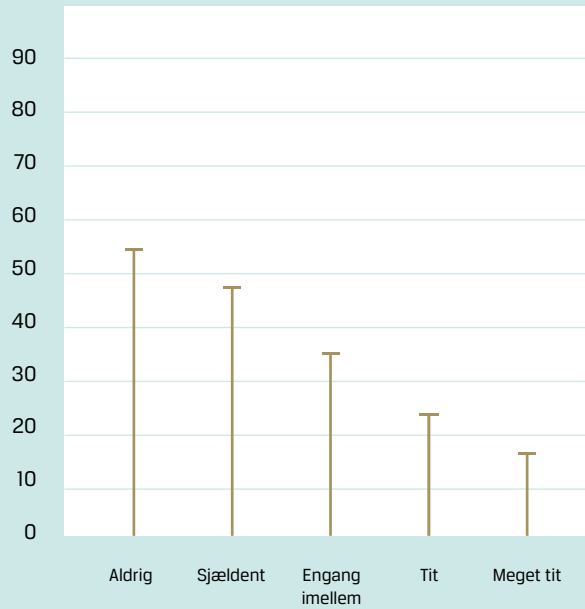
Hvis vi imidlertid anlægger et bredere blik på denne problemstilling og fx vurderer den ovenfor gennemgåede teori om kedsomhed i forhold til social kapital, er der flere oplagte hypoteser at overveje og afprøve. Tre eksempler herpå er følgende:

- Oplevelsen af at kede sig farver generelt ens samlede oplevelse på det givne tidspunkt mere grå – herunder oplevelsen af at være sammen med andre i den givne situation.
- Lav social kapital vil typisk indebære en mere konfliktfyldt/ondsindet stemning, hvilket typisk hæmmer udvikling, hvilket typisk fremmer kedsomhed.
- Kedsomhed og dårlig kommunikation er nære slægtninge i sociale sammenhænge. Dårlig kommunikation har næsten altid (også) et kedsomhedspræg – og folk der keder sig er tilbøjelige til heller ikke at gøre sig umage med at kommunikere. Sociale relationer mellem mennesker, der opleves som kedelige er også tilbøjelige til at svækkes pga. faldende gensidig interesse, og kedsomhed kan derved fungere som både et socialt og et kulturelt opløsningsmiddel (ligesom de fleste andre negative emotioner og oplevelser, som ikke anvendes frugtbart).

Figur 20 og 21 viser, hvor mange som keder sig efter svaret på det andet og tredje spørgsmål vedr. social kapital "De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme" og "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?" Billedet ligner meget det, vi ser i Figur 19: Jo højere oplevelse af social kapital, desto færre keder sig.

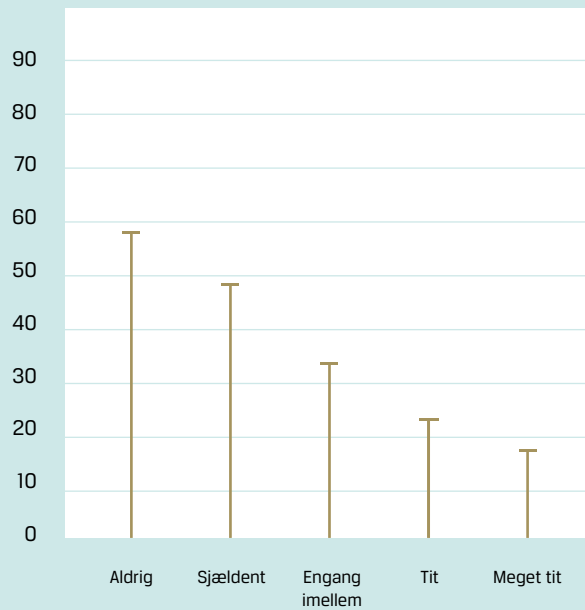


Figur 20



Figur 20 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?"

Figur 21



Figur 21 viser hvor mange procent keder sig efter svaret på spørgsmålet "De fleste af eleverne i min klasse er venlige og hjælpsomme?"



Konklusion: Et samlet billede

Oplevelsen af at kede sig i timerne er stærkt sammenhængende med næsten alle andre indikatorer på skoletrivsel. Kedsomhed hænger allerstærkest sammen med almen skoletrivsel (skole- og klasseniveau) og de forskellige indikatorer på læring og involvering af eleverne. Oplevelsen af kedsomhed hænger også stærkt sammen med forskellige indikatorer på støj og uro, og indikatorer på social kapital i skolen. Sagt med andre ord: Det er skolefaktorer, som viser ekstraordinært stærke sammenhænge med kedsomhed. Disse meget stærke sammenhænge giver håb om, at man ved en anden pædagogisk indsats og en anden klasseledelse kan komme kedsomheden til livs.

Kedsomhed hænger også tydeligt og signifikant sammen med mere personlige forhold, såsom elevernes oplevelse af egne kompetencer, om end ikke så overvældende stærkt som de ovennævnte sammenhænge med skolefaktorer. Vi har endvidere undersøgt sammenhængen mellem kedsomhed og personlige forhold såsom ensomhed, hovedpine og mavepine (figurerne ikke vist), og igen: Også sådanne personlige forhold viser sammenhæng med kedsomhed, men ikke så stærke. Alt i alt viser skolefaktorer langt stærkere sammenhæng med kedsomhed end personlige forhold.

Samlet set viser undersøgelsen, at hyppig eller meget hyppig kedsomhed kan betragtes som vigtige, pædagogiske advarselssignaler, fordi hyppig kedsomhed typisk optræder, når aspekter af skolens formål kompromitteres, og fordi hyppig kedsomhed er usund. Her er det ikke så vigtigt, om hønen (fx kedsomheden) eller ægget (fx det pædagogiske ideal) kommer først, for de stærke, negative sammenhænge mellem pædagogiske idealer og kedsomhed, som undersøgelsen kortlægger, indebærer jo, at hønen og ægget typisk optræder samtidig: når der er kedsomhed, er der også pædagogiske problemer.

Vores undersøgelse bekræfter således i mange henseender den strøm af forskningsresultater, som har vist, at forskellige facetter af skoletrivsel har meget stor betydning for elevens almene trivsel og helbred (Clift & Jensen, 2005; Langford et al. 2014; Saab & Klinger, 2010; Viskum 2001; Weare & Nind, 2011; Wells et al. 2003).

Diskussion: Vigtige udfordringer

I debatterne om kedsomhed florerer mange forskellige definitioner – spændende fra det næsten idylliserende til indbegrebet af roden til alt ondt. Vi har forsøgt at tage højde for de forskellige betydninger, ved at foretage en skelnen mellem god/sund og dårlig/usund kedsomhed – som henholdsvis opbyggende og nedbrydende for en person. Vi har argumenteret for, at der er god grund til at antage, at elevers vurdering af i hvert fald hyppig og meget hyppig kedsomhed er negativ, og at de dermed ikke oplever, at have tilstrækkelig gavn af den. Denne antagelse bliver i meget høj grad bekræftet gennem vore analyser, der stort set entydigt viser, at hyppig og meget hyppig kedsomhed er noget, der forekommer, når der er problemer med at honorere skolens formål.

Kedsomhed er i sig selv således kun til skade for skolen, med mindre det danner afsæt for meningsfuld motivation. Elever, som keder sig uden at få noget ud af det, bliver med større sandsynlighed skoletrætte. Skoletræthed, som skyldes kedsomhed, kan i dag forstås i forskellige grader med den værste kaldet apatisk kedsomhed, der kan og bør betragtes som en alvorlig advarsel om mulig kommende depression, hvis der ikke reageres.

Kedsomhed og læring er stærkt associeret i undersøgelsen, og selvom vi ikke kan sige præcist hvorfor ud fra undersøgelsen, er det på grundlag af, hvad vi har beskrevet i de første kapitler, helt forventeligt. Kedsomhed er generelt udtryk for, at man ikke er tilstrækkelig aktiv – uanset hvor meget skyldes egen sløvhed (fx apatisk kedsomhed) eller skyldes hæmmende forhold i omgivelserne (fx skolefaktorer). Og da læring er en form for aktivitet, vil enhver grad af passivering kunne forventes også at forringe læringen.

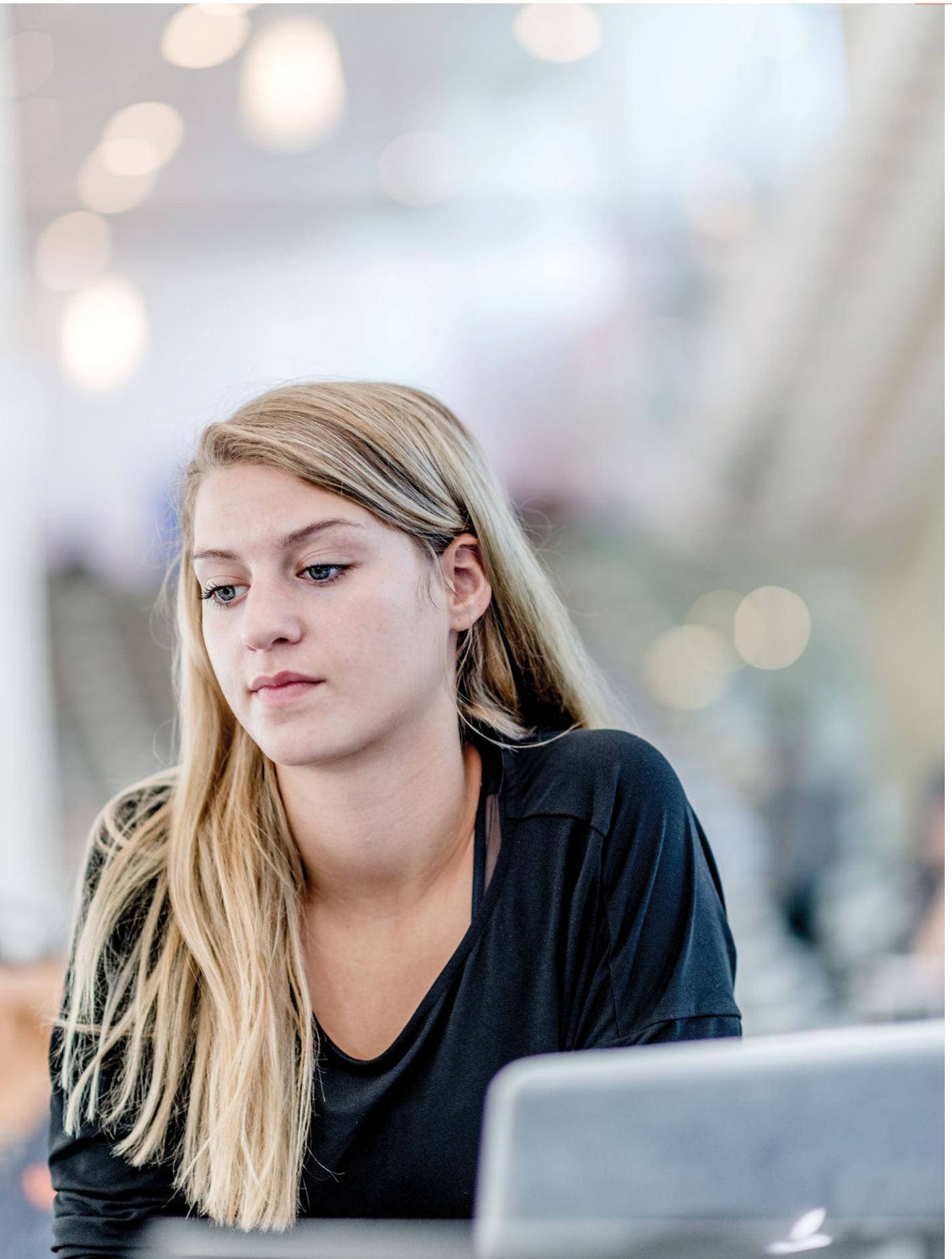
Det er også vigtigt at forstå, at kedsomhed er et komplekst fænomen, som kan være svært at håndtere, hvis man ikke har en fælles forståelse af det, som gør det muligt at kommunikere effektivt og hensynsfuldt om det i hverdagen på skolen. Og det kan være særlig vigtigt at være opmærksom på, hvordan behandlinger sommetider har det med at forværre symptomer. Så når det fx ser ud til, at kedsomhed hænger sammen med lav elevinvolvering, bør indsatser for at reducere kedsomhed formodentlig ikke gennemføres uden bedre involvering af eleverne. Ja, man kan endog skærpe pointen og bemærke, at mennesker generelt ikke gider (dvs. keder sig mere eller mindre ved) noget, man skal, med mindre man også vil (dvs. forstår meningen med det og kan disciplinere sig meningsfuldt/helhjertet i forhold til det). Kedsomhed kan dermed meget vanskeligt bekæmpes uden frivillighed fra de involverede parter side.



Tilsvarende gælder voksnes involvering på skolen. Velfærdsstaten rummer forskellige risici for passivisering, der er knyttet til staten som lettere anonym magtudøver. Hvis borgere fx ikke forstår den sammenhæng, de indgår i, ordentligt, har de typisk også svært ved at engagere sig i den. På skolen kan noget sådant fx komme til udtryk i bygninger, der ikke holdes vedlige, klasseværelser der ikke gøres hyggelige, toiletter der ikke holdes rene, eller budgetter man er lidt ligeglade med, fordi det ikke er ens egne penge, det drejer sig om.

Igen: Det siger sig selv, at en skole, der skal "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre", som det hedder i folkeskolens formålsparagraf, ikke kan være ligeglad med, at ligegyldighed breder sig i skolen. Og denne analyse af den nationale trivselsmåling peger altså på, at ligegyldighed vil kunne forventes i takt med at kedsomhed får lov at brede sig. Heldigvis indikerer undersøgelsen samtidig, at der er masser af god pædagogik rundt omkring på skolerne, og at man kan lære af dette på mange forskellige måder, hvis bare det kan foregå på trygge og engagerende måder for alle involverede. Som allerede nævnt: En trivselsmåling, der sænker trivslen, er som et termometer, man får feber af at bruge. Det vil være helt meningsløst. Det handler om gensidig anerkendelse af forskellighed, om forening af skolens aktører, om at løfte i flok, når trivslen i skolen skal forbedres. Og det handler om at kende og bruge den omfattende viden om, hvad der fremmer trivsel, vi allerede har til rådighed.

Her følger nogle konkrete anbefalinger til, hvordan man i fællesskab kan gribe det an.



Anbefalinger

Bemærkninger og forbehold

Videnskabelige undersøgelser tjener grundlæggende to formål: at gøre os klogere og at danne grundlag for at bruge vor nyerhvervede viden til at løse problemer og udvikle nyt. I samme ånd formulerede WHO allerede i 1997 (s. 26) afsættet for skoleverdenens konkrete arbejde med at fremme elevernes fysiske og mentale sundhed:

"Recognizing a problem is the first step to overcoming it."

Og sådan er det også med denne undersøgelse. Den er udført, for at bidrage med viden om elevers trivsel og kedsomhed – og i håb om at denne viden vil kunne hjælpe os med at løse nogle af de problemer, vi har i skolen, og inspirere til nye pædagogiske initiativer. Vi fremsætter i det følgende derfor en række anbefalinger, som vi vurderer, nærværende undersøgelse lægger op til.

Det er anbefalinger, som dels baserer sig på en kombineret anerkendelse af, hvad der allerede ser ud til at fungere godt (styrker), og hvad der ser ud til at være ønske om at forbedre (behov).

Det er også anbefalinger, som fremsættes i anerkendelse af, at tal (kvantitet) næsten altid er af sekundær betydning i forhold til oplevelser (kvalitet), når det handler om trivsel. Et tal for trivsel er en abstrakt repræsentation af konkrete oplevelser. Det er oplevelserne, der er det primære. Tallene her er meget vigtige, men de er ikke desto mindre blot hjælpemidler til bedre oplevelser. De er på ingen måde interessante i sig selv, når vi taler om trivsel. Også dette forhold understreger dermed idealet om, at trivselsmålinger aldrig bør sænke trivslen – dvs. at de skal administreres på måder, der tjener det oprindelige formål: at fremme trivslen.

Gode oplevelser er også helheder. Ikke kaotiske, angstprovokerende oplevelser. Helheder! Helheder som dannes via millioner af samtidige sanseindtryk og af de tanker, vi gør os. Mennesker, som trives, oplever ganske enkelt, at verden, livet, de selv er sammenhængende helheder. Dette er vigtigt at forstå, når vi organiserer os socialt, fordi der jo er talrige (ja) eksempler på, at den, ganske vist nødvendige, kvantificering af økonomi, timeregnskaber, logistik og progression transformeres fra at være midler til gode oplevelser til at blive mål i sig selv. Det kan fx ske, hvis personer, der skal administrere helheden, mister blikket for den, og stirrer sig blinde på eget ansvarsområde og/eller egen faglighed. Dette kaldes i fagsproget suboptimering. Som et organ, der holder op med at tage hensyn til resten af den krop, den er en del af. Og som en virkelig ironisk prik over i'et kan vi bemærke, at denne uhensigtsmæssige opdeling af verden, som også præger skolen, har nogle af sine dybeste rødder i netop den fagopdeling af en verden, skolen lærer den enkelte elev, som ellers på ingen måde oplever verden i fag. En elev ser ikke en kop vand som et bestemt fag. Det er bare en kop vand. En helhed. Hvis koppen reduceres til kemi eller tal eller

design, går det ud over oplevelsen. Hvad fag og faglighed kan og bør gøre for eleven, er at hjælpe eleven med at forstå alt fra atomer og molekyler i koppen til koppens design som udtryk for en bestemt historisk epoke i menneskeheds udvikling. Alle fag kan belyse aspekter af koppen. Og hvis det lykkes at holde oplevelsen af koppen som helhed levende, i takt med at faglighederne åbner for stadig mere nuancerede forståelser af koppen, vil eleven være tilbøjelig til at opleve faglige indsigter som interessante og livsbekræftende og derigennem motiveres til yderligere dygtiggørelse. Bemærk at dette altså på ingen måde er et argument imod fag eller faglighed, men blot en påmindelse om at fragmentering kan føre til mistrivsel – også når det sker i bedste mening gennem en fagrække, hvis fagligheden blinder eleverne for helheden, for oplevelsen af helhed, for den livskvalitet helhedsoplevelsen indebærer.

På samme måde vil den faglighed, der ligger bag de nationale trivselsmålinger, kunne reducere livskvalitet, hvis de bruges til mere, end de bør. Så de følgende anbefalinger skal på ingen måde læses som erstatning for alt det gode og værdifulde, der allerede lever i skolerne. Det er blot et supplerende fagligt perspektiv, endnu en faglig ressource, som potentielt kan berige det pædagogiske arbejde og fremme elevernes glæde ved at gå i skole. Som enhver anden faglig indsigt kan og bør gøre det.

Generelle anbefalinger

Det er af stor betydning for hele samfundet, at elever og voksne trives i skolen. Dels er trivsel i sig selv livskvalitet, som bærer lønnen i sig selv, så at sige – dels fremmer trivsel både direkte og indirekte opfyldelsen af skolens formål.

Længerevarende kedsomhed er ikke udtryk for trivsel. Det er udtryk for varierende grader af mistrivsel, som skyldes et samspil af mange faktorer, og det kan derfor anbefales skolens interessenter at samarbejde om at begrænse længerevarende (dårlig/usund) kedsomhed mest muligt.

Det kan således generelt anbefales:

- at forstå psykologien/sundhedsvidenskaben i kedsomhed (herunder hvor grænsen mellem god/sund og dårlig/usund kedsomhed går);
- at tilrettelægge skolens liv og undervisning, så usund kedsomhed i mindst muligt omfang forekommer;
- og at udvikle en strategi for hvordan usund kedsomhed håndteres, når den forekommer (hvilket selvfølgelig ikke kan undgås helt!) uden at nogen ydmyges i denne forbindelse. Sidstnævnte kan måske forekomme uopnåeligt, men igen: enhver vil være tilbøjelig til at undgå noget, der er ydmygende (selv gode måder at komme usund kedsomhed til livs på), så det gælder i givet fald om at gøre det opnåeligt, hvis vi mener det alvorligt med elevernes tarv;
- at anlægge et setting-perspektiv – dvs. et perspektiv der indtænker rammerne, klassen eller hele skolen i stedet for at anlægge et snævert fokus på enkeltelever. Hvis man fx inddrager hele klassen i en indsats mod kedsomhed, vil det det også kunne virke for de elever, som keder sig mest, uden at de skal udsættes for en individuel handleplan. Man undgår med dette endvidere ufrugtbare diskussioner om, hvorvidt det er lærernes eller elevernes skyld, i tilfælde af at der er kedsomhed. Med et setting-perspektiv er alle medansvarlige for at helheden fungerer.

Da kedsomhed endvidere er en følelsesmæssig tilskyndelse til konkret handling, kan følgende mere konkret anbefales.



Specifikke anbefalinger til elever

- Vær bevidst om, at kedsomhed ikke er det samme som afslapning, afstresning, hygge etc. Kedsomhed er ubehagelig, fordi det er en advarsel om, at man spilder sin tid.
- Betragt kedsomhed som anledning til aktivitet snarere end til bedøvelse med tom stimulans.
- Forstå at det er godt at kunne opbygge viljestyrke og udholdenhed, hvis bare det er i forhold til noget meningsfuldt.
- Vær bevidst om, at du har brug for at forstå meningen med undervisningen for at kunne forebygge kedsomhed i undervisningen. Spørg din lærer, hvorfor noget er vigtigt at lære, hvis du ikke ved det.
- Vær bevidst om, at din kedsomhed er en konsekvens af, hvad du tænker, og (måske især) af hvad du gør. Så uanset hvad der foregår i undervisningen, vil din egen indstilling betyde meget for, om du kommer til at kede dig eller ej.
- Tænk på skolen som en opdagelsesrejse og brug dine lærere til at hjælpe dig med at gøre den spændende.
- Hjælp dine lærere og kammerater med at gøre undervisningen spændende. Husk du har noget, ingen andre har, og som kan komme fællesskabet til gode.

Specifikke anbefalinger til lærere

- Kedsomhed er pinefuldt men ikke pinligt. Det er et fælles ansvar – ikke lærerens eller elevernes alene. Snak om det og læg en strategi for, hvordan man kan undgå usund kedsomhed (oplevelser af at spilde tid i skolen). Det bør være let at samles om, for ingen ønsker at kede sig. Og uanset hvad man skal lære, vil det være sværere og mere ubehageligt, hvis man keder sig.
- Vær bevidst om, at det er en forudsætning for at undgå kedsomhed i forbindelse med læringen, at man gør sig umage. Forklar eleverne, at de ikke har en chance for interessante læreprocesser, hvis de ikke er villige til at gøre sig umage. Ligesom i computerspil og sport og alverdens hobbyer: sjusk er elementært uinteressant og en sikker kilde til kedsomhed.
- Vær bevidst om, at social og faglig sammenligning af elever kan være meget ydmygende, og at dette kan motivere en stor gruppe elever til at sjuske, selvom det er kedeligt, fordi de ved at sjuske vil kunne kamuflere deres reelle kompetencer, så nederlag ikke fremstår retvisende/autoritative.
- Vær bevidst om, at kedsomhed er mere sandsynligt ved (abstrakt) tænkning end (konkret) handling. Undervisning i abstrakt stof såsom brøker, formler, ismer og grammatik bør derfor forankres i reelle (konkrete) behov hos eleverne, og det lærte bør kunne bruges (konkret) af eleverne, så det bedre kan huskes og derved reelt bliver dannende.
- Find inspiration i trivselsmålingen – både glæde over hvad der fungerer godt og mening i at kunne arbejde med områder, hvor der er reelt behov for det. Det kan fx være inspiration til at arbejde med at gøre undervisningen mere spændende ved at lære mere om, hvad elever selv kan gøre, hvis de keder sig. Eller hvordan man som elev kan undgå at forstyrre kammeraterne på måder, så de kommer til at kede sig.

Specifikke anbefalinger til ledere

- Inspirer til en kultur der effektivt minimerer usund kedsomhed i skolehverdagen – ved bl.a. at få en fælles forståelsesramme for trivsel som afsæt.
- Inspirer til en kultur, hvor man kan tale om kedsomhed på en måde, så man trygt kan åbne sig om problemer dermed, og har det som fælles interesse at forebygge meningsløs kedsomhed.

- Inspirer til professionelt råderum, elevindflydelse og høj social kapital i alle relevante sammenhænge på skolen. Det kan fx være via følgende, allerede bredt gældende principper – dog med særlig opmærksomhed på, hvordan sådanne principper direkte kan fremme oplevelser af, at undervisning er spændende, og at man i fællesskab faktisk kan gøre meget for at den bliver det, hvis den opleves kedelig:
 - at de voksne og elever har en anerkendende indstilling til hinanden,
 - at de voksne behandler eleverne retfærdigt – og vice versa,
 - at de voksne stiller passende krav,
 - at eleverne aldrig føler sig hjælpeløse,
 - at eleverne er med til at lave reglerne og tage ansvar for at overholde dem,
 - at eleverne er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med, så de oplever at det betyder noget, hvad de interesserer sig for,
 - at eleverne er flinke og hjælpsomme over for hinanden,
 - at der er gode muligheder for samarbejde,
 - at alle har det godt i klassen.
- Skab gode rammer for at sundhedsplejersker kan samarbejde med lærere og pædagoger om særlige trivselstiltag.

Specifikke anbefalinger til forvaltninger

- Skab rammer for spændende liv i skolen. Bemærk at det er enkelt, men ikke særlig effektivt at styre med pisk, fordi det ikke fremmer trivsel. Det er lidt bedre med gulerødder, men oftest ikke optimalt, fordi det flytter fokus fra skolens primære opgave til noget sekundært, nemlig gulerødderne. Så både pisk- gulerodsmotivation bør begrænses. Det er langt det mest effektive at skabe rammer, der frisætter skolens indre engagement i at udføre godt arbejde, hvilket er ensbetydende med at fremme trivslen for elever, medarbejdere og ledere.
- Styr på måder, som reelt opleves frisættende for de personer, der styres. Intet liv gror uden frivillighed. Love og regler skal dermed begrundes så godt, at det er muligt at finde mening i dem og dermed muligt at handle frivilligt/helhjertet i overensstemmelse med dem. Det er dette, der gør det muligt for alverdens, stramt styrede (!), sportsgrene og spil at fungere motiverende, lærerige og kreative.
- Hvis der er uenighed om, hvorvidt en ramme for skolen er rimelig, er videnskabelige argumenter vedr. trivsel gode til at samle folk på tværs af politiske og pædagogiske præferencer i øvrigt – fordi alle er forenede i ønsket om trivsel, og videnskabelige indsigter gør det i dag muligt at fremme trivsel på måder, som vi ikke tidligere har kunnet.

Specifikke anbefalinger til politikere

- Bemærk at I har ansvar for en hel generation af elever, som i stigende grad oplever at spilde deres tid i en af de vigtigste perioder i deres liv. Der er også et politisk ansvar for ikke at påtvinge mennesker meningsløs kedsomhed.
- Husk generelt at også borgernes trivsel er jeres primære ansvar – både her og nu og på langt sigt. En trivselsmåling er en slags immaterielt nationalregnskab.
- Glæd jer over at trivsel i skolen fremmer opfyldelsen af ethvert aspekt af skolens formål.
- Tag gerne en del af æren for at trivsel omsider er blevet en menneskeret i skolen.

Anbefaling af åbenhed og sund skepsis som komplementærværdier – for trivsel

- Fordi der er så mange misforståelser om trivsel i debatten, kan det måske være



på sin plads endnu engang at understrege, hvorledes menneskers trivsel i høj grad er baseret på oplevet frihed, og hvordan åndsfrihed og ytringsfrihed – og dermed også retten til at ytre kritik (på en ordentlig måde som ikke skræmmer andre fra at tage til gensvar, forstår sig) – er helt grundlæggende nødvendig for trivslen i skolen. En god kritik-kultur på en skole kan således siges at være baseret på to trivselsfremmende værdier / etiske principper:

- at man for skolens skyld har pligt at påpege problemer i/for skolen, man ikke selv er i stand til at løse (hvorved man drager omsorg for skolens tarv/formål), og
- at man kritiserer på måder, som ikke i sig selv skaber mistro (hvorved man drager omsorg for hinandens tarv og gør det nemmere at kritisere senere, fordi folk er/bliver trygge ved det).

Det er selvfølgelig lettere sagt end gjort, men vi betaler en høj pris for en kultur, hvor folk ikke tør være ærlige om vigtige forhold. Og det bliver ikke bedre af, at både demokrati, videnskab og socialt samvær i almindelighed jo forudsætter, at forskellige parter møder hinanden med en kombination af åbenhed og sund, afprøvende skepsis. Ja, selv de faglige karakterer i skolen gives jo på baggrund af en samlet vurdering af, i hvilken grad eleven har været åben over for fagligheden (dvs. har forstået den) og er i stand til at forholde sig sundt, kritisk afprøvende (selvstændigt) i forhold til den.

Og når nu vi er ved kedsomheden, bør det måske bemærkes, hvor kedsommeligt det er med en masse mennesker, der sidder og keder sig, fordi de ikke tør udtale sig, og derfor heller ikke lærer meget andet af at være sammen end leve kedeligt. :-)

Leg og lær hele livet

Så når Niels Hausgaard og mange andre sådan siger, at "børn skal lære at kede sig", er budskabet selvfølgelig ikke, at børn skal opgive al videre kamp og acceptere, at livet ikke blev, som de håbede. Budskabet er det modsatte: At børn er nødt til at opleve kedsomheden som en forudsigelig konsekvens af dvask passivitet. For derigennem at indse, at man er nødt til at tage initiativer for at have en chance for et interessant liv. Og ikke nok med det: indse at man er nødt til at gøre sig umage med sine initiativer for at de kan lykkes. Det er ikke muligt at sjuske sig til spændende oplevelser – og da slet ikke i skolen.

Men, heldigvis, som ethvert barn ved, i hvert fald inden det kommer i skole, er en forudsætning for, at tingene går som en leg, såmænd også, at man gør sig umage. De ved af lang erfaring, at det sjoveste er at gøre sig umage, og at sjuskede lege ikke virker. De ved det længe inden, de kommer i skole. De ved, at leg er en god måde at tage livet alvorligt på. Og ikke længe efter, at de begynder i skolen, vil de med lidt held opleve, at det er på nøjagtig samme måde her: man kan ikke sjuske sig til fede læseoplevelser, sjov matematik eller spændende forsøg. Leg og koncentrerede, fordybte læreprocesser er tydeligvis to sider af samme sag, og jo bedre skolen formår at holde fast i dette i hverdagen, des mere usandsynligt vil det være, at eleverne keder sig. Og des bedre vil langtidsprognosen være, for som det hedder: Man holder ikke op med at lege, fordi man bliver ældre – man bliver ældre, fordi man holder op med at lege.

Som også denne rapport viser, er der al mulig grund til at glæde sig over, at elever i dag har ret til at trives i skolen, og at mange af dem allerede oplever masser af spændende pædagogik og meget lidt kedsomhed. Det er også opmuntrende, at analyserne peger på, hvor meget den enkelte skole kan gøre for at eleverne trives, og hvor vigtigt og meningsfuldt det pædagogiske arbejde også af den grund er.

Curious learning not only
makes unpleasant things
less unpleasant
but also makes pleasant
things more pleasant

(Bertrand Russell)

Referencer

- Bjørnskov, C. (2015). *Lykke*. Aarhus Universitetsforlag.
- Baumeister, R. & Tierney, J. (2012). *Willpower: Rediscovering the Greatest Human Strength*. New York: Penguin Books.
- Brown, D. E. (1991). *Human Universals*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, D. (2000). *Human Universals and Their Implications*. In In Roughley, N. (Ed.): *Being Humans: Anthropological Universality and Particularity in Transdisciplinary Perspectives*. Ed. by Neil Roughley. Berlin: Walter de Gruyter. Pp. 156-174.
- Clift, S. & Jensen, B. B. (2005). *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Knoop, H. H. (2008). *Kompleksitet: universelt ideal og global trussel*. I J. Lyhne, & H. H. Knoop (red.), *Positiv psykologi: positiv pædagogik* (1 udg., s. 243-263). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Cheyne, J. A., Carriere, J. S. A. & Smilek, D. (2006). "Absent-mindedness: Lapses in conscious awareness and everyday cognitive failures". *Consciousness and Cognition* 15: 578–592.
- DCUM (2016a). *METODEHÅNDBOG: 30 nye veje til bedre trivsel i skolen*. Randers: DCUM.
- DCUM (2016b): *Resultater fra de nationale trivselsmålinger 2016 – Tabelrapport*. Randers: DCUM.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Farmer, R. & Sundberg, N. D. (1986). *Boredom proneness: The development and correlates of a new scale*. *Journal of Personality Assessment* 50: 4–17
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R. & Lipnevichet, A. A. (2014). *Types of Boredom: An Experience Sampling Approach*. *Motivation and Emotion*. Volume 38, Issue 3, pp 401-419

Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2006). Phänomenologie schulischer Langeweile [Phenomenology of boredom at school]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 149–153.

Holstein, B., Hansen, H. R., Knoop, H. H. & Mehlbye J. (2014). Endelige anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen i relation til nationale trivselsmålinger. Undervisningsministeriet.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Penguin books.

Knoop, H. H. (2013). *Positiv Psykologi*. Aarhus Universitetsforlag.

Knoop, H. H. (2016 in press). The Eudemonics of Education. In: Vittersø, J. (Ed.) *Handbook of Eudemonia*. Dordrecht: Springer.

Koerth-Baker, M. (2016). Why boredom is anything but boring. Implicated in everything from traumatic brain injury to learning ability, boredom has become extremely interesting to scientists. *Nature*. January, 12.

Keilow, M., Holm, A., Bagger, S. & Henze-Pedersen, S. (2014). Udvikling af trivselsmålinger I folkeskolen. En pilotundersøgelse. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Kovas, Y., Garon-carrier, G., Boivin, M., Petrill, S. A., Plomin, R., Malykh, S. B. & Vitaro, F. (2015). Why children differ in motivation to learn: Insights from over 13,000 twins from 6 countries. *Personality and Individual Differences*, 80, 51-63.

Langford, R., Bonell, C., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D. & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database Systematic Reviews* 4.

Meilstrup, C. R., Thygesen, L. C., Nielsen, L., Koushede, V., Cross, D. & Holstein, B. E. (2016). Does self-efficacy mediate the association between socioeconomic background and emotional symptoms among schoolchildren? *International Journal of Public Health*, 61: 505-12.

Nielsen, L., Stewart-Brown, S., Vinther-Larsen, M., Meilstrup, C. R., Holstein, B. E. & Koushede, V. (2016). Mental wellbeing among adolescents: are there socioeconomic differences? *Journal of Public Mental Health*; 15: 37-49.

Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in school health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine* 70: 850-8.

Søndergaard, D. M., Plauborg, H, Szulevicz, T., Fisker, T. B., Mørup, T., Tetzlaff-Petersen, L. Hagensen, M. W., Hansen, A. V., Øgendal, G., Pedersen, H. S. & Wiborg, P. (2014). Ro og klasseledelse i folkeskolen – rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse. København: Undervisningsministeriet.



Undervisningsministeriets trivselsværktøj (2016)

<http://www.emu.dk/modul/undervisningsministeriets-trivselsv%C3%A6rkt%C3%B8j>

Viskum H. (2001). Skole og helbred – er der sammenhæng mellem klassemiljø og elevernes helbred? Københavns Universitet: Master of Public Health Uddannelsen.

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International* 26: i29–i69.

Wells, J., Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education Journal* 103: 197-220.

Wilson, T. D., Reinhard, D. A., Westgate, E.C., Gilbert, D. T., Ellerbeck, N., Hahn, C., Brown, C. L. & Shaked, A. (2014). Just think: The challenges of the disengaged mind. *Science*, 345 Issue 6192: 75-77.

WHO (2016). Online den 29.5.2016:

http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

WHO (1997). Promoting Health Through Schools. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and promotion. WHO Technical Report Series 870. Geneva.

Links

www.emu.dk

www.uddannelsesstatistik.dk

www.uvm.dk

www.dcum.dk

Trivsel kan videnskabeligt betragtes som et samlet udtryk for, at en person aktivt tilstræber forskellige former for livskvalitet, og at miljøet i tilstrækkelig grad fremmer, at det sker.

Fra kedsomhed til trivsel i skolen

teori og data fra
Den Nationale Trivselsmåling

Dansk Center for Undervisningsmiljø
august 2016

Foto: Mette Johnsen

Redaktion: Jannie Moon Lindskov,
Hans Henrik Knoop, Bjørn Holstein,
Hanne Viskum, Christian Rudbeck



dansk
center for
undervisningsmiljø

viden til praksis

dcum.dk

